

Heiner Ullrich / Gunther Graßhoff

Der Klassenlehrer an Waldorfschulen

Ein Überblick über die Erträge eines DFG-Projektes¹

Den programmatischen Versuch, die Lehrer-Schüler-Beziehung über einen möglichst langen Zeitraum als ein hierarchisch, von Autorität und Zuneigung bestimmtes pädagogisches Generationenverhältnis zu gestalten, findet man heute fast nur noch in Waldorfschulen. Der Klassenlehrer unterrichtet die Schüler seiner Klasse hier in der Regel vom ersten bis zum achten Schuljahr täglich in allen Epochen des allmorgendlich zweistündigen Hauptunterrichts. Im Feld pädagogischer Kommunikation nimmt er damit heute eine exponierte Stellung ein.

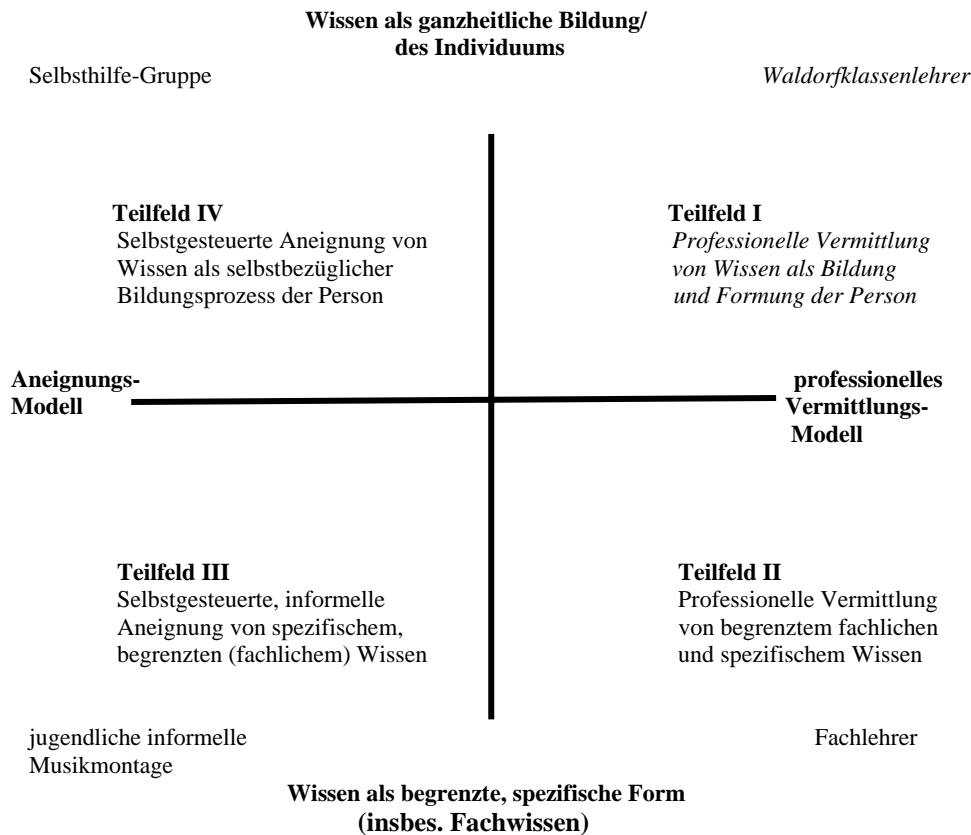
Das Waldorfklassenlehrerkonzept im Feld pädagogischer Kommunikation

Im Feld pädagogischer Kommunikation geht es um Wissen in sehr unterschiedlichen Formen; sie reichen von spezifischen, eng begrenzten Wissensbereichen (z. B. dem Satz des Pythagoras) bis hin zu umfassenden Wissenskomplexen, die auf Selbstbildung der Person zielen (z. B. die ostasiatische Kunst des Bogenschießens und der Zen-Meditation). Pädagogische Kommunikation findet in höchst unterschiedlichen und komplexen Rahmungen statt: diese reichen von fest institutionalisierten und professionellen Settings wie schulischem Unterricht, in denen die Absicht professioneller Vermittlung herrscht, bis zu informellen und selbst gesteuerten Formen des Lernens wie z.B. Bürgerinitiativen, in denen der Modus subjektiver Aneignung dominiert. Das pädagogische Feld ist dann – wie in Abbildung 1 gefasst – folgendermaßen zu strukturieren: Es spannt sich in der Horizontalen zwischen idealtypisch entworfenen „reinen“ Formen des subjektiven Aneignungsmodells und „reinen“ Formen des professionellen Vermittlungsmodells auf. In der Vertikalen zwischen eher spezifisch begrenztem Wissen und eher diffusen, umfassend auf Individuation und Personwerdung bezogenen Wissensformen. Darin nimmt – wie in Teilfeld I verortet – das Konzept des Waldorfklassenlehrers eine polare Position selbst innerhalb des Professionsmodells und der Wissensbezüge ein. Dies deswegen, weil hier die Vermittlungsposition besonders zentral ist und diese sich

¹ Vgl. Helsper, W. / Ullrich, H. / Stelmaszyk, B. / Höblich, D. / Graßhoff, G. / Jung, D. (2007): Autorität und Schule. Eine empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS-Verlag.

zugleich in ihrem Wissensbezug „ganzheitlich“ auf die gesamte Person und die Formung des Individuums bezieht.

Abbildung 1: Das Feld modernisierter pädagogischer Kommunikation:



Innerhalb der schulbezogenen Felder professioneller Vermittlung lässt sich in der Abbildung 2 das waldorfpädagogische Klassenlehrer-Konzept nicht nur von der Praxis der staatlichen Regelschulen, sondern auch noch einmal deutlich von anderen Formen der Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehungen an heutigen reformpädagogischen und alternativen Schulen abgrenzen.

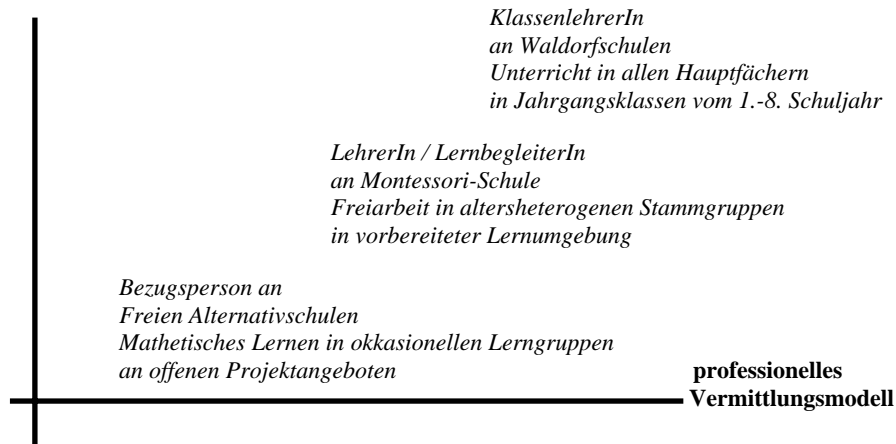
Im Hinblick auf die *soziale Dimension* weist das Waldorfkonzept den höchsten Grad an personaler Kontinuität und Kohäsion auf; denn hier unterrichtet die Lehrperson acht Jahre eine

stabile Jahrgangsklasse vom ersten bis zum achten Schuljahr. In den Montessori-Schulen begleitet die Klassenleiterin ihre drei Jahrgänge umfassende Stammgruppe maximal über vier

Abbildung 2: Pädagogisches Feld I – Professionelle Vermittlung als Bildung und Formung der Person

**Wissen als Bildung/Erziehung
des Individuums**

Teilfeld I



Schuljahre lang in der allmorgendlichen Freiarbeit. Ein ähnliches zeitliches Ausmaß an personaler Konstanz findet sich auch an den Freien Alternativschulen zwischen den Lerngruppen und ihren Bezugspersonen. Auch bezüglich der *curricularen Dimension* nimmt das Konzept des Waldorfklassenlehrers eine Extremposition ein. Während die Bezugsperson an Alternativschulen den Schülerinnen und Schülern ihrer Lerngruppe ein offenes, lebensweltbezogenes und damit oft überfachliches Lernangebot macht und die Lehrperson an Montessori-Schulen in der Freiarbeit vor den Fachunterrichtsstunden die Schüler bei der Bearbeitung des fächerübergreifenden autodidaktischen Materials beobachtet und unterstützt, unterrichtet der Waldorfklassenlehrer alle zentralen Schulfächer im Rahmen eines Lehrplans, der einen in sich geschlossenen traditionellen Bildungskanon repräsentiert. In der Gestaltung der *methodischen Dimension* des Lehr-Lernprozesses gibt es ebenfalls beträchtliche Unterschiede zwischen den Reformschulpraxen. Auf der linken, stärker aneignungsbezogenen Seite steht das selbstregulative „mathetische“ Lernmodell der Alternativschulen, bei welchem die Bezugsperson der Lernpartner der Schüler sein will. Dazwischen liegt gleichsam in der Mitte die sowohl das autodidaktische Lernen als auch die fachdidaktische Wissensvermittlung umfassende Praxis der Montessori-Schulen, in welcher die Lehrpersonen zum einen als Lernbegleiter und zum anderen als Fachlehrer der Schüler fungieren. Am äußersten rechten Ende der Vermittlungs-

seite ist die Unterrichtsarbeit des Waldorfklassenlehrers zu lokalisieren; denn gleichsam als didaktischer Monarch und Universalist versucht er in den Fachepochen seines Hauptunterrichts – wie es schon Comenius propagierte - „allen alles allseitig“ zu lehren.

Anfragen an das Waldorfklassenlehrer-Konzept heute

Der mit dem *Rollenentwurf des Waldorfklassenlehrers* formulierte Anspruch, ein von Autorität bestimmtes pädagogisches Verhältnis mit den Schülern seiner Klasse zu realisieren, gerät heute angesichts der sozialwissenschaftlichen Diagnosen zum Strukturwandel des Aufwachsens, der Informalisierung der sozialen Beziehungen, des Auraverlustes von Schule und der Erosion der pädagogischen Autoritäten zunehmend unter Druck.

Unser von der DFG gefördertes dreijähriges Forschungsprojekt hat seinen Ausgang von der Frage genommen, ob auch der pädagogische Raum der Waldorfschulen von diesen Veränderungen betroffen ist. Es ist von uns untersucht worden, ob und inwieweit in einer Reformschule, deren Pädagogik den gesellschaftlich dominierenden Entwicklungen geradezu entgegengesetzt ist, heute noch eine *asymmetrische Lehrer-Schüler-Beziehung von besonderer personaler Qualität* generiert werden kann. Genauer gefragt: Schafft die auf langjährige personale Kontinuität angelegte Klassenlehrer-Schüler-Beziehung ein von Empathie, Vertrauen und Gegenseitigkeit gekennzeichnetes Arbeitsbündnis oder bringt dieses enge, an emotionaler Nähe und intergenerationeller Asymmetrie orientierte pädagogische Verhältnis für heutige frühadoleszente Schüler auch erhebliche Probleme mit sich?

Um einen möglichst offenen Zugang zum Untersuchungsfeld zu gewährleisten und um die Perspektive der Handelnden selber möglichst authentisch und komplex erfassen zu können, haben wir einen *qualitativen Forschungsansatz* gewählt. An drei schulkulturell deutlich kontrastierenden Waldorfschulen wurden der Hauptunterricht des Klassenlehrers eine Woche lang aufgezeichnet, berufsbiographische Interviews mit den Klassenlehrern durchgeführt, (schul-)biographische Interviews mit je vier ausgewählten Schülerinnen und Schülern der achten Klasse erhoben, für diese Schüler zusätzlich die Verbalzeugnisse der siebten Klasse dokumentiert und schließlich in jeder der drei Waldorfschulen eine Gruppendiskussion mit ausgewählten Lehrern und Repräsentanten aufgezeichnet..

Zentrale Befunde

Unsere Fallrekonstruktionen zeigen zu allererst, dass auch heute noch im Rahmen der spezifischen Bedingungen von Waldorfschulen traditionell asymmetrische, von Autorität und Ver-

trauen bestimmte Formen der Lehrer-Schüler-Beziehung realisiert werden. Offensichtlich bieten Reformschulen mit ihrer besonderen pädagogischer Prägung soziale Räume und Atmosphären, in denen Lehrer-Schüler-Beziehungen so ausgestaltet werden können, dass sie in ihrer Intensität das unterrichtliche Handeln an Regelschulen weit transzendieren.

1. Der Klassenlehrer als signifikanter Anderer

Die von uns untersuchten Klassenlehrer sind nicht nur Organisationsvertreter oder pädagogische Professionelle, sondern werden in den gelingenden Beziehungen zu signifikanten Anderen der ihnen anvertrauten Edukanden. Das pädagogische Selbstverständnis dieser Lehrpersonen hängt eng mit ihren jeweiligen Professionalisierungspfaden zusammen. Die Wege von Frau Weber und Herrn Friedrich. in den Lehrerberuf sind biographisch tief verankert und folgen anscheinend einer inneren Entelechie – im ersten Fall der kontinuierlichen Entfaltung eines ursprünglichen pädagogischen Impetus, im zweiten der immer weiter ausgreifenden Realisierung eines spirituellen Führungsanspruchs. Nur bei Herrn Krüger erscheint der Professionalisierungspfad weniger konsistent und eher von zufälligen, situativen Herausforderungen bestimmt; diese werden von ihm allerdings als „Rufe des Schicksals“ gedeutet, denen Folge zu leisten ist. Dem jeweiligen „berufsbiographischen Selbstentwurf“ entsprechend, realisiert jede der drei Lehrpersonen als Klassenlehrer bzw. als Klassenlehrerin eine andere Form der „pädagogischen Liebe“. Während die Beziehung von Frau Weber zu ihrem Problemkind Martin von fürsorglicher Mütterlichkeit bestimmt ist, wird diejenige von Herrn Friedrich zu seinem Jünger Jonas von einem platonisch-idealistischen Erweckungswillen getragen und diejenige von Herrn Krüger zu seiner Protagonistin Persephone vom ästhetischem Wohlgefallen an der Brillanz ihrer „Auftritte“.

Auch für die Schülerpersonen lässt sich übrigens als eine Voraussetzung für das harmonische Passungsverhältnis zur Klassenlehrerperson ein besonderer biographischer Zugang zur Waldorfschule als der Schule ihrer – gleichsam nachträglichen – persönlichen Wahl nachweisen. Für Martin ist sie die eigentliche Heimat im Strudel seiner turbulenten gesamtdeutschen Mobilität und seiner sich auflösenden familialen Beziehungen und für Jonas ist sie nach seinem mehrfachem Scheitern an staatlichen Regelschulen der einzige ihm verbliebene bekömmliche Lern- und Lebensraum.

In jedem der harmonischen Passungsverhältnisse eröffnet die Lehrperson für eine ihr habituell affine und biographisch verwandte Schülerperson einen *entwicklungsproduktiven Raum* der emotionalen, kognitiven und sozialen Anerkennung. Hierin können sowohl durch Halt gebende Unterstützung außerschulische Probleme und familiäre Defizite bearbeitet als auch durch besondere künstlerische und intellektuelle Herausforderungen zusätzliche Entwicklungsimpulse ausgelöst werden. Aus den damit in unterschiedlichem Maße einhergehenden Tendenzen der Intimisierung des pädagogischen Verhältnisses und seiner Entgrenzung über den Zeitraum des Unterrichts hinaus erwächst für den Schüler allerdings auch die Gefahr, unbewusst für die Erfüllung der persönlichen Ambitionen und Nähe-Bedürfnisse des Klassenlehrers instrumentalisiert und dadurch in seinen eigenen adoleszenten Ablösungsprozessen behindert zu werden. Wenn dem Schüler also nicht zugleich auch Möglichkeiten zur rollenförmigen Distanzierung zugestanden werden, wird die exklusive Beziehung zum Klassenlehrer mit Verlusten an Autonomie erkaufte – ganz zu schweigen von der drohenden Isolation und Stigmatisierung durch die Peers, welche durch die besondere Nähe des Klassenlehrers zu seinem „Lieblingsschüler“ das Gleichbehandlungsgebot verletzt sehen.

Dieselbe „pädagogische Liebe“ der Klassenlehrerperson, aus welcher sich für einen damit „kongruenten“ Schüler ein harmonisches Passungsverhältnis ergeben hat, führt zugleich zu *spannungsvollen Beziehungen* mit solchen Schülerinnen und Schülern, die diesem Lehrerhabitus durch ihr Autonomieverlangen diametral widersprechen. Dies ist z. B. der Fall bei Herrn Krüger und Sebastian. Sebastians frühadoleszente Distanzierungsbewegungen und sportiv-medial ausgeprägte Freizeitinteressen widerstreiten nicht nur dem waldorfpädagogischen Selbstverständnis von Herrn Krüger und seiner Alltagsrolle als Regisseur seines Klassenensembles, sondern auch den hochkulturellen und lebensreformerischen Orientierungen des Waldorfschulmilieus. Während für Martin und Jonas die achtjährige Beziehung zu Frau Weber bzw. zu Herrn Friedrich eine Stabilisierung der persönlichen Entwicklung und eine Heimattung in der Klassengemeinschaft mit sich gebracht hat, bedeutet für Sebastian die Beziehung zu Herrn Krüger zunehmend eine Missachtung seiner Identitätskonstruktion, was schließlich zu seiner Stigmatisierung als Problemschüler und zur (Selbst-)Exklusion aus dem Unterrichtsgeschehen führt.

Ein wichtiger Grund für diese diskrepanten Beziehungsverläufe liegt in der unterschiedlichen Einstellung der Schüler auf die *Autoritätskonzepte* ihrer Lehrpersonen: Martin hat keine Mühe damit, sich – durchaus taktierend - der mütterlichen Fürsorge von Frau Weber weiterhin anzuvertrauen und in einer pädagogischen Dyade innerhalb der Klasse noch ihr „Kind“ zu bleiben; Sebastian hingegen kollidiert mit dem hartnäckigen (Theater-)Regisseur Krüger, weil er es selbstbewusst ablehnt, die für ihn vorgesehene Rolle im Ensemble des Klassenkollektivs zu spielen. In den dargestellten Beziehungen geht es also nicht zuletzt um den Umgang der Schüler mit der Form der Herrschaft ihrer Klassenlehrer, die die einen als Autorität bejahen, die anderen als unbegrenzte Macht erleiden.

2. Die Präferenz bestimmter Weltzugänge

Die pädagogische Aufgabe des Waldorfklassenlehrers umfasst auf der einen Seite die vom Kulturstufenlehrplan gerahmte Vermittlung zentraler Inhalte des Bildungskanons der europäischen Kulturtradition und auf der anderen die entwicklungsgemäße Begleitung und Erziehung jeder Schülerin und jedes Schülers seiner Klasse. Programmatisch verstehen sich Waldorfklassenlehrer also in umfassender Weise sowohl als „universeller Geist“ als auch als „richtunggebendes“ Vorbild und als „Seelenführer“ ihrer Schülerinnen und Schüler. Unsere Fallanalysen zeigen, dass sie diese spannungsvolle Antinomie zwischen der Vermittlung von Fachwissen und Bildung der Person in ihren pädagogischen Interaktionen empirisch nur in einer je individuellen und eher einseitigen Form realisieren können. Insbesondere aus ihren unterschiedlichen biographischen Professionalisierungspfaden zum Beruf des Waldorfklassenlehrers ergeben sich bei jeder der drei Lehrpersonen jeweils andere Orientierungen für das didaktische Handeln und markante Differenzen hinsichtlich des von ihnen präferierten Weltzugangs. Mit Jürgen Baumert unterscheiden wir *vier Modi des Weltzugangs*: (1.) die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (Mathematik, Naturwissenschaften); (2.) die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung (Sprache, Literatur, Musik, Bildende Kunst, Gymnastik und Sport); (3.) die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Wirtschaft (Geschichte, Politik, Ökonomie und Recht) und (4.) die Probleme konstitutiver Rationalität (Religion und Philosophie).

Jeder unserer drei Waldorfklassenlehrer kann seinen professionellen Anspruch, sowohl fachlich einen umfassenden Weltbezug zu stiften als auch die Person des Heranwachsenden bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen, nur partiell und nur in den harmonischen Passungsverhältnissen realisieren. Denn jede der beobachteten Lehrpersonen favo-

risiert nur spezifische Formen des Weltzugang und des Weltverstehens. Während **Herr Friedrich** als emotional distanzierte, eher logotrope Lehrperson vor allem für intellektuell interessierte Schüler einen theoretisch-reflexiven Weltzugang stiftet, richtet sich das pädagogische Handeln von **Herrn Krüger** ethotrop sowohl auf die Einübung einer kooperativen Haltung im Klassenkollektiv als auch auf die Entfaltung der ästhetisch-mimetischen Expressivität seiner Schüler. Während Herr Friedrich und Herr Krüger innerhalb und außerhalb des Unterrichts im Grunde nur ihren spezifischen Weltzugang bzw. ihre kulturelle Lebensform an die Schüler weitergeben, realisiert **Frau Weber** eine größere „Bandbreite“ bzw. Komplexität bei der Vermittlung von Sache und Person. Einerseits versucht sie als primär paidotrope Lehrperson die emotionale Bedürfnislage ihrer Schüler umfassend zu berücksichtigen, was im Einzelfall bis zu Formen therapeutischer Hilfe führt; andererseits ist es für sie besonders wichtig, in einem inhaltlich anspruchsvollen und sozial disziplinierten Unterricht den Schülern das fachliche Wissen in beachtlicher Breite methodisch strukturiert zu vermitteln.

3.3. Die Balance von Nähe und Distanz

Die acht Schuljahre verlangen vom Klassenlehrer eine hohe Flexibilität im Umgang mit den Entwicklungsprozessen seiner Schüler von der mittleren Kindheit bis zur frühen Adoleszenz. Emotionale Nähe und Vertrauen lassen sich bei Kindern im Einschulungsalter viel leichter herstellen als bei den sich verselbständigenden Jugendlichen. Während in den ersten Schuljahren eine fürsorgliche Beziehung zur ganzen Person sehr leicht herzustellen ist, ändert sich die Beziehungsgestaltung im Laufe der Entwicklung in Richtung auf mehr Distanz und auf stärkere Versachlichung. Die Balance zwischen Nähe und Distanz zu wahren, ist somit auch auf einer zeitlichen Ebene eine immer wieder neu auszutarierende Anforderung an die Lehrer. Gerade an dieser Stelle zeigt sich in den Fallstudien die problematische Tendenz von Waldorfklassenlehrern, ihre früheren Nähewünsche zur kindlichen Schülerperson bis weit in die Adoleszenz hinein aufrecht zu erhalten und damit die mit der Pubertät anwachsenden Autonomiepotenziale der Heranwachsenden zu behindern. Vor allem bei Frau Weber ist diese Tendenz festzustellen, nicht mit den sich wandelnden Bedürfnissen der Schüler Schritt zu halten. Durch die Verkennung der jugendlichen Autonomiepotenziale nehmen die adoleszenten Ablösungsprozesse einiger Schüler in ihrer Klasse eine besonders spannungsreiche Form an. Sowohl Anna als auch Tobias berichten von einer ehemals liebevollen und engen Bindung zu Frau Weber; doch es sind genau diese beiden Jugendlichen, die wegen der inzwischen einsetzenden Verkennungen und Entfremdungen das Ende der Klassenlehrerzeit nicht mehr erwarten können. Gleichsam am anderen Ende des Spektrums steht Herr Friedrich, dessen intel-

lektuell-rationaler Habitus bei einigen Schülerinnen und Schülern die Erfüllung ihrer Näheerwartung geradezu verhindert. Bei Schülern, die sich gerade von einem umfassenden Verständnis ihres Klassenlehrers für ihre besondere emotionale Bedürfnislage eine Beheimatung in der Klasse und eine stabilisierende Wirkung auf ihre Entwicklung versprechen, führt die „Eiseskälte“ von Herrn Friedrich zu weiteren schmerzhaften Enttäuschungen. Andererseits verlangen emotional hoch aufgeladene pädagogische Beziehungen, die wie bei Frau Weber und Martin zum Teil in Symbolen einer Paarbeziehung ausgetragen wird, dringend eine Begrenzung durch größere professionelle Distanz.

3.4. Die habituelle Passung zwischen Schule und Familie

Der Waldorfklassenlehrer steht oft nicht nur in einer langjährigen engen Beziehung zu seinen Schülerinnen und Schülern, sondern ebenso in einem von besonderen Näheerwartungen geprägten Verhältnis zu ihren Eltern. Wie an anderen reformpädagogischen Schulen wird an Waldorfschulen programmatisch – das zeigt schon der monatliche Elternabend – die Beziehung zu den Eltern vom Klassenlehrer als ein enges Arbeitsbündnis konzipiert, in welchem beide Seiten Hand in Hand die Erziehung des Kindes gestalten sollen. Indem der Klassenlehrer seinen erzieherischen Intentionen die Priorität vor den unterrichtlichen erteilt, beansprucht er die Position eines gleichrangigen Miterziehers neben den Eltern. Als „Klassenpapa“ (oder „Klassenmama“), der seine Kinder acht Jahre lang betreut – kommt ihm fast der Status eines weiteren Elternteils zu. Mit seiner Erziehungskunst unterstützt er die Familie dabei, gegen die Entfremdungspotenziale und Orientierungsverluste der Moderne für das Kind einen „ganzheitlichen“ und entwicklungsgemäßen Erfahrungsraum zu schaffen. Wenn den Eltern diese Erziehungsaufgabe selber nicht mehr gelingt, dann sieht er seine Aufgabe in der schulischen Kompensation ihrer pädagogischen Defizite und in ihrer pädagogischen Belehrung. Leicht überspitzt kann man sagen, dass es in Waldorfschulen durch die personale Nähe in Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen zu einer „Famialisierung der Schule“ und in den Klassenlehrer-Eltern-Beziehungen zu einer „Scholarisierung der Familie“ kommen kann. In den von uns rekonstruierten Fällen zeigen sich die Chancen und Risiken solcher pädagogischen Grenzverschiebungen: Lukas' Mutter hat die Waldorfschule wegen ihres ganzheitlichen Erziehungsanspruchs für ihren Sohn gewählt, welcher in Patchwork-Beziehungen mit mehreren Halbgeschwistern aufwachsend das Trauma der frühen Trennung seiner leiblichen Eltern noch immer nicht bewältigt hat. Sein Klassenlehrer Herr Krüger kann „kompensatorisch“ für Lukas eine zentrale und konstante Bezugsperson werden; mit seinen zahlreichen Klassenaufführungen in der Öffentlichkeit und durch eine „lange Leine“ im Unterricht eröffnet er für Lukas entwick-

lungsproduktive Erfahrungsräume, die ihm bei der Überwindung seiner Selbstproblematik und seiner Lernhemmungen helfen. Diametral entgegengesetzt zu diesem harmonischen *Passungsverhältnis zwischen Familie, Schulkultur und Klassenlehrer* gestaltet sich die pädagogische Beziehung zwischen Herrn Krüger und Sebastian (und dessen Elternhaus). Sie wartet nach acht Jahren auf Grund immer diskrepanter gewordener habitueller Orientierungen nur noch auf ihre Beendigung. Sebastians „frühreife“ körper- und medienbetonte freizeitkulturelle Peer-Orientierungen sowie seine und seiner Eltern Konzentration auf den Leistungsaspekt schulischen Lernens konfliktieren mit dem lebensreformerischen und ganzheitlich Erziehungskonzept der Waldorf-Schulkultur und mit der musisch-künstlerischen Akzentsetzung seines Klassenlehrers. Während Herr Krüger als Ursache der Beziehungsproblematik eine innere „Fehlentwicklung“ Sebastians diagnostiziert, kritisiert dieser Krügers pädagogische Allmachtsansprüche, welche ihn in der Entfaltung seiner Autonomie einschränken. Seine Eltern beklagen das niedrige Lernniveau im Unterricht und halten dieser Waldorfschule nur noch die Treue, weil Sebastians körperbehinderter Bruder hier ebenfalls Aufnahme gefunden hat.

Insgesamt ist also festzuhalten, dass Waldorfschulen ein großes Vergemeinschaftungspotenzial besitzen, welches zentral von der Person des Klassenlehrers getragen wird und sich im Versuch der „Vereinnahmung“ der Familie durch die Schule manifestiert. Einzelne Befunde in den von uns rekonstruierten Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen berechtigen zu der These, dass Waldorfschulkulturen von einem starken Anspruch auf habituelle Passung zwischen Familie und Schule bestimmt sind; dessen Rückseite ist eine geringe Toleranz gegenüber divergenten Lebensstilen und pädagogischen Orientierungen. Zur empirischen Fundierung der These bedürfte es allerdings einer weiter ausgreifende Untersuchung über Formen und Prozesse von Elternschaft an Waldorfschulen.