

# Back in shape Academy of Architecture 2004–2005

door Tom Frantzen

## Just Do It!

### Waarom vormstudie een aparte tak van sport is

In 1989 ben ik gestopt met sporten in teamverband. Ik was destijds catcher van het tweede team van Honk en softbalclub Nuenen, ik speelde geen topsport maar wel op een “aardig” niveau. Een hardnekkige rugblessure maakte het mijn lichaam onmogelijk mijn sportieve ambities nog langer bij te benen. Een jaar eerder was ik reeds gestopt met hockey, mijn tweede sport. Ook in deze sport was ik geen toptalent, maar met hard trainen lukte het me meestal net wel om bij het eerste jeugdelftal aan te haken. Ik besloot te stoppen op het moment dat ik besepte dat mijn wens om het spel zo goed mogelijk uit te voeren als het hoort, het “spelen” onmogelijk maakte.

Toen ik enkele jaren gelden opnieuw wilde gaan sporten stond ik dan ook voor de keuze om een oude sport op te gaan pakken, waarbij mijn ambities in negatieve zin zouden kunnen opspelen, of een sport te kiezen die voor mij allereerst een spel zou zijn. Het werd voetbal, een sport waarin ik tot op dat moment nog geen enkele vaardigheid en verwachtingspatroon in had. Dit jaar ben ik begonnen aan mijn vijfde seizoen en naar absolute maatstaven kan ik er nog steeds niets van, maar het plezier is vele malen groter dan ik mij kan herinneren van de sporten die ik beter beheerste.

Door simpelweg te doen, ontdek ik langzamerhand hoe het spel gespeeld kan worden.

Toen ik door eerst door de Technische Universiteit Eindhoven (2003) en later door de Academie van Bouwkunst Amsterdam (2004) gevraagd werd om te onderzoeken wat “vormstudie” betekend en moet gaan betekenen binnen een architectuuropleiding, heb ik deze uitdaging aangenomen om dezelfde reden als waarom ik voetbal: Ik had geen flauw idee wat vormstudie eigenlijk was of zou moeten zijn. De colleges “vormleer” die ik zelf in 1991 aan de TU Eindhoven over dit onderwerp had gevolgd, hadden blijkbaar geen indruk gemaakt. Ik ben het onderzoek toen maar gewoon gaan doen, erop vertrouwend dat er gaandeweg wel inzichten zouden ontstaan. In ieder geval was ik nieuwsgierig geworden.

De start van het onderzoek bleek een valse start. In de archieven van de TU Eindhoven was nagenoeg niets meer te vinden over de vakgroep Vormleer, die zo’n belangrijke rol had gespeeld vanaf de oprichting van de faculteit Bouwkunde eind jaren zestig. De vakgroep was gestart door Jan Slothouber die eerder samen met zijn kompaan William Graatsma in dienst van DSM Nederland het Centrum voor Cubische Constructies had opgericht<sup>1</sup>. Het CCC vertegenwoordigde Nederland tijdens de biënnale van 1970 in Venetië. Hun formele theorie was gebaseerd op de combinatorische mogelijkheden van kubussen. Toen Slothouber en Graatsma de faculteit Bouwkunde verlieten veranderde Vormleer van een hele serie samenhangende oefeningen, waarin aspecten van het fenomeen vorm en dan met name de kubus gedurende meerdere studie jaren zowel op (re)productieve wijze als op theoretische wijze werden bestudeerd, in het door mij vergeten hoor- en werkcollege “Vormleer” van 8 weken in het derde jaar van de studie.

Architecten zoals Rudy Uytenga en Wim van den Bergh, die het tijdperk Slothouber/Graatsma wel hadden meegemaakt, gaven aan dat het juist hun oefeningen waren geweest die hen als ontwerper hadden geschoold. Mijn verbazing over de onwetendheid van de eigen verloren Vormleer binnen de Eindhovense faculteit was groot !

---

<sup>1</sup> Graatsma, W., cubische constructies van slothouber en graatsma. Nuth: drukkerij Rosbeek BV, 2000; 131-139

Pas bij William Graatsma thuis op de bank bleek dat de Eindhovense Vormleer “traditie” in feite voortborduurde op de Bauhaus traditie zoals die door Oskar Schlemmer, Johannes Itten, Paul Klee en Wassily Kandinsky aan de Bauhaus Universiteit in Weimar was ingevoerd als *Vorkurs* en *Grundlehre*. Hierin werden beeldende fenomenen *Punkt, Linie und Fläche, Körper und Raum, Form und Farbe, Hell und Dunkel*<sup>2</sup> behandeld als benodigde basiskennis voor een succesvolle voltooiing van de rest van de opleiding. Met name Wassily Kandinsky stond het ideaal van het *Gesamtkunstwerk* voor ogen, niet alleen als uiteindelijke productie van de kunstenaar of architect, maar ook als pedagogisch principe. De verschillende cursussen van de studie vormden in de ogen van de Bauhaus docenten een ondeelbare en ideale eenheid.

Door de politieke opkomst van de Nazi's was de Bauhaus universiteit geen lang leven beschoren. Na in 1917 in Weimar door Henry van de Velde opgericht te zijn, volgde in 1925 onder Walter Gropius de vlucht naar Dessau, om in 1933 in Berlijn gesloten te worden door Ludwig Mies van der Rohe, wanneer deze naar de Verenigde Staten vlucht.

De invloed op het Duitse kunst en architectuuronderwijs na de tweede wereldoorlog was groot, doordat veel oud Bauhaus studenten aanstellingen aan universiteiten en academies verwierven en daar veel van het Bauhaus gedachtegoed opnieuw introduceerden.

Een glorieuze rentree is het echter nooit geworden, op Max Bill's Hochschulgründung in Ulm na waren de meeste Lehrgangen van anderen slechts slappe aftreksels van het complexe en samenhangende Bauhaus gedachtegoed. Dit is met name te verklaren doordat de hermetische als Gesamtkunstwerk ontwikkelde Bauhaus pedagogiek op geen enkele opleiding ook weer als totaalconcept werd ingevoerd maar werd gereduceerd tot enkele geïsoleerde oefeningen als delen van een ondeelbaar geheel.<sup>3</sup>

Het onderscheid in beeldende fenomenen dat in de Bauhaus traditie werd gemaakt werd later ook in Nederland gevolgd door de architectuurcriticus J.J. Vriend in zijn boek “Architectuur als samenspel van ruimte en vorm”. Hierin beschrijft hij de elementen die bepalend zijn voor elke vorm van architectuur, los van mode of stijl: *vormen; functie; functie en plattegrond; gevoel en verstand; vierkant en cirkel; kubus en bol; symmetrie en a-symmetrie; ritme; plastische bouwvormen; drang naar zekerheid; fantasie en werkelijkheid; licht en schaduw; binnen en buiten; de ruimte tussen de dingen; spel en materiaal, constructie en vorm.*

Het boek belooft u begrip te leren voor wat er leeft in de architectuur van nu, maar evenzeer in die van gisteren en van morgen<sup>4</sup>.

Als het bestuderen van vorm in architectuur volgens een zo simpel en helder stramien te doen is, waarom is dit stramien dan op geen enkele Nederlandse architectuuropleiding meer aan te treffen ?

Vanaf de jaren zeventig is er een belangrijke verschuiving ingezet van het (systematisch) bestuderen van vorm door de student, naar het “vrijmaken” van de student van algemene vormidealen, om zijn of haar eigen creativiteit volledig tot ontplooiing te laten komen. Dit alles ten dienste van de veronderstelde en tegenwoordig zelfs na te streven uniciteit van elke (aspirant) ontwerper. Met de aandacht die er in de jaren '90 ontstond voor het conceptuele heeft het vormstudie onderwijs deze ontwikkeling gevolgd en is de nadruk gaan leggen op het “concept”. Niet alleen de inhoud van het vormstudie onderwijs is daarmee veranderd, maar aan de Academie van Bouwkunst Amsterdam ook heel duidelijk de vorm. Hoewel het schaalniveau en de onderwerpkeuze in het vormstudie onderwijs vaak erg afwijken van de

---

<sup>2</sup> Kandinsky, W. *Punkt und Linie zu Fläche*. München, Verlag Albert Langen, 1926

<sup>3</sup> K. Wick, R. Vorwort. In: Jenny, P., *Bildkonzepte, das Wohlgeordnete durcheinander*. Zürich: vdf, Hochschulverlag an der ETH, 2000; 6-13.

<sup>4</sup> omslagtekst van Vriend, J.J., *Architectuur als samenspel van ruimte en vorm*. Amsterdam: n.v. uitgeverij kosmos, 1967

ontwerpprojecten lijken veel vormstudie opgaven mini-ontwerpprojecten<sup>5</sup>, die bovendien ook nog vaak beoordeeld worden op hun conceptuele kracht. Zo is de mogelijkheid verloren gegaan om in deze onderdelen van de studie zeer specifieke beeldende vaardigheden van de student te ontwikkelen.

Het begrip Vormleer is niet alleen in het Architectuur en Beeldende Kunst gangbaar, maar ook in het Nederlandse lager onderwijs, waarin sinds de negentiende eeuw taal en rekenen natuurlijk vaste bestanddelen zijn, maar ook een soort elementaire meetkunde (*vormleer*), door sommige inspecteurs en pedagogen sterk werd aanbevolen en sinds 1857 wettelijk vastgelegd. Deze vormleer was een schepping van de Zwitserse pedagoog Pestalozzi, die ervan uit ging dat *'alle Erkenntnis von Zahl, Form und Wort ausgehe'*. Naast rekenen en taal propageerde hij dan ook een vak waarin elementaire vormen (vierkant, verhoudingen van lijnstukken, onderlinge ligging van punten en lijnen) bestudeerd worden. Van Dapperen, een Nederlandse leerling van Pestalozzi, schreef voor het onderwijs het leerboek over de vormleer: *Handleiding voor onderwijzers om volgens eenen geregelden leergang kinderen te leeren opmerken, denken en spreken, toegepast op de zamenstelling der eenvoudigste voorwerpen uit de meetkunde, bekend onder de naam vormleer.*<sup>6</sup>

> Vervang in bovenstaande titel “kinderen” door “architectuurstudenten” en “meetkunde” door “Architectuur” en met gebruik van hedendaagse spelling zou een bruikbare omschrijving van het vak Vormstudie voor een eventuele studiegids van de Academie van Bouwkunst Amsterdam klaar kunnen zijn. <

In 1878 wordt er overigens bij een wetwijziging voor de eerste keer een poging gedaan het vak weer af te schaffen, omdat de meeste onderwijzers niet zouden weten wat de vormleer is. Het hoofdstuk van de dissertatie waaruit deze informatie afkomstig heet dan ook “100 jaar vormleer: een mislukking”.

> vervang “onderwijzers” door “architecten” en het bovenstaande klopt ook nu weer als een bus. <

Op naar Weimar dan maar, want telkens weer duikt de naam van deze stad op in de literatuur over vormleer. Zo is het boek “Inleiding tot de kennis van symbolische vormen en van de mystiek der bouwkunst” (1948) van Jan de Boer doorspekt met citaten van de uit Weimar afkomstige Goethe. Ondanks of misschien wel juist dankzij het feit dat dit boek overduidelijk vanuit een religieus perspectief is geschreven, was dit boek voor mij een openbaring. Wat niemand mij ooit tijdens mijn studie verteld heeft, staat hierin kort maar krachtig omschreven, zoals bijvoorbeeld de symbolische betekenis van het vierkant, de cirkel, het kruis en de driehoek, en dan ook nog voor verschillende culturen. De link tussen de wiskunstenaar en de bouwmeester wordt er kinderlijk eenvoudig uit de doeken gedaan. *De “wis-kunde”, de kennis van het volstrekt zekere, omvatte de kennis der wereld-ording, het mysterie van de cosmos, het geheim der schepping. Deze wetenschap in maat en getal vastgelegd, besloeg het wiskundig veld van kennis van de priester-architect. In verhouding, in maatvoering, in hellingshoeken en in vormgeving spreken hun bouwwerken met zekerheid en nauwkeurigheid van een meer dan gewone astronomische en geometrische kennis. In de pyramiden aanschouwen wij het gedenkteken, dat door de eeuwen heen van die kennis moest getuigen.*<sup>7</sup>

In aanvulling op de alom bekende door Vitruvius benoemde architectonische kwaliteiten firmitas (degelijkheid), utilitas (bruikbaarheid), venustas (schoonheid) wordt hierin ook de rol

---

<sup>5</sup> vgl de onderwijsopgaven aan de Academie van Bouwkunst Amsterdam van de jaargangen 2000-2003

<sup>6</sup> Groen, W. boekbespreking dissertatie De Moor, E. Van vormleer naar realistische meetkunde: Utrecht, RijksUniversiteit Utrecht, 1999

<sup>7</sup> De Boer, J. In: Inleiding tot de kennis van symbolische vormen en van de mystiek der bouwkunst, Amsterdam, uitgeverij Schors, 1948; 11

van architectuur als medium, als vocabulair, waarmee de architect kan spreken, benoemd. “Vormstudie” zou dus een taal cursus voor de architect in opleiding kunnen zijn, waarin deze enerzijds de betekenis van architectonische symbolen leert aflezen, maar ook leert zijn architectuur te laten spreken door betekenisvolle combinaties te maken.

Eenmaal aangekomen in Weimar bezoek ik de Bauhaus Universiteit, die zich inmiddels weer in het oorspronkelijke door Henry van de Velde ontworpen gebouw bevindt. Ik val daar in dezelfde verbazing als eerder in de kelders van de TU Eindhoven. De eigen vormleer traditie is ook hier volkomen onzichtbaar in het architectuur en beeldende kunst onderwijs.

Bovendien zijn de opgaven die voor vormstudie doorgaan mini-ontwerpprojecten, net zoals aan de Academie van Bouwkunst Amsterdam. Professor Burkhart Grashorn leek zelfs enigszins verrast door mijn bijna archeologische belangstelling voor het onderwijs van zijn voorgangers en omschreef pas na enig aandringen de relatie tussen het “Bauhaus van nu” en het “Bauhaus van toen” als “warm maar afstandelijk”. Toch waren er wel degelijk sporen te traceren. Zo werden er in verschillende ontwerpprojecten verbanden gelegd naar werken van bijvoorbeeld Oskar Schlemmer, voor wiens dansende figuren er digitale ruimtes werden ontworpen die als videoclip met dansers werden gevisualiseerd. Wellicht is de rol van de vroegere Bauhaus professoren aan deze opleiding wel te vergelijken met die van Rem Koolhaas in de jaren negentig als fantoom professor aan zo ongeveer elke architectuuropleiding in Nederland en is het aan de Bauhaus universiteit onnodig om de eigen traditie expliciet voor het voetlicht te brengen.

Het is de eveneens aan het Bauhaus opgeleide Peter Jenny, die er als één van de weinigen in geslaagd is om een vormstudietraditie voort te brengen die nog steeds springlevend is. Aan de ETH in Zürich propageert hij het “bildnerischen Denkens” dat hij als noodzakelijke aanvulling ziet op het in de academische wereld gangbare abstracte denken. In zijn onderwijs is er een belangrijke rol weggelegd voor het praktische “doen”, het maken, terwijl hij zich verre houdt van het doceren over de architectonische symbolentaal, het “bildlehren”. Hij introduceert het uit de Goethe tijd afkomstige begrip “Dilettantismus”<sup>8</sup> als een speelse strategie die onafhankelijk van de gangbare professionele benaderingswijze evenwel naar het gewenste resultaat voert<sup>9</sup>. Hij behandelt weliswaar dezelfde begrippen als in de Bauhaus traditie gangbaar waren, maar vermijdt juist de “professioneel” voor de hand liggende technieken om deze fenomenen te bestuderen ten gunste van ongebruikelijke technieken. Zo kan een opgave, die het fenomeen lijn behandelt, verpakt zijn in de opgave om een werktuig te maken dat lijnvormige sporen produceert, om vervolgens weer de geproduceerde sporen te laten inventariseren en te (re)presenteren. Op deze manier dwingt hij studenten een onbevooroordeelde sensitiviteit te ontwikkelen voor de wijze waarop vormen kunnen spreken en het beste in beeld gebracht kunnen worden. Maar bovenal spreekt uit zijn onderwijs het genot van het ongecompliceerde doen, het spelenderwijs leren, “Just Do it !”

Terug naar Amsterdam, hoe nu verder met vormstudie aan de Academie ?

Gaat vormstudie over het aanleren van technische beeldende vaardigheden (een veelgehoorde klacht is dat studenten niets meer “kunnen”), of zijn deze technieken juist middelen om het fenomeen vorm te bestuderen en te leren beheersen ?

Realistisch bezien is de tijd die er in het huidige curriculum voor vormstudie beschikbaar is volstrekt ontoereikend om een techniek werkelijk te leren beheersen en er verder mee te komen dan wat handigheid door basisbeginselen. Je hoeft maar een vergelijking te maken met de intensieve wijze waarop men vorige eeuw nog in het traditionele tekenonderwijs aan de Kunstacademie aandacht besteedde aan het modeltekenen om het vrijwel onmogelijk te

---

<sup>8</sup> Dilettantisme (oppervlakkige) beoefening van kunst of wetenschap als liefhebber. Wolters woordenboek Eigentijds Nederlands Grote Koenen. Groningen: Wolters Noordhoff, 1986; 268

<sup>9</sup> K. Wick, R. Vorwort. In: Jenny, P., Bildkonzepte, das Wohlgeordnete durcheinander. Zürich: vdf, Hochschulverlag an der ETH, 2000; 6-13.

achten om van studenten te verwachten dat ze in pak 'm beet acht middagen een techniek al zodanig onder de knie hebben dat ze er hun "eigen ding" mee kunnen doen. Tegelijkertijd is het aantal voor de architectuur noodzakelijke beeldende vaardigheden juist toegenomen. Het is dan ook niet realistisch om van studenten dezelfde techniekbeheersing te verwachten als "vroeger", wel dat een student deze techniek een tijdje heeft toegepast om iets te leren over de morfologische aspecten van de toekomstige professie. Uitgaande van de huidige studieduur kunnen technieken niet anders dan terloops worden geïntroduceerd in de wetenschap dat voor het zich op eigen initiatief bekwamen in bepaalde technieken het ijs reeds gebroken is.

Het maken !

Wanneer het projectonderwijs (de P-reeks) staat voor "hoe bedenkt je iets wat op een later tijdstip door toedoen van anderen werkelijkheid zou kunnen worden" zou vormstudie kunnen staan voor "hoe maak je eigenhandig van een idee werkelijkheid". Een onderscheidend aspect tussen vormstudie en projectonderwijs zou dan moeten zijn dat er in de vormstudieoefeningen niet wordt gerepresenteerd, maar uitsluitend wordt "gemaakt". Alle representaties die in het projectonderwijs gangbaar zijn zoals tekeningpanelen, schaalmodellen en referenties moeten in de vormstudie worden uitgebannen, wanneer zij dreigen te worden ingezet als (re)presentatie van datgene wat eigenlijk gemaakt had moeten worden. Datgene wat wordt bedacht wordt ook gemaakt. "Just Do It !"

Toch gaat het hier vaak mis, in veel gevallen kost het bedenken wat er gemaakt moet worden veel meer tijd dan het maken zelf. Wellicht kan hierin het "copiërend creëren" een rol spelen. Wanneer namelijk een reeds bestaand idee wordt ingezet om te verwerkelijken, kan in de vormstudie de moeilijke fase van het bedenken van een ter zake doend idee worden overgeslagen en alle energie worden gestoken in het vertalen van een idee in creatie. Dit klinkt korter door de bocht dan het is ! Het copiëren is altijd al belangrijk geweest voor ontwerpers en vormgevers als reproductieve techniek, waardoor het copiëren reeds lang geleden een belangrijke rol speelde in het onderwijs. Zo bestond de opleiding van Michelangelo en Leonardo Da Vinci hoofdzakelijk uit het copiëren van de toenmalige meesters. Middels het bestuderen van originelen uit het verleden kan een eigen visie ontwikkeld worden op het gebruik van iets wat ooit reeds door een ander bedacht is. Door het werk van de meesters opnieuw te maken ontstond een feilloos begrip voor zowel de motieven als de technieken waarmee het werk tot stand was gekomen, hetgeen de (talentvolle) leerling in staat stelde de meester te (overtreffen) evenaren. Terugkijkend op de twintigste eeuw kan men echter stellen dat het copiëren getransformeerd is van een reproductieve techniek naar een van de belangrijke creatieve technieken van die tijd. Denk aan Dada, het Surrealisme, popart, maar ook Hip Hop en House muziek. Denk aan Picasso, die op het einde van zijn carrière Velasquez begon te copiëren, om daarmee weer een verdieping van zijn eigen werk te verkrijgen.

Door ontwerpers in spé te laten werken met bestaande ideeën, materialen of objecten kunnen zij tot de ontdekking komen dat ontwerpen niet slechts kan plaatsvinden door uniek en origineel te zijn (het verstikkende jaren zeventig ideaal...), maar dat ook de wijze waarop verbanden gelegd worden tussen bestaande gegevens kan leiden tot onvermoede combinaties en daarmee dus originele creaties.

Ik stel dan ook voor om de vormstudiereeks op te delen in oefeningen die gebaseerd zijn op het gebruik van bestaand materiaal als basis voor een creatief productieproces. De reeks neemt toe in complexiteit, waardoor er een geleidelijke overgang in de reeks plaatsvindt van het bestuderen van de formele kwaliteiten van bestaand materiaal naar het zelfstandig vormen van bestaand materiaal. Zowel studie als creatie vinden plaats middels "het maken". Juist het belang van een samenhangende en goed gecoördineerde reeks acht ik groot, vormstudie is slechts dan succesvol als er sprake is van een in het curriculum gewortelde traditie. Zoveel heeft de teloorgang van de Bauhaus Pedagogiek na de tweede wereldoorlog wel bewezen, evenals het failliet van de Eindhovense vormleer na het vertrek van Slothouber en Graatsma, of juist het succes van Jenny in Zürich.

Helaas zal de wens om een strak gecoördineerde vormstudie traditie in het onderwijs te laten groeien niet iedereen sexy in de oren klinken, met name omdat vormstudie gezien zou kunnen worden als de enige ruimte in het curriculum, waar de student nog in vrijheid kan spelen.

Aan vrijheid alleen hebben studenten echter niets, vrije situaties leiden aan de Academie mijns inziens te vaak tot geforceerde resultaten om maar vooral aan te tonen dat het “out of the box” kunnen denken wordt beheerst.

Het was Friedrich Schiller, tijdgenoot van Goethe en eveneens afkomstig uit Weimar, die formuleerde dat “der Mensch erst da ganz Mensch [sei], wo er spielt”<sup>10</sup> en daar ben ik het hartgrondig mee eens. Gezien het feit dat de Academie van Bouwkunst haar studenten niet langer slechts opleidt tot een gekwalificeerd architect, landschapsarchitect of stedenbouwkundige, maar tegenwoordig op de eerste plaats opleidt tot “Master”, tot een Academicus, tot mens, zal de academie altijd ruimte moeten laten voor het hiervoor educatief noodzakelijke spel.

Simpelweg het geven van vrijheid leidt niet automatisch tot een spelende en onbevooroordeelde vrije (=academische ?) geest. “Spelen” is iets wat aangeleerd moet worden. Deze overtuiging heb ik uit een “fout” boek van een Amerikaanse verpleegster over “Slaap”<sup>11</sup>. Toen mijn zoontje vier maanden was en niet echt lekker wilde slapen (voor velen onder ons een herkenbare situatie) kwam mijn vrouw een beetje lacherig met dit boek thuis, in de hoop dat in ieder geval zij in slaap zou vallen bij het lezen ervan. Naast vele handige tips die continu herhaald werden stond er voor mij een werkelijke eye-opener in. Zo werd er gesteld dat een kind ALLES van zijn ouders en omgeving moet leren, en slapen dus ook. Toch denken veel jonge ouders dat het slapen iets is wat uit het kind zelf moet komen, een veronderstelling die slechts zelden waarheid wordt, zo stelt het boek. Zo denken veel docenten dat vrijheid iets is wat uit de student zelf moet komen, een veronderstelling die slechts zelden waarheid wordt, zo zou ik willen stellen.

Het belangrijkste educatieve doel van de te vernieuwen vormstudiereeks zal mijns inziens moeten zijn dat studenten aanleren om een onconventionele blik te kunnen werpen op datgene waar ze dagelijks in hun beroepspraktijk mee te maken hebben, en dat geldt zowel voor vaardigheden, technieken, opgaven, als opdrachtgevers. Het vermogen tot het kunnen doorzien van conventies is een onmisbare kiem voor het vormen van een vrije ontwerpergeest die zijn eigen doelen kan stellen en de bijbehorende (...nieuwe nog onbekende ?) vorm vanuit een bestaande en bekende context kan ontwikkelen; een ontwerper die het spel meester is.

---

<sup>10</sup> Schiller, F. In: Über die ästhetische Erziehung des Menschen [1795]. Stuttgart, 1970; 63

<sup>11</sup> Gegevens nog in te voeren.