



Leerplan Cultuurbeschouwing

- eerste graad A-stroom
- tweede en derde graad doorstroomfinaliteit
 - studierichting Rudolf Steinerpedagogie
- tweede en derde graad dubbele finaliteit
 - studierichting Bouw
 - studierichting Maatschappij en Welzijn

27 juni 2024

Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw
Gitschotellei 188
2140 Borgerhout

federatie
steinerscholen 

INHOUD

1	Inleiding	3
2	Hoe omgaan met dit leerplan	3
2.1	De nood aan authenticiteit en respect	3
2.2	De nood aan afstemming	4
3	Situering cultuurbeschouwing ten aanzien van de antroposofie	4
3.1	Focus op vrije keuze	4
3.2	Religieuze inspiratie	5
3.3	Nieuwe ontwikkelingen in steinerpedagogie en antroposofie	6
4	De ontwikkeling van het morele en het religieuze bij het kind	7
4.1	De drie grote fases in de ontwikkeling van het kind	7
4.2	De innerlijke ontwikkeling van leerlingen van klas 7 tot klas 12	7
4.2.1	Ontwikkelingsfase 7e-klassers (12-13 jaar)	8
4.2.2	Ontwikkelingsfase 8e-klassers (13-14 jaar)	8
4.2.3	Leeftijd fase 9e-klassers (14-15 jaar)	8
4.2.4	Leeftijd fase 10e-klassers	8
4.2.5	Leeftijd fase 11e-klassers	8
4.2.6	Leeftijd fase 12e-klapper	9
5	Leerinhouden en leerdoelen	9
5.1	Werkvormen	9
5.2	Leerdoelen	9
5.2.1	Vaardigheden	9
5.2.2	Leerplandoelen	9
5.2.3	Minimumdoelen	11
5.3	Suggesties voor inhouden en didactische wenken voor de eerste graad	11
5.3.1	Grondmotief: mens worden	11
5.3.2	Grondmotief: samen met anderen	12
5.3.3	Grondmotief: mysterie en zin	12
5.4	Suggesties voor inhouden en didactische wenken voor de tweede graad	12
5.4.1	Grondmotief: mens worden	12
5.4.2	Grondmotief: samen met anderen	13
5.4.3	Grondmotief: mysterie en zin	13
5.5	Suggesties voor inhouden en didactische wenken voor de derde graad	14
5.5.1	Grondmotief: mens worden	14
5.5.2	Grondmotief: samen met anderen	14
5.5.3	Grondmotief: mysterie en zin	14
6	Bibliografie	15

1 Inleiding

In tegenstelling tot de leerplannen van andere vakken is het leerplan cultuurbeschouwing niet gebonden aan door de overheid goedgekeurde eindtermen of minimumdoelen. Het is altijd mogelijk om doelen uit andere vakken ook in het vak cultuurbeschouwing aan bod te laten komen; ze mogen evenwel niet uitsluitend in dit vak gerealiseerd (en geëvalueerd) worden.

2 Hoe omgaan met dit leerplan

Het leerplan beschrijft een doorlopende leer- en ontwikkelingslijn van het eerste jaar van de eerste graad tot het tweede jaar van de derde graad. Daarbij moet worden opgemerkt dat de aanpak in de eerste graad sterk verschilt van die in de hogere jaren.

2.1 De nood aan authenticiteit en respect

Dit leerplan doet misschien nog meer dan bij andere vakken een beroep op de persoonlijke verbinding van de leraar met de inhoud. De morele en religieuze opvoeding van de jongeren staat centraal. Dat is iets anders dan het naleven van morele voorschriften of het belijden van een bepaald geloof. Al in de eerste Waldorfschool heeft men er bewust voor gekozen om het religieuze onderwijs zo aan te bieden dat alle denominaties zich erin kunnen terugvinden.¹

De steinerscholen willen bij de jongeren een moreel en religieus vermogen tot ontwikkeling brengen zodat ze in vrijheid morele idealen kunnen voortbrengen en zich verbonden voelen en weten met de wereld als geheel. We gaan er daarbij vanuit dat kinderen en jongeren die de wereld als zinvol ervaren, zelf ook makkelijker overgaan tot zinvol (moreel) handelen. Daarmee is ook de rode draad van dit leerplan gegeven: waar de banden met de wereld en elkaar in de eerste graad nog in geborgenheid en vertrouwen worden aangereikt, komen die in de tweede graad ter discussie te staan. Dit moet de jongeren helpen een persoonlijk standpunt in te nemen, zodat zij of hij in de derde graad zelfstandig individuele levensbeschouwelijke en morele keuzes kan maken.²

Wellicht is in deze materie de manier van onderwijzen nog belangrijker dan de inhoud zelf. Men mag daarbij de impact van de grote levensvragen, die bij veel jongeren naar boven komen en waarmee zij langdurig kunnen worstelen, niet onderschatten. Een houding van diep respect voor hun individuele zoektochten, en de bereidheid om als een 'zoekende mens' voor de klas te staan zijn doorslaggevend. Bovendien zal men oog moeten hebben voor de diversiteit binnen de klasgroep en het feit dat nieuwe generaties in sommige opzichten gevoeliger kunnen zijn voor spiritualiteit.

Men kan weinig afdwingen in de stappen die leerlingen binnen dit vak zullen zetten, maar wel ruimte scheppen waarin de uniciteit van elke leerling kan oplichten en waarin hij of zij een appel voelt om na te denken over zingeving en verbinding. De feiten, verhalen en aspecten van de werkelijkheid die de leraar als leerinhoud aanlevert, kunnen daarbij wel een heel belangrijke, soms zelfs onmisbare inspiratie vormen.

Cultuurbeschouwing is niet een vak dat je als leraar 'beheerst' – het is een vak waarin je groeit en blijft groeien. Wie het voor de eerste keer in zijn opdrachtenpakket krijgt, kan er even voor terugschrikken, maar moet van de school en de collega's de kans krijgen om in dit vak authenticiteit te ontwikkelen, na wellicht eerst (grotendeels) een of meer voorbeelden te hebben gevolgd.

¹ Hans Annoot onderzocht grondig hoe de morele en religieuze opvoeding werd vormgegeven in de eerste Waldorfschool en aan welke idealen men daarmee wilde beantwoorden. Zie hiervoor de brochure: ANNOOT, H., *Levensbeschouwing en Steinerpedagogie*, Rudolf Steineracademie, Antwerpen, 2001.

² Voor de filosofische fundering van die autonome keuze en het ethisch individualisme dat daarmee samenhangt, zie: STEINER, R., *De filosofie van de vrijheid*, Steinervertalingen, Zeist, 1998, vnl. p. 125-139.

2.2 De nood aan afstemming

In dit leerplan vind je meer materiaal dan je in je lessen kan brengen. Je zal moeten kiezen, wellicht ook aanvullen met eigen materiaal. De thema's zijn ontstaan uit de ervaring van leerkrachten. Het is raadzaam om niet zomaar een thema over te slaan zonder je eerlijk af te vragen waarom. Ga in gesprek met (vak)collega's om te groeien in dit werk. Maar kijk vooral ook hoe en wanneer leerlingen zich verbinden met de vragen die je stelt. Het is nog altijd aan jou om in alle vrijheid en met je eigen intuïtie je lesdoelen te bepalen.

Het vak cultuurbeschouwing wil vooral de subjectwording en de socialisatie bevorderen. Sporadisch richt men zich ook wel op competentieverwerving, bijvoorbeeld bij een schrijfpodracht of een presentatie, maar dit aspect heeft hier geen prioriteit.

Door af te stemmen met vakcollega's over wie wat kiest, vermijd je grote lacunes of talrijke herhalingen. Het is raadzaam dat elke school (of vestiging) en 'leerlijn' ontwikkelt.

Het vak cultuurbeschouwing is niet beperkt tot het lesuur cultuurbeschouwing: ook bij andere vakken en bij vakoverschrijdende jaarfeesten en andere projecten komt de morele en religieuze opvoeding aan bod. Er is dus afstemming binnen het lerarenteam van de school nodig: in welk vak komt een thema zoals seksuele voorlichting en relatievorming vooral aan de orde? Komen bepaalde historische figuren ook al niet aan bod in geschiedenis? Wordt een thema uit de actualiteit niet té veel uitgemolken door verschillende collega's?

3 Situering cultuurbeschouwing ten aanzien van de antroposofie

3.1 Focus op vrije keuze

De steinerpedagogie is gebaseerd op het mens- en wereldbeeld van de antroposofie. De mens wordt daarbij gezien als een uniek individu in wie de materiële en de geestelijke wereld met elkaar verbonden zijn.

Het antroposofisch mens- en wereldbeeld is iets dat de leraren van de Waldorfschool, en bij uitstek de leraren cultuurbeschouwing, moeten leren kennen. Hierover worden regelmatig bijscholingen en cursussen georganiseerd. Er zijn heel veel werken van Rudolf Steiner vertaald en ook de secundaire literatuur is zeer uitgebreid. De antroposofische scholingsweg vormt een voedingsbodemp die dit leerplan niet kan bieden.

De antroposofie kan echter geen leerstof worden. Volgens Steiner moeten antroposofen "de methoden en de organisatie omvormen, maar in geen geval antroposofie onderwijzen."³ Soms willen leerlingen in de twaalfde klas wel eens weten hoe Steiner naar de wereld keek en dan is enige duiding wel aangewezen, maar het is niet de bedoeling om leerlingen het antroposofische mens- en wereldbeeld te laten overnemen.

Volgens Hans Annoot definieert men 'indoctrinatie' in een schoolse context meestal als het aanleren van 'onwaarheden', die dan zowel onjuistheden als empirisch niet-verifieerbare wereldbeschouwelijke overtuigingen kunnen zijn. Maar wie oordeelt over de waarheid? Bovendien kunnen ethische regels en het ervaren van een zinvolle band met anderen en de wereld niet uit de empirische (natuur)wetenschap, zoals die vandaag aanvaard is, worden afgeleid.⁴ Het is dan ook beter om te spreken over een indoctrinerende attitude, die in het vak cultuurbeschouwing te allen tijde moet worden vermeden.⁵ Doordat de leerlingen zich leren open stellen voor tal van levensbeschouwingen en levensbeschouwelijke vragen, is het mogelijk dat ook interesse in de antroposofie en de geschriften van Steiner ontstaat.

³ STOCKMEYER, E.A., 'Die Entfaltung der Idee der Waldorfschule im Sommer 1919', in: KNIEBE, G. (red.), *Aus der Unterrichtspraxis an Waldorf-/Rudolf Steiner Schulen*, Dornach, 1996, p. 212. Zie ook: STEINER, R., *Die Waldorfschule und ihr Geist*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1956, p. 35; STEINER, R., *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens*, GA 308, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1974, p. 151; STEINER, R., *Erziehung zum Leben: Selbsterziehung und pädagogische Praxis*, GA 297a, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1998, p. 80.

⁴ Deze bewering werd o.a. door de Schotse filosoof David Hume uitgewerkt in zijn boek *A Treatise of Human Nature*, waarin hij stelt dat "wat zou moeten zijn" niet kan worden afgeleid uit "wat is".

⁵ ANNOOT, H., o.c., p. 36.

Over het omgaan met waarheid en wereldbeschouwing in het onderwijs sprak Steiner reeds in 1898: “Wij hebben niet de opdracht onze opgroeiende generatie overtuigingen over te leveren. We moeten hen ertoe brengen hun eigen oordeelsvermogen, hun eigen begripsvermogen te gebruiken. Ze moeten leren met open ogen naar de wereld te kijken. [...] Onze overtuigingen gelden enkel voor onszelf. [...] De jeugd moet niet in onze ‘waarheden’ geloven, maar in onze persoonlijkheid. De jongeren moeten zien dat wij zoekenden zijn. En op de weg der zoekenden moeten we hen brengen.”⁶ Elders zegt hij dat het religieuze in elke leeftijdsfase op zo’n wijze aangebracht moet worden dat we “de kracht van de innerlijke vrije individualiteit niet kunnen aantasten.”⁷

We kunnen besluiten dat we indoctrinatie enkel kunnen voorkomen als we niet uitgaan van de waarheid van onze opvattingen maar van de vrijheid van de leerling om eigen waarheden en morele idealen te ontwikkelen. De leerkracht kan daarbij wel inspiratie bieden, maar moet steeds ook aangeven dat de ultieme keuze bij het individu zelf ligt. Zij of hij kan de jongeren enkel confronteren met de morele en levensbeschouwelijke keuzemogelijkheden, zonder hen in die keuzes zelf te willen beïnvloeden. Uiteraard blijft dit een moeilijke opgave, die alleen in gesprek met leerlingen en collega’s tot een goed einde kan worden gebracht. Jongeren zijn erg gevoelig voor authenticiteit en zullen ook regelmatig vragen dat de leerkracht een eigen standpunt verdedigt.⁸

Van groot belang hierbij is onze houding ten aanzien van de jongeren. Slagen we erin de grootst mogelijke eerbied op te brengen voor diens zich ontplooiende individualiteit? Deze eerbied, die volgens Steiner ook een religieuze stemming is, komt duidelijk naar voren in de lerarenspreuk die in veel lerarenkamers gebruikt wordt.⁹ Dit houdt onder meer ook in dat de leerstof past bij de ontwikkelingsfase waarin het kind of de jongere zich op dat moment bevindt.

Een en ander is verbonden met de vraag of we erin slagen “de mens te begrijpen als een in zichzelf gegronde, vrije persoonlijkheid”. Dat het kind ook voeling moet krijgen met de bestaande levensverbanden van de tijd of plaats waarin het terechtkomt, is evident. Daarom moeten leraren in het algemeen en leraren cultuurbeschouwing in het bijzonder een brede belangstelling en kennis hebben van de actuele ontwikkelingen in de maatschappij op wereldbeschouwelijk, religieus, filosofisch, wetenschappelijk en sociaal vlak. Zij zijn de generalisten, op zoek naar de grote verbanden in de wereld en de wereldontwikkeling.

3.2 Religieuze inspiratie

Twee belangrijke elementen uit het antroposofische mensbeeld zijn religieus te noemen. Beide komen duidelijk naar voren in de lerarenspreuk die ‘s ochtends in veel lerarenkamers wordt uitgesproken (zie hierboven).

Ten eerste erkent het in elke mens een goddelijke kern, die veel verder reikt dan wat op het eerste gezicht kan worden waargenomen. Omwille van die goddelijke kern blijft elke mens recht hebben op haar of zijn menselijke waardigheid. Daarbij mag ook worden onderstreept dat volgens Rudolf Steiner de geestelijke, psychische en biologische dimensies van de mens niet herleid kunnen worden tot de wetmatigheden van zijn fysieke dimensie. In het antroposofische mensbeeld leeft de menselijke ziel als midden tussen lichaam en geest en is ze met beide verbonden. Door haar verbondenheid met het lichaam heeft de ziel deel aan de vergankelijkheid van wisselende indrukken en gewaarwordingen, welbehagen en pijn. Door het denken kan de ziel deelhebben aan de blijvende wetmatigheden, aan de waarheid. Deze geestelijke dimensie van de mens wordt als ‘ik’ aangeduid.

⁶ STEINER, R., *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte 1887-1901*, GA 31, Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, Dornach, 1966, p. 233.

⁷ STEINER, R., *Die Methodik des Lehrens, o.c.*, p. 143-144.

⁸ Dit kan worden aangevuld met de drie gulden regels die Steiner zelf meegaf aan opvoeders: 1. religieuze dankbaarheid ten opzichte van de wereld, die zich in het kind openbaart – 2. het bewustzijn dat het kind een goddelijk raadsel vormt – 3. in liefde beoefende opvoedingsmethoden. Zie: STEINER, R., *Geestelijke grondslagen voor de opvoedkunst*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1980.

⁹ Deze spreuk, die in veel steinerscholen ‘s ochtends, net voor de lessen, door de leraren gezegd wordt, luidt: “Vanuit de geestelijke wereld is het kind tot u afgedaald. Gij zult zijn raadsel ontsluiëren, dag aan dag en van uur tot uur.”

Ten tweede erkent de antroposofie dat elke mens, net als de geschiedenis waartoe zij of hij behoort, in ontwikkeling is. De geschiedenisopvatting van Rudolf Steiner sluit aan bij de christelijke in de zin dat zij de ontwikkeling van een moreel en spiritueel zelfbewustzijn naar voren schuift als de zin en het doel van de geschiedenis en het bestaan. Daarbij toont zich ook een parallelle ontwikkeling in het individuele leven van ieder mens.

Door het zelfbewustzijn ervaart de mens zichzelf als een zelfstandig wezen, als een 'ik' met een eigen vrije wil. De opgave van de opvoeding bestaat erin datgene tot ontwikkeling te laten komen dat als individualiteit in de mens besloten ligt. Het menselijke streven, dat te maken heeft met de menselijke vervolmaakbaarheid, kan niet tot uiterlijke of lichamelijke voorvallen herleid worden. Het is dus vanuit antroposofisch opzicht uiterst belangrijk om als pedagoog aandacht en gevoel te hebben voor potenties die nog sluimeren in de leerling en zich in de toekomst kunnen ontploegen.

Op een kernachtige manier vatte Rudolf Steiner het zelf als volgt samen: "De vraag is niet wat de mens moet kunnen en weten teneinde zich in de bestaande sociale orde te kunnen invoegen, maar wel wat er in aanleg in de mens aanwezig is en in hem ontwikkeld kan worden. Dan wordt het mogelijk dat de opgroeiende generatie de maatschappij steeds nieuwe krachten toevoegt. Dan zal in deze maatschappij datgene leven wat de tot haar toetredende volwaardige mensen scheppen; maar aan de opgroeiende generatie mag niet datgene opgelegd worden, wat de bestaande maatschappij van deze generatie maken wil."¹⁰

Deze religieuze inspiratie betekent niet dat de antroposofie zich bij een bepaalde geloofsgemeenschap aansluit. Het is wel zo dat Rudolf Steiner in zijn geschriften en lezingen erg veel aandacht besteedde aan de bijbel en het christendom. Volgens hem hebben het Christuswezen en het mysterie van Golgotha een betekenis voor elke mens, ongeacht of hij of zij religieus is ingesteld of niet.

3.3 Nieuwe ontwikkelingen in steinerpedagogie en antroposofie

Het is zeker een feit dat in de decennia na de Tweede Wereldoorlog, toen overal waar de steinerscholen door het naziregime waren verboden deze weer werden opgericht, de steinerpedagogie vaak bestond uit een set van regels en voorschriften waar niet van afgeweken kon worden. Minstens sinds de jaren negentig van de twintigste eeuw is die situatie grondig veranderd. Dat had te maken met een nieuwe receptie van de overgeleverde teksten van Rudolf Steiner én met de behoefte aan dialoog met de academische pedagogie en onderwijskunde. Die behoefte was onder andere gestoeld op de bevinding dat er (nog steeds) te weinig wetenschappelijk onderzoek werd/wordt gedaan naar de steinerpedagogie. Eenzelfde ontwikkeling heeft zich voorgedaan binnen de antroposofie, die door geen enkele representant ervan nog wordt voorgesteld als een corpus van geestelijke kennis, laat staan als een wereld- of levensbeschouwing, maar wel als een methode om aan het wetenschappelijk en filosofisch bedrijf een uitbreiding te geven die door sommige 'post-formeel' wordt genoemd.¹¹ Hedendaagse antroposofische onderzoekers zoals Peter Heusser, Christoph Hueck, Martina Maria Sam en vele anderen zijn niet zo zeer gericht op het (her)interpreteren van teksten en voordrachten van Rudolf Steiner, als wel op hedendaags wetenschappelijk onderzoek waarbij de gangbare academische manier van werken uitgebreid en/of aangevuld wordt met de *geesteswetenschappelijke onderzoeksmethode* die Rudolf Steiner in zijn vroege werken heeft beschreven.¹²

¹⁰ STEINER, R., *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1982, p. 37.

¹¹ GIDLEY, J.M., *The Secret of Growing Brilliant Children*, Bear Books, Ballina, 2020.

¹² Zie onder andere: STEINER, R., *Waarnemen en denken*, Pentagon, Amsterdam, 2017; STEINER, R., *Waarheid en wetenschap*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991, maar ook: STEINER, R., SELG, P., LAMBRECHTS, W., *Wetenschapsmetamorfose. De antroposofische onderzoeksmethode*, Via Libra, Antwerpen, 2021.

4 De ontwikkeling van het morele en het religieuze bij het kind

4.1 De drie grote fases in de ontwikkeling van het kind

Net als het overige onderwijs in de steinerschool steunt de morele en religieuze opvoeding steunt op de menskundige inzichten die aan de steinerpedagogie ten grondslag liggen. Na de geboorte van het fysieke lichaam ontwikkelt zich in de eerste levensjaren het etherlichaam. In de tweede zevenjaarsfase komt het astrale lichaam tot uiting. Ten slotte wordt ook het ik geboren, dat als de tijdelijke individualisering van een eeuwige geest kan worden beschouwd.¹³

In de leeftijdsperiode van 0 tot 7 jaar kunnen we spreken van een natuurlijke, lichamelijke religiositeit. Het kind is een en al zintuigen en vol overgave voor zijn omgeving. Door de nabootsing verinnerlijkt het kind de gestes, gebaren en handelingen uit zijn omgeving. Langs deze weg wordt het dankbaarheidsgevoel aangelegd. Door regelmatig stil te staan bij de geschenken die de aarde en de wereld bieden en daar ook expliciet voor te bedanken wordt de religieuze band met de wereld gelegd.

In de leeftijdsperiode van 7 tot 14 jaar richt het kind zich op de vanzelfsprekende autoriteit van de leraar. Deze reikt in taal gevormde, kunstzinnige beelden van de wereld aan. Het kind neemt deze op in zijn gevoel waar een esthetische verhouding tot de mens en wereld wordt opgebouwd. Dit esthetisch gevoel kan vervolgens verbonden worden met de sympathie- en antipathiebewegingen die in het gemoed aanwezig zijn. Het kind ontwikkelt sympathie voor wat het als goed, schoon en waar ervaart in de aangereikte beelden en antipathie voor wat slecht, lelijk en onwaar is. Door de aandacht te richten op het mooie en het goede dat in de wereld aanwezig is, schept men een sfeer van geborgenheid en krijgt het kind ervaringen waar het later, als zij of hij op zoek gaat naar de zin van het leven en het bestaan, op kan terugvallen.

In de leeftijdsperiode na het 14de jaar worden uit wat in het gevoel werd ontwikkeld eigen oordelen gevormd. Met de beleving van deze vrijheid ontwaken ook het plichtsgevoel en de eigen idealen ten aanzien van de sociale werkelijkheid. Met de puberteit ontstaat ook de wil om eigen keuzes te maken en niets zomaar aan te nemen. De religieuze en morele zingeving waarin men werd opgevoed, zal eerst in twijfel worden gebracht, om nadien zelfstandig vanuit eigen ervaringen en denkracht te worden opgebouwd als een individuele keuze.

4.2 De innerlijke ontwikkeling van leerlingen van klas 7 tot klas 12

De steinerpedagogie steunt op de opvatting dat kinderen en jongeren zich ontwikkelen door een samenspel van rijping en leren. Het is hierbij vooral belangrijk om op het juiste moment in te grijpen, zodat er geen vermogens verloren gaan maar ook niet voortijdig en dus onvolledig tot ontwikkeling komen.

De aangeboden leerstof geldt daarbij altijd ook als ontwikkelingsstof, die de vermogens die op dat moment bij het kind ontluiken verder kan doen groeien. Dit is zeker ook bij het vak cultuurbeschouwing het geval.

Uiteraard is men in haar of zijn jonge jaren nog niet in staat om zelfstandig vrije en verantwoordelijke keuzes te maken. Daarom moeten de vermogens die in de kleuter- en de lagereschooltijd worden ontwikkeld later – geleidelijk – worden omgevormd. De eerste graad hoort pedagogisch gezien nog bij de onderbouw. Stemmingen en beeldende verhalen zijn nog basiscomponenten om de leerstof aan te brengen.

In de negende klas stapt de leraar af van haar omhullende taak en gaat ze de confrontatie aan met wat de jongere er nu zelf van vindt. Veel pubers ervaren rond die tijd naast een persoonlijke ook een levensbeschouwelijke crisis, waarbij de oude banden met elkaar en met de wereld worden doorgesneden en ze op zoek moeten naar nieuwe. De leraar toont vanuit haar 'ik'-kracht dat er een rustpunt kan gevonden worden in de soms turbulente binnen- en buitenwereld.

In het onderstaande worden de belangrijkste verschillen tussen de verschillende klassen nog eens op een rijtje gezet. Daarbij dient te worden opgemerkt dat de leraar niet kan verwachten dat de leerlingen zich allemaal in dezelfde ontwikkelingsfase bevinden. De verschillen binnen eenzelfde leeftijdsgroep kunnen erg groot zijn.¹⁴

¹³ Voor een recente benadering van Steiners spirituele antropologie, zie: RAWSON, M., *Steiner Waldorf Pedagogy in Schools. A Critical Introduction*, Routledge, 2021.

¹⁴ Zie: RAWSON, M., *o.c.*, p. 145.

Het is aan de leraar om deze verschillen op te merken én alle leerlingen uit te dagen om de volgende ontwikkelingsstap te zetten.

4.2.1 Ontwikkelingsfase 7e-klassers (12-13 jaar)

Als 12/13-jarigen gaan de leerlingen grenzen verkennen en nieuwe mogelijkheden onderzoeken. Deze kinderen benaderen de wereld nog met een zekere onbevangenheid en verwondering. Het denken vanuit het gevoel en de beeldspraak hoort bij deze leeftijd. Daarnaast groeien de belangstelling voor feitenkennis en de nieuwsgierigheid naar de wereld.

4.2.2 Ontwikkelingsfase 8e-klassers (13-14 jaar)

Van kinderlijke onbevangenheid is steeds minder sprake. De leerlingen zijn op weg naar zelfbewustzijn en willen op eigen benen staan. Hun waarnemen wordt scherper en preciezer; ze streven naar kennis en rationeel inzicht. Het abstracte denken is zich aan het vormen: vooral het feitelijke denken, met betrekking tot wetten en formules, het meetbare en het weegbare, spreekt hen aan. Ze beleven genoeg aan hun ontwaakte oordeelsvermogen en geven graag over alles hun mening. Ook hun sterker wordende stemmingswisselingen duiden erop dat ze de stap naar de puberteit gaan maken.

4.2.3 Leeftijd fase 9e-klassers (14-15 jaar)

Het eigene van de persoonlijkheid komt tevoorschijn. De jongeren kunnen nu denkend de wereld gaan doorgronden en zich er een eigen mening over vormen. Het vermogen tot redeneren wordt verder ontwikkeld. Het causale denken komt tot bloei. Er is veel onzekerheid en disbalans en er gaat veel invloed uit van de groep. Het vermogen om je eigen positie te bepalen, eigen keuzes te maken en daaraan innerlijke zekerheid te ontleen, vraagt om gerichte ontwikkeling. Conflicten staan centraal. De leerstof biedt ondersteuning door helder en consequent richting te wijzen. Een ander kenmerk van deze leeftijd fase is het leven in uitersten. In veel lessen wordt humor gebruikt als pedagogisch middel om de sfeer te verluchten en te leren relativiseren.

4.2.4 Leeftijd fase 10e-klassers

Vanaf het 15e/16e-levensjaar krijgt het eigen innerlijke leven meer kracht en vorm. De puberteit is grotendeels doorleefd, er ontstaat ruimte in de eigen binnenwereld en een nieuwe, innerlijke motivatie voor het leren. De jonge mens begint een zekere objectiviteit ten opzichte van de omgeving te ontwikkelen. Hij denkt in vergelijkingen. Binnen- en buitenwereld raken meer op elkaar afgestemd. Nuancering van de extremen en een intiemer meeleven met de processen in henzelf en om hen heen worden mogelijk. In het sociale leven ontstaat bewustzijn van het eigene van zichzelf en van de anderen in de groep. Er ontstaan gevoelens van vriendschap en respect voor de ander. De ontmoeting staat centraal. Tevens ontstaat vanuit dit gevoel openheid voor grote idealen. Voor de verdere ontplooiing van het oordeelsvermogen is het ontwikkelen van inzicht noodzakelijk. Analyse, ordening en synthese zijn een hulp bij het zelfstandig leren zien van samenhangen. In de natuurwetenschappelijke periodes wordt de stap gemaakt van het waarnemen van de verschijnselen naar de wetmatigheden daarvan.

4.2.5 Leeftijd fase 11e-klassers

Leerlingen gaan standpunten innemen, die hevig worden verdedigd en ook snel weer kunnen worden losgelaten. Er ontstaat inzichtelijk, beweeglijk denken. Karakteristiek is het wegen van eigen en andermans opvattingen, normen en waarden. Er ontstaat gevoel voor de eigen biografie, de innerlijke motivatie wordt sterker, idealen worden zichtbaar. De zeventienjarige komt aan bij zijn eigen innerlijke vraag. Het ervaren van eigen beperkingen waarmee je moet leren omgaan, kan aanvankelijk gevoelens van onmacht geven. Het gegroeide oordeelsvermogen maakt inzicht en keuzes mogelijk.

4.2.6 Leefstijdsfase 12e-klusser

De 17/18-jarige krijgt meer zelfstandigheid, vertrouwen in zichzelf en zicht op zijn kwaliteiten en idealen. De vraag naar het wezen der dingen komt op, de jongvolwassene krijgt het vermogen daar zelf creatief en scheppend mee om te gaan.

Het 12e leerjaar biedt een brede afronding van het steineronderwijs. De ontwikkelingsstof van veel vakken is beschouwelijk getint en spant grote bogen. Zoekend naar een eigen oordeel verdiepen de leerlingen zich in diverse wereld- en maatschappijbeelden. Het denken wordt overzichtelijk, beweeglijk tussen polariteiten. De jongvolwassene wil handelen uit inzicht en overzicht.

5 Leerinhouden en leerdoelen

5.1 Werkvormen

Uiteraard kunnen in het vak cultuurbeschouwing, waarin de persoonlijke ontwikkeling centraal staat, erg veel werkvormen gebruikt worden. Vaak wordt het vak ook verbonden aan een meerdaagse activiteit.

Omwille van de diversiteit binnen de klasgroep, die door het persoonlijke karakter van de leerstof nog bepalender is, is het aan te raden om voldoende af te wisselen. Zo zijn klasgesprekken zeker op hun plaats, maar kunnen ook stilte- en meditatiemomenten de rust en bezinning bieden die sommige leerlingen echt nodig hebben. Ook de eigen inzichten en praktijken van de steinerpedagogie zijn uiteraard van tel. Zo kunnen cognitieve, praktische en kunstzinnige taken afgewisseld en verweven worden en kan men het zuiver zintuiglijke, fenomenologische waarnemen oefenen.¹⁵

De keuze voor een bepaalde werkvorm hangt ook samen met het moment waarop het vak gegeven wordt. In elk geval moet het vak de ruimte geven om een echt gesprek aan te gaan met de leerling, en aan te voelen waar zij of hij mee zit. Het vak leent zich ook erg goed om naast het denken ook het voelen en het willen bespreekbaar te maken.

Het is aangeraden om in onderling gesprek tot een lijst met werkbaar en succesvolle didactische wenken te komen die deze afwisseling in werkvormen kunnen weerspiegelen. In de didactische wenken voor de eerste, tweede en derde graad komen deze soms al summier aan bod.

5.2 Leerdoelen

5.2.1 Vaardigheden

De visie achter de eigen specifieke eindtermen die de steinerscholen in 2005 ontwikkelden, kan een richtsnoer bieden voor de vraag of binnen het vak cultuurbeschouwing voldoende vaardigheden aan bod komen en werkvormen worden afgewisseld. Het gaat dan om de volgende vaardigheden:

- zuiver waarnemen
- helder denken
- met gevoel oordelen
- onbevangen onderzoeken
- op kunstzinnige wijze nieuwigheden creëren
- concrete initiatieven vormgeven
- tactvol ondernemen
- in teamgeest feedback ontvangen en geven
- door zelfreflectie tot bijsturing komen

5.2.2 Leerplandoelen

Idealiter ontwikkelt elke mens zich tot een zelfbewuste, vrije persoonlijkheid die de volle verantwoordelijkheid kan nemen voor haar of zijn daden. Daarvoor zal zij of hij van jongs af een morele band moeten aangaan met

¹⁵ Zie ook: RAWSON, M., o.c.

anderen, waarbij dankbaarheid, liefde en plicht sleutelwoorden zijn. De religieuze eerbied voor de wereld en het bestaan wordt in het begin vooral aangebracht via het gevoel en de esthetische ervaring, maar kan op latere leeftijd ook in verband worden gebracht met het eigen inzicht dat de wereld en het bestaan zinvol kunnen zijn.¹⁶

De onderwerpen die in het vak cultuurbeschouwing worden behandeld, zullen telkens raken aan één of meerdere van volgende **grondmotieven**:

1. mens worden
2. samen met anderen
3. met eerbied voor het mysterie en de zin van mijn (het) bestaan

Deze grondmotieven kunnen ook een leidraad zijn om na te gaan of de leerkracht niet te eenzijdig één bepaald onderwerp behandelt in zijn lessen, en verdere afspraken te maken over de jaren heen.

Leerplandoelen voor alle leerjaren:

1. De leerlingen hebben respect voor de visie en de eigenheid van de ander en kunnen of willen zich daarin inleven.^o
2. De leerlingen ervaren een band met de ander.
3. De leerlingen ervaren een band met de wereld als geheel.
4. De leerlingen reflecteren over de band met de ander en de verplichtingen en mogelijkheden die deze schept.
5. De leerlingen maken kennis met religies en levensbeschouwingen.
6. De leerlingen reflecteren over de eigen biografie.
7. De leerlingen ervaren de rijkdom van tradities.

Bijkomende leerplandoelen voor de tweede graad en de derde graad

De doelen uit de eerste graad gelden ook voor de tweede en de derde graad, zij het in gewijzigde context en aangepast aan de nieuwe leeftijdsfase.

8. De leerlingen reflecteren over de aard van religie en levensbeschouwing.
9. De leerlingen reflecteren over de aard van moraliteit.
10. De leerlingen reflecteren over de aard van de band met de ander.
11. De leerlingen reflecteren over de aard van de band met de wereld.
12. De leerlingen reflecteren over de zin of zinloosheid van het bestaan.
13. De leerlingen reflecteren over de eigen gedachten, gevoelens en handelingen.
14. De leerlingen ervaren vrijheid en onvrijheid in het denken, voelen en handelen van de ander en van zichzelf.
15. De leerlingen reflecteren over de eigen biografie en de rol van de vrije wil daarin.
16. De leerlingen ervaren de rijkdom van tradities en reflecteren over het behouden of wijzigen van die tradities.

Los van deze ethische en filosofische doelstellingen biedt het vak ook de kans om de overkoepelende thema's die terugkomen in de andere vakken van dat jaar verder uit te diepen en als doel te stellen dat de leerlingen er een echte persoonlijke verbinding mee aangaan. Een goede kennis van de raakpunten tussen de diverse vakken en de diverse fases in de ontwikkeling van de jongere is daarbij van tel, net als een goed contact met de andere collega's. De leerkracht cultuurbeschouwing zou daarbij ook de ruimte moeten hebben om de persoonlijke feedback van leerlingen bij leerstof die in die andere vakken wordt gegeven, verder uit te diepen op een persoonlijker of dialogische manier.

¹⁶ ANNOOT, H., o.c., p. 24-25.

5.2.3 Minimumdoelen

Er zijn veel minimumdoelen en leerplandoelen uit andere vakken en sleutelcompetenties die in het vak cultuurbeschouwing aan bod kunnen komen. In het bijzonder zij er hierop gewezen dat de specifieke minimumdoelen (en cesuurdoelen voor de tweede graad) uit het wetenschapsdomein filosofie een basis kunnen vormen om te werken aan de leerplandoelen cultuurbeschouwing:

Cesuurdoelen filosofie voor de tweede graad

05.02.01 De leerlingen lichten de eigenheid van filosofie en filosofisch denken toe.

05.02.02 De leerlingen reflecteren over de mens vanuit wijsgerige antropologie.

- geest en lichaam

05.02.03 De leerlingen reflecteren over ethische vraagstukken.

- plichtethiek, gevolgenethiek

Specifieke minimumdoelen filosofie voor de derde graad

05.02.01 De leerlingen reflecteren over de mens vanuit visies en met begrippen uit de wijsgerige antropologie.

- geest en lichaam
- cultuur en natuur
- vrijheid en determinisme

05.02.02 De leerlingen reflecteren over het goede handelen en het goede leven vanuit visies en met begrippen uit de ethiek.

- plichtethiek, gevolgenethiek, deugd- en zorgethiek
- universalisme en relativisme
- is-ought

05.02.03 De leerlingen reflecteren over het onderscheid tussen natuur- en menswetenschappen en de eigenheid van filosofie.

- inductie en deductie
- falsificatie en demarcatie

05.02.04 De leerlingen ontwikkelen een argumentatie over filosofische thema's en teksten met behulp van inzichten uit de argumentatieleer.

- geldigheid van een redenering
- drogredenen en valkuilen van het denken

5.3 Suggesties voor inhoud en didactische wenken voor de eerste graad

5.3.1 Grondmotief: mens worden

- verhalen en legenden waarin morele kwaliteiten en de band met elkaar en de natuur naar voren komen;
- bespreking van specifieke deugden;
- parabels (bijvoorbeeld uit het Lucasevangelie) zijn vaak prachtige verhalen die oproepen tot 'echt mens zijn'. Ze waren vaak een inspiratiebron voor kunstenaars. Het samen ervaren van een kunstwerk kan zo een mooie ingang bieden.
- Men kan met de kinderen in kaart brengen wat ze van hun ouders meekregen via de erfelijkheid, hoe de omgeving hen ook mee heeft gevormd, en wat ze als echt iets van zichzelf beschouwen.
- Anders dan de gedetailleerde biografiebespreking van de negende klas, kunnen in klas acht wel levensverhalen worden verteld, die soms ook mooi verfilmd zijn. Men denke aan Gandhi, Martin Luther King, ... De leerlingen kunnen zich hieraan spiegelen.

5.3.2 Grondmotief: samen met anderen

- groepsvorming in de klas;
- werken rond ontmoeting. In de dierenverhalen van Toon Tellegen staat vaak een ontmoeting centraal. Leerlingen gaan gretig in die verhalen mee om ze nadien met hun eigen situatie te vergelijken.
- gespreksvaardigheden: het voeren van een klasgesprek op zich kan worden ingeoefend;
- er kan uiteraard tijd worden gemaakt om thema's te bespreken die zich op dat moment voordoen in de klas: pestproblematiek, moeilijkheden met bepaalde vakken... De leerlingen oefenen zo om de zaken rustig te bespreken en samen oplossingen te zoeken of te aanvaarden.
- de zevende en achtste klas lenen zich uitstekend voor de bespreking van andere culturen en hun morele opvattingen en wereldbeschouwing. Deze kunnen onder meer in beeld gebracht worden via sprookjes en legenden, sagen en mythen, verhalen en reisverhalen. Als er leerlingen zijn die zelf (of via hun ouders) verbonden zijn met andere culturen, dan kan men kijken of er een levendige getuigenis vanuit een ander deel van de wereld kan worden gebracht.

5.3.3 Grondmotief: mysterie en zin

- Naar aanleiding van de actualiteit ('Wat overkomt mensen') kunnen de leerlingen iets opschrijven, of een tekening maken over iets dat hen overkwam. En dan kunnen open vragen klinken of ze het gevoel hadden dat dit puur toeval was of niet.
- Via verhalen en teksten kan men aanbrenge hoe mensen zich verbonden voelen met God of iets hogers.
- Engelen en aartsengelen komen in vele verhalen en kunstafbeeldingen voor.
- Men kan de leerlingen verhalen vertellen uit Oude (bijvoorbeeld Mozes) en Nieuwe Testament (bijvoorbeeld Lazarus, Paulus) om te zien hoe mensen tot inzicht kwamen en komen.
- Met gepaste verhalen wordt de kernboodschap van jaarfeesten zoals Michaëlsfeest, Advent, Kerst, Pasen, en Sint-Jan vanuit het gevoel beleefd. Doordat leerlingen het feest al eerder vierden, kan men ook op die eerdere kennis en ervaring terugvallen.

5.4 Suggesties voor inhoud en didactische wenken voor de tweede graad

5.4.1 Grondmotief: mens worden

- In de 9e klas wordt traditioneel gewerkt rond biografieën. Als deze in de eerste graad aan bod kwamen, werd vooral ingegaan op sociale en verbindende kwaliteiten. In de 9e klas wordt gekeken naar de binnenwereld, en op welke manier de besproken persoon in zijn of haar leven een fundamenteel persoonlijk besluit heeft genomen. De 9^e-klassers bevinden zich immers op een leeftijd waarop ook zij belangrijke persoonlijke beslissingen nemen. De leerlingen kunnen de biografische inhoud dan bewust of onbewust linken aan hun eigen leefwereld.
- De leerlingen kunnen als jaarwerk een biografie van een historisch overleden persoon bespreken. De leerkracht kan zelf een biografie brengen die als voorbeeld dient. De leerkracht neemt vervolgens de lijst met biografieën door, zodat de leerlingen een bewuste keuze kunnen maken. Het gevaar bestaat daarbij dat leerlingen in clichés vervallen. Evengoed kan men verwachten dat de jongeren zelf een persoon kiezen en interviewen. Dit kan een persoon zijn die de leerlingen niet of juist wel kennen. Het helpt de jongeren als de opbouw van een biografie een zekere structuur krijgt, die de leerlingen oppikken uit een klassikale bespreking van een biografie. Zo kan men als eerste deeltje de naakte opsomming van feiten uit het leven vermelden, waaruit dan vragen kunnen ontstaan: hoe kon dit of dat gebeuren, van waaruit of waartoe werd deze of gene levenskeuze gemaakt? Dan komt men tot grote thema's in het leven en kan men aftastend een 'rode draad', een 'motief', een centraal 'motto' doorheen de biografie proberen ontdekken. Wat dreef deze persoon? Wat heeft hij (willen) na(ge)laten? ... Het kan zinvol zijn dat de leerlingen de biografieën aan elkaar presenteren in een spreekbeurt. Op die manier wordt de horizon van de leerlingen verruimd en oefenen ze het geven van positieve en constructieve feedback op elkaars werk.
- Men kan met de leerlingen in gesprek gaan over gezonde en ongezonde leefgewoontes op het vlak van slaap, voeding, beweging, ontspanning, en het gebruik van media.

- In sommige vestigingen worden motivatiegesprekken gehouden om leerlingen een bewuste keuze te laten maken naar de derde graad. Het is een gelegenheid om dromen en idealen aan bod te laten komen.

5.4.2 Grondmotief: samen met anderen

- Het oefenen van gespreksvaardigheid aan de hand van gespreksregels. Men kan verschillende afspraken hanteren, bijvoorbeeld dat één spreker opgevolgd wordt door een ander die kort samenvat wat de voorganger zei en vraagt of dat klopt. Vooral het luisteren als kwaliteit en het streven naar een ware dialoog (geen debat om gelijk te halen) moeten geoefend worden.
- Bespreken van seksuele en relationele thema's:
 - vriendschap, verliefdheid, liefde;
 - rolpatronen, biologische en psychologische verschillen tussen jongen en meisje, en de gevolgen hiervan voor hun onderlinge relaties;
 - hetero- en homoseksualiteit;
 - aspecten van relaties uit de literatuur;
 - religieuze aspecten;
 - seksualiteit – leerlingen kunnen zelf vragen noteren rond seks, daarna worden deze onderwerpen besproken;
 - voorbehoedsmiddelen of de preventie van SOA's – leerlingen kunnen zelf een onderwerp voorbereiden, eventueel in een ICT-lokaal, dit onderwerp wordt dan per groepje voorgesteld.
- De rechten van het kind.
- Sociale uitsluiting en discriminatie. Eventueel kan men via groepswerkjes bijzondere thema's naar voren laten brengen.
- Jongerencultuur, het streven naar vrijheid en generatieconflicten, bijvoorbeeld hippies en punks, hedendaagse subculturen.
- Groepsdruk en de gevolgen daarvan, zoals geïllustreerd in een film als *Das Experiment* of een boek als *1984* van George Orwell. Ook pestgedrag kan uitgebreid besproken worden.
- Vooroordelen. De leerlingen kunnen onderzoeken of zij zelf vooroordelen hebben, wat ze denken over discriminatie van holebi's, burgers met migratie-achtergrond, enz.
- Wereldreligies en culturele gebruiken van bepaalde geloofsgemeenschappen. Leerlingen kunnen zelf presentaties geven over de verschillende godsdiensten. Dit zorgt voor een persoonlijke kennismaking met een religie. De uitdaging is dan om alle essentiële elementen aan bod te laten komen en het niet te oppervlakkig te laten zijn. Een middenweg kan daarom zijn om de leerlingen te laten werken aan een element uit een bepaalde godsdienst, bijvoorbeeld de dood. Het is ook mogelijk om de leerlingen eerst te laten presenteren, waarna de leerkracht dieper ingaat op een aantal thema's in een reeks klasgesprekken.

5.4.3 Grondmotief: mysterie en zin

- Is er leven na de dood? Hierover kan in groep worden gefilosofeerd, om nadien te komen tot een klasgesprek.
- De christelijke jaarfeesten kunnen in de tweede graad als thema ruim ter sprake komen, hun ontwikkeling in de cultuurgeschiedenis, hun samenhang met het karakter van de tijd van het jaar waarin ze gevierd worden, hun betekenis voor de persoonlijke geestelijke ontwikkeling. Men kan de historische achtergrond van een feest duidelijk maken en duiden waar bepaalde gebruiken vandaan komen (adventsspiraal, kerstboom, ster van driekoningen, pannenkoeken bij lichtmis, carnavalsfeest, klokken en hazen met eieren bij Pasen, Sint-Jansvuur, drakenspel bij Michaël ...). Doordat leerlingen het feest al eerder vierden, kan men ook op die eerdere kennis en ervaring terugvallen.
- Vanuit de seizoenen kan worden geduid hoe van oudsher verbanden werden gelegd tussen de natuur op aarde en de kosmos.
- De apostelen vertonen heel verschillende menselijke kwaliteiten. Hun handelingen in de bijbel kunnen een aanleiding zijn om thema's te bespreken als de opstanding en de Heilige Geest.

5.5 Suggesties voor inhouden en didactische wenken voor de derde graad

5.5.1 Grondmotief: mens worden

- Via teksten en verhalen kunnen de leerlingen de confrontatie aangaan met gruweldaden, menselijk leed en vergiffenis. *Een jihad van liefde* van Mohamed El Bachiri en *De zonnebloem* van Simon Wiesenthal zijn maar enkele voorbeelden.
- Schuld, straf, boete, berouw, genade, vergeving.
- Het thema vrijheid kan vanuit veel gezichtspunten worden besproken, zoals:
 - vrijheid van handelen of vrijheid van denken;
 - vrijheid en bewustzijn;
 - vrijheid en lichamelijkeheid;
 - vrijheid als maatschappelijk ideaal;
 - mijn vrijheid tegenover die van andere.
- Het vormen van een eigen ethische houding ten opzichte van verschillende vormen of gezichten van het kwaad: totalitair denken en handelen, terrorisme, nationalisme, fascisme, beroving van individuele oordeelsvorming en vrijheid, anarchisme, onverschilligheid, ontvluchten van de realiteit, ...
- Door het lezen en bespreken van het verhaal van Parzival leert men reflecteren over de eigen persoonlijkheid en biografie en die van anderen.
- Door het lezen en bespreken van het verhaal van Faust leert men reflecteren over de rol van morele beslissingen in een mensenleven, het goede en het kwade.
- Wie ben ik? Wie wil ik zijn? De leerlingen reflecteren over de eigen idealen, talenten en passies.

5.5.2 Grondmotief: samen met anderen

- Oefenen van gespreksvormen.
- Bespreken van relationele thema's. Anders dan in de tweede graad kunnen de leerlingen hier nu met meer diepgang ingaan op thema's zoals:
 - vriendschap, verliefdheid, liefde;
 - seks en liefde, eros en amor;
 - biologische en psychologische verschillen tussen man en vrouw, rolpatronen;
 - seksualiteit, voorbehoedsmiddelen, preventie van SOA;
 - rede en hartstocht, genot, liefde, vrijheid;
 - tederheid;
 - hetero- en homoseksualiteit;
 - teksten uit zowel antieke als moderne literatuur;
 - animus en anima (Jung);
 - trouwen en vertrouwen;
 - partnerschap en huwelijk;
 - waarom nog kinderen krijgen?
 - seksualiteit in het licht van karma.

5.5.3 Grondmotief: mysterie en zin

- Veel elfde klassen gaan naar Chartres op uitstap. Het beleven, tekenen en bestuderen van de gotische kathedraal in samenhang met thema's uit de School van Chartres (11^e en 12^e eeuw) biedt voor veel jongeren een gelegenheid om een grote stap in hun groei naar persoonlijkheid en individualiteit te zetten.
- Het motief van de zuivering van de menselijk ziel opdat het geestelijke er zou kunnen in nederdalen, is een rijk thema dat op verschillende manieren kan worden belicht. De Aristotelische deugdenleer is er daar één van.
- Het Oude Testament en de overeenkomsten tussen het jodendom, het christendom en de islam. Dit kan eventueel behandeld worden als voorbereiding op de reis naar Chartres.
- Wereldgodsdiensten. Bij het boeddhisme, maar ook bij de andere godsdiensten kan gesproken worden over meditatie.

- Zinloosheid en zingeving. Dit thema kan op heel veel manieren worden aangekaart. De benadering van holocaustoverlever Viktor Frankl, die een speciale rol toebedeelt aan het geweten, is er daar één van.
- De christelijke jaarfeesten. Doordat leerlingen de feesten al eerder vierden, kan men ook op die eerdere kennis en ervaring terugvallen.

6 Bibliografie

De bibliografie van dit leerplan is per definitie onvolmaakt. Hieronder worden alleen de werken opgelijst die een directe link hebben met de steinerpedagogie.

Iets heel anders is een bronnenlijst die leraren kunnen gebruiken bij hun lesvoorbereidingen. Daarvoor bestaan andere kanalen dan dit leerplan; bovendien moeten zulke lijsten permanent geüpdatet worden.

- ANNOOT, Hans, *Levensbeschouwing en Steinerpedagogie*, Rudolf Steiner Academie, Antwerpen, 2001.
- GIDLEY, Jennifer M., *The Secret to Growing Brilliant Children. Steiner Education for the 21^{ste} Century*, Bear Books, Ballina, 2020.
- GOVAERTS, Werner, *Eenheid in verscheidenheid in de kathedraal van Chartres*, Via Libra, Antwerpen, 2024.
- GREINER, Johannes, *Die Spiritualität der Jugend und ihre Schatten*, Widar, Hamburg, 2017.
- KRANICH, LEBER, SCHILLER, SCHUCHHART, ZIMMERMANN, *Moralische Erziehung*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1994 – vertaald als: *Opvoeding tot moraliteit*, Paidos, Rotterdam, 2000.
- LAMBRECHTS, Wilbert, MEYVIS, Herman, *Zeker weten, denken loont!*, Via Libra, Antwerpen, 2015.
- LINDE, Frank, *Waldorfpädagogik und Anthroposophie. Geisteswissenschaftliche Menschenkunde – Pädagogische Gesinnung – Intuitive Erziehungskunst*, Glomer, Sauldorf-Roth, 2021.
- RAWSON, Martyn, *Steiner Waldorf Pedagogy in Schools. A Critical Introduction*, Routledge, 2021.
- SAAR, Sven, *Beziehungskunst. Menschlichkeit, Identität und Sexualpädagogik in der Waldorfschule. Eine Übersicht für Eltern und Lehrpersonen*, Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, 2024.
- SCHMELZER, Albert, DESCHEPPER, Jan, *Antroposofische menskunde begrijpen*, Via Libra, Antwerpen, 2021.
- SELG, Peter, *«Eine grandiose Metamorphose» Zur geisteswissenschaftlichen Anthropologie und Pädagogik des Jugendalters*, Verlag am Goetheanum, Dornach, 2005.
- STEINER, Rudolf, *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921*, GA 24, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1982.
- STEINER, Rudolf, *De filosofie van de vrijheid*, Steinervertalingen, Zeist, 1998.
- STEINER, Rudolf, *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens*, GA 308, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1974.
- STEINER, Rudolf, *Die Waldorfschule und ihr Geist*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1956.
- STEINER, Rudolf, *Erziehung zum Leben: Selbsterziehung und pädagogische Praxis*, GA 297a, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1998.
- STEINER, Rudolf, *Geestelijke grondslagen voor de opvoedkunst*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1980.
- STEINER, Rudolf, *In het midden de mens. De bronnen van goed onderwijs*, Steinervertalingen, Apeldoorn, 2021.
- STEINER, Rudolf, PRONK, Hugo, *Opvoedingsproblemen in de puberteit – Veertien worden*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1984.
- STOCKMEYER, E.A., 'Die Entfaltung der Idee der Waldorfschule im Sommer 1919', in: KNIEBE, G. (red.), *Aus der Unterrichtspraxis an Waldorf-/Rudolf Steiner Schulen*, Dornach, 1996.
- VAN SCHAİK, John (red.), *Bezinning op levenskunst. Aspecten van een leergebied in de vrijeschool*, Christofoor, Zeist, 2006.
- WEMBER, Valentin, *De wil tot vrijheid*, Vrij Geestesleven, Zeist, 2006.
- WEMBER, Valentin, *Sociale vaardigheden in de Waldorfpedagogie*, Pentagon, Amsterdam, 2019.
- WEMBER, Valentin, *Wilsopvoeding*, Pentagon, Amsterdam, 2016.
- WILLMANN, Carlo, 'Religious education in Waldorf schools in the context of current pedagogical discourse', in: SCHIEREN, Jost (ed.), *Handbook of research on Waldorf education*, Routledge, 2023.