

‘Het drama van het Duitse Bildungsbürgertum’

DOCENT FILOSOFIE EN HISTORICUS JORIS VERHEIJEN PROMOVEERDE OP *REVOLUTIE IN DE SCHOOLGANG*¹. ZOALS VROUWENGESCHIEDENIS VROUWEN REHABILITEERT, ZO HERWAARDEERT HIJ DE WEGGESCHREVEN TRADITIE VAN RADICALE ROMANTICI DIE HET BEGRIIP *BILDUNG* HEEL ANDERS INVULDEN. ‘WE MOETEN, ZOALS WALTER BENJAMIN ZEGT, HET OFFICIËLE VERHAAL VAN DE GESCHIEDENIS TEGEN DE HAREN IN BLIJVEN STRIJKEN, OM ALTERNATIEVE SPOREN IN HET VERLEDEN ZICHTBAAR TE HELPEN MAKEN.’

TEKST: PAUL OP HEIJ

In *Revolutie in de schoolgang* staat het begrip *Bildung* centraal. Dat begrip werd in de standenmaatschappij van voor de Franse Revolutie, met name door een radicale Romanticus als de toen nog beroemde Duitse wereldreiziger en hoogleraar natuurhistorie Georg Forster (1754-1794), ingevuld als brede scholing voor het volk, ook de onderklasse dus, om er sociaaleconomische en politieke gelijkheid mee af te kunnen dwingen van de elite. Onderwijs om te emanciperen dus. Maar nog voor de revolutie op gang kwam, gaven Duitse adellijke en bourgeoisdenkers als Goethe, Schiller en vooral Wilhelm von Humboldt² een eigen invulling aan het begrip: *Bildung* op de oude Griekse geest geschoeid en als Humanistisch ideaal, om via politiek, media, uitgevers en onderwijs, een schijn van harmonie aan de samenleving op te leggen, juist om er revolutie mee te voorkómen dus.

INDIVIDUALISERING *BILDUNG*

Ruim 100 jaar later zou de term *Bildung* opnieuw uitgepakt worden, in kringen van het reformonderwijs, vrijeschool en montessori, en rond 2000 wéér anders, door denkers als Joep Dohmen en onderwijsfilosoof Gert Biesta, zo maakt Joris Verheijen duidelijk. Rode draad telkens: het collectieve en emancipatorische aspect van de oorspronkelijke invulling bij Forster, *Bildung* volksbreed doorgevoerd, weggemasseed achter een individuelere, persoonlijke voorbereiding op leven en burgerschap, om zo keurig ingevoegd te kunnen worden in de samenleving van dat moment. Joris Verheijen: ‘Die individualisering van *Bildung* geldt ook weer bij recenter ontwikkelde schoolvormen als Agora, waarbij leerlingen de ruimte krijgen hun eigen uitdagingen te vinden. Want ook als je alle aandacht richt op hoe leerlingen zichzelf kunnen vormen, mis je de aandacht voor die collectieve, maatschappelijke dimensie van onderwijs. Je verzandt dan allicht in psychologie en



Joris Verheijen

ethiek, terwijl pedagogiek ook een politieke dimensie heeft.³ Ik moet dan ook denken aan een citaat van de Duitse schrijver Thomas Mann waarin die aan Goethe bewondert dat die alle politieke vragen heeft weggehaald uit *Bildung* en het begrip terug bracht naar de sfeer van de individuele ziel. Dat is in een notendop het drama van het Duitse *Bildungsbürgertum*, dat ook ons onderwijs zo beïnvloedt, temeer omdat de Anglo-Amerikaanse onderwijskunde en het neoliberalisme er perfect op aansloten –geen wonder dat die de afgelopen decennia zo snel opgang konden maken. Als je het in onderwijs niet mag hebben over politiek en machtsrelaties wordt ook het verhaal over gelijker kansen automatisch iets individueels.’

Een Romantisch filosoof en letterkundige als Friedrich Schlegel (1772-1829) en diens geestverwant cultuurfilosoof Walter Benjamin (1892-1940). Hun anarchistische en destructieve vrijheid in denken beschouwt hij als een kenmerk van tieners, zegt hij: ‘Van volwassenen wordt verwacht dat ze de antwoorden op levensvragen paraat hebben; ze moeten op een feestje in een paar pakkende zinnen kunnen vertellen wie ze zijn, waar ze vandaan komen en waar ze heen willen. Pubers zijn niet zo bezig

»

met waar ze uit zullen komen, dat resultaat gerichte; ze willen met hun openheid verrast kunnen worden door prachtige ontdekkingen en bewustwording. Een manier van denken en spreken die zichzelf voortdurend onderbreekt. Zo vinden mijn leerlingen het interessant om eerst een gedachtegang op te bouwen en die terplekke ook weer direct zelf te slopen. Om daarna te avonturen of van de brokstukken nog iets te bouwen valt’

KLAARGESTOOMD WORDEN

Zo heeft Joris Verheijen onlangs een paar leerlingen begeleid bij het schrijven van hun profielwerkstuk, vertelt hij, over gender labels. Van een collega hadden ze de feedback gekregen dat ze geen goede onderzoeksvragen geformuleerd hadden en dat het betoog niet consistent was. ‘Er zat inderdaad weinig structuur in hun verhaal dat vooral bestond uit losse alinea’s, maar de verwarring was niet alleen de hunne maar ook die rond dat hele genderbegrip. De ervaring dat de begrippen die gebruikt worden, nooit helemaal corresponderen met de mensen waar ze opgeplakt worden. Die leerlingen hadden bij nader inzien een schitterend profielwerkstuk geschreven waarin ze zichzelf voortdurend moesten terugfluiten en corrigeren. Alleen al hun uitzonderlijk lange titel, voorbeeld van een manier van denken die zichzelf ontregelt maar tegelijkertijd een politiek statement maakt over de beperkingen van taal en

mensen die denken dat je zulke labels zo maar even kunt gebruiken voor eigen doeleinden.’

Zo’n concreet voorbeeld maakt duidelijk hoe urgent Verheijens boodschap in *Revolutie in de schoolgang* is, hoe direct van invloed op het primaire onderwijsproces. Docenten zullen er allicht iets in herkennen van de dagelijkse worsteling die zij in hun vak doormaken. Verheijen: ‘Wat je bij zo’n opdracht ziet is dat leerlingen

‘ALS JE HET IN ONDERWIJS NIET MAG HEBBEN OVER POLITIEK EN MACHTSRELATIES WORDT OOK HET VERHAAL OVER GELIJKE KANSEN AUTOMATISCH IETS INDIVIDUEELS.’

in korte tijd klaargestoomd moeten worden tot wetenschappelijk onderzoeker, dat ze een pseudowetenschappelijk betoog op kunnen zetten. Wat gedoemd is te mislukken in zo weinig tijd. En wat je dan ziet is dat leerlingen vooral bezig zijn dat mislukken zo goed mogelijk te verbergen, achter een oppervlakkige structuur van voetnoten en paragrafen tot op decimalen genummerd. Zodat het er in ieder geval uitziet als een wetenschappelijk betoog. Wat ik zo mooi vond aan deze jongens is dat ze hun “mislukking” met trots durfden te delen, maar het is dan essentieel hoe een docent en de schoolleiding daarmee omgaan.’

HET DOMINANTE VERHAAL

En dat geldt eigenlijk voor het hele schoolcurriculum, zegt hij. ‘Het hangt, als je er kritischer naar kijkt, houtje touwtje aan elkaar, al doen ook wij volwassenen ons uiterste best om het met een aplomb te presenteren, alsof het een doorwrocht Stalinistisch Vijfjarenplan is. Veel gemaakte keuzes zijn arbitrair en het dominante verhaal laat weinig ruimte voor twijfel en kritische vragen van leerlingen –zoals ik van een Mexicaanse leerling de vraag kreeg waarom alleen aandacht voor de Grieken en niet voor Azteken. En ik hoorde er laatst ook pedagoog Piet van der Ploeg over, in de podcast met Taco Visser: die bekrompenheid van dat begrip burgerschapsonderwijs. Als je de intentie van openheid in het onderwijs hebt, zou dat allereerst zichtbaar moeten worden in het curriculum; waarom dat niet meer samen met leerlingen gemaakt, zoals onderwijshervormer Paulo Freire⁴ al voorstelde? Waarom zou je op dag één al het boek openslaan als je ook met elkaar zou kunnen verkennen welke thema’s er leven? Reden dat ik geen geschiedenisleraar meer ben, is dat het curriculum te



Georg Forster door J.H.W. Tischbein (ca. 1785)

dichtgetimmerd is en dat je geacht wordt vanaf dag één bezig te zijn met voorbereiden op school- of zelfs centraal examens.’

In de meeste gevallen moet een proefschrift waarvan een markuitgave verschijnt, gepopulariseerd worden, maar dat hoefde bij *Revolutie in de schoolgang* niet, vertelt Verheijen, omdat het essayistisch geschreven is, waarbij hij zich tijdens het schrijven liet leiden door associaties en metaforen. Zoals dat beeld van de schoolgang die telkens terugkomt. De markuitgave moest wel ongeveer een derde korter, zei zijn uitgever, want een boek van meer dan 400 pagina's zou waarschijnlijk geen groot publiek trekken. Verheijen: ‘Het zijn vooral veel schitterende citaten van de vroegste Duitse *Bildungs*denkers die gesneuveld zijn, bij het inkorten – *Kill your darlings*. Citaten van Georg Forster dus, van filosoof Friedrich Schlegel en de revolutionaire Caroline Böhmer. Mijn boek is er wel leesbaarder door geworden; het inkorten op die citaten liet de ruimte om die radicale Romantici goed te kunnen inleiden. Want hun heel andere invulling van *Bildung* dan wij tegenwoordig gewend zijn van Goethe en Von Humboldt – *Bildung* als brede persoonlijke vorming in dienst van een geleidelijke voortuitgang van de maatschappij, moet de lezer wel kunnen begrijpen natuurlijk.’

SCHEVE MACHTSVERHOUDINGEN

Die radicalere invulling van *Bildung* veronderstelt daarentegen dat de natuur en de mens als onderdeel ervan zich niet geleidelijk maar juist schoksgewijs ontwikkelen. Waardoor je maatschappelijke omwentelingen allicht ook minder als iets bedreigends ervaart, maar juist als iets vanzelfsprekends, zeker als ze tot meer sociaaleconomische en politieke gelijkheid leiden, zegt hij. Met dit soort radicalere Romantische ideeën is echter hetzelfde gebeurd als met de radicalere Verlichtingsideeën, namelijk dat ze gekaapt werden door gematigder denkers wier denken beter aansloot bij de tijdgeest en daarmee een breder publiek. De radicalere ideeën van Schlegel, Böhmer en Forster gekaapt door gematigder Romantici als Goethe, Schiller en Von Humboldt. Radicalere Verlichtingsideeën van Spinoza, Rousseau, Diderot en d’Holbach door gematigder Verlichters als Locke, Voltaire en Kant.⁵

In feite gaat Verheijens boek over onderwijs dat we dichtgetimmerd hebben tot een eenzijdig en dominant, rechtlijnig op rendement gerichte schoolgang, zoals hij het formuleert. En over hoe we er met een andere kijk op de term *Bildung* uit zouden kunnen breken, die schoolgang letterlijk opengebrouwen. Voor die andere kijk moeten we dus niet bij de gematigde Romantici zijn die we gewoonlijk aan *Bildung* verbinden, maar bij de radicale die Verheijen met zijn proefschrift van onder het stof van de geschiedenis vandaan heeft gehaald. Met



de metafoor revolutie in de schoolgang in de titel bedoelt Verheijen dat we de school heel anders moeten inrichten: het beeld van letterlijk de schoolgang openbreken, om leerlingen meer ruimte te laten hun eigen gedachtegang te ontwikkelen en het leren niet zo te willen beheersen. Verheijen: ‘Maar ook in breder maatschappelijk perspectief, *Bildung* verbonden met burgerschap, want ook als samenleving zitten we gevangen in een rechtlijnig neoliberal narratief. We praten alleen maar over efficiëntie en opbrengst, en alles vooral verdedigen, de rechtsstaat, de democratie, angst voor polarisatie en destabilisatie. Bedreiging van de harmonie. Terwijl we ons denken en onderwijs juist moeten openen naar de toekomst; meer oog krijgen voor scheve machtsverhoudingen.’

RADICALE ROMANTIEK

De vroeg 20e eeuwse radicale Romanticus Walter Benjamin⁶ heeft het over “burgerlijke pedagogiek” en “proletarische pedagogiek”: onderwijs vanuit meer perspectieven en inclusiever, meer gericht op gelijkere kansen. Met opener bedoelt Benjamin bovendien dat ons onderwijs minder eenzijdig op cognitie gericht zou





Walter Benjamin

moeten zijn, dat het andere zintuigen niet laat verpieteren, zodat de moderne stadsmens nog dezelfde ervaringen kan hebben als iemand die middenin de natuur leeft. Verheijen: ‘Benjamin zei dat het erom ging dat je juist in een grote stad moest leren verdwalen als in een bos, en dat de straatnamen zouden klinken als knappen-de takken onder je voeten.’⁷ Allemaal ervaringen die Benjamin verbindt met onderwijs, want ook het onderwijs van zijn tijd, begin 20e eeuw, was al rechtlijnig en te curriculum- en opbrengstgericht, vond hij – destijds maakte ook het reformonderwijs opgang: montessori, vrijeschool, dalton, jenaplan en freinet. ‘Wat Benjamin schrijft over “stadse passages” is eigenlijk een “pedagogie van het verdwalen” – ik heb ook nog les gehad van de Nederlandse filosoof Cornelis Verhoeven die het had over “verwonderd kunnen worden”’⁸ Een verschil tussen de Radicale Verlichting en Radicale Romantiek is ook dat radicaal in het geval van de radicale Romantici niet alleen radicaal in denken betekende, maar ook in doen. Radicale Romantici namen geen genoegen met alleen maar over politieke vernieuwing praten, ze voegden ook de daad bij het

woord.⁹ ‘Je moet ook beseffen dat zij leefden in een tijd van politieke repressie en censuur. Hoe radicaler je dacht en schreef, hoe meer je van de autoriteiten te vrezen had. En hoe meer onderdrukking, hoe noodzakelijker strijd. Zij namen dus ook echt deel aan de revolutie, zoals in Mainz in 1792, dicht bij de Franse grens, toen ook in Frankrijk de revolutie aan de gang was. En Forster ging nadat de revolutie in Mainz neergeslagen was ook daadwerkelijk naar Parijs en streed daar mee voor algemeen kiesrecht en het aanpakken van de “kapitalisten” – ja dat schreef hij vanuit Parijs aan vrienden in Duitsland, in 1793, meer dan 50 jaar voordat Karl Marx zijn *Communistisch Manifest* zou schrijven.’ Etymologisch, zegt hij, betekent radicaal ook een zaak, in dit geval het machtsmisbruik tijdens het *ancien regime*, bij de wortels willen aanpakken: de monarchie afschaffen, de adel en geestelijkheid hun privileges ontnemen, hun bezittingen onder het volk verdelen en het volk politiek zeggenschap geven. De uitkomst van al die revoluties was echter, dat die bezittingen van adel en kerk vooral verdeeld werden onder de bourgeoisie en rijkere boeren en dat het arbeidersvolk en de overige boeren, in Frankrijk *sansculottes* genoemd, berooider uit de revolutie vandaan kwamen dan ze er in waren gegaan.¹⁰ Dit omdat de bourgeoisie de politieke macht voor zichzelf opeiste en ook nog eens de rechten van arbeiders inperkte, via de bekende *Wet-Le Chapelier*.¹¹ Verheijen: ‘Door hun radicaliteit werden Forster en Böhmer niet alleen geschrapt uit de correspondentie van voorheen bourgeoiscontacten en zelfs vrienden als Goethe en Von Humboldt, maar kregen zij ook niet de plek in geschiedenis die zij verdienden, omdat geschiedenissen van die revoluties vooral vanuit het perspectief van de overwinnaars geschreven werden.’

‘HET DOMINANTE VERHAAL LAAT WEINIG RUIMTE VOOR TWIJFEL EN KRITISCHE VRAGEN VAN LEERLINGEN.’

SCHELMENPEDAGOGIEK

De verhalen over Foster, Böhmer en Schlegel maken nog maar eens duidelijk dat niet alleen in het geval van de revoluties in Duitse steden maar ook dat van de Franse Revolutie het geschiedbeeld nog lang niet compleet is, zegt hij. ‘We zien doorgaans de Franse Revolutie als de noodzakelijke stap naar alle liberale vrijheden die wij tegenwoordig vanzelfsprekend vinden. Maar vrijheid vinden we nog altijd veel vanzelfsprekender dan sociaaleconomische gelijkheid, waar met name Foster zich voor inzette. Een zelfde wending zie je in Duitsland

met Goethe, Von Humboldt en vooral Schiller, die in het begin nog heel enthousiast was voor de revolutie. Annelien de Dijn heeft er haar mooie boek *Vrijheid*¹² over geschreven. Zij maakt duidelijk hoe na de Franse Revolutie het begrip vrijheid met het liberalisme steeds meer individuele vrijheid is geworden, terwijl in het Jacobijnse verhaal en in dat van de Parijse Commune vrijheid nog meer collectief werd vormgegeven, inzet voor een rechtvaardiger samenleving. Die interpretaties van vrijheid zijn steeds verder uit beeld geraakt.

Verheijen: 'Foster wist van zichzelf ook dat hij op een on-filosofische manier filosofeerde en dat hij geen langer lopend betoog op papier zette, alleen maar fragmenten. Zijn anarchisme is de connectie met Walter Benjamin later, die zich ook nooit helemaal thuis voelde bij het communisme van de *Frankfurter Schule*¹³, in de jaren 30 van de 20e eeuw. We moeten, zoals Walter Benjamin het zegt, het "officiële verhaal" van de geschiedenis tegen de haren in blijven strijken, om dit soort alternatieve sporen in het verleden zichtbaar te helpen maken. Dat is zowel een taak van wetenschap als van politiek en onderwijs.'

Daarom vindt hij dat overleg hierover, tussen wetenschappers, leraren, pedagogen en politici niet snel genoeg op gang kan komen. 'Omdat het huidige onderwijsstelsel met overvolle curricula nauwelijks ruimte laat om een ander spoor te volgen. Voor wat mijn Canadese vriend McLaren in de inleiding van mijn boek "schelmenpedagogiek" noemt: alternatieve kritische stromingen die de tijd niet bepaald mee hebben, maar er wel degelijk zijn. De geesteswetenschappen leggen het überhaupt af bij de natuurwetenschappen, omdat die laatste "wetenschappelijker" zouden zijn. Maar je kunt voor de geesteswetenschappen niet dezelfde criteria hanteren, omdat je er altijd met verschillende perspectieven te maken hebt om naar een zaak te kijken. Die mindere waardering van de geesteswetenschappen zie je ook terug bij de bezuinigingen van de regering op wetenschap; het liefst zien ze ons allemaal in de werktuigbouwkunde en ICT werken.'

GEESTESWETENSCHAPPEN

Hij heeft om die reden van zijn boek ook één pleidooi voor de retorica, de esthetiek en allerlei literaire vormen proberen te maken, zegt hij: 'Symboliek, allegorieën, close-reading van oude teksten, allemaal instrumentarium van de geesteswetenschappen, om mijn verhaal aan de man te brengen. Walter Benjamin kon zwaar intellectuele essays schrijven over kunst en techniek, beter toegankelijke over opvoeding, kinderboeken en speelgoed en hij hield lezingen voor de Duitse radio toegesneden op een publiek van kinderen, heel toegankelijk. Hij kon het allemaal. De uitdaging die hij zich stelde was die van het denken dat zichzelf voortdurend onder-

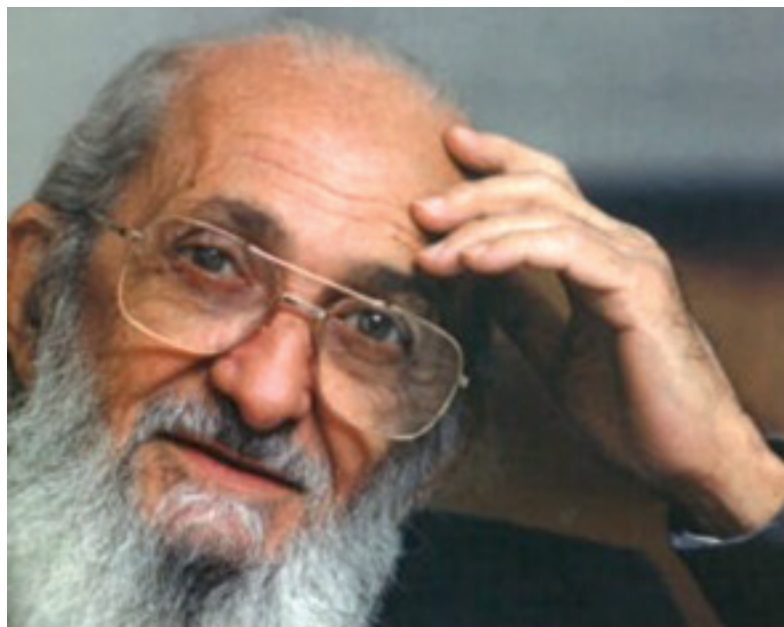
breekt, die Romantische gedachte die teruggaat op Schlegel, een van de mooiste voorbeelden van anarchisme in de filosofie. Diens definitie van *Bildung* was dat er in de geest "een voortdurende revolutie" gaande is. Een op zich al idiote formulering, want hoe kan een revolutie een voortdurend proces zijn? Maar precies dat soort tegenstrijdigheden zocht Schlegel steeds op.¹⁴ Hij gebruikte ook het begrip van de "parabasis"¹⁵, het moment in een literaire tekst waar de verteller uit zijn rol valt; denk ook aan onze Multatuli die aan het eind van de *Max Havelaar* zijn schrijversmasker af doet en zegt: "Ik ben het nu". Maar dan zegt Schlegel weer dat hij naar een permanente parabasis streeft, waarbij hij voortdurend uit zijn rol valt. Maar welke rol is er dan überhaupt nog? –die spanning steeds. Het verklaart waarschijnlijk ook waarom zowel Schlegel als Benjamin zelden of nooit langere, dichtgetimmerde literaire teksten geschreven hebben.'

'WAT BENJAMIN SCHRIJFT OVER "STADSE PASSAGES" IS EIGENLIJK EEN "PEDAGOGIE VAN HET VERDWALEN".'

EMANCIPEREND ONDERWIJS

Verheijens eigen weg naar de onderwijsfilosofie en -pedagogiek begon 15 jaar geleden met de boeken van onderwijsfilosoof Gert Biesta, vertelt hij. Hij bewondert aan hem vooral dat hij duidelijk maakt dat pedagogiek

»



Paulo Freire

en filosofie niet van elkaar te scheiden zijn. De filosofie heeft van zichzelf al een pedagogische lading, de pedagogiek een filosofische dimensie, zegt hij. 'Maar later ben ik gaan zien dat Biesta in wezen hetzelfde doet met het begrip *Bildung* als Goethe en de jonge Thomas Mann deden en dat Biesta's drieslag het in feite nog versterkt. Kwalificatie als kennisoverdracht en het aanleren van vaardigheden, socialisatie als aan- en inpassing in de samenleving, en subjectificatie als je eigen manier vinden je te verhouden tot. Met als gevolg dat ook Biesta gewoon meedeint op de liberale golven en zelfs met het neoliberalisme. Als hij het over politiek heeft gaat het ook hem er vooral om dat er ruimte is om daarin als subject, als individu, te kunnen verschijnen. Alsof er in de samenleving tussen groepen geen belangenconflicten bestaan. Alsof de publieke ruimte iets neutraals is, voor alle groepen gelijk. Alsof vrouwen hun plaatst en rol in de geschiedenis niet hoeven op te eisen, koloniale geschiedenissen niet herschreven en zwarten niet nog steeds voor gelijke behandeling moeten strijden.'

'OMDAT HET HUIDIGE ONDERWIJS-SYSTEEM MET OVERVOLLE CURRICULA NAUWELIJKS RUIMTE LAAT OM EEN ANDER SPOOR TE VOLGEN.'

Wat je vaak ziet, zegt hij, is dat politieke boodschappen zoals die van Martin Luther King vertaald worden als algemeen of neutraal. 'Daar heb je dat woord neutraal weer!' Er worden 'identitaire boodschappen' van gemaakt, over 'tolerantie' bijvoorbeeld, zegt hij, 'terwijl King dat woord nooit uitgesproken heeft, naar mijn weten.' Het is in principe nog steeds hetzelfde als wat Goethe en Von Humboldt deden: ontkennen dat er maatschappelijke tegenstellingen bestaan, om maar de lieve vrede te bewaren. 'Door pedagogiek politiek te neutraliseren komt ook bij Gert Biesta onvoldoende aan bod dat de school scheve machtsverhoudingen in de samenleving bevestigt in plaats ze te bevragen of zelfs bestrijden. Dat wat Paulo Freire zo helder geformuleerd heeft: dat onderwijs òf een praktijk van overheersing is òf een praktijk van emancipatie. Als je vindt dat emanciperend onderwijs te radicaal is, dan accepteer je in feite dat het een steunbeer is van de gevestigde orde. Onderwijs kàn niet neutraal zijn, wat de huidige regering ons ook allemaal wil doen geloven.'

1. Verheijen, Joris (2025). *Revolutie in de schoolgang. Radicaal-e Bildung in en buiten het onderwijs tussen 1789 en nu*, Uitgeverij Amsterdam University Press \
2. Politicus Wilhelm von Humboldt moet niet verward worden met zijn vooruitstrevender jongere broer, ontdekkingsreiziger Alexander von Humboldt. Hun beider beelden staan voor de Humboldt Universität in Berlijn, schuin tegenover het Humboldt Forum.
3. Dat maakte ook Klaus Mollenhauer nog duidelijk in *Vergeten samenhang. Over cultuur en opvoeding*, Uitgeverij Phronese (1986/2017)
4. Paulo Freire (1921-1997) was een Braziliaanse pedagoog die zich veel bezig hield met machtsstructuren, onderdrukking en kolonialisme en hoe daarmee in het onderwijs om te gaan.
5. Daar waar Joris Verheijen met *Revolutie in de schoolgang* de Radicale Romantiek in beeld brengt, daar legde historicus Jonathan Israel de Radicale Verlichting bloot in *Radical Enlightenment* (2001) en *Democratic Enlightenment* (2012). Wat niet wil zeggen dat er geen Franse Radicale Romantiek heeft bestaan of geen Duitse Radicale Verlichting. De bekendste Duitse Radicale Verlichters waren Weishaupt, Knigge en Bahrdt – minder bekend dan die Fransen, omdat in Duitsland/Pruisen censuur en vervolging strenger waren dan in Frankrijk.
6. Walter Benjamin had een Joodse achtergrond, hij pleegde op de vlucht voor de nazi's in 1940 zelfmoord in Port Bou, bij de Frans-Spaanse grens, in de Pyreneeën
7. Dat is iets anders dan waar bijvoorbeeld Rilke het over had, jezelf als onderdeel van de natuur kunnen ervaren. De Duitse dichter Rilke (1875-1926) staat meer in de traditie van natuurontdekker Alexander von Humboldt
8. Berding, Joop (2022). *Rondom Cornelis Verhoeven. Ruimte voor vertraging in filosofie en onderwijspraktijk*, Uitgeverij Garant
9. Eigenlijk waren Forster en Caroline Böhmer vroege anarchistes, zoals in de 19e eeuw anarchistes als Proudhon, Bakoenin en Kropotkin.
10. Het 'volk' was tijdens de revolutie verdeeld in grofweg twee kampen: de Jakobijnen onder leiding van Robespierre, voorstanders van een centralistische staat, en aanhangers van de Commune, Hébert, Marat.
11. De Wet-Le Chapelier van 14 juni 1791 (Isaac Le Chapelier) verbood alle beroepsmatige bijeenkomsten van werkgevers en werknemers, waarmee ook het stakingsrecht voor arbeiders verdween
12. De Dijn, Annelien (2021). *Vrijheid. Een woelige geschiedenis*, Alfabet Uitgevers. Hoe complex vrijheid en volks verzet waren voor de Franse Revolutie maakte bijvoorbeeld Robert Darnton al duidelijk in *De Grote Kattenslachting & Andere Episoden uit de culturele geschiedenis van Frankrijk*, Uitgeverij Bert Bakker, 1986
13. De Frankfurter Schule is een Duitse maatschappijkritische, neomarxistische sociologische en filosofische stroming, ontstaan in de jaren 20 van de 20e eeuw, werkend op het Institut für Sozialforschung in Frankfurt.
14. Hier raken Radicale Romantiek en Radicale Verlichting elkaar, zie Philipp Blom, *Het verdorven genootschap. De vergeten radicalen van de Verlichting*, Uitgeverij De Bezige Bij, 2017. De 19e eeuw had echter een andere filosofie nodig om uitbuiting van arbeiders en kolonialisme te helpen rechtvaardigen, concludeert Blom, dus werden de radicalen 'gemarginaliseerd'
15. Deel van Oudgriekse komedie waarin de acteurs het toneel verlaten en het koor zich tot het publiek richt.