

LEERPLAN

GESCHIEDENIS

(algemeen vak – lestijd: 1,5 of 2 uur per week)

Secundair Onderwijs – IIde graad – Studierichting Rudolf Steinerpedagogie

ingediend door: Federatie van Rudolf Steinerscholen in Vlaanderen vzw
lid van de European Council for Steiner Waldorf Education
p/a Kasteellaan 54
9000 Gent
09/233.04.06

datum: 28 februari 2005

Inhoud

1	BEGINSITUATIE	2
2	DOELSTELLINGEN.....	3
2.1	VISIE OP HET VAK GESCHIEDENIS	3
2.1.1	<i>Uitgangspunten, historische dimensies en categorieën.....</i>	3
2.1.2	<i>Symptomatologische benadering.....</i>	4
2.1.3	<i>Aangepaste leerinhouden en invalshoeken.....</i>	5
2.1.4	<i>Overzicht van de verschillende invalshoeken uitgewerkt per leerjaar.....</i>	6
2.1.4.1	Eerste leerjaar van de tweede graad.....	6
2.1.4.2	Tweede leerjaar van de tweede graad	7
2.2	LEERPLANDOELSTELLINGEN.....	8
2.2.1	<i>Selectiecriteria en structurering.....</i>	8
2.2.2	<i>Funderende doelstellingen</i>	8
2.2.3	<i>Kennis, inzicht en vaardigheden</i>	9
2.2.3.1	Algemeen	9
2.2.3.2	Specifiek voor het eerste jaar van de tweede graad: voor de periodes en samenlevingen die bestudeerd worden vanuit de vraag hoe ideeën in de werkelijkheid worden omgezet.....	10
2.2.3.3	Specifiek voor het tweede jaar van de tweede graad: voor de periodes en samenlevingen die bestudeerd worden vanuit hun geo-fysische context	10
2.2.4	<i>Attitudes</i>	11
3	LEERINHOUDEN	12
3.1	HET EERSTE LEERJAAR	12
3.1.1	<i>Inleiding: van Renaissance tot 18de eeuw</i>	12
3.1.2	<i>De 19de eeuw.....</i>	12
3.1.3	<i>De 20ste eeuw</i>	13
3.2	HET TWEDE LEERJAAR.....	13
4	MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN	15
5	EVALUATIE	16
5.1	FORMATIEVE EVALUATIE	16
5.2	SUMMATIEVE EVALUATIE.....	16
5.3	DE INHOUD VAN DE EVALUATIE	17
5.4	VAKOVERSCHRIJDEND.....	17
6	METHODOLOGISCHE WENKEN	18
7	BIBLIOGRAFIE	20
7.1	VOOR HET EERSTE JAAR VAN DE TWEDE GRAAD.....	20
7.2	VOOR HET TWEDE JAAR VAN DE TWEDE GRAAD	21
7.3	DOOR DE LEERLINGEN TE GEBRUIKEN ALS BRONNENMATERIAAL EN NASLAGWERK	22

1 Beginsituatie

In de eerste graad van het secundair onderwijs hebben de leerlingen uitvoerig kennis gemaakt met de geschiedenis vanaf de Renaissance tot en met de Industriële Revolutie, al dan niet doorgetrokken tot het heden¹. De geschiedenis ging er steeds uit van fysieke feiten. Ideeëngeschiedenis en zelfstandige oordeelsvorming kwamen nog niet specifiek aan bod. In de tweede graad worden dit de grote aandachtspunten.

Om kans op slagen te hebben wordt verondersteld dat de leerlingen tot op zekere hoogte een voorkennis hebben van de historische periodes die in de eerste graad werden behandeld en met name van de achttiende en negentiende eeuw, aangezien deze periode in de tweede graad opnieuw aan bod komt, zij het vanuit een heel andere invalshoek. Tevens en vooral wordt verwacht dat de leerlingen begrijpend kunnen luisteren en zich kunnen inleven in andere mensen uit andere culturen en andere tijden. Wat vereist wordt, is in mindere mate ‘kennis’ van bepaalde historische periodes, maar eerder de vaardigheid om historische verhalen, biografieën en dergelijke te begrijpen en belangstelling op te brengen voor andere culturen en tijden.

¹ Deze leerstofplanning hangt samen met de eigen eindtermen van de middelbare R. Steinerscholen, ingediend krachtens het Besluit van de Vlaamse Regering van 20 juni 1996 en bekrachtigd bij Decreet van 24 juli 1996.

2 Doelstellingen

2.1 Visie op het vak Geschiedenis

2.1.1 *Uitgangspunten, historische dimensies en categorieën*

Het doel van het vak geschiedenis is, naast de andere aangeboden vakken, de jongeren helpen en ondersteunen in hun ontwikkeling als individu. Kennis en inzicht in geschiedenis kan hen helpen om tot het besef te komen van hun unieke totaliteit en verantwoordelijkheid en om deze te aanvaarden en later tot een constructief maatschappelijk handelen te komen. Daarnaast zijn de ontwikkeling van historisch besef, culturele vorming, verdere identiteitsvorming en vorming tot sociale weerbaarheid fundamentele bijdragen.

Geschiedenis is de dialoog tussen verleden, heden en toekomst. Inzicht hierin wordt beschouwd als 'historisch besef'. Binnen de Steinerpedagogie wordt ernaar gestreefd om vanuit de historische fenomenen zelf een zo volledig, exact feitelijk maar sprekend mogelijk waarnemingsbeeld neer te zetten. Daarbij wordt ingespeeld op het belevingsniveau van de jongeren, dat verschillend is per leerjaar en graad. Het denken oefent zich en wordt opgebouwd via deze waarneming en het progressief leren ordenen ervan, waarbij een basispakket aan parate kennis onontbeerlijk is, om überhaupt tot denken te kunnen komen. In verband met dit historisch besef wordt in de Steinerscholen, naast inzicht in de principes van temporaliteit en causaliteit (continuïteit) ook veel aandacht besteed aan het principe van discontinuïteit: onverwachte impulsen waaronder bijvoorbeeld bewuste, doelgerichte en in vrijheid gestelde individuele daden, collectief handelen of invloeden uit de natuur, kunnen de geschiedenis abrupt een andere wending geven.

Geschiedenis heeft als algemeen studiedomein de diverse aspecten van de interpersoonlijke relaties; dit resulteert in haar socialiteitsdimensie. In verband met het besef van sociaal-zijn staat de verwerving van inzicht in de gevoelens, gedachten, motieven en handelingen die verschillende vormen van sociaal zijn oproepen en verwerklijken, voorop. De dimensie socialiteit kan worden ingevuld via de categorieën: maatschappelijke gebeurtenissen, relaties en verhoudingen, processen en structuren. De verschillende maatschappelijke domeinen, waarin de dimensie socialiteit kan worden gesitueerd, zijn: het sociaal-economische, het demografische, het politieke, het juridische, het militaire, het sociaal-culturele, het levensbeschouwelijke, het ecologische en het technologische.

De dimensie tijd wordt opgebouwd via een aantal categorieën, waaronder: opvolging in de tijd (eerder-later), duur (lang-kort), tempo (snel-langzaam), ritme, periodiciteit, langzame verandering-breuk, evolutie-revolutie, diachronie-synchronie, vooruitgang-stagnatie. Deze worden ontwikkeld vanuit de concrete historische werkelijkheid, via het vergelijken van historische fenomenen: het ontdekken van gelijkenissen, gemeenschappelijke elementen, van verschillen en van wezenlijke karakteristieken.

Onder de categorieën van de historische ruimte, als plaatsbepaling van historische gegevens, kunnen worden vermeld: lokalisatie (o.a. continentaal en maritiem); schaal (plaatselijk, regionaal, continentaal, mondiaal); afstand (uitgestrekt-beperkt, ver-dichtbij); ruraal, stedelijk, ongerept; gesloten (op zichzelf) - open (in wisselwerking met); centraal georiënteerd, evenwichtig gespreid of naar de periferie toe.

2.1.2 *Symptomatologische benadering*

Geschiedenis toont zich meestal als een breed net van causaliteiten en verschijnt als een continue ontwikkeling die zich, ondanks sprongen en dialectische pendelbewegingen, rechtlijnig beweegt. Het huidige ontwikkelt zich steeds uit het voorgaande. Daar tegenover stelt Rudolf Steiner de openheid, de discontinuïteit van de geschiedenis². Hij gaat uit van de idee van de vrijheid. Als men aanneemt dat de mens een vrij wezen is, dat in staat is keuzes te maken en er de verantwoordelijkheid voor te dragen, wordt de causaliteit onderbroken. Vanuit de vrijheid van handelen zullen telkens onverwachte impulsen in de geschiedenis ingrijpen. Naast de eenduidige oorzaken en gevolgen is er sprake van de invloed van het menselijk bewustzijn. Dit onderbreekt voortdurend wat op de mens afkomt. Door deze onderbrekingen verliezen situaties en feiten hun eenduidigheid. Afhankelijk van de aanleg en denkwijze vat elke mens eenzelfde situatie anders op. Het zijn deze grondgedachten die in de tweede en derde graad van de Steinerscholen in de geschiedenislessen worden uitgewerkt.

Als een vernieuwing in de historische methode introduceerde Rudolf Steiner een symptomatologische benadering³. Deze methodische verdieping leidt tot twee basisinzichten. Men leert de impulsen die bepaalde groepen mensen in bepaalde periodes tot handelen aanzetten nauwkeuriger kennen en komt tot een inzicht omtrent hun geestelijke aard. Anderzijds voert de zelfkennis ertoe dat men het menselijk individu in zijn historische dimensie leert zien en begrijpen.

De vernieuwing van Rudolf Steiner ligt niet in de beschrijving van de ontwikkeling van het geestes- en zielenleven van de mens, maar in de opvatting dat de biografie van het individu en de historische feiten als symptomen optreden. Uit de symptomen kan de historicus het verband tussen de ontwikkeling van de mens en de reële geestelijke impulsen afleiden. Concreet gaat het erom vanuit de levendige werkelijkheid over te gaan naar de meer abstracte omschrijvingen. Er wordt exemplarisch en symptomatisch gewerkt en die historische periodes, feiten, gebeurtenissen, thema's en persoonlijkheden worden op diepgaande wijze behandeld die kenmerkend en essentieel zijn voor het wordingsverhaal van de mensheid. Aan de hand hiervan kunnen de jongeren zich een tijdsbewustzijn vormen.

². Zie LINDENBERG, C., *o.c.*, blz. 32.

³. Zie LINDENBERG, C., *Geschichte lehren. Thematische Anregungen zum Lehrplan*, in: *Menschenkunde und Erziehung*, deel 43, Stuttgart, 1981.

2.1.3 Aangepaste leerinhouden en invalshoeken

In de Steinerpedagogie worden leerinhouden behandeld die aansluiten bij de leeftijdsgebonden ontwikkeling en mogelijkheden van de jongeren. Op die manier wordt hun natuurlijke en innerlijke ontwikkeling gevoed en ondersteund en wordt eveneens aangeknoopt bij een reeds aanwezige intrinsieke motivatie. Het historisch referentiekader dat binnen het geschiedenisonderwijs wordt ontwikkeld, bestaat uit de dimensies socialiteit, tijd en historische ruimte. Het omvat een begrippenkader en een kader van maatschappelijke probleemstellingen die het niveau van de afzonderlijke samenlevingen overstijgen. Binnen de Steinerpedagogie worden nu juist die specifieke dimensies socialiteit, tijd en historische ruimte gekozen in functie van de leeftijdsgebonden interesses en mogelijkheden van de jongeren. De specifieke belangstellingssferen van waaruit jongeren van de tweede graad een verbinding met geschiedenis kunnen aangaan, betreffen allereerst de vraag (vanuit een grondhouding van verbazing) naar hoe de hen omringende wereld concreet, feitelijk in elkaar steekt en vervolgens de vraag naar de processen die zich in de geschiedenis afspelen. Zo wordt, voortbouwend op wat in de eerste graad op het niveau van het causale denken werd geoefend, het denken in het eerste jaar van de tweede graad verder geoefend en eerst tot het niveau van het combinerende denken gebracht: exact leren waarnemen (concentratie en geduld in kijken, luisteren), leren ordenen en afgrenzen, feiten exact leren weergeven. Vervolgens wordt het denken in het tweede jaar van de tweede graad tot op het niveau van het procesdenken gebracht: opeenvolgende waarnemingen worden geplaatst in de tijd, waarnemen van complexere gehelen, volgen van processen, opbouw van waarnemingsreeksen en het vergelijken ervan. De mate van abstractie van het begrippenkader, dat aan de hand van deze historische werkelijkheid geleidelijk wordt opgebouwd, hangt dus af van de leeftijdsgebonden interesses en mogelijkheden van de jongeren.

Aansluitend bij deze leeftijdsgebonden ontwikkeling wordt in de Steinerscholen de geschiedenis behandeld met nadruk op een welbepaalde invalshoek, die per leerjaar verschilt. Zo leren de jongeren dat er verschillende ‘vensters’ zijn van waaruit naar geschiedenis kan worden gekeken; dit verruimt hun blik op geschiedenis. Voor elk leerjaar wordt een welbepaalde historische periode uitgekozen die zich het beste leent om vanuit deze invalshoek te worden bestudeerd. Deze invalshoeken zijn niet exclusief; dat wil zeggen dat ze voor een bepaald leerjaar op de voorgrond staan, maar ook in de andere leerjaren voorkomen.

Als men de leerstof geschiedenis doorheen de zes jaren van het secundair onderwijs chronologisch zou opbouwen, is het onvermijdelijk dat de leerlingen afstuderen met begrippen over prehistorie en Antieke Tijd die zij rond hun 12de jaar hebben gevormd en die daarna niet meer hebben kunnen evolueren. De Steinerscholen willen daarom bepaalde delen van de leerstof opnieuw aanbieden wanneer de leerlingen in een nieuwe fase van hun (persoonlijkheids)ontwikkeling aanvatten. Die persoonlijkheidsontwikkeling beïnvloedt immers sterk de groei van hun oordeelsvermogen en hun wetenschappelijk denken (dat met de jaren een ruimere basis biedt om tot zelfstandig oordelen te komen). De Steinerscholen vinden het belangrijk dat beelden, meningen en begrippen kunnen meegroeien. Zo blijft het denken beweeglijk en wordt er vanuit de school ook een stimulans meegegeven tot levenslang leren en tot het verfijnen en bijstellen van opvattingen en begrippen.

2.1.4 Overzicht van de verschillende invalshoeken uitgewerkt per leerjaar

2.1.4.1 Eerste leerjaar van de tweede graad

De overgang naar de puberteit, die zich al in de vorige graad inzette, breekt nu volledig door. De leerlingen treden bijgevolg een nieuwe fase in hun ontwikkeling binnen.

In het *eerste* leerjaar wordt ernaar gestreefd om aan de jongeren een exact ruimtelijk beeld van de werkelijkheid aan te reiken, van de wereld waarin zij nú leven en hoe deze tot stand is gekomen en dit in antwoord op hun intrinsieke (basis-)vraag: 'hoe steekt de wereld in elkaar, hoe werkt hij?' Het is de bedoeling hen begrip bij te brengen voor deze tijd. Het zoeken naar verbanden kan op deze leeftijd gericht worden op meer complexe en niet onmiddellijk concreet waarneembare oorzaak- en gevolgverhoudingen. Het denken is zodanig zelfstandig geworden dat er een grote interesse ontstaat voor de drijvende ideeën achter de geschiedenis. De interesse voor de naakte werkelijkheid, zoals die in de vorige graad bestond, kan nu worden aangevuld vanuit het gezichtspunt van de innerlijke motieven en de dieper liggende ideeën.

De invalshoek voor dit leerjaar is de vraag hoe ideeën in werkelijkheid worden omgezet. Zo leren de jongeren zeer concreet hoe ideeën worden gerealiseerd en welke de gevolgen hiervan kunnen zijn; ze leren zich een voorstelling maken van wat een verandering in denk- en handelwijze kan betekenen voor het individu, de samenleving en de verdere evolutie. Hiervoor wordt exemplarisch leerstof gekozen uit de periode van de 16de tot en met de 21ste eeuw.

In plaats van de concrete uitvindingen en technische vernieuwingen van Daimler, Benz, Ford en Curie (eerste graad) komen nu thema's als gerechtigheid, gelijkheid, waarheid, vrijheid en vrede op de voorgrond. Deze begrippen wekken bij de leerlingen ideeën op van wat en hoe het allemaal zou moeten zijn. Wanneer met geschiedkundige voorbeelden wordt geïllustreerd hoe deze idealen verwezenlijkt werden of juist niet geconcretiseerd werden in een maatschappij, blijkt hoe moeilijk men ideeën kan formuleren en hoeveel mogelijke interpretaties ervan bestaan. De geschiedenislessen helpen de jongeren hun innerlijk beleefde idealen te uiten en te formuleren.

Het is dan ook niet toevallig dat de ideeëngeschiedenis inzet vanaf de Renaissance. In feite maakt de puber immers datgene mee wat de mensheid tijdens de Renaissance beleefde: de geboorte van de eigen persoonlijkheid door middel van het vrije denken. De Verlichting is een van de belangrijke thema's die nauw aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Net zoals in de eerste graad wordt in het eerste jaar van de tweede graad opnieuw het tijdperk vanaf de Renaissance doorgenomen, maar nu vanuit het gezichtspunt van de innerlijke motieven en ideeën. Daarbij komen aan bod: de ideeën van de Verlichting, het materialisme, het liberalisme, socialisme, communisme, kolonialisme, imperialisme en de extreme vormen zoals fascisme en nazisme.

Omdat de leerlingen op deze leeftijd de wereld om hen heen veel scherper waarnemen en er ook vanuit hun persoonlijkheid aan willen deelnemen, is het noodzakelijk dat de geschiedenis tot het heden wordt doorgetrokken. De leerlingen moeten immers beseffen dat de huidige wereld het resultaat is van een gestage ontwikkeling en dat hij er niet 'toevallig' is gekomen. Het spreekt vanzelf dat het Interbellum, met de opkomst van het fascisme en het nazisme, in dit opzicht

uitvoerig moet worden behandeld, gezien de huidige situatie van het groeiend aantal jongeren bij extreemrechtse groeperingen en de opmars van uiterst rechtse partijen.

Maar omdat de geschiedenis tot uitdrukking komt in mensen die hun ideeën tot uitdrukking brengen, is het noodzakelijk dat de leerlingen deze nieuwe opvattingen leren kennen door middel van biografieën van de belangrijkste vertegenwoordigers ervan. Vooral op deze leeftijd is dit nog heel belangrijk, omdat de leerlingen nog niet zo'n ontwikkeld abstractievermogen bezitten dat ze de ideeën 'an sich' zomaar zouden kunnen opnemen. Biografische aspecten zijn uiterst geschikt om ideeën beter toegankelijk te maken.

2.1.4.2 Tweede leerjaar van de tweede graad

In het *tweede* leerjaar krijgen de jongeren een andere en vernieuwde belangstelling voor hun omgeving: procesmatige aspecten, verbanden en interacties boeien hen. Ook het geschiedenisonderwijs verandert hierom zeer sterk, zowel wat de methode als wat de inhoud betreft. Vanuit het gegeven van het ontluikende en groeiende abstractievermogen van de jongeren, dat de groter geworden scheiding tussen waarneming en voorstellingswereld denkend hanteerbaar maakt, wordt de geschiedenis nu op een meer directe wetenschappelijke manier behandeld, waarbij het theoretisch element aan het waargenomene (historische bronnen) wordt toegevoegd. Het geschiedenisonderwijs wordt nu meer rationeel gericht. In plaats van het ontstaan van de democratische gedachtegang te bespreken, gaat men bv. na in welk milieu een Socrates mogelijk was. Het belang van de objectieve voorwaarden treedt nu op de voorgrond, waardoor het spanningsveld tussen subjectief en objectief geëxploreerd kan worden. De ideeëngeschiedenis wordt ook voortgezet, maar krijgt een bijkomend facet, namelijk de verhouding tot de omgeving.

De invalshoek in dit leerjaar is het bestuderen van historische culturen in functie van hun geografische context. Hiervoor wordt exemplarisch leerstof gekozen uit de periode van de Prehistorie tot de Oudheid. Zo leren de jongeren het belang kennen van de geografische en klimatologische omstandigheden en voorwaarden, die het ontstaan en de ontwikkeling van een cultuur mogelijk maken en beïnvloeden. Aan de hand van de 'oude culturen' leren ze hoe volkeren en individuen in hun ontwikkeling afhankelijk zijn van deze gegevens en erop inspelen. Vanuit dit gezichtspunt overloopt men dan de vroege geschiedenis van de eerste nederzettingen, de eerste steden en hoogculturen en de geschiedenis van Griekenland tot en met Alexander de Grote. Daarbij gaat de meeste aandacht uit naar de samenlevingen die voor het ontstaan van de westerse beschaving het meest relevant zijn, hoewel de mondiale dimensie geregeld aan bod moet komen. Dit opdat leerlingen zich er bijvoorbeeld van bewust zijn dat ook in Midden-Amerika, China enz. sedentarisatieprocessen hebben plaatsgevonden, onafhankelijk van elkaar. Het vanuit het *object* benaderen van de geschiedenis moet de leerling over deze fase van subjectieve onrust heen helpen. De rebellie van het ontwakend subject lost zich vervolgens in het objectief waarneembare op. De noodzakelijke heroriëntering van de leerling bekomt men door de rede. De leerling vraagt nu naar de redenen van alles: waarom de dingen zijn zoals ze zijn. De rede moet een brug slaan tussen het subjectieve van de ziel en het objectieve van de buitenwereld. Aangezien het subject onrustig is, heeft het behoefte aan een object om in evenwicht te komen. Als men nu de geschiedenis puur wetenschappelijk, vanuit geografisch oogpunt, vanuit het

objectief waarneembare benadert, dan komt men aan de noden van de ziel van de jongeren op deze leeftijd tegemoet.

Dit betekent niet dat men in de voorgaande jaren niet wetenschappelijk te werk ging. Men moet de geschiedenis steeds aan de hand van het historisch feit geven. In het tweede leerjaar van de tweede graad is het echter van fundamenteel belang dat men in zijn historisch exposé uitgaat van het object, het document, de vondst, het feit. Het gaat erom dat de leerling aan de hand van deze duidelijke voorbeelden *zelf* inzicht in het historische verloop verwerft. Hij moet ertoe komen de geschiedenis *zelf* te *reconstrueren*. Zo bestudeert de leerling, samen met de leraar, waarom de riviervalleien aanleiding gaven tot het ontstaan van de hoogculturen of waarom de kustlanden de zeevaart bevorderden.

2.2 Leerplandoelstellingen

2.2.1 *Selectiecriteria en structurering*

De leerplandoelstellingen zijn geselecteerd en geconstrueerd rond onderstaande componenten.

- De geleidelijke opbouw van een historisch referentiekader, bestaande uit de dimensies tijd, historische ruimte en socialiteit en de begrippen omvattend die vanuit de fenomenologische benadering van deze historische dimensies omschreven worden.
- De studie van de ontwikkeling van de samenleving, waarbij verschillende categorieën van de dimensies tijd, historische ruimte en socialiteit aan bod komen. Hierbij wordt er per leerjaar gekeken vanuit een verschillende invalshoek; de leerinhouden sluiten hierbij aan.
- De integratie tussen het historisch referentiekader en de bestudeerde samenleving:
 - de bestudeerde perioden en samenlevingen worden gesitueerd in een tijds kader en in een ruimtelijk kader, met aandacht voor verandering;
 - daarbij wordt aandacht besteed aan de begrippen die vanuit de studie van deze perioden en samenlevingen kunnen geformuleerd worden;
 - er wordt inzicht verworven in het feit dat eenzelfde fenomeen zich in andere omstandigheden op een andere of gelijkaardige wijze kan manifesteren;
 - de benadering is afhankelijk van de gekozen invalshoek van waaruit de perioden en samenlevingen bestudeerd worden.

2.2.2 *Funderende doelstellingen*

Deze gaan uit van de dimensies tijd, historische ruimte en socialiteit, zoals ze in een reeks maatschappelijke domeinen aan bod komen en van hun onderlinge relaties.

Hierbij streven wij na:

1. Vakspecifieke termen en begrippen, nodig om zich van het verleden een beeld te vormen, kennen en kunnen gebruiken.

2. Weten dat uitspraken over het verleden gebaseerd zijn op een diversiteit van bronnen. De behandelde bronnen kunnen bespreken.
3. Inzicht hebben in een aantal categorieën van de historische dimensies tijd, ruimte en socialiteit.
4. Beseffen dat verandering, ontwikkeling het resultaat is van de creatieve kracht die elke individuele mens en elke samenleving aanwendt om de toekomst vorm te geven.
5. Aandacht hebben voor processen waarbij men door vergelijking, overeenkomsten en verschillen kan ontdekken.
6. Begrijpen dat sommige situaties uit het verleden onder invloed van vele factoren tot een probleem kunnen uitgroeien; dat dergelijke problemen vaak meerdere dimensies bezitten, een diversiteit aan karakteristieken kunnen ontwikkelen en zowel een weerstand als een stimulans kunnen betekenen voor de verder ontwikkeling van de mens.
7. Inzien dat de werking en invloed van gelijkaardige categorieën van de historische dimensies tijd, ruimte en socialiteit nu eens een gelijkaardig effect heeft op de historische werkelijkheid en dan weer een totaal ander effect genereert.
8. Belangstelling opbrengen voor het verleden.
9. Een open geesteshouding hebben, nodig om zichzelf, de eigen tijd, de eigen mentaliteit en kennis van het verleden te relativieren en steeds bij te stellen. Zin voor het toevallige en het gewilde in de geschiedenis ontwikkelen.
10. Bereid zijn zich te situeren ten opzichte van het verleden en van daaruit eerbied opbrengen voor het culturele erfgoed van de mensheid.
11. Open durven staan voor de visie en persoonlijkheid van 'de andere'. Visies in vraag durven stellen, een eigen visie formuleren en kunnen bijstellen in wisselwerking met andere visies.
12. Inzien dat elke mens zijn verantwoordelijkheid heeft in de samenleving.

2.2.3 Kennis, inzicht en vaardigheden

2.2.3.1 Algemeen

De leerlingen

1. kennen de belangrijkste feiten en gebeurtenissen uit verschillende maatschappelijke domeinen (dimensie socialiteit) van de bestudeerde samenlevingen in de bestudeerde perioden;
2. kunnen de wisselwerking van enkele maatschappelijke domeinen van de bestudeerde samenlevingen illustreren;
3. kunnen enkele maatschappelijke evoluties in de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde samenlevingen karakteriseren vanuit enkele categorieën van de dimensie tijd;
4. kennen de duur en de afstand in tijd van de bestudeerde perioden en hebben oog voor de categorieën van de dimensie tijd;
5. kunnen enkele periodiseringconcepten (bijvoorbeeld: Prehistorie, Oudheid, Nieuwe Tijd) aanduiden;

6. kunnen de belangrijkste feiten en gebeurtenissen uit de bestudeerde samenlevingen situeren binnen de dimensie historische ruimte, met oog voor de categorieën van deze dimensie;
7. kennen enkele kenmerken van minstens één niet-westerse samenleving binnen één van de bestudeerde perioden;
8. kennen enkele methoden om het verleden te onderzoeken;
9. kunnen historische informatie halen uit aangebracht tekstueel, auditief, visueel of audiovisueel materiaal, op basis van een op hun niveau afgebakende opdracht;
10. kunnen in verband met deze historische informatie uit aangebracht tekstueel, auditief, visueel of audiovisueel materiaal:
 - hoofd- van bijzaken onderscheiden in een op hun niveau omschreven probleem
 - er een kernidee uithalen in een op hun niveau omschreven probleem
 - deze vergelijken aan de hand van vragen en een op hun niveau omschreven opdracht en gelijkenissen en verschillen aanduiden
 - deze aan de hand van vragen en een op hun niveau omschreven opdracht, structureren en samenvatten
 - een vraag formuleren;
11. kunnen verschillende meningen, hypothesen, argumentaties of verklaringen vergelijken binnen een op hun niveau welomschreven kader;
12. kunnen de historisch begrippen, die opgebouwd werden vanuit de bestudeerde historische werkelijkheid, herkennen en binnen een afgebakende context gebruiken;
13. lichten uit de bestudeerde samenlevingen enkele elementen toe die in latere samenlevingen of vandaag invloed uitoefenen.

2.2.3.2 *Specifiek voor het eerste jaar van de tweede graad: voor de periodes en samenlevingen die bestudeerd worden vanuit de vraag hoe ideeën in de werkelijkheid worden omgezet*

De leerlingen

14. kennen de belangrijkste ideeën en denkbeelden die de geschiedenis van de bestudeerde perioden bepaald hebben;
15. kunnen uitleggen hoe ideeën door menselijke individualiteiten en doorheen hun biografie worden gerealiseerd;
16. kunnen de invloed illustreren van reeds bestaande opvattingen, maatschappelijke verhoudingen en structuren op het ontstaan van nieuwe ideeën;
17. kunnen de bestudeerde periodes typeren door middel van het leren onderscheiden van oorzaak, aanleiding en gevolg in de historische gebeurtenissen en feiten.

2.2.3.3 *Specifiek voor het tweede jaar van de tweede graad: voor de periodes en samenlevingen die bestudeerd worden vanuit hun geofysische context*

De leerlingen

18. kunnen de rol die de geografische, klimatologische en sociale omstandigheden gespeeld hebben in het tot stand komen van de bestudeerde samenlevingen, uitleggen;
19. kunnen het ontstaan, de organisatie en de uitbouw van verschillende maatschappelijke domeinen (dimensie socialiteit) van de bestudeerde samenlevingen uitleggen en verklaren met betrekking tot de geofysische context;
20. kennen de voornaamste kenmerken van de bestudeerde samenlevingen, met aandacht voor de verbanden tussen en de wisselwerkingen binnen verschillende maatschappelijke domeinen;
21. kunnen verbanden, wisselwerkingen en interacties zien in de elementen en omstandigheden die een cultuur doen ontstaan en ontwikkelen, met oog voor de rol van verschillende maatschappelijke domeinen en met aandacht voor de kwaliteiten van de dimensie ruimte.

2.2.4 Attitudes

De leerlingen

22. leren zich een concrete voorstelling maken van de bestudeerde historische feiten en gebeurtenissen;*
23. leren zich een concrete voorstelling vormen van de onderlinge beïnvloeding van de bestudeerde samenlevingen;*
24. leren zich openstellen en inleven in situaties en personen uit het verleden;*
25. leren zich bewust worden van hun eigen sympathieën en antipathieën tegenover ideeën, gebeurtenissen en feiten uit de bestudeerde historische periodes;*
26. leren in gesprek gaan over historische feiten, gebeurtenissen en personen;*
27. leren de inspanningen die individuen en groepen voer(d)en voor de realisatie van het zelfstandig en vrij worden van de mensheid waarderen;*
28. leren de creatieve kracht zien waarmee samenlevingen uit het verleden de uitdagingen waarvoor ze stonden, hebben aangepakt;*
29. leren respect tonen voor de opvatting van de bestudeerde samenlevingen om de geestelijke wereld als een realiteit te beschouwen;*
30. leren waarden en normen uit verleden en heden vanuit de historische en hun eigen actuele context benaderen;*
31. leren beseffen dat inzicht in het verleden leidt tot een verruimde blik op en een beter begrip van het heden;*
32. leren beseffen dat de kennis van het verleden voorlopig en vaak hypothetisch is en steeds verfijnd kan worden;*
33. leren beseffen dat ze in onze maatschappij ruimte krijgen om persoonlijk om te gaan met deze vrijheid en gelijkheid;*
34. leren de huidige situatie van vrijheid en gelijkheid in een democratische rechtsstaat zien als een voorlopig eindpunt van een lange en moeizame strijd.*

3 Leerinhouden

De visie van de Steinerscholen op de taak van de leraar houdt in dat de leraar autonoom uitwerkt hoe hij de algemene en specifieke doelstellingen realiseert met behulp van de hier beschreven leerinhouden. In zijn jaarplan zal duidelijk moeten worden gemaakt hoe deze doelstellingen worden gerealiseerd en geëvalueerd.

3.1 Het eerste leerjaar

Per thema worden telkens een aantal verplichte onderwerpen opgegeven. Daarnaast zijn er een aantal suggesties tot uitbreiding die echter niet verplicht zijn. De leraar kan ook naar eigen inzicht uitbreiden.

3.1.1 *Inleiding: van Renaissance tot 18de eeuw*

De 16de en 17de eeuw zijn in de eerste graad uitvoerig aan bod gekomen, waardoor het herhalen van de grote lijnen vrij snel kan gebeuren, met de klemtoon op de ideeëngeschiedenis.

Aan de 18de eeuw moet iets uitvoeriger aandacht worden besteed: Franse Revolutie en einde van het Ancien Régime worden nu vanuit de ideeënonwikkeling gebracht. Deze ideeën kunnen ook vanuit het biografisch standpunt benaderd worden.

- de idee van de vrijheid:
 - o mensenrechten
 - o politieke vrijheid
- de idee van de gelijkheid
- de idee van de broederlijkheid
- Uitbreiding: de rede: het denken van o.a. Kant, Voltaire, Locke, Montesquieu, Rousseau

3.1.2 *De 19de eeuw*

De klemtonen voor het overzicht van de 19^{de} eeuw liggen op de ontwikkeling van de industriële samenleving en de ideeën van liberalisme en socialisme en de opkomst van het nationalisme met de nadruk op de eenmaking van Duitsland.

- de Restauratie
- opkomst van liberalisme, socialisme en marxisme
- kolonisatie
- Uitbreiding: de geboorte van het materialisme als nieuwe denkstroming
- de opkomst van het nationalisme met klemtoon op de Duitse eenmaking

3.1.3 De 20ste eeuw

Uiteraard zullen niet al deze items even diepgaand kunnen worden uitgewerkt. Even vanzelfsprekend is het dat de leraar in functie van de klasgroep en van de actualiteit hieraan bepaalde thema's c.q. gebeurtenissen kan toevoegen.

Het verloop van de eerste wereldoorlog en de oorzaken die teruggaan tot in de 19^{de} eeuw komen eerst uitgebreid aan bod. Vervolgens het interbellum met de nadruk op de opkomst van het fascisme en de aanloop en het verloop van de tweede wereldoorlog. Een kort overzicht van de gevolgen hiervan sluit deze periode af. De jaren na '45 worden uitgebreid in het tweede jaar van de derde graad behandeld.

- de Eerste Wereldoorlog: oorzaken, aanleiding en verloop
- de Russische Revolutie
- het Interbellum:
 - o de Volkerenbond
 - o de zware vrede van Versailles
 - o sociaal-economische situatie in Europa en de Verenigde Staten
 - o de opkomst van het fascisme in Italië: Mussolini
 - o de zwarte donderdag: 24 oktober 1929 (Wall Street)
 - o de opkomst van het nazisme en Hitler-Duitsland
- de Tweede Wereldoorlog:
 - o oorzaken
 - o verloop
 - o de Holocaust
 - o 6 augustus 1945: het begin van het atoomtijdperk
 - o korte schets van de gevolgen van de Tweede Wereldoorlog

3.2 Het tweede leerjaar

Voor elk thema worden telkens mogelijke onderwerpen opgegeven:

1) Het proces van de sedentarisatie

- situering in het historisch referentiekader (tijd, ruimte, socialiteit)
- de feiten:
 - o klimatologische en geografische factoren
 - o het sedentarisatieproces, mondiaal bekeken en geplaatst in tijd en ruimte (referentiekader)
 - o exemplarisch aanreiken van methode en huidige stand van zaken van het archeologisch onderzoek

- de gevolgen op maatschappelijk vlak (eigendom, rechtspraak, goed en kwaad)
- mogelijke verklaringen en theorieën

2) *De hoogculturen in het tweestromenland en Egypte*

- situering in het historisch referentiekader (tijd, ruimte, socialiteit)
- het onder controle brengen van de grote rivieren
- het ontstaan van de eerste steden
- de tempel als centrum van het maatschappelijk leven
- het ontstaan van het schrift
- de eerste geschreven wetten
- astrologie en astronomie

3) *Perzië*

- verovering onder Cyrus
- de organisatie
- de uitvinding van geld als betaalmiddel

4) *Uitbreiding: Fenicië, Induscultuur*

5) *Griekenland*

- situering in het historisch referentiekader (tijd, ruimte, socialiteit)
- geografische typering van dit bergachtig land omgeven door de zee
- sociaal-economische ontwikkelingen
- de geboorte van de democratie en het individuele denken in de Griekse polis
- de tegenstelling Athene-Sparta
- de Perzische oorlogen
- de Gouden Eeuw onder Pericles en de geboorte van de Griekse filosofie, kunst en wetenschap
- de Peloponnesische oorlogen
- Alexander de Grote

6) *Rome*

- korte schets van de parallele ontwikkelingen en verschillen tussen Griekenland en Rome, op gebied van staatsvorm, godsdienst en cultuur

4 Minimale materiële vereisten

Het vak Geschiedenis wordt gegeven in het eigen klaslokaal van de leerlingen. Voor de projectie van dia's of vertoning van videobeelden is er een verduisterbare ruimte beschikbaar.

Voor het tonen van beelden beschikt de school over de basisapparatuur ter zake: diaprojector, projectiescherm, TV en video. Diaseries en video's kunnen uiteraard in speciaalzaken of bij vakverenigingen ontleend worden.

Aangezien het leren werken met een historische atlas een belangrijke doelstelling is, moeten de leerlingen minstens per twee over één atlas kunnen beschikken. Het staat de school vrij om zelf deze atlassen aan te kopen, dan wel van de leerlingen te vragen elk een individueel exemplaar te bezitten.

Er moeten enkele op het internet aangesloten computers beschikbaar zijn voor het raadplegen van boeken, artikels, tijdschriften, krantenarchieven en het gebruik van CD-roms.

5 Evaluatie

De bedoeling van evaluatie is zowel het leerproces van de leerlingen als het didactisch handelen van de leraar na te gaan en te verbeteren. We maken een onderscheid tussen formatieve en summatieve evaluatie.

5.1 Formatieve evaluatie

De bedoeling is om zoveel mogelijk leerlingen optimaal te doen functioneren tijdens het leerproces. Door voortdurend te evalueren zoals tijdens vraaggesprekken, klasgesprekken, besprekingen van samenvattingen en het laten formuleren van besluiten door leerlingen krijgt de leraar informatie over het al dan niet bereiken van de leerdoelen en kan het leerproces worden bijgestuurd.

Het periodesysteem (geschiedenis wordt gegeven in de vorm van ochtendperiodes – één zo'n periode duur 3 weken, tijdens dewelke elke dag gedurende de eerste twee lessen een vak wordt gegeven, in casu Geschiedenis) is hiervoor uitermate geschikt, aangezien de intensieve betrokkenheid bij het vak en de verdeling in lestijden van 100 à 120 minuten ervoor zorgen dat er enerzijds met verschillende werkvormen en evaluatievormen kan gewerkt worden tijdens één les en anderzijds dat het inlassen van deze evaluatiemomenten ook een afwisseling betekent in de gehanteerde didactische werkvormen.

5.2 Summatieve evaluatie

Aangezien het vak Geschiedenis in de Steinerscholen gegeven wordt in de vorm van een ochtendperiode, kan de periode afgesloten worden met een summatieve toets. Deze vorm van evaluatie geeft een beeld van de prestaties en de kennis van de leerling op dat moment en kan slechts tot op zekere hoogte gebruikt worden om een leerling te beoordelen.

In de Steinerpedagogie moet de formatieve beoordeling zwaarder doorwegen dan de summatieve. De resultaten van de summatieve beoordeling worden wel aan de leerling meegedeeld als een vaststelling van een bepaald ken- en kunvermogen op een bepaald moment, maar ze kunnen niet zomaar gebruikt worden om leerlingen te kwalificeren, te determineren of te oriënteren.

De resultaten van de summatieve evaluatie zijn ook voor de leraar belangrijk om na te gaan in hoeverre zijn onderwijs vruchten afwerpt en om voor leerlingen die minder goede resultaten hadden, inhaallessen, taken en herkansingstoetsen te kunnen organiseren.

5.3 De inhoud van de evaluatie

De klemtoon bij de evaluatie ligt niet op de verworven kennis, maar wel op het begrijpen, interpreteren en kritisch beoordelen van het verleden. In die zin worden volgende items geëvalueerd:

- historische feiten (data, personen)
- historische begrippen (liberalisme, nationalisme, ...)
- historische relaties (wisselwerking tussen bijvoorbeeld humanisme en renaissance, ontdekkingsreizen, ...)
- historische structuren (de standenmaatschappij, ...)
- historische processen (de uitbouw van de centrale macht van de koning van Frankrijk, ...)
- historische culturen (de renaissance,...)
- historische procedures (gebruik van bronnen, ...)

5.4 Vakoverschrijdend

Vakoverschrijdend wordt vooral gewerkt aan sociale vaardigheden en taalvaardigheden. Het gaat bij de evaluatie niet om 'invullen', maar er wordt van de leerlingen verwacht dat zij in staat zijn om de inhoud van de leerstof in behoorlijk Nederlands te formuleren. Dit geldt ook voor de evaluatie van het periodeschrift, het schrift waarin de leerlingen een persoonlijke verwerking maken van de leerstof.

6 Methodologische wenken

Binnen de Steinerpedagogie wordt er in de eerste plaats naar gestreefd om bij jongeren een levendig begrip te creëren van de behandelde historische periodes, waarbij er verder wordt gegaan dan gewone feitenkennis en abstracte begrippen. Er wordt dan ook veel belang gehecht aan de manier waarop de leerstof wordt aangebracht: de narratieve methode wordt vanaf de tweede graad aangevuld door het werken met historische bronnen, die zo authentiek mogelijk zijn. Op deze manier worden de jongeren er toe aangezet om, op grond van hun eigen waarneming en met behulp van hun eigen innerlijk voorstellings- en denkvermogen, concreet met het verleden bezig te zijn. Dit brengt ze in een proces van eigen beleving van de historische tijd, waardoor de grote conflicten en ontwikkelingen van de mens tot 'leven' komen en de jongeren zich in het wisselende bewustzijn doorheen de historische periodes kunnen inleven. Deze werkwijze vraagt zowel van de leraar als van de leerlingen de nodige inspanning, maar bevordert ook een intense verbondenheid met de historische realiteit.

In de Steinerscholen worden de nagestreefde kennis, inzicht en vaardigheden afgestemd op de rijpheidsgraad die de jongeren hebben bereikt. Het leren onbevangen waarnemen en kwalitatief en kwantitatief beschrijven van de fenomenen wordt gezien als voorwaarde tot het structureren en ordenen ervan. De studie van historisch bronnenmateriaal is hierbij onontbeerlijk. Zodoende wordt bij de jongeren het waarnemings-, inlevings- en voorstellingsvermogen geleidelijk aan geoefend en verfijnd, waardoor het ontwikkelen van een gefundeerd oordeelsvermogen – zeer belangrijk in onze tijd – naar het eind van de derde graad mogelijk wordt gemaakt.

Het vak Geschiedenis neemt in de Steinerpedagogie geen geïsoleerde plaats in. Vaak wordt er in andere vakken gewerkt met een historische instap, waardoor het vak Geschiedenis ondersteund wordt vanuit deze vakken en de jongeren extra verbindingen kunnen leggen naar transferkennis in deze vakken. Dit komt ook ten goede aan de ontwikkeling van het historisch referentiekader.

Het is de taak (en de creativiteit!) van de leraar om met de aangegeven leerinhouden de doelstellingen uit hoofdstuk 2 te verwezenlijken. Hij streeft daarbij naar een globale aanpak waarbij de leerlingen op een natuurlijke wijze en op hun eigen tempo tot ruimere inzichten komen. Bij de keuze van werkvormen is het essentieel dat de zelfwerkzaamheid van de leerlingen zich kan ontwikkelen.

De geschiedenislessen worden in de vorm van ochtendperiodes gegeven: drie weken elke dag een les van 100 à 120 minuten 's ochtends. Tijdens deze intensieve geschiedenisperiodes is het belangrijk dat een ritmisch proces tot stand komt. Er wordt daarbij afgewisseld tussen verschillende activiteiten. Eerst werkt men aan een zo correct mogelijk beeld via opbouw van de feiten, aan de hand van een historisch exposé en met behulp van allerlei bronnenmateriaal.

Daarna ontwikkelt men samen begrippen door het feitenmateriaal te bespreken en te karakteriseren. Actualiseren in de zin van de vraag ‘Wat heeft dit alles met mij te maken?’ is hierbij zeer belangrijk.

Het is aanbevolen zowel gebruik te maken van cijfermateriaal, statistieken, tabellen, als van literaire bronnen. Met de verhalen van Voltaire bijvoorbeeld kan de hele eeuw van de Verlichting prachtig in beeld gebracht worden. Door middel van significante details is het mogelijk het dagelijks leven in de besproken periode tot leven te brengen. Dit kan ook door de persoonlijkheid van een historisch figuur in de verf te zetten.

In het eerste jaar van de tweede graad kan ook gebruik gemaakt worden van de mondelinge geschiedenis. Grootouders die de Tweede Wereldoorlog nog hebben meegemaakt, kunnen door de leerlingen worden geïnterviewd over hun ervaringen tijdens de oorlog. Daar maken ze dan een schriftelijk verslag van, wat ze daarna voor de klas naar voor brengen, eventueel met behulp van een videotape.

Om de besproken periode in een breder tijds kader te plaatsen, kan een tijdlijn nuttig zijn. Voor het ruimtelijk situeren kan men een historische atlas of blinde kaarten gebruiken.

7 Bibliografie

Aangezien leraren geschiedenis in hun opleiding uitgebreid zijn voorbereid op zelfstandig literatuuronderzoek, kan het niet de bedoeling zijn in dit leerplan een exhaustieve bibliografie op te nemen. De onderstaande werken zijn slechts een selectie uit een zeer omvangrijk aanbod van literatuur die kan gebruikt worden voor het uitdiepen van de leerinhouden zoals ze in dit leerplan staan beschreven.

7.1 Voor het eerste jaar van de tweede graad

- ACHTERHUIS, H., *Het rijk van de schaarste. Van Thomas Hobbes tot Michel Foucault*, Ambo, Baarn, 1988.
- BAUER, R., *De geniale mislukking van de Middeleeuwen*, De Nederlandsche Boekhandel, Antwerpen, 1985.
- BRAUDEL, F., *De Middellandse Zee* (3 dln), Contact, Amsterdam, 1992-1993.
- BOEKE, E., *De onvoltooidde revolutie: vrijheid, gelijkheid, broederlijkheid*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1989.
- BOSSCHER, D.F.J., e.a., *De wereld na 1945*, Utrecht, 1992.
- BRUGMANS, H., *Europese momentopnamen*, Amsterdam, 1983.
- CANNING, E.A., *100 Great Nineteenth-Century Lives*, London, 1984.
- CARPENTIER, J., LEBRUN, F., *Geschiedenis van Europa*, Utrecht, 1993.
- CARSON, P., *Het fraaie gelaat van Vlaanderen*, Tielt, 1995.
- CHOMSKY, N., *Over ideologie en macht*, EPO, Berchem, 1989.
- CHRISTENS, R., DE CLERCQ, K., *Frontleven 1914-18. Het dagelijks leven van de Belgische soldaat aan de IJzer*, Tielt, 1987.
- CLAES, J., *Psychologie, een dubbele geboorte: 1590 en 1850: bakens voor modern bewustzijn*, DNB, Antwerpen, 1980.
- COUWENBERG, S.W., *Opstand der burgers. De Franse Revolutie na 200 jaar*, Kok Agora, Kampen, 1988.
- ELCHARDUS, M., e.a., *De opstand der intellectuelen. De Franse Revolutie als avant-première van de moderne cultuur*, Pelckmans-Werelbibliotheek, Kapellen-Amsterdam, 1989.
- GALBRAITH, J.K., *De eeuw der onzekerheden. Een nieuwe en kritische visie op de macht en onvoorspelbare invloed van de grote economen*, Elsevier, Amsterdam, 1988.
- GRIMBERG, C., SVANSTROM, R., *Grote Geïllustreerde Wereldgeschiedenis*, Baarn.
- HENDERSON, W.O., *De industrialisatie van Europa 1780-1914*, Baarn, Ten Have, 1971.
- HENNY, A.C., *Naar de bronnen van Driestromenland. Politeke stromingen. Van gemeenschap naar individuele verantwoordelijkheid*, Zeist, 1989.
- HEYER, K., *Die französische Revolution und Napoleon*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- HEYER, K., *Die neuere Zeit*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- HEYER, K., *Friedrich der Große und das Preusentum*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- HEYER, K., *Gestalten und Ereignisse vor der französische Revolution*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- HEYER, K., *Machiavelli und Ludwig XIV*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- LEYNEN, H., *Voetsporen van Voltaire*.
- LINDENBERG, C., *De techniek van het kwaad. Hitler en de opkomst van het nationaal-socialisme in Duitsland*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1985.
- LUYCKX, Th. en PLATTEL, M., *Politieke geschiedenis van België*, Kluwer, Antwerpen, 1985.
- RACZ, M., *De atoombom als politiek wapen. Hiroshima en Nagasaki: het begin van de kernwapenwedloop*, Onze Tijd, Haarlem, 1986.
- RIEMECK, R., *Midden-Europa. Balans van onze eeuw*, Nearchus, Leiden, 1990.
- RIGHART, H. (red.), *De trage revolutie. Over de wording van industriële samenlevingen*, Boom, Meppel, 1991.
- ROBERTS, J.M., *Aula Wereldgeschiedenis*, Utrecht, 1981.
- SCHMELZER, A., *Wer Revolution machen will, Zum Geschichtsunterricht der 9.Klasse an Waldorfschulen*, Menschenkunde und Erziehung 86, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 2001
- TER HAAR, J., *De Franse revolutie*, Fibula, Haarlem, 1980.
- TUCHMAN, B., *De trotse toren*, Amsterdam, 1986.
- VAN DEN BERGHE, Y., *Het grote misverstand. Een geschiedenis van de Koude Oorlog (1917-1990)*, Acco, Leuven, 1991.
- VAN OS, M., *Een kennismaking met de Geschiedenis na de Nieuwe Tijd*, Muidenberg, 1984.
- VAN ROSSEM, M., *De Verenigde Staten in de 20ste eeuw*, Utrecht, 1984.

WILDIERS, M., *Afscheid van Los Alamos: notities uit het nucleaire tijdperk*, DNB./Pelckmans, Kapellen, 1987.
WITTE, E., *Politieke geschiedenis van België van 1830 tot heden*, Standaard, Antwerpen, 1990.

7.2 Voor het tweede jaar van de tweede graad

- AMIET, P., e.a., *Ontstaan en ontwikkeling van het schrift*, Brussel, 1985.
AUBOYER, J., *Zo leefden de Indiërs in het Oude Indië*, Baarn.
BELLINGHAM, D., *Griekse mythologie*.
BENGTSON, H., *Geschiedenis van de Oude Wereld*, Utrecht, 1994.
BERVE, H., *De dageraad der Griekse beschaving*, Utrecht, 1960.
BORGHOUTS, J.F., *Egyptische sagen en mythen*, Amsterdam, 1984.
BORMAN, R., *Oude beschavingen van de Lage Landen*, Amsterdam/Brussel, 1980.
BRONOWSKI, J., *De mens in wording*, Amerongen, 1978.
CALLEWAERT, W.M., *Het Indische subcontinent*, Leuven, 1986.
CERAM, C.W., *Goden, graven en geleerden. Geschiedenis der archeologie*, Van Ditmar, Amsterdam, 1961.
CONTENAU, G., *Zo leefden de Babyloniërs en Assyriërs ten tijde van Nebukadnezar*, Baarn, 1979.
DE BIE, J. (red.), *Griekse mythologie en Europese cultuur*, Antwerpen, 1979.
DE BLOIS, L., e.a., *De Romeinse wereld. Leven en werken in het Romeinse Rijk in het begin van onze jaartelling*, Terra, Zutphen, 1983.
DE BURGH, W.G., *Nalatenschap der Oudheid*, deel 1 en 2, Utrecht, 1959.
DE LANGE, N., *Atlas van de Joodse wereld*, Amsterdam/Brussel, 1986.
DE STRYCKER, E., *Beknopte geschiedenis van de antieke filosofie*, Antwerpen, 1967.
DE WAELE, E. (red.), *Helicon. Bloemlezing uit Griekse en Latijnse schrijvers*, Antwerpen, 1962.
DELFGAAUW, B., KLEVER, W.N.A., VAN RIJEN, J.B.M., VLEESKENS, F.D.A., VAN DER WAL, G.A., *Aristotles. Zijn betekenis voor de wereld van nu*, Baarn, 1979.
DEQUEKER, L., *Geschiedenis van jodendom en zionisme*, Leuven, 1982.
DONADONI ROVERI, A.M., *Het dal der koningen*, Alphen aan den Rijn, 1989.
EGGEBRECHT, A., *Het oude Egypte. 3000 jaar geschiedenis en cultuur van het rijk der farao's*, Houten, 1986.
EISLER, R., *De Kelk en het Zwaard*, Entheon, Nijmegen, 1997.
GALLAS, K., *Kreta. Kunst van vijftig eeuwen*, de Bilt, 1979.
GOODENOUGH, S., *Leven in het Oude Rome*, Septuaginta, Alphen a/d Rijn, 1979.
GOOSEN, L., *Van Abraham tot Zacharia. Thema's uit het Oude Testament in religie, beeldende kunst, literatuur, muziek en theater*, Sun, Nijmegen, 1990.
GOWLETT, J.A.J., *Het spoor der beschaving. De archeologie van de prehistorie*, Amsterdam/Brussel, 1984.
GREEN, P., *Geïllustreerde geschiedenis van het Oude Griekenland*, Bussum, 1975.
HANKES, J., *The First Great Civilisations*, Harmondsworth, 1977.
HERM, G., *De Feniciërs. Het purperrijk uit de Oudheid*, Baarn, 1974.
HERZOG-HAUSER, G., *De godsdienst der Grieken*, Roermond/Maaseik, 1953.
HEYER, K., *Von der Atlantis bis Rom*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
HINZ, W., *Zarathustra*, Stuttgart, 1961.
HODGES, H., *Techniek in de Oudheid*, Bussum, 1973.
IONS, V., *Indian Mythology*, London, 1967.
JENKINS, I., *Kinderjaren in Athene*, Leuven/Amersfoort, 1985.
KITTO, H.D.I., *The Greeks*, Harmondsworth, 1974.
KONZELMANN, G., *De Hebreeën. Oorsprong en geschiedenis van het volk Israël*, Baarn, 1976.
KÜHN, H., *Het ontwaken der mensheid*, Utrecht/Antwerpen, 1954.
KÜHN, H., *Leven en kunst in de ijstijd*, Antwerpen/Brussel, 1959.
KUNKEL, W., *Geschiedenis van het Romeinse recht*, Spectrum, Utrecht/Antwerpen, 1975.
LANGE, K., *Egypte. Wonderen en geheimen van een grote oude cultuur*, Bussum, 1972.
LAROCHE, L., *Mesopotamië*, Alphen a/d Rijn, 1981.
MATTHEEUSSEN, C., LOKIN, J.H.A., *Roma Perennis. Een selectie van Romeinsrechtelijke teksten in het licht van het hedendaagse recht*, Aulos, Leuven, 1995.
MAZEL, J., *De Feniciërs. Beschaving en expansie*, Deventer, 1971.
McCALL, H., *Mesopotamische mythen*, Baarn, 1992.
MERTENS, G., *De Nieuwe Romeinen*, Houten, De Haan, 1987.
MOERMAN, P., *Op het spoor van de Neanderthals*, Baarn, 1977.
MONTET, P., *Zo leefden de Egyptenaren in de Oudheid*, Baarn, 1978.
NUGTEREN, A., *Hindoeïsme*, Den Haag, 1991.
PIERCEBEAUER, R., *Handboek van de wereldgodsdiensten*, Den Haag, 1983.
PONTING, C., *Een groene geschiedenis van de wereld*, Amsterdam, 1992.

PROVOOST, A., *De Atheense politieke idealen in beeld*, Leuven/Amersfoort, 1986.
 ROBERTS, J.M., *The World of Greece and Rome*, Harmondsworth, 1980.
 ROSSITER, E., *Het Egyptische Dodenboek. Beroemde Egyptische papyri*, Alphen aan den Rijn, 1979.
 ROSTOVITZ, M., *De Oude Wereld*, deel 1 en 2, Utrecht.
 SCHIERATH, B., *Zarathustra*, Darmstadt, 1970.
 SCHWAB, G., *Griekse mythen en sagen*, Utrecht, 1993.
 SKLIAR, A., *Het Oude Egypte*, Utrecht, 1981.
 VISSER, E., *Democratie in Hellas*, Groningen, 1975.
 WEERTZ, J., *Langs stenen erfenissen*, Zevenster, Terschuur, 1997.
 WEST, J.A., *De tempel van de mens. Visie op de wijsheid van het oude Egypte*, Bres, 1978.

7.3 Door de leerlingen te gebruiken als bronnenmateriaal en naslagwerk

CHRISTIAENS, A.G., *De Grote Oorlog, novellen over 14-18*, Leuven, 1994.
 DEMEY, J., DHONDT, R., *Ons verleden in documenten*, Lier, 1974.
 EERDEKENS, N., ROMBAUTS, R., *Als in een spiegel (4, 5 en 6)*, Antwerpen, 1992.
 GEIVERS, R., *Standaard Historische Atlas*, Antwerpen.
 HAYT, F., e.a., *Atals van de Algemene en Belgische Geschiedenis*, Lier, 1992.
 HEUS, J., e.a., *Beschavingen. (5 en 6)*, Antwerpen, 1994.
 KINDER, H., HILGEMANN, W., *Sesam Atlas bij de wereldgeschiedenis*, Baarn, 1985.
 PLOETZ, K., *Aula Wereldgeschiedenis in jaartallen*, Utrecht, 1980.
 VOLTAIRE, *Verhalen*, Utrecht, 1979.
Historische Units, Antwerpen, 1970, e.v.
Tijdspiegel (5 en 6), Antwerpen, 1985.

Documentatiemappen:

- *De ommekeer van onze landelijke samenleving in de 19de eeuw*, Antwerpen, 1984, e.v.
- *De twintigste eeuw*, Antwerpen, 1984, e.v.
- *De westerse samenleving in de 19de en 20ste eeuw*, Antwerpen, 1984, e.v.
- *De mondiale samenleving in de 19de en 20ste eeuw*, Antwerpen, 1984, e.v.