

»Kompetenzen« in der Waldorfschule

Peter Loebell

Eltern wählen die Waldorfschule, um ihren Kindern ein gutes, sinnerfülltes, freudiges Lernen zu ermöglichen. Aber irgendwann beginnen die meisten auch nach den Ergebnissen zu fragen. Können Waldorfschüler besser zuhören als andere Menschen? Sind sie besonders vital, wissbegierig und entschlossfähig? Erleben ältere Menschen, die eine Waldorfschule besucht haben, einen seelisch-geistigen Reichtum? Dies alles müsste der Fall sein, wenn Rudolf Steiners Erwartungen erfüllt würden. Und eine Absolventenstudie gibt darauf zum Teil aufschlussreiche Antworten.¹ Seitdem Tests und Standards das deutsche Bildungswesen durchsetzt haben, müssen auch Waldorflehrer Auskunft darüber geben, was ihre Schülerinnen und Schüler nach 12 bzw. 13 Jahren können. Dabei steht die Frage nach den erworbenen Kompetenzen im Vordergrund. Aber: Was ist darunter zu verstehen im Gegensatz zu ähnlichen Begriffen wie »Können«, »Fähigkeiten« oder »Fertigkeiten«? Wie entsteht Kompetenz, und wie entwickelt sie sich im Laufe der Lebenszeit weiter? In der aktuellen Bildungsdiskussion werden die entsprechenden Begriffe unterschiedlich, zum Teil widersprüchlich verwendet. Es zeigt sich, dass der anthroposophische Entwicklungsbegriff zu besonderen Akzenten führt. Die Frage, warum ein Mensch überhaupt bestimmte Kompetenzen ausbilden sollte, lässt sich nicht durch Forderungen aus der Wirtschaft oder der Bildungspolitik beantworten: Nur aus der Entwicklung der Individualität selbst können Maßstäbe für den Kompetenzerwerb abgeleitet werden.

Was heißt »Kompetenz«?

Wer sachgemäß und erfolgreich handeln kann, gilt als »kompetent«. Der Begriff der »Fähigkeit« ist dagegen weiter gefasst; er bezieht sich nicht nur auf Handlungen, sondern auf jegliche Möglichkeit, zu agieren oder zu reagieren – etwa durch Wahrnehmen, Vorstellen, Denken, Empfinden, Fühlen, Erleben oder durch ein bestimmtes Verhalten. So spricht man etwa von der Fähigkeit, Farben zu sehen, oder von einer ausgeprägten Empfindungsfähigkeit. Kompetenz ist dagegen ein *erworbenes* Potenzial zur erfolgreichen Ausführung individueller, kontrollierter *Handlungen*. Im Gegensatz zu Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen Kompetenzen dazu, »eine ›offene‹ Zukunft nicht nur adaptiv, sondern produktiv und kreativ zu bewältigen«.²

Ein kreativer Mensch zeichnet sich dadurch aus, dass er in unvorhergesehenen Situationen neue, weiterführende Handlungen ausführt oder vielleicht auch überraschende Lösungen findet. Die notwendige Beweglichkeit und Offenheit wird nur erreicht durch

Entwicklungsprozesse, die nicht zuerst auf Leistungsresultate gerichtet sind, »sondern auf die Dispositionen, entsprechende Leistungen hervorzubringen. Solche Dispositionen lassen sich als *Kompetenzen* kennzeichnen. Kompetenzen sind also tatsächlich *Dispositionsbestimmungen*. Sie sind in erster Linie *subjektzentriert*. Sie sind nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar« (ebd., S. 29 f.; Hervorhebungen im Original). Beim Lernen bestehen sie aus verschiedenen Komponenten, die für eine differenzierte Beschreibung von großem Nutzen sind: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Auf der Grundlage dieser vier Bereiche entsteht das Potenzial zum sachgemäßen erfolgreichen Handeln. Ein Vergleich verschiedener Darstellungen macht deutlich, dass es sich bei den *Fachkompetenzen* in erster Linie um spezifische Wissensbestände handelt, aber auch um das Potenzial zur Ausführung fachlich abgrenzbarer Tätigkeiten wie den elementaren Kulturtechniken Malen, Schreiben, Lesen, Rechnen, aber auch Singen, Turnen, Stricken usw. *Methodenkompetenzen* bilden demgegenüber die Grundlage für die sachgemäße Ausführung und Kombination elementarer Tätigkeiten.

Bedingungen für kompetentes Handeln

Für die Art der Kompetenz, die ein Mensch erworben hat, ist der *Prozess ihrer Ausbildung* entscheidend. So entsteht zum Beispiel das sprachliche Ausdrucksvermögen meist in den ersten Lebensjahren durch Nachahmung. Wer Gelegenheit hat, eine Fremdsprache während der Kindheit durch unbefangene Kommunikation mit anderen Menschen zu erlernen, kann diese später nicht selten akzentfrei sprechen. Andererseits müssen der Wortschatz und verbale Ausdrucksmöglichkeiten gezielt erweitert werden, damit sie nicht auf alltägliche Themen begrenzt bleiben. Die erworbene Kompetenz ist geprägt von der Art und Weise, wie sie veranlagt wird; in der Waldorfschule sollen die entsprechenden Gesichtspunkte im Unterricht ab der ersten Klasse berücksichtigt werden. Woran liegt es aber, wenn die angestrebte Kompetenz nicht ausgebildet wird?

Kompetenzen, die in keiner Handlung zum Ausdruck kommen, bleiben unerkannt. Erst die entsprechende »Performanz« im Handeln lässt einen Rückschluss auf zugrundeliegende Dispositionen zu. Es bedarf bestimmter *Anlässe*, damit ein Mensch zeigen kann, zu welchen Handlungen er in der Lage ist. Will man z.B. beurteilen, wie gut ein Schüler singen kann, so wird man durch eine bloße Aufforderung womöglich keinen Erfolg haben. Es ist vielmehr notwendig, eine Situation zu schaffen, in der der Schüler seine Fähigkeit zeigen kann. Er muss spüren, dass ihm etwas zugetraut wird. Außer der Fähigkeit müssen also auch noch motivierende Faktoren hinzukommen, damit eine erfolgreiche Handlung zustande kommt. Für ein Verständnis der vorhandenen Kompetenz muss in jedem Fall der Anlass berücksichtigt werden, durch den bei einem bestimmten Menschen eine Handlung ausgelöst wird.

Eine dritte Bedingung für kompetente Handlungen ist die *Kontrolle*, die der einzelne Mensch über seine Tätigkeit ausübt. Ein zufälliger und überraschender Erfolg ist kein Zeichen von Kompetenz. Vorausgesetzt wird vielmehr, dass der Handelnde sein Potenzial mehr oder weniger genau kennt und gezielt einsetzen kann. Bringt ein Kind durch Begeis-

terung eine ungewöhnliche sportliche Leistung zustande, so mag es selbst über den unerwarteten Erfolg freudig überrascht sein. Von Kompetenz wird man aber erst sprechen, wenn der Schüler seine Leistung mit einem *Zutrauen* in die eigenen Fähigkeiten anstrebt, nachdem es durch Wiederholung ähnlicher Handlungen einschätzen kann, wie ein Erfolg möglich wird. Das kontrollierte, zielstrebige Handeln ist also eine weitere Voraussetzung dafür, dass Kompetenz wirksam werden kann, obwohl diese selbst nicht in vollem Umfang bewusst sein muss. Dennoch ist die Einschätzung der eigenen Kompetenz ein wesentlicher Bestandteil der Identität eines Menschen.

Kompetenz und Entwicklungsaufgaben

Maßgeblich für die angestrebte Kompetenzentwicklung an Waldorfschulen ist nicht ein bestimmtes Bild der erfolgreichen Berufsausübung oder nachhaltiger Einflussnahme in Politik und Gesellschaft. Vor der Stuttgarter Schulgründung formuliert Steiner in einem Vortrag: »... in der Schule muss das Kind lernen, vom Leben zu lernen, so dass es nicht aufhört [...], im späteren Dasein vom Leben zu lernen.«³ »Lernen, vom Leben zu lernen« entspricht einem Erziehungskonzept, das die Bildung von persönlichen Ressourcen für individuelle *Entwicklungsaufgaben* anstrebt. Dieser Begriff wurde von dem amerikanischen Erziehungswissenschaftler Robert J. Havighurst (1900-1991) geprägt. Menschliche Entwicklung ist nach Havighursts Auffassung durch eine außergewöhnliche Offenheit gekennzeichnet, die von jedem Einzelnen eine erhebliche Anpassungsfähigkeit an die Bedingungen seiner sozialen Umgebung erfordert. Dadurch stellen sich in einer Abfolge von Entwicklungsstufen jeweils altersspezifische Aufgaben, die auf drei Quellen zurückgeführt werden können: individuelle Anlagen, Umgebung sowie persönliche Werte und Ziele.

Waldorfpädagogik geht ganz von der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen aus. In diesem Sinne lassen sich einige zentrale Entwicklungsaufgaben beschreiben, die jeder junge Mensch in seiner Biografie zu lösen hat. So müssen sich die Schülerinnen und Schüler um das 9./10. Lebensjahr, im Übergang zum Jugendalter und während der Reifezeit mit wesentlichen Herausforderungen auseinander zu setzen, die für eine Pädagogik »vom Kinde aus« bestimmend sein können. Die Kompetenzen, die hierfür erforderlich sind, sind maßgeblich für eine entwicklungsgemäße Pädagogik. Der Begriff »Entwicklungsaufgabe« kann die Tatsache hervorheben, dass jeder junge Mensch sich in seiner Biografie mit bestimmten, altersgemäßen Herausforderungen auseinandersetzen hat, die für ihn als persönliche Krisen erscheinen können. In der Schule sollten daher die Kompetenzen erworben werden, die Heranwachsende benötigen, um ihre besonderen biografischen Aufgaben zu gestalten.

Auf dieser Grundlage lässt sich für jeden Lernbereich und jede Altersstufe erklären, *warum* eine bestimmte Kompetenz erworben werden sollte. So hat zum Beispiel der Erwerb von Fachkompetenzen während der Kindheit unmittelbar vor dem Übergang zum Jugendalter einen besonderen Stellenwert. In dieser Zeit sind die Offenheit und das Interesse der jungen Menschen für die gesamte Vielfalt der Welterscheinungen im Allgemeinen größer als in jeder anderen Lebensphase. Diese Haltung äußert sich häufig


in einem verstärkten Wissensdurst, der neben der Schule auch von vielen populärwissenschaftlichen Darstellungen in Zeitschriften, Büchern, Radio, Fernsehen, im Internet, durch elektronische Datenträger und Computerspiele befriedigt wird. Die routinemäßige Verwendung der grundlegenden Kulturtechniken Schreiben, Lesen und Rechnen ist dafür eine wesentliche Voraussetzung, oft ergänzt um die selbstverständliche Handhabung neuer Technologien – auch ohne dass diese Fertigkeiten immer in der Schule vermittelt werden müssten.

Fachkompetenzen sollen dem 12-jährigen Schüler eine Grundlage schaffen für die neu entstehende Urteilskraft. Dazu bilden vielfältige Kenntnisse in den verschiedenen Unterrichtsgebieten eine wesentliche Voraussetzung. Die große Offenheit und das unvoreingenommene Interesse der Kinder vom 10. bis 12. Lebensjahr lassen das tiefe Bedürfnis erkennen, die Erscheinungen der Welt mit Freude und Begeisterung kennen zu lernen. Es ist zunächst weniger die kritische Reflexion als die Fähigkeit zum Staunen, die das Lernverhalten im vierten bis sechsten Schuljahr prägt. Gleichzeitig zeigt sich dabei häufig ein natürlicher Ehrgeiz, die eigenen Leistungen zu steigern, sei es im persönlichen Streben oder im spielerischen und sportlichen Wettbewerb. Eine pädagogische Aufgabe besteht darin, diesen Ehrgeiz angemessen zu fördern, ohne dass daraus ein sozial belastender Konkurrenzkampf entsteht. Durch ihren besonderen Lerneifer sind die Kinder während der Schuljahre 4 bis 6 vielfach bereit, sich auch weniger interessante Inhalte anzueignen (Vokabeln, orthografische Regeln usw.). Sie können sich in dieser Zeit für das bloße Erlernen von Kenntnissen begeistern und erwarten von Schule in diesem Sinne anspruchsvolle Herausforderungen.⁴

Die zeitliche Entwicklung von Kompetenzen

Die oben erwähnten Bedingungen für das kompetente Handeln stehen in einem besonderen Zusammenhang zu drei zeitlichen Perspektiven:

| Prozess der Ausbildung von Kompetenzen | Anlässe für Performanz; Zutrauen in eigene Kompetenzen | | |
|---|--|--|--|
| | kurzfristig | mittelfristig | langfristig |
| Gegenwart | | | |
| aktuelles pädagogisches Handeln; Begegnung | Abstand von einem Tag bis zu einem Monat | Abstand von einem Monat bis zum Ende der Schulzeit | nach Ende der Schulzeit bis zum Lebensende |
| Erfahrung eigener Kompetenzen im Handeln (Performanz) | | | |



| Pädagogik | Wirkungen | Anlässe für die Erfahrung von Kompetenz | biografische Wirkungen |
|---|--|---|--------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Didaktik • Methodik • Erziehung | <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse • Verstehen • Fähigkeiten • Fertigkeiten | Entwicklungsaufgaben, Krisen | Kompetenz, vom Leben zu lernen |

Kurzfristig sollen die Auswahl von Inhalten und die Anwendung verschiedener Methoden den aktuellen Entwicklungsaufgaben der Schüler angemessen sein. Im besten Fall erleben die Kinder und Jugendlichen, dass sie mit Fragen und Aufgaben konfrontiert werden, die ihrer eigenen Entwicklungssituation entsprechen. In diesem Sinne wurde über Jahrzehnte ein Lehrplan ausgearbeitet, der zu jeder Zeit von den tätigen Lehrern ergänzt, weiterentwickelt, aktualisiert wird. Im Hinblick auf den Kompetenzerwerb sollten die Schüler erleben, dass sie diejenigen Handlungsdispositionen ausbilden, die sie aktuell für die Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben benötigen – in fachlicher, methodischer, sozialer Hinsicht und im Hinblick auf ihre Persönlichkeitsbildung. Die kurzfristige Perspektive bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler bereits am nächsten Tag, spätestens aber am Ende einer etwa vierwöchigen Epoche erleben, dass sie neue Fertigkeiten und Kenntnisse erworben und dabei auch ihre Kompetenzen erweitert haben.

Mittelfristig – im Blick auf mehrere Monate oder einige Schuljahre – muss der Unterricht dazu beitragen, die Voraussetzungen für die Bewältigung besonderer, womöglich krisenhaft auftretender Herausforderungen zu schaffen. So erscheint es notwendig, biografische Phasen mit einer gesteigerten Entwicklungsdynamik besonders ins Auge zu fassen.

Für dieses Vorgehen lassen sich zwei weitere Gründe angeben:

- Übergänge in der Entwicklung stellen den jungen Menschen vor neue Aufgaben, für die verschiedene Kompetenzen erforderlich sind. Deren Beschreibung bildet die Grundlage für die Erarbeitung eines kompetenzorientierten Bildungsplans.⁵
- Die Lösung von Entwicklungsaufgaben, die in der Biografie als Krisen erfahren werden, lässt einen Schluss auf die zuvor erworbenen Kompetenzen zu.

Es ist von besonderer Bedeutung, dass im Laufe der Schulzeit immer wieder neue Anlässe entstehen, das früher Gelernte anzuwenden. Umgekehrt wirkt es demotivierend, wenn Schülerinnen und Schüler wiederholt die Erfahrung machen, dass ihre Arbeitsergebnisse für die weiteren Bemühungen und Entwicklungsschritte bedeutungslos bleiben. Reines Prüfungswissen, das anschließend nie wieder verwendet wird, untergräbt sowohl die Würde der Lernenden als auch die natürliche Autorität der Lehrerpersönlichkeit. Auch wenn die Kinder dies zunächst nicht artikulieren, spüren sie doch eine Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit, wenn sie immer wieder erleben, dass die erworbene Kompetenz später zur Anwendung kommt. Nur durch die konkrete Anwendung, die von geeigneten Anlässen ausgelöst wird, erfahren sie die eigene Kompetenz.

Die Ausbildung von Selbstkompetenz in der Waldorfschule

Kompetenzerwerb richtet sich in der Waldorfpädagogik auf die Erfüllung von Entwicklungsaufgaben in der ganzen Biografie. Dies gilt sowohl für Fach- und Methodenkompetenzen, als auch für die sozialen Fähigkeiten und den Umgang mit der eigenen Persönlichkeit. In allen Bereichen lassen sich Kriterien für die Auswahl von Inhalten und die Anwendung von Methoden beschreiben. An dieser Stelle soll exemplarisch

ein aktueller Gesichtspunkt für die Ausbildung der Selbstkompetenz erwähnt werden.

Schulische Erfahrungen können erhebliche Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbstkonzepts haben.⁶ Dabei ist die Rolle der Lehrerpersönlichkeit nicht zu unterschätzen. So hebt z.B. der britische Kinderpsychologe Michael Rutter die Rolle der Lehrerpersönlichkeit für die positiven Schulerfahrungen hervor, aus denen später größeres Selbstvertrauen und eine überlegtere Lebensplanung hervorgehen können. »Rutters Ansicht nach sind es weniger die konkreten kognitiven Lerninhalte, die in diesem Sinn von Bedeutung für die zukünftige Entwicklung sind, als vielmehr das gestärkte Selbstvertrauen, das generalisierte Kompetenzgefühl, die positive Einstellung zum Lernen überhaupt und die damit wiederum zusammenhängende positivere Interaktion mit den Lehrenden, die sich entsprechend mit mehr Freude und Engagement um jene lernwilligen, bemühten Schüler aus schwierigen Milieus kümmern«.⁷

Vor diesem Hintergrund erscheint die bedeutende Verantwortung des Klassenlehrers in der Waldorfschule gerechtfertigt, während im Übrigen gerade an deutschen Schulen die Dominanz der Fachspezifität gegenüber der Schülerorientierung hervorsteicht.⁸ Die Schule kann wesentlich dazu beitragen, eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen, die Kinder für jede Form des Lernens auf drei Ebenen benötigen:⁹

1. als Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Problemen,
2. als Vertrauen in die Lösbarkeit schwieriger Situationen gemeinsam mit anderen Menschen und
3. als Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Welt und ihr Geborgen- und Gehaltensein in der Welt.

In der Waldorfpädagogik wurden auf Grundlage der anthroposophischen Menschenkunde Bedingungen geschaffen, die eine solche Atmosphäre des Vertrauens und einen nachhaltigen Kompetenzerwerb besonders begünstigen.

Zum Autor: Prof. Dr. Peter Loebell, geb. 1955. Diplom-Soziologe, 1985 bis 1996 Klassenlehrer an der Freien Waldorfschule Eckernförde, ab 1996 Dozent für Anthropologie, Pädagogik und Klassenlehrermethodik an der Freien Hochschule Stuttgart. Promotion 2000 in Erziehungswissenschaft zum Thema »Lernen und Individualität«. Professur für Lernpsychologie und Schulentwicklung. Vorträge und Publikationen zu verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Themen. Verheiratet, 4 Kinder.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. Heiner Barz / Dirk Randoll (Hrsg.): Absolventen von Waldorfschulen – Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden 2007
- 2 John Erpenbeck / Volker Heyse: Die Kompetenzbiographie. Strategie der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u.a. 2007, S. 29
- 3 Steiner, Rudolf: Idee und Praxis der Waldorfschule. Neun Vorträge, eine Besprechung und Fragenbeantwortungen in verschiedenen Orten 1919 bis 1920. Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1998, GA 297, S. 62

- 4 In den höheren Klassen nimmt die Bereitschaft für die Aufnahme von Wissen und Regeln meist deutlich ab, so dass zwischen dem 10. und 12. Lebensjahr in dieser Hinsicht wesentliche Grundlagen geschaffen werden sollten.
- 5 Derzeit wird eine Publikation vorbereitet, in der drei Autoren – Wenzel M. Götte, Peter Loebell und Klaus-Michael Maurer – darstellen, welche Kompetenzen junge Menschen in der Waldorfschule angesichts bestimmter Entwicklungsaufgaben ausgebildet haben sollten. Die geplante Veröffentlichung beruht auf einer Materialsammlung von vielen Lehrerinnen und Lehrern, die sich intensiv mit der Frage des fachspezifischen Kompetenzerwerbs auseinandergesetzt haben.
- 6 Günther Opp: Schule – Chance oder Risiko? In: Günther Opp / Michael Fingerle (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel 2007, S. 257
- 7 Rolf Göppel: Bildung als Chance. In: Günther Opp / Michael Fingerle (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel 2007, S. 234 f.
- 9 Gerald Hüther: Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse, in: Günther Opp / Michael Fingerle (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel 2007, S. 53

Weitere Literatur:

- Rudolf Steiner: Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches. 14 Vorträge in Stuttgart 1919, GA 294, Dornach 61990
- Rudolf Steiner: Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. 14 Vorträge in Basel 1920, GA 301, Dornach 31977
- Matthias Trautmann: Entwicklungsaufgaben bei Havighurst; in: Matthias Trautmann (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden 2004

13. Juni 2009 | No. 15



Das Goetheanum

Wochenschrift für Anthroposophie

13. Juni 2009 | Nr. 15
Goetheanum erscheint
 ab dieser Ausgabe erscheint das
 Goetheanum mit neuem Layout
 von Karl Heusinger, betreut
 von Paul Mackay, inspiriert
 von der anthroposophischen
 Zeitschrift nicht umgekehrt
 wird. Außerdem bereitet
 die Redaktion zu der Zusammen-
 arbeit mit Lind, die demnächst
 ein neues dynamisches
 Layout im Web.
 • Seite 2 und 16

Deutsche Stamme
 Der Wirtschaftler und Sten-
 dard der Anthroposophie
 berater Benedikt Hübner hat
 einen neuen Stammbaum
 der Deutschen herausge-
 geben. Sie sollen dabei helfen,
 die Entwicklung der menschlichen
 Stamme zu verstehen.
 • Seite 5

Lesungs- und Vortragsveranstaltungen
 Gedächtnislesung der
 100. Geburtstag des
 Goetheanums in der
 St. Elisabethen-Kirche
 am 6. Juni 2009. Die
 Lesung wird von
 der Anthroposophischen
 Gesellschaft München
 durchgeführt.
 • Seite 1

Pflichten in Schweden
 Die Pflichten der
 Schweden sind
 ein Thema, das
 in der Anthroposophie
 eine wichtige Rolle
 spielt. In diesem
 Heft wird über
 die Pflichten der
 Schweden
 berichtet.
 • Seite 10

Anthroposophisch inspiriert

Gespräch mit der brasilianisch-argentinischen Schriftstellerin Adriana Koullas

Der Tempel der Götter ist ein Titel, der sich mit dem Thema der Anthroposophie beschäftigt. In dem Buch werden die Grundlagen der Anthroposophie dargestellt. Das Buch ist ein wichtiges Werk für alle, die sich für die Anthroposophie interessieren.

Das Geheimnis der Katharer ist ein Buch, das die Geschichte der Katharer erzählt. Die Katharer waren eine christliche Sekte, die im Mittelalter in Südfrankreich lebte. Das Buch ist ein wichtiges Werk für alle, die sich für die Geschichte der Katharer interessieren.

Die Kunst der Erziehung ist ein Buch, das die Kunst der Erziehung behandelt. Das Buch ist ein wichtiges Werk für alle, die sich für die Kunst der Erziehung interessieren.

«Das Goetheanum»

ist die einzige anthroposophische
Zeitschrift, die **wöchentlich** erscheint
und behandelt aktuelle Themen
des Kultur- und Zeitgeschehens
sowie soziale Fragen auf der
Grundlage der Anthroposophie.

Manche halten es für einen Geheimtipp,
dabei ist es völlig öffentlich.
Und das seit über 80 Jahren.

Sie haben noch kein Abo?
**Bestellen Sie doch
ein kostenloses Probeabo.**
**Oder machen Sie
jemandem eine Freude
mit einem Geschenkabo!**

Wochenschrift «Das Goetheanum»
Postfach, CH-4143 Dornach 1
Tel. +41 (0)61 706 44 67, Fax 061 706 44 65
abo@dasgoetheanum.ch
www.dasgoetheanum.ch

Erziehungskunst 1/2009 39