

JÜDISCHE BILDUNGSGESCHICHTE
IN DEUTSCHLAND

Band 9



Uta Lohmann

Haskala und allgemeine Menschenbildung

David Friedländer und Wilhelm von Humboldt
im Gespräch: Zur Wechselwirkung zwischen jüdischer
Aufklärung und neuhumanistischer Bildungstheorie

Studien • Editionen • Analysen

WAXMANN

Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland

Herausgegeben von
Ingrid Lohmann und Uta Lohmann

Band 9

Veröffentlicht mit Unterstützung der
Hamburgischen Wissenschaftlichen Stiftung

Hamburgische | | | |
Wissenschaftliche | | | |
Stiftung | | | | *S*

Uta Lohmann

Haskala und allgemeine Menschenbildung

David Friedländer und Wilhelm von Humboldt
im Gespräch: Zur Wechselwirkung zwischen jüdischer
Aufklärung und neuhumanistischer Bildungstheorie

Studien • Editionen • Analysen



Waxmann 2020
Münster • New York

Gefördert durch

DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) –
Projektnummer 214497859

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISSN 1616-0037

ISBN 978-3-8309-4131-6

© Uta Lohmann

Waxmann Verlag GmbH, 2020

Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

www.waxmann.com;

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagabbildungen: Collage aus Abb. 1, Abb. 6 und Abb. 9 (vgl. S. 577), mit freundlicher Genehmigung der Geschwister Friedlaender, des Deutschen Historischen Museums, Berlin und des Goethe-Schiller-Archivs, Weimar.

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck und Bindung: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

„Auch bey der Gedanken Jagd
ist daserspühren u. Errathen
oft mehr als das Erjagte selbst
Preiß und Gewinn den Anstrengungen“.
(David Friedländer an Goethe, 28. Januar 1813)

Für Antonia und Sara

Inhalt

Danksagung	11
1. Einleitung	13
1.1 Untersuchungsgegenstand, grundlegende Fragestellungen und Arbeitshypothesen	13
1.2 Historischer Hintergrund und bildungshistorische Einordnung	16
1.3 Teilbereiche der Studie, Quellen und methodisches Vorgehen	19
1.4 Anmerkungen zu Schreib- und Zitierweise, Querverweisen und Transkription hebräischer Wörter	26

TEIL I: David Friedländers Bildungsdenken im Kontext der Berliner Haskala

2. „Wir wollen ... gute und moralische Menschen bilden“. David Friedländers Bildungsvorstellungen im Kontext der Berliner Haskala	29
2.1 Der Mensch, seine Kräfte und seine Bestimmung	29
2.2 Moses Mendelssohns Bildungsbegriff	34
2.3 Naphtali Herz Wesselys programmatische Erziehungsschrift	38
2.4 Neue Zugänge zum Wissen: Spracherwerb, Tora und Freischule	42
2.5 Einführung von Lesebüchern auf Basis von Tanach und Traditionsliteratur	49
2.6 Sittenlehren: Ethisches Wissen „nach jüdischen Grundsätzen“	58
2.7 Präferenz und Modernisierung der traditionellen Musar-Literatur	68
3. „Nach Wahrheit forschen, Schönheit lieben, das Gute wollen, das Beste tun“. David Friedländer und die zweite Generation der Berliner Haskala	75
3.1 Die Entfaltung des Bildungsauftrags durch die „Schüler Mendelssohns“	75
3.2 Die (Lehr-)Buchproduktion der Berliner Haskala	82
3.3 Freiheit und freier Wille. Die politische Dimension der Bildung	87
3.4 David Friedländers zentrale Rolle als Multiplikator des neuen Bildungskonzepts	95
3.5 Im Zeichen Merkurs: Friedländers Selbstverständnis als Wissensvermittler	103

TEIL II: David Friedländer und Wilhelm von Humboldt im Gespräch

4. „Uns wird gewiß immer unvergeßlich bleiben, wie er bildend auf uns beide eingewirkt hat“. David Friedländer und die Brüder von Humboldt	109
4.1 Ambivalenz und Konsequenz: Wilhelm von Humboldt und „die Juden“ – ein kommentierter Literaturbericht	109
4.2 Die Familie Friedländer, die Brüder von Humboldt und ihr gemeinsames soziales und kommunikatives Netzwerk	126
4.3 Vom bildenden Einfluss Friedländers auf die Brüder von Humboldt	134

5.	„die vielfältigen Arten ..., in welchen die Ideen ausgedrückt werden können“. Wilhelm von Humboldt und die Bildungs- und Sprachphilosophie der Haskala	146
5.1	Seelenlehre, Tugendlehre, Sittenlehre – Grundlagen maskilischen Bildungsdenkens.....	146
5.2	Der „Tugendbund“ und sein Einfluss auf Humboldts Charakterbildung.....	152
5.3	(Hebräische) Sprache und transkulturelle Übersetzung.....	166
5.4	Selbst- und Welterkenntnis durch kulturelle Vielfalt und wechselseitigen Austausch.....	179
6.	„Da, wo den Menschen die Gesetze verlassen, müssen ihn die Sitten begleiten“. Haskala und neuhumanistische Bildungstheorie	188
6.1	Selbstbildung und Selbstprüfung, Innerlichkeit und Gesinnung.....	188
6.2	Individualität und Nation, Freiheit und allgemeine Menschenbildung.....	193
6.3	Idealfindung und Sittlichkeit, Charakterbildung und Altertumsstudium.....	202
6.4	Vom Bildungswert der (antiken) Künste und aufgeklärter Religion.....	212
6.5	Reform und Emanzipation: Gleichlaut der politischen Argumentation.....	220
6.6	Humboldts Bildungstheorie und -politik nach „jüdischen Prinzipien“.....	226
7.	„Ein Ganzes, aber mit tausend verschiedenen, mannigfaltigen Seiten“. Resultate und Reflexionen	238

TEIL III: Editionen und Analysen

8.	Die Humboldt-Friedländer-Korrespondenz	256
8.1	Einführung zum Briefwechsel.....	256
8.2	Edition 1: Briefe und Widmungen.....	263
9.	Edition 2: Bildungsprogrammatische Texte David Friedländers	314
9.1	Einführung zum Textkorpus.....	314
9.2	Edition 2: Das Textkorpus.....	319
10.	Analysen des Textkorpus	465
10.1	Textblock 1: Moral-Artikel.....	465
10.1.1	Kontexte und Adressaten.....	465
10.1.2	Inhaltsanalyse Textblock 1: Gedankengang und Argumentationsverlauf.....	475
10.1.3	Bildungstheoretische Aussagen der Moral-Artikel.....	486
10.2	Textblock 2: Bibel-Beiträge.....	489
10.2.1	Kontexte und Adressaten.....	489
10.2.2	Inhaltsanalyse Textblock 2: Gedankengang und Argumentationsverlauf.....	499
10.2.3	Bildungstheoretische Aussagen der Bibel-Beiträge.....	511
10.3	Textblock 3: Erbauungs-Reden.....	516
10.3.1	Kontexte und Adressaten.....	516
10.3.2	Inhaltsanalyse Textblock 3: Gedankengang und Argumentationsverlauf.....	523
10.3.3	Bildungstheoretische Aussagen der Erbauungs-Reden.....	547

11. Ausführliches Inhaltsverzeichnis zu Teil III: Editionen und Analysen	556
---	-----

TEIL IV: Anhang

12. Nachweise und Register	560
12.1 Verzeichnis der Siglen	560
12.2 Literaturverzeichnis	560
12.3 Abbildungsnachweis	577
12.4 Versverzeichnis biblischer Zitate und Anspielungen im Textkorpus	579
12.5 Personenregister (gesamt)	580
12.6 Sach- und Ortsregister (nur Editionen)	588



Abbildung 1: David Friedländer. Ölgemälde, (vermutlich) von Anton Graff, um 1785.

Danksagung

Der vorliegende Band ist Resultat meines Forschungsprojekts *Analyse der Beziehungen zwischen Haskala und Neuhumanismus, Edition bildungsprogrammatischer Werke David Friedländers und seines Briefwechsels mit Wilhelm von Humboldt*. Mein Dank gilt an erster Stelle der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), die mir für dieses Projekt zwischen 2012 und 2016 eine „Eigene Stelle“ finanziert hat und ohne deren Förderung dieses Buch nicht hätte realisiert werden können. Mein Dank geht auch an die Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, die mir in dieser Zeit einen Arbeitsplatz zur Verfügung gestellt hat und an der ich auch noch darüber hinaus assoziiert war.

Jobst Paul vom *Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung* hat die Texte David Friedländers mit der Software ABBYY FineReader von Fraktur in Antiqua transkribiert und mir zur Verfügung gestellt. Dafür bin ich sehr dankbar. Herzlich möchte ich darüber hinaus insbesondere Ingrid Lohmann, aber auch Christine Mayer für wertvolle Impulse, konzeptionelle Hilfestellungen und kritische Diskussionen in der Anfangsphase der Arbeit danken. Georg Mannheimer danke ich für seine Hilfe bei der Erstellung des Personen- und Sachregisters sowie für den ersten Entwurf der Coverabbildung. Für wertvolle Hinweise und bereitwillig erteilte, hilfreiche Auskünfte zu vielfältigen Fragen, die sich während der Arbeit ergaben, danke ich außerdem Mark Emanuel Amtstätter, Bernd Auerochs, Ralf Breslau, Sigrid Krause, Daniel Krochmalnik, Ulrich Kronauer, Hannah Lotte Lund, Petra Maisak, Sebastian Panwitz, Christoph Schulte, Ute Tintemann, Werner Treß, Ulrich von Heinz, Rainer Wenzel, Conrad Wiedemann und Kathrin Wittler.

Den Archivar*innen, Bibliothekar*innen und Museumsmitarbeiter*innen folgender Institutionen danke ich für Bildmaterialien und Abbildungsgenehmigungen: Historisches Museum Berlin; Jüdisches Museum Berlin; Kupferstichkabinett, Staatliche Museen Berlin; Staatsbibliothek zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz (SBB); Musikabteilung der SBB mit Mendelssohn-Archiv; Goethe-Museum, Frankfurt am Main; Universitätsbibliothek J.C. Senckenberg, Frankfurt am Main; Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt, Halle (Saale); Biblioteka Jagiellońska Krakau; Deutsches Museum der bildenden Künste Leipzig; Bayerische Staatsbibliothek München; Universitätsbibliothek Tübingen; Goethe-Schiller-Archiv Weimar.

Nicht zuletzt danke ich der Hamburgischen Wissenschaftlichen Stiftung für die Gewährung eines großzügigen Druckkostenzuschusses.

Hamburg im September 2019

1. Einleitung

1.1 Untersuchungsgegenstand, grundlegende Fragestellungen und Arbeitshypothesen

„Über mehrere wichtige Punkte des Lebens und der Gesellschaft führte er uns früh auf die richtigen, damals bei weitem noch nicht allgemein geteilten Ansichten“ (B-24, 309), schrieb Wilhelm von Humboldt kurz nach David Friedländers Tod im Dezember 1834. Dieser bedeutungsträchtigen Aussage gingen im Briefwechsel zwischen Friedländer und den Brüdern von Humboldt wiederholte Äußerungen voran, mit denen die Brüder die intellektuelle Fruchtbarkeit der Begegnungen mit Friedländer hervorheben und sich des Genusses des Gesprächs mit ihm dankbar erinnern. Aus der heute noch bekannten Friedländer-Humboldt-Korrespondenz geht unverkennbar ein sehr enges Vertrauensverhältnis und ein anhaltendes wechselseitiges Mitteilungsbedürfnis hervor. Ausgehend von diesen auffälligen Tatbeständen fragt die vorliegende Studie nach der kulturellen Prägung der jüdischen Aufklärung (Haskala) insbesondere auf Wilhelm von Humboldt. Konkreter geht es dabei zum einen um die Frage nach der Einwirkung jüdischer Aufklärer (Maskilim) auf Humboldts eigene Persönlichkeitsentwicklung und die Grundlegung seiner Interessen. Schwerpunktmäßig steht zum anderen die Frage nach dem Einfluss der Bildungsphilosophie der Berliner Haskala auf Humboldts neuhumanistische Bildungstheorie und praxisorientierte Bildungspolitik im Zentrum der Analyse.¹ Entwickelt werden diese grundlegenden Fragestellungen vor allem anhand der interkulturellen Freundschaft zwischen Wilhelm von Humboldt (1767–1835) und dem 17 Jahre älteren David Friedländer (1750–1834). Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Gespräche, die zwischen ihnen stattfanden, inhaltlich oft um den modernisierungsprogramatischen Kontext der Berliner Haskala und deren Diskurse über Erziehungsreformen zentriert haben, und dass Humboldt dabei wesentliche Grundlagen jüdischer Religionsphilosophie und der damit eng verknüpften Bildungsphilosophie der Berliner Haskala vermittelt bekam. Diese Kenntnisse der jüdischen Kultur transferierte Humboldt – bewusst oder unbewusst – in sein eigenes neuhumanistisches Denksystem. Es handelte sich dabei hauptsächlich um eine mündliche Transfer- oder Übersetzungsleistung, wobei der Begriff der Übersetzung so weit gefasst ist, „dass er nicht nur auf Texte, sondern auch auf die Gestaltung interkultureller Beziehungen selbst anwendbar ist“.²

Der historischen Rekonstruktion des „Gesprächs“ zwischen David Friedländer und Wilhelm von Humboldt liegen drei Arbeitshypothesen zu Grunde:

-
- 1 Unter „Berliner Haskala“ ist hier vor allem der Kreis älterer und jüngerer Maskilim um Moses Mendelssohn gemeint. Seine Mitglieder verstanden sich weitgehend als „Schüler“ Mendelssohns. Die Berliner Haskala kann nicht als homogene Denkrichtung betrachtet werden. Es gab in Berlin durchaus jüdische Aufklärer, die dem Kreis um Mendelssohn nicht uneingeschränkt zugerechnet werden können. Dazu zählen Maskilim wie Saul Ascher, Lazarus Bendavid oder auch Salomon Maimon.
 - 2 Doris Bachmann-Medick: Übersetzung als Medium interkultureller Kommunikation und Auseinandersetzung. In: Friedrich Jaeger, Jürgen Straub (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 2, Stuttgart 2011, S. 449–465, hier S. 452.

- 1) David Friedländer war eine bedeutende und von der Forschung bislang zu wenig beleuchtete Persönlichkeit im bildenden Umfeld der Brüder Humboldt.
- 2) Wilhelm von Humboldts neuhumanistische Bildungstheorie verdankt einige ihrer wichtigsten Wurzeln dem Bildungskonzept der Berliner Haskala.
- 3) In der Bildungsvorstellung der Haskala manifestiert sich eine eigenständige bildungsprogrammatische Position neben Philanthropismus und Neuhumanismus. Aus der Kritik der Maskilim am Philanthropismus ging Humboldts Bildungsauffassung teilweise direkt hervor.

Die offenkundig enge freundschaftliche Beziehung zwischen Friedländer und Humboldt wurde in der Geschichtsschreibung bereits mehrfach thematisiert.³ Ohne dies näher auszuführen oder zu belegen schrieb der mit den Berliner Verhältnissen bestens vertraute Historiker Ludwig Geiger bereits vor mehr als hundert Jahren, Wilhelm von Humboldt habe sich „nicht ohne Stolz einen Schüler Friedlaenders“ genannt.⁴ Mehrere Jahrzehnte nach Geiger verweist Peter Honigmann auf Humboldts Verlangen nach gegenseitiger Mitteilung und wechselseitigem Austausch und spricht vom „Bedürfnis der Anlehnung an eine väterliche Figur“ und von der „sehr warmherzigen und nahen Beziehung“ der Humboldts im Umgang mit Friedländer.⁵ Auch hier erfolgt keine nähere Erläuterung, auf welche persönlichen Umstände und gemeinsame Interessen sich dieses Verhältnis begründete.⁶ Julius H. Schoeps kommt zwanzig Jahre nach Honigmann nochmals auf das Thema zu sprechen und stellt die These auf, Humboldts „politische Einstellungen als auch seine pädagogischen Reformkonzepte“ seien von Moses Mendelssohn (1729–1786) und David Friedländer beeinflusst worden.⁷ Schließlich wies auch Hannah Lotte Lund unlängst darauf hin, dass der „Staatsmann, Sprachforscher und Wissenschaftsorganisator Wilhelm von Humboldt“ in der Historiographie rings um die sogenannten „Berliner jüdischen Salons“ eine bedeutende Rolle gespielt habe. Die stereotype Darstellungsweise „dieses vieldiskutierten Phänomens der deutsch-jüdischen Kulturgeschichte“ wirke allerdings „einer systematischen Untersuchung der Frage entgegen, wie sich der langjährige Umgang Wilhelm von Humboldts mit jüdischen Bekannten aus den Salons oder mit Vertretern der Haskala auf sein späteres Denken und Arbeiten auswirkte“.⁸ Lund verfolgt daher die richtungweisende Frage, „welche Auswirkungen der Umgang mit gebil-

3 Zur historiographischen Darstellung auch den kommentierten Literaturbericht → Kap. 4.1.

4 Ludwig Geiger: Briefe von, an und über Moses Mendelssohn. *Jahrbuch für jüdische Geschichte und Literatur* 20 (1917), S. 85–137, hier S. 136.

5 Peter Honigmann: Der Einfluß von Moses Mendelssohn auf die Erziehung der Brüder Humboldt. *Mendelssohn Studien* 7 (1990), S. 39–76, hier S. 72f.

6 Zum Versuch einer tiefgreifenden Analyse vgl. Uta Lohmann: „Uns wird gewiß immer unvergeßlich bleiben, wie er bildend auf uns beide eingewirkt hat“ – David Friedländer als ideeller Vater der Brüder Humboldt? In: Miriam Gillis-Carlbach, George Yaakov Kohler und Ingrid Lohmann (Hrsg.): „*Horchet, ihr Söhne, der Moral des Vaters, und höret zu, um Weisheit zu erkennen*“. *Die Zehnte Joseph Carlbach-Konferenz: Väter und Vaterfiguren in jüdischer Geschichte, Religion und Kultur*. München, Hamburg 2016, S. 51–70.

7 Julius H. Schoeps: Im Kreise der Aufgeklärten. Der Einfluss Moses Mendelssohns und David Friedländers auf die Reformkonzepte Wilhelm von Humboldts. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte* 62 (2010), S. 210–226, hier S. 226.

8 Hannah Lotte Lund: „Das Eigene“ und das Andere – der frühe Wilhelm von Humboldt und die „jüdischen Salons“ der 1790er Jahre. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte* 69/2 (2017), S. 168–192, hier S. 168f.

deten jüdischen Frauen auf den jungen Humboldt der 1790er Jahre und möglicherweise auf seine Konzeption von Emanzipation und gleichberechtigten Umgang hatte“.⁹ Resümierend stellt sie dennoch fest, dass „noch grundlegende Arbeit“ zu leisten sei, um zu einer „Gesamteinschätzung des Verhältnisses Humboldts und der Salons“ zu gelangen. Gleiches gilt für die nähere Beleuchtung des Verhältnisses zwischen Humboldts neuhumanistischer Bildungstheorie und dem Bildungskonzept der Haskala. Um über bloße Feststellungen und Spekulationen hinausgehen zu können, verfolgt die vorliegende Studie die aufgestellten Thesen weiter und zielt auf die Konkretisierung der aufgeworfenen Fragen. Dabei sind drei aufeinander aufbauende Fragenkomplexe leitend:

- 1) Worin besteht der in Humboldts Briefen vielfach betonte und gelobte bildende Einfluss Friedländers? Wie lässt er sich konkretisieren? Welches sind die „wichtigen Punkte des Lebens und der Gesellschaft“, auf die Friedländer die Aufmerksamkeit der jungen Brüder Humboldt lenkte und die für beide „unvergesslich“ blieben (→ B-24, W-01)? Lässt sich ein Lehrer-Schüler-Verhältnis erkennen? Welche Gemeinsamkeiten, wie in Berlin verbrachte Zeitphasen, Freundschaften, Geselligkeiten, etc. lassen sich als Einwirkungssphären herausarbeiten? Von der Analyse des überlieferten Briefwechsels sind Hinweise auf die Themenwahl und -vielfalt ihres Gesprächs zu erwarten: Worin bestanden diese im Einzelnen?
- 2) David Friedländer hat sich in allen seinen Veröffentlichungen zu Fragen der Erziehung und Bildung geäußert, die er in den Kontext einer auf praktische Umsetzung orientierten kulturellen Modernisierung des Judentums und der rechtlichen Gleichstellung der Juden stellte. Diese Ausrichtung auf das Praktische brachte es mit sich, dass er eine Theorie im eigentlichen Sinne nicht ausarbeitete. Inwieweit lassen sich aber aus Humboldts Bildungstheorie Rückschlüsse auf Friedländers Bildungsvorstellung im Besonderen und auf das Bildungskonzept der Haskala im Allgemeinen ziehen?
- 3) Durch welche Elemente von Erziehungsprogrammatik und Bildungskonzept der Haskala, hauptsächlich vermittelt durch David Friedländer, ist Wilhelm von Humboldts Denken beeinflusst? Welche Wechselwirkungen bestehen zwischen Haskala und Humboldts Variante der neuhumanistischen Bildungstheorie?

Die Analyse verfolgt ausschließlich die Einwirkung der Berliner Haskala auf Wilhelm von Humboldt (und umgekehrt), ohne damit implizieren zu wollen, dass es keine anderen Einflüsse im Laufe seines Lebens gab. Diese wurden aber weitgehend unberücksichtigt gelassen, um die Beantwortung der leitenden Kernfragen schärfer konturieren zu können.

9 Ebd., S. 172.

1.2 Historischer Hintergrund und bildungshistorische Einordnung

Das Gespräch zwischen David Friedländer und Wilhelm von Humboldt fiel in die Zeit des Übergangs zur Moderne, die gewöhnlich als „Sattelzeit“ (1770–1815) oder Epochenschwelle „um 1800“ bezeichnet wird. Es ist eine Zeit des sozialen Wandels von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft, in der politische Umwälzungen auch zu tiefgreifenden Veränderungen von begrifflichen Sinngehalten führten.¹⁰ Diese Entwicklung gewann nicht zuletzt auch durch das epochale Großereignis der Französische Revolution an Geschwindigkeit. Gleichzeitig wurden die bisher starren gesellschaftlichen Hierarchien aufgelockert, so dass es zu neuen Kommunikationsformen kommen konnte.¹¹ Die Periode „um 1800“ war in Berlin besonders auch dadurch gekennzeichnet, dass sich die Aufklärer für die Einführung neuer Medien und Institutionen einsetzten, was dazu führte, dass Schriftsteller und Gelehrte nicht nur „einen größeren Kommunikationsspielraum“, sondern auch insgesamt „einen größeren sozialen Raum“ erhielten,¹² den auch einige Maskilim nutzen. Die Praxis der offenen jüdischen Häuser und das Aufkommen der Salonkultur liefern für die neuen Formen des Gesprächs und des sozialen Miteinanders herausragende Beispiele, die für das Untersuchungsthema von besonderer Relevanz sind: Man tauschte sich über die neuesten literarischen Produktionen aus, las Briefe vor, diskutierte das Zeitgeschehen. Es fanden hier aber nicht nur interkulturelle Gespräche und intellektueller Austausch in besonders prägnanter Weise statt,¹³ sondern es wurde auch eine spezifische Gesprächskultur praktiziert, bei dem der Gesprächspartner eine gleichberechtigte Stellung einnahm und dessen kulturell-religiöses Anderssein willkommen war und als Bereicherung begriffen wurde.¹⁴ Als ein wichtiges Forum dieser Gesprächskultur bildete sich bereits in den 1770er Jahren Fromet und Moses Mendelssohns offenes Haus heraus, das zum Zentrum der Berliner Haskala wurde, in dem aber nicht nur jüdische, sondern auch viele christliche Intellektuelle verkehrten. Die hier und in weiteren jüdischen Häusern stattfindenden Geselligkeiten waren Orte der Begriffsbil-

-
- 10 Vgl. Anne Baillot: Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Netzwerke des Wissens: Das intellektuelle Berlin um 1800*. Berlin 2011, S. 25–27 und Reinhart Koselleck: Einleitung. In: Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe*. Band 1, Stuttgart 1979, S. XIII–XXVII, hier XV; zur kritischen Betrachtung des Begriffs „Sattelzeit“ vgl. Fulda, Daniel: Sattelzeit. Karriere und Problematik eines kulturwissenschaftlichen Zentralbegriffs. In: Elisabeth Décultot, Daniel Fulda (Hrsg.): *Sattelzeit. Historiographiegeschichtliche Revision*. Berlin, Boston 2016, S. 1–16.
- 11 Vgl. Anne Baillot: Das Netzwerk als Kunstwerk. In: Hannah Lotte Lund, Ulrike Schneider, Ulrike Wels (Hrsg.): *Die Kommunikations-, Wissens- und Handlungsräume der Henriette Herz (1764–1847)*. Göttingen 2017, S. 45–53, hier S. 47.
- 12 Vgl. Baillot: Einleitung. *Netzwerke des Wissens*, S. 26.
- 13 Zum Begriff intellektuell bzw. Intellektueller vgl. Baillot: Einleitung. *Netzwerke des Wissens*, S. 20f. und dies.: Berliner ‚Intellektuelle‘ um 1800. Eine kontroverse Kategorie und ihre Anwendbarkeit im digitalen Zeitalter. Einleitung; <http://www.historicum-estudies.net/epublished/virtuosen-der-oeffentlichkeit/digital-intellektuels/berliner-intellektuelle-um-1800-eine-kontroverse-kategorie-und-ihre-anwendbarkeit-im-digitalen-zeitalter/einleitung/> (14.01.2019).
- 14 Diese um 1800 stattfindende interkulturelle Gesprächspraxis, die vor allem in den offenen Häusern von Jüdinnen und Juden kultiviert wurde, widerlegt zumindest partiell Gershom Scholems These, es habe nie ein „deutsch-jüdisches Gespräch“ als „historisches Phänomen“ stattgefunden, bei dem die Gesprächspartner bereit waren, „den anderen in dem, was er ist und darstellt, wahrzunehmen und ihm zu erwidern“; Gershom Scholem: *Wider den Mythos vom deutsch-jüdischen „Gespräch“* (1964). Noch einmal: das deutsch-jüdische „Gespräch“. In: Gershom Scholem: *Judaica 2*. Frankfurt am Main 1982, S. 7–19, hier S. 7f. und S. 16.

dung, die Gespräche Mittel der Begriffsbildung,¹⁵ der soziale Umgang Medium individueller Charakterbildung.

Während die durch Standes- und Religionsunterschiede gesetzten Schranken durchlässiger und interkultureller Kommunikationsformen erweitert wurden, blieben die preußischen Juden bis 1812 der diskriminierenden Gesetzgebung des *Revidierten Generaljudenreglements* vom 17. April 1750 unterlegen. Über Sonderprivilegien verfügten nur einige „Hofjuden“ und jüdische Großkaufleute, die es, wie etwa Daniel Itzig (1723–1799), im Siebenjährigen Krieg zu Wohlstand gebracht hatten.¹⁶ Als Schwiegersohn Daniel Itzigs kam David Friedländer im Mai 1791 in den Genuss der Naturalisation, ein Jahr später erhielt er das Bürgerrecht der Stadt Berlin und verfügte damit über nahezu die gleichen Rechte wie die christlichen Bürger Preußens.¹⁷ Ein weiteres Jahr später wurde Friedländer zum Assessor des *Königlichen Manufaktur- und Kommerzkollegiums* ernannt. Zu dieser Zeit war Wilhelm von Humboldt bereits verheiratet und hatte zu Friedländers Bedauern Berlin als ständigen Wohnsitz verlassen. Die Hauptperiode ihres Gesprächs fiel also in eine Zeit, in der beide einer voneinander stark abweichenden Rechtslage unterstanden. Ein vielseitig interessierter und engagierter jüdischer Kaufmann und Seidenfabrikant,¹⁸ der viel auf Handelsreisen unterwegs war, kommunizierte also mit einem jungen Adeligen, der sich danach sehnte, der Langeweile seines Elternhauses zu entrinnen. Gemeinsam war ihnen ihr Wohlstand.

Bis zu seiner Naturalisation und Humboldts Wegzug aus Berlin ist Friedländer nicht nur erfolgreich in der Seidenproduktion und im Handel tätig,¹⁹ sondern er beschäftigt sich auch sehr intensiv mit erziehungsprogrammatischen Themen, die für ihn auf dem Hintergrund der angestrebten kulturellen Modernisierung der preußischen Juden von zentraler Bedeutung sind. Gemeinsam mit seinem Schwager Isaak Daniel Itzig (1750–1806) gründet er in Berlin 1778 die jüdische Freischule, und er gibt ein Jahr später ein *Lesebuch für jüdische Kinder* heraus, dessen Verkaufserlös der Freischule zu Gute kommen soll. Diese nimmt 1781 ihren geregelten Unterricht auf, und im folgenden Jahr übersetzt Friedländer Naphtali Herz Wesselys soeben erschienene hebräische Schrift *Divrej schalom we-emet* ins Deutsche.²⁰ Diese Schrift, in der Wessely (1725–1805)

15 Vgl. Britta L. Behm: *Moses Mendelssohn und die Transformation der jüdischen Erziehung in Berlin*. Münster u. a. 2002, S. 111.

16 Zur Familie Itzig vgl. Thekla Keuck: *Hofjuden und Kulturbürger. Die Geschichte der Familie Itzig in Berlin*. Göttingen 2011.

17 Vgl. Uta Lohmann: *David Friedländer. Reformpolitik im Zeichen von Aufklärung und Emanzipation – Kontexte des preußischen Judenedikts vom 11. März 1812*. Hannover 2013, S. 65–71.

18 Zu Friedländers wirtschaftlicher Elitestellung vgl. ebd., S. 56–65.

19 1795 beschäftigte Friedländer in seiner Seidenmanufaktur 153 Arbeiter; vgl. Rolf Straubel: *Kaufleute und Manufakturunternehmer. Eine empirische Untersuchung über die sozialen Träger von Handel und Großgewerbe in den mittleren preußischen Provinzen (1763–1815)*. Stuttgart 1995, S. 337. Als Seidenfabrikant betrieb Friedländer auch Geldgeschäfte und war seit spätestens 1780 Geschäftspartner Moses Mendelssohns; vgl. Brigitte Meier: *Jüdische Seidenunternehmer und die soziale Ordnung zur Zeit Friedrichs II. Moses Mendelssohn und Isaak Bernhard – Interaktion und Kommunikation als Basis einer erfolgreichen Unternehmensentwicklung*. Berlin 2007, S. 201, 209, 248.

20 Vgl. Naphtali Herz Wessely: *Divrej Schalom we-Emet* (Berlin 1782); Faksimile in CCN, Dok. 31, S. 164–173 und *Worte der Wahrheit und des Friedens an die gesamte jüdische Nation*. Aus dem Hebräischen [von David Friedländer]. Berlin 1782; neu ediert in *Chevrat Chinuch Nearim. Die jüdische Freischule in Berlin (1778–1825) im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kulturreform*. Eine Quellensammlung in 2 Teilen. Hrsg. von Ingrid Lohmann, mithrsg.

für eine modernisierte jüdische Erziehungspraxis plädiert, kann durchaus als theoretisches Fundament der Freischule gelten. Im Anschluss an die Übersetzung von Wesselys Schrift beginnt Friedländer, die jüdischen Gebete zu übersetzen. Mit einer ausführlichen Einleitung versehen, erscheint diese Übersetzung Ende 1785 in Berlin.²¹ Sie kann als eine Fortsetzung der Tora- und Psalmenübersetzung Moses Mendelssohns betrachtet werden, deren Erscheinen ebenfalls in die Zeit des intensiven Umgangs zwischen Humboldt und Friedländer fällt, wie auch die Veröffentlichung von Mendelssohns wichtigen Spätschriften, die Friedländer nicht nur intensiv rezipiert, sondern deren Entstehen er als enger Freund Mendelssohns auch persönlich begleitet. Beide publizieren in verschiedenen Zeitschriften der Berliner Aufklärung. Ab 1787 ist Friedländer außerdem Generaldeputierter der preußischen Judenschaft und als solcher einer der ersten jüdischen Reformpolitiker überhaupt.²² In diese Zeit fällt das Gespräch zwischen ihm und Humboldt, eine Zeit, in der, wie Hannah Lotte Lund zu Recht betont, Humboldts „intellektuelle Brillanz sicher erkennbar, seine spätere Karriere und Bekanntheit aber noch keineswegs absehbar war“.²³ So sagte David Friedländer von Wilhelm von Humboldt im Rückblick auf das Jahr 1791: „Der blühende Jüngling versprach in seinem 24ten Jahr reife und gediegene Früchte“ (W-02, 312).

Auf diesem historischen Hintergrund gilt die Ausgangsüberlegung der Frage nach der bildungshistorischen Einordnung der Wirkung des modernisierungsprogrammatischen Bildungskonzepts der Haskala auf Wilhelm von Humboldt, das vornehmlich durch David Friedländer vermittelt wurde. Welche Folgen hatte ihr interkulturelles Gespräch für die Entwicklung von Humboldts bildungstheoretischen Vorstellungen? Wie wurde seine Lebenshaltung selbst von diesem Konzept geprägt? Kann ihr Gespräch als theoretischer, wie auch praxisorientierter Ausgangspunkt dessen bezeichnet werden, was Humboldt als die „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ bezeichnet?²⁴ Ruprecht Mattig weist darauf hin, dass „Bildung bei Humboldt eng mit der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen zusammenhängt“.²⁵ Als empirischer Bildungsforscher sei Humboldt der anthropolo-

von Uta Lohmann unter Mitarbeit von Britta L. Behm, Peter Dietrich und Christian Bahnsen (Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Band 1). Münster, New York, München, Berlin 2001 (=CCN), Dok. 32, S. 174–186. Neu übersetzt von Rainer Wenzel in Naphtali Herz Wessely: Worte des Friedens und der Wahrheit. Dokumente einer Kontroverse über Erziehung in der europäischen Spätaufklärung. Hrsg., eingeleitet und kommentiert von Ingrid Lohmann. Aus dem Hebräischen übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Rainer Wenzel (Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Band 8). Münster, New York 2014 (= WE), S. 101–137.

- 21 Das Buch erschien unter Angabe der jüdischen Jahreszahl 5546 und wird gewöhnlich mit dem Jahr 1786 datiert. Friedländer selbst schreibt seiner Gebete-Übersetzung aber das Erscheinungsdatum 1785 zu. Das geht aus einem Exemplar der Sächsischen Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden (Sign.: Theol Jud 262) mit einem handschriftlichen Eintrag David Friedländers hervor, der das Jahr 5546 korrekt mit der gregorianischen Jahreszahl 1785 wiedergibt. Eine Notiz im Buch besagt, dass Friedländer der Bibliothek 1821, damals *Königliche Öffentliche Bibliothek*, das Buch selbst schenkte.
- 22 Vgl. Lohmann: *David Friedländer: Reformpolitik*, S. 161–170.
- 23 Lund: „Das Eigene“ und das Andere, S. 168.
- 24 Wilhelm von Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen* (um 1793). GS I, S. 282–287, hier S. 283.
- 25 Ruprecht Mattig: Wilhelm von Humboldts „Die Vasken“. Anmerkungen zu Theorie, Methode und Ergebnissen eines Klassikers kulturanthropologischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15/2 (2012), S. 807–827, hier S. 810.

gischen Frage der gezielten „Förderung der Charakterbildung in der Praxis“ nachgegangen.²⁶ Es gilt zu hinterfragen, inwieweit das Interesse Humboldts an sozialen Praktiken seinen Beobachtungen im Umgang mit dem Kreis der Berliner Haskala entspringt.

Die Leistung humboldtscher Bildungspolitik sieht Heinz-Elmar Tenorth vor allem darin begründet, dass Humboldt „organisatorisch wie reflexiv Strukturen“ geschaffen habe, „die jenseits kontingenter Politikverläufe die Systemstruktur und -dynamik des preußisch-deutschen Bildungssystems bis in die Gegenwart bestimmen“.²⁷ Ein Desiderat der bildungstheoretischen und -historischen Forschungsliteratur sieht Tenorth in der Untersuchung von Humboldts Stellungnahme zum *Entwurf zu einer neuen Konstitution für die Juden* vom Juli 1809. Diese Lücke sei erstaunlich.²⁸ Ebenso erstaunlich, oder symptomatisch – so sei hier hinzugefügt – ist die Ausblendung des Einwirkens der bildungskonzeptionellen Vorstellungen jüdischer Intellektueller nicht nur auf Humboldts Bildungspolitik, sondern vor allem auch auf seine Bildungstheorie.²⁹ Zu fragen ist, ob sich die als universal und zeitlos präsentierenden Strukturen seiner Bildungsentwürfe, die bis heute Attraktivität besitzen, aus dem Bildungdenken der Berliner Haskala ableiten. Welche historische Rolle spielten jüdische Aufklärer wie David Friedländer für Humboldts Bildungstheorie und Bildungspolitik? Vieles weist darauf hin, dass Humboldt nicht erst „aus seinen Jenenser Jahren präzise Vorstellungen von Lernen und Bildung, von Philosophie und Theorie“ mitnahm,³⁰ sondern dass er bereits durch die Haskala „eine neue Auffassungsform vom Menschen“ und seiner individuellen, selbsttätigen „Lern- und Entfaltungsfähigkeit“ kennenlernte.³¹ Auch dies zu belegen gehört zur „fortdauernde[n] Herausforderung“ *Wilhelm von Humboldt*.³²

1.3 Teilbereiche der Studie, Quellen und methodisches Vorgehen

Eine Herausforderung für das Untersuchungsthema stellte die Tatsache dar, dass bisher, trotz relativ gut erschlossener Quellenlage,³³ keine Gesamtdarstellung des Bildungsdenkens der Berliner Haskala vorlag, auf die hätte zurückgegriffen werden können. Die-

26 Ebd., S. 814.

27 Heinz-Elmar Tenorth: Wilhelm von Humboldt, ein Philosoph als Bildungspolitiker. Zuschreibungen, historische Praxis, fortdauernde Herausforderung. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte* 69/2 (2017), S. 125–149, hier S. 138.

28 Vgl. ebd., S. 136.

29 Vgl. grundlegende Schriften zur Bildungstheorie Humboldts wie z. B. Clemens Menze: Wilhelm von Humboldts Grundlegung der Theorie der Bildung des Menschen. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 54 (1978), S. 485–505, oder Dietrich Benner: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim und München 1990 (2., korrigierte Auflage 1995), oder auch Youngkun Tschong: *Charakter und Bildung. Zur Grundlegung von Wilhelm von Humboldts bildungstheoretischem Denken*. Würzburg 1991.

30 Ulrich Herrmann: Wilhelm von Humboldt. Die „Schulpläne“ – neu gelesen. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte* 69/2 (2017), S. 150–167, hier S. 153.

31 Ebd., S. 161.

32 So Heinz-Elmar Tenorth: Wilhelm von Humboldt, ein Philosoph als Bildungspolitiker, S. 125.

33 Zu verweisen ist hier auf die Quelleneditionen der Schriftenreihe *Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland*, insbesondere auf Bände 1, 6 und 8. Grundlegend ist u. v. a. auch Britta L. Behms Dissertation *Moses Mendelssohn und die Transformation der jüdischen Erziehung in Berlin* in dieser Schriftenreihe (Band 4). Grażyna Jurewicz Monographie *Moses Mendelssohn über die*

se Grundlagenforschung musste daher der Erarbeitung des zentralen Anliegen, nämlich der Beschreibung der wechselseitigen Einwirkung zwischen Haskala (vertreten durch David Friedländer) und neuhumanistischer Bildungstheorie (vertreten durch Wilhelm von Humboldt), vorangehen. Die vorliegende Studie umfasst damit drei Teilbereiche:

- I) Die Darstellung des Bildungskonzepts der Berliner Haskala mit Schwerpunkt auf David Friedländers bildungsprogrammatische Aussagen, unter Einbezug relevanter Schriften Moses Mendelssohns, Naphtali Herz Wesselys und weiterer Maskilim.
- II) Die Analyse der Wechselbeziehungen zwischen Haskala und Neuhumanismus. Konkretisierung der spezifischen Elemente von David Friedländers Bildungsauffassung, die sich bei Wilhelm von Humboldt wiederfinden.
- III) Die Edition des Briefwechsels zwischen Friedländer, Humboldt und weiteren Familienmitgliedern sowie die Edition bildungsprogrammatisch relevanter Texte David Friedländers samt Textanalyse.

Initialimpuls und grundlegende Quelle zugleich ist für den Untersuchungsgegenstand die Korrespondenz zwischen Friedländer und Humboldt, denn in seinem Kern kann der Brief als „Ersatz für ein mündliches Gespräch“ gelten.³⁴ Aus den Briefen ist nicht nur abzulesen, welche Themen Gegenstand der Gespräche waren und wer zum gemeinsamen Netzwerk gehörte, sondern auch wie eng und von welcher Qualität die Beziehung zwischen den Briefschreibern war. Briefe stellen daher eine Quellengattung dar, „die Personen, Ereignisse und Zustände der Vergangenheit am unmittelbarsten lebendig werden lässt“ und „das Erschließen von Ereignissen und Lebensbereichen, die ansonsten weitgehend verborgen bleiben würden“ ermöglicht.³⁵ Mit der Edition des Briefwechsels in *Teil III, Kapitel 8.2* liegt die gesamte überlieferte Friedländer-Humboldt-Korrespondenz erstmals an einem Ort vollständig vor (→ Kap. 8.1). Dem Standard von historisch-kritischen Briefeditionen entsprechend, wird die nähere Auswertung durch Sachkommentare erleichtert, die direkt hinter den Briefen folgen.³⁶ Neben der Edition der Korrespondenz enthält *Teil III, Kapitel 9.2* die wichtigsten bildungsprogrammatischen Schriften Friedländers, die eine weitere zentrale Quelle darstellen.³⁷ Die Auswahlkriterien für diesen Teil der Edition richteten sich nach Textsorte und Sprechsituation. Es sind Texte aufgenommen, die einem Gespräch am nächsten kommen, weil sie einem

Bestimmung des Menschen. Eine deutsch-jüdische Begriffsgeschichte (Hannover 2018), konnte leider nicht mehr berücksichtigt werden.

34 Detlef Döring: Probleme und Aufgaben der Edition von literarischen und wissenschaftlichen Korrespondenzen des 18. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum. *Kleine Schriften des IZEA* 4 (2012): *Briefwechsel. Zur Netzwerkbildung in der Aufklärung*. Hrsg. von Erdmut Jost und Daniel Fulda für das Interdisziplinäre Zentrum für die Erforschung der Europäischen Aufklärung. Halle (Saale), S. 15–34, hier S. 22.

35 Ebd., S. 15.

36 Vgl. Ebd., S. 24f.

37 Eine weitere, für den Forschungsgegenstand zentrale Schrift Friedländers, die Abhandlung *Über den besten Gebrauch der h[eiligen] Schrift in pädagogischer Rücksicht* (Berlin 1788) ist bereits neu ediert in: „*Lerne Vernunft!*“ *Jüdische Erziehungsprogramme zwischen Tradition und Modernisierung*. Quellentexte aus der Zeit der Haskala, 1760–1811. Hrsg. von Uta Lohmann und Ingrid Lohmann. Münster, München, Berlin 2005 (= LV), S. 61–81.

medialen Kontext der ‚oralen Schriftlichkeit‘ entstammen (→ Kap. 9.1.1).³⁸ Ziel dieser historisch-kritischen Edition ist es, Friedländers Bedeutung im wissenschaftlichen Diskurs deutlicher zu markieren und anhand seiner Schriften das Bildungskonzept der Haskala als Denkstil zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus ins Bewusstsein der wissenschaftlichen Forschung zu rücken.³⁹ Für die Analyse der Texte Friedländers und die Herausarbeitung von bildungstheoretischen Aussagen und Kategorien in *Teil III, Kap. 10* wurde die sozialwissenschaftliche Methode der inhaltlichen Aussagenanalyse zu Grunde gelegt. Die Einführungen orientieren sich an den in der historischen Diskursanalyse gebräuchlichen methodischen Vorgaben für die Kontextanalyse (historischer Kontext, situativer Kontext, institutioneller Kontext, Adressaten). Die textanalytische Bearbeitung schließt mit einer zusammenfassenden Analyse des bildungstheoretischen Gehalts der jeweiligen Textblöcke ab (→ Kap. 9.1.3). Im Vordergrund steht dabei die Suche nach Kodierungen bildungskonzeptioneller Aussagen (→ Kap. 10.1.3, Kap. 10.2.3, Kap. 10.3.3).

Die Zusammenfassung der Ergebnisse der inhaltlichen Aussagenanalyse dient unter Hinzunahme weiterer bildungstheoretisch relevanter Primärtexte Friedländers der Darstellung des Bildungsdenkens der Berliner Haskala in *Teil I*. Bei der Rekonstruktion der maskilischen Bildungsphilosophie wurden programmatische Aussagen nahestehender Denker innerhalb der Berliner Haskala mit einbezogen (→ Kap. 2). Dies gilt insbesondere für Moses Mendelssohn und Naphtali Herz Wessely, deren Schriften grundlegend waren für das Bildungsdenken der folgenden Generation jüdischer Aufklärer, unter denen David Friedländer eine besondere Stellung als Reformpolitiker, Erziehungspraktiker und Wissensvermittler einnahm (→ Kap. 3). Der Darstellung des Bildungsdenkens der Berliner Haskala liegen weitere, bereits edierte Quellen zugrunde, zu verweisen ist vor allem auf die *Jubiläumsausgabe* der gesammelten Schriften Moses Mendelssohns (JubA) und auf die Dokumentensammlungen der Schriftenreihe *Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland*.

Für den zentralen *Teil II* der Studie, die der Rekonstruktion der Bedeutung von Friedländers konzeptioneller Bildungsvorstellung für Humboldts Bildungstheorie gewidmet ist, wurde zunächst der Briefwechsel zwischen Humboldt und Friedländer und weiteren Korrespondenzpartner*innen Humboldts ausgewertet. Dafür dienten insbesondere

38 Vgl. Günther Lottes: „The State of the Art“. Stand und Perspektiven der „intellektual history“. In: Frank-Lothar Kroll (Hrsg.): *Neue Wege der Ideengeschichte. Festschrift für Kurt Kluxen*. Paderborn u. a. 1996, S. 27–45, hier S. 43.

39 Alfons Backes-Haase verfolgt diese Frage auf dem Hintergrund der Berufsbildungstheorie. Seine Darstellung „geht von der Beobachtung aus, dass sich historisch neben Philanthropismus und Neuhumanismus im Bereich der jüdischen Aufklärung (Haskala) ein alternativer Denkstil entwickelte, der sich unter Berücksichtigung des aktuellen interdisziplinären Forschungsstandes aus dem Werk MOSES MENDELSSOHNs rekonstruieren“ lasse. Dieser habe „ein Denken in Pluralität und wechselseitigen Bedingungsverhältnissen“ favorisiert; Backes-Haase: Moses Mendelssohns Bildungsverständnis zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus oder Das Problem der Genese des berufsbildungstheoretischen Denkstils (2009). bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16: *Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 1–27, hier Abstract; http://www.bwpat.de/ausgabe16/backes-haase_bwpat16.pdf. – Zur Interaktion zwischen Haskala und Philanthropismus vgl. Hanno Schmitt: Haskala und Philanthropismus: Begegnung und Austausch. In: Helge-Ulrike Hyams, Klaus Klattenhoff, Klaus Ritter, Friedrich Wissmann (Hrsg.): *Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher*. Oldenburg 1998, S. 59–66.

die ersten Bände der von Philip Mattson herausgegebenen *Historisch-kritischen Ausgabe der Briefe Wilhelm von Humboldts* (2014–2017) als Quellengrundlage. Die Auswertung galt nicht nur dem bildungstheoretisch relevanten Aussagen, sondern zielte auch auf das gemeinsame Netzwerk innerhalb der Berliner Aufklärung und darüber hinaus (→ Kap. 4).⁴⁰ Die Besonderheit der dabei angewandten noch jungen sozialwissenschaftlichen Methode der *Netzwerkanalyse* besteht darin, dass der Beziehungskontext und die Beziehungsstruktur miteinbezogen werden.⁴¹ So erweisen sich insbesondere die offenen jüdischen Häuser Berlins als Orte der interkulturellen Kommunikation und der Ideenzirkulation. Die Briefe verreister Zugehöriger dieser Netzwerke an die zuhause Gebliebenen sind herausragende Primär- und Referenzquelle, nicht nur weil sie „am genauesten von den internen Entwicklungen innerhalb der Netzwerke Zeugnis ablegen“,⁴² sondern auch weil sie eine Charakterisierung der Bindungen ermöglichen, also Aufschluss über die Art der Beziehung zwischen den Personen geben und Interaktionen sichtbar machen können.⁴³

Für die auf Grundlage der Netzwerkanalyse folgende Untersuchung der Wechselwirkungen zwischen Friedländers Bildungsprogramm – und insgesamt der Bildungsphilosophie der Haskala – und Humboldts neuhumanistischer Bildungstheorie erschien es methodisch zunächst als gewinnbringend, einen *Schriftenvergleich* vorzunehmen, um begriffliche Gemeinsamkeiten zu ermitteln. Bereits die komparatistische Gegenüberstellung einiger einschlägiger Werke Friedländers und Humboldts macht thematische Überschneidungen, geteilte Interessen und eine Friedländer und Humboldt gemeinsame grundlegende Ausrichtung deutlich, die sich als religionsphilosophisch, reformpolitisch, bildungsprogrammatisch charakterisieren lässt:

Schriften David Friedländers	Schriften Wilhelm von Humboldts
– Einleitung zu: <i>Ha-nesesch</i> (hebräische Kurzversion von Mendelssohns <i>Phädon oder über die Unsterblichkeit der Seele</i>), hrsg. von David Friedländer (1787)	– <i>Sokrates und Platon über die Gottheit, über die Vorsehung und Unsterblichkeit</i> (1787)

40 Zur *Berliner Mittwochsgesellschaft* und ihrem Netzwerk vgl. Ernst Haberkern: *Limitierte Aufklärung. Die protestantische Spätaufklärung in Preußen am Beispiel der Berliner Mittwochsgesellschaft*. Marburg 2005 und Uta Lohmann: David Friedländers Freundschaft mit dem Kreis der *Berliner Mittwochsgesellschaft* und seine ‚Aufklärung über Juden‘. *Berliner Aufklärung. Kulturwissenschaftliche Studien*, Band 4. Hannover 2011, S. 94–133.

41 Vgl. Christian Stegbauer: Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Einige Anmerkungen zu einem neuen Paradigma. In: Ders. (Hrsg.): *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*. 2. Auflage, Wiesbaden 2010, S. 11–19, hier S. 11.

42 Baillot: Einleitung. *Netzwerke des Wissens*, S. 19f.

43 Vgl. Claire Lemercier: Formale Methoden der Netzwerkanalyse in den Geschichtswissenschaften: Warum und Wie? *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* 23/1 (2012): *Historische Netzwerkanalysen*. Hrsg. Von Albert Müller und Wolfgang Neurath, S. 16–41, hier S. 23f. Zur netzwerklichen Funktion von Briefwechseln und zur qualitativen Netzwerkanalyse vgl. auch Erdmut Jost: Einführung: Das 18. Jahrhundert als Formierungsphase der Netzwerkgesellschaft. *Kleine Schriften des IZEA* 4 (2012): *Briefwechsel. Zur Netzbildung in der Aufklärung*. Hrsg. von Erdmut Jost und Daniel Fulda für das Interdisziplinäre Zentrum für die Erforschung der Europäischen Aufklärung. Halle (Saale), S. 7–14, insbes. S. 9f.

Schriften David Friedländers	Schriften Wilhelm von Humboldts
– <i>Über den besten Gebrauch der h. Schrift in pädagogischer Rücksicht</i> (1788).	– <i>Über Religion</i> (1788/89)
– <i>Briefe über die Moral des Handels</i> (1785/1790) (Moralbriefe)	– <i>Ideen zu dem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen</i> (1792)
– Einleitung zu: <i>Akten-Stücke die Reform der jüdischen Kolonien in den Preußischen Staaten betreffend</i> (1792/93)	– <i>Theorie der Bildung des Menschen</i> (1793/94)
– <i>Für Liebhaber Morgenländischer Dichtkunst</i> (1794)	– <i>Über das Studium des Altertums, und des griechischen insbesondere</i> (1793)
	– <i>Plan einer vergleichenden Anthropologie</i> (1797)
	– <i>Über den Charakter der Griechen, die idealische und historische Ansicht desselben</i> (1807)
– <i>Über die, durch die neue Organisation der Judenschaften in den Preußischen Staaten nothwendig gewordene, Umbildung 1) ihres Gottesdienstes in den Synagogen, 2) ihrer Unterrichts-Anstalten, und deren Lehrgegenstände, und 3) ihres Erziehungs-Wesens überhaupt.</i> (1812)	– <i>Über den Entwurf zu einer neuen Konstitution für die Juden</i> (1809)
	– <i>Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts</i> (1809)
	– <i>Über geistliche Musik</i> (1809)
	– <i>Der Königsberger und der Litauische Schulplan</i> (1809)
	– <i>Über Reformen im Unterrichtswesen</i> (1810)
– <i>Briefe über das Lesen der heiligen Schriften</i> (1822)	– <i>Über den Nationalcharakter der Sprachen</i> (1822)
	– <i>Über das Verhältnis der Religion und der Poesie zu der sittlichen Bildung</i> (1825/29)

Zur tieferführenden Analyse wurde neben der Komparatistik die kulturwissenschaftliche Methode der *Kulturtransferforschung* herangezogen.⁴⁴ Dieser methodische Zusatz zur Untersuchung interkultureller Beziehungen ist besonders fruchtbar, da „Transfers als wichtige Faktoren zur Erklärung von Konvergenzen aber auch Divergenzen zwischen

44 Vgl. u. a. Christiane Eisenberg: Kulturtransfer als historischer Prozess. Ein Beitrag zur Komparatistik. In: Hartmut Kaelble, Jürgen Schriewer (Hrsg.): *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main, New York 2003, S. 75–92; Hans-Jürgen Lüsebrink: Kulturtransfer – neuere Forschungsansätze zu einem interdisziplinären Problemfeld. In: Helga Mitterbauer, Katharina Scherke (Hrsg.): *Entgrenzte Räume. Kulturelle Transfers um 1900 und in der Gegenwart*. Wien 2005, S. 23–41; Matthias Middell: Kulturtransfer und Historische Komparatistik – Thesen zu ihrem Verhältnis. In: ders. (Hrsg.): *Kulturtransfer und Vergleich* (Comparativ 10/1). Leipzig 2000, S. 7–41; Michael North (Hrsg.): *Kultureller Austausch. Bilanz und Perspektiven der Frühneuezeitforschung*. Köln u. a. 2009; Wolfgang Schmale und Martina Steer (Hrsg.): *Kulturtransfer in der jüdischen Geschichte*. Frankfurt a.M., New York 2006.

den zu vergleichenden Einheiten in der Vergleichsforschung betrachtet werden“ können, so Christine Mayer.⁴⁵ Die Vorzüge dieses noch relativ jungen methodischen Ansatzes gegenüber dem klassischen historischen Vergleich wurden jüngst wie folgt zusammengefasst:

„Zum einen ermöglicht er die Überwindung einer allzu sehr an nationalstaatlichen Grenzen orientierten Beschreibung von Beziehungen zwischen Kulturen, in der überspitzt formuliert das jeweils ‚Eigene‘ betont und das jeweils ‚Fremde‘ vernachlässigt wird. Zum anderen wird der Transferansatz eher der Wesenhaftigkeit von Zeit und Kultur gerecht. Während nämlich der Vergleich eine statische Komponente enthält, trägt der Transferansatz dem Phänomen der kulturellen und zeitlichen Dynamik Rechnung. In diesem Sinne berücksichtigt der Transferzugang sowohl die grundsätzliche Prozesshaftigkeit kultureller Übertragungen als auch die interkulturellen Vermittlungs-, Verwandlungs- und Anpassungsvorgänge“.⁴⁶

In der Historiographie des Judentums geht mit dem Begriff der *Transkulturation* „ein grundlegend anderes Verständnis der Beziehungen zwischen Juden untereinander und Juden und Nichtjuden“ einher, betont Martina Steer.⁴⁷ Durch die Blickverschiebung von einer einseitigen Assimilationsperspektive auf Interaktionen und Austauschprozesse zwischen Juden und der jeweiligen Mehrheitskultur eröffne Transkulturforschung eine Perspektive, „in der ein Denken in den Kategorien eigen / fremd, selbst / andere, zugehörig / ausgeschlossen aufgegeben wird zugunsten einer Wahrnehmung von Kulturkontaktphänomenen, die auf Verhandlungen und Übersetzungen beruhen“.⁴⁸ Von „zentralem Interesse für jede Kulturtransferuntersuchung“ sind die Mittler interkultureller Übertragungsprozesse,⁴⁹ also diejenigen Personen, die entweder „Fremdes“ in ihre eigene Kultur vermitteln oder „Eigenes“ in eine andere Kultur transferieren möchten. Mit der Person David Friedländers wird ein kultureller Mittler ins Zentrum gerückt, der mit seiner Teilhabe sowohl an der deutschen Spätaufklärung als auch an der Berliner Haskala beide Bestrebungen miteinander vereint.⁵⁰ Als international handelnder Kaufmann erweiterte Friedländer beständig seine kulturellen Denkhorizonte, die nicht zuletzt ihren Niederschlag in seiner Reformpolitik der sozialen Interaktion fanden.⁵¹ Bildungsprogrammatisch brachte Friedländer dies mit folgendem Diktum allgemeiner (transkul-

45 Christine Mayer: Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens: Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800. In: Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer, Karin Priem (Hrsg.): *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Köln 2014, S. 29–49, hier S. 35.

46 Tobias Grill: *Der Westen im Osten: Deutsches Judentum und jüdische Bildungsreform in Osteuropa*. Göttingen 2013, S. 13.

47 Martina Steer: Einleitung: Jüdische Geschichte und Kulturtransfer. In: Schmale, Steer (Hrsg.): *Kulturtransfer in der jüdischen Geschichte*, S. 10–22, hier S. 19.

48 Ebd.

49 Grill: *Der Westen im Osten*, S. 14.

50 Wie in Bezug auf Moses Mendelssohn konstatiert wurde, so muss auch über Friedländer gesagt werden, dass es „kaum sinnvoll“ ist, „einerseits von einer jüdischen und andererseits von einer deutschen Aufklärung zu sprechen“; Wolfgang Schmale: Erkenntnisinteressen der Kulturtransferforschung. In: Schmale, Steer (Hrsg.): *Kulturtransfer in der jüdischen Geschichte*, S. 23–41, hier S. 23f.

51 Zum Begriff der sozialen Interaktion vgl. Lohmann: *David Friedländer. Reformpolitik*, S. 26–28.

tureller) Menschenbildung zum Ausdruck: „Mit der Erwerbung der allen Ständen gleich nothwendigen Kenntnisse in den allgemeinen Schulen ist auch der nicht zu berechnende Vortheil verknüpft, daß die Kinder aller Confessionen in früher Jugend sich kennen, ertragen und lieben lernen“.⁵²

Wurden in der Kulturtransferforschung bisher zumeist Prozesse zwischen Nationalkulturen über Ländergrenzen hinweg durch schriftliche Literaturübersetzung untersucht, so liegt hier erstmals eine Untersuchung vor, die den Kulturtransfer innerhalb der interkulturellen Freundschaft zwischen einem jüdischen Kaufmann und einem protestantischen Adligen, einschließlich ihres sozialen und kommunikativen Netzwerks, über Standes- und Religionsgrenzen hinweg durch persönlichen Umgang und Gespräch in den Vordergrund stellt. Es wird also ein interkultureller Kommunikationsprozess beschrieben, der zwischen zwei räumlich nicht getrennten Kulturen stattfand.⁵³ „Für eine Buchwissenschaft wie die bisherige Kulturtransferforschung“ eröffne sich, so Rolf Reichardt, „die Einsicht, daß zu ihrem Gegenstand auch eine vernachlässigte Oral- und Bild-Überlieferung gehört, die gerade in Hinblick auf eine nach sozialen Milieus differenzierte Geschichte des Kulturtransfers neue Aufschlüsse“ verspreche.⁵⁴ Im Fall der Freundschaft zwischen David Friedländer und Wilhelm von Humboldt handelt es sich um eine interkulturelle Beziehungsgeschichte, die „durch tatsächliche Interaktion“ gekennzeichnet ist.⁵⁵ – Für die vorliegende Studie galt es, diesen *Kulturtransfer im kleinen Format des persönlichen Gesprächs* in einem zuweilen assoziativen Analyseverfahren zu rekonstruieren und dabei die Themen der sozialen Interaktion, ihre ursprünglichen Diskussionszusammenhänge und stark oral geprägten Vermittlungsvorgänge zu kontextualisieren. Die Studie liefert damit nicht zuletzt eine Grundlage für weiterführende Untersuchungen im Bereich der von der Kulturtransferforschung bisher nicht berücksichtigten *jüdischen Bildungsgeschichte*.⁵⁶

Grundlegend für die Untersuchung der Transkulturleistung in *Teil II* waren sowohl die in Hinblick auf das Bildungsdenken der Haskala erzielten Resultate (→ Kap. 2 und Kap. 3), als auch die reichhaltige Forschungsliteratur zu Wilhelm von Humboldt. Das Quellenmaterial ist hervorragend erschlossen durch die Edition seiner *Werke in fünf Bänden* (Werke), herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel (1960–1981), und vor allem durch die Edition der *Gesammelten Schriften* (GS), herausgegeben von Albert Leitzmann für die Preußische Akademie der Wissenschaften (1903–1920). Die Kapitel, die sich direkt der Interaktion zwischen Haskala und Humboldt widmen, beleuch-

52 David Friedländer: *Über die, durch die neue Organisation der Judenschaften in den Preussischen Staaten nothwendig gewordene, Umbildung 1) ihres Gottesdienstes in den Synagogen, 2) ihrer Unterrichts-Anstalten, und deren Lehrgegenstände, und 3) ihres Erziehungs-Wesens überhaupt. Ein Wort zu seiner Zeit* (Berlin 1812). *David Friedländer. Ausgewählte Werke*. Hrsg. von Uta Lohmann. Köln, Weimar, Wien 2013 (= FAW), S. 227–238, hier S. 236.

53 Vgl. Klaus Hödl: Zum Wandel des Selbstverständnisses zentraleuropäischer Juden durch Kulturtransfer. In: Schmale, Steer (Hrsg.): *Kulturtransfer in der jüdischen Geschichte*, S. 57–82, hier S. 58.

54 Rolf Reichardt: Arbeitsperspektiven zur interkulturellen Kommunikation zwischen Ancien Régime und Moderne. In: Thomas Fuchs, Sven Trakulhun (Hrsg.): *Das eine Europa und die Vielfalt der Kulturen. Kulturtransfer in Europa 1500–1850*. Berlin 2003, S. 27–46, hier S. 31; vgl. auch S. 46.

55 Bachmann-Medick: Übersetzung als Medium interkultureller Kommunikation, S. 461.

56 Vgl. Grill: *Der Westen im Osten*, S. 18; Steer: Einleitung: Jüdische Geschichte und Kulturtransfer, S. 16f.

ten zum einen die grundlegende Bildungsphilosophie der Haskala und deren Einwirkung auf Humboldts eigene Lebenshaltung und -gestaltung, seine Charakterbildung und Interessensentwicklung (→ Kap. 5). Zum anderen steht die Frage nach dem Einfluss der Haskala auf seine Bildungstheorie und Bildungspolitik im Fokus der Untersuchung (→ Kap. 6), die anhand von bildungstheoretisch relevanten Begriffen bzw. Kategorien durchgeführt wird.

1.4 Anmerkungen zu Schreib- und Zitierweise, Querverweisen und Transkription hebräischer Wörter

Die Schreibweise der Briefedition (Kap. 8.2) richtet sich nach der Schreibweise des Originalbriefs (B-06) bzw. derjenigen überlieferten Vorlagen, die dem nicht mehr erhaltenen Brief am nächsten kommt (→ Kap. 8.1). Im Gegensatz zur Edition sind Zitate aus der Korrespondenz innerhalb der Studie (Teil I und Teil II) der besseren Lesbarkeit zuliebe der heutigen Orthographie und Interpunktion angeglichen. Gleiches gilt für Zitate aus der Textedition (z. B. dass statt daß, Fleiß statt Fleis, Kultur statt Cultur). Die edierten Texte David Friedländers (Kap. 9.2) sind getreu der Schreibweise der Originale wiedergegeben. Querverweise zeigen den Ort des Zitats innerhalb der Editionen an. Zum Beispiel: Brief Nr. 9 = (B-09); Widmung Nr. 1 = (W-01); Text Nr. 12 = (T-12). Folgt dieser Angabe eine Zahl, so bezieht sich diese auf die entsprechende Seite, auf der sich das Zitat in diesem Band innerhalb der Edition befindet. Querverweise mit Pfeil sind Verweise auf relevante Inhalte in anderen, zumeist vorangehenden Kapiteln oder zu einer der edierten Quellen. Zum Beispiel: siehe dazu Kapitel 2.4 = (→ Kap. 2.4); siehe dazu Brief Nr. 5 (→ B-05); siehe dazu Text Nr. 11 (→ T-11).

Hinzugefügte Erklärungen erscheinen in der Briefedition als Endnoten. Bei der Textedition sind sie in den Fußnoten in [eckige Klammern] gesetzt. Anmerkungen des Originaltextes erscheinen ohne Klammern.

Die Transkription hebräischer Wörter orientiert sich nicht an einer bestimmten Richtlinie, sondern möchte die hebräische Aussprache bestmöglich wiedergeben. Übliche Transkriptionsweisen wurden übernommen, auch wenn sie nicht ganz korrekt sind. Dies gilt z. B. für den Kommentar zu den deutschen Bibelübersetzungen der Maskilim, zumeist mit *Biur* (statt *Be'ur*) bezeichnet, und für Moses Mendelssohns Einleitung zur Tora-Übersetzung, „Licht auf dem Weg“, die, wie in JubA, Band 15.1, mit *Or La-netiwah* wiedergegeben wird.

TEIL I:

David Friedländers Bildungsdenken im Kontext der Berliner Haskala

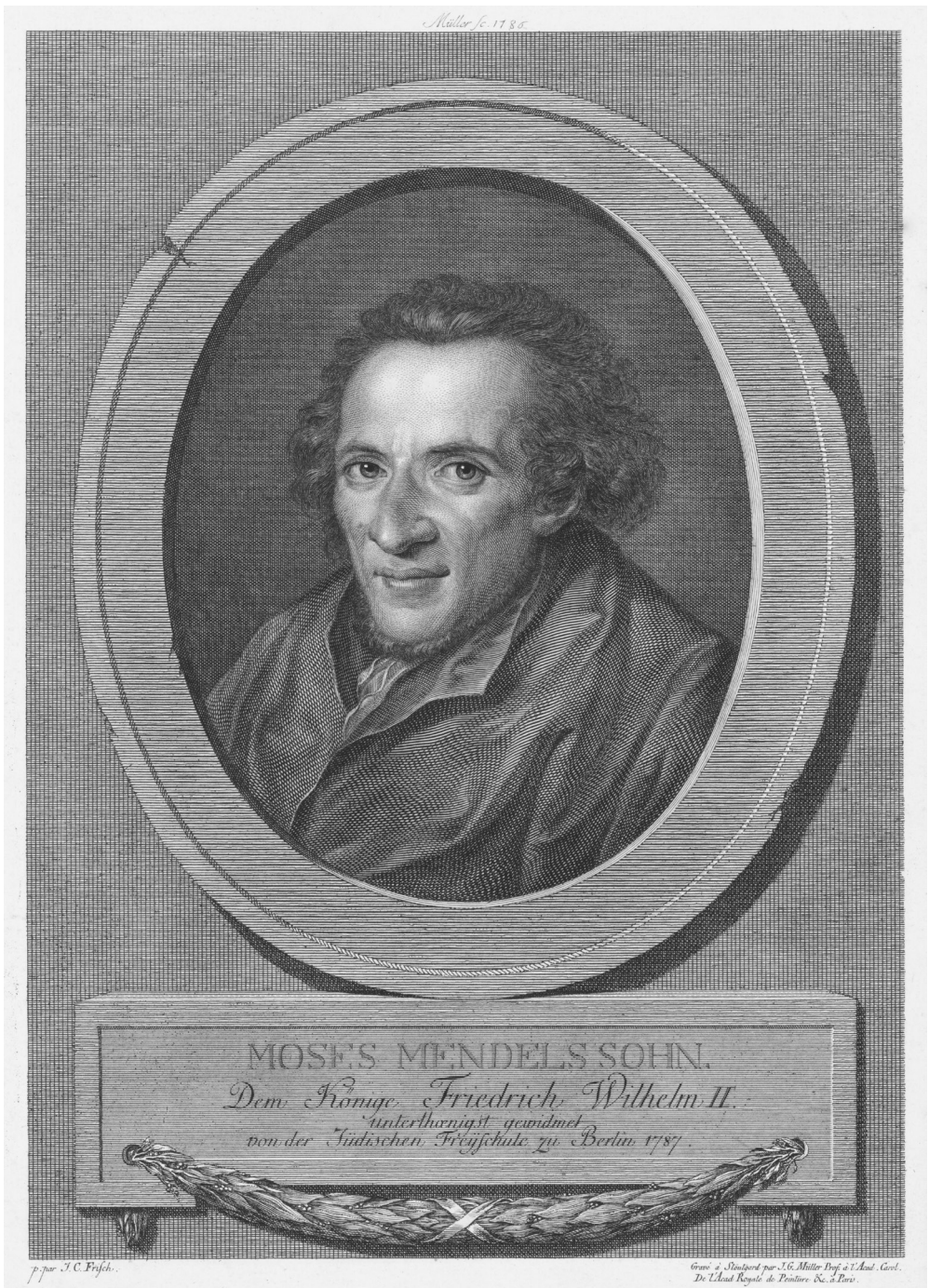


Abbildung 2: Moses Mendelssohn. Kupferstich von Johann Gotthard Müller nach einem Ölgemälde von Johann Christoff Frisch, 1787

2. „Wir wollen ... gute und moralische Menschen bilden“. David Friedländers Bildungsvorstellungen im Kontext der Berliner Haskala

2.1 Der Mensch, seine Kräfte und seine Bestimmung

David Friedländer hat sich in allen seinen Veröffentlichungen zu Fragen der Erziehung und Bildung geäußert, die er in den Kontext einer auf praktische Umsetzung orientierten kulturellen Modernisierung des Judentums und der rechtlichen Gleichstellung der Juden setzte. Untrennbar damit verbunden, wenn auch nicht explizit so benannt, war die Bemühung um Mitgestaltung der bürgerlichen Gesellschaft in aktualisierter und entmystifizierter Form der jüdischen Idee von *Tiqqun Olam*, der „Reparatur der Welt“, im Sinn der Verbesserung oder Vervollkommnung der einzelnen Mitglieder der Gesamtgesellschaft. Friedländers *praktische Ausrichtung* auf diese gesellschaftliche Verbesserung brachte es mit sich, dass er niemals einen im eigentlichen Sinne *theoretischen Entwurf* der Bildung des (jüdischen) Menschen ausarbeitete. Um dennoch Aussagen über seine Bildungsvorstellung treffen zu können, hat sich die Inhaltsanalyse seiner hier edierten Texte (→ Kap. 9.2) als fruchtbar erwiesen.

Aus der Analyse des Textkorpus lässt sich zunächst ableiten, dass Friedländer den Menschen als ein Wesen begreift, das von Natur aus mit bestimmten Kräften ausgestattet ist. Sein Menschenbild verbindet Anthropologie mit religiösen Anschauungen. In seiner grundlegenden Perspektive entspricht es der „anthropologischen Theologie“ der hebräischen Bibel (Tanach),¹ aus der Friedländer, wie die Berliner jüdischen Aufklärer (Maskilim) insgesamt, seine Bildungsvorstellung ableitet. Diese unterliegt der anthropologischen Erkenntnis, dass jeder Mensch Eigenschaften oder Fähigkeiten besitzt, die sich sowohl zum Positiven, als auch zum Negativen entwickeln können. Diese individuell verschieden ausgeprägten menschlichen Fähigkeiten nennt Friedländer „Seelenkräfte“ oder „Vermögen“ der menschlichen Seele. Aufgabe von Erziehung und Bildung ist die Formung des Menschen zum Guten und die Verhinderung einer Ausprägung des negativen menschlichen Potentials. Der Mensch kann seine Kräfte, sein Vermögen, durch eigene, aktive Anstrengung – selbsttätig – vermehren, es ist sogar seine Pflicht, dies zu tun, denn er besitzt von Natur aus (und von Gott gegeben) die Fähigkeit dazu. Seine moralische Natur unterstützt ihn beim Erwerb von Tugenden. Mit seiner Befähigung zur Erweiterung und Stärkung der Seelenkräfte kann und sollte sich der Mensch im Sinne der Idee der *Gottähnlichkeit* des Menschen vervollkommen. Gott wird folglich „als entscheidender Referenzpunkt des Denkens und Handelns in allen Phasen des Alltags proklamiert“.² Die ausgeprägte praktische Orientierung des Bildungskonzepts der Haskala entspringt der „hebräisch[e]n Variante einer alltagsorientierten Pädagogik“.³

1 „Ihrem Kern nach ist die hebräische Überlieferung theologische Anthropologie, eine Lehre vom Menschen, die durch den Zuspruch und den Anspruch des Wortes Gottes bestimmt ist“; vgl. Ralf Koerrenz: Das hebräische Paradigma der Pädagogik. In: Helge-Ulrike Hyams (Hrsg.): *Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher*. Band 1: Wissenschaftliche Beiträge. Oldenburg 2001, S. 293–303, hier S. 295.

2 Ebd., S. 296.

3 Ebd.

Entsprechend der Herkunft des Menschen aus der Natur veranschaulicht Friedländer die Ausbildung der menschlichen Kräfte und die Bildung des Menschen in der Gesellschaft mit Hilfe von Vegetations-Metaphern menschlicher Entwicklung, was wiederum mit seiner Auffassung der Natur als einer Erkenntnisquelle des Menschen korreliert.⁴ So nennt er die Anlagen, Kräfte oder Vermögen des Menschen auch dessen „Keim“, der gedeihen muss, um „Knospen“ und „Blüten“ zu bilden, und um schließlich „Früchte“ zu tragen.⁵ Damit der noch zarte Keim nicht beschädigt wird, setzt erfolgreiches Gedeihen ein vorsichtiges Vorgehen beim Erziehen des Menschen und beim Bilden seiner Gesinnung voraus. Dabei unterliegt der Mensch als Teil der von Gott geschaffenen Welt den Gesetzen der Natur. „Aber alles in der unbelebten, wie in der belebten Natur, gibt uns einen Fingerzeig. Alles führt auf Wachstum, Entwicklung und Fortschritt. – Erst Keim, dann Blüte, dann Frucht. – Kein Blättchen verwelkt, kein Würmchen vollendet seine Laufbahn, ohne vollkommener aus der Welt zu gehen, als es gekommen ist. – Und der Mensch! Geht nicht er, geht nicht sein ganzes Geschlecht diesen Stufenweg der Natur? Auch alle seine Kräfte und Fähigkeiten, die körperlichen wie die geistigen, müssen geübt werden, wenn sie vollkommener werden sollen“ (T-07, 389). Kraft seiner „Vernunftfähigkeit“ soll der Mensch durch freien Willen seinen Keim zu Blüte und Frucht bringen:

„Der Mensch ist bestimmt, seine Vollkommenheiten, es mögen geistige oder moralische sein, *sich selbst zu erwerben*. Dieses kann nur geschehen durch *die Kraft seiner Vernunft*; denn dadurch erlangt er deutliche Begriffe, und lernt freiwillig seine Triebe und Neigungen zu beherrschen. Daher sind ihm auch nur *Keime* des Wissenswürdigen unmittelbar beschieden. Keime, die er pflegen, und warten, und vor allem Unkraut bewahren soll. Knospen, Blüte und Frucht, muss er selbst erziehen und genießen lernen.“ (T-11, 431).

Dabei hilft ihm das Bild der gesamten Natur, die ein Ideal darstellt und mit ihrer unendlichen Vielfalt ein vollkommenes „Gemälde“ ausmacht, „der Innbegriff aller möglichen Erkenntnisse“, wie Moses Mendelssohn die Vollkommenheit der Natur mit einer Kunst-Metapher verdeutlicht.⁶

Von Moses Mendelssohn, seinem eigenen Vorbild, malte Friedländer das idealisierte Bild eines umfassend tugendhaften Menschen, dessen Geistes- und Herzensbildung nahezu an das göttliche Ideal der Vollkommenheit reichte. Von „den liebenswürdigen Eigenschaften des Privatmannes, von seinem untadelhaften Wandel, von seiner Uneigennützigkeit, von seiner neidlosen Schätzung jedes Verdienstes, von seiner holdseli-

4 Neben der Natur sieht Friedländer in der Offenbarung die zweite Erkenntnisquelle des Menschen; → T-06.

5 In eben dieser Metaphorik schreibt Friedländer 1824 über seine Enkel: „Mein *Daniel*, ein Jüngling wie ein Mann, trägt schon reife Früchte, mein *Gottlieb* entfaltet schöne Blätter, und mein *Julius* treibt Knospen, die auch viel versprechen. So leben auch ihre beyden Schwestern ganz ihrer Bestimmung: häuslich, zufrieden und glücklich; kurz, ich kann der Vorsehung nicht genug danken, die mir dieses glückliche Loos beschieden hat“; David Friedländer an seine Nichte Caroline in Braunschweig am 2. Oktober 1824, Herzog-August-Bibliothek Wolfenbüttel, Sammlung Vieweg, Nr. 474.

6 Moses Mendelssohn: *Abhandlung über die Evidenz in Metaphysischen Wissenschaften* (1764), JubA, Band 2 (1972), S. 267–330, hier S. 313.