



Leerplan Cultuurbeschouwing

Steinerscholen Basisonderwijs

Juni 2018

INHOUDSTAFEL

INHOUDSTAFEL	2
I. Oorsprong en wettelijke context van het onderwijs in de cultuurbeschouwing	4
Situatie in de steinerscholen eind jaren 1980.....	4
De grondwetswijziging van 15 juli 1988.....	4
Het onderwijsdecreet II van 31 juli 1990	4
Cultuurbeschouwing in de regelgeving voor het basisonderwijs	6
Toch nog enkele onduidelijkheden met betrekking tot cultuurbeschouwing?	7
Aanpassingen door het decreet van 17 januari 2018	8
II. Cultuurbeschouwing in historisch en actueel perspectief van de steinerschoolbeweging	10
De organisatie van het religieonderwijs bij de start van de eerste Waldorfschool	10
Het vrije religieonderwijs.....	11
Cultuurbeschouwing en het vrije religieonderwijs	11
De Christengemeenschap	12
Een algemeen religieonderwijs als toekomstgerichte grondslag voor cultuurbeschouwing	12
.....	12
Religieonderwijs in steinerscholen in een niet-christelijke context.....	13
De Interkulturelle Waldorfschule in Mannheim	14
Een nieuw compromis?.....	16
III. Levensbeschouwing, religiositeit, moraliteit	17
De denkende of kennende relatie	17
De voelende of belevende relatie	18
De wilsmatige of handelende relatie	19
Levensbeschouwing, religiositeit en moraliteit	20
Steineronderwijs en antroposofie	20
IV. Visie op en uitgangspunten van de morele en religieuze opvoeding	22
Van 0 tot 7 jaar (van geboorte tot de periode van tandenwisseling)	22
Van 7 tot 14 jaar (van tandenwisseling tot de puberteit)	23
De poort van het gevoel	23
Beeldende taal en kunstzinnig onderwijs	24
De vanzelfsprekende autoriteit	24
De ontwikkeling van het morele gevoel	25
Ontwikkelingen binnen de periode van 7 tot 14 jaar	25
Van 14 tot 21 jaar (van de puberteit tot de volwassenheid)	26
Dankbaarheid, liefde en plicht.....	28
V. Cultuurbeschouwing: de praktijk van de morele en religieuze opvoeding in de lagere school.....	29
Beginsituatie	29
De morele en religieuze opvoeding doordringt het hele onderwijs	29
Mens- en dierkunde.....	30
Lichamelijke opvoeding	30
Geschiedenis.....	30

Het rekenonderwijs	30
Schoolorganisatie.....	30
Een morele pedagogie	31
De jaarfeesten.....	31
Spreuken	32
Betekenisvolle verhalen.....	34
Eerste klas: volkssprookjes en metaforische figuren	35
Tweede klas: fabels en legenden	35
Derde klas: verhalen uit het Oude Testament	35
Vierde klas: de Noorse mythologie (Edda) en schelmenverhalen	36
Vijfde klas: de oude culturen tot en met de Griekse cultuur	36
Zesde klas: Romeinen en middeleeuwen	36
GERAADPLEEGDE LITERATUUR.....	37

I. Oorsprong en wettelijke context van het onderwijs in de cultuurbeschouwing

Situatie in de steinerscholen eind jaren 1980

Het op 25 oktober 1985 goedgekeurde leerplan van de *Belgische Rudolf Steinerscholen* (kleuter- en lager onderwijs) bevatte in de lagere school voor elk leerjaar naast Moedertaal, Rekenen, WO en zo meer, ook de rubriek Morele Opvoeding. Zo werden de steinerscholen geacht te voldoen aan de voorwaarde van art. 50 § 1 van de gecoördineerde wetten op het lager onderwijs van 20 augustus 1957. Hierin werd gesteld dat het lager onderwijs van de gesubsidieerde vrije inrichtingen het onderricht moet omvatten in de godsdienst of in de niet-confessionele zedenleer. Waar aan de orde, werd door de scholen op de administratieve documenten aangekruist dat het om (een?) niet-confessionele zedenleer ging. In het vrij onderwijs kon onder de term niet-confessionele zedenleer toen blijkbaar nog een andere inhoud gegeven worden dan wat door de schoolpactcommissie was aangegeven m.b.t. het officieel onderwijs¹.

Voor de secundaire steinerscholen gold de verplichting om een levensbeschouwelijk vak in te richten niet en werd in de tweede helft van de jaren 80 van vorige eeuw geen dergelijk vak ingericht. Dit betekent uiteraard niet dat er geen aandacht werd besteed aan morele en religieuze opvoeding.

De grondwetswijziging van 15 juli 1988

Met deze grondwetswijziging in 1988 werd in het toenmalige artikel 17 (nu 24) onder meer een paragraaf 3 toegevoegd: *“Alle leerlingen die leerplichtig zijn, hebben ten laste van de gemeenschap recht op morele of religieuze opvoeding.”*

Voor het officieel onderwijs houdt deze bepaling in wat reeds in artikel 24, § 1, vierde lid is gesteld: *“De scholen ingericht door openbare besturen bieden, tot het einde van de leerplicht, de keuze aan tussen onderricht in een der erkende godsdiensten en de niet-confessionele zedenleer.”*

Het zal van specifiek belang blijken dat deze beperkende opsomming niet werd opgelegd aan het vrij onderwijs. Daar laat de grondwet een bredere en meer gedifferentieerde invulling toe van het recht op morele of religieuze opvoeding. Een tweede belangrijk onderscheid is dat er in artikel 24 § 3 sprake is van morele of religieuze *opvoeding* en niet van *onderricht* (in moraal of religie), zoals dat in artikel 24 § 1, vierde lid met betrekking tot het officieel onderwijs wel is vastgelegd. Uit de Parlementaire stukken blijkt dat hierbij expliciet gedacht werd aan de eigenheid van het vrij onderwijs door te stellen dat het voldoende bekend is *“dat de religieuze opvoeding in het gesubsidieerde vrij onderwijs geïntegreerd is in het onderwijsprogramma”*.²

Het onderwijsdecreet II van 31 juli 1990

Met het *Lentedecreet* werd voor alle graden van het secundair onderwijs een minimumlessenrooster ingevoerd. Per leerjaar of graad werd voor alle onderwijsvormen vastgelegd³ welke vakken tot de

¹ Een resolutie van de permanente schoolpactcommissie van 8 mei 1963 stelde dat de cursus in de niet-confessionele zedenleer *“een in sociologische, psychologische en historische verantwoordingen wortelende leidraad der morele menselijke handelingen. Het doet geen beroep op verklaringen van godsdienstige aard en is evenmin bedoeld als de verdediging van een specifieke wijsgerige leer.”* (in DE GROOF, J. (1990), De Schoolpactwet: coördinatie en annotatie, E. Story Scientia, Brussel).

² Parl. St. Senaat B.Z. 1988, nr. 100-1/1°

³ in de artikelen 53, 54 en 55 van dit decreet

basisvorming behoorden en hoeveel wekelijks lestijden er minimaal aan de globale basisvorming besteed moesten worden. De basisvorming zou overal de vakken godsdienstleer of niet-confessionele zedenleer bevatten, onder meer om zo tegemoet te komen aan artikel 24 § 3 van de nieuwe grondwet. Tijdens de ontstaansfase van dit decreet wezen de steinerscholen op meerdere problemen die veroorzaakt zouden worden indien langs deze weg ook in hun scholen de verplichting zou ingevoerd worden om één of een combinatie van (erkende) godsdiensten en/of de niet-confessionele zedenleer⁴ aan te bieden (daar waar de grondwet zelf meer ruimte laat):

- Er zou op deze wijze de verplichting ontstaan een levensbeschouwelijk vak in te voeren dat niet aansluit bij de eigen pedagogische visie. Het vak zou bovendien moeten gegeven worden door personeelsleden waar de scholen zelf weinig vat op zouden hebben. Dit zou kunnen raken aan de inrichtingsvrijheid.
- De ouders/leerlingen die in eerste instantie voor het pedagogisch project van de steinerschool kozen, zouden verplicht worden zo'n vak te volgen (de mogelijkheid tot vrijstelling is in het vrij onderwijs niet aan de orde). Dit zou kunnen raken aan de keuzevrijheid van de ouders.
- Voor de secundaire steinerscholen speelde tevens mee dat het onderwijsdecreet II bepaalde dat er in principe maximum 32 wekelijkse lestijden mochten georganiseerd worden. Tot dan bevatte het lessenpakket in de steinerscholen in de tweede en derde graad 36 lestijden. Behalve de te schrappen vakken om aan deze norm te voldoen, zouden dan bovenop nog lestijden voorzien moeten worden voor een vak met een aan het pedagogisch project 'vreemde' inhoud. Dat zou dan een wel erg vergaande impact hebben op het onderwijsaanbod van de steinerscholen.

Deze bedenkingen vonden gehoor bij het kabinet van toenmalig onderwijsminister Daniël Coens. In het overleg werd snel eensgezindheid gevonden rond het voorstel om een bijkomend vak te voorzien in de basisvorming als bijkomend alternatief voor de vakken godsdienstleer of niet-confessionele zedenleer. Dit nieuwe vak zou tevens in aanmerking komen om te voldoen aan het grondwettelijk recht op morele of religieuze opvoeding ten laste van de Vlaamse Gemeenschap.

Dit nieuwe vak zou wel aan enkele voorwaarden moeten voldoen. Eerst en vooral moest de naam van dat vak voldoende open en onbelast zijn zodat niemand hierin een claim zou kunnen zien op

⁴ Op dat ogenblik was de dubbelzinnige status van de niet-confessionele zedenleer reeds bekend. De inschatting dat het behoud van de naam niet-confessionele zedenleer met een eigen vrije invulling, zoals de situatie op dat moment bestond in de steinerscholen voor lager onderwijs, niet wenselijk was maar ook op termijn onhoudbaar zou zijn, is correct gebleken.

In het gemeenschapsonderwijs had de georganiseerde vrijzinnigheid via de schoolpactcommissie toezeggingen gekregen dat ze inspraak zou hebben in het aanbod van deze cursus (zie OVERBEEKE, A. Recht op keuzevrijheid van het in openbare scholen aangeboden levensbeschouwelijk onderricht, *T.O.R.B.* 1999-2000). In het eerste arrest Sluys (Arrest Raad van State, nr. 25.326, dd. 14 mei 1985) had de Raad van State reeds aangegeven dat de cursus niet-confessionele zedenleer niet neutraal was en een vrijstelling derhalve steeds mogelijk moest zijn. Dat de term niet-confessionele zedenleer inderdaad geen open en meervoudig karakter zou behouden, werd in 1993 volledig duidelijk. De wet van 5 mei 1993 wijzigde art. 181 van de grondwet en kende de niet-confessionele levensbeschouwing dezelfde grondwettelijke rechten toe als de erkende godsdiensten. En met het decreet van 1 december 1993 betreffende de inspectie en begeleiding van de levensbeschouwelijke vakken kwam de verantwoordelijkheid voor de inhoud van het vak niet-confessionele zedenleer (o.a. de opmaak van het leerplan) te liggen bij de erkende instantie van de niet-confessionele gemeenschap. Bij Ministerieel Besluit van 25 maart 1994 wordt de vzw *Raad voor Inspectie en Begeleiding niet-confessionele zedenleer* (RIBZ) erkend als orgaan voor de niet-confessionele zedenleer (voorgedragen vanuit de georganiseerde vrijzinnigheid). En het decreet rechtspositie voor het gesubsidieerd onderwijs stelt in artikel 4, § 3 dat een leerkracht levensbeschouwelijk onderricht door de inrichtende macht slechts tijdelijk aangesteld of vast benoemd kan worden, op voordracht van de bevoegde instantie van de godsdienst of betrokken eredienst of op voordracht van de bevoegde instantie van de niet-confessionele zedenleer. Met de Wet van 21 juni 2002 tenslotte werd dit erkenningsproces voorlopig afgerond en werd uitvoering gegeven aan de grondwettelijke garanties, waarbij de vzw *Centrale raad der niet-confessionele levensbeschouwelijke gemeenschappen in België* werd erkend als een in artikel 181 GW vermelde 'door de wet erkende organisatie'.

meer algemene aspecten van de morele of religieuze opvoeding. De naam *morele opvoeding* zoals tot dan in gebruik in de steinerscholen lager onderwijs werd om die reden niet weerhouden. Verder moest de benaming ook bruikbaar zijn voor andere vrije scholen die zich om welke reden ook, niet konden vinden in het aanbieden van onderwijs in een van de erkende levensbeschouwingen. Het kon dus evenmin een specifiek met de steinerscholen verbonden vak worden (bv. niet *vrije religie*, een naam die trouwens ook onbedoelde consequenties zou hebben binnen de beweging van steinerscholen - zie verder in dit leerplan).

Het was Peter Michielsens, toen kabinetsmedewerker voor het secundair onderwijs en later inspecteur-generaal bij het Departement Onderwijs, die de term cultuurbeschouwing suggereerde.

En zodoende werd aan de artikelen 53, 54 en 55 van onderwijsdecreet II telkens toegevoegd dat in het gesubsidieerd vrij onderwijs in de basisvorming *of godsdienstleer of niet-confessionele zedenleer of cultuurbeschouwing of eigen cultuur en religie* opgenomen moest worden.

Hiermee was cultuurbeschouwing in het secundair onderwijs in de basisvorming ingeschreven als een vak waarmee ten laste van de gemeenschap aan het recht op morele of religieuze opvoeding kon voldaan worden. Er werd hierbij geen erken(nen)de instantie voorzien.

Cultuurbeschouwing in de regelgeving voor het basisonderwijs

Nog vooraleer het decreet van 31 juli 1990 was goedgekeurd, werd reeds de logische kwestie besproken of de benaming cultuurbeschouwing ook niet in het lager onderwijs kon ingevoerd worden. Dat de minister deze logica wilde volgen, bleek al uit de goedkeuring van het Besluit van de Vlaamse Executieve van 27 juni 1990 (nog voor onderwijsdecreet II in het Parlement was gestemd). Dit besluit voegde het vak cultuurbeschouwing toe aan de lijst algemene vakken in het basisonderwijs en dit met ingang van 1 september 1990.

Op basis hiervan (en op basis van de omzendbrief met dezelfde inhoud van 26 juni 1990) hadden enkele steinerscholen na telefonisch overleg met de dienst Gewoon Basisonderwijs en met de dienst Onderwijsstatistieken, op hun formulier 20 (statistieken) en 24 (aanwending lestijdenpakket) cultuurbeschouwing toegevoegd als bijkomende keuzemogelijkheid. Ten onrechte, bleek achteraf. Er ontbrak een decretale regeling die als basis zou kunnen dienen voor het rechtmatig en gesubsidieerd inrichten van cultuurbeschouwing en er werd aangeraden om hier voorlopig zoals voorheen nog de 'niet-confessionele zedenleer' aan te vinken, wilden de scholen de subsidiëring voor hun 'morele opvoeding' behouden.

Pas met het decreet betreffende het onderwijs IV van 28 april 1993 werd artikel 50 § 1 van de gecoördineerde wetten op het lager onderwijs van 20 augustus 1957 aangepast, waarbij cultuurbeschouwing werd toegevoegd als mogelijk alternatief in het lager onderwijs voor het onderricht in de godsdienst of de niet-confessionele zedenleer.

Actuele situatie cultuurbeschouwing in het basisonderwijs

Deze bepalingen werden tenslotte overgenomen in het decreet basisonderwijs van 27 maart 1997.

Artikel 42 stelt dat in de vrije lagere scholen *hetzij onderwijs in één of meer erkende godsdiensten en in de op deze godsdiensten berustende zedenleer, hetzij het onderwijs in de niet-confessionele zedenleer, hetzij beide, hetzij onderwijs in de cultuurbeschouwing* wordt verstrekt.

Artikel 138 voorziet dat er ook voor cultuurbeschouwing aanvullende lestijden worden voorzien.

Met onderwijsdecreet XXIII van 19 juli 2013 werd voor het gewoon (art. 45) en buitengewoon onderwijs (art. 46) bepaald dat de leerplannen resp. handelingsplannen voor de in art. 42 vermelde

onderwijs in overeenstemming moeten zijn met de internationale en grondwettelijke beginselen inzake de rechten van de mens en van het kind in het bijzonder en de bekrachtigde eindtermen en ontwikkelingsdoelen moeten respecteren.

De besluiten van de Vlaamse regering betreffende de personeelsformatie in het gewoon (art. 18) resp. het buitengewoon onderwijs (aldaar in art. 11) van 17 juni 1997 bepalen dat de cursus cultuurbeschouwing minstens twee en ten hoogste 3 lestijden kan bevatten.

Volledigheidshalve kan nog vermeld worden dat de benaming cultuurbeschouwing ook wordt aangetroffen in de literatuur met betrekking tot een eventueel bijkomend vak in het officieel onderwijs. Daar speelde reeds langere tijd een dubbele problematiek: er waren enerzijds de Freinetscholen in het gemeenschapsonderwijs (in belangrijke mate ook Freinetscholen die vanuit het vrije net de overstap hadden gemaakt) waar o.a. de ouders liever een met het eigen project verbonden levensbeschouwelijk vak zagen ingericht in plaats van de verplichte keuze tussen de erkende godsdiensten of levensbeschouwing. Anderzijds was er de problematiek van de vrijstellingen met betrekking tot deze keuze. Voor beide problemen leek de mogelijkheid tot inrichting van een vak cultuurbeschouwing een mogelijke oplossing. Dit kwam in juni 2002 ter sprake in het eindrapport van de *Rondetafelconferentie van het onderwijs*. De overheid engageerde zich in de marge van de onderhandelingen over onderwijsdecreet XIV hierover advies in te winnen en zodoende werd in de schoot van de Vlor een werkgroep ad hoc ingericht onder voorzitterschap van Prof. Raf Versteegen. Deze werkgroep zou de introductie van een vak cultuurbeschouwing in het officieel onderwijs onderzoeken. Dit advies⁵ stelde echter uitdrukkelijk om voor zo'n nieuw vak zeker *niet* de naam cultuurbeschouwing te gebruiken, aangezien het inrichten van het vak cultuurbeschouwing reeds enkele malen werd gebruikt als criterium voor het bekomen van een uitzonderingsregeling voor de kleine onderwijsverstreckers in het vrij onderwijs⁶. Het Vlor-advies stelde de benaming *levensbeschouwelijke oriëntatie* voor. Daarmee was de kwestie echter niet uitgeklaard⁷. Zo'n alternatief levensbeschouwelijk vak is tot op heden niet voorzien in het officieel onderwijs.

Toch nog enkele onduidelijkheden met betrekking tot cultuurbeschouwing?

In de memorie van toelichting bij onderwijsdecreet XXIII (bespreking van de artikels II 22 en II 23) wordt voor de evidente aanname van het bestaan van leerplannen levensbeschouwelijke vakken verwezen naar art. 6 § 2 van het decreet van 1 december 1993 betreffende inspectie en begeleiding levensbeschouwelijke vakken. Daar wordt bovendien gesteld dat de opmaak van deze leerplannen tot de werking behoort van de inspectie en begeleiding van de betrokken godsdienst of de niet-confessionele zedenleer, waarbij deze werking bepaald wordt door de overeenkomstige erkende

⁵ VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *Een nieuw vak over ethiek en levensbeschouwing in het officieel onderwijs: 'levensbeschouwelijke oriëntatie'*, Advies Algemene Raad van 22 april 2003

⁶ Zo voerde onderwijsdecreet XIII-Mozaïek in art. 194 quinquies van het decreet basisonderwijs een tijdelijke programmatiestop in (schooljaren 2000-2001 t.e.m. 2002-2003), met uitzondering van de vrijekeuzescholen én de scholen die *cultuurbeschouwing* inrichtten. In het secundair wordt ook een verlaging van de programmatieregels (Codex SO art. 175) en de rationalisatieregels (Codex SO art. 192 en 194) voorzien voor scholen die onder meer cultuurbeschouwing inrichten. Tevens werd het inrichten van cultuurbeschouwing aangewend als basis voor aangepaste criteria met oog op het oprichten van een scholengemeenschap (Codex SO art. 54).

⁷ In deze context is het niet relevant om verder op deze kwestie in te gaan. Zie hiervoor OVERBEEKE, A., *Levensbeschouwelijk onderricht: keuzepalet en keuzevrijheid in Vlaanderen anno 2002*, *T.O.R.B.* 2002/2003-2; VERSTEGEN, R., *Een nieuw vak over levensbeschouwing en ethiek in het licht van art. 24 G.W. en de fundamentele rechten en vrijheden*, *T.O.R.B.* 2002/2003-3; VAN STIPHOUT, M., *Een nieuw 'neutraal' vak over levensbeschouwing en ethiek?*, *T.O.R.B.* 2003-2004-3; MAGITS, M. en BORMS E., *Ethiek en levensbeschouwing in het onderwijs*, *T.O.R.B.* 2003-2004-3

instanties. Dit decreet is echter niet van toepassing op het vak cultuurbeschouwing. Er is voor cultuurbeschouwing geen erkende instantie en geen inspectie en begeleiding voorzien. Het decreet basisonderwijs stelde tot voor kort in art. 45 § 1 dat ieder schoolbestuur leerplannen dient op te maken *“met uitzondering voor wat godsdienst, niet-confessionele zedenleer en cultuurbeschouwing betreft.”* Artikel 45 § 3 leek dan echter toch weer te veronderstellen dat er ook een leerplan cultuurbeschouwing werd opgemaakt. Hoewel de schoolbesturen die er voor opteren het vak cultuurbeschouwing in te richten, luidens artikel 45 geen verplichting hadden dit leerplan op te maken, is het echter logisch dat ze dit wel deden.

Aanpassingen door het decreet van 17 januari 2018

Op 17 januari 2018 keurde het Vlaams parlement het decreet goed tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en de Codex Secundair Onderwijs ,wat onderwijsdoelen betreft, en tot wijziging van de decreten Rechtspositie onderwijspersoneel. Art. 45 § 1 van het decreet basisonderwijs werd gewijzigd. We sommen de wijzigingen op die betrekking hebben op cultuurbeschouwing.

- Vooreerst spreekt dit decreet zich niet langer uit over wie de leerplannen levensbeschouwelijke vakken, met inbegrip van de leerplannen cultuurbeschouwing, al dan niet moet opmaken. Voor cultuurbeschouwing kan dit bij gebrek aan een erkende instantie enkel maar het schoolbestuur zelf zijn. Voor de erkende levensbeschouwingen is dit geregeld in het decreet van 1 december 1993.
- Aan de bepaling dat ook het leerplan cultuurbeschouwing in overeenstemming moet zijn met de internationale en grondwettelijke beginselen inzake de rechten van de mens en van het kind in het bijzonder en de goedgekeurde eindtermen en ontwikkelingsdoelen moet respecteren, wordt toegevoegd dat dit leerplan tevens de interlevensbeschouwelijke competenties moet respecteren.

Dit roept enkele vragen op. Aangezien de invulling van het vak cultuurbeschouwing in de steinerscholen niet uitgaat van een reeds aanwezige levensbeschouwelijke identiteit bij de leerlingen, noch gericht is op het aanleggen van zo'n identiteit, verliezen deze interlevensbeschouwelijke competenties - die net wel van zo'n identiteit uitgaan - veel van hun betekenis. Het is niet duidelijk wat het respecteren van de interlevensbeschouwelijke competenties binnen zo'n context kan betekenen.

De interlevensbeschouwelijke competenties zijn immers opgemaakt door de commissie levensbeschouwelijke vakken, samengesteld uit vertegenwoordigers van de erkende instanties zoals bepaald bij decreet van 1 december 1993. De schoolbesturen in het vrij onderwijs die opteren voor het inrichten van cultuurbeschouwing waren bij de totstandkoming van deze competenties niet betrokken.

We willen deze bepaling zo begrijpen dat een leerplan cultuurbeschouwing niets kan bevatten wat onverzoenbaar is met het respect opbrengen voor personen met een andere levensbeschouwing en de in de samenleving aanwezige diversiteit aan levensbeschouwingen.

- Het decreet voorziet nu ook dat de directeur de levensbeschouwelijke lessen kan bezoeken. Dat was met betrekking tot cultuurbeschouwing reeds eerder het geval. Dit vak valt immers volledig onder de verantwoordelijkheid van het schoolbestuur.
- Het leerplan cultuurbeschouwing moet publiek bekendgemaakt worden.
- De inspectie van de levensbeschouwelijke vakken (decreet 1 december 1993) moet jaarlijks aan het Vlaams Parlement rapporteren over het in overeenstemming zijn van de leerplannen met de internationale en grondwettelijke beginselen inzake de rechten van de mens en van het kind in het bijzonder en het respecteren van de goedgekeurde eindtermen en ontwikkelingsdoelen met inbegrip van de interlevensbeschouwelijke competenties. Voor cultuurbeschouwing is deze rapportering expliciet toegewezen aan de gewone onderwijsinspectie. Bij de rapportering ten aanzien van het leerplan cultuurbeschouwing door de onderwijsinspectie wordt geen melding meer gemaakt van het respecteren van de interlevensbeschouwelijke competenties. Dit sluit aan

bij de hierboven gegeven interpretatie met betrekking tot het respecteren van de levensbeschouwelijke competenties door het leerplan cultuurbeschouwing.

Samenvattend: wat is cultuurbeschouwing?

Cultuurbeschouwing is een vak dat in het lager en secundair *vrij* onderwijs gesubsidieerd kan ingericht worden en waarmee tegemoet gekomen wordt aan het grondwettelijke recht van leerlingen gedurende de leerplicht op morele of religieuze opvoeding.⁸

Een schoolbestuur dat ervoor kiest het vak cultuurbeschouwing in te richten, kan hiernaast in het basisonderwijs geen keuze voor de andere levensbeschouwelijke vakken aanbieden. Zo'n keuze kan in het vrij basisonderwijs wel aangeboden worden indien het zich beperkt tot een keuze uit de erkende godsdiensten en levensbeschouwing.

De inhoud van het vak en het aanstellen van de leraren cultuurbeschouwing vallen onder de bevoegdheid en verantwoordelijkheid van het schoolbestuur. Ook voor de cultuurbeschouwing zijn geen ontwikkelingsdoelen of eindtermen voorzien.

In het basisonderwijs is er geen leermeester cultuurbeschouwing voorzien.

In het secundair onderwijs (2^{de} en 3^{de} graad) is het vereiste bekwaamheidsbewijs een licentiaat/master in de cultuurwetenschappen of in de vergelijkende cultuurwetenschap. Het voldoende geachte bekwaamheidsbewijs is breed en komt overeen met wat voorzien is voor de meeste algemene vakken.

Cultuurbeschouwing is echter geen levensbeschouwelijk vak in de zin van het decreet van 1 december 1993 betreffende de inspectie en begeleiding van de levensbeschouwelijke vakken en heeft daardoor ook geen inhoudelijke inspectie en begeleiding. Er mag wel verwacht worden dat deze inhoud betrekking heeft op morele of religieuze opvoeding, weliswaar vanuit de eigen pedagogische visie hierop. Dit kan, maar hoeft niet noodzakelijk een gerichtheid op (de identificatie met) een welbepaalde levensbeschouwing in te houden.

Dit alles houdt tenslotte ook in dat onder de benaming cultuurbeschouwing een brede waaier aan mogelijke invullingen met betrekking tot de morele of religieuze opvoeding kan uitgewerkt worden, naar gelang de pedagogische en of filosofische visie op morele of religieuze opvoeding van het schoolbestuur dat kiest om cultuurbeschouwing in te richten⁹.

⁸ In de memorie van toelichting bij het onderwijsdecreet II werd met betrekking tot de toevoeging van het vak cultuurbeschouwing verklaard "dat deze aanpassing gebeurde op vraag van de scholen die onderwijs verstrekken op basis van alternatieve pedagogische methoden. Aan de basis ligt de bepaling van de grondwet dat alle leerplichtige jongeren ten laste van de Gemeenschap recht hebben op een morele of religieuze opvoeding". Verder weze opgemerkt dat de *of* steeds geïnterpreteerd moet worden als *en/of*: de mogelijkheden zijn dus 'morele opvoeding' en 'religieuze en morele opvoeding' (zie *Parl. St. Senaat* B.Z. 1988, nr. 100-1/2°, 83). Dit komt overeen met de vroegere bepaling in artikel 8, tweede lid van de schoolpactwet waar de term godsdienstonderricht werd verduidelijkt als "onderricht in de godsdienst en de op die godsdienst berustende zedenleer".

⁹ Adriaan Overbeeke situeert cultuurbeschouwing als volgt: "Het betreft hier de door de vrije onderwijsinstellingen onder eigen verantwoordelijkheid ingerichte levensbeschouwelijke vakken die inhoudelijke anders zijn dan de traditionele godsdienstvakken of niet-confessionele zedenleer. De inhoud van het vak "cultuurbeschouwing" wordt telkens bepaald door iedere inrichtende macht die het vak inricht. Dit kan gebeuren door formeel als "niet-confessioneel" gecategoriseerde scholen (zoals bv. vrije Steiner- of Freinetscholen) maar ook door traditionele als "confessioneel" beschouwde scholen. De term "cultuurbeschouwing" is bijgevolg bedoeld als een vlag die vele ladingen kan dekken." In OVERBEEKE, A., *Levensbeschouwelijk onderricht: keuzepalet en keuzevrijheid in Vlaanderen anno 2002*, T.O.R.B. 2002/2003-2.

II. Cultuurbeschouwing in historisch en actueel perspectief van de steinerschoolbeweging

Het is van groot belang cultuurbeschouwing te kunnen situeren ten aanzien van de organisatievormen en concepten zoals deze zich vanuit de allereerste steinerschool ontwikkelden. Zowel de plaats als de tijd - het Stuttgart vlak na de Eerste Wereldoorlog - hebben deze ontwikkeling mee bepaald. Dat betekent dat de concrete vormgeving in het Duitsland van 1919 niet zonder meer kan of hoeft overgenomen te worden in andere plaatsen of tijden. Dat is ook niet het geval. Toch reikt een verkenning van de historische ontwikkelingen heel wat inzichten aan, die cultuurbeschouwing net een zeer actuele en toekomstgerichte impuls kunnen geven.

De organisatie van het religieonderwijs bij de start van de eerste Waldorfschool

In de eerste steinerschool, de Waldorfschool, nam de religieuze en morele opvoeding een prominente plaats in. De wijze waarop dat gebeurde is echter verbonden met de specifieke context waarin Rudolf Steiner dit heeft uitgewerkt. Om cultuurbeschouwing zowel organisatorisch als inhoudelijk juist te kunnen situeren, is het noodzakelijk even bij die historische context stil te staan.

Steeds opnieuw werd beklemtoond dat de Waldorfschool geen wereld- of levensbeschouwelijke school kon en zou zijn. De antroposofische menskundige inzichten en methodes vormden enkel de basis waarop het onderwijs zou steunen. Antroposofie (Steiner sprak zelf soms van de antroposofische dogma's) was nooit bedoeld als leerinhoud die bij de leerlingen aangebracht zou worden. Voor Steiner was religieuze vrijheid voor elk individu onaantastbaar ¹⁰.

Zoals ook Stefan Leber aangeeft, lijkt het er sterk op dat Steiner aanvankelijk de bedoeling had om het religieonderwijs enkel als een algemeen en geïntegreerd onderwijsprincipe te hanteren en niet als een apart vak ¹¹. In de toespraak aan de vooravond van de cursus voor de eerste leraren ¹² stelde hij dat het religieonderwijs aan de verschillende kerkgenootschappen zou overgelaten worden. Dat kwam er in de praktijk op neer dat voorzien werd in een keuze tussen katholiek godsdienstonderwijs en protestants-evangelisch godsdienstonderwijs.

Steiner noemde het organiseren van dit keuzeaanbod een terecht *compromis* ¹³. Herbert Hahn ¹⁴ stelde dat reeds voor de feitelijke oprichting een groep ouders had aangegeven voorstander te zijn van de organisatie van een specifiek confessioneel religieonderwijs ¹⁵. Bovendien, ten tijde van de oprichting van de eerste Waldorfschool was het wettelijk schooltoezicht (en de erkenning) nog gedelegeerd aan de kerkelijke overheden. Het kan dus zijn dat de kerkelijke overheden via de ouders hebben aangedrongen om het religieonderwijs op deze wijze te organiseren in de school. Ook de toen geldende onderwijswet van Baden-Württemberg kan de aard van het compromis mee beïnvloed hebben.

¹⁰ Zie bv. STEINER (GA 182) voordracht van 9 oktober 1918

¹¹ LEBER (1989)

¹² Deze cursus vond plaats van 21 augustus tot 6 september 1919. Zie STEINER (GA 293, GA 294 en GA 295)

¹³ STEINER (GA 293) toespraak aan de vooravond van de lerarencursus

¹⁴ Herbert Hahn behoorde tot het college van de eerste leraren van Waldorfschool. Hij was reeds voor de oprichting bij het initiatief betrokken en werd door Steiner gevraagd het vrije religieonderwijs op zich te nemen.

¹⁵ in ALTEHAGE (2007)

Het vrije religieonderwijs

Tot en met het openingsfeest op 7 september 1919 wordt enkel gesproken over het aanbieden van de keuze tussen katholiek en evangelisch-protestants religieonderwijs. Eén dag later, in de eerste lerarenbijeenkomst, is er plots sprake van het vrije religieonderwijs. Steiner noemde het toen zelfs antroposofisch onderwijs¹⁶.

Hoewel de school werd opgericht voor de arbeiderskinderen van de Waldorf-Astoria-fabriek, werden de klassen aangevuld met kinderen van voornamelijk Stuttgarterse antroposofen. Veel van deze ouders herkenden zich onvoldoende of niet in de twee aangeboden vormen van confessioneel religieonderwijs¹⁷. Zij stelden de vraag aan Rudolf Steiner of er ook niet kon voorzien worden in religieonderwijs dat meer aansloot bij hun levensopvattingen.

Het vrije religieonderwijs steunt wel op een expliciete christelijke inspiratie en was gericht op een open, christelijke beleving, zonder enige binding met welke religieuze gemeenschap of institutie ook. Maar ook dit onderwijs had niet de antroposofische wereldbeschouwing als lesinhoud. Het was gericht op de ontwikkeling van het religieuze gevoel zoals dat vanuit antroposofische inzichten betekenis kan krijgen. Daarom kan dit religieonderwijs geen geloofsvorm aannemen, maar komt het neer op een gevoelsmatige verdieping.

Aan dit religieonderwijs werden gaandeweg ook religieuze vieringen verbonden¹⁸, dit op vraag van ouders en later ook van de leerlingen zelf. Er gold echter ook hier geen enkele verplichting of druk om deel te nemen. Opnieuw stond de vrijheid voorop.

Vanaf 1923 werd het vrije religieonderwijs formeel met de Antroposofische Vereniging verbonden en dit naar aanleiding van de kerstbijeenkomst waar deze vereniging grondig werd hervormd. Tegelijk werd duidelijk gemaakt dat de Waldorfschool zelf volstrekt onafhankelijk staat ten aanzien van de Antroposofische Vereniging. Enkel het vrije religieonderwijs (het bepalen van de inhoud en het machtigen van de leraren) valt onder de verantwoordelijkheid van deze vereniging, niet de school zelf¹⁹. Deze situatie geldt tot vandaag in landen waar het vrije religieonderwijs (vooral in de Waldorfscholen in Duitsland) *enkel en alleen als keuze* naast andere vormen van religieonderwijs wordt aangeboden²⁰.

Cultuurbeschouwing en het vrije religieonderwijs

Door de andere context, historiek en positie zal cultuurbeschouwing op een andere wijze moeten vormgegeven worden dan het vrij religieonderwijs.

In de eerste plaats is cultuurbeschouwing immers een door alle leerlingen te volgen vak. Een keuzeaanbod is er niet. Het vrije religieonderwijs is echter geconcipieerd als een vak dat tegemoet wilde komen aan een uitdrukkelijk vraag van ouders met een welbepaalde levensvisie. Het karakter van het vrije religieonderwijs laat daarom niet toe dit op te leggen aan wie er niet voor kiest. Hoewel ook het vrije religieonderwijs geen levensbeschouwelijke overtuigingen wil overdragen, kan onder meer de gerichtheid op een open-christelijke beleving niet zonder meer algemeen worden aangeboden. De keuze voor een steinerschool impliceert geen automatische keuze voor het vrije religieonderwijs.

¹⁶ STEINER (GA 300a) Lerarenvergadering van 8 september 1919

¹⁷ STEINER (GA 297a) vragenbeantwoording na de voordracht in Darmstadt van 28 juli 1921.

¹⁸ zie STEINER (GA 300 a, b en c), Annot (2001)

¹⁹ STEINER (GA300c) lerenvergadering van 5 februari 1924

²⁰ Zie PÄDAGOGISCHE FORSCHUNGSSTELLE (2015)

In de tweede plaats is cultuurbeschouwing een vak dat een morele en religieuze opvoeding beoogt onder verantwoordelijkheid van het schoolbestuur. Voor het vrije religieonderwijs ligt de verantwoordelijkheid buiten de school, bij de Antroposofische Vereniging te Dornach (gedelegeerd aan het Internationaal Religionslehrergremium).

Dit neemt niet weg dat de wijze waarop dit vrije religieonderwijs is opgebouwd, inspirerend kan zijn voor wat op het vlak van morele en religieuze opvoeding kan worden nagestreefd in de cultuurbeschouwing. Het heeft immers dezelfde menskundige en pedagogische fundamenteën als het hele onderwijs in de steinerschool.

De Christengemeenschap

Voor de volledigheid vermelden we ook nog de Christengemeenschap.

Begin 1917 stelde Steiner in een voordracht dat het zich inlaten met antroposofie nooit een plaatsvervanger kan zijn voor religieuze oefening of het leiden van een religieus leven²¹. Antroposofie kan wel het religieuze leven ondersteunen, maar kan niet zelf tot religie worden. Een religieus leven moet voorbij de abstracte gedachten over God of Christus komen en uitmonden in een religieuze beleving door oefening en een actief religieus leven. Dit kan echter erg verschillende vormen aannemen.

Uit een vraag van jonge theologiestudenten ontstond de 'beweging voor religieuze vernieuwing'. De naam werd echter spoedig omgevormd tot Christengemeenschap. De allereerste mensenwijdingsdienst werd in september 1922 gehouden²². De Christengemeenschap ontstond uit een antroposofische inspiratie, maar staat los van de Antroposofische Vereniging en de steinerscholenbeweging.

De Christengemeenschap groeide gestaag en al gauw kwam er ook religieonderwijs voor kinderen en jongeren²³, waaronder leerlingen van de Waldorfschool. Hoe verhoudt het vrije religieonderwijs zich tot het onderwijs vanuit de Christengemeenschap? Hoewel er veel overeenkomsten zijn en er uit een zelfde inspiratiebron wordt geput, was het nooit de bedoeling beide te laten versmelten. Het vrije religieonderwijs wil de mens in het algemeen in de mensheid binnenleiden, vanuit een open christelijke inspiratie. De Christengemeenschap leidt de mens binnen in een welbepaalde religieuze gemeenschap.

Uiteindelijk werd het religieonderwijs van de Christengemeenschap na WO II in de Duitse Waldorfscholen als bijkomend aanbod geïntroduceerd, naast het vrije religieonderwijs en het katholieke en protestants-evangelische religieonderwijs.

Een algemeen religieonderwijs als toekomstgerichte grondslag voor cultuurbeschouwing

Het vrije religieonderwijs heeft een uitdrukkelijk christelijk karakter. Dit christelijke karakter werkte door in de hele school²⁴, ook al was het vrije religieonderwijs slechts één van de keuzemogelijkheden voor het in de school aangeboden religieonderwijs. Maar ook de andere vormen van religieonderwijs waren christelijk van aard: het katholieke en het protestants-evangelisch onderwijs.

²¹ STEINER (GA 175) voordracht van 20 februari 1917

²² HEIDENREICH (1955),

²³ Zie bv. LENZ (1999)

²⁴ STEINER (GA 305) voordracht van 24 augustus 1922

Toch moet dit eerder als toeval worden gezien en niet als een bewuste keuze. Op 24 augustus 1919, nog voor de opening van de school, gaf Steiner aan dat naast de protestantse dominee en de katholieke priester ook de rabbijn zou gevraagd worden voor het religieonderwijs van de joodse kinderen. Helaas waren er bij de aanvang geen joodse kinderen aangemeld. Het is een interessante vraag hoe de school zich ontwikkeld zou hebben, zeker met betrekking tot het christelijke karakter, indien er wel een groep joodse kinderen zou aanwezig zijn geweest. Toch herhaalde Steiner in een voordracht in Basel op mei 1920 dat een rabbijn zou aangetrokken worden indien hiernaar een vraag zou bestaan ²⁵. Er was uitdrukkelijk geen enkele intentie om het religieonderwijs te beperken tot enkel onderwijs met een christelijk karakter. We kunnen het christelijke karakter van de hele school beter situeren als de 'geest van mensenliefde' die vanuit de leraren de hele school doordringt ²⁶.

Het thema van de morele en religieuze opvoeding is ook los van het expliciete (vrije) religieonderwijs uitgewerkt. Op erg veel plaatsen gaat Steiner in op de morele en religieuze opvoeding op een algemene wijze. Hierbij worden op basis van de menskundige en pedagogische uitgangspunten de principes geschetst van deze opvoeding. Dat gebeurt zonder verwijzing naar of aansluiting bij een religieuze overtuiging of traditie. Meerdere voordrachten zijn uitsluitend aan deze thematiek gewijd ²⁷. Deze inzichten vormen de basis voor de morele en religieuze opvoeding in het vak cultuurbeschouwing. Ze laten een open verhouding tot meerdere levensbeschouwelijke overtuigingen toe.

We schetsen vervolgens twee inspirerende contexten waar uitgegaan wordt van een algemene benadering van het religieonderwijs, zonder dit onderwijs te koppelen aan een specifieke godsdienst of levensbeschouwing.

Religieonderwijs in steinerscholen in een niet-christelijke context

De steinerscholen zijn wereldwijd verspreid. Ze zijn te vinden op alle continenten, in 67 verschillende landen ²⁸. Dat betekent dat dit onderwijs vorm krijgt in landen met uiteenlopende culturele, sociale en religieuze contexten ²⁹, ook in landen met niet-christelijke tradities zoals Israël, Egypte, Nepal of Japan.

Carlo Willmann vergeleek het religieonderwijs in de Israëliische steinerscholen met dat van de school in Sekem, Egypte ³⁰. Daarbij werd nagegaan op welke wijze het concept van een algemeen religieonderwijs in deze erg uiteenlopende contexten terug te vinden is, maar ook wat de verschillen zijn. Voor dit algemeen religieonderwijs, steunend op een open religiebegrip, zijn inhoudelijke aspecten zoals geloofsovertuigingen secundair. Dat zijn cognitieve producten die ten dienste staan van een weten over religie, maar de diepere en authentieke religieuze dimensie niet vatten of raken.

De Sekem-school werkt met het staatsleerplan van Egypte, maar tracht waar mogelijk te werken vanuit de impuls van de steinerpedagogie ³¹. De meerderheid van de leerlingen en leraren zijn moslim. Er is ook een christelijke minderheid. Naarmate leraren langer op de school werkten en meer vertrouwd waren met de steinerpedagogie nam voor deze leraren het belang van een

²⁵ STEINER (GA 301) voordracht van 6 mei 1920

²⁶ zie STEINER (GA 298) voordracht van 24 juli 1920

²⁷ zie bv. STEINER (GA 297a) voordracht van 4 november 1922 - *Die religiöse und sittliche Erziehung im Lichte der Anthroposophie*, STEINER (GA 303), voordracht van 7 januari 1922 - *Die ethische und religiöse Erziehung im besonderen*, STEINER (GA 304a) voordracht van 26 maart 1923 - *Pädagogik und Moral*, en de voordracht van 19 november 1923 - *Die Kunst der moralischen und physischen Erziehung*

²⁸ FREUNDE DER ERZIEHUNGSKUNST (2018)

²⁹ zie bv. LEBER (1997)

³⁰ WILLMANN (2014)

³¹ Zie ook ABOULEISH (2005)

algemeen religieonderwijs toe en werd dit onderwijs meer als een ethisch-religieuze waardenopvoeding opgevat. Toch is het religieuze leven in deze school doordrongen van de islamitische religieuze praktijk, met ruime tolerantie voor de christelijke minderheid.

In Israël zijn de steinerscholen in die hoedanigheid erkend en gesubsidieerd, met een eigen leerplan. Ze worden er door de overheid ingedeeld bij de niet-religieuze scholen (niet orthodox). Toch is er de verplichting om 'joodse vakken' in te richten zoals bijbelstudie, filosofie van het jodendom, Hebreeuwse literatuur, de geschiedenis van het Israëliëse volk en joodse tradities.

De eerste generatie steinerleraren kwam uit eerder socialistisch gezinde kibboetsen met weinig religieuze affiniteit, waarbij hun religieus gevoel niet verbonden was met een bepaalde religie, ook niet met de joodse. Hier sluit een open en algemene religieuze opvoeding gemakkelijker bij aan.

Zowel in de onderzochte scholen in Israël als in de Sekem-school herkennen we, zij het in verschillende mate, dat zo'n algemeen religieonderwijs ook in de praktijk herkenbaar is. De ontwikkeling van steineronderwijs in landen met uiteenlopende culturele en religieuze tradities biedt perspectieven hoe aan religieonderwijs in een diverse maatschappelijke context zou kunnen vormgegeven worden.

De Interkulturelle Waldorfschule in Mannheim

We kunnen ook kijken naar scholen in een vergelijkbare situatie als deze in Vlaanderen die doelbewust een pioniersrol hebben opgenomen en nieuwe wegen hebben verkend. De *Interkulturelle Waldorfschule*³² in Mannheim Neckarstadt-West werd na grondige voorbereiding en met wetenschappelijke ondersteuning en opvolging³³ in 2003 opgericht. Er was reeds ervaring opgedaan met een kinderdagverblijf en een kleuterschool. Reeds bij de oprichting van de lerarenopleiding voor Waldorfscholen in Mannheim, 25 jaar eerder, leefde de overtuiging dat de steinerpedagogie ten aanzien van sociaal achtergestelde groepen een verantwoordelijkheid diende op te nemen en daarvoor zelf naar deze groepen en stadsdelen moest toestappen.

De oprichters van deze school kozen er van bij aanvang bewust voor een interculturele pedagogie in praktijk te brengen en te ontwikkelen. Met de steinerpedagogie als fundament werden ook specifieke accenten gelegd: extra aandacht voor taalbevordering in de Duitse taal, veel praktische projecten, onderwijs in de eigen moedertaal, veel uitstappen en erg belangrijk: een internationaal en cultureel divers lerarencollege. Niet alles wat aanvankelijk bedacht werd, kon worden aangehouden.

Eén vaststelling was alvast dat culturele of religieuze verschillen voor jonge kinderen weinig betekenis hebben. Pas met de puberteit kunnen dergelijke verschillen een persoonlijke betekenis krijgen. Wel kunnen kinderen houdingen of uitspraken overnemen die ze bij volwassenen waarnemen. Jonge kinderen zijn samen in de eerste plaats op een 'universele wijze' kind. Deze ervaring komt overeen met wat uit de internationale context ook blijkt: we kunnen de kinderlijke ontwikkeling in haar kern als een transcultureel gegeven zien die aansluit bij de menskundige grondslag van de steinerpedagogie.

Het doel van de school is een opvoeding te realiseren waarbij men in volle bewustzijn van de eigen culturele achtergrond, met alle verschillen die deze diversiteit met zich meebrengt kan omgaan, erkennen en respecteren en tegelijkertijd de mogelijkheid ontwikkelen boven deze verschillen en de eigen achtergrond uit te stijgen. Dit vraagt meer dan passieve tolerantie. Er is ook actieve waardering, interesse en inlevingsvermogen nodig in mensen met voor ons ongewone gebruiken of

³² zie onder meer BRATER (2007), de bijdrage van Wickenhäuser in NEIDER (2012), SCHMELZER (2012) en (2015)

³³ BRATER e.a. (2009)

gewoontes. Het denken in de categorieën 'juist' of 'fout' moet overwonnen worden. In de plaats daarvan kan een gevoel ontwikkeld worden voor wat positief werkt, vruchtbaar is of steun biedt en wat niet. En dat bij wat vruchtbaar kan werken, variatie en verschillen evident zijn.

Er werd van bij de start bewust gekozen om geen aanbod aan vakken 'religieonderwijs' in te richten zoals dat in alle Duitse Waldorfscholen gebruikelijk is. De belangrijkste reden daarvoor is om de kinderen niet op te delen volgens de verschillende geloofsovertuigingen (van de ouders). Men wilde de klassen samenhouden. Dit betekent niet dat het religieuze niet aanwezig is in de school, integendeel. Ook hier komen we het algemene en open religieuze element tegen. Veel kinderen volgen buiten de school een specifiek religieonderwijs. Het lukt de school om dit gegeven te verbinden met het algemeen-religieuze karakter van de school. De religieuze diversiteit in het lerarencollege is ook hier een troef. Het religieuze element in de school moet de mensen kunnen verbinden en niet scheiden of opdelen. Zo is men steeds uitgegaan van de vraag hoe men van religieonderwijs iets gemeenschappelijks kan maken. Er wordt zoveel mogelijk 'religie' in de andere vakken meegenomen. Er doen zich immers voortdurend gelegenheden voor om religieuze thema's aan te raken. Het religieuze wordt beleefd, niet beleden.

Wanneer leerlingen ouder worden is het wel nodig het religieuze bewust als onderwijsinhoud te behandelen. Hierbij gaat het niet om het overdragen van overtuigingen. De school wil de jongeren in staat stellen hun eigen (in)zicht op mens en wereld te ontwikkelen.

In deze school wordt het 'christelijke karakter' van de school niet verbonden met een bepaald geloof maar met de basishouding van 'ware mensenzinnelijkheid' ³⁴. Het komt erop neer de andere te willen begrijpen vanuit een onbaatzuchtige interesse, ook voor de opvattingen van de andere waar we het mogelijks grondig mee oneens zijn. Deze empathie toont zich als actieve '*innerlijke tolerantie*' ³⁵. Dit ter onderscheiding van een passieve uiterlijke tolerantie waarbij we het andere enkel 'verdragen'. Deze innerlijke tolerantie wil er toe leiden te kunnen beleven wat de andere denkt en voelt alsof het onze gedachten en gevoelens waren. Hoewel hoog gegrepen, toch wijst dit de richting aan voor de leraren van de school. Het vraagt van de leraren dat ze kritisch reflecteren over hun eigen 'gesocialiseerd zijn' en daar ook los van kunnen komen. Dat is echter niet hetzelfde als het verloochenen of afwerpen van de eigen positie: men kan zich verplaatsen in de positie van de anderen en tegelijkertijd op een authentieke wijze in de eigen culturele en religieuze overtuiging staan.

Ook hiervoor is het cruciaal te kunnen samenwerken in een college met een diversiteit aan culturele achtergronden.

Deze innerlijke tolerantie komt er niet op neer de cultuur of religie van de andere in abstracte zin te begrijpen of te bestuderen, maar *de andere mens* te begrijpen zoals deze zich ontwikkeld heeft en verder ontwikkelt vanuit een bepaalde culturele achtergrond. Dit proces verloopt zelden conflictvrij.

Zo groeide in de school het besef dat de 'interculturele Schule' in wezen een *transculturele* school is. Het risico van een interculturele benadering is dat de betrokkenen te zeer geïdentificeerd worden met hun 'achtergrond', waardoor deze in feite op de *voorgond* wordt geplaatst.

Het doel is niet de ene mens in de cultuur van de andere te integreren, noch gescheiden cultuureilanden naast elkaar te laten ontstaan, maar de kinderen de vaardigheid bij te brengen in de veelheid van de interculturele uitwisseling hun eigen identiteit vorm te geven. ³⁶

³⁴ zie ook zie STEINER (GA 298) voordracht van 24 juli 1920

³⁵ STEINER (GA 189) voordracht van 16 februari 1919

³⁶ We vinden hierin overeenkomsten met wat HOFFMAN en VERDOOREN (2018) *diversity competences* noemen.

Een nieuw compromis?

Het religieonderwijs in de eerste Waldorfschool berustte op een ‘terecht’ compromis. Dit compromis heeft vele jaren zijn waarde getoond. De maatschappelijke situatie vandaag in Vlaanderen is echter volstrekt anders dan deze in het Stuttgart van na de Eerste Wereldoorlog.

Eenzijds heeft zich vooral ten aanzien van het christendom een sterke secularisering doorgezet. Steeds minder mensen bekennen zich tot een christelijke kerk. Gelovig zijn is niet langer de norm of van maatschappelijk belang. Anderzijds is de samenleving multicultureel en multireligieus geworden, met een aanzienlijke instroom van mensen die zich sterk verbinden met een niet-christelijke godsdienst. Ook verschillende wettelijke kaders, tradities en historische ontwikkelingen, creëren verschillende contexten.

Zoals de Interkulturelle Waldorfschule in Mannheim toont, is het oorspronkelijke compromis niet langer evident om de pedagogische impuls in deze nieuwe maatschappelijke context te realiseren. Er dringen zich nieuwe ‘terechte’ compromissen op waarbij het levend houden van een impuls primeert op het conserveren van tradities.

Het vak cultuurbeschouwing, dat op toevallige wijze uit ontwikkelingen van de Belgische en Vlaamse wetgeving is voortgekomen, kan zich als zo’n nieuw compromis tonen en zijn potentieel geleidelijk en doordacht ontplooiën.

Samenvattend

Het externe aanbod van religieonderwijs zoals dat nu nog in de Duitse Waldorfscholen wordt georganiseerd, ontstond als een compromis en was niet de oorspronkelijke keuze. Het lijkt er op dat de eerste opvatting eerder uitging van een algemeen, niet aan een confessie gebonden religieonderwijs dat in het hele onderwijs aanwezig zou zijn.

Doordat er naast het Katholieke en Protestants-Evangelische aanbod - op vraag van antroposofische ouders - vrij snel ook een Vrij (christelijk) Religieonderwijs werd ontwikkeld en aangeboden, kreeg de school hierdoor een christelijk karakter dat enigszins afwijkt van wat initieel bedoeld was. Zo werd uitdrukkelijk het principe vooropgesteld dat, indien aan de orde, ook een rabbijn zou verwelkomd worden in de school om er joods religieonderwijs te verzorgen.

Het vak cultuurbeschouwing kan enkel aansluiten bij de principes van een algemeen en open religieonderwijs (zie deel IV).

Inspiratie voor hoe aan zo’n algemeen religie onderwijs kan vormgegeven worden, kunnen we vinden bij de gemaakte keuzes en ervaringen in de *Interkulturelle Waldorfschule* van Mannheim en in de wijze waarop het religieonderwijs in steinerscholen in een niet-Westerse of niet-christelijke context wordt uitgewerkt.

III. Levensbeschouwing, religiositeit, moraliteit

In de voorgaande delen zijn al veel termen gebruikt: levensbeschouwing, wereldbeschouwing, filosofische overtuiging, spiritualiteit, ethiek, moraliteit, religie, godsdienst, confessie, geloof, religiositeit, ...

Waarover spreken we eigenlijk als we het hebben over de religieuze en morele opvoeding die in de lessen cultuurbeschouwing in de steinerscholen aan bod komt? Het is niet altijd zo duidelijk wat er mee wordt bedoeld en hoe deze begrippen zich onderling verhouden. Eerder dan een soort verklarende woordenlijst op te maken met strakke definities, kunnen deze termen gesitueerd worden ten aanzien van de verschillende wijzen waarop we als mens in relatie staan met de ons omringende werkelijkheid.

Door onze psychische constitutie kunnen we als mens *grosso modo* op drie wijzen in relatie staan tot de werkelijkheid:

1. de denkende of kennende relatie
2. de voelende of belevende relatie
3. de wilsmatige of handelende relatie ⁽³⁷⁾

Het is niet de bedoeling om hier een diepgaande en omvattende analyse van deze drie verhoudingen te schetsen. Er wordt vooral aangegeven waarin ze verschillen om zo enige ordening te brengen in de veelheid aan begrippen en elementen. Verder hoeft het allicht geen betoog dat deze drie relaties elkaar over en weer doordringen en beïnvloeden.

De denkende of kennende relatie

Deze relatie kenmerkt zich door het streven de wereld te begrijpen, inzicht te verwerven in hoe de werkelijkheid in elkaar zit en er zo betekenis aan te verlenen.

Datgene wat we onder wereld- of levensbeschouwing verstaan, komt voort uit zo'n kennende relatie. De wereldbeschouwing richt zich vooral op de wijze waarop we de wereld begrijpen, wat deze aan betekenis in zich draagt. Wat zijn onze overtuigingen? Dat er alleen op basis van een (empirische) wetenschap betekenisvolle uitspraken gedaan kunnen worden, is zo'n filosofische overtuiging. We spreken dan weer eerder over een levensbeschouwing als deze overtuiging betrekking heeft op de wijze waarop we ons als mens tot deze wereld kunnen of behoren te verhouden. Wat betekent ons leven op deze wereld of wat kan deze betekenis zijn? In van Dales groot woordenboek der Nederlandse taal wordt een wereldbeschouwing omschreven als "het geheel der voorstellingen aangaande de wereld en het mensdom of het geheel de denkbaarheden, en ook de daaruit voortkomende gezindheid en ethische opvattingen". Een levensbeschouwing wordt gedefinieerd als een opvatting omtrent het leven, zijn waarde en wezen en hoe het gevoerd moet worden".

Een wereld- of levensbeschouwing kan ook statisch of dynamisch zijn. Zo vinden we het begrip wereldbeschouwing reeds terug bij Kant en Goethe. Bij hen is de wereldbeschouwing begrepen als activiteit: het innemen van een stelling ten aanzien van de wereld en deze vanuit een filosofisch

³⁷ In de literatuur wordt vaak een opdeling gemaakt in het *cognitieve*, het *affectieve* en het *psychomotorische*. Zeker met betrekking tot het religieuze en morele houdt dit echter een verschraving in van de mogelijke verhoudingen tot de werkelijkheid.

bewustzijn trachten te begrijpen. Dit kan dan uitmonden in een voor ons betekenisvolle voorstelling van de samenhang van mens en wereld³⁸.

Ook de geloofsovertuiging (bv. aan de onbetwistbare waarheid van wat in een bepaald boek is geopenbaard) is de uiting van een kennende verhouding tot de wereld, ook al is de grondslag van dit kennen moeilijker te doorgronden.

Geloof wordt dan vaak bestempeld als iets voor waar aannemen zonder redelijke grond bv. op basis van een autoriteit. Hierbij kan evenwel de kanttekening gemaakt worden dat we ook veel wetenschappelijke bevindingen aannemen op basis van autoriteit: van het bestaan van het Higgsdeeltje weten we niets uit eigen waarneming of ervaring en allicht ontgaat het ons eveneens op welke precieze gronden wetenschappers tot dergelijk besluit zijn gekomen. Wel weten we dat deze gronden principieel toegankelijk zijn en voorwerp van studie kunnen worden.

Ook morele voorschriften, geboden of verboden hangen samen met kennis: kennis over hoe we *behoren* te handelen (ook als we deze voorschriften niet naleven). Deze voorschriften vinden hun grondslag dan meestal in de wereldbeschouwing of geloofsovertuiging.

En ook de ethiek is in wezen op kennis gericht: het is de filosofische reflectie op het menselijke handelen met betrekking tot het morele gehalte ervan, niet het handelen zelf. De aard van de motieven of drijfveren van het handelen kunnen onderzocht worden, alsook de gevolgen, de waarde en de morele betekenis ervan. Dit kan eveneens uitmonden in voorschriften of er kan louter geregistreerd en beschreven worden hoe mensen handelen.

De voelende of belevende relatie

Het is veel moeilijker te spreken over deze voelende of belevende relatie. In de eerste plaats omdat we er slechts over kunnen spreken in de mate we een bepaald *weten* over deze voelende relatie hebben ontwikkeld. En in de tweede plaats staat dit spreken en weten nooit los van ons wereldbeschouwelijk denkkader of onze geloofsovertuiging. Maar dat betekent niet dat deze voelende of belevende relatie zelf herleid kan worden tot een filosofische of godsdienstige overtuiging. De beschrijving van een dieper voelen of beleven is niet het gevoel of de beleving zelf. Ook hier wordt slechts beknopt aangeduid wat de aard van deze relatie kan zijn.

De wereld om ons heen kunnen we niet enkel onderzoeken en leren kennen vanuit de afstandelijkheid van het denken. Waarnemingen en gebeurtenissen kunnen ook gevoelens, emoties, wensen of begeerte opwekken in ons innerlijke. We kunnen ook aangegrepen of geraakt worden. We kunnen zowel overweldigd worden door liefde als door angst, afkeer of eerbied, mededogen of afgunst... Laten we ons enkel meedrijven op deze stromingen die in ons opborrelen? Maar er kunnen uit dit innerlijke ook impulsen tevoorschijn komen die ons uit ons gewone denkkader of gewoonteleven halen. Soms kunnen we dergelijke belevingen religieus noemen.

Werkelijke religiositeit beleven we inderdaad in het gevoel. Religieus zijn is daarom niet hetzelfde als gelovig zijn. Beide sluiten elkaar uiteraard niet uit.

Zo kan een diepe religieuze beleving ons de werkelijkheid als één betekenisvol geheel laten ervaren waar we zelf deel van uitmaken. De ervaring kan met diepe gevoelens gepaard gaan terwijl er toch een serene stemming en innerlijke rust heersen.

³⁸ LEBER (1968)

Zo'n beleving is geen beredeneerd inzicht of een abstracte overtuiging: het is een levende, innerlijke ervaring. Sommigen noemen dit een directe ervaring van onze verbondenheid met het universum of de natuur, anderen noemen dit – zoals de middeleeuwse mystici – de ervaring van een eenwording met het goddelijke.

Er zijn verschillende vormen en wegen om dergelijke belevingen mogelijk te maken.

Zo kunnen we ons op geregelde tijden in een innerlijke rust terugtrekken en ons meditatief richten op beelden, gedachten, een gevoel, een proces... zonder dat hierbij ons gevoel of onze neiging tot logische gevolgtrekkingen of associaties in beweging komt.

In vele religieuze tradities is het gebed een oefening waarbij we ons bewust instellen op een verbinding met wat groter is dan onszelf. Of men richt zich op 'sacrale' teksten. Niet om deze verstandelijk te analyseren, maar om de tekst te laten inwerken op onze gemoedsgesteldheid en de inhoud in ons gevoel op te nemen. Dergelijke omgang kan ook gezocht worden met kunst, bv. muziek. Een kern van vele religies vormen de rituele handelingen die alleen of in gemeenschap worden uitgevoerd, zoals het deelnemen aan een religieuze cultus die gericht is op het beleven van een verbinding met wat groter is dan onszelf.

Door deze oefeningen kunnen we een diepere werkelijkheid beleven in ons eigen wezen. Dit diepere eigen wezen valt niet samen met het geheel aan rollen die we in het dagelijkse leven innemen en waar we ons ook mee identificeren. Toch kunnen we dit wezen op een intensere manier ervaren als diegene die we werkelijk zijn.

We kunnen de werkzaamheid van dit innerlijke leven ook ervaren op momenten dat we er niet gericht een verhouding toe zoeken. Als we op een of andere manier aandacht en ruimte geven aan dit religieuze beleven, dan kunnen we ons ook gesterkt voelen voor de taken waar we in het gewone leven voor staan. We kunnen mededogen en vertrouwen ontwikkelen. Ook de kracht die we aan de religieuze beleving ontleen, wordt soms als geloof aangeduid. Maar dan gaat het over de ervaring van innerlijke zekerheid, niet over opvattingen over hoe de wereld in elkaar zit.

Hierin ligt de zin en betekenis van de religieuze ontwikkeling van ons gevoel.

Het kiezen voor zo'n spirituele praktijk staat los van een specifieke levensbeschouwing: er kan aansluiting gevonden worden bij de meeste godsdienstige tradities maar we kunnen deze praktijk eveneens terugvinden bij wie zichzelf uitdrukkelijk in een niet-gelovige of atheïstische wereldbeschouwing situeert³⁹.

De wilsmatige of handelende relatie

We staan niet enkel denkend en kennend tegenover de wereld, we beleven niet enkel een verbondenheid met de wereld in ons diepere gevoel, we grijpen ook door ons handelen in deze wereld in. Maar ook hier: het reflecteren over een handelende relatie met de wereld is niet dat handelen zelf.

Dit ingrijpen in de wereld kan een loutere instinctieve reactie zijn op een omgeving die angst of frustratie oproept (bv. flight, freeze of fight). Of het is een veruitwendiging van wat we innerlijk als wens of begeerte beleven, een uitleven van onze driften. Maar we kunnen ons handelen ook bewust op meer of minder doordachte doelen richten of handelen uit gewoonte.

³⁹ zie bv. APOSTEL (1998)

Het morele drukt zich uit in ons handelen. Het is in wat we doen dat moraliteit besloten ligt ⁴⁰.

We zouden moreel handelen kunnen beschouwen als de handelingen die uitgevoerd worden in overeenstemming met de voorschriften, geboden en verboden die uit het ethische kader van een godsdienst of levensbeschouwing ontspruiten, al dan niet uitgevaardigd of gecontroleerd door een godsdienstig instituut.

Een fundamentele kwestie echter in verband met het morele handelen is deze van de verantwoordelijkheid. Dat is een complex gegeven. Kan ik voluit verantwoordelijk zijn voor een daad die ik verricht op basis van een buiten mij staande autoriteit? Of ben ik net daarom verantwoordelijk omdat het volgen en interpreteren van voorschriften steeds een eigen keuze is?

Kunnen we werkelijk van moreel handelen spreken als we handelen op basis van wat ons van buitenaf als handelingsrichtlijn is opgedragen en ons innerlijke wezen daarin niet betrokken is?

Of ontstaat het morele handelen pas wanneer dit handelen voortkomt uit een ideaal, een impuls die uit het innerlijke wezen ontspringt en zo raakt aan wat hiervoor over het religieuze is gezegd?

Levensbeschouwing, religiositeit en moraliteit

Als we over een religie of een godsdienst spreken, dan doelen we meestal op het samenhangend geheel van overtuigingen ten aanzien van mens en wereld die in een gemeenschap worden gedeeld en in symbolische handelingen (rituelen of cultus) worden opgeroepen en beleefd. Doorgaans is er ook een ethische oriëntatie, vaak onder de vorm van handelingsvoorschriften, geboden en verboden.

De termen religie en godsdienst worden vaak als synoniemen gebruikt. Dat kan doorgaans terecht gebeuren, met dien verstande dat niet elke religie ook godsdienstig is (gecentreerd is rond de diende houding t.a.v. een goddelijke ordening). De religie en de godsdienst mogen ook niet vereenzelvigd of verward worden met de instituties die binnen religieuze tradities zijn ontstaan en vaak de vorm aannemen van hiërarchische machtsstructuren.

In deze zin zou een vak als LEF (Levensbeschouwing, Ethiek en Filosofie) ⁴¹, dat geregeld voorgesteld wordt als alternatief voor alle levensbeschouwelijke vakken, zich enkel kunnen situeren binnen het kader van een cognitieve verhouding tot de wereld en niet raken aan wat religieuze of morele opvoeding in essentie betekent.

Steineronderwijs en antroposofie

De antroposofie moeten we als wereldbeschouwing eveneens situeren bij de kennende relatie tot de wereld. Dat de steinerschool geen wereldbeschouwelijke school wil zijn, betekent dat dit onderwijs op geen enkele wijze nastreeft om antroposofie als filosofische overtuiging over te dragen. Dat betekent ook dat cultuurbeschouwing in deze zin geen levensbeschouwelijk vak kan zijn: het gaat niet over een richtinggevende levensbeschouwing.

Wat centraal staat in de morele en religieuze opvoeding in het steineronderwijs is het wekken van het religieuze en morele vermogen waarbij het respecteren en het erkennen van de vrijheid op dit vlak een noodzakelijke voorwaarde is.

⁴⁰ Ook het denken en spreken als activiteit valt onder dit handelen. We kunnen bewust onwaarheid spreken, we kunnen ons verstand inzetten om een plan te bedenken waarmee we een andere persoon voor eigen gewin kunnen bedriegen.

⁴¹ Zie LOOBUYCK (2014)

Religiositeit en religieuze opvoeding hebben in eerste instantie te maken met de ontwikkeling en vorming van het gevoelsleven en de ervaring en beleving (bewustwording) van de eigen innerlijke mens.

Morele opvoeding is dan gericht op het zich bewust worden van en zich kunnen richten op de morele impulsen die uit ons eigen wezen worden aangereikt. Dit conform de opvattingen van wat als een ethisch individualisme kan gekenmerkt worden: de werkelijke morele impulsen en idealen komen voort uit de innerlijke kern van elke individuele mens⁴². Hierbij wordt ook de wil betrokken in de opvoeding.

Samenvattend

We kunnen een ordening aanbrengen in de vele termen die met levensbeschouwing, religiositeit en moraliteit samenhangen door te kijken op welke wijze, vanuit welk perspectief we ons tot de wereld verhouden als mens.

Bij een **denkende en kennende relatie** horen begrippen als levensbeschouwing, wereldbeschouwing, geloof, ethiek, filosofie, overtuiging.

Bij een **belevende en gevoelsmatige relatie** vinden we het begrip religiositeit of het religieuze (maar niet religie).

Bij een **handelende en wilsmatige relatie** vinden we begrippen als moreel, moraliteit, verantwoordelijkheid.

De termen **godsdienst en religie** zijn eerder van toepassing op een globaal referentiekader (al dan niet verbonden met een gezaghebbend instituut) dat de drie gebieden op een bepaalde wijze duidt of vormgeeft.

⁴² Zie onder meer STEINER (GA 2, GA 3 en GA 4)

IV. Visie op en uitgangspunten van de morele en religieuze opvoeding ⁴³

Het onderwijs in de steinerschool met betrekking tot het religieuze en het morele richt zich op geen enkele wijze op het overdragen van religieuze overtuigingen of een moreel normenstelsel. Evenmin wil het aansturen op een aansluiting bij een welbepaalde levens- of wereldbeschouwelijke traditie. Wel wil het elke mogelijke aansluiting niet in de weg staan. Maar dat behoort tot het vrijheidsgebied van elke mens. Door het wekken van het morele en religieuze gevoel - en dus het gevoel voor het morele en het religieuze - wordt het kind voorbereid om later zelf tot een bewuste en vrije oordeelsvorming te komen.

Het onderwijs in de steinerscholen begrijpt de mens als een zich ontwikkelend wezen. De wijze waarop het kind zich tot de wereld, de andere en zichzelf verhoudt, verandert kwalitatief met de leeftijd. Dit ligt aan de basis van het hele onderwijs in de steinerscholen ⁴⁴. Dat is op bijzondere wijze ook het geval met betrekking tot de morele en de religieuze opvoeding. Ook hier biedt de indeling in drie grote fasen van telkens 7 jaar een goede houvast.

Hoewel religiositeit en moraliteit niet tot elkaar herleid kunnen worden (zie vorig deel), is de ontwikkeling ervan innig verstrengd. In de onderstaande beschrijving wordt het onderscheid aangegeven waar dit op een betekenisvolle wijze aan de orde is.

Van 0 tot 7 jaar (van geboorte tot de periode van tandenwisseling)

Van het kind in deze periode wordt steeds weer gezegd dat het één en al zintuig is. Alles wat in de omgeving gebeurt en beweegt, wordt door het kind opgenomen. Het geeft er zich volledig aan over. De aard van deze overgave is erg diepgaand en kan vergeleken worden met wat we als volwassene ervaren bij een *religieuze* toewijding. Deze overgave kunnen we als een natuurlijke of lichamelijke religiositeit bestempelen.

Deze gerichtheid van het kleine kind op gebaren, gestes en bewegingen van de personen in zijn omgeving, vormt de basis voor zijn ontwikkeling. Vanuit een wilsactiviteit leert het kind rechtop staan en lopen, verwerft het de taal en ontwikkelt het een eerste vorm van denken door zijn omgeving na te bootsen. Dit nabootsen werkt vormend in op de lichamelijke ontwikkeling en de constitutie van het kind ⁴⁵. Maar door het natuurlijk religieuze karakter waarmee het kind zich overgeeft aan de omgeving en deze nabootst, zijn het de gebaren en handelingen in de omgeving van het kind die de grondslag leggen voor de morele en religieuze ontwikkeling van het kind. De nabootsing zelf kunnen we begrijpen als een spiritueel-religieuze activiteit van het kind.

⁴³ Dit deel van het leerplan steunt in belangrijke mate op de uiteenzettingen van R. Steiner over dit thema in GA 34 en GA 293 tot en met GA 311. Met oog op verdere verdieping verwijzen we in het bijzonder naar enkele voordrachten (zonder hierbij volledigheid na te streven): in GA 297a de voordrachten van 28 juli 1921 en 1 en 4 november 1922, in GA 303 de voordracht van 7 januari 1922, in GA 304a de voordrachten van 26 maart en 19 november 1923, in GA 306 de voordrachten van 17, 20 en 21 april 1923, in GA 307 de voordrachten van 15 en 17 augustus 1923 en in GA 308 de voordrachten van 9 en 11 april 1924.

⁴⁴ Zie bv. FEDERATIE STEINERSCHOLEN (2011), *Leerplan Steinerscholen Basisonderwijs*

⁴⁵ Zo wordt de kenmerkende menselijke wervelkolom met de dubbele S-vorm (lenden- en hals-lordose) als het ware gekneed door het oprichten van resp. hoofd en romp en gaan het rechtop lopen vooraf. Uit neurofysiologisch onderzoek weten we ook dat de hersenontwikkeling bij het jonge kind mee gestuurd wordt door de inwerking van de omgeving op het kind. Maar deze inwerking op het lichamelijke werkt volgens R. Steiner nog veel diepgaander.

De basisdeugd die het nauwst aansluit bij deze religieuze toewijding en overgave aan de omgeving is de dankbaarheid: het vermogen en de bereidheid om dankbaar te zijn voor wat men ontvangt of mag beleven. De dankbaarheid is het gevoel dat we kunnen beleven bij wat ons tegemoet komt als goed, schoon en waar(achtig).

Dit vermogen tot dankbaarheid wordt aangelegd in de periode waarin het kind met volle religieuze overgave in de wereld staat. Dat vraagt dat we met het kind omgaan vanuit een liefdevolle verbinding en ons zo gedragen, tot in onze gestes en gebaren, dat we de dankbaarheid van het kind waard en waardig zijn. Het kind neemt het gevoel van dankbaarheid in zich op wanneer in de omgeving van het kind deze dankbaarheid op een authentieke manier leeft en uitgedrukt wordt in gevoel en gebaar.

Alle moraliseren is hier niet op zijn plaats. Evenmin wordt iets bereikt door het kind te dresseren om steeds 'dank u' te zeggen als het iets krijgt. Het kind zal dit op een juiste wijze nabootsen en ook een dankbaarheidsgevoel ontwikkelen als dit gebaar op een waarachtige wijze in zijn omgeving aanwezig is. We hebben enkel morele impact op het kind door ons eigen morele handelen, wat zich in ons handelen, onze gebaren, gedachten en gevoelens toont aan het kind. Moraliserend preken over 'stout' en 'braaf' of op het medegevoel inwerken (nu is mama verdrietig), hebben geen betekenis.

Het dankbaarheidsgevoel is er ten aanzien van de hele wereld, tot wat de mens toevalt of gewoon de nieuwe dag die zich aandient. Dit universele dankbaarheidsgevoel vormt de grondslag voor een werkelijke religiositeit en warme toewijding. Het is bepalend voor de verhouding tot de wereld en de medemens die we ontwikkelen. Dit dankbaarheidsgevoel wordt de grondslag voor de liefde voor wat ons overstijgt.

In de nabootsing en de religieuze overgave van het kind zijn krachten werkzaam die niet uit de erfelijkheid stammen. Hiertegenover staat de leraar eveneens met een religieuze stemming. We gaan op zo'n wijze met het kind om dat we tot in onze gedachten en belevingen een dusdanige toewijding aan de dag leggen, dat het kind een nabootsend wezen van het goede, het ware, het schone en van de wijsheid mag worden.

Van 7 tot 14 jaar (van tandenwisseling tot de puberteit)

Na de tandenwisseling is de natuurlijke religiositeit en overgave grotendeels verdwenen. We zouden kunnen zeggen dat dit religieuze in het innerlijke is ondergedoken en daardoor in het gevoel werkzaam wordt.

De poort van het gevoel

In deze periode tussen 7 en 14 jaar kan het kind het religieuze element nog niet met zijn denken grijpen. Het spreken over religieuze voorstellingen, opvattingen en geloofsinhouden heeft daardoor weinig betekenis voor het kind. We kunnen de kinderen wel geloofsartikelen laten napraten, maar daar wordt de ontwikkeling van het religieuze en morele vermogen niet mee ondersteund, integendeel zelfs. Met uiterlijke geboden ('gij zult' of 'gij zult niet') richten we het handelen op het conventionele, niet op het morele. Daarmee komen we niet bij het innerlijke gevoel van het kind. We blijven aan de oppervlakte als we de kinderen enkel tot uiterlijk aanvaardbaar gedrag of reacties trachten te brengen. Zo wordt er niets aangelegd waarmee het kind verder kan in zijn ontwikkeling. De mens moet immers ook met betrekking tot het morele en het religieuze tot een eigen oordeel kunnen komen. Uiteraard mogen we dit niet verwarren met de regels en afspraken die noodzakelijk zijn om het samenleven in een school als organisatie en als gemeenschap mogelijk te maken.

Wat in de eerste periode door de nabootsing is aangelegd, kan nu enkel in het gevoel bereikt en verwerkt worden. Het gevoel van het kind en wat aan religiositeit in het innerlijke is ondergedoken, kan echter niet op een directe wijze benaderd worden.

In deze tweede periode gaat de deugd van de dankbaarheid over in de deugd van de liefde, het meest fundamentele gevoel. Ze moet niet zoals de dankbaarheid bij het jonge kind als kiem ingeplant worden door de nabootsing. De liefde is reeds in het gevoel aanwezig en moet enkel gewekt worden. Het is de in het gevoel ondergedoken overgave aan de omgeving, zij het in een afgezwakte vorm.

Beeldende taal en kunstzinnig onderwijs

Wel kan het kind *beelden* opnemen die vormend in het gevoel werken. In de periode van 0 tot 7 jaar werken de (beelden van) bewegingen, handelingen en gebaren die het kind uit zijn omgeving opneemt. De aandacht van het kind is ook daar op gericht. In deze tweede periode zijn die beelden werkzaam die het kind aangereikt krijgt door middel van de taal. De taal zelf is een kunstzinnig element en het kind ontwikkelt een bijzondere interesse voor de taal, verbonden met een morele gevoeligheid voor wat in de taal besloten ligt. Deze taal wordt echter gedragen door de persoonlijkheid van de leraar. Daardoor kunnen de in taal gevormde beelden in het gevoel het vermogen tot liefde doen ontwaken.

Het is wel van belang dat de kunstzinnige benadering niet vervalt in een oppervlakkige, artistiekerige stijl of in een louter esthetiserende pedagogie.

Tussen de leeftijd van 7 en 14 jaar, en meer bepaald tussen het 9^{de} en 10^{de} levensjaar, ervaart het kind de individuele gebaren niet meer tot in zijn eigen (nabootsende) lichamelijke, maar neemt het de samenhang van de gebaren vanuit de persoonlijkheid van de leraar in zijn gevoel op. 'Klopt' de samenhang of niet? Is er symmetrie, of disharmonie. Het kind beleeft een beeld en dat maakt een meer of mindere esthetische indruk op hem.

Het kind wordt ertoe gebracht het beeldende zo in zich op te nemen dat het zich op een esthetische wijze tot de wereld kan verhouden. De natuurlijke religieuze verhouding tot de wereld in de periode van 0 tot 7 jaar gaat in de periode van 7 tot 14 over in een kunstzinnig ontvangen van de wereld. In deze kunstzinnige verhouding tot de wereld zit de morele verhouding besloten. Binnen deze esthetische verbinding met de wereld, kan het morele gewekt worden.

De vanzelfsprekende autoriteit

Het is de leraar of opvoeder die door middel van taal de beelden aanreikt. Maar de leraar bereikt met deze beelden slechts ten volle het innerlijke gevoel van het kind, als er ook een gevoelsmatige verbinding, een hartverbinding is tussen het kind en de leraar. Deze verbinding dient in de eerste plaats van het kind uit te gaan naar de leraar.

Wanneer is de leraar voor het kind een vanzelfsprekende autoriteit? Dat is wanneer het kind – zonder precies te weten wat nu het goede, het schone of het ware is – in het spreken en handelen van de leraar het goede, het schone en het ware beleeft en ervaart. Dan is iets goed en waar voor het kind als de leraar in zijn beeldend spreken kan laten ervaren wat voor de leraar op een authentieke wijze goed en waar is. Dat is iets helemaal anders dan wanneer de leraar met geboden en abstracte richtlijnen zou *zeggen* wat goed en waar is. Dan geeft de leraar oordelen mee, geen gevoel. Dit belemmert het kind in zijn gevoelsontwikkeling. Het kind wil in de beelden het goede als

goed en het ware als waar zelf *beleven*. Het zoekt in de leraar de belichaming van wat goed en wat waar is. Dit is de betekenis van het *vanzelfsprekende* van de autoriteit van de leraar.

Deze vanzelfsprekende autoriteit is daardoor volstrekt geen hiërarchische, van bovenaf aan het kind opgelegde autoriteit. Net om tot vrijheid te kunnen komen, heeft het kind nood aan een houvast. Dit is wat de vanzelfsprekende autoriteit biedt. Het kind moet de richtsnoeren voor zijn eigen denken, voelen en handelen kunnen halen uit wat hem via de taal vanuit een autoriteit beeldend wordt aangereikt. Dit beeldende komt tot het kind door de in zijn omgeving gesproken taal. Het kind neemt dit op in zijn gevoel.

De gevoelsontwikkeling wordt gevoed door de beelden die aangereikt worden in het spreken van de leraar. Dat vraagt van de opvoeder niet enkel een kunstzinnige stemming, maar tevens een religieuze stemming. Innerlijk is de leraar dan ook een religieuze mens⁴⁶.

De ontwikkeling van het morele gevoel

Hoe wordt bij het kind de esthetische verhouding met de wereld tot een morele?

Met de aangereikte beelden bereiken we het gevoel en het gemoed van het kind. In het kind zijn er gemoedsbewegingen werkzaam die we als sympathieën en antipathieën kunnen ervaren. Zoals aangegeven stelt het kind zich op deze leeftijd in op een autoriteit. Deze brengt kunstzinnige beelden aan die door het kind op een esthetische wijze beleefd worden. Deze beelden kunnen daardoor de in het gemoed aanwezige sympathie- en antipathiekrachten opwekken of versterken. Doordat het esthetisch gevoel verbonden wordt met deze sympathie- en antipathiekrachten, krijgt dit gevoel tevens een moreel karakter. We kunnen zeggen dat het kind sympathie ontwikkelt voor wat goed en mooi is en antipathie voor het kwade en het lelijke.

Met deze gemoedsbewegingen kan een *later* oordeel voorbereid worden. Dat is in deze periode nog niet aan de orde. Het morele gevoel dat zich in de opgewekte sympathieën en antipathieën toont, brengen we niet tot een verstandelijk oordeel. Dan zouden we dit immers vastzetten onder de vorm van abstracte morele richtlijnen voor het leven. De esthetisch aangelegde gevoelsbegrippen blijven echter plastisch en kunnen met het kind meegroeien. Het is pas later dat wat het kind moreel voelt en vormgeeft ook in vrije en zelfgevormde oordelen kan laten overgaan.

In deze levensperiode kan de wereld op een esthetisch-morele wijze worden opgevat en beleefd.

Ontwikkelingen binnen de periode van 7 tot 14 jaar

In de eerste jaren van deze periode, tot rond het 9^{de} of 10^{de} levensjaar, werkt nog iets in het levensgevoel door van de openheid voor de omgeving. Deze openheid vormt de grondslag voor de toewijding aan een vanzelfsprekende autoriteit die het kind wil navolgen.

Het is in deze jaren dat het aanleggen van het dankbaarheidsgevoel geleidelijk overgaat in het wekken van de liefde. Het denken van het kind is nog geen logisch-abstract denken, maar een beeldend, op beelden steunend denken.

De beelden die het kind worden aangereikt zijn nog ondergedompeld in een fantasievol spreken dat we ook in de sprookjes herkennen. Planten en dieren worden niet op basis van nauwgezette

⁴⁶ Met religieus is hier bedoeld wat in deel 3 is aangegeven: niet aanhanger zijn van een bepaalde religie of geloof, maar iemand die het eigen religieuze beleven voedt en ontwikkelt.

observatie beschreven, maar de plant of het dier komen zelf aan het woord. Er worden in de natuur symbolen, beelden en gelijkenissen gezocht die het gevoel aanspreken en wekken. Zo wordt aangeknoopt bij wat het kind reeds kent in de natuur en kan een gevoel van dankbaarheid ontkiemen ten aanzien van de natuur en de mens. Deze dankbaarheid kan in het gevoel de liefde voor mens en natuur laten ontwaken. Deze eerste jaren van de lagere school zijn in belangrijke mate een voorbereiding op de eigenlijke morele en religieuze opvoeding via het gevoel.

Zo kan rond het 9^{de} of 10 levensjaar de eigenlijke liefde voor de natuur ontwaken: liefde voor elke bloem, elke boom, elk dier, de zon... Deze liefde voor de natuur kan tot een gevoel van verbondenheid met de wereld leiden en in een religieuze beleving uitmonden.

In de eerste jaren van de lagere school is het kind vooral ontvankelijk voor beelden die erg plastisch worden aangereikt. Ook het muzikale werkt dan nog sterk in op het bewegende, het dansende. Vanaf de leeftijd van 9 à 10 jaar werkt muziek meer op het gevoel. Het kind kan innerlijk gegrepen en beroerd worden door muziek.

De autoriteit van de leraar verliest ook geleidelijk haar eerste vanzelfsprekendheid. De gevoelsmatige overgave verdwijnt. Door de ontwikkeling van het zelfbewustzijn verandert rond deze leeftijd de verhouding van het kind ten aanzien van zichzelf en de wereld⁴⁷. De autoriteit wordt bevestigd en moet geschaagd worden door het waarachtige en het morele in het spreken en handelen van de leraar.

Tegen het 12^{de} levensjaar groeit de interesse voor de *realiteiten* van de natuur en de wereld. De gevoelsmatig verbeelde natuur maakt plaats voor de wetmatigheden en de causaliteit van het materiële in de natuur. In de aanvankelijke fysica, chemie of meetkunde treedt nu exacte observatie op de voorgrond.

We moeten nu een bijzonder bewustzijn ontwikkelen voor de tweespalt die zich in het kind gaat ontwikkelen. De morele en religieuze wereld die in het innerlijke gemoed van het kind is ontwaakt en als kern van het werkelijk mens-zijn wordt ervaren, is in de wereld van de fysische wetmatigheden niet terug te vinden. Wat we als menselijke waarde en waardigheid beleven, heeft in de wereld zoals deze uit de natuurwetenschap naar voren treedt, geen enkele verbinding. Dit spanningsveld kunnen we niet teniet doen of opheffen. In onze tijd is dit conflict bij elke reflexieve mens aanwezig, ook al is dat onbewust. De neiging kan ontstaan om één van beide werelden als vals af te wijzen, bv. door terug te plooiën op een oude geloofsovertuiging en de wetenschap af te wijzen ofwel vanuit een materialistische wereldbeschouwing de menselijke vrijheid, moraliteit en religiositeit als een illusie af te wijzen.

Beide werelden kunnen enkel in de individuele mens zelf overbrugd en verbonden worden. Daartoe is het van groot belang dat de ontwikkeling van het religieuze en morele gevoel tot het 12^{de} jaar nog niet verstoord wordt door al te abstracte natuurvoorstellingen. En R. Steiner geeft nog het volgende mee: het onderwijs in de aanvankelijke wetenschappen mag niet droog of zuur zijn. Het wordt gracieus, met gratie gebracht.

Van 14 tot 21 jaar (van de puberteit tot de volwassenheid)

Wat voorheen vanuit de taal vormend werkte in het gevoel en het gemoed, wordt nu in zekere zin vrij aanwendbaar voor het denken. We zien tevens nog een laatste uitwerking van de lichamelijke veranderingen met betrekking tot het spreken, met name de stemverandering die zich zowel bij jongens als bij meisjes voordoet, zij het op een andere wijze.

⁴⁷ Zie FEDERATIE STEINERSCHOLEN (2011), en KOEPKE (1989)

De leraar is niet langer de persoon waarop we ons gaan richten met betrekking tot ons gevoel en ons handelen. Het houvast van de van zelfspreekende autoriteit wordt losgelaten. Ook het gevoel en het willen wordt daardoor in zekere zin vrij: het innerlijke leven verzelfstandigt. Het gevoel vertolkt iets van het eigen wezen en in dit innerlijke moet nu ook de richting voor het eigen handelen gevonden worden.

We kunnen in de taal logische verbanden gaan uitdrukken. Hierdoor wordt het vormen van een eigen oordeel mogelijk: het kind wordt oordeelsrijp of oordeelsbekwaam. Wat in de vorige leeftijdsperiode in het gevoel is ontstaan, kan nu in zelfgevormde oordelen tot bewustzijn treden. Deze oordelen kunnen steunen op wat in het eigen innerlijke wezen werd ontwikkeld. Hierin ligt het vermogen om vrij in het leven te gaan staan. De leraar (h)erkent in de jongere een gelijkwaardig oordeelsvermogen.

Voor de basisdeugd van de dankbaarheid is de grondslag gelegd in de periode voor de tandenwisseling, voor de basisdeugd van de liefde is de grondslag gelegd tussen de tandenwisseling en de puberteit.

De basisdeugd die vanaf de puberteit wordt ontwikkeld, is het plichtsgevoel⁴⁸. Dit plichtsgevoel kan geenszins begrepen worden als een uiterlijke verplichting waaraan de mens onderworpen wordt. Eerder geldt hier het woord van Goethe: "Plicht, waar men liefheeft wat men zichzelf beveelt".

Dit plichtsgevoel moet vanzelf ontstaan uit een natuurlijke ontwikkeling van het vermogen tot dankbaarheid, het vermogen tot liefde en het ontwikkelde esthetische gevoel voor het morele. De morele impulsen die vanaf het vijftiende levensjaar opborrelen, komen uit ons eigen innerlijke tevoorschijn en zijn met ons wezen verbonden. Als deze eigen morele impulsen ervaren worden als een plichtsgevoel, dan beleven we daar net de individuele vrijheid in. Innerlijke vrijheid beleven we niet door het zich kunnen overgeven aan wat ons behaagt of wat we begeren. We zijn immers ingebed in een sociale werkelijkheid waarin we vanuit een innerlijke vrijheid kunnen handelen. Wat deze sociale werkelijkheid aan wilsimpulsen in ons wakker roept, kunnen we vanuit ons morele gevoel als morele impuls ervaren. Zo ervaren we deze uit ons eigen wezen voortkomende impuls als onze plicht. Vanuit dit plichtsgevoel kan de mens zich op een zinvolle wijze in het sociale leven instellen en zijn leven vormgeven vanuit de idealen die in zijn innerlijk gewekt worden. Dit is de opvoeding tot vrijheid in haar diepste kern.

Het behoort tevens tot de vrijheid van de jongere zich een eigen religieuze oriëntering te vormen. Het autoriteitsprincipe en de persoonlijkheid van de leraar die in de lagere school aan de orde zijn, ontwikkelen met kunstzinnige beelden enkel het morele en religieuze *gevoel*. Aan de individuele vrijheid om dit gevoel in eigen voorstellingen en oordelen vorm te geven, wordt niet geraakt.

Hiermee vormt zich ook het diepe gevoel dat enkel de morele mens in de werkelijke zin van het woord, mens is. En de werkelijk morele mens is doordrongen van religieuze impulsen. In deze leeftijdsperiode kan stilgestaan worden bij godsdienstige overtuigingen en nagedacht worden over ethische principes. Maar ook nu kan niet nagestreefd worden dat de jongeren een bepaalde geloofsovertuiging gaan aanhangen. Ze dienen ondersteund te worden opdat ze zelf hun overtuigingen kunnen vormen uit wat in hun innerlijke gegroeid is.

⁴⁸ In de voordracht van 7 januari 1922 (GA 303) gebruikt R. Steiner het Engelse woord *duty*. Hij stelt dat het Duitse woord *Pflicht* niet correct weergeeft wat als basisdeugd voor de periode na de puberteit aan de orde is. In de andere voordrachten waar deze thematiek wordt beschreven, wordt wel het woord plicht gebruikt.

Nu kan ook het wezen van het religieuze en morele begrepen worden. Indien de eigen overtuiging mee gevormd is op basis van wat in het gevoel vrij tot rijpheid is gekomen, dan ligt daar ook de weg tot verbinding naar de andere. Een religieuze verbinding betreft de mens, niet zijn overtuiging.

De wijze waarmee het jonge kind zich met heel zijn wezen aan zijn omgeving overgaf, moet nu opnieuw gewekt worden. Het plichtsgevoel dat uit de idealen van het eigen wezen ontspringt, wijst de weg waarlangs deze overgave vrij en in volle bewustzijn kan verlopen.

Dankbaarheid, liefde en plicht

Deze drie basisdeugden blijven het hele leven van belang. Het vermogen tot dankbaarheid verdwijnt niet met het ontwaken van het vermogen tot liefde. En ook verdwijnt de liefde voor de wereld niet bij het rijpen van het plichtsgevoel.

We kunnen nu een samenhang zien tussen deze deugden, de drie perspectieven waarmee we ons tot de wereld kunnen verhouden (zie deel III):

De kennis die we van de wereld verwerven kan ons voeren tot een diep gevoel van dankbaarheid voor deze wereld waar we deel van uitmaken.

De beleefde en ervaren verbondenheid met de wereld kan de liefde ervoor steeds sterker maken.

En uit de omgang met de wereld, ontkiemen idealen en groeit ons plichtsgevoel.

Samenvattend

De morele en religieuze opvoeding steunt evenzeer op de menskundige inzichten die aan het hele steineronderwijs ten grondslag liggen.

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.

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.

In de leeftijdsperiode na het 14^{de} 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.

V. Cultuurbeschouwing: de praktijk van de morele en religieuze opvoeding in de lagere school

De morele en religieuze opvoeding is ook aanwezig in het kleuteronderwijs. Cultuurbeschouwing is daar echter niet als vak voorzien. De aanwijzingen voor de praktijk betreffen daarom enkel de lagere school.

De morele en religieuze opvoeding kent in het lager steineronderwijs geen cognitieve of kennisdoelen. Dit onderwijs vormt geen inleiding tot of een gerichtheid op de identificatie met een bepaalde levensbeschouwing. Interlevensbeschouwelijke competenties zijn daardoor niet in die betekenis van toepassing. Het toetsen en evalueren van kennis of vaardigheden is daardoor evenmin aan de orde.

Bij de religieuze en morele opvoeding geldt een centraal pedagogisch principe van de steinerpedagogie onverkort: de aangereikte inhoud is geen doel op zich, maar middel om het morele en religieuze gevoel in het kind te wekken.

Beginsituatie

Toch vraagt de pedagogische werking in de lagere school dat de leraar een bewustzijn ontwikkelt voor wat is voorafgegaan in de kleuterschool (en wat nog volgt na de lagere school). Dat is voor elk kind heel verschillend. Zoals in deel IV werd beschreven, is het kind dat in de lagere school aankomt tot in zijn lichamelijke vorming gevormd door wat het in die periode in zijn omgeving heeft beleefd en opgenomen.

Elk kind komt de school binnen met een zekere bepaaldheid en heeft in meer of mindere mate karaktertrekken ontwikkeld. Ook wat minder gunstig op de kinderen heeft ingewerkt, drukt zijn stempel. De leraar dient daarom een fijn gevoel te ontwikkelen om deze bepaaldheden waar te nemen. Het is daarbij ook erg belangrijk een nauw contact met de ouders te onderhouden.

Als leraar treden we het kind tegemoet vanuit de overtuiging dat wat aan ongunstige bepaaldheden aan het kind kan worden waargenomen, behoudens enkele dramatische uitzonderingen, toch ten goede gekeerd kan worden.

De morele en religieuze opvoeding doordringt het hele onderwijs

Bij de vorming van het gevoel en de wil hebben we steeds te maken met de hele mens. Met betrekking tot de morele en religieuze opvoeding kunnen we het kind niet bereiken als er geen liefdevolle verbinding tot stand is gekomen in de loop van het hele onderwijs. En omdat het morele en religieuze met de hele mens samenhangen en het hele leven moeten kunnen doordringen, kunnen we de aandacht hiervoor niet enkel afzonderen in een vak van enkele uren per week.

In deel IV is reeds concreet geschetst hoe de hele beeldende vormgeving van het onderwijs en de houding van het kind ten aanzien van de leraar de grondslag dienen te vormen voor de morele en religieuze opvoeding. Het is daarom in de eerste plaats aan de leraar om vanuit zijn eigen persoonlijkheid en fantasie in elk aspect van het pedagogisch handelen de aandacht aan te scherpen voor wat moreel en religieus vormend kan werken. Dat vraagt dat de leraar zijn bewustzijn steeds verder scherpt voor wat in deel IV is geschetst en ook de eigen persoonlijkheid steeds verder schoolt naar inzicht, religiositeit en moraliteit. Het kunstzinnig-beeldend onderwijs en de vanzelfsprekende autoriteit van de leraar die in deel IV reeds ter sprake kwamen, vormen hierbij alvast een rode draad. Elk leergebied of leerdomein biedt mogelijkheden om er ook de morele en religieuze opvoeding ter hand te nemen. Louter ter illustratie volgen hieronder enkele voorbeelden.

Mens- en dierkunde

Behalve de vele mogelijkheden die er zijn om door beeldende vertellingen de liefde voor mens, dier en de brede natuur te wekken, kan er ook stilgestaan worden bij de menselijke gestalte en wat aan deze gestalte de mens het meest tot mens maakt. In onze tijd wordt veelal het hoofd, als zetel van onze intelligentie, als het meest menselijke element in onze gestalte aangeduid. Maar er kan ook een gevoel ontwikkeld worden voor de vaststelling dat bij de mens de handen en armen niet meer nodig zijn voor onze voortbeweging. Deze ledematen zijn vrij geworden. Daardoor kunnen we handelen. Met onze arbeid kunnen we ingrijpen in de wereld. Hierin wordt onze morele wil uitgedrukt. Dat maakt ons nog meer tot werkelijke mens. Dergelijke zaken worden geschetst zonder gemoraliseer of sentimentaliteit.

Ook kan op deze leeftijd nog onbevagen over voeding en gezondheid gesproken worden. Op deze leeftijd kan de aandacht voor voeding en gezondheid nog bijdragen aan het versterken van het gevoel van dankbaarheid voor de wereld die ons voedt en gezond maakt.

Lichamelijke opvoeding

In de lessen lichamelijke opvoeding kan naast de spelvreugde in het sociale gebeuren, ook aandacht gewekt worden voor de beleving van ons eigen lichaam en hoe we ons lichaam als verenigd met ziel en geest kunnen ervaren, als de uitdrukking ervan.

Geschiedenis

In de verhalen uit de geschiedenis kunnen de grote figuren en de impulsen die in bepaalde tijden aan de oppervlakte traden zo beeldend neergezet worden dat het kind in morele sympathieën en antipathieën meebeweegt met de lotsbestemmingen van deze figuren en wat ze als lot voor de mensheid hebben teweeggebracht. Dit betekent zeker niet dat deze historische figuren of tijdperken geïdealiseerd moeten worden, integendeel zelfs. Ook de diepe worstelingen ten goede en ten kwade worden geschetst. Met deze verhalen beroeren we het gemoed van de kinderen en wekken we zowel behagen als onbehagen.

Het rekenonderwijs

Bij de vier bewerkingen kunnen we ook een gevoel ontwikkelen voor de beelden die in deze bewerkingen besloten liggen. Welke handeling voeren we uit als we optellen? Bij het optellen kunnen we maar blijven toevoegen: $5 + 3 + 4 + 1 + 1 \dots$ Er staat geen maat op. Op deze wijze is het optellen een vorm van schraapzucht. Maar we kunnen het optellen ook anders benaderen. Wat kun je allemaal optellen om tot 12 te komen? Er zijn tal van mogelijkheden. Hier is er eindeloos toevoegen aan de orde, hier wordt de fantasie uitgedaagd.

Schoolorganisatie

Maar ook de (verantwoordelijke) positie en rol die de leraren in de school innemen in de schoolorganisatie zijn van belang. Met betrekking tot de religieuze en morele opvoeding is volgende aanwijzing van R. Steiner verhelderend: "Het gaat erom dat het lerarencollege in de werkelijke zin van het woord tot geest en ziel van het hele schoolorganisme wordt: dan pas gaat elke leraar met de juiste gezindheid en ingesteldheid de klas in." ⁴⁹

⁴⁹ STEINER (GA 306), voordracht van 22 april 1923 (eigen vertaling)

Een morele pedagogie

Op het belang van de innerlijke houding van de leraar werd reeds meermaals gewezen. Reeds bij de morele en religieuze opvoeding ten aanzien van jonge kind wordt er over gewaakt dat de menselijke vrijheid niet wordt aangetast. Hierin ligt een opgave voor elke leraar besloten: "De moraliteit van de mens moet men zo kunnen opvoeden, dat men op een onbaatzuchtige wijze, zichzelf wegcijferend, het kind bijstaat. Dat men steeds als doel het ideaal voor ogen heeft dat er zelfs geen rest in het kind overblijft van onze eigen opvattingen, maar dat we het kind enkel bijstaan om het zijn eigen sympathieën en antipathieën te laten ontwikkelen voor het morele. Zodat het dan op de juiste wijze in de morele impulsen ingroeit en deze vrijheid op de aangewezen leeftijd bereikt. Het gaat er dan over om uit een verfijnde psychologie, die tegelijk ook levenskunst en spirituele kunst is, het kind bij te staan. Dan zullen we naast de kunstzinnige opvoeding ook bij de morele opvoeding uitkomen. Maar men moet voor de mens de juiste achting opbrengen, de waardering voor datgene wat zich in het kind aan menselijkheid ontwikkelt. Dan wordt de pedagogie van het morele een morele pedagogie. Dat wil zeggen dat de belangrijkste wens, de belangrijkste eis met betrekking tot het vraagstuk van de pedagogie en de moraliteit het volgend antwoord kent: de juiste verhouding van de pedagogie ten aanzien van de moraliteit wordt aangereikt door een morele pedagogie, waarbij de hele opvoeding, de hele opvoedkunst zelf een pedagogisch-morele daad is. De moraliteit van het pedagogisch handelen is de grondslag voor een pedagogie van de moraliteit."⁵⁰

De jaarfeesten

In het steineronderwijs worden vele terugkerende feesten gevierd doorheen het jaarverloop. Veel feesten hebben namen die naar een christelijke context verwijzen: Michael, Pasen, St.-Jan, Kerstmis, St.-Maarten, Sinterklaas, Pinksteren. De eigenlijke grondslag is echter dieper en universeler. De feesten zijn ijkpunten in de kringloop die het leven en de wereld maakt doorheen het jaar. De vier grote feesten markeren de winterzonnnewende (Kerstmis), de lente-equinox (Pasen), de zomerzonnnewende (St.-Jan) en de herfst-equinox (Michael). In de lagere scholen drukt de natuurbeleving zich ook uit in het volgen van de wisseling der seizoenen. Hierbij gaat niet enkel aandacht uit naar de uiterlijke natuur, ook wat die wisselende seizoenenstemmingen in ons eigen levensgevoel teweegbrengen. Bij de lente-equinox wordt niet het christelijke Paasfeest gevierd, wel het Palmпасenfeest. Dit feest verwijst niet naar de blijde intocht van Christus in Jeruzalem, wel het eerder 'heidense' vruchtbaarheidsfeest (met het ei als symbool). Het is het feest waarin we de natuur viëren die weer volop opleeft in de planten- en dierenwereld. Maar we kunnen hierbij ook het oplevende hogere in onszelf leren kennen. Het St.-Jansfeest valt samen met de zomerzonnnewende. De aarde is bedekt met een natuur die op haar hoogtepunt staat, gewekt door de krachten van de zon en de kosmos. We delen in deze uitbundigheid met dans en muziek en ontvangen tegelijk het licht dat tot in ons zelfbewustzijn kan doorstralen. Met de herfst-equinox is de natuur enerzijds op haar terugweg en zet het afsterven van de planten in en sommige dieren bereiden zich voor op hun winterslaap. Maar de plantenwereld schenkt ons rijkelijk haar vruchten. We brengen moed op om de neergaande krachten in onszelf te overwinnen. Dat toon ons Michael die met zijn zwaard de draak overwint. Met de winterzonnnewende wordt Kerstmis gevierd. Het leven heeft zich in de aarde teruggetrokken. Het uiterlijk licht wordt minder en we schenken aandacht aan het innerlijke licht. Tegenover de uitbundigheid van de zomer ontwikkelen we nu bedachtzaamheid en ingetogenheid.

Andere feesten kunnen de overgangen tussen deze vier grote feesten ondersteunen. De uiterlijke jaarkringloop wordt innerlijk meebeleefd en daardoor kunnen specifieke deugden naar voor gehaald worden.

⁵⁰ STEINER (GA 304a) voordracht van 26 maart 1923

Het feest zelf is tegelijkertijd een beleving van klas en school als een innig verbonden gemeenschap waar elk kind voluit deel aan heeft.

Minstens zo belangrijk als het vieren van het feest is de wijze waarop naar deze feesten wordt toegeleefd. Dat gebeurt met het vertellen van aan het feest gerelateerde verhalen. Er worden liederen, dansen of toneeltjes ingeoeffend. Of er wordt geknutseld aan bijvoorbeeld de lantaarn voor het St.-Maartensfeest of aan de Palmpasensterk.

Spreuken

In het steineronderwijs hebben bepaalde spreuken een vaste, wekerende plaats in het schoolleven. Het meest gekend zijn de ochtendspreuken. Deze worden elke dag bij de aanvang van de schooldag gezamenlijk en rechtopstaand uitgesproken. Ze worden met ernst, eerbied en innerlijke rust uitgesproken. We kunnen deze spreuken enerzijds zien als een ritmisch wekerend ritueel, anderzijds komt het erop aan een religieuze stemming op te roepen waarmee de aandacht en het gevoel gericht worden op de grote samenhang waarin we ons bevinden en welke plaats ons leren daarbinnen inneemt.

R. Steiner schreef een eerste spreuk voor de eerste vier klassen van de lagere school. De sfeer van deze spreuk sluit nog aan bij een fantasievolle stemming. Ze drukt een vanzelfsprekende verbondenheid uit met de natuur en de sociale omgeving. De eerste regels richten de aandacht naar buiten, de volgende naar binnen. In het slot komen beide bewegingen nogmaals terug⁵¹.

*Het lieve licht der zon
verheldert mij de dag,
De geestemacht der ziel,
geeft hand en voeten kracht;*

*In zonnelicht en glans
Vereer ik diep, o God,
de menskracht die Gij,
in 't binnenste van mijn ziel
Vol goedheid hebt geplant,
Dat ik met blijdschap werken
Met vreugde leren kan.*

*Van u straalt licht en kracht,
Tot u stromen liefde en dank.*

Voor de klassen 5 tot en met 8 werd een andere spreuk voorzien. Deze kent een heel andere stemming. De wereld wordt vanuit de waarneming van het feitelijke benaderd. Maar deze wereld wekt verwondering: ze spreekt ons ook in ons (esthetisch) gevoel aan. Verder wordt hier zowel bij de weg naar buiten als de weg naar binnen de eigen activiteit vooropgesteld: *Ik zie rond in de wereld, ik schouw in mijn ziel*. In de spreuk voor de jongere kinderen wordt de weg naar binnen en naar buiten nog benoemd als iets wat ons overkomt. In het laatste deel van de spreuk wordt de aandacht gericht op ons handelen in de wereld.

Ik zie rond in de wereld,

⁵¹ Hier zijn de in Vlaanderen meest gebruikelijke vertalingen van de verschillende spreuken weergegeven. Er zijn ook variaties in omloop.

*waarin de zon haar licht zendt,
waarin de sterren fonkelen,
waarin de stenen rusten,
de planten levend groeien,
de dieren voelend leven,
waarin de mens bezielde,
de geest een woning geeft;*

*Ik schouw diep in de ziel,
die binnen in mij leeft,
De godesgeest, hij weeft
in zon- en zielenlicht,
in wereldruimten buiten,
in zielendiepten binnen. —*

*Tot u, o godesgeest,
wil ik mij vragend wenden,
dat kracht en zegening,
voor leren en voor arbeid,
zich in mijn ziel ontplooien.*

Op basis van deze spreuken wordt vaak het verwijt geuit dat er toch een 'geloof' wordt aangepraat omdat het woord god erin voorkomt. Hier is veel over te zeggen (niet in het minst over de redenen waarom sommigen hier aanstoot aan nemen). Eerst en vooral wordt niet uitgeklaard wat onder god of het goddelijke moet worden verstaan. Het verwijst enkel naar iets wat ons overstijgt en in alles scheppend werkzaam is. Verder gaat het bij deze spreuken vooral om de esthetisch-morele en religieuze stemming die eruit spreekt, niet om de intellectuele en filosofisch meerduidige interpretaties die we eraan kunnen geven. Dan analyseren we immers de spreuk vanuit de denkende en kennende relatie tot de wereld, terwijl ze bedoeld is om de voelende relatie te voeden en te wekken.

Hoewel dat aanvankelijk niet zo bedoeld was, wordt deze spreuk soms ook nog gebruikt bij de leerlingen in de hogere jaren van de middelbare school (na de puberteit). Een inhoudelijke, filosofische bespreking van deze spreuk kan dan wel op zijn plaats zijn (om ook de meerduidigheid ervan te verkennen).

Een veelgebruikte maaltijdspreuk is deze van Christian Morgenstern. Hierin wordt het voedsel als een geschenk van de natuur benoemd. Er wordt daar een gevoel van dankbaarheid tegenover geplaatst.

*Aarde droeg het in haar schoot
Zonlicht bracht het rijp en groot
Zon en aarde die dit schenken
Wij zullen dankbaar aan u denken*

*(vaak wordt dan nog toegevoegd:
Ook de mensen niet vergeten
die 't bereiden tot ons eten)*

De avondspreuk op het einde van de schooldag schets de drievoudige relatie die we tot de wereld hebben:

*Helder licht der sterren,
straal in mijn gedachten;
dat tot wijsheid worden, wat ik denkend wil.*

*Zegenend licht der zonne,
warme mij het harte;
dat tot liefde worden, wat ik voelend kan.*

*Goede aardemoeder,
schenk mijn handen krachten;
dat tot daden worden, wat ik werkend wil.*

Betekenisvolle verhalen

Datgene wat het meest krachtig in beeld en taal kan gevat en aangereikt worden, is het verhaal. Wanneer cultuurbeschuwing ook als een concreet vak in het uurrooster wordt ingepland, dan steunt de inhoud in essentie op het vertellen en verwerken van deze verhalen.

Belangrijk is ook dat de mogelijkheid wordt voorzien dat de kinderen zelf ervaringen en beelden aandragen die dan gedeeld kunnen worden. Dergelijke momenten in een klasgesprek kunnen in deze zin erg verbindend werken. In deze klasgesprekken kan ook een verbinding gemaakt worden tussen de morele en de religieuze opvoeding en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Dit kan zowel op basis van wat de kinderen aanreiken vanuit hun eigen leefwereld als wat hen via media geraakt heeft met betrekking tot de actualiteit. Uiteraard kan ook het sociale gebeuren in de klas in het klasgesprek aan bod komen.

De morele en religieuze ontwikkeling vormt een essentieel element van de hele persoonsvorming, ook wat vandaag burgerschapsvorming wordt genoemd kan enkel maar steunen op de idealen en de verantwoordelijkheidszin die in deze morele en religieuze opvoeding binnen het hele leerplanchtraject worden gewekt.

Zoals reeds aangegeven hebben de verhalen die aansluiten bij de jaarfeesten een vaste plaats in de lessen cultuurbeschuwing.

Tot slot biedt ook de vertelstof die binnen het leergebied taal en in de lessen geschiedenis aan bod komt een waaier aan mogelijkheden. Hierbij moet evenwel opgemerkt worden dat deze vertelstof in het kader van de lessen cultuurbeschuwing weliswaar mogelijkheden aanbieden, maar geen strakke richting aanwijzen.

Wat van belang is dat de verhalen van de kinderen tot de leeftijd van het 9^{de}, 10^{de} levensjaar de fantasievolle sfeer van een bezielde natuur weerspiegelen, waarbij ook korte natuurbeelden doortrokken zijn van gevoel. De natuur zelf spreekt en voelt (bv. het verhaal over het blauwe viooltje dat angst heeft voor de blauwe lucht). De verhalen die de leraar zelf uit de eigen fantasie schept, kunnen het sterkste werken omdat de leraar dan het meest doordrongen kan zijn van het moreel-religieuze beeld dat erin besloten ligt.

De verhalen voor de oudere leerlingen in de lagere school zijn met betrekking tot de natuur preciezer en realistischer. Ook de belevenissen, gemoedsbewegingen en motieven van de handelende personages komen veel sterker op de voorgrond. De verhalen laten de kinderen meebewegen in de sympathieën en antipathieën die doorheen het verhaal worden opgeroepen. Zeker hier kan het aangewezen zijn ook verhalen te brengen die wortelen in de verschillende culturen of religieuze achtergronden van de kinderen in de klas.

Hieronder wordt een beknopt overzicht van de vertelstof weergegeven.

Eerste klas: volkssprookjes en metaforische figuren

Vertellen: Eerst en vooral komen de volkssprookjes aan bod. Ze bevatten herkenbare, algemeen-menselijke thema's zoals geboorte en dood, geluk en ongeluk, lot en noodlot, wilskracht en zwakte, ijdelheid en bescheidenheid, egoïsme en altruïsme, waarbij de tegenstelling tussen goed en kwaad vaak aanwezig is.

In de natuur- en seizoensgebonden verhalen kunnen alle natuurelementen (zon, maan, regen en wind, wolken en bergen, planten en dieren) nog op een menselijke wijze met elkaar spreken en handelen. Ook metaforische figuren zoals Moeder Aarde of Koning Winter verschijnen als handelende personages in een verhaal.

Bronnen: de sprookjes van Grimm en Afanasev, eigen verhaaltjes

Verwerking: In de eerste klas kunnen verhalen nog meerdere keren verteld worden. Een zelfde verhaal krijgt andere nuances door intonatie of gevoelsaccenten te verschuiven. Verhalen kunnen ook verwerkt worden door ze te laten navertellen of er kort iets over op te schrijven. Ze kunnen ook gespeeld worden in toneel of poppenspel of uitgebeeld worden in tekenen, schilderen of boetseren.

Tweede klas: fabels en legenden

Vertellen: De fabels en heiligenlegenden worden als polariteiten tegenover elkaar geplaatst. In fabels worden dieren als stereotyperingen voorgesteld van menselijke eigenschappen of zwakheden (de sluwe vos, de wijze uil, de koppige ezel, de trotse haan, de trouwe hond, ...). Sommige fabels (bv. van La Fontaine) bevatten aan het slot enkele oordelende, moraliserende zinnen: de les die nu moet geleerd worden. Fabels die zo'n slot bevatten worden uiteraard verteld, maar dit oordelende slot wordt indien mogelijk door de leraar weggelaten. De beelden moeten immers zonder oordeel op zichzelf kunnen staan en een gevoel in het kind wekken, geen oordeel.

Heiligen daarentegen hebben in hun levensloop op een bepaald moment, soms na een liederlijk leven de keuze gemaakt om al dit kleinmenselijke achter zich te laten en dit te overwinnen. Ze tonen het edele en goede waartoe de mens in staat is.

Ook de complexere sprookjes van bv. Grimm kunnen hier aangewend worden.

Bronnen: de fabels van Aesopus, Lessing, Da Vinci, La Fontaine, het leven van heiligen zoals de heilige Franciscus, Christophorus, de heilige Elisabeth, ...

Verwerking: Verhalen worden hier veel minder herhaald. Zie eerste klas. Het schrijven biedt al meer mogelijkheden.

Derde klas: verhalen uit het Oude Testament

Vertellen: Het verhaal van de schepping, het aards paradijs, de zondvloed en de ark van Noah, de aartsvaders (Abraham, Isaac en Jacob), de omzwervingen van het Joodse volk met Mozes en de verhalen over de koningen (David, Salomon, ...).

Bronnen: het Oude Testament...

Verwerking: zie eerste klas. Het schrijven kan nu met korte en langere stelopdrachten aangewend worden. Tekstfragmenten kunnen gezongen of gereciteerd worden.

Vierde klas: de Noorse mythologie (Edda) en schelmenverhalen

Vertellen: De verhalen uit de Edda vormen de rode draad. Deze verhalen kunnen aangevuld worden met verhalen uit de Kalevala (Fins epos), de Nibelungensage, legenden uit mythen uit de Keltische cultuur. Naast de ernst en zwaarte van deze verhalen (de goden wereld gaat in de Edda ten onder) kunnen verhalen over Jan zonder Vrees of Lange Wapper of andere volkslegenden geplaatst worden.

Bronnen: Edda, Kalevala, Nibelungenlied, de Mabinogion, ...

Verwerking: Zie derde klas. Het schrijven richt zich best op delen of specifieke personages van verhalen. Er kunnen stafrijmen uit de Edda gereciteerd worden.

Vijfde klas: de oude culturen tot en met de Griekse cultuur

Vertellen: de mythologieën van de oude culturen worden de kern van de verhalen uit Oud-Indië, Perzië, Babylonië, Egypte en Griekenland en worden chronologisch doorlopen (voor het deel m.b.t. het geschiedenisonderwijs verwijzen we naar het algemeen leerplan)

Bronnen: naast de vele mythologische verhalen

Oud-Indië: Ramayana, Mahabaratha

Perzië: Zarathoestra

Babylonië: Gilgamesj

Egypte: Isis en Osiris

Griekenland: Ilias en Odyssea

Deze verhalen kunnen aangevuld worden met verhalen uit het leven van Boeddha en de profeet Mohammed of met verhalen vanuit een boeddhistische of islamitische traditie.

Verwerking: zie vierde klas.

In een klasgesprek kan aangesloten worden bij thema's die kinderen aandragen uit de actualiteit en wat bij de leerlingen leeft. Er kan ook bewustzijn ontwikkeld worden voor de causaliteit die vaak ook in het sociale leven speelt.

Zesde klas: Romeinen en middeleeuwen

Vertellen: Verhalen uit de Romeinse en Etruskische mythologie, verhalen uit het Nieuwe Testament m.b.t. het leven van Christus vanuit een historische benadering, Middeleeuwse ridderverhalen en schelmenverhalen.

Bronnen: Romeinse (en Etruskische) mythes en verhalen, Nieuw Testament (uit de Evangelien), Middeleeuwse ridderverhalen zoals over Koning Arthur, Tristan en Isolde, Floris en Blancefloer, het Nibelungenlied, het Roelandslied. Maar ook verhalen over Uilenspiegel, Reinaert de Vos kunnen een plaats krijgen.

Verwerking: zie vijfde klas. In de klasgesprekken kunnen ook sociale thema's aangeraakt worden, waaronder bv. het thema van de democratie.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- ABOULEISH, I. (2005), *Sekem. Ontwikkelingssamenwerking in een nieuw perspectief*, Indigo, Zeist
- ALTEHAGE, G. (2007), *Religion, Weltanschauung, Waldorfschule*, Drucktuell Verlag, Stuttgart
- AMONS-LIEVEGOED, C., GIESEN-HUIJG, T., SCHOOREL, E., SCHRIJVERS, L., VAN ZIJL, R., (2008), *Het dilemma van de morele opvoeding. Wie moet er wat aan doen?*, Christofoor, Zeist
- ANNOOT, H. (2001), *Levensbeschouwing en Steinerpedagogie*, Rudolf Steiner Academie, Antwerpen
- APOSTEL, L. (1998), *Atheïstische spiritualiteit*, ASP, Brussel
- BAAN, B. (2010), *Bronnen van cultisch handelen. Van natuurreligie tot sacrament*, Christofoor, Zeist
- BENESCH, F. (1985), *De religieuze impuls in de antroposofie. De kosmische cultus*, Christofoor, Zeist
- BRATER, M., HEMMER-SCHANZE, C en SCHMELZER, A. (2007), *Schule ist bunt. Eine interkulturelle Waldorfschule im sozialer Brennpunkt*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
- BRATER, M., HEMMER-SCHANZE, C en SCHMELZER, A. (2009), *Interkulturelle Waldorfschule. Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- COMMISSIE LEVENSBESCHOUWELIJKE VAKKEN (2012), *Interlevensbeschouwelijke competenties in het kader van dialoog en samenwerking tussen levensbeschouwingen op school* (in opdracht van de erkende instanties en vereniging)
http://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/20121206_dossier_ILSenILD.pdf
- DE GROOF, J. (1990), *De Schoolpactwet: coördinatie en annotatie*, E. Story Scientia, Brussel
- DEROITTE H., MEYER G., POLLEFEYT D. en ROEBBEN B. (2014), Religious Education at Schools in Belgium, in ROTHGANGEL M., e.a. (eds.), *Religious Education at Schools in Europe*, Volume 2: Western Europe, Vienna University Press
- DEVUYST L. en VAN WAERBEKE C. (red), (2010), *De toekomst van de levensbeschouwelijke vakken. De eerste stappen naar gelijkberechtiging: 50 jaar schoolpact*, VUBPress, Brussel
- DOLL, C. (2011), Begegnung ermöglicht Integration, in *A Tempo*, februari 2011
- FEDERATIE STEINERSCHOLEN (2011), Leerplan Steinerscholen Basisonderwijs
- FREUNDE DER ERZIEHUNGSKUNST (2018), Waldorf World List, https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf
- GROSSE, R. (1984), *Erlebte Pädagogik. Schicksal nund Geistesweg*, Ficher Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main
- HAHN, H. (1959), *Von den Quellkräften der Seele*, Mellinger Verlag, Stuttgart (vertaling en bewerking in manuscriptdruk door Geert Van Ouytsel)
- HARDORP, B (1989), Der Morgenspruch in der Waldorfschule. Blicklenkung der Schüler oder Indoktrination? *Erziehungskunst*, Oktober 1989
- HEIDENREICH, A. (1955), *Rudolf Steiner en het ontstaan van de Christengemeenschap* (x)
- HOFFMAN, E en VERDOOREN, A. (2018), *Diversity Competence. Cultures don't meet, people do*, Coutinho, Bussem
- KOEPKE, H. (1989), *Das neunte Lebensjahr*, Verlag Goetheanum, Dornach
- KRANICH, E.M., (red.) (2000), *Opvoeding tot moraliteit*, Paidos, Rotterdam

- KUTIK, C. (2016), *Herzensbildung. Von der Kraft der Werte im Alltag mit Kindern*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
- LEBER, S. (1968), Was bedeutet der Begriff Weltanschauung heute, was bei Rudolf Steiner, Die Drei, 1968/2, maart/april
- LEBER, S. (1989), *Weltanschauung, Ideologie und Schulwesen. Ist die Waldorfschule eine Weltanschauungsschule?*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
- LEBER, S. (red.) (1997), *Anthroposophie und Waldorfpädagogik in de Kulturen der Welt*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
- LENZ, J. (1999), *Der Gottesdienst für die Kinder*, Urachhaus, Stuttgart
- LOOBUYCK, P. (2014), *Meer LEF in het onderwijs. Levensbeschouwing, Ethiek en Filosofie voor iedereen. Paul Verbraekenlezing 2014*, VUBPress, Brussel
- MAGITS, M. en BORMS, E., Ethiek en levensbeschouwing in het onderwijs, *T.O.R.B.*, 2003-2004-3
- NEIDER, A. (red.), (2012), *Wie lernen Kinder Empathie und Solidarität?*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
- OTTE, P. (2017), *Wegwijzer cultuurbeschouwing. Op wandel met een kaart*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn
- OVERBEEKE, A. Recht op keuzevrijheid van het in openbare scholen aangeboden levensbeschouwelijk onderricht, *T.O.R.B.* 1999-2000-4
- OVERBEEKE, A., Levensbeschouwelijk onderricht: keuzepalet en keuzevrijheid in Vlaanderen anno 2002, *T.O.R.B.* 2002/2003-2
- PÄDAGOGISCHE FORSCHUNGSTELLE, Lehrplan für den freien Religionsunterricht an Waldorfschulen
, https://www.forschung-waldorf.de/fileadmin/dateien/downloads/sonstige_Publikationen/Lehrplan_freier_Religionsunterricht20151027.pdf
- SCHMELZER, A. (2012) Globalisering im Klassenzimmer, *Research on Steiner Education*, Vol 3/nr. 1 2012, www.rosejournal.com
- SCHMELZER, A. (2015), Interkulturalität und Waldorfpädagogik. Wie kann der Umgang mit kultureller Differenz pädagogisch gestaltet werden? *Research on Steiner Education*, Vol 6 Special issue /ENASTE 2015, www.rosejournal.com
- STEINER, R. (GA 2), *Waarnemen en denken. Schets van een kennistheorie naar aanleiding van Goethes wereldbeschouwing*, Vrij Geestesleven, Zeist (1984)
- STEINER, R. (GA 3), *Waarheid en wetenschap. Voorspel tot een filosofie van de vrijheid en Filosofie en antroposofie*, Vrij geestesleven, Zeist (1992)
- STEINER, R. (GA 4), *Filosofie van de vrijheid*, Vrij Geestesleven, Zeist (1998)
- STEINER, R. (GA 34), *LUCIFER- GNOSIS 1903-1908 GRUNDLEGENDE AUFSÄTZE ZUR ANTHROPOLOGIE UND BERICHTEN aus den Zeitschriften «Luzifer» und «Lucifer - Gnosis»*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1987), hieruit in vertaling *De opvoeding van het kind in het licht van de antroposofie*, Uitgeverij Vrij Geestesleven, Zeist
- STEINER, R. (GA 117) *Die tieferen Geheimnisse des Menschheitswerdens im Lichte der Evangelien*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1986)
- STEINER, R. (GA 175) *Bausteine zu einer Erkenntnis des Mysteriums von Golgatha. Kosmische und menschliche Metamorphose*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1996)
- STEINER, R. (GA 182), *Der Tod als Lebenswandlung*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1996)

STEINER, R. (GA 223) *Der Jahreskreislauf als Atmungsvorgang der Erde und die vier großen Festeszeiten in Die Anthroposophie und das menschliche Gemüt*, Rudolf Steiner Verlag, 1990

STEINER, R. (GA 224) *Die menschliche Seele in ihrem Zusammenhang mit göttlich-geistigen Individualitäten. Die Verinnerlichung der Jahresfeste*, Rudolf Steiner Verlag (1992)

STEINER, R. (GA 229) *Das Miterleben des Jahreslaufes in vier kosmischen Imaginationen*, Rudolf Steiner Verlag (1999)

STEINER, R. (GA 293), *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1979)

STEINER R. (GA 294), *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1977)

STEINER. R. (GA 295), *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1981)

STEINER, R. (GA 296), *Die Erziehungsfrage als soziale Frage . Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1991)

STEINER, R. (GA 297), *Idee und Praxis der Waldorfschule*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1998)

STEINER, R. (GA 297a), *Erziehung zum Leben. Selbsterziehung und pädagogische Praxis*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1998)

STEINER, R. (GA 298), *Rudolf Steiner in der Waldorfschule -Vorträge und Ansprachen für die Kinder, Eltern und Lehrer in der Waldorfschule Stuttgart 1919-1924*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1980)

STEINER, R. (GA 300a, b en c), *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, (1975)

STEINER, R. (GA 301), *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1991)

STEINER, R. (GA 302), *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1986)

STEINER, R. (GA 302a), *Erziehung und Unterricht aus Menschenkenntnis*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1986)

STEINER, R. (GA 303), *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1987)

STEINER, R., (GA 304), *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1979)

STEINER, R. (GA 304a), *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1979)

STEINER, R. (GA 305), *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1991)

STEINER, R. (GA 306), *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1989)

STEINER, R. (GA 307), *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1986)

STEINER, R. (GA 308), *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1986)

STEINER, R. (GA 309), *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1981)

STEINER, R., (GA 310), *Der pädagogische Wert der Menschenkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1989)

STEINER, R., (GA 311), *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach (1989)

- STEINER, R., (GA 346), *Vorträge und Kurse über christlich-religiöses Wirken V - Apokalypse und Priesterwirken*. In vertaling *Apocalypse en priesterschap*, Vrij Geestesleven, Zeist (2005)
- SZEKELY-KÜHLEWIND, A. (2015), *Auf der Himmelsleiter. Von der spontanen Religiosität des Kindes*, Verlag freies Geistesleben, Stuttgart
- UNGER, G. (1994), *Moralität – Weltmacht der Zukunft. Erleben des Übersinnlichen, Erkennen des Untersinnlichen*, Verlag am Goetheanum, Dornach
- VAN CROMBRUGGE, H. en VANSIELEGHEM, N. (red.) (2003), *Kleur(en) (be)kennen. Onderwijs, levensbeschouwing en religie*, Academia Press, Gent
- VAN STIPHOUT, M., Een nieuw 'neutraal' vak over levensbeschouwing en ethiek?, *T.O.R.B.*, 2003-2004-3
- VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *Een nieuw vak over ethiek en levensbeschouwing in het officieel onderwijs: 'levensbeschouwelijke oriëntatie'*, Advies Algemene Raad van 22 april 2003
- VON NEGELEIN, G. (red.) (2003), *Für die religiöse Erziehung. 99 Märchen, Legenden, Erzählungen aus dem Erfahrungsschatz eines Lehrers*, Band I, Verlag am Goetheanum, Dornach
- VERSTEGEN, R., Een nieuw vak over levensbeschouwing en ethiek in het licht van art. 24 G.W. en de fundamentele rechten en vrijheden, *T.O.R.B.* 2002/2003-3
- WILLMAN, C. (2014), Religiöse Erziehung an Waldorfschulen im nichtchristlichen Kontext, *Research on Steiner Education*, Vol 5/ Special issue 2014, www.rosejournal.com
- WILLMAN, C. (2015), Religion am Rande – Fundamentalismus in der Mitte? Ein Plädoyer für eine religionssensible Schulkultur, *Research on Steiner Education*, Vol 6 Special issue /ENASTE 2014, www.rosejournal.com
- WILLMAN, C. (2016), Religion gehört in die Schule, *Erziehungskunst* april 2016 nr. 4
- ZAJONC, A. (2009), *Meditatie*, Crhistofoor, Zeist