

colloquium rond 50 jaar steinerpedagogie in Vlaanderen
Antwerpen, 28 april 2005
Samenvattende weergave van de lezingen

De onvolmaakte tuin. Over de betekenis van Steiners pedagogische theorie en praktijk.

Hans van Crombrugge, Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen te Brussel

Wat is de betekenis van Steiners pedagogische denkbeelden en de door hem geïnspireerde onderwijspraktijken voor de pedagogiek?

De steinerpedagogie heeft respect voor de eigen ontwikkeling van het kind

Het standaardantwoord bestaat erin Steiner te situeren in de context van de Reformpedagogiek van de eerste helft van vorige eeuw. Zo wordt de betekenis gezocht in het respect voor de eigenheid van de kinderlijke ontwikkeling (respect voor het eigen tempo van het groeien en leren van kinderen) dat zich o.m. vertaalt in een andere opbouw van het onderwijs. Ook heeft men dan oog voor de centrale aandacht voor de creativiteit van het kind (het kind als kunstenaar) en de erkenning van de mens als een cultuurwezen (onderwijs als actief inleiden in de culturele wereld). Ook de eurythmie wordt positief geëvalueerd.

De steinerpedagogie biedt eigen methodieken

Tegelijk worden aan deze waardering voor Steiner, heel wat reserves – om niet te zeggen negatieve oordelen – gekoppeld. De academische pedagogiek heeft grote moeite met de antroposofische funderende opvattingen van Steiner (over mens, werkelijkheid en ontwikkeling) welke afgedaan worden als fantastisch, irrationeel en onwetenschappelijk. Steinerscholen hebben de pedagogiek dan alleen wat te bieden op het niveau van methodieken en eigen accenten t.a.v. het leerplan, ontdaan van hun antroposofische theoretische achtergrond.

De steinerpedagogie biedt meer dan dat: spiritualiteit en zingeving

Tegenover deze gangbare mening, meen ik dat de betekenis van Steiners pedagogisch denken ook en vooral op een ander domein dan dat van 'methodeschool' gezocht moet worden en dat de funderende inzichten (of men het er mee eens is of niet) niet zonder betekenis zijn. Onderwijs is niet alleen een kwestie van de inzichten en waarden die men wil bijbrengen, noch van de onderwijsmethoden die men daarbij hanteert. Onderwijs heeft ook (en wel op de eerste plaats) te maken met kinderen leren leven. Kinderen laten delen in de ervaring met het zinzoeken en zo de zinvolheid laten ervaren van dit zinzoeken. Onderwijs als levensleer kan niet zonder een levensbeschouwing die in praktijk gebracht wordt in de school, in de klas, in het leven van de leerkracht. En dit heeft alles van doen met spiritualiteit, met zingeving. Dat de opvatting dat in onderwijs het respect voor het kind centraal moet staan en de opvatting dat opvoeding een levensleer moet brengen, elkaar niet uitsluiten maar juist impliceren, is een fundamenteel pedagogisch inzicht dat Steiner als geen ander binnen de reformpedagogische beweging gezien en gecultiveerd heeft. Hier ligt dan juist de echte betekenis van de Steinerscholen.

Dit is niet zo evident in onze hedendaagse maatschappij

Deze stelling die ik wil verdedigen is niet vanzelfsprekend. En wel om verschillende redenen. Vooreerst wordt binnen de wetenschappelijke pedagogiek de opvatting verdedigd dat onderwijs inhoudelijk gecentreerd moet zijn rond wetenschap en niet levensbeschouwing. Daarmee samenhangend meent men immers dat onderwijs alleen maar kritische mensen kan vormen op grond van redelijke inzichten en een wetenschappelijke houding, en dat elke levensbeschouwelijk onderwijs een reële bedreiging van indoctrinatie vormt. Ten derde is het ook zo dat Steiner zelf en ook de Waldorfscholen zelf, van bij het begin hun onderwijs niet als levensbeschouwelijk begrepen, maar als wetenschappelijk – geesteswetenschappelijk – verantwoord.

Onze tijd vraagt echter om meer verbeelding

Om mijn stelling te onderbouwen, kan ik gebruik maken van Steiners notie van 'morele fantasie' waarin hij een verband legt tussen de vrijheid van de mens en zijn vermogen om de werkelijkheid in alle respect voor haar wetmatigheden te 'ver-beelden' met het oog op een verantwoord handelen. Dat is de ware betekenis van cultuur en creativiteit: zin en betekenisgeven aan de werkelijkheid. Opvoeding als 'beelding' (Bildung, cultuur en vorming) is door het voorbeeld van de opvoeder het kind oproepen tot verbeelding van de werkelijkheid. Vrijheid is het vermogen tot verbeelding van de werkelijkheid (fantasie, Einbildungskraft).

De spirituele zin van onderwijs

In feite verwoordt Steiner hiermee wat in de pedagogische traditie bekend staat in de woorden van Herbart: de eerste opdracht van opvoeding en onderwijs is het kind een 'esthetische voorstelling van de wereld' geven. Dit is niet de wereld mooier voorstellen dan hij is, maar de wereld zo voorstellen dat het kind betekenis kan geven aan de natuur, aan de anderen en aan zichzelf, zin kan vinden en geven voor zijn eigen leven. Alleen binnen een dergelijk verbeelde wereld kan het kind het fundamentele vertrouwen vinden (in zichzelf, de anderen en het andere) op grond waarvan het in de wereld kan overleven, samenleven en werkelijk beleven. Onderwijs is niet alleen een selectie maken uit de wereld op grond van nuttigheidsoverwegingen of normatieve opvattingen, maar is de wereld zo organiseren dat de mens erin kan leven. Opvoeding is m.a.w. niet alleen een kwestie van inzicht vormen, vaardigheden leren, waarden overbrengen, maar eerst en vooral een spiritueel begeleiden van het kind.

Voor welke tuin kies je dan

Dit inzicht kan ook verwoord worden met een Steiner dierbare metafoer: dat van de opvoeder (en mens) als tuinier. Als tuinier moet de opvoeder het kind niet alleen en zozeer opvatten als een plantje dat tijd en ruimte moet krijgen om te groeien. Als tuinier moet de opvoeder het kind plaatsen niet in de wilde natuur (al dan niet een jungle), maar in een tuin: de gecultiveerde natuur. Een tuin is etymologisch een beschutte ruimte. Naargelang de levensbeschouwing kan deze tuin opgevat worden als een Franse tuin (Herbart), een Engelse tuin (Rousseau) of als eerder een middeleeuwse kloostertuin (Fröbel). Steiners pedagogiek heeft veel weg van een Italiaanse renaissance tuin, waarin aan de hand van symbolen (zinbeelden) vanuit verschillende spirituele tradities het kind zijn weg zoekt naar zin en betekenis en de tuinman (leerkracht) het kind gidst langsheen de talrijke symbolen in de tuin.

Een ander beeld om dit inzicht te verbeelden is te vinden in de film 'La vita e bela'. De vader is de opvoeder die de wereld van het werkkamp voor het kind inricht als een spel zodanig dat het kind er kan overleven door zin te geven wat in realiteit hoogst zinloos lijkt.

Het spiritueel fundament moet de bron blijven van de pedagogie.

Het slechtste dat de Steinerpedagogiek zou kunnen doen, is deze antroposofische inspiratie ten voordele van het methodische niet te cultiveren of zelfs te verlaten. Wat Steiner ook aan andere

pedagogische projecten te bieden heeft (en ik denk hier niet alleen aan het Katholiek onderwijs, maar ook aan andere methodescholen als de Freinetscholen) is het inzicht in het verband tussen opvoeding en levensbeschouwing, op grond waarvan de eigen methodische en inhoudelijke accenten verantwoord en ontwikkeld kunnen worden.

De Steinerscholen in het onderwijsrecht: een heilzame uitdaging

R. Verstegen, K.U.Leuven

In zijn betoog stond Prof. Verstegen stil bij de juridische wapenfeiten van de steinerscholen sedert midden de jaren 80. Hij stelde dat het Hibernia-arrest op dat moment kon geïnterpreteerd worden als een 2e stichtingsoorkonde. De rechter beoordeelde de steinerscholen als de "echte" vrije scholen met meer karakter dan de confessionele en de niet-confessionele scholen, de enige twee classificaties die in het schoolpact waren opgenomen en waardoor alle andere scholen die niet te classificeren waren, eruit vlogen. Mede door deze wapenfeiten is het machtsdenken van de gevestigden doorbroken en is de grondtoon nooit meer weggeweest. Het beginsel dat hierdoor ontstond kreeg een duidelijk constitutionele waarde.

Prof. Verstegen besloot zijn lezing, waarvan u hieronder een schematisch overzicht vindt, met de woorden: steinerscholen: de toekomst ligt voor ons en we zullen erbij zijn!

1. De strijd om de erkenning van het bestaansrecht van de Steinerscholen.

1. De oorspronkelijke schoolpactwet van 29 mei 1959

- expansie / de lat ligt voor niemand erg hoog
- bijzondere waarborgen voor aanwezigheid van confessioneel en niet-confessioneel onderwijs;
- diplomacriterium
- extreme gunstnormen; niet gebruikt

2. Rationalisatie en programmatie

a. Herziening van de schoolpactwet door de Wet 11 juli 1973

- rationalisatie- en programmatieplan voor investeringen
- aangekondigde rationalisatie van het scholennet
- leidt tot scholenstop

b. Plannen en resoluties van de schoolpactcommissie

- ofwel confessioneel ofwel niet confessioneel 'karakter' als basis voor rationalisatie en programmatie (of pluralistisch in zin van niet uitgevoerde wet)
- resolutie 28 juli 1980: klasseren op basis van erkenning door bevoegde instantie "wegwerken" van op basis van diploma niet classificeerbare scholen (probleem van het gemeentelijk onderwijs)

c. Verzet

- "Ja, het katholiek vrij onderwijs is veruit het meest uitgebreide net in ons land. Daarom moet men in een democratisch stelsel des te meer aandacht hebben voor het vrij onderwijs dat niet tot dit net behoort. Ik wil optreden voor de Montessori-scholen, de Steinerscholen, de joodse scholen, de protestantse scholen, de islamitische scholen, de katholiek niet-orthodoxe scholen, de kleurloze, technische scholen, omdat ik demokraat ben." R. Houben, "Demokratische rechten in het onderwijs miskend", *De Standaard*, 31 december 1980-1 januari 1981

- "Onderwijs? Hoe durven ze?" R. Houben in *De Standaard*, 24 april 1981
- "Kameraden", Hugo Deridder, *De Standaard*, 7-8 september 1985
- mildering in de plannen: beperkte marge voor "niet klasseebare" scholen

3. Het Hibernia-arrest, Raad van State, 31 mei 1985

a. Blijvende problemen in het secundair onderwijs

- Wet 18 september 1981 legt plan op voor uitbreiding (programmatie), niet voor behoud (rationalisatie); besluit van 30 maart 1982 past normen ook toe voor behoud
- Strengere normen voor programmatie voor wie niet tot een scholengemeenschap behoort (premie van 15% voor behoren tot scholengemeenschap; "pressienormen" i.p.v. "gunstnormen")

b. Een mijlpaal: het Hibernia-arrest, 31 mei 1985

1° 'scholen met eigen karakter': "De scholen waar het om gaat worden geacht, omdat ze zich beroepen op art. 3 § 2, zesde lid, geen "karakter" te hebben in de zin van de wet. In algemene zin echter van het woord "karakter" hebben ze als "alternatieve" oplossing voor de problemen van opvoeding en onderwijs, in werkelijkheid een meer uitgesproken karakter dan de scholen die een "karakter" hebben in de zin van de wet." (nr. 5.1); "de schoolbevolking van die echte vrije scholen" (5.6.2.1).

2° erkenning van het grondwettelijk bestaansrecht van schoolinitiatieven buiten het traditionele gamma : "Belangrijk is dat bedoelde scholen met eigen karakter zijn opgericht door en voor ouders met eigen buiten de traditionele gamma liggende levensbeschouwing waaruit opvattingen over opvoeding en dus over onderwijs, onderwijsmethodes en onderwijsorganisatie zijn voortgekomen. De oprichting van die scholen verschijnt alzo als de uitoefening van een bevoegdheid die nadrukkelijk door artikel 17 van de Grondwet aan particulieren is gegeven, waarbij het zonder belang is wat de redenen mogen zijn welke die particulieren ertoe hebben aangezet om, van hun grondwettelijke vrijheid gebruik makend, hun kinderen bij voorkeur aan een bepaalde school toe te vertrouwen, of om zelf, zo nodig een school op te richten. 5.1.1.2. Het beroep dat door vorenbedoelde soort personen vanuit een niet traditionele levensbeschouwing op artikel 17 van de Grondwet wordt gedaan, kan, in het kader van dat artikel 17, niet worden geacht tweederangs te zijn: hun aanspraak op gelijke behandeling binnen het kader van artikel 17 is niet als minder legitiem en daarom ook niet als minder dwingend te beschouwen." (nr. 356.1-2);

3° interpretatiebeginsel: "De vaststelling dat het recht van een schoolbestuur om een school "met een eigen karakter" op te richten en in stand te houden, kan gegrond worden op artikel 17 Grondwet, geeft aan artikel 3, § 2 zesde lid, een constitutionele dimensie, welke dat artikel doet verschijnen als een waarborg voor de toepassing van artikel 17. Daardoor wordt aan de aanspraak van een schoolbestuur om in

werkelijkheid de in artikel 17 vervatte bevoegdheden te kunnen uitoefenen, een constitutionele legitimiteit gegeven die richtingaanwijzend is voor de interpretatie van de teksten die een weerslag hebben op de reële mogelijkheid om van het door artikel 17 gegeven recht gebruik te maken" (5.6.1.3).

- eerder gunstnormen te verwachten: "De voorbeelden van de artikelen 19, 22, en 23 voor ogen hebbend en rekening houdend met het constitutionele aspect dat de zaak vertoont, had men kunnen verwachten dat gunstnormen, ten voordele van de zelfstandig blijvende scholen met een eigen karakter, zouden zijn opgenomen in het koninklijk besluit genomen ter uitvoering van de wet van 18 september 1981. Geen dergelijke normen zijn echter in het bestreden besluit vastgesteld." (nr. 5.6.2.2)

4. De verklarende nota bij de grondwetsherziening van 1988 (Parl. St. Senaat B.Z. 1988, nr. 100-01/1°, 2)

- Art. 17 (24) G.W. "met behoud van de jurisprudentie die er rond groeide"

- "de vrijheid om onderwijs in te richten en er onder meer vrij het karakter of de pedagogische methodes van te bepalen";

- "hierbij wordt onder meer maar niet uitsluitend gedacht aan de voorzieningen voor niet-confessionele en confessionele vrije-keuzescholen"

5. Enkele beschouwingen

- veroordeling van de verharding van de tweepolige organisatie van het scholensysteem.

- politiek vastgelopen situatie gedeblokkeerd door de rechter

- bestaanrecht van scholen met eigen karakter wordt schoolpactbeginsel en constitutioneel beginsel

II. De gerechtelijke weg om het bestaansrecht optimaal af te dwingen

1. Situering

a. - Het bestaansrecht is na 1985 nooit betwist; de klok van het Hibernia-arrest blijft naklinken in opeenvolgende arresten van het Arbitragehof.

Bv. "De door artikel 17, § 1, 1 van de Grondwet gewaarborgde onderwijsvrijheid garandeert niet enkel het recht tot oprichting van - en derhalve keuze tussen - scholen die gebaseerd zijn op een bepaalde confessionele of niet-confessionele

levensbeschouwing, maar ook het recht tot oprichting van scholen die hun eigenheid vinden in bepaalde pedagogische of onderwijskundige opvattingen." Arrest nr. 28/92, 2 april 1992, randnr. 6.B.2.

b. - De implicaties van het bestaansrecht en de praktische draagwijdte worden in een volgehouden gesprek met de overheid duidelijk in tal van wetgevende maatregelen
Cf. bijdrage G. Janssens

- Voor blijvende knelpunten wordt de rechter telkens opnieuw ter hulp geroepen.

2. Enkele betwistingen

a. Het aanslepende debat over de rationalisatie / programmatie secundair onderwijs

1° Juridisch is het kernprobleem

- afwezigheid van normen in de wet/het decreet; uitvoerende macht legt de normen vast
- over afwijkingen wordt geval per geval beslist, zonder normen

2° Hibernia-arrest 1985:

- de in de wet ingebouwde mogelijkheid tot afwijking houdt voor de regering de verplichting in om de leefbaarheid van scholen 'zonder karakter' niet in het gedrang te brengen (3.3.5).
- individuele beslissingen kunnen niet het karakter aannemen van een uitzonderlijke gunst; daarom moet allereerst het recht op programmeren in de normen zelf besloten liggen (5.2.2.); de grondwettelijke vrijheid voor iedereen geldt daarbij als interpretatiebeginsel (5.6.1.3).

3° Arbitragehof nr. 45/94, 25 juni 1994

Het legaliteitsbeginsel van art. 24, § 5 G.W. vraagt dat essentiële beslissingen genomen worden door een democratisch verkozen orgaan; rationalisatie- en programmatieplan is een subsidiëringsvoorwaarde en dus essentieel; de decreetgever moet de normen preciseren.

4° Arbitragehof nr. 36/97 19 juni 1997

"B.6. Het door de wetgever in artikel 3, § 2, van de wet van 29 mei 1959 aangewende criterium van onderscheid is objectief en niet zonder verband met het evenwicht tussen de traditionele onderwijsverstreckers zoals dat zich ten tijde van de totstandkoming van de wet voordeed. Het leidt niettemin ertoe dat de scholen die niet tot een scholengemeenschap behoren, *in de continuïteit van hun onderwijsverstrecking dermate worden gehinderd of bedreigd* dat zij, ten aanzien van de schoolinstellingen die tot een scholengemeenschap behoren, *in een overdreven mate worden achtergesteld*. Zij worden immers voor het vrijwaren van hun behoud in de toelageregeling, tot een procedure verplicht

die de wetgever aangeeft als zijnde uitzonderlijk, en voor welke hijzelf geen garanties heeft gegeven, wat de onderwijsrechten betreft bepaald in artikel 24 van de Grondwet.”

5° Arbitragehof nr.14/2000, 2 februari 2000

“De bestreden artikelen van de schoolpactwet leiden voor scholen met een eigen karakter die niet in hun opzet om tot een scholengemeenschap toe te treden zijn geslaagd, tot gevolgen die onevenredig zijn met de door de wetgever nagestreefde doelstellingen” “Ze worden immers, voor het vrijwaren van hun behoud in de toelageregeling, tot een procedure verplicht die de wetgever aangeeft als zijnde uitzonderlijk.” “Vergeleken met de scholen die wel een door de wet vermeld karakter hebben, ontstaat aldus een onderscheid in behandeling dat strijdig is met de artikelen 10, 11 en 24, §4 van de Grondwet (B.3.4 en 4.4).

6° Decreet 14 juli 1998, : Gunstnormen voor scholen die niet tot een scholengemeenschap behoren, o.m. voor

Art. 31, § 2, eerste lid, 4°: “een instelling van het gesubsidieerd vrij onderwijs:

a) die noch het vak godsdienst noch het vak niet-confessionele zedenleer maar wel het vak cultuurbeschouwing of eigen cultuur en religie organiseert, en

b) waarvoor de inrichtende macht uitsluitend eigen leerplannen hanteert die door de Vlaamse regering zijn goedgekeurd.”

b. Scholen in opbouw Arbitragehof nr. 28/92 2 april 1992

Het volstaat niet om voor een school in opbouw de teldatum van de leerlingen in het oprichtingsjaar op 1 oktober te stellen, i.p.v. op 1 februari van het voorafgaande jaar. Voor elk jaar van de cyclus is er in de opbouwfase een nieuwe leerlingengroep die op 1 oktober moet worden meegeteld. Dit objectief verschil moet in rekening worden gebracht.

c. Meerkost van de eigen pedagogische methodes Arbitragehof nr. 28/92

6.B.6. “Door de subsidiëring in het Algemeen Secundair Onderwijs te beperken tot maximum tweeëndertig lestijden per week, zonder voor de gesubsidieerde onderwijsinrichtingen uit te sluiten dat zij op hun kosten bijkomende lestijden per week

organiseren, doet de decreetgever geen afbreuk aan de door artikel 17, § 1, gewaarborgde onderwijsvrijheid en keuzevrijheid, noch aan de door artikel 17, § 3, gewaarborgde kosteloze toegang tot het onderwijs tot het einde van de leerplicht. De *subsidiëringsverplichting* van de Gemeenschap is immers aan redelijke grenzen gebonden en is *niet zo verstrekkend dat de Gemeenschap de bijkomende kosten moet dragen die het gevolg zijn van de keuze van een pedagogische methode die in vergelijking met de gebruikelijke methodes, tot meeruitgaven leidt.*"

d. Eindtermen Arbitragehof nr. 76/96 18 december 1996

" B.9. Het blijkt evenwel dat de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen, ook die welke betrekking hebben op attitudes, zo omvangrijk en gedetailleerd zijn dat in redelijkheid niet kan worden aangehouden dat het om minimale doelstellingen gaat, derwijze dat zij onvoldoende ruimte laten om de doelstellingen van het eigen pedagogisch project te kunnen verwezenlijken. Aldus wordt aan de vrijheid van onderwijs geraakt.

B.10. Zoals zij werden bekrachtigd door het decreet van 22 februari 1995 verplichten de ontwikkelingsdoelen en eindtermen alle inrichtende machten zich eraan te conformeren. Door de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen bepaald bij het besluit van de Vlaamse Regering van 22 juni 1994 en nader omschreven in de bijlage bij dat besluit onder voorbehoud van enkele wijzigingen te bekrachtigen, zonder zelf een *procedure* in te richten volgens welke *bepaalde afwijkingen* kunnen worden toegestaan aan instellingen die, met eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden en zonder afbreuk te doen noch aan de kwaliteit van het onderwijs noch aan de vereiste inhoud ervan, een onderwijs verstrekken of wensen te verstrekken dat *geïnspireerd is door bijzondere pedagogische opvattingen*, schendt de decreetgever de vrijheid van onderwijs gewaarborgd bij artikel 24, § 1, van de Grondwet."

Aan en over de grens van het haalbare:

Decreet 6 december 2002 tot bekrachtiging van een besluit van de Vlaamse regering tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de eindtermen van de tweede en de derde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs. (B.S. 31/12/02)

Ook Franse Gemeenschap: Arbitragehof nr. 49/ 2001 18 april 2001

e. De strijd voor de vrije-keuze-school Arbitragehof nr. 85/98 15 juli 1998

- "Vrije keuze school":

extreme gunstnormen (16 ll) voor de enige school binnen een bepaalde afstand behorend tot een erkende eredienst of levensbeschouwing (art. 4 schoolpactwet; art. 25 decreet basisonderwijs).

- Uit de parlementaire voorbereiding;

"Hiermee wordt aangegeven dat het meest essentiële niveau binnen het onderwijsaanbod en binnen de uitoefening van het recht op onderwijs in die keuze, die een levensbeschouwelijke keuze is, besloten ligt.

Naast een traditie die op dit onderscheid gestoeld is, dient ter verantwoording voor die vrijheid van keuze gewezen te worden op de fundamentele rechten en vrijheden die de vrijheid van onderwijs, zoals in de Grondwet geconcipieerd, schragen, namelijk de vrijheid van eredienst, van mening en meningsuiting." (arrest, 5.5).

- Arbitragehof : "B.5.7.2.

"De decreetgever heeft bij het uitwerken van de bekritiseerde regeling ervoor geopteerd aan te sluiten bij de keuzen die door de federale overheid worden gemaakt, onder meer ter uitvoering van artikel 181 van de Grondwet. Die benadering kan, mede gelet op artikel 24, § 1, vierde lid, van de Grondwet, niet als kennelijk onredelijk worden beschouwd. Nu de actieve onderwijsvrijheid reeds op voldoende wijze wordt verzekerd door de gewone programmatie- en rationalisatienormen is de vrijheid van onderwijs, gewaarborgd door de Grondwet, in acht genomen."

3. Enkele beschouwingen

III Over wie spreken we eigenlijk? Het probleem van de juridische kwalificatie.

1. Gangbare benamingen

- speciale scholen

- bijzondere scholen
- methodescholen (Steiner, Freinet, Montessori
- scholen met een eigen karakter
- onafhankelijke scholen
- pluralistische scholen
- kleine onderwijsverstrekkers
-
- "Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen" (FOPEM)

2. *Wat is de in juridische termen vertaalbare kern van de eigenheid van de 'scholen met een eigen karakter'?*

a. eigen pedagogische methode

- hoe beschermenswaardig is een methode op zich, als het gaat om
- afwijkende regelingen
 - afwijkende regelingen die gunstnormen inhouden
- zijn afwijkende methodes even beschermenswaardig wanneer ze aangeboden worden in een groter net? Ook daar een aparte behandeling?
- Wat kunnen de consequenties zijn van een ruimere werfkracht van de methodes ook in de traditionele netten? Is een traditionele methode op zich minder te beschermen dan een alternatieve?

b. ook hier een band met de levensbeschouwing?

- arrest Hibernia: "ouders met een eigen, buiten de traditionele gamma liggende levensbeschouwing waaruit opvattingen over opvoeding en dus over onderwijs, onderwijsmethodes en onderwijsorganisatie zijn voortgekomen" (5.6.1.1)
- pluralisme als identificatiecriterium voor aparte behandeling ?
- pragmatisch criterium: cultuurbeschouwing of eigen cultuur en religie

c. eigen plaats voor de Steinerscholen ?

- antroposofie als levensbeschouwing
- Cf. standpunt in het debat over secten, arrest nr. 31/2000 21 maart 2000
- Levensbeschouwing die zich op het niveau van het onderwijs organisatorisch manifesteert (bevoegdheid van de gemeenschap), niet op het niveau van de cultus en de levensbeschouwelijke begeleiding (bevoegdheid van de federale overheid)

- Nederland: antroposofie wel 'richting', methode niet.

3. *Enkele bedenkingen*

De Ontwikkeling van competenties: een Europese dimensie van steinerpedagogie.

Christopher Clouder, Voorzitter van de European Council of Steiner Waldorf Education

- In de talrijke visieteksten en rapporten die vanuit de Europese Commissie of door Europese gezagsdragers de wereld zijn ingestuurd ligt de klemtoon steeds op het economische vlak. Het is pas recent dat er drie belangrijke woordjes zijn toegevoegd aan de visie en de doelstellingen van de Europese Unie, namelijk : het realiseren van een « grotere sociale cohesie ».
- Hoe kunnen wij deze doelstelling realiseren, of met andere woorden hoe worden wij betere burgers en betere burens voor elkaar ?
- Dit vraagt van ons de nodige creativiteit waarbij Christopher Clouder drie T's als wezenlijk beschouwt in dit proces en die drie T's krijgen dan ook de nodige aandacht in de steinerpedagogie:
Technologie : de techniek, de handigheid om letterlijk te creëren met onze handen, en hoe kan dit beter aangemoedigd worden in de vroege kinderjaren door middel van een gezond en rijk spel.
Talent : de gaven die wij meebrengen om te geven, aan te bieden in dit leven. Dit onze eigen competentie die ontsluit wordt en waarbij we leren onze talenten te begrijpen en ook leren om de talenten bij de anderen te herkennen.
Tolerantie : een actieve tolerantie, waarbij we belangstelling betonen zonder enige vorm van vooroordeel en verwonderd kunnen zijn hoe de anderen creëren.
- Daartoe is « brainpower » of intelligentie in het denken niet voldoende. Men moet tolerantie in zijn hart dragen maar tegelijk beseffen dat dit hard werken is. Christopher Clouder verwees hierbij naar het werk van de Harvard Psycholoog Howard Gardner die in zijn talrijke boeken aandacht besteedt aan de andere intelligenties, anders dan de intellectuele. En als we als mensen dit in ons hart dragen, spreken wij ook onze hartkrachten aan, ons enthousiasme onze menselijke warmte aan.
- Waar kunnen wij beter beginnen om deze krachten te ontwikkelen dan bij de opvoeding van onze jonge mensen. Het is belangrijk om zo vroeg mogelijk een mentaliteit eigen te maken die oog heeft en begrip voor de verschillen en zo kan gaandeweg sociale cohesie een competentie worden.
- Dan verkrijgen wij ook een sociale moraliteit, als ons bewustzijn ons verstand heeft bijgehaald. Dan zal liefde, welke de hoogste competentie is, vaker gebruikt worden dan nu het geval is. En zal elkeen zijn eigen weg vinden in dit leven en zichzelf leren kennen.

Aansluitend volgde er een panelgesprek met de andere sprekers aangevuld met Kristien Arnouts, Inspecteur-Generaal voor het secundair onderwijs. Een aantal gedachten die tijdens dit gesprek werden verwoord volgen hieronder

- Het belang van het erkennen dat een talent of een combinatie van talenten het unieke uitmaakt van elk individu.

- Competentie lijkt sterk op competitie, doch is het belangrijk om deze competentie ook te ontwikkelen buiten de competitieve economische werktijd.
- Het aanwakken van passie om te weten en dit in combinatie met kennisoverdracht is van uitermate groot belang in het onderwijs.
- Het afwegen van plannen versus niet plannen met het oog op het onplanbare vormt de ware professionele ingestelde leerkracht.
- Het komt erop aan om een ruimte te creëren en als deze ruimte volledig ingepalmd is door het geplande leidt dit tot bureaucratie. Elke vorm van creativiteit houdt een risico in en dit is nooit volledig te voorspellen.
- Onderwijzen is een kunst, wat niet weg neemt dat een zeker mate van verantwoording moet worden afgelegd dus gerapporteerd. Wat zeker wel moet nagestreefd worden is een grote mate van transparantie opdat dit geen kunst mag verworden achter dikke gesloten deuren. Op dat vlak moet de allergie van steinerscholen voor het rapporteren verder afgebouwd worden.