

# Jean Paul over opvoeding



*Over de 'Levana oder Erziehlehre' (1807) van Jean Paul als voorbeeld van een opvoedingstheorie uit de Romantiek.*

Daan Thoomes

## **Opgewektheid als hét kenmerk van de 'goede opvoeder'**

Bestaat er iets mooiers dan een vrolijk zingend kind? Voor de schrijver **Jean Paul** (1763-1825) in elk geval niet. In zijn *Levana* oder *Erziehlehre* uit 1807 noemt hij een *vrolijke stemming* ('Freudigkeit') zelfs de grondvoorwaarde voor een goed verlopende kinderlijke ontwikkeling. Een volwassene kan zo nu en dan eens somber of verdrietig zijn maar die kan zich daar in principe zelf overheen zetten. Voor een kind ligt dat anders. Wanneer een kind bedrukt is werkt dat remmend of zelfs blokkerend op zijn gehele functioneren en heeft het dikwijls hulp van een volwassene nodig om uit die stemming te komen. Voor alle opvoeding geldt dat als kinderen opgewekt zijn de ontwikkeling als het ware vanzelf verloopt en omgekeerd dat als kinderen treurig zijn elke opvoedingsinspanning vergeefs is.

Opgewektheid komt een mens niet aanwaaien. De ene mens is van nature weliswaar opgewekter dan de ander maar voor iedereen geldt dat er een zekere inspanning voor nodig is. Jean Paul bespreekt het verschil tussen het passieve genieten en het actieve gedrag dat samenhangt met opgewektheid. Mede daarin onderscheidt de mens zich volgens hem van het dier: dieren kunnen weliswaar ook genieten maar alleen een mens kan opgewekt zijn. Uit die opgeruimdheid zou bovendien iets blijken van levensaanvaarding. Dat hoeft niet op een uitbundige manier. Het is ook mogelijk "in einem stillen milden Erfreuen über das Sein" (Bollnow, 1952).

Deze zienswijze inspireerde **Fröbel** tot het ontwerpen van zijn onderwijsmethode met de welbekende knutsel- en spelactiviteiten. In de handleiding bij de eerste 'Spielgabe' beschrijft hij het belang van *het spel* als activiteit en als middel om kinderen in een vrolijke stemming te houden tijdens het onderwijsleerproces.

## **'Levana'**

Het woord 'Levana' is door Jean Paul ontleend aan de Romeinse Oudheid. Het is de naam van de godin die door moeders werd aangeroepen op het moment dat ze hun pasgeboren kind aan de voeten van de vader legden, in de hoop dat die het kind zou optillen en daarmee zou erkennen als zijn eigen kind. In de 'Vorrede' bij de eerste druk, schrijft Jean Paul dat

‘Levana’ de naam is van de moederlijke godin die werd afgesmeekt om vaders een vaderhart te geven en spreekt daarbij de wens uit dat deze smeekbede door dit boek opnieuw gevolgen zal hebben. Wie weet zou zijn opvoedingstheorie door opvoeders op soortgelijke wijze kunnen worden aangenomen.

### **Romanschrijver en pedagoog**

Jean Paul heeft als romanschrijver grotere bekendheid gekregen dan als pedagoog. Zijn romans worden nog steeds gelezen. Onlangs heeft de Wissenschaftliche Buchgesellschaft zijn volledige werk nog weer eens uitgegeven, nu in een 10-delige ‘Schmuck-Kassette’. Daarin komen titels voor als *Titan*, *Flegeljahre*, en *Dr. Katzenbergers Badereise*. Kenmerkend in zijn verhalen is een aantal terugkerende thema’s zoals: de overgevoelige maar geniale held, de sentimentele dweepzieke geliefde, de pedante kleine burgerman, en de zonderling.

Werken als *Mixturen für Menschenkinder aus allen Ständen*, *Unsichtbaren Loge*, en *Hesperus* trokken de aandacht van **Herder** die hem vervolgens uitnodigde om naar Weimar te komen. Daar ging Jean Paul op in en verbleef daar van 1798 tot 1800. Van Herder leerde hij in die tijd, dat de mens van nature is aangelegd op de realisering van humaniteit. Elk mens heeft, volgens die opvatting, de opgave om *individueel* uitdrukking te geven aan de algemene idee van menselijkheid. In zijn opvoedingstheorie, de *Levana*, komt deze gedachte later terug. Daarin is de voornaamste taak van de opvoeding: het tot ontwikkeling laten komen, stimuleren en vormen van deze *individualiteit*.

Van 1800 tot 1804 hield Jean Paul zich op in Berlijn, waar hij werd opgenomen in ‘romantische kringen’. Zo bezocht hij regelmatig de ‘Berliner Salons’ (Gaus, 1998). Vriendschapsbanden ontstonden met **Schlegel**, **Schleiermacher** en **Tieck**. Er bestond onder deze ‘Salongäste’ een grote mate van gelijkgerichtheid, die later door Dilthey in verband gebracht is met inwerkingen van de sfeer van culturele omwentelingen in hun jeugd (ontwikkelingen die mede op gang waren gebracht door de Franse Revolutie). Dilthey spreekt over de *Umbruchgeneration* die rond 1770 geboren is (Gaus, p. 165).

Over populariteit tijdens zijn leven had Jean Paul niet te klagen, maar bij geleerde tijdgenoten viel hij wat minder goed in de smaak. Zo stonden **Goethe** en **Schiller** bepaald gereserveerd tegenover zijn werk, al overtuigde de *Levana* Goethe wel enigszins. **Nietzsche** moest helemaal niets van hem hebben. Hij noemde Jean Paul een halve eeuw later zelfs “ein Verhängnis im Schlafrock” (*Menschliches, Allzumenschliches*, 1880, p. 919).

### **Pseudoniem**

De naam Jean Paul is een pseudoniem voor Johann Richter. In die schuilnaam is de voornaam van **Rousseau** verwerkt waarmee hij zijn bewondering voor zijn beroemde tijdgenoot wilde uitdrukken. In navolging van Rousseau spreekt Jean Paul over de ‘ware natuur van het kind’ en over de ‘ideale mens’ die in elk kind in beginsel aanwezig is. Vooral tijdens de eerste levensjaren is het van belang dat de natuurlijke aanleg kans krijgt om zich te ontvouwen. Dan kan de ‘helende opvoeding’ deels achterwege blijven (de ‘entfaltende Erziehung’ is de ‘rechte Erziehung’).

### **Godsdienstige vorming**

Godsdienstige opvoeding is voor Jean Paul de kern van alle opvoeding aangezien de mens pas ten volle mens wordt door religie. In de geloofsoverdracht bereikt men niets als men het bestaan van God wil bewijzen. Het oneindige wordt slechts plotseling aanschouwd. “Slechts op vleugels kan men daar komen en niet via de trap.” Door deze denker in de Romantiek

wordt zelfs verondersteld dat er in de kinderziel reeds een complete metafysica sluimerend aanwezig is. “Want hoe is het anders mogelijk om het oneindige, goddelijke, eeuwige en heilige bij een kind innerlijk te laten aanschouwen terwijl wij slechts ‘lege woorden’ tot onze beschikking hebben?”, zo vraagt Jean Paul zich af. Toch staat het eigen geloofsleven van de opvoeder er niet geheel los van want op een andere plaats merkt hij op dat “slechts wie een God in de hemel en in zijn eigen hart heeft” zich kan bezighouden met godsdienstige vorming.

### **Intergenerationeel opvoeden**

Af en toe doen de pedagogische overwegingen van Jean Paul denken aan de redeneringen van **Schleiermacher**. Bijvoorbeeld in zijn nadruk op een positief opvoedingsklimaat. En in zijn constatering dat slechts een deel van de opvoeding opzettelijk geschiedt, want voor het overige wordt er ‘opgevoed’ door de culturele omgeving en de tijdgeest. Dat beseffende betekent nog niet dat daarin berust moet worden. De opzettelijke opvoeding tracht om die reden “boven de tijdgeest uit te stijgen”. Het kind moet volgens Jean Paul niet voor het heden worden opgevoed maar voor de toekomst. Want de tegenwoordige tijd werkt reeds onophoudelijk en gewelddadig in op het leven van het kind. In het historische proces heeft de opvoeding de functie om steeds vooruit te grijpen op de volgende generatie.

### **Taalontwikkeling**

Het belang van een goede taalontwikkeling kan volgens Jean Paul nauwelijks worden overschat. In zekere zin is de taal zelfs mede-opvoeder en kan er in plaats van over moedertaal beter gesproken worden over ‘taalmoeder’. Behalve het leren benoemen van de dingen, het leren onderscheiden, de ontwikkeling van een innerlijk gevoelsleven, leert het kind door middel van de taal ook de wereld te ‘veroveren’ en te verklaren. Het leren van de grammatica, bij voorkeur tijdens het leren van een vreemde taal (zo mogelijk het Latijn), kan worden opgevat als eerste filosofische reflectie.

### **Denkbeeldige ‘Zeitdiagnose’ van ons opvoedingsklimaat**

Gesteld dat Jean Paul een kijkje in onze tijd had kunnen nemen dan had hij zeker een kritische en humoristische bespreking gewijd aan ons onderwijs. Uitgaande van de opvattingen in de *Levana* zou hij wie weet wel opmerken dat jonge kinderen dikwijls te maken krijgen met een te groot aantal opvoeders tijdens de ‘voor-, tussen- en naschoolse opvang’. En zou hij misschien constateren dat ouders zo vaak goede sier willen maken met hun kinderen. Van kinderen wordt dan op school overdreven vaak verwacht dat ze ‘leuk’, ‘sociaal’ en ‘intelligent’ zijn, zo niet ‘hoogbegaafd’. Bij middelbare scholieren zou hij kunnen vaststellen dat die niet altijd meer toekomen aan een vrolijke stemming door de overladen schoolprogramma’s.

Verder zou Jean Paul zich in een ‘Zeitdiagnose’ van ons onderwijs zeker ironisch uitlaten over de ‘professionals’ die tegenwoordig voor de klas staan. In zijn *Levana* schrijft hij: “Het zware beroep van leraar moet op luchtige wijze worden uitgeoefend en men moet het zeker niet oplazen.”

Ten slotte zou hij vast en zeker ook positieve ontwikkelingen signaleren. Wellicht een voortzetting van iets wat rond 1800 al op gang kwam. Namelijk de toegenomen mogelijkheden om een *eigen identiteit* en *individuele talenten* te ontwikkelen als gevolg van het verdwijnen van de standencultuur. Het opvoedingsproces kenmerkt zich dan niet meer door continuïteit en doelgerichtheid maar door een grillige opeenvolging van vergissingen en

toevalligheden. Zoals bijvoorbeeld te lezen is in **Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre**, uit 1796. Het zoeken en het maken van fouten wordt een onvermijdelijk kenmerk van de jeugd. In tegenstelling tot jongeren uit het voorbije ancien régime die dikwijls waren voorbestemd om iets bepaalds te doen of te worden, heeft Wilhelm een *open toekomst*. In een brief aan Werner schrijft hij: “Daß ich dir’s mit Einem Worte sage, mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht”. Aan mogelijkheden tot zelfontplooiing hebben jongeren in onze tijd bepaald geen gebrek meer.

*Literatuur:*

- Bollnow, O.F. (1952). *Die Pädagogik der deutschen Romantik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Fetzer, G. (1983). *Die Klassiker der deutschen Literatur*. Hermes Handlexikon. Düsseldorf: Econ Taschenbuch Verlag.
- Gaus, D. (1998). Bildende Geselligkeit. Untersuchungen geselliger Vergesellschaftung am Beispiel der Berliner Salons um 1800. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Band 4, pp. 165-208. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Goethe, J.W. von (1998). *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96). In: *Goethe Werke*. Hrsg. Von F. Apel u.a. Vierter Band, p. 351. Frankfurt a/M: Insel Verlag.
- Jean Paul (ps. van Johann Paul Friedrich Richter). (1963). *Levana oder Erziehlehre* (1814). Besorgt von K.G. Fischer. Paderborn: Schöningh.

*Internetbron:*

Jean Paul, *Levana oder Erziehlehre*(1807/1813):  
<http://gutenberg.spiegel.de/jeanpaul/levana/levana.htm>  
Zie ook: Dans / Narcis (KNAW): <http://narcis.nl>

Gepubliceerd in:

- D.Th. Thoomes, *Bronteksten Historische Pedagogiek. Introducties, literatuurverwijzingen en internetbronnen*. Rotterdam, Hogeschool Rotterdam, 2000, hoofdstuk 10, pp. 33-36 en in <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/266584>
- *In de Waagschaal, tijdschrift voor theologie, cultuur en politiek*, jrg. 35, nr.13, 23 september 2006, pp. 26-28.

---

**Bijlage:**

**Bekorte versie van een college over Jean Paul en de Romantiek en in het bijzonder over de visie van Bollnow daarop.**

(Opleiding Pedagogiek-MO, Hogeschool Rotterdam, 2000)

In de geesteswetenschappelijke pedagogiek wordt wel beweerd, dat elke historische periode haar eigen mensopvattingen heeft en dat pedagogische ideeën onlosmakelijk verbonden zijn met de antropologische zienswijzen uit een bepaalde tijd en cultuur. “*Die Anthropologie ist der Schlüssel jedes pädagogischen Systems*” (Bollnow, 1952, p. 25). Onze pedagogische opvattingen en handelwijzen zijn – volgens deze opvatting – verbonden met het culturele klimaat waarin we leven. Ideeën over opvoeding van vroegere denkers kunnen dienovereenkomstig alleen begrepen worden in relatie met de tijdgeest waarin ze zijn ontwikkeld. De vraag kan daarom worden gesteld, wat het nut dan nog is van het opdiepen van vroegere gedachten voor de huidige theorievorming. Want: ‘andere tijden, andere opvattingen’. De praktische relevantie van historische uitspraken is daarom waarschijnlijk gering. Bollnow was bovendien van mening dat in elk tijdperk het geheel van pedagogische voorstellingen, -doelen en –middelen opnieuw ontwikkeld wordt. De geschiedenis vatte hij op als een proces van voortdurende (fundamentele) veranderingen in plaats van een proces van geleidelijke vooruitgang. En toch besteedde hij in zijn *antropologische pedagogiek* ruim

aandacht aan de pedagogische ideeëngeschiedenis. Want, niettegenstaande zijn overtuiging dat de verschillende ‘mensbeelden’ elkaar opvolgen in de loop der geschiedenis, geloofde hij desondanks – met Ditley – in “das größere Ganze einer umfassenden Geistesgeschichte” (Bollnow, *ibid.*, p. 7). Stromingen in de cultuurgeschiedenis kunnen zo worden begrepen als bouwstenen van een groter ‘zinnig geheel’ (in ons geval: de westeuropese moderne geschiedenis).

De *Levana oder Erziehlehre* van Jean Paul (pseudoniem voor de schrijver Johann Paul Friedrich Richter) stamt uit de periode rond 1800, het tijdperk waarin veel fundamentele en ingrijpende veranderingen elkaar in korte tijd opvolgden. Er werd relatief veel over opvoeding geschreven en het is de tijd waarin de eerste leerstoelen voor pedagogiek in Duitsland werden ingesteld. Grote namen van schrijvers en geleerden in zijn omgeving zijn: Rousseau, Pestalozzi, Schleiermacher, Herbart, Trapp, Campe, Herder, Goethe, Fichte en Lessing. In de *Levana* geeft Jean Paul zelf aan dat hij in hoge mate geïnspireerd is door Rousseau en de verwerking van diens ideeën over de natuurlijke opvoeding door Pestalozzi.

Rond 1800 begint de ‘moderne tijd’. Door de Franse Revolutie in 1789 is afscheid genomen van het ‘Ancien Régime’ (de ‘Oude Tijd’). Het betekende een overwinning van het streven naar gelijkheid, vrijheid en broederschap. Ook in Duitsland zijn de gevolgen daarvan merkbaar. Zo zag Hegel hierin een bevestiging van zijn vermoeden dat er in de geschiedenis *voortgang* bestaat. Meer in het algemeen kan men zeggen dat het *cyclische tijdsbesef* verdrongen werd door het *lineaire*. Tot het einde van de achttiende eeuw ging men gewoonlijk uit van de gedachte dat al het wezenlijke in het leven zich herhaalt. In de woorden van de historicus Von der Dunk: “Geschiedenis was toen, zou men kunnen zeggen, een eeuwig heden. Na de Franse Revolutie kwam hier verandering in doordat met de opkomst van de ideologieën in het begin van de negentiende eeuw er een historisering van het denken optrad. Het historisch besef nam sterk toe. Anders gezegd: *het besef groeide dat alles steeds verandert.*” (Von der Dunk, 1997, p. 45).

De historische ommekeer die betrekking had op het verdwijnen van de standcultuur en de opkomst van het particulier initiatief, is op verschillende terreinen zichtbaar. Een aardige illustratie daarvan is te vinden in de ontwikkelingsroman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* van Goethe, uit 1796. Daarin staat een beschrijving van de persoonlijke en sociale identiteitsvorming in de burgerlijke cultuur aan het eind van de achttiende eeuw. Het opvoedingsproces kenmerkt zich niet meer door continuïteit en doelgerichtheid, maar door een opeenvolging van vergissingen en toevalligheden. Het zoeken en het maken van fouten wordt een noodzakelijk kenmerk van de jeugd. Het staat tegenover het voorbestemde, vaste ontwikkelingspatroon dat hoorde bij de vroegere standcultuur. Wilhelm heeft een *open toekomst*. In een brief aan Werner schrijft hij: “..... mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden ..... (Goethe, 1795, p. 351). Hij heeft keuzevrijheid en moet zijn plaats in de maatschappij zien te vinden. Hierin wordt een kenmerk van de moderne tijd zichtbaar. In de roman maakt Wilhelm kennis met een aantal verschillende sociale milieus waarvan hem de beperktheid (geborneerdheid) duidelijk worden (zie hiervoor: Höfer, 1999, pp. 99-100).

De periode van 1790 tot 1820 staat bovendien bekend als de tijd van de *Romantiek*. In zekere zin een tegenbeweging of reactie op de voorafgaande *Verlichting*. Gedacht kan worden aan Goethes uitspraak “Gefühl ist alles” tegenover de nadruk op de rede door de Verlichting. De Romantiek wordt ook wel aangeduid als ‘Goethezeit’ ‘of als de tijd van de ‘Duitse Beweging’ (door Hermann Nohl). Wanneer de vroege en late Romantiek worden meegerekend, is het tijdvak ruimer: beginnend met de ‘Sturm und Drang – periode’ en eindigend met de ‘Biedermeiertijd’. Volgens Bollnow heeft Jean Paul sterke invloed uitgeoefend op Fröbel en meer in het algemeen op het gehele pedagogische denken in de Romantiek.

De Romantiek fungeert soms als een soort doorgangsstadium tussen Verlichting en het moderne denken. Pedagogen in de twintigste eeuw rekenen zich graag tot de erfgenamen van de Verlichting (primaat van de redelijkheid; nadruk op mondigheid en zelfredzaamheid) en de standpunten uit de Romantiek lijken daarmee ‘overwonnen’ en ‘achterhaald’. De vraag is of dat helemaal juist is.

De Romantiek kan worden opgevat als een brede beweging die het gehele geestesleven doortrekt met invloed op de dichtkunst, schilderkunst, muziek, filosofie alsmede de afzonderlijke vakwetenschappen waaronder de pedagogiek. Voor de pedagogiek vallen vaak de namen: Arndt, Fröbel en Jean Paul. Bollnow bespreekt enige romantische kenmerken die hij ontleent aan het werk van de dichter Novalis en de filosoof Schelling. Er is bij de romantici sprake van een specifieke opvatting van de natuur in combinatie met een *Wendung nach innen*. De zuivere wereld ligt in ons zelf. Er wordt een samenhang vermoed tussen de natuur en het eigen innerlijk. De natuur is in haar binnenste zelf iets geestelijks. Bekend is de uitspraak van Schelling: “Die Natur ist der sichtbare Geist, der Geist ist die unsichtbare Natur”. In het eigen innerlijk is iets speurbaar van de wording van de gehele schepping en van de oorspronkelijke ongedeelde, pure ervaring (samengaan van gevoel en aanschouwing). In de kunst en in het bijzonder in de dichtkunst, wordt dit ideaal bereikbaar geacht. De kunst wordt in de Romantiek dan ook opgevat als de hoogste prestatie (uiting) van de menselijke geest. Daarbij gaat het niet meer om de nauwgezette afbeelding van de omringende werkelijkheid, maar om afbeeldingen van oerbeelden of ideeën die ten grondslag liggen aan de gehele werkelijkheid. Voor deze samensmelting van het eindige met het oneindige bedient men zich vaak van *symbolen*. Voor het zieleleven komt men zo op het spoor van het onbewuste, of de ‘symboliek van de nacht’. Zo schreef Novalis de *Hymnen an die Nacht*. “Ich lebe bei Tage, Voll Glaube und Mut, Und sterbe die Nächte, in heiliger Glut” (Novalis, p. 116). De nacht wordt gebruikt als beeld voor de diepte en als oergrond waaruit alle leven voortkomt. De wereld van de dag rijst op uit de nacht maar blijft verbonden met de nacht en keert daarheen weer terug. De nacht als symbool voor het *grote moederlijke principe* (Bollnow, 1953, p. 20). Novalis is – op mystiek aandoende wijze – steeds op zoek naar volkomen éénwording, bijvoorbeeld éénwording van binnen en buiten of éénwording met een overleden geliefde (zie: Staiger, 1994, p. 18).

De oorsprongen van het zieleleven worden openbaar door de *Kraft der Ahnung*. In de natuurfilosofie wordt gesproken over oorspronkelijke eenheid en een dynamisch principe in de natuur. Zo zou zich een proces voltrekken van oorspronkelijke eenheid, gevolgd door dualiteiten (polaire tegenstellingen; differenties) naar een nieuwe eenheid, opnieuw gevolgd door dualiteiten enzovoort.

In pedagogisch opzicht wordt soms gesproken over een nog ruimere periode dan de ‘Goethezeit’, voor de aanduiding van de romantische beweging. Te beginnen bij ‘Sturm und Drang’ (eind achttiende eeuw), gevolgd door ‘Klassik’ (neo-klassieke denken of neo-humanisme; zie Noordam, pp. 100-101) en zich uitstrekkend tot het verschijnsel van de jeugdbeweging (begin twintigste eeuw). In verband met de ‘Aufstand der Jugend’, de ‘Sehnsucht’ naar het authentieke leven, het ‘terug naar de natuur’ (zie: Depaepe, 1998, p. 61). Depaepe noemt in dit verband doorslaggevend: “het idee van harmonische ontwikkeling en organische ontplooiing” (Depaepe, *ibid.*).

*De ‘brokstukken’ uit de ‘Levana’:*

Systematische ordening (alsmede scherp omlinjnde definities en uitgewerkte ideeën) en Romantiek, schijnen elkaar niet te verdragen, verzucht Fischer, de tekstbezorger van de *Levana*. De indeling die door Jean Paul achteraf is aangebracht, is een indeling in ‘Bruchstücke’. Alsof hij daarmee zelf al wilde aangeven dat zijn indeling niet sluitend is. Op

soortgelijke wijze laat Bollnow zich hierover uit. Hij spreekt eveneens over een quasi systematisch werk. De systematische indeling is achteraf ‘voor de vorm’ aangebracht (“äußerlich hinzugefügte Systematik”). De kracht van dit “einfallsreiche Werk” schuilt volgens hem eerder in de beschrijving van *een aantal originele ideeën*. Hij noemt er zeven:

(1) *Opvoeding door de culturele omgeving en door de tijdgeest*

Aan het begin van zijn theorie verwoordt Jean Paul twee schijnbaar tegengestelde opvattingen. Eerst verdedigt hij de stelling dat het opvoedend handelen weinig zin heeft (JP, p. 21). Opvoeding thuis of op school heeft goede noch slechte gevolgen. Dit is een uitspraak uit ‘Antrittrede’ als leraar. Het zware beroep van leraar moet met met een zekere luchtigheid en vrolijkheid worden uitgeoefend en men moet het zeker niet ‘opblazen’ (JP, p. 21).

Even later spreekt hij echter over het grote belang van opvoeding (in zijn korte tijd later uitgesproken ‘Abtrittrede’ (JP, p. 31). Een goede opvoeding grijpt diep in in het hart van de tijd. Volgens Bollnow gaat het hier om een typerende wijze van redeneren van Jean Paul. De tegenstelling wordt niet geponeerd in een strenge dialectische redenering zoals we die kennen van Schleiermacher uit de ongeveer gelijktijdig ontstane ‘Erziehungstheorie’. Evenmin betreft het hier een inconsistentie in zijn denken. Eerder gaat het om het achtereenvolgens belichten van verschillende aspecten van hetzelfde verschijnsel. Hij bereidt zodoende het theoretische onderscheid voor tussen de doelgerichte opvoeding en de inwerking die een opvoeding door zijn omgeving onbewust ondergaat. Later aangeduid als de *intentionele en functionele opvoeding*. Wanneer hij spreekt over het geringe effect van pedagogisch handelen, voegt hij daar direct aan toe dat de ‘eigenlijke opvoeders’ de ‘Volk- en Zeitgeist’ zijn (“Volk- und Zeitgeist entscheidet und ist der Schulmeister und das Schulmeisterseminar zugleich; denn er greift den Zögling mit zwei Händen und Kräften formend an”; JP, p. 23). Deze cultuurhistorische omgeving oefent een continue invloed uit op de opvoeding. Jean Paul spreekt in dit verband over ‘das lehrende Volk’ (JP, p. 23).

Het geringe geloof in het effect van het doelgerichte handelen kan – ten dele – in verband gebracht worden met de latere geesteswetenschappelijke ‘bescheidenheid’ en met het primaat van de pedagogische praktijk. Schleiermacher spreekt over de ‘Dignität der Praxis’: de opvoedingspraktijk gaat aan de theorie vooraf, de praktijk wordt niet door de theorie gevormd, en opvoeders moeten zich niet verbeelden dat ze praktijk naar hun hand kunnen zetten: “Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere” (Schleiermacher, 1826, p. 40).

Daarnaast duidt Jean Paul met zijn relativering van het pedagogisch handelen ook op het didactische principe van het *ervaringsleren*. Hij spreekt over de ‘pädagogische Unmacht der Worte’ (JP, p. 24) en over het gevaar een ‘Maulmensch’ te worden (“... je weniger Tat, desto mehr Sprache; der Mensch wird, wie man sonst Maulchristen hatte, ein Maulmensch; JP, p. 28). De leeromgeving van de leerlingen beperkt zich niet tot het klaslokaal. De ‘volle ervaringswerkelijkheid’ van kinderen is veel ruimer en hun leeromgeving dus ook (“Das Schulgebäude der jungen Seele besteht nicht aus bloßen Hör- und Lehrzimmern, sondern auch aus dem Schulhof, der Schlafkammer, der Gemeindestube, dem Spielplatze, der Treppe und aus jedem Platze.” (JP, p. 26). In dezelfde tijd trok Pestalozzi in het Zwitserse Yverdon met zijn schoolklassen de bergen in. Tijdens zulke ‘schoolwandeltochten’ die soms enige weken duurden, werd in de vrije natuur aandacht besteed aan biologie, aardrijkskunde en natuurkunde (Pestalozzi, 1996, p. 35). De opzet voor het onderwijs (‘die Idee der Elementarbildung’) was bij Pestalozzi sterk verbonden met zijn opvatting over de natuurlijke ontwikkeling (‘die Idee der Naturgemäßheit’) waarin aanleg en vermogens van het menselijk geslacht tot ontplooiing moeten worden gebracht (zie: Stadler, 1993, p. 562). Dat de leeromgeving bij Pestalozzi niet beperkt bleef tot het schoolgebouw, was daarom niet verwonderlijk. Jean Paul geeft aan dat hij grote waardering heeft voor de benadering van

Pestalozzi (hij spreekt bijvoorbeeld over Pestalozzi als “der stärkende Rousseau des Volks”; JP, p. 14).

## (2) *Het ideale mensbeeld*

De bewuste (of opzettelijke) opvoeding tracht “boven de tijdgeest uit te komen”. Het kind moet volgens Jean Paul niet voor het hier en nu worden opgevoed, maar voor de toekomst (JP, p. 46). Want de tegenwoordige tijd werkt reeds onophoudelijk en gewelddadig in op het leven van het kind. In het historische proces heeft de opvoeding de functie om steeds vooruit te grijpen op de volgende generatie (vgl. Stadler, 1993, p. 130). En voorts: de beschrijving van het doel gaat vooraf aan de ontwikkeling van de methode (“Das Ziel muß man früher kennen als die Bahn”; JP, p. 37). Voor de beschrijving van het ‘Menschenideal’ sluit hij aan bij de klassieke gedachte (uit het neo-humanisme) dat de vorming van de mens belangrijker is dan de vorming van de burger. Aan de beroepsopleiding gaat de alzijdige ontwikkeling van de mens vóóraf. Fundament voor specialisatie is de brede vorming van de *humaniteit* (Bollnow, p. 57).

Behalve het ‘menselijke’, moet tevens het *individuele* ontwikkeld worden. Tussen individu en mensheid wordt door Jean Paul een samenhang vermoed. In elk mens afzonderlijk ontwikkelt zich op individuele wijze het wezen van de gehele mensheid. Individuele verschillen worden door Jean Paul verklaard door te wijzen op de beperktheid van elk eindig individu in vergelijking met de onmetelijkheid van de oneindige idealiteit:

“Da kein Endliches die unendliche Idealität wiederhole, sondern nur eingeschränkt zu Teilen zurückspiegeln kann; so dürfen solche Teile unendlich verschieden sein” (JP. P. 43).

Voor zijn opvatting over ‘individualiteit’ in samenhang met ‘humaniteit’ lijkt Jean Paul sterk te zijn beïnvloed door Herder (zie: C. Menze, 1985, p. 209). In de periode 1798 tot 1800 was hij in Weimar met hem bevriend geraakt. Hij bewonderde Herder in hoge mate en sprak over hem als “de grootste ster die ooit aan het firmament verschenen was”. Herder had in zijn *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784-1791) uiteengezet dat de mens van nature is aangelegd (“organisiert”) op de verwezenlijking van humaniteit (“Zur Humanität und Religion ist der Mensch gebildet”; Herder, p. 105). Het nastreven van dit ethische ideaal heeft dus een natuurlijke achtergrond en elk mensafzonderlijk heeft de opdracht om in zijn eigen specifieke situatie uitdrukking te geven aan de idee van de mensheid. Van algemeengeldigheid of volkomenheid kan geen sprake zijn (“...denn jede menschliche Vollkommenheit ist nach Herder (...) national, säkular, *individuell*”; Menze, 1985, p. 208).

Dat, overigens, niet alle pedagogen tijdens de hoogtijdagen van de Romantiek ‘romantisch’ dachten, leert de volgende vergelijking. In hetzelfde jaar, namelijk, waarin Jean Paul zijn *Levana* publiceerde (in 1814), gaf Schleiermacher voor de eerste keer zijn pedagogiekcolleges aan de Berlijnse universiteit. Hoewel Schleiermacher, rond 1800, vertrouwd was geweest met de romantische kring van dichters (onder andere Schlegel en Novalis) en zijn *Reden über die Religion* uit die tijd onmiskenbaar romantische elementen bevatte (zoals de relatie tussen universum en individu, en de omschrijving van geloof als “Anschauung und Gefühl”), overheersen in zijn pedagogiekcolleges de elementen “Denken und Handeln”: een cultuurfilosofische, academische verhandeling over het opvoedingsvraagstuk (zie: Thoomes, 1989 en 1990). Zo bespreekt hij het aspect ‘individualiteit’ in het kader van de dialectische tegenstelling tussen ‘individuele ontplooiing’ en ‘aanpassing aan de maatschappij’. Hij vroeg zich af of kinderen als individuen worden geboren die zich door middel van opvoeding geleidelijk aan moeten aanpassen aan de bestaande cultuur (“van individueel naar universeel”), of dat er misschien sprake is van een omgekeerd proces: individueel verschillende kinderen worden in dezelfde cultuur geboren en het is vervolgens de taak van de opvoeding om de individualiteit tot ontplooiing te laten



komen in de bestaande maatschappelijke domeinen (“van universeel naar individueel”). Hier zien we niets meer terug van de romantische zienswijze op ‘menschheid’ in relatie tot individu, of van verinnerlijking van voorgegeven ideeën, etcetera.

Gesproken over aanknopingspunten voor onze tijd: vertegenwoordigt Jean Paul het naturalistische standpunt dat door Langeveld zo krachtdadig van de hand is geweest? Langeveld (1979) sprak in navolging van Dilthey (“Was der Mensch sei, sagt ihm nur Seine Geschichte”) over de pedagogiek als *geesteswetenschap*: “Zij is een mens- of geesteswetenschap, omdat de opvoedingssituatie berust op de menselijke intentie dit wezen (kind) *niet* aan zijn natuurlijke zijn over te laten en dit juist te interpreteren op een wijze die niet als natuurobject is aan te treffen maar hoogstens als product van menselijke, met name ook geestelijke activiteit als cultuurpatroon” (Langeveld, 1979, p. 178). Zeker is dat Jean Paul het kind niet ‘aan zijn lot overlaat’ en dat hij niet past in de quasi-romantische sfeer van ‘terug naar de natuur’. Maar hij laat zich wel leiden door de (goede) weg van de natuur. We constateren in zijn werk eveneens de nadruk op “harmonische ontwikkeling en organische ontplooiing” (Depaep). Daarbij aangetekend, dat het natuurbegrip bij Jean Paul en Herder – zoals hierboven beschreven – verweven is met de ontplooiing van de menselijkheid (de ‘humaniteit’) en de individualiteit. Dit ethische beginsel verschilt overigens van het normatieve uitgangspunt in de twintigste- eeuwse geesteswetenschappelijke pedagogiek. Zo vervolgt Langeveld: “Zij (de pedagogiek) is *normatief*, omdat zij op onderscheidend kiezen berust tussen wat men niet en wat men wel goed acht voor dit kind en goed acht voor de mens, resp. wat men in de mens afkeurt.” (Langeveld, 1979, p. 178). Voor dit ‘onderscheidende kiezen’ is onder andere ‘pedagogische takt’ vereist (bemiddeling tussen uniciteit van het kind en de cultuur waarin het wordt grootgebracht) in combinatie met ethische uitgangspunten.

### (3) *Ontwikkende en herstellende opvoeding*

Gaat het in de opvoeding om datgene tot ontwikkeling te laten komen wat reeds uit zichzelf naar ontwikkeling streeft, of om het herstellen wat in de natuurlijke ontwikkeling scheef groeit? De eerste activiteit – de ‘ontwikkende opvoeding’- is volgens Jean Paul fundamenteel in de opvoeding. Hij noemt dit zelfs “die rechte Erziehung”. Vooral tijdens de eerste drie levensjaren kan deze opvoedingshouding volgens hem worden toegepast (JP, p. 17). Hoe meer sprake is van de ontwikkelende opvoeding des te minder hoeft te worden hersteld door middel van de “heilende Erziehung”. Hierin bestaat de *kerntaak van de opvoeding*. Uitgangspunt is, dat de mens van nature goed is (vgl. de openingszin uit Rousseaus Émile: “Tout est bien sortant des mains de l’Auteur des choses, .....” en de uitspraken van de ‘jonge Pestalozzi’) en het boze komt voort uit de ontspoorde natuurlijke ontwikkeling. In dit verband maant Jean Paul de opvoeder tot het hebben van vertrouwen in de kracht van die ontwikkeling en waarschuwt voor overmatige bezorgdheid.

De ‘ontwikkende opvoeding’ van Jean Paul heeft veel weg van de ‘natuurlijke opvoeding’ bij Pestalozzi. De opvoeder sluit aan bij de natuurlijke ontwikkeling en *ondersteunt* deze. Deze wijze van ‘ondersteunen’ moet onderscheiden worden van de ‘Unterstützung’ waarover Schleiermacher spreekt. Die opvoedingshandeling staat in relatie met ‘zelfwerkzaamheid’ bij kinderen. Zo was het in die tijd een wijd verbreide gedachte (onder andere bij Kant, Herbart, Schleiermacher en Von Humboldt) dat de zelfwerkzaamheid voortkwam uit een innerlijke groeikracht. In ieder mens is, volgens deze zienswijze, een ‘Grundkraft’ werkzaam die fundamenteel is voor het proces van zelfverwerkelijking. De opvoeder kan, volgens Schleiermacher, niet alles overlaten aan de “natürliche Selbstentwicklung” bij kinderen, aangezien we het kind niet geïsoleerd van de samenleving kunnen voorstellen. Die samenleving (of omringende cultuur) oefent permanent onopzettelijke invloed uit (in de woorden van Jean Paul: “die Erziehung durch Volk- und

Zeitgeist”) en het is de taak van de opvoeding om daarin (opzettelijk) structuur aan te brengen. Schleiermacher spreekt in dit verband over de ‘ondersteuning’ (van de ‘Selbstentwicklung’) als de “meest wezenlijke opvoedingshouding”. De morele opvoeding (aanleren van ‘Gesinnungen’) is aangewezen op deze ondersteunende opvoeding en bereikt weinig met alleen maar ‘verbieden’. Toch kan Schleiermacher ook niet geheel buiten de corrigerende opvoeding (‘gegenwirkende Tätigkeit’). (Schleiermacher, 1826, p. 136f).

#### (4) Een vrolijke ‘Grundstimmung’ als noodzakelijke ontwikkelingsvoorwaarde

“Bestaat er iets mooiers dan een vrolijk zingend kind? “ (JP, p. 86). Jean Paul beklemtoont op diverse plaatsen het belang van een “vrolijke, opgewekte stemming” in de opvoeding. Voor hem is de ‘Freudigkeit’ zelfs een noodzakelijke voorwaarde voor de gehele kinderlijke ontwikkeling. Een volwassene kan zo nu en dan eens somber of verdrietig zijn, maar die kan zich daar – in principe – zelf overheen zetten. Voor een kind is dat anders: wanneer een kind bedrukt is, werkt dat blokkerend voor zijn gehele functioneren (“Einen traurigen Mann erdul’ich, aber kein trauriges Kind; denn jeder kann, in welchen Sumpf er auch einsinke, die Auge entweder in das Reich der Vernunft oder in das der Hoffnung erheben; das kleine Kind aber wird von einem schwarzen Gifttropfen der Gegenwart ganz umzogen und erdrückt.” (JP, p. 70).

Een vrolijke stemming berust op menselijke *activiteit*. Jean Paul maakt onderscheid tussen het ‘genot van iets’ dat de mens passief ondergaat, en de ‘opgewektheid’ waarvoor men zich steeds opnieuw moet inzetten (“Was heiter und selig macht und erhält, ist bloß Tätigkeit”; JP, p.74). Daarin schuilt volgens hem dan ook een *antropologisch kenmerk*: dieren kunnen genieten, maar alleen de mens kan vrolijk en opgewekt zijn (“Tiere können genießen, aber nur Menschen können heiter sein”; JP, p. 71). In de opgewektheid ligt tevens besloten dat men het leven aanvaardt. Dat hoeft niet altijd op een uitbundige wijze, maar kan ook “in einem stillen milden Erfreuen über das Sein” (Bollnow, 1952, p. 62).

In pedagogisch opzicht geldt de volgende regel: wanneer kinderen in deze vrolijke stemming zijn, gaat de ontwikkeling ‘als vanzelf’, en omgekeerd: wanneer kinderen somber en treurig zijn is elke opvoedingsinspanning vergeefs. De activiteit die bij deze stemming hoort, is *het spel*. De opvoeder moet dat beseffen (“Spiele, d.h. Tätigkeit, nicht Genüsse, erhalten Kinder heiter”; JP, p. 72). Deze zienswijze op het spel heeft Fröbel geïnspireerd bij de ontwikkeling van zijn onderwijsmethode.

#### (5) De mens als een vrij handelend wezen

In de voorafgaande uiteenzettingen over de vorming van de individualiteit, de natuurlijke ontwikkeling en de ‘ontwikkellende opvoeding’ ontstaat de indruk dat er in het denken van Jean Paul weinig plaats is voor de vrije menselijke wil. Het lijkt alsof de mens zelf slechts toeschouwer is van zijn eigen groei en ontplooiing. Toch is dat niet ‘de mens’ die Jean Paul voor ogen heeft. In zijn visie heeft de mens wel degelijk handelingsvrijheid en verantwoordelijkheid voor dat handelen. Dat begint in de menselijke ontwikkeling bij de ontdekking van het eigen ‘Ik’. De constatering van “ich bin ein Ich” is een van de wonderlijkste en belangrijkste in de menselijke ontwikkeling (“Ich ist ...das Höchste sowie Unbegreiflichste, was die Sprache ausspricht und wir anschauen”; JP, p. 43). In dit opzicht lijkt de invloed van Fichte onmiskenbaar, bij wie het ‘Ik’ zo’n centrale plaats inneemt in de wetenschapsleer. Vanuit het ‘Ik’ (tegenover de wereld) ontwikkelt zich, bij Jean Paul, het geweten en het zedelijk handelen (“das Reich ... des Gewissens, das ohne Ich nichts ist”; JP. p. 43).

#### (6) De betekenis van de taal voor de menselijke ontwikkeling

De taal fungeert als toegangspoort ('Seelentor') voor het eenzame 'Ik' naar de wereld. En omgekeerd, heeft de wereld via de taal toegang tot de ziel van de individuele mens. ("Das Zungenband ist das Seelenband"; JP, p. 221). De opvoedkundige betekenis van de taal kan daarom, volgens Jean Paul, nauwelijks overschat worden. In zekere zin is de taal mede-opvoeder en de moedertaal kan beter de *taalmoeder* ('Sprach-Mutter') worden genoemd. De "Bildung durch Sprache" begint met het aanleren van de moedertaal. Eerste belangrijke stap daarin is het leren benoemen van de dingen in de waarneembare wereld. Het kind leert daardoor te onderscheiden en verovert als het ware de wereld ("Durch Benennung wird das Äußere wie eine Insel erobert"; JP, p. 253). En ook de innerlijke wereld, het zieleleven en de gevoelens, worden door de taal 'veroverd' ("Nur mit Worten erobert das Kind gegen die Außenwelt eine innere Welt"; JP, p. 76). De volgende stap in de taalontwikkeling is de "inhoudelijke ontsluiting en de verklaring" van de wereld, de verklaringen. Het beste gebeurt dat door veel te praten met kinderen. Op een volwassen wijze – zo vervolgt Jean Paul – want kinderen begrijpen vaak veel meer dan op grond van hun leeftijd verwacht mag worden. Bovendien anticiperen kinderen graag op een volgend ontwikkelingsstadium. Van bijzondere betekenis is het leren van een vreemde taal, bij voorkeur het Latijn. Zo kan het leren van de grammatica worden opgevat als de eerste filosofische reflectie. Bij een vreemde taal lukt dat beter dan in de eigen taal (JP; p. 256).

Het aanleren van de taal is zodoende weliswaar van cruciale betekenis in de opvoeding, maar dat neemt niet weg dat de taal ook tot schijnbegrippen kan leiden. In het bijzonder geldt dat voor abstracte begrippen, waarover niet te gemakkelijk gesproken moet worden. Anders wordt men een 'Maulmensch' en is de toegang tot de diepere samenhang der dingen versperd ("das sprachlos ahnende Auffassen dieser Zusammenhänge"). Kleine kinderen moeten daarom geen woorden aangeleerd krijgen die betrekking hebben op het 'onzegbare'. In die gevallen is het beter om te werken met beelden en symbolen ("Je jünger das Kind ist, desto weniger hör es das Unaussprechliche; aber es sehe dessen Symbole"; JP, p. 58).

#### (7) *De natuur van de vrouw en de opvoeding van het meisje*

Jean Paul geeft ook in dit verband geen gesloten verhaal. Het is eerder een bloemrijke beschrijving van een aantal genderspecifieke kenmerken met een serie 'pedagogische wijsheden'. Volgens Bollnow overigens tamelijk in overeenstemming met de algemene zienswijze van die tijd (Bollnow, 1952, p. 69). In relatie tot zijn opvoedingstheorie zijn de volgende uitspraken van belang.

Mannen en vrouwen zijn essentieel verschillend. De afzonderlijke geslachten representeren slechts een deel van de 'menschheid'. Volkomenheid bestaat in de combinatie van beide geslachten ("Denn nur beide Geschlechter vollenden das Menschengeschlechts, wie Mars und Venus die Harmonie erzeugten"; JP, p. 135). Vrouwen zijn de betere opvoeders, omdat ze zich harmonisch ontwikkelen ("nur die Mutter wird menschlich bilden"; JP, p. 135). Dit in tegenstelling tot mannen die hun krachten veelal eenzijdig ontwikkelen. Ze zijn onevenwichtig en daardoor minder geschikt om op te voeden ("der Soldat wird kriegerisch, der Dichter dichterisch, der Gottesgelehrte fromm erziehen .....") (JP; p. 135).

Wanneer we even een zijsprong maken naar de poëzie uit die tijd, dan treffen we bijvoorbeeld bij Schiller in *Würde der Frauen* een soortgelijke typering aan. Het bevestigt het stereotype beeld waarover Bollnow spreekt. Vrouwen "flechten und weben himmlische Rosen ins irdische Leben" en bij mannen is sprake van "wilde Kraft" en "nimmer wird sein Herz gestillt"; vrouwen zijn "Treue Töchter der frommen Natur", mannen gaan daarentegen als "Wilde durch das Leben, ohne Rast und Aufenenthalt" terwijl vrouwen "löschen die Zwietracht", etcetera (Schiller, 1991, pp. 37-38).

De pedagogische directieven die Jean Paul hier ten beste geeft, kunnen niet los gezien worden van de toenmalige cultuur. Zo spreekt hij over moeders en dochters die zich al te gemakkelijk overgeven aan ‘stemmingen’ en moeten leren hun gevoelens te beheersen. Een gevoel moet niet de vrije loop worden gelaten, maar moet ‘ergens’ betrekking op hebben. Een dichter wordt ook geen dichter in een geïsoleerde omgeving met louter poëtische stemmingen, maar door ervaringen die zijn opgedaan in het praktische leven (JP, p. 277). Of – alle recente omwentelingen na de Franse Revolutie ten spijt – kritiek op het ledige ‘Sitzleben’ van vrouwen in de hogere standen “voll Mittagruhe, Morgen- und Vormittagruhe und Vesperruhe” ! (JP, p. 157).

#### *Enige gevolgtrekkingen:*

We kunnen – met Bollnow – constateren dat er bij Jean Paul sprake is van een enorme ideeënrijkdom. Voor een deel tijdgebonden opvattingen (over de opvoeding van het meisje) en voor een deel nog steeds geldig of toepasbaar (de cultuurhistorische bepaaldheid van de opvoeding). De verwevenheid met de Romantiek is onmiskenbaar en boeiend. Voor mensen die zich anno 2000 terecht voorbereiden op de informatiemaatschappij, geeft zo’n visie een klein beetje tegenwicht: zo nu dan een “Wendung nach innen” en een “zoektocht naar de diepere samenhang der dingen” blijven ook in de toekomst noodzakelijk. Of dat via de methode van ‘Ahnung’ moet, is een andere vraag. In ontwikkelingspsychologisch en pedagogisch opzicht herkennen we de door Depaepe genoemde romantische gerichtheid in de *Levana* : ‘het idee van harmonische ontwikkeling en organische ontplooiing’. Wat die ‘organische ontplooiing’ betreft in samenhang met de ‘natuurlijke ontwikkeling’ zien we een verwantschap met Rousseau en Pestalozzi, zoals Jean Paul zelf ook steeds aangeeft. Wat in hun navolging echter bij Jean Paul pijnlijk ontbreekt, zijn de elementen van ‘cultuurkritiek’ van Rousseau en de ‘strijd voor sociale gerechtigheid’ van Pestalozzi.

Verlichting en Romantiek worden vaak behandeld als gescheiden bewegingen of als elkaars tegenhanger. Recente studies accentueren niet zozeer de oppositie, alswel de continuïteit tussen beide (zie: *Woordenboek Filosofie*, sub voce ‘Romantiek’). De zienswijze van Jean Paul levert daartoe voor de pedagogiek een belangrijke bijdrage.

#### *Literatuur:*

- Bollnow, O.F. (1952). *Die Pädagogik der deutschen Romantik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Depaepe, M. (1998). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Amersfoort / Leuven: ACCO.
- Dunk, H.W. von der (1997). Ironie uit machteloosheid (Von der Dunk over slappe liberale ideologie). In: *Filosofie Magazine*, 6, nr. 3, 45-46.
- Fetzer, G. (1983). *Die Klassiker der deutschen Literatur. Die 50 großen Autoren von der Aufklärung bis zum Realismus*. Düsseldorf: Econ Taschenbuch Verlag.
- Goethe, J.W. von (1998). *Wilhelm Meisters Lehrjahre (1795/96)*. In: *Goethe Werke*. Hrsg. Von F. Apel u.a., Bd 4, pp. 103-629. Frankfurt a/M: Insel Verlag.
- Herder, J.G. (1985). *Humanität und Erziehung*. Besorgt von Clemens Menze. Paderborn: Schöningh. Daarin: *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit (1784-1791)*, pp. 95-135.
- Höfer, A. (1999). *Johann Wolfgang von Goethe*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Jean Paul (ps. van Johann Paul Friedrich Richter). (1963). *Levana oder Erziehlehre (1814)*. Besorgt von K.G. Fischer. Paderborn: Schöningh (in citeringen: ‘JP’).
- Langeveld, M.J. (1979). *Beknopte theoretische pedagogiek (tweede, herziene editie)*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Noordam, N.F. (1981). *Inleiding in de historische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Novalis (1994). *Gedichte. Romane*. Eingeleitet und erläutert von Emil Staiger. Zürich: Manesse Verlag.
- Pestalozzi, J.H. (1996). *Neuhof-geschriften*. Ingeleid, vertaald en van commentaar voorzien door Daan Thoomes. Kampen: Kok.

- Schiller, F. (1991). *Gedichte und Prosa*. Auswahl und Nachwort von Emil Staiger. Zürich: Manesse Verlag.
- Schleiermacher, F.D.E. (1983). *Theorie der Erziehung* (1813; 1826). In: E. Lichtenstein (Hrsg.), *Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Paderborn: Schöningh.
- Stadler, P. (1993). *Pestalozzi. Geschichtliche Biographie*. Band 2: *Von der Umwälzung zur Restauration, Ruhm, und Rückschläge* (1798-1827). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Thoomes, D.Th. (1990). *Opgroeien in perspectief. Theologisch-pedagogische opstellen*. Kampen: Kok.
- Tröhler, D. & Herrmann, U. (1997). Historische Forschung als Kulturgeschichtlichen Bewusstseins (ein Interview von Daniel Tröhler mit Ulrich Herrmann). In: *Neue Pestalozzi-Blätter*, 3, S. 17-25.
- Willemsse, H. (red.). (1992). *Woordenboek Filosofie*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.

-----  
 Dr. D.Th. Thoomes (1949) was van 1975 tot 2005 werkzaam als vakreferent en als afdelingshoofd aan de Universiteitsbibliotheek te Utrecht, en van 1976 tot 2003 als avonddocent pedagogiek aan de Opleiding Pedagogiek-MO aan de Nutsacademie en de Hogeschool Rotterdam.

(Laatst gewijzigd op: 1 november 2018)