

Beste collega's,

Ik was van het lezen van de brief van Valentin Wember in de rondbrief van de pedagogische sectie aan het Goetheanum dermate onder de indruk, dat ik het nodig vond deze te vertalen en te verspreiden. Jullie zijn de eersten aan wie ik het geef, maar ik hoop dat deze ook op andere scholen verspreiding vindt. Wie manieren weet, moge het mij meedelen, of gewoon doen.

Voor verbeteringssuggesties in de bewoordingen ben ik ontvankelijk en dankbaar.

In de hoop dat dit een stevige discussie losmaakt,
groet, Hendrik

Waar gaan we eigenlijk heen?

Een brief aan de collega's

Lieve collega's,

hoe meer vrije scholen¹ je in de wereld leert kennen, hoe meer je – ondanks alle vreugde over zo vele wonderbaarlijke initiatieven – toch ook aan het denken slaat: hoe zal de vrijeschoolbeweging zich verder ontwikkelen? En: welke rol spelen daarbij de scholen in Duitsland² – vooral met de pensioentsoenami in gedachten, die op vele scholen dreigt?³ Zitten we nog op de goede weg? Waar willen we met elke afzonderlijke school staan over 7 of 12 jaar staan?

Mijn brief aan jullie is nogal lang geworden. Het duurt zelfs 20 minuten om hem te lezen. Ik hoop echter dat, ondanks de schrikwekkende lengte, velen van jullie er tijd voor zullen vinden om zich met deze provocerende vragen bezig te houden. Ik geloof werkelijk, dat we in elke afzonderlijke school belangrijke wezenlijke beslissingen zullen moeten nemen. Want als we ze niet nemen, zullen andere factoren de doorslag geven.

Met dit in gedachten wil ik enkele gedachten en vragen met jullie delen.

Met vriendelijke groet,

Valentin Wember



-
- 1 Nvdv: Ik kies bewust voor deze spelling om te benadrukken dat het onderwijs vrij hoort te zijn.
 - 2 Nvdv: Overal waar Duitsland staat, kan net zo goed Nederland gelezen worden.
 - 3 Nvdv: Ik weet niet in hoeverre dit ook in Nederland en Vlaanderen geldt.

1 “Schoolleiding” en de “missie” van de vrije scholen

“Leiding” is iets anders dan “management”. Marvin Bower (1903–2003) drukte dat uit in twee boektitels: “The Will to Lead”⁴ en “The Will to Manage”⁵. Stephen Covey (1932–2012) vond voor ditzelfde verschil een indrukwekkend beeld⁶: als het erom gaat wegen door een onontgonnen gebied te bouwen, is het een *managementopgave* dit te organiseren. (Waar worden wegen gebouwd? Welke arbeidskrachten hebben we nodig en hoe vinden we die? Hoe en tegen welke kosten wordt materiaal aangeschaft? Hoe kunnen de totale kosten zo laag mogelijk gehouden worden bij zo hoog mogelijke kwaliteit van de wegen?) De *leiding* heeft – in tegenstelling tot het management – een heel andere taak: zij moet het gebied vastleggen en daar goede redenen voor hebben. In de woorden van Covey: “Zijn we überhaupt in het juiste bos?” Of elders: “Het is zinloos je erg in te spannen en de gang van zaken te optimaliseren, als je in het verkeerde gebied bent, net zoals het ook zinloos is op een ladder steeds hoger te klimmen, als de ladder tegen de verkeerde boom staat.”

Wat we in de meeste vrije scholen tientallen jaren in de zogenaamde beleids- of “interne” vergaderingen gedaan hebben, was voor meer dan 90 procent het werken aan *management*-opgaven. En daarvan was – als je het zelfkritisch beschouwd – 90 procent “van-de-hand-in-de-tand-management”.

Het ontbrekende onderscheid tussen de “wil om te leiden” en de “wil om te managen” is bij vrije scholen begrijpelijk en ook vergeeflijk. Bedenklijk zijn de gevolgen echter wel.

Begrijpelijk is deze fout, omdat wij vrijeschoolleerkrachten in eerste instantie pedagogen zijn en – in ons gevoel van identiteit – hooguit in tweede of derde instantie “schoolleid(st)ers”.⁷ We zijn bezig met het dagelijkse werk van opvoeding en onderwijs en dat gaat bij velen van ons soms tot de rand van de belastbaarheid. Dan blijft er niet al te veel zin en ruimte voor fundamentele school-

4 Marvin Bower, *The Will to Lead. Running a Business with a network of Leaders*. Harvard Business School Press. Boston 1997.

5 Marvin Bower, *The Will to Manage: Corporate success through programmed Management*. McGraw-Hill, 1966.

6 Stephen Covey (1989), *The Seven Habits of Highly Effective People*. Nederlands: *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*.

7 Nochtans werd reeds in de planningsfase van de eerste vrije school besproken, dat het bij de taak van de toekomstige leerkrachten moet behoren ook managements- en leidingstaken op zich te nemen. En wel om *pedagogische* redenen: een leerkracht die geleerd heeft ook tot in de economische en rechtelijke gebieden verantwoordelijkheid op zich te nemen voor zijn/haar school, groeit aan deze verantwoordelijkheid en staat daardoor als een ander mens voor zijn leerlingen. Hij/zij is meer “geaard” en ondersteunt daardoor als voorbeeld – via “imponderabele” kanalen – een “aarding” van de leerlingen. Het *collegiaal* zelfbestuur (in tegenstelling tot het *directoriaal* zelfbestuur) was dus een bewust opgelegd inspannend zelfopvoedingsproject. Niet slechts – zoals in elke firma – om de tweede leidersrol te vervullen, maar bovendien pedagogisch gemotiveerd.

leidingsvraagstukken. Begrijpelijk en vergeeflijk is het ontbrekende onderscheid ook, omdat de allermeeften onder ons voor de leidingvragen helemaal niet opgeleid zijn. We hebben de zelfbestuurtaken gedaan, omdat ze nu eenmaal gedaan moesten worden. Maar dat was niet onze hoofdzaak. En uiteraard hebben we het zelfbestuur – in de woordbetekenis van Goethe – “dilettantisch” gedaan: als leken en soms zelfs als liefhebber. Al bij al met een geweldige hoeveelheid goede wil, een hoge mate aan ernst⁸ en soms zelfs poëtisch. Desondanks is het bedenkelijk, indien centrale leidingstaken niet genoeg aan de orde komen.

*

“Leiden” omvat – volgens Marvin Bower – overal ter wereld en in elke organisatie twee hoofdtaken:

Taak Nr. 1: De missie van het bedrijf van jaar tot jaar intensiveren.

Taak Nr. 2: Leiden betekent, zo veel mogelijk medewerkers tot leiding in staat te stellen.

Als de missie van een bedrijf in het shareholder-valueprincipe gezien wordt, zoals ooit een bestuursvoorzitter van een groot autoconcern het formuleerde, dan moet van jaar tot jaar dit doel nagestreefd worden. En aan het einde van elk jaar valt zorgvuldig te onderzoeken of het doel bereikt werd, of niet.

Schoolleidingstaak nr. 1 aan vrije scholen is, de “missie” van de vrijeschoolpedagogiek om te zetten en van jaar tot jaar te versterken. Maar hier beginnen de moeilijkheden al: wat is de *missie* van de vrijeschoolpedagogiek?

Bij de wegen tot een antwoord op deze vraag zijn er twee basisrichtingen. De ene richting omhelst dat elk lid van een college zijn eigen voorstellingen hierover uit en er op deze manier *meningen* verzameld worden, over wat als deze missie gezien wordt. Uit het geheel van deze uitlatingen kan dan een gemeenschappelijke noemer gedestilleerd worden.

De andere basisrichting omhelst dat men zich bezint op de vraag welke opgave dan wel “missie” Rudolf Steiner oorspronkelijk aan de vrije scholen heeft gegeven. (En in feite gaat het om een hele pakket aan opgaven, die Rudolf Steiner de scholen meegegeven heeft op hun pad.)⁹

8 Ouders die leidingsgremia bezoeken, zijn over het algemeen onder de indruk van de grote werkomvang en over de ernst waarmee daar naar de beste besluiten gezocht wordt.

9 Tussen beide basisrichtingen bestaan er talrijke en zinvolle tussen- en mengvormen. Over dat, wat Steiner als “missie” van de vrije school beschreef, zie “Ter verdieping van de vrijeschoolpedagogiek”, Stichting voor Rudolf Steiner Pedagogie 2006; of: Peter Selg, *Der geistige Kern der Waldorfschule*. Arlesheim/CH, 2009, (Engels: *The Essence of Waldorf Education*); of: Eugen Kolisko, *Vom therapeutischen Charakter der Waldorfschule*. Aufsätze und Vorträge. Dornach 2002.

Nu is het een onomstreden feit, dat ondertussen aan vele vrije scholen verbaazingwekkend veel leerkrachten van dit pakket aan opgaven weinig kennis hebben. Ook dat om begrijpelijke redenen. Het gevolg van onwetendheid is echter steeds dat niet *vrij* besloten kan worden. Zonder kennis geen echte vrijheid.

Als “leiden” van een organisatie of onderneming betekent, de firma-missie voortdurend te versterken en verder te ontwikkelen, dan *moet* elke vrije school en elk afzonderlijk verantwoordelijk lid helderheid krijgen over wat ze onder haar “missie” verstaat. Ten tweede *moeten* zij beslissen op welke manier ze daarover helderheid willen krijgen. En ten derde en vooral moeten ze *instrumenten of organen ontwikkelen*, waarmee ze deze missie van jaar tot jaar *versterken* en waarmee ze het slagen of mislukken van dit proces eerlijk en zakelijk onderzoeken.

Echt “*moeten*”? *Moeten* ze dat? Ja ze *moeten* het. Tenzij je een zwakker begrip van *verantwoordelijk leiden* hanteert.

- Wat is onze missie, dan wel onze opdracht?
- Hoe en wanneer willen we deze vraag beantwoord hebben?
- Welke instrumenten en organen ontwikkelen wij, om de verwerkelijking van onze opdracht, onze missie, van jaar tot jaar te versterken en verder te ontwikkelen?

Elk college moet zijn *eigen* antwoorden vinden en uiteraard is het een legitiem antwoord om te zeggen: “Wij hebben al ons eigen ideaal ontwikkeld en daarin staat dat wij op basis van de pedagogiek van Rudolf Steiner werken. Een verder voerende “*opdracht*” of een “*missie*” die Steiner de vrije scholen gaf, is voor ons *als school* verder niet van belang. Dat beschouwen wij als privézaak.” Een dergelijk statement – hoe onscherp het in het eerste deel ook is¹⁰ – zou in het tweede deel tenminste duidelijk en eerlijk zijn.

Anders geformuleerd: die scholen, die de genoemde besluiten *uit de weg gaan*, vervullen – hoe hard het ook klinkt – de leidingstaak slecht. Maar wat betekent “die scholen”? Een “school” is geen individueel mens en kan om die reden geen verantwoordelijkheid dragen en besluiten nemen. Slechts mensen kunnen verantwoordelijkheid dragen en besluiten nemen. Daarom betekent de vorige zin: “Die leerkrachten die de genoemde besluiten uit de weg gaan, vervullen de *leidingstaak* slecht.” De zin klinkt verschrikkelijk, ik weet het, maar dat komt doordat hij een onaangename waarheid uitspreekt: “*Ik* ben verantwoordelijk. Ik kan me niet verstoppen onder een begrip als “de school”.” En juist omdat deze waarheid onaangenaam is, is de verleiding zo groot om een besluit en

10 Wat betekent concreet “op basis van de pedagogiek van Rudolf Steiner”?

de verantwoordelijkheid uit de weg te gaan. Daarbij wordt echter vergeten: een vermeden besluit is ook een besluit. En zoals elk besluit heeft het ook gevolgen. De gevolgen tonen zich weliswaar niet onmiddellijk, maar op de lange termijn. En dan des te duidelijker en moeilijker bij te sturen: als twee schepen de haven van Biarritz verlaten met in het begin slechts een koersverschil van luttele graden, is er na 30 minuten slechts enkele kilometers afstand tussen beide schepen. Na 3 à 4 weken komt het ene schip in Boston, het andere in Patagonië aan land.

Een vrije school die de leidingsvraag uit de weg gaat, staat na 7 jaar op een ander punt dan een school die een duidelijke beslissing genomen en uitgevoerd heeft. Niet zonder goede reden moesten daarom indianenopperhoofden bij hun besluiten afwegen, welke gevolgen een besluit – bijvoorbeeld het verleggen van het basiskamp – voor de volgende drie generaties zou hebben.

Drie generaties – dat is veel gevraagd. Wij hebben niet de vaardigheden van indianenopperhoofden. Maar de komende 7 tot 12 jaar in beschouwing nemen, dat behoort tot de plichten van *elke* organisatieleiding. Vooral in het licht van de massale pensioneringen die veel vrije scholen in Duitsland te wachten staan,¹¹ is het van aanzienlijke betekenis, welke antwoorden in de komende tijd op de eerder genoemde vragen gegeven zullen worden.¹² De bijbehorende *verantwoordelijkheid* is objectief aanwezig. Die kan niemand ontlopen. De keuze is in essentie slechts, of die verantwoordelijkheid erkend wordt of niet.

In vroegere decennia gingen de meeste scholen ervan uit dat de “opdracht” en de “missie” algemeen bekend waren. Er waren weinig instrumenten om de impuls jaarlijks te versterken. Ten eerste werd geloofd dat het werk in de vergaderingen deze versterking teweeg zou brengen. Ten tweede werd vertrouwd op het individuele verdiepingswerk van de individuele leerkrachten. En ten derde werd vertrouwd op de werking van conferenties en bijscholingen (en vergelijkbare *schoolinterne* bijeenkomsten). Deze instrumenten hadden in het verleden een grote werking. Duizenden leerkrachten hebben er veel aan te danken. En veel scholen hadden dankzij deze instrumenten hun toenmalige stabiliteit. Al jarenlang echter wordt betwijfeld of deze instrumenten tegenwoordig nog voldoen. Des te meer moeten de colleges van elke afzonderlijke school duidelijk maken en besluiten, welke aangepaste (of nieuwe) instrumenten zij willen inzetten en ontwikkelen. Slechts de hoofdpogave van de schoolleiding blijft constant: hoe kan de omzetting van de missie versterkt worden – ondanks en juist omwille van sterk veranderde randvoorwaarden?

11 Zie noot 3.

12 Afhankelijk van waar een school heen wil en welke instrumenten zij voor haar verdere ontwikkeling gebruikt, trekt ze ook nieuwe medewerkers aan, of stoot ze af.

2 Noodzakelijke voorwaarden voor *collegiale* schoolleiding

De tweede taak van de leiding van een onderneming luidt: “Leiden betekent, zo veel mogelijk mensen tot leiding in staat stellen.” Ook hier stelt zich de vraag *hoe* aan deze leidingstaak recht gedaan wordt. In vroegere decennia werd gedacht dat deze kwalificatie als het ware vanzelf ontstaat, namelijk in het kader van zelfbestuur door de deelname aan de schoolleidingsvergaderingen en door het aanvaarden van zogenaamde ambten of delegaties. Ook dit moet onder-tussen ter discussie gesteld worden.

Het begrip “zelfbestuur” was in de vrije scholen decennialang een synoniem voor “*collegiale* schoolleiding”. Maar in eerste instantie is het begrip “zelfbestuur” een zuiver politiek begrip. De inhoud is opvallend bescheiden en luidt slechts: de staat bestuurt de instelling *niet*. Het begrip van zelfbestuur zegt echter op zich niks over *in welke vorm* dat “zelfbestuur” in de praktijk gebracht wordt.¹³ De meeste van de miljoenen inrichtingen in zelfbestuur in Duitsland (firma’s, verenigingen, universiteiten) worden directoriaal geleid. Als de vrije scholen “zelfbestuur” in de vorm van *collegiale* schoolleiding praktiseren, dan voert dat op Rudolf Steiner terug. Maar hier moeten we wat nauwkeuriger kijken:

Rudolf Steiner heeft inderdaad meermaals benadrukt dat de eerste vrije school, die in 1919 in Stuttgart gesticht werd, *geen* directeur had. Als je nauwkeuriger kijkt, moet je zeggen: geen directeur *in de gebruikelijke zin*. Want in het begin was Steiner zelf zeker wel de *leider* van de school: hij representeerde de school naar buiten toe en hij leidde ze intern. Hij richtte alle structuren in, van het leerplan tot het uurrooster, hij nam leerkrachten aan en ontsloeg ze. Hij wisselde leerkrachten uit als een klas het met een leerkracht niet kon vinden, en vooral stelde hij heel directe eisen wat de onderwijsmethoden betreft, en greep met intensieve woorden in, als hij vond dat de pedagogiek van de vrije school in het gedrang kwam: “Daarom is het (...) mijn eis *als leider* van de Waldorf-

13 Universiteiten zijn in Duitsland inrichtingen met zelfbestuur, net als economische ondernemingen, artsenpraktijken en advocatenkantoren. Anders is het bij staatscholen, waar de staat ook het bestuur op zich neemt. Maar ook bij scholen in zelfbestuur kan de staat het bestuur overnemen, namelijk als het zelfbestuur in zulk hoge mate faalt, dat een school handelingsonbekwaam wordt. In dat geval grijpt de staat (via de rechtbank) in, ontnemt de school haar zelfbestuur en stelt ze onder “dwangbestuur”. De door de rechtbank ingezette dwangbestuurder is dan schoolleider met alle machts- en besluitbevoegdheid van dien. Ettelijke misstanden van een *zwak* collegiaal zelfbestuur (zoals het eigenmachtig verlot nemen voor vergaderingen, het omzeilen van besluiten, het te laat komen van leerkrachten en veel ergere zaken) worden dan autoritair beëindigd. (De dwangbestuurder verklaart zijn aanwijzingen tot “dienstaanwijzingen” en vervolgt overtredingen met maningen.) Een onaangenaam, maar leerrijk scenario.

school, dat (...) alle (...) in boeken vastgelegde wetenschap (...) uit de les weggelaten moet worden.”¹⁴

Hoe past dit handelen bij de uitspraak, dat de Waldorfschool niet directoriaal geleid werd?

De schijnbare tegenstelling lost zich werkelijk op. Hoe vreemd het ook klinkt: de antroposofische menskunde en didactiek werden door Steiner gezien als *de onzichtbare leider van de school*. Zij – de antroposofische menskunde en didactiek – werden in 1919 door Steiner als de *geest van de school* aangesproken, die alle op de school werkzame mensen moest aanvuren.

Het gaat hier om een van de merkwaardigste leiders ter wereld; hij is noch fysiek zichtbaar, noch werkt hij met *command and control*, maar *hij verpersoonlijkt zich* in elke afzonderlijke leerkracht die hem zoekt.¹⁵

De *onzichtbare pedagogische directeur of leider*, namelijk de geest van de nieuwe pedagogiek, maakt dit mogelijk. Hij leeft op individuele manier als één en dezelfde in de verschillende hoofden en harten van de leerkrachten. Hij leeft in hen en zij leven in hem. Slechts op deze manier wordt – zo Steiner – de eenheid van de school gevormd, die anders door een rectoraat verzorgd wordt:

*“In een werkelijke lerarenrepubliek zullen wij geen rustkussens, regelingen die van het rectoraat komen, achter ons hebben, maar wij moeten naar binnen dragen (in ons dragen?), wat ons de mogelijkheid biedt, wat ieder van ons de volle verantwoordelijkheid biedt voor dat, wat we te doen hebben. Iedereen moet zelf verantwoordelijk zijn. **Vervanging voor wat een rector doet zal geschapen kunnen worden doordat wij deze voorbereidingscursus inrichten en daarin dat wat de school tot een eenheid maakt werkend tot ons nemen.**”¹⁶*

Een verbazingwekkend en fascinerend project: zo groot mogelijke eenheid in een school en tegelijk zo ver mogelijke individualisering van de afzonderlijke leerkrachten!

Omgekeerd betekent dat: als steeds meer mensen in een school de verbinding met deze *onzichtbare pedagogische leider* verliezen of zelfs niet eens vinden,

14 Deze uitlating mag niet verkeerd begrepen worden. Gelezen in de context (in: GA 310, p.61) wordt duidelijk, dat het er Steiner *niet* om ging, wetenschap uit het onderwijs weg te houden. Het ging er hem om, dat de leraar zich wetenschap *levendig eigen maakt* en pas deze persoonlijk verlevendigde wetenschap in het onderwijs inbrengt, maar niet met gefixeerde wetenschap werkt.

15 Daarom was Steiner steeds blij, als hij zag hoe de leraar van een klas 5a helemaal anders les gaf dan een leraar in klas 5b, maar in beiden dezelfde pedagogische geest leefde.

16 Uit de toespraak van Rudolf Steiner op 20 augustus 1919, naar een reconstructie van Ernst Gabert. Cit. naar: Ter verdieping van de vrijeschoolpedagogiek, Dornach 1990, p.69. De toevoeging tussen haakjes is een door de uitgevers toegevoegde lezingsvariant. Benadrukking van de laatste zin door V. Wember.

dan – aldus Steiner – functioneert een *collegiale* schoolleiding niet. Want, zo zegt Jörgen Smit (1916–1991), de vroegere leider van de pedagogische sectie¹⁷, “dan *verdampt* de nieuwe pedagogische impuls na drie generaties.”

Als dus Steiner als leider van de school intervenieerde, dan zag hij zichzelf op zulke momenten slechts als de aansporende of vermanende spreekbuis van deze onzichtbare schoolleider. Veel liever zag hij, dat deze fysiek onzichtbare geest van de school *in het innerlijk van de afzonderlijke leerkrachten* kon gehoord worden.

Zoals elke goede leider van een instelling vond Steiner het belangrijk zich als leider na verloop van tijd overbodig te maken. Dat wordt steeds dan mogelijk, als de leider erin slaagt de leidingskwaliteiten in zo veel mogelijk afzonderlijke medewerkers te ontwikkelen. De bereidwilligheid om zich daarmee in te laten, liet Steiner zich op het einde van de stichtingscursus van 1919 door elk van de 12 leerkrachten per handdruk beloven.

Je hoeft het tegenwoordig met deze zeer ongewone schoolleidingsvorm niet eens te zijn. Maar je moet er zeker wel van afweten. Vooral: *collegiale* schoolleiding draagt in de zin van Steiner een *noodzakelijke voorwaarde in zich*, namelijk een sterke innerlijke verbinding van elk afzonderlijk lid van een leraren-college met de *levende* geestelijke basis van de nieuwe pedagogiek. Als aan deze voorwaarde niet of te zwak voldaan is, dan wordt de collegiale schoolleiding in hoge mate problematisch.¹⁸ De collegiale schoolleiding van de vrije

17 Nvdv: van de vrije hogeschool voor geesteswetenschap aan het Goetheanum

18 Collegiaal zelfbeheer – zonder dat de verantwoordelijken sterk verbonden zijn met de missie – leidt omwille van psychologische wetmatigheden *altijd* tot een verzwakking van de missie en *altijd* tot misstanden in het management (ook al wordt dat in de regel pas na enkele jaren duidelijk). Alles tezamen ontstaat een neerwaartse spiraal met nu en dan een opleving (dankzij de initiatiefkracht van individuen). Tot de misstanden behoren onder andere: eigenmachtig optreden (bv. zelf verlof nemen), het dulden van pedagogische misstanden omdat “een kraai niet bij een andere kraai het oog uitpikt”, verhoogde vatbaarheid van enkelingen om zich een slachtofferrol aan te meten (“Ik wordt veel te slecht betaald voor wat ik doe.”, “Ik krijg te weinig erkenning.”, “Word miskend.”), geringe bereidheid om opgaven op zich te nemen, vatbaarheid voor intercollegiale conflicten, het verdedigen van areaaltjes, grotesk zelfbedrog over de werkelijke werkomvang (minder dan 1.300 werkuren op een jaar gemeten, bij een volledige aanstelling) in tegenstelling tot de “gevoelde” werkinzet (“Ik werk hier 2.400 klokuren per jaar.”), teruglopend engagement, berusting en defaultisme (“Hier kan je toch niks veranderen!”), de schuld bij anderen leggen bij gelijktijdige groei van de eigen blinde vlekken – en hoe dergelijke plaaggeesten ook mogen heten. – Alle misstanden treden aanvankelijk slechts als haarscheurtje op en worden – bij collegiaal zelfbestuur – *systematisch onderschat*. (Nochtans begint elke dijkbreuk met een haarscheurtje.) Het onderschatten van haarscheuren is symptomatisch en hoort onder andere bij het syndroom van een *collegiaal* zelfbestuur dat denkt *zonder voortdurend versterkte innerlijke verbinding tot de missie* te kunnen. (Vooral de negatieve synergie-effecten van meerdere gelijktijdige haarscheuren worden onderschat.) De grondig onderzochte “natuurlijke tendens tot onverantwoordelijkheid van collectieven” wordt duidelijk in de vergelijking met luchtvaartmaatschappijen: daar moet elk vliegtuig na een bepaald aantal vliegreizen volledig uit elkaar gehaald, onderzocht, hersteld en weer in elkaar gezet worden. Iets soortgelijks voor de structuren in scholen bestaat nu slechts per uitzondering en is er ver van verwijderd standaard te zijn.

scholen is om deze reden dan ook geen dogma. Integendeel. Ze is een mogelijkheid, die aan voorwaarden verbonden is.¹⁹ 100 jaar later enkel uit traditie of gewoonte aan oude vormen vasthouden zonder aan de noodzakelijke voorwaarden te voldoen, is daarom geen goede optie. In dit geval zou naar alternatieven in het kader van zelfbestuur gekeken moeten worden. Of je vindt manieren, om de verbinding met de *geestelijke* leider van de school bij elk lid van het college voortdurend te laten groeien. Dat is – als de collegiale schoolleiding gewenst is – *de* wezenlijke schoolleidingstaak. En niet slechts dat. De oplossing van alle *management*taken krijgt uit deze dimensie haar kleur en kracht.

*

Tegenwoordig wordt in veel scholen aan structuurhervormingen gewerkt of aan schijnbaar beproefde systemen vastgehouden. Elke hervorming echter (en niet zelden ook het schijnbaar beproefde) kan misgaan, als niet de hoofdtaak van elke schoolleiding *in het middelpunt* wordt gesteld.²⁰ En dat betekent: de prioritaire taak van alle schoolleiding behelst altijd de verbinding met de missie te *versterken* en niet aan de willekeur of enkel het persoonlijk initiatief over te laten. Voor de in 1919 gestichte school was deze “missie” dat, wat Rudolf Steiner erover gezegd heeft. Nu, 100 jaar later zullen we ons opnieuw moeten bezinnen hoe we ons daartoe willen verhouden. En als er ergens een fout gemaakt kan worden, dan is het: te geloven en toe te laten, dat je je om deze bezinning en beslissing heen kan sjoemelen.

In 2019 valt er in de wereldwijde vrijeschoolbeweging terecht veel te vieren. En gezien de vele feesttalenten in de schoolbeweging, moeten we ons daarover geen zorgen maken. Maar de feestelijkheden kunnen ook het gevaar lopen op lemen voeten te staan, als niet de beslissende vraag over de schoolleiding gesteld en eerlijk beantwoord is. En hoe de antwoorden ook mogen luiden, de beslissende vraag luidt: *Waar gaan we eigenlijk heen?*²¹

19 Het “zelfbestuur” van vrije scholen is geen “verworvenheid”, maar door de *staat* voorgeschreven. Dit geldt (in Duitsland, nvdv) voor alle scholen in vrije hand (vergelijkbaar met de bijzondere scholen in Nederland en het vrij onderwijs in België, nvdv) en is in zoverre triviaal. Evenwel behoudt de staat zich het recht voor, scholen het recht op zelfbestuur te ontnemen, namelijk als bijvoorbeeld een schoolvereniging handelingsonbekwaam is geworden. In zulke gevallen wordt een schoolvereniging onder “dwangbestuur” gesteld.

20 Soms hebben zelfs de hervormingsinspanningen – hoe gerechtvaardigd ook – iets van een onbewust uitwijken voor de centrale opgave. Dit is een heel natuurlijke psychologische reflex. Deze kan aangepakt worden door te vragen: “Rennen we van de eigenlijke opgave weg?”

21 Uit: Ingeborg Bachmann: “Reklame”.

3 De spirituele dimensie

Vanuit de antroposofische hoek wordt tegenover de hier voorgestelde gedachten het bezwaar geuit, dat een belangrijke spirituele dimensie buiten beschouwing gelaten werd:

Rudolf Steiner gaf – dat is tegenwoordig niet zo bekend – de antroposofische ledengroepen een uiterst spirituele opdracht: door de gezamenlijke studie van de antroposofie moest een soort spirituele substantie ontstaan, die de zogenaamde *meesters* van de geestelijke wereld tegemoetgedragen wordt. Wat dan deze spirituele meesters met de ontstane geestelijke substantie doen en op welke manier zij deze voor de wereldontwikkeling inzetten, moeten de mensen aan deze meesters overlaten.

Gezamenlijke studie van de antroposofie in de ledengroepen was door Steiner dus ingericht als een soort dienst aan de wereld. Het ging er niet om wat deze studie van de antroposofie de enkeling “oplevert” dan wel of het hem²² bevredigt. Het ging en gaat erom, wat de enkeling door zijn samenwerking met de andere leden *aan de geestelijke wereld* ter beschikking stelt. In één zin: een antroposofische ledengroep is geen fitnesscentrum.

In een fitnesscentrum gaat het om de eigen fitheid. Bij het werk in de ledengroepen is de eigen fitheid niet eens secundair.

Tallose en tegenwoordig onbekende mensen hebben decennialang met deze instelling naar beste vermogen gewerkt. Maar niet slechts dat: nog tot in de jaren '80 van de vorige eeuw waren er ook in veel vrijeschoolcolleges enkele mensen die het werk in een college op deze manier opgevat hebben. Het ging hen om de vorming van geestelijke substantie voor de wereld. De vraag, wat iemand een vergadering nu opgeleverd heeft, zou deze mensen absurd voorkomen zijn. Zij vroegen omgekeerd: wat kunnen wij door ons werk de geestelijke wereld en de kinderen aanbieden?

Deze mensen wisten dat daarbij de trouw aan de eens zo begrepen taak van aanzienlijke betekenis was. Juist de *trouw aan de spirituele taak* wordt opgevat als een werkzame geestelijke kracht. En in zoverre is het bij een terugblik niet verwonderlijk, dat deze mensen met een ondertussen bijna onvoorstelbare betrouwbaarheid altijd aanwezig waren. Niet omdat ze dat moesten, maar omdat ze het om de aangeduide redenen *wilden*.

Zulke gezichtspunten klinken tegenwoordig voor de meeste mensen bevreemdend. Maar wie de geschetste mensen met hun toch zeer bijzondere gezindheid nog meegemaakt heeft, die herinnert zich ook, hoeveel innerlijke oprichtingskracht via deze mensen in een school binnenstroomde. Misschien – maar

22 Nvdv: of haar, natuurlijk. Voor het gemak gebruik ik verder de mannelijke vorm.

dat is slechts een vermoeden – verkregen enkele van deze mensen ook een wezenlijk deel van hun vaak opvallende belastbaarheid uit deze manier van werken en innerlijke instelling.

Als je tegen deze achtergrond de briljante studie van de in juni 2014 overleden Frank Schirmmacher “Ego. Das Spiel des Lebens”²³ leest, dan kan je beter begrijpen worden, waarom de geschetste gezindheid tegenwoordig nog slechts zeer uitzonderlijk in scholen voorkomt. Schirmmacher was mede-uitgever van de Frankfurter Allgemeine Zeitung. Met een opvallende feitenkennis, een verbazingwekkende verwerkingsdiepte en een onkreukbare helderheid onthult hij in zijn boek de drijvende krachten en impulsen die tegenwoordig de wereld beheersen. Je krijgt er koude rillingen van, als je dit dermate gedetailleerd op een rijtje gezet krijgt. Mefisto live in concert. Nochtans schetst Schirmmacher nuchter, zakelijk en vooral diep bezorgd om het mensenwezen. Tegelijk kan je bij het lezen duidelijk worden, dat de gigantische krachten die alles om het gouden kalf van het ego concentreren, niet voor de poorten van de vrije scholen halt houden. Wij ouders en leraren van tegenwoordig worden – of we het naar onszelf toegeven of niet – net zo door deze tendensen getroffen. Of het nu om de vergeldelijking van werktaken gaat – 30 jaar geleden zou iedereen het grotesk gevonden hebben als je voor die werktaken betaald zou worden –, of om de innerlijke instelling ten opzichte van het gemeenschappelijk vergaderen: wat Schirmmacher in zijn boek beschrijft, is *overal*.

Een spirituele opvatting van het gemeenschappelijke werk in een school, zoals het er in de voorbije decennia altijd was, heeft het onder de huidige tijdsomstandigheden moeilijk. Maar zij is niet onmogelijk. Integendeel, het behoort tot het kenmerk van de moderne tijd – of, zoals Steiner zei: “het bewustzijnszielentijdperk” – dat *alle* gezonde processen afsterven of aangevallen worden. Dit onaangename feit zal zich steeds verder uitbreiden. Er zijn – volgens Steiner – in de toekomst *geen* opbouwende impulsen meer die niet omstreden zijn. Veel eer is het zelfs de *natuurlijke tendens*, ook van de beste krachten, dat ze afsterven, als ze aan zichzelf overgelaten worden. Maar juist daardoor kan het bewustzijn wakker worden. En juist dat is “modern”. *Alle* natuurlijke ontwikkelingsprocessen leiden in de toekomst – nog steeds volgens Steiner – tot de dood. Ook en juist voor de beste ontwikkelingsprocessen zal deze “natuurlijke tendens tot de dood” niet halt houden. Je kan daar treurig over zijn en depressief worden, je kan er echter ook rekening mee houden, erop voorbereid zijn en de mouwen opstropen. “Ha, weer een prachtige geestelijke impuls, die langzaam verloren gaat. Jammer, maar dat was te verwachten. De uitdaging is daarom: wakker worden! En: niet slechts reageren, maar een ant-woord vinden.”

23 “Ego. Het spel van het leven”, niet vertaald.

Comfortabel is dat niet. Maar het daagt de scheppende krachten uit. En diep vanbinnen, zij het onbewust, wil vermoedelijk ieder mens dat zijn scheppende krachten opgeroepen worden.

Dat is bij scholieren niet anders dan bij leerkrachten.

Dit schrijven wil niets anders, dan daaraan *herinneren*. En het wil aanmoedigen tot een grondige *bezinning* op de huidige situatie, om dan toekomstwegen te zien (en misschien zelfs te *schouwen*) en wezenlijke besluiten te nemen.