

## Vorwort

Die vorliegende Quellensammlung ist Ergebnis des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unter dem Kurztitel *Wessely-Edition* geförderten Projekts *Übersetzung und Edition der vier Sendschreiben Divre schalom we-emet, Worte des Friedens und der Wahrheit (1782–85), des jüdischen Aufklärers Naphtali Herz (Hartwig) Wessely (1725–1805)*. Danke an die DFG für die Unterstützung des Projekts und der Edition.

Dieses Buch dokumentiert ein in der Literatur seit Längerem als Wessely-Affäre bezeichnetes, zentrales Kapitel der Kontroverse um das Verhältnis von Religion und Säkularisierung. Im Zuge dieser Kontroverse schälten sich im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert zwei Parteien heraus, die mit divergierenden Positionen über künftige Entwicklungswege gegeneinander in Stellung gingen und die heute üblicherweise als Modernisierer und Traditionalisten bezeichnet werden. Im Mittelpunkt des Bandes steht Wesselys Schrift von 1782, die auf eine grundlegende Reform der jüdischen Erziehung zielte und nach ihrem Erscheinen die Kontroverse, die es ähnlich in der christlichen Mehrheitskultur gab, auch innerhalb der jüdischen Minderheit deutlich an Fahrt aufnahm. Im Zuge dessen nahm Wessely noch drei weitere Male mit sogenannten Sendschreiben Stellung; den Titel *Divre schalom we-emet* trug zunächst Wesselys erstes Schreiben, aber schon im 19. Jahrhundert wurde es üblich, alle vier Schreiben, die jeweils eigene Titel hatten, auch gemeinsam nach dem ersten zu benennen.

Heute ist die Wessely-Affäre kaum mehr bekannt, und mit dem Inhalt der späteren drei Schreiben sind selbst Spezialisten kaum vertraut. Das möchten wir mit dieser Dokumentation der zentralen Quellentexte ändern. Aus den Perspektiven einer interdisziplinären historischen Bildungsforschung verdient die Affäre besonderes Augenmerk zum einen wegen des Stellenwerts von Wesselys Sendschreiben in der Konstituierungsphase des klassischen modernen Bildungsbegriffs und zum anderen, weil sie mit ihren europäischen Verflechtungen den deutschen Sprachraum regional und kulturell überschreitet. Dass Wessely in verschiedenen europäischen Sprach- und Kulturräumen sowie ihren lokalen Spezifizierungen eine Rolle spielte, darauf verweist der selbst für die Zeiten vor der Normierung der Personennamen erstaunliche Variantenreichtum in Namen und Schreibweise Wesselys (vgl. Anhang).

Die ursprünglich in Hebräisch verfassten Dokumente sind für diesen Band erstmals ins Deutsche übersetzt; das *Erste Sendschreiben*, das bereits zu seiner Zeit auch in einer deutschen Übersetzung verbreitet wurde, liegt hier neu übersetzt vor. Aufgenommen sind alle uns im Laufe des Forschungsprozesses bekannt gewordenen Dokumente, die unmittelbar zur Wessely-Affäre gehören, soweit sie nicht in jüngerer Zeit bereits an anderer Stelle publiziert wurden, wie etwa in Moses Mendelssohns *Gesammelten Schriften* (JubA). Aufmerksamkeit verdienen hierbei die Stellungnahmen der Traditionalisten, denn ihre Positionen sind bisher weit weniger bekannt und untersucht worden als die der Aufklärer und Modernisierer. Auf Anlässe sowie Rezeption des *Ersten Sendschreibens* und einige zeitgenössische Wirkungszusammenhänge der Kontroverse verweisen die deutschsprachigen Dokumente des Bandes. Des Hebräischen kundige LeserInnen hoffen wir, mit dem Wortlaut ausgewählter Originaltexte zu erfreuen. Danke an die Archive, die uns die hebräischen Handschriften zur Verfügung gestellt haben:

Bibliotheca Rosenthaliana, Amsterdam, National Library of Israel, Jerusalem, und Jewish Theological Seminary, New York.

Zur Rahmung der in diesem Band vorliegenden Quellentexte sei über unsere Erläuterungen hinaus auf zwei Schriften verwiesen, die für das Verständnis des Geschehens und der Kontexte hilfreich sind, nämlich Christoph Schultes *Die jüdische Aufklärung. Philosophie, Religion, Geschichte* sowie Shmuel Feiners *Haskala – Jüdische Aufklärung. Geschichte einer kulturellen Revolution*. Beide Werke erschließen die Geschichte der Haskala in zahlreichen Bezügen und erweitern das Verständnis für die Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit eines rasanten Modernisierungsprozesses, der noch um die Mitte des 18. Jahrhunderts kaum denkbar schien; beide leisten schlüssige Einordnungen der Wessely-Affäre in das Gesamtableau der Haskala in den deutschen Ländern an der Schwelle zum 19. Jahrhundert und erweisen die Kontroverse um Wesselys Sendschreiben als eines ihrer umkämpftesten und spektakulärsten Kapitel. Christoph Schultes Buch zielt dabei auf die Ergänzung und Erweiterung der Themen und Gegenstände der deutschsprachigen Aufklärungsforschung um die Haskala und hat zugleich einführenden Charakter; Shmuel Feiners umfangreiche Darstellung rückt die Kontroverse samt den Widerständen gegen die jüdische Aufklärung eingehend ins Licht, was uns auch bei Detailfragen weiterhalf, die sich im Zuge der Kommentierung der Quellen stellten.

Die Anfänge des Plans für die Wessely-Edition gehen auf unsere Erarbeitung der Quellensammlung *Chevrat Chinuch Nearim – Die jüdische Freischule in Berlin (1778-1825) im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kultusreform* (CCN) zurück. Darin ist Wesselys erstes Schreiben bereits im hebräischen Original sowie in Friedländers deutscher Übersetzung dokumentiert, und zwar im spezifischen Kontext dieses aufklärerischen Schulprojekts. Der Plan nahm weitere Gestalt an bei der Erarbeitung des Bandes »*Lerne Vernunft!*« *Jüdische Erziehungsprogramme zwischen Tradition und Modernisierung* (LV). Die dort versammelten Quellentexte aus der Zeit der Haskala 1760–1811 bilden einen Fundus, aus dem wir ebenfalls für den vorliegenden Band schöpfen konnten. Auch diese Bände liegen in der Schriftenreihe *Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland* vor. Danke dem Waxmann Verlag für deren langjährige Betreuung.

Daneben danke ich allen, die zu verschiedenen Phasen des Projekts am Zustandekommen der Wessely-Edition mitgewirkt haben: Kirsten Mülheims und Angela von Kampen als studentische Hilfskräfte, Peter Dietrich für Hinweise zu diversen Sachverhalten im Zusammenhang mit den Toleranzedikten des österreichischen Kaisers und zu biographischen Daten an der Kontroverse Beteiligten, Jobst Paul für seine kundige Erstellung des Sachregisters der Quellentexte, Sylvia Lässig für ihre eingehende und informative Zusammenschau des älteren und neueren Forschungsstands zu Leben und Werk Wesselys, die manchen Irrtum ins Licht rückt, Uta Lohmann, meiner Namensvetterin, für die Richtigstellung des Meinungsbilds zu Friedländers Übersetzung des ersten Schreibens und Erweiterung des Blicks auf den zeitgenössischen Stellenwert dieser Übersetzung, Rainer Wenzel für die wiederum herausragende Qualität seiner Übersetzungsarbeit aus dem Hebräischen, für seine Hinweise auf einschlägige Texte, die mit in diese Dokumentation aufzunehmen waren, sowie nicht zuletzt für seine aufschlussreichen Erläuterungen zur Übersetzung. Den von ihm darin ausgesprochenen weiteren Danksagungen schließe ich mich an.

Dass dieser Band sich aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen speist, wird nicht zuletzt beim Blick ins Quellen- und Literaturverzeichnis deutlich. Wir haben uns zu guter Letzt entschieden, nicht mehrere, sondern ein Verzeichnis anzulegen. Damit nehmen wir in Kauf, dass zwei verschiedene Sortierungsweisen nach Autorennamen in Anschlag gebracht sind. Da wir darauf verzichtet haben, unsere Beiträge hinsichtlich der benutzten Literatur anzugleichen, sind einige Male verschiedene Ausgaben eines Werks aufgelistet. Das eine oder andere Werk ist sowohl im Quellen- als auch im Literaturverzeichnis aufgeführt, wenn es für beide Zwecke verwendet wurde. Im Inhaltsverzeichnis sind einige der historischen Beiträge beim erstmaligen Vorkommen in einer Quellenrubrik mit einer knappen Funktionsangabe versehen, um Leserinnen und Lesern die Orientierung zu erleichtern; ausführliche Hinweise finden sich in den Kommentaren sowie in den Anmerkungen zu den übersetzten Texten. Diese Anmerkungen, aus denen das Personenregister generiert wurde, und die Erläuterungen zu den hebräischen Originaltexten stammen von Rainer Wenzel. Die Kommentare zur Einführung in die Dokumente habe ich verfasst.

*Ingrid Lohmann*

## Vom Versuch, die europäische Aufklärung nach Aschkenas zu importieren. Zur Einführung in die Quellensammlung

Ingrid Lohmann

„Naphtali Herz Wessely schrieb das erste systematische Buch über die moderne jüdische Erziehungslehre in Form von vier Sendschreiben [...]. Sein hauptsächliches Konzept gehört zum Gedankengut der pädagogischen Aufklärung.“<sup>1</sup>

„Doch Wesselys Schrift [...] war kein Buch der Theorie, sondern ein Pamphlet, ein publizistischer Artikel.“<sup>2</sup>

### Kulturkampf

Vor rund hundert Jahren verwendete Louis Lewin den Terminus Kulturkampf zur Kennzeichnung der Wessely-Affäre. Er griff in einem Artikel die ablehnenden Meinungen auf, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts in der deutsch-jüdischen Historiographie über Repräsentanten der jüdischen Aufklärung, Haskala, gebildet hatten, und bekräftigte und erneuerte sie: Die Befürchtung der rabbinischen Gegner Wesselys, dass sich infolge von Säkularisierung und Modernisierung Unwissenheit über die jüdische Religion und Kultur ausbreiten werde, habe sich bestätigt, „jemehr in Verfolg der Forderung Wesselys ‚das allgemein Menschliche‘ sich gegenüber dem speziell Jüdischen geltend machte.“<sup>3</sup> Deshalb hätten Rationalismus und Aufklärung „in Israels Lager“ nach wie vor die „Geltung und Wirkung von Schlachtrufen“,<sup>4</sup> vergleichbar dem Kampf gegen den Hellenismus in der Antike und dem gegen die Weltanschauung des Aristoteles im Mittelalter.

Die um 1800 ausgetragene Kontroverse zwischen Traditionalisten und Modernisierern<sup>5</sup> hatte religiöse, aber auch ökonomische und soziale Dimensionen. Diese traten unter anderem in einer scharfen rechtlichen Spaltung der preußischen Judenschaft zu Tage: Eine Handvoll reicher jüdischer Kaufleute und Bankiers, die von Friedrich II. aufgrund ihres Nutzens für die königlich preußische Staatskasse rechtlich privilegiert worden waren, hob sich von den mehrheitlich armen, traditionsverhafteten Juden in den Gemeinden Polens und Aschkenas', die

---

<sup>1</sup> Ernst A. Simon, *Der pädagogische Philanthropismus und die jüdische Erziehung*, (1953) aus dem Hebräischen übersetzt von Uta Lohmann, in: *Jüdische Erziehung und aufklärerische Schulreform. Analysen zum späten 18. und frühen 19. Jahrhundert*, hrsg. von Britta L. Behm, Uta Lohmann, Ingrid Lohmann, Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 13–65, hier S. 42.

<sup>2</sup> Shmuel Feiner, *Haskala – Jüdische Aufklärung. Geschichte einer kulturellen Revolution*, (2002) aus dem Hebräischen von Anne Birkenhauer, Hildesheim, Zürich, New York 2007, S. 127. – Simon verwendete die spätere Ausgabe der vier Sendschreiben: Naphtali Herz Wessely, *Divre schalom we-emet 'al torat ha-adam we-torat ha-chinnuch le-na'are bene jisra'el*, hrsg. von Kalman Schulman, Warschau 1886, ebenso Feiner, vgl. ebd., S. 120, Anm.

<sup>3</sup> Louis Lewin, Aus dem jüdischen Kulturkampfe, in: *Jahrbuch der Jüdisch-Literarischen Gesellschaft* 12 (1918), S. 165–181, hier S. 178, Digitalisat: Compact Memory, Wissenschaftsportal für Jüdische Studien.

<sup>4</sup> Ebd., S. 165.

<sup>5</sup> Wir verwenden dieses in der Geschichtsschreibung übliche Begriffspaar mit der einschränkenden Bemerkung, dass Protagonisten der Aufklärung bestimmten Säkularisierungstendenzen nicht unbedingt das Wort redeten und dass Traditionalisten durchaus eigene Strategien entwickelten, um mit Säkularisierung und Modernisierung Schritt zu halten. Vgl. auch Shulamit Volkov, Die Erfindung einer Tradition. Zur Entstehung des modernen Judentums in Deutschland, *Historische Zeitschrift* 253,3 (1991), S. 603–628.

stigmatisierenden und stark einschränkenden rechtlichen Bedingungen unterworfen waren, zunehmend ab.<sup>6</sup> Soweit entsprechende Regelungen und spätabolutistische Ordnungsstrukturen der Ausdehnung des Handels im Rahmen freier Märkte entgegenstanden, strebte die neue Wirtschaftsbourgeoisie die Änderung oder Abschaffung dieser Ordnungsstrukturen an; andererseits profitierte sie von dem von den Gilden zunächst nicht kontrollierten Großgewerbe und Großhandel. 1766 zählten zu der daraus entstandenen wirtschaftsbürgerlichen Elite der *Entrepreneurs* in Berlin 44 protestantisch-reformierte und jüdische Großkaufleute und Bankiers.<sup>7</sup> Infolge der ersten Teilung Polens, 1772, erweiterten sich Staatsgebiet und Handelstätigkeit Preußens beträchtlich; gleichzeitig handhabte Friedrich die Niederlassung der Juden, die von dort einwanderten, äußerst restriktiv.<sup>8</sup>

Ökonomische, politische und kulturelle Modernisierungsvorstellungen artikulierten sich, keineswegs in sich bruchlos und widerspruchsfrei, in der Aufklärung.<sup>9</sup> Die *Maskilim*, als neue soziale Gruppe von Intellektuellen, die wie die der *Entrepreneurs* im 18. Jahrhundert entstand, bemühten sich um Verbreitung dieser Vorstellungen unter den Juden. Sie beabsichtigten, wie der Mathematiker, Philosoph und Maskil Lazarus Bendavid es auf den Begriff brachte, „Aufklärung des Juden“.<sup>10</sup>

Aus Sicht der *Maskilim* drohte die Gefahr, dass das Gros der jüdischen Bevölkerung von den sich anbahnenden tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen – Entstehung neuer Eigentums- und Erwerbsformen, Entfaltung des Kapitalverhältnisses und des internationalen Handels, Herausbildung moderner National- und Verfassungsstaaten – abgehängt wurde. Um dies zu verhindern und diese Veränderungen ihrerseits aktiv mitgestalten zu können, nahmen sie den Kampf darum auf, dass von Aufklärern seit Langem geforderte persönliche, ökonomische und politische Freiheitsrechte *allgemein* wurden und die Legitimität und moralische Überlegenheit aufklärerischer Postulate, wie desjenigen der Gleichheit, eben dadurch zu erweisen, dass für sie allgemeine Geltung beansprucht werden konnte. Naturrechtliche Argumente spielten deshalb eine zentrale Rolle. Eine kaum weniger wichtige Rolle spielte, vom Zeitpunkt des Erscheinens 1776 an, Adam Smiths *Reichtum der Nationen*. Das Buch wurde auch im deutschen Sprachraum als empirisch gehaltvolles und theoretisch bahnbrechendes Werk über die Entwicklung und Funktionsweise der kapitalistischen Ökonomie gewürdigt und sogleich ins Deutsche übersetzt.

---

<sup>6</sup> Vgl. Steven M. Lowenstein, Jewish Upper Crust and Berlin Jewish Enlightenment, in: *From East and West. Jews in Changing Europe 1750–1870*, hrsg. von Frances Malino, David Sorkin, Oxford 1990, S. 182–201; dens., Two Silent Minorities: Orthodox Jews and Poor Jews in Berlin 1770–1823, *Leo Baeck Institute Yearbook* 36 (1991), S. 3–25.

<sup>7</sup> „Die Lutheraner, welche ebenfalls in mehreren Wirtschaftszweigen aktiv waren, traten weniger stark als ‚Entrepreneurs‘ in Erscheinung.“ Rolf Straubel, *Kaufleute und Manufakturunternehmer. Eine empirische Untersuchung über die sozialen Träger von Handel und Grossgewerbe in den mittleren preussischen Provinzen (1763 bis 1815)*, Stuttgart 1995, S. 194, zur Herausbildung der neuen ökonomischen Elite vgl. ebd. S. 191ff.

<sup>8</sup> Friedrichs Judenpolitik wird in der Forschung heute unterschiedlich beurteilt; vgl. grundlegend Selma Stern, *Der preussische Staat und die Juden*, 8 Bde., Tübingen 1962–1975, sowie, unter anderem in Auseinandersetzung mit Stern, Tobias Schenk, *Wegbereiter der Emanzipation? Studien zur Judenpolitik des „Aufgeklärten Absolutismus“ in Preußen (1763–1812)*, Berlin 2010.

<sup>9</sup> Zur aktuellen Diskussion um den Aufklärungsbegriff vgl. Daniel Fulda, Gab es ‚die Aufklärung‘? Einige geschichtstheoretische, begriffsgeschichtliche und schließlich programmatische Überlegungen anlässlich einer neuerlichen Kritik an unseren Epochenbegriffen, *Das achtzehnte Jahrhundert* 37,1 (2013), S. 11–25.

<sup>10</sup> Lazarus Bendavid, *Etwas zur Charakteristick der Juden*, Leipzig 1793, S. 34, vgl. S. 40; Schulte, *Die jüdische Aufklärung*, S. 21.

Den Maskilim war es darum zu tun, dass der kulturellen und sozialen Isolierung der Juden ein Ende gesetzt wurde, ebenso den Sonderrechten der jüdischen Gemeinden, das heißt jenen Autonomieregelungen, die unter anderem Ausdruck der prekären Lage einer bloßen Duldung durch den Monarchen waren. Letzteres konnten nur die Herrscher veranlassen, zu Ersterem konnten die Maskilim selbst beitragen. Anders als im sefardischen Kulturraum befanden sich viele Gemeinden in „Polen und Aschkenas“<sup>11</sup> in weitgehender sprachlicher und sozialer Trennung von der Mehrheitsgesellschaft; ihre Rabbiner und Vorstände hielten streng an jenen Traditionen fest, die in vergangenen Jahrhunderten den kulturellen Fortbestand des Judentums gesichert hatten, und sie setzten dabei dem Austausch mit der Umgebungsgesellschaft oft enge Grenzen. Eine Bemühung der Maskilim zielte daher auf den Import der sefardischen Kultur nach Aschkenas, denn die Sefarden<sup>12</sup> galten als weltoffen und sprachgewandt; seit Langem spielten sie eine wichtige Rolle im Handel im gesamten Mittelmeerraum, späterhin auch im transatlantischen Handel zwischen Europa, Afrika und Amerika.<sup>13</sup> Insbesondere Wessely propagierte den Import sefardischer Kultur und Lebensart, bis hin zur Aussprache des Hebräischen, nach Polen und Aschkenas.

Im späten 18. Jahrhundert war die Haltung gegenüber der Religion gespalten: Deismus, Spinozismus, Indifferentismus bis hin zu Irreligiosität und Freigeisterei – so einige zeitgenössische Bezeichnungen – fanden Anhänger und Gegner weithin in Europa. In Preußen schien zeitweilig die Scheidewand nicht nur zwischen Protestanten und Katholiken, sondern sogar zwischen Christen und Juden zur Disposition gestellt. In der Berliner jüdischen Gemeinde stieg ab den 1770er Jahren die Zahl der Konversionen.<sup>14</sup> Nicht wenige Aufklärer sahen in den Säkularisierungstendenzen die Gefahr einer gänzlichen Abkehr von der Religion.<sup>15</sup> Soweit sie von ihrem Selbstverständnis her nicht Rationalisten waren, etwa auf dem Gebiet der Naturwissenschaften, wie in Berlin zum Beispiel die Ärzte und Naturforscher Marcus Elieser Bloch und Marcus Herz, sondern der Judenschaft die Aufklärung nahebringen, dabei aber die jüdische Religion – in erneuerter Gestalt – erhalten wissen wollten, führten die Maskilim einen Kampf an zwei Fronten: für „die wahre“ und gegen „die falsche“ Aufklärung.

---

<sup>11</sup> Wir folgen mit dieser Wendung Wessely, der, obwohl auch die in früheren Jahrhunderten nach Polen und Litauen geflohenen Juden aus Aschkenas, also dem deutschen Sprachraum stammten, meist von „Polen und Aschkenas“ spricht.

<sup>12</sup> Die 1492 aus Spanien und Portugal vertriebenen Juden beziehungsweise ihre Nachfahren, die sich teils im Osmanischen Reich, in Frankreich und Nordafrika, teils in Seehandelsstädten wie Amsterdam, Hamburg und Kopenhagen angesiedelt hatten.

<sup>13</sup> *Port Jews. Jewish Communities in Cosmopolitan Maritime Trading Centres, 1550–1950*, hrsg. von David Cesarani, London, Portland 2002; *Jews and Port Cities 1590–1990. Commerce, Community and Cosmopolitanism*, hrsg. von David Cesarani und Gemma Romain, London, Portland 2006.

<sup>14</sup> Vgl. zur Säkularisierungskrise und zeitweiligen „Taufepidemie“ unter Mitgliedern der Berliner jüdischen Gemeinde Steven M. Lowenstein, *The Berlin Jewish Community. Enlightenment, Family, and Crisis, 1770–1830*, New York, Oxford 1994.

<sup>15</sup> Die heutige Forschung geht in der Regel nicht mehr davon aus, dass die Säkularisierung die positiven Religionen tatsächlich in ihrem Fortbestand gefährdete. Allerdings änderte sich deren Stellung mit dem Wandel der gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen. Zum Begriff der Säkularisierung vgl. Hartmut Lehmann, *Auf der Suche nach der Säkularisierung vor der Aufklärung? Bildung, Kirche und Religion 1500–1700*, hrsg. von Hans-Ulrich Seeff, Juliane Jacobi, Jean-Luc Le Cam, Köln, Weimar, Wien 2008, S. 27–38; Hans-Ulrich Seeff, Stichwort: Säkularisierung der Schule in Deutschland, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9,2 (2006), S. 155–170. – Zur Geschichte der Säkularisierung im Judentum vgl. Shmuel Feiner, *The Origins of Jewish Secularization in Eighteenth-Century Europe*, Philadelphia 2010, ferner Jan-Hendrik Wulf, *Spinoza in der jüdischen Aufklärung. Baruch Spinoza als diskursive Grenzfigur des Jüdischen und Nichtjüdischen in den Texten der Haskala von Moses Mendelssohn bis Salomon Rubin und in frühen zionistischen Zeugnissen*, Berlin 2012.

Der Grat zwischen allgemeiner Vernunftreligion und aufklärerischer Erneuerung der geschichtlich gewordenen Religion schien zeitweilig schmal, auf christlicher wie auf jüdischer Seite. Auch für Wesselys *Worte des Friedens und der Wahrheit* trifft die Feststellung zu, die Schulte über den Autor von *Jerusalem oder über religiöse Macht und Judentum* (1783) trifft: „Da nach Mendelssohns Überzeugung nichts im Judentum den allgemeinen Vernunftwahrheiten der natürlichen Religion und der Wohlfahrt irgendeines Gemeinwesens widerspricht und der Gehorsam gegenüber Tora und Halacha Glaubens- und Gewissenssache ist, die [...] weder durch staatlichen noch durch kirchlichen Zwang beeinträchtigt werden darf, steht der bürgerlichen Anerkennung der Juden im Staat und unter den Aufklärern nichts entgegen.“<sup>16</sup> Mit dem angesprochenen kirchlichen Zwang war auch das Recht gemeint, Mitglieder aus einer jüdischen Gemeinde auszuschließen, welches die Gemeinden aufgrund der Autonomieregelung ausüben konnten. Aufklärer wie Mendelssohn, Wessely und Friedländer lehnten es ausdrücklich ab – anders als Dohm 1781 in seiner *Verbesserungsschrift*<sup>17</sup> – und plädierten für die Abschaffung der Gemeindeautonomie.

Modernisierung der Ökonomie, bürgerliche Anerkennung, rechtliche Gleichstellung, Beseitigung der Vormundschaft über Glauben und Gewissen des Einzelnen waren zentrale Anliegen. Eine andere, mit den vorgenannten Aspekten aber verknüpfte Frage war, wie die religiöse Eigenständigkeit des Judentums gewahrt werden sollte, und gerade hier ergaben sich widerstreitende Interessen und unauflösbare Gegensätze in den Auffassungen.

*Erstens:* Den Maskilim ging es darum, angesichts von Säkularisierung und Modernisierung zu verhindern, dass die eigene Gruppe und ihre Kultur weiterhin marginalisiert blieb, während sozusagen ringsumher Aufbruch in die Moderne stattfand. Dazu mussten sich nach maskilischer Überzeugung die Judentumsgruppen grundlegend reformieren, mussten die Sonderrechte, über die die jüdischen Gemeinden in Rechtsangelegenheiten, bis hin zur schulischen religiösen Unterweisung, verfügten, dringend aufgehoben werden. In den Augen der Maskilim galt es, die Gefahr abzuwehren, Opfer einer neuerlichen Spielart von Kolonialisierung zu werden.<sup>18</sup>

*Zweitens:* Zwischen der älteren Generation der Maskilim, mit Wessely und Mendelssohn, und der jüngeren gab es keine Einigkeit in der Frage, ob für den kulturellen Fortbestand der jüdischen Religion die Beherrschung des Hebräischen erforderlich wäre oder nicht. Für Wessely, den Autor von *Gan na'ul* (Verschlossener Garten), einer Schrift zur Linguistik des

---

<sup>16</sup> Christoph Schulte, *Die jüdische Aufklärung. Philosophie, Religion, Geschichte*, München 2002, S. 57.

<sup>17</sup> Vgl. Christian Wilhelm Dohm, *Ueber die bürgerliche Verbesserung der Juden*, 2 Bde., Berlin, Stettin 1781 und 1783 (Reprint Hildesheim 1973). – Zu Dohms und Mirabeaus Rolle bei der Vermittlung der Frage der Judenemanzipation in den Kontext der französischen Revolution vgl. zuletzt Heloïse Parbeau, Die französische Revolution und die preußischen Diplomaten am Beispiel Christian Wilhelm von Dohms, in: *Französisch-Deutsche Kulturräume um 1800. Bildungsnetzwerke – Vermittlerpersönlichkeiten – Wissenstransfer*, hrsg. von Anna Busch, Nana Hengelhaupt und Alix Winter, Berlin 2012, S. 191–204; Maïwenn Roudaut, Toleranz und Judenemanzipation: Der Dialog zwischen Dohm, Mendelssohn und Mirabeau, in: ebd., S. 205–219. – Vgl. auch das Kapitel Religion und Bürgerrechte. Kant und die Judenfrage bei Daniela Tafani, *Beiträge zur Rechtsphilosophie des deutschen Idealismus*, Berlin 2011, S. 29–70.

<sup>18</sup> So lassen sich jedenfalls Passagen bei Mendelssohn beziehungsweise bei Euchel lesen; vgl. Ingrid Lohmann, Das Motiv des Bilderverbots bei Moses Mendelssohn, *Das achtzehnte Jahrhundert. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für die Erforschung des achtzehnten Jahrhunderts* 36,1 (2012), S. 33–42; Isaac Euchel, Plan zur Einrichtung eines jüdischen Erziehungsinstituts in Kiel, (1784) in: CCN, S. 236–242, hier S. 239, zur Interpretation Ingrid Lohmann, Euchels Bildungskonzeption. Interkulturelle Koexistenz, Reichtumskritik und Einbruch der Wirklichkeit in eine Erzählung, in: *Isaac Euchel. Der Kulturrevolutionär der jüdischen Aufklärung*, hrsg. von Marion Aptroot, Andreas Kennecke und Christoph Schulte, Hannover 2010, S. 167–195.

Hebräischen, die ihm wohl zeitlebens sein wichtigstes Werk blieb, bestand kein Zweifel daran, dass das Hebräische um willen der Erneuerung des Verständnisses der religiösen Überlieferung, des antiken und mittelalterlichen religiösen Schrifttums und somit der jüdischen Religion überhaupt, bewahrt und neubelebt werden musste.

*Drittens:* Den Traditionalisten ihrerseits war es darum zu tun, die eigene Kultur, Sprache und Religion vor der Marginalisierung durch den „Westen“,<sup>19</sup> das heißt vor der Entfremdung durch die europäische Aufklärung zu bewahren. Aus ihrer Sicht mussten deshalb insbesondere die Maskilim bekämpft werden, denn sie waren es, die dem fremden Denken mit seinen ketzerischen, die tradierte Religion wie auch die herkömmlichen Formen ihrer Ausübung in Frage stellenden Schriften Eingang in Polen und Aschkenas zu verschaffen suchten.

Im deutschen Sprachraum fiel die Haskala politisch, wirtschaftlich, sozial- und ideengeschichtlich in die Sattelzeit.<sup>20</sup> Obwohl oder gerade weil in ihr auch Positionen wirksam waren, die angesichts der Säkularisierung um den Fortbestand der Religion fürchteten – schon Wesselys frühe Schriften lassen sich so interpretieren<sup>21</sup> –, gehörte sie der europäischen Aufklärung an, bezog Anstöße daraus und gab ihrerseits Anstöße dazu.

### *Bildungshistorische und bildungstheoretische Perspektiven*

Das dokumentierte Geschehen ist aus bildungshistorischer Perspektive in mehreren Hinsichten interessant. Zum einen bietet es die Gelegenheit zur exemplarischen Ansicht eines Konflikts zwischen Tradition und Moderne von der Art, wie sie bis heute in Deutschland, in Europa und überall auf der Welt zu beobachten ist, aus der historischen Distanz, und dabei zeigen sich, wie schon in den zeitgenössischen Auseinandersetzungen um das maskilische Reformprojekt der Berliner Freischule,<sup>22</sup> erstaunliche Parallelen zu Gegenwartskonflikten. Zum anderen überschreitet das dokumentierte Geschehen die schon öfter kritisierte nationale Fixierung der Bildungsgeschichtsschreibung, denn die Wessely-Affäre spielte sich nicht nur auf deutschem Boden ab, sondern erstreckte sich in verschiedene europäische Kulturräume hinein. Daraus ergeben sich für die pädagogische Historiographie vielfältige Anhaltspunkte etwa zur Untersuchung von Kulturtransfer.

Noch ein dritter Aspekt ist zu nennen, bei dem Forschungsfragen offenbleiben. Wesselys Erziehungsschrift *Divre schalom we-emet*, Worte des Friedens und der Wahrheit, ist Bestandteil des zeitgenössischen europäischen Diskurses über Eigentum, Nationalwohlstand und

---

<sup>19</sup> Im Sinne von Stuart Hall, *Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht*, in: ders., *Rassismus und kulturelle Identität*, Hamburg 1994, S. 137–179.

<sup>20</sup> In Osteuropa fand sie erst im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts Eingang; vgl. etwa *Toward Modernity. The European Jewish Model*, hrsg. von Jacob Katz, New Brunswick, Oxford 1987; Shmuel Feiner, *Haskalah and History. The Emergence of a Modern Jewish Historical Consciousness*, (1995) Oxford 2002. – Zum Begriff der Sattelzeit vgl. Reinhart Koselleck, Einleitung, in: *Geschichtliche Grundbegriffe*, hrsg. von Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck, Bd. 1, Stuttgart 1979, S. XV; Daniel Fulda, Wann begann die ‚offene Zukunft‘? Ein Versuch, die Koselleck’sche Fixierung auf die ‚Sattelzeit‘ zu lösen, in: *Geschichtsbewusstsein und Zukunftserwartung in Pietismus und Erweckungsbewegung*, hrsg. von Wolfgang Breul und Jan Carsten Schnur, Göttingen 2013, S. 141–172.

<sup>21</sup> Vgl. Edward Breuer, Naphtali Herz Wessely and the Cultural Dislocations of an Eighteenth-Century Maskil, in: *New Perspectives on the Haskalah*, hrsg. von Shmuel Feiner and David Sorkin, London, Portland 2001, S. 27–47.

<sup>22</sup> Vgl. *Chevrat Chinuch Nearim. Die jüdische Freischule in Berlin (1778–1825) im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kultusreform. Eine Quellensammlung*, hrsg. von Ingrid Lohmann, Münster, New York, München, Berlin 2001, im Folgenden zitiert als CCN.



allgemeine Menschenrechte. Unsere These lautet, dass dieser Schrift im Prozess der Konstituierung des klassischen modernen Bildungsbegriffs, als einer spezifischen, gewissermaßen regionalen Ausprägung jenes Diskurses, eine Schlüsselrolle zufiel.<sup>23</sup> Denn als der Begriff der *allgemeinen Menschenbildung* ab den 1780er Jahren im deutschen Sprachraum allmählich Form annahm, hatte er konkrete historische Implikationen; dazu gehörte, wie in der französischen Revolution, die Frage, *wer* unter das Verständnis des Allgemeinen fiel, das damals verhandelt wurde, und was unter dem Begriff des *Menschen* zu verstehen sei, der seit Rousseau einen spezifischen politisch-normativen Gehalt hatte.<sup>24</sup> In den Debatten darüber, was, unabhängig von den partikularen Zugehörigkeiten des Bürgers und des als Person nicht in vollem Umfang freien Untertanen, den Menschen ausmachte, artikulierten in Deutschland und Frankreich insbesondere Juden die Forderung, den Begriff des Allgemeinen so weit zu fassen, dass sie darin einbezogen wären. Auf diese Forderung gründete sich der Anspruch auf rechtliche Gleichstellung, wie er wiederholt durch Adressen französischer Juden an die Pariser Nationalversammlung 1789 zur Sprache gebracht wurde.<sup>25</sup>

Wenn in dieser Einleitung ein Fokus auf Berlin als geographischen Ausgangspunkt des Geschehens gelegt wird, so ist dies dem Umstand geschuldet, dass Wessely im Zeitraum der Kontroverse in dieser Stadt lebte und wirkte. Zugleich ist es durch das spezifisch *bildungstheoretische* Interesse motiviert, dem soeben angesprochenen Zusammenhang weiter auf die Spur zu kommen, denn selbstredend lassen sich mit anderen Fragestellungen oder weiteren Quellen gute Gründe für andere geographische Ausgangspunkte finden, sei es Wien, Triest, Lissa oder Prag.<sup>26</sup> Die Narration fiele jedes Mal etwas anders aus.

Zentrale Komponenten wurden dem Begriff der Bildung nicht zufällig auf Berliner Boden beigefügt. In der aufstrebenden Metropole kam alles zusammen: Als preußische Residenz- und Hauptstadt war Berlin Sitz von Regierung und Verwaltung sowie der Königlichen Akademie der Wissenschaften, Entstehungs- und Kulminationsort bürgerlich literarischen und politischen Kulturbetriebs, Zentrum von Heeres- und Transportwegen, die nach dem Ende des Dreißigjährigen Krieges errichtet worden waren, Wohnstätte für Bevölkerungen verschiedener Herkunft (Hugenotten, Juden), denen eigens zur Wiederbelebung von Handel und Gewerbefleiß, zur Entwicklung der Ökonomie überhaupt, die Ansiedelung gestattet worden war. In der Stadt und ihrem Umland gab es Fabriken und Manufakturen, die teils nicht der

---

<sup>23</sup> Für unsere Argumentation spielen die Differenzen zwischen Pädagogik der Spätaufklärung und klassischer Bildungstheorie eine geringere Rolle als ihre Nähe zueinander und die Übergänge zwischen beiden.

<sup>24</sup> Ahistorisch aufgefasst, entpolitisiert und der Beziehung zur entstehenden neuen Ökonomie entledigt wurde der Bildungsbegriff erst im Laufe des 19. Jahrhunderts.

<sup>25</sup> Vgl. Sammlung der Schriften an die Nationalversammlung, die Juden und ihre bürgerliche Verbesserung betreffend. Aus dem Französischen [übersetzt und hrsg. von Lazarus Bendavid], Berlin 1789, in Auszügen abgedruckt in: CCN, S. 292–297. – In rechtlicher Hinsicht wurden wichtige Elemente dieser Auffassung in der deutschsprachigen Debatte mit dem Begriff des Staatsbürgers erörtert. Vgl. Thomas H. Marshall, *Citizenship and Social Class*, (1950) dt. Staatsbürgerrechte und soziale Klassen, in: ders., *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates*, hrsg., übersetzt und mit einem Vorwort versehen von Elmar Rieger, Frankfurt am Main, New York 1992, S. 33–94, hier insbesondere S. 40–51; Manfred Riedel, Bürger, Staatsbürger, Bürgertum, in: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, hrsg. von Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck, 8 Bde., Bd. 1, Stuttgart 1972, S. 672–725.

<sup>26</sup> Unterschiedliche geographisch-historische Blickwinkel auf die Wessely-Affäre kommen, außer in den Quellen selbst, in den Kommentaren durch Rekurse auf den Forschungsstand ansatzweise zum Tragen. Vgl. David N. Livingstone, *Landscapes of Knowledge*, in: *Geographies of Science*, hrsg. von Peter Meusbürger, David N. Livingstone, Heike Jöns, Dordrecht, Heidelberg, London, New York 2010, S. 3–22; Peter J. Taylor, Michael Hoyler, David M. Evans, *A Geohistorical Study of „The Rise of Modern Science“: Mapping Scientific Practice Through Urban Networks, 1500–1900*, ebd., S. 37–56.

hergebrachten Zunftordnung unterlagen, zur Herstellung beziehungsweise Verarbeitung von Wolle, Baumwolle, Leinen, Seide, Leder, Gold und Silber, Porzellan, Zucker, Kaffeersatz und nicht zuletzt Waagebalken für die Gewichtsbestimmung der Waren.<sup>27</sup> Friedrich II. hatte diese Produktionszweige insbesondere nach dem Siebenjährigen Krieg gefördert oder neu einrichten lassen. Auch die von ihm 1765 zur Reorganisierung des Geldverkehrs ins Leben gerufene preußische Bank hatte in Berlin ihren Hauptsitz – Friedrich teilte „bekanntlich die damals herrschenden Vorstellungen über die Bedeutung des Geldes für den Nationalwohlstand“<sup>28</sup> –, desgleichen die von ihm zum Zweck der Vergrößerung des preußischen Anteils am Welthandel gegründete Seehandlungs-Societät; und nicht zuletzt wurden in Berlin zwischen Behörden und Unternehmern Verhandlungen über die Freigabe des Handels geführt.<sup>29</sup> In einigen der genannten Handels- und Gewerbebereiche waren Hofjuden als mit königlichem Privileg ausgestattete *Entrepreneurs* tätig, wie der Hofbankier und Oberälteste der Berliner jüdischen Gemeinde Daniel Itzig<sup>30</sup> und der Seidenmanufakturier und Großhandelskaufmann David Friedländer, andere verdienten ihren Lebensunterhalt im Status bloß geduldeter Schutzjuden, wie Moses Mendelssohn als Geschäftsführer der Bernhard'schen Seidenmanufaktur. Einzelne aus der Gruppe der reichen Hofjuden *und* die in der Regel wenig betuchten Maskilim: beide waren auf je eigene Weise Protagonisten der Modernisierung, einer Reform des Judentums und insbesondere der Unterweisung der jüdischen Jugend. Nicht zuletzt ging es dabei um die Grundlegung jener Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, die die Hinwendung zu bürgerlicher Lebensart, Wirtschafts- und Erwerbstätigkeit ermöglichten und beförderten.

Seit den 1760er Jahren führte Moses Mendelssohn „als erster Jude Berlins ein offenes Haus, in dem sich nahezu täglich Gäste einfanden“,<sup>31</sup> darunter seine engen Freunde Johann Jakob Engel, Gotthold Ephraim Lessing, Karl Philipp Moritz und Friedrich Nicolai, die Schriftsteller, Philosophen, Verleger. „Häufige Besucher waren auch die Freundinnen von Mendelssohns Töchtern, wie Henriette Herz und die Schwestern aus dem Hause Itzig, unter ihnen David Friedländers spätere Frau Blümchen.“ Friedländer selbst hatte Mendelssohn 1771 kennengelernt und besuchte ihn „funfzehn volle Jahre fast täglich“.<sup>32</sup> Seit 1774 lebte auch Naphtali Herz Wessely in Berlin, verdiente seinen Lebensunterhalt, wie vordem in den Zweigstellen in Amsterdam und (eventuell) Kopenhagen, nunmehr im Hauptsitz des Bankhauses Ephraim, wirkte an der Konzipierung der jüdischen Freischule mit und kooperierte mit Mendelssohn bei dessen aufklärerischer Großtat, der Übersetzung der Fünf Bücher Moses ins Deutsche.<sup>33</sup> Er gehörte, mit einem Wort, zum *inner circle* der Berliner Haskala. Hier kannte man Wessely bei seinem Vornamen Hartwig<sup>34</sup> und in der auch äußerlich ganz dem

---

<sup>27</sup> Vgl. unter anderem Verzeichniß aller Fabriken und Manufakturen in Berlin 1783, *Handlungszeitung oder Wöchentliche Nachrichten von Handel, Manufakturwesen und Oeconomie* 1,33 (1783), S. 257–258.

<sup>28</sup> [Marcus Carsten Nicolaus von Niebuhr] *Geschichte der Königlichen Bank in Berlin. Von der Gründung derselben (1765) bis zum Ende des Jahres 1845. Aus amtlichen Quellen*, Berlin 1854, S. 16.

<sup>29</sup> Vgl. Straubel, *Kaufleute und Manufakturunternehmer*, Kap. VI: Zum Verhältnis von ‚Wirtschaftsbürgern‘ und Staat, hier insbesondere S. 402f.

<sup>30</sup> Vgl. Horst Fischer, *Judentum, Staat und Heer in Preußen im frühen 19. Jahrhundert. Zur Geschichte der staatlichen Judenpolitik*, Tübingen 1968, S. 11ff.; für den neueren Forschungsstand Thekla Keuck, *Hofjuden und Kulturbürger. Die Geschichte der Familie Itzig in Berlin*, Göttingen 2011.

<sup>31</sup> Uta Lohmann, *David Friedländer: Reformpolitik im Zeichen von Aufklärung und Emanzipation. Kontexte des preussischen Judenedikts vom 11. März 1812*, Hannover 2013, S. 96f.

<sup>32</sup> Friedländer, zit. ebd., S. 97.

<sup>33</sup> Vgl. zum Forschungsstand über Leben und Werk Wesselys ausführlich Sylvia Lässig, in diesem Band.

<sup>34</sup> Als Autor hebräischer Schriften firmierte er auch als Naftali Hirz Weisel. Die Variante Naphtali Herz Wessely gilt im bibliographischen Datenabgleich heute international als Standard bei der Autorenidentifizierung; vgl. die Übersicht der Namens- und Schreibweisenvarianten im Anhang dieses Bandes.

Bürgerlichen entsprechenden Erscheinung, wie es sein zeitgenössisches Portrait zeigt. Dass er auch über jenen Kreis hinaus unter Aufklärern einen gewissen Grad an Bekanntheit erlangt haben dürfte, zeigt etwa der Umstand, dass Joachim Heinrich Campe, als er 1778 in Hamburg sein Buch „Robinson Krusoe den jüngern, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder“ ankündigte, „Wesseli“ als einen der „Herren“ in Berlin nannte, die er um Unterstützung bei der Pränumeration bat.<sup>35</sup>

Wesselys im Hause Mendelssohn besprochene und verabredete Erziehungsschrift wurde zur Blaupause für die späterhin als klassisch betrachteten Konzeptionen einer *allgemeinen Bildung des Menschen*.<sup>36</sup> Ob die Schrift als solche in geselligen Zusammenkünften wie den jüdischen Salons oder der 1783 gegründeten Berliner Mittwochsgesellschaft, der „Clearingstelle preußischer Spätaufklärung“,<sup>37</sup> diskutiert wurde, muss offenbleiben. Angesichts des Forschungsstands ist aber anzunehmen, dass die Fragen, für die Wessely eine programmatische Lösung vorlegte, zu den dort vorrangig behandelten Gegenständen zählten. Man kann es sich so vorstellen: Das Thema und die Strukturelemente des Reformprogramms für Erziehung und Unterweisung, das Wessely zu Papier brachte, waren im Hause Mendelssohn erörtert worden, wurden anschließend dem Publikum von Berlin bis Wien nachweislich durch Moses Mendelssohn, Friedrich Nicolai, Johann Erich Biester und David Friedländer kommuniziert – zu ebendiesem Zweck hatte Friedländer Wesselys Erziehungsschrift ins Deutsche übersetzt<sup>38</sup> – im Salon namentlich der Henriette Herz aufgegriffen und von regelmäßigen Besuchern dieses Salons wie Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher in der Folgezeit modifiziert und fortentwickelt.<sup>39</sup>

---

<sup>35</sup> [Joachim] H[einrich] Campe, Ankündigung eines neuen Lesebuchs für Kinder, *Deutsches Museum* 1 (1779), S. 118–123, hier S. 122 und 123.

<sup>36</sup> Zur Grundstruktur der klassischen Konzeption allgemeiner Bildung vgl. Ingrid Lohmann, *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Eine Fallstudie zur Lehrplanteorie Friedrich Schleiermachers*, Frankfurt am Main, Bern, New York 1984; zur neueren Beschäftigung mit der bildungstheoretischen Klassik etwa Jan Masschelein, Norbert Ricken, Do we (still) need the concept of bildung? *Educational Philosophy and Theory* 35,2 (2003), S. 139–154. Für den klassischen Bildungsbegriff war die Beziehung zwischen der *Person* als individueller Trägerin von Eigentumsrechten und der Aneignung der Reichtümer der Erde durch die menschliche *Gemeinschaft*, etwa im Sinne von Lockes zweiter Regierungsschrift, im Umfeld der französischen Revolution spezifiziert in der Beziehung von *Bourgeois* und *Citoyen*, konstitutiv. Im klassischen modernen Bildungsbegriff wurde Geselligkeit, ein gemeinschaftliches Ganzes, als genuine Sphäre *des Menschen* verstanden, die es zu konstituieren galt; vgl. dazu bereits Wilhelm Roessler, *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*, Stuttgart 1961.

<sup>37</sup> Günter Birtsch, Die Berliner Mittwochsgesellschaft, (1986) in: *Formen der Geselligkeit in Nordwestdeutschland 1750–1820*, hrsg. von Peter Albrecht, Hans Erich Bödeker, Ernst Hinrichs, Tübingen 2003, S. 423–439, hier S. 438.

<sup>38</sup> Vgl. dazu den Beitrag von Uta Lohmann in diesem Band.

<sup>39</sup> Zu Geschichte und TeilnehmerInnen der Salons vgl. Petra Wilhelmy, *Der Berliner Salon im 19. Jahrhundert (1780–1914)*, Berlin, New York 1989; Deborah Hertz, *Die jüdischen Salons im alten Berlin*, Frankfurt am Main 1991; zum Briefwechsel mit Henriette Herz vgl. Friedrich Schleiermacher, *Kritische Gesamtausgabe*, Bd. 7: Briefwechsel 1803–1804, Berlin 2005; zum Briefwechsel mit Wilhelm von Humboldt vgl. *Henriette Herz in Erinnerungen, Briefen und Zeugnissen*, hrsg. von Rainer Schmitz, Frankfurt am Main 1984. – Eine vergleichende Analyse der Bildungsauffassungen Friedländers und Humboldts unternimmt Uta Lohmann im Rahmen des DFG-Projekts *David Friedländer und Wilhelm von Humboldt im Gespräch. Zur Wechselwirkung zwischen jüdischer Aufklärung (Haskala) und Neuhumanismus*. – Zu der Frage, ob und inwieweit der Diskurs über die Emanzipation (wie die rechtliche Gleichstellung der Juden später bezeichnet wurde) in den Salons Thema war, sowie zu deren Funktionsweise als überregionales Netzwerk vgl. Hannah Lotte Lund, *Der Berliner „jüdische Salon“ um 1800. Emanzipation in der Debatte*, Berlin, Boston 2012. – Zur Bedeutung der dialogischen Beziehungen zwischen jüdischen und nichtjüdischen ZeitgenossInnen für die damalige Bildungsauffassung vgl. Helmut Peukert, *Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne*, in: *Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, hrsg. von Ingrid

Angesichts der Aura, die seit Eduard Sprangers Schriften<sup>40</sup> speziell um den Namen Humboldts gelegt ist, mag die Annahme abwegig erscheinen, dass ein *no-name* wie Wessely die klassische Bildungskonzeption grundgelegt haben soll. Aber bei konsequent historischer Betrachtung spricht Vieles dafür. Die Genannten einte, ungeachtet der Unterschiede in Herkunft und Motivationen im Einzelnen, eine gemeinsame Interessenlage: Überwindung des Mangels an Geselligkeit, wie manche Zeitgenossen es ausdrückten.<sup>41</sup> Dabei ging es auch darum, Preußen und seine Bewohner mit den ökonomischen, politischen und kulturellen Entwicklungen, die sich überall in Europa anbahnten, Schritt halten zu lassen.<sup>42</sup> Im Horizont dieser Interessenlage wurden Erziehungsauffassungen konzipiert, die komplementäre Beziehungen zwischen Allgemeinem und Besonderem vorsahen: eine aus der Differenz zwischen diesen beiden Polen entstehende Dynamik, die wechselseitige Steigerung mit sich brächte. Erziehungsauffassungen mit diesem Charakteristikum standen am Beginn der Konstituierung des klassischen modernen Bildungsbegriffs.

Strukturelemente der Erziehungsauffassung Wesselys geben Anlass, sie in diesem Zusammenhang prominent zu verorten: 1. die Komplementarität von hebräischer und Landessprache im Aneignungsprozess; 2. die Komplementarität von Wissenschaft und Religion in der Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten einerseits, Sittlichkeit (Gesinnung) andererseits; 3. die Konzipierung der sozialen Differenzierungen und Funktionsteilungen der angestrebten künftigen Gesellschaftsordnung gemäß einer zugrunde gelegten Wissensauffassung.

### *Die Wessely-Affäre im Schnelldurchgang*

In dem aspektreichen Geschehen, das den Kontext der Haskala bildete, war die Wessely-Affäre unter anderem auch ein Medienereignis der europäischen Kommunikationsgeschichte.<sup>43</sup> Es begab sich in etwa Folgendes:

Bald nach seiner Inthronisierung 1780 erließ der österreichische Kaiser Joseph II. eine Reihe von Edikten, mit denen er die Sondergesetze für die religiösen Minderheiten der Habsburgermonarchie aufhob und ihre Rechte und Pflichten denen der katholischen Mehrheit

---

Lohmann und Wolfram Weiße, Münster, New York 1994, S. 1–14, sowie Marianne Schuller, „Fremdsein ist gut“. Das Schreibprojekt Rahel Levin Varnhagens und die Frage nach der jüdischen Texttradition, in: ebd., S. 117–124.

<sup>40</sup> Vgl. Eduard Spranger, *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*, Berlin 1909; dens., *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, (1910) 3. Aufl. Tübingen 1965; kritisch dazu Dietrich Benner, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, 3., erweiterte Aufl. Weinheim, München 2003, S. 22ff., sowie Klaus Himmelstein, *Das Konzept Deutschland. Studien über Eduard Spranger*, Frankfurt am Main 2013, S. 81ff.

<sup>41</sup> Vgl. Moses Mendelssohn an Johann Ulrich Pauli, [1766] in: ders., Briefwechsel II, 1, JubA 12,1, S. 127; Isaak Iselin, *Versuch über die gesellige Ordnung*, Basel 1772, Digitalisat: VD18; Friedrich Schleiermacher, Versuch einer Theorie des geselligen Betragens, *Berlinisches Archiv der Zeit und ihres Geschmacks* (1799), S. 48–66, 111–123. Vgl. auch Rudolf Vierhaus, Christian Garves Theorie des Umgangs, in: *Formen der Geselligkeit in Nordwestdeutschland*, S. 541–548.

<sup>42</sup> Noch lange nach seinem Versuch einer Theorie des geselligen Betragens beschäftigte Schleiermacher der Zusammenhang von sprachlich-rhetorischen Fertigkeiten und der (noch mangelnden) Fähigkeit des Bürgers zu politischer Einflussnahme; vgl. dens., Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826), in: *Texte zur Pädagogik*, 2 Bde., hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann, Bd. 2, Frankfurt am Main 2000, S. 330 und passim.

<sup>43</sup> Vgl. Rolf Reichardt, Arbeitsperspektiven zur interkulturellen Kommunikation zwischen Ancien Régime und Moderne, in: *Das eine Europa und die Vielfalt der Kulturen. Kulturtransfer in Europa 1500–1850*, hrsg. von Thomas Fuchs und Sven Trakulhun, Berlin 2003, S. 27–46, hier S. 29.

annäherte. Einige dieser sogenannten Toleranzpatente galten den jüdischen Bevölkerungen in Oberitalien mit der Hauptstadt Triest, in Böhmen mit der Hauptstadt Prag sowie in Niederösterreich mit der Hauptstadt Wien. Erklärte Zielsetzung war es, dass alle Untertanen unabhängig von ihrer Herkunft und Religionszugehörigkeit an der Vermehrung des öffentlichen Wohlstands teilnehmen und dazu rechtlich verbrieft Freiheit sowie erweiterte Möglichkeiten des Erwerbs erhalten sollten.

Das war beste Modernisierungsprogramm im Sinne der europäischen Aufklärung und trieb diese rechtlich, ökonomisch und auch hinsichtlich der konzeptionellen Bemühungen auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts weiter voran. Joseph verfügte, dass bei den Hauptsynagogen seines Herrschaftsgebiets Schulen „nach der Normallehrt“ eingerichtet werden sollten, um in allen potenziell gerichtsrelevanten Angelegenheiten, von Testamenten bis zu Handelsverträgen, unter den Juden an die Stelle ihrer „Nationalsprache“ binnen weniger Jahre die Landessprache treten zu lassen. Im Übrigen sollten jüdische Kinder die „bestehenden öffentlichen Schulen“ besuchen.

Die Reaktionen auf die Edikte waren höchst unterschiedlich. Christliche Kaufleute protestierten. Vorstände jüdischer Gemeinden sahen den Fortbestand der Religion gefährdet. Die Berliner Maskilim hingegen sahen darin die verdiente Bestätigung des Unterrichtsreformprojekts, das sie bereits 1778 mit der Gründung der Freischule auf den Weg gebracht hatten. Wesselys im Sommer 1781 entstandenes Manuskript,<sup>44</sup> in dem Grundzüge seiner späteren Erziehungsschrift bereits enthalten waren, mag mittelbar oder unmittelbar dadurch veranlasst worden sein; das frühe erste Programm der Freischule von 1783<sup>45</sup> lässt sich geradezu als Mitteilung lesen, dass man dieses Institut zum Modell im Sinne Josephs schulpolitischer Anordnung ausbauen könnte; und mit Mendelssohns Übersetzung des Pentateuch – 1780 lag das Buch Genesis vor, 1781 das Buch Exodus, 1783 alle Fünf Bücher Moses – würden die aschkenasischen Gemeinden sogar auf ein höchst elaboriertes Lehrwerk im Sinne der josephinischen Anordnung zurückgreifen können.

Wenige Tage nach dem Edikt vom 2. Januar 1782 und mit ausdrücklichem Bezug darauf legte Wessely in seiner Erziehungsschrift, dem *Ersten Sendschreiben*, seine Auffassung von der notwendigen Neubestimmung des Verhältnisses von Religion, Sprache und Wissenschaft in Erziehung und Unterricht dar. Seine persönliche Motivation für diese Thematik ging auf seine Leidenschaft für die Linguistik des Hebräischen zurück, in deren Ergebnis er bereits 1765/66 in Amsterdam seine zweibändige Schrift *Gan na'ul* veröffentlicht hatte. Seither dokumentieren Wesselys Veröffentlichungen vor allem eines: seinen nicht nachlassenden Einsatz für die Wiederbelebung der hebräischen Sprache, und zwar in Verbindung mit der Aneignung der Landessprache.<sup>46</sup> Nur dann, wenn der Sinn der Wendungen der verschlossenen Sprache

---

<sup>44</sup> Vgl. Wessely, Handschrift 1781, in diesem Band.

<sup>45</sup> Vgl. Nachricht von dem gegenwärtigen Zustand, bisherigen Fortgang, und eigentlichen Endzweck der Freyschule (*Chevrat chinnuch ne'arim*) zu Berlin, [von Isaac Daniel Itzig und David Friedländer, Berlin 1783], aus dem Jüdisch-Deutschen transkribiert von Uta Lohmann, in: CCN, S. 206–208.

<sup>46</sup> Vgl. Andrea Schatz, Entfernte Wörter. Reinheit und Vermischung in den Sprachen der Berliner Maskilim, in: *Neuer Anbruch. Zur deutsch-jüdischen Geschichte und Kultur*, hrsg. von Michael Brocke, Aubrey Pomerance und Andrea Schatz, Berlin 2001, S. 243–261; zu weiteren Implikationen des Verhältnisses von hebräischer Sprache und Landessprache insbesondere im Prozess der Aneignung vgl. dies., *Sprache in der Zerstreuung. Die Säkularisierung des Hebräischen im 18. Jahrhundert*, Göttingen 2009, S. 236 ff.

verständlich wird, wird auch das Herz des lernenden Knaben erreicht, heißt es im *Ersten Sendschreiben*.<sup>47</sup>

Dass mit Mendelssohns Tora-Edition endlich das für das neue Lehren und Lernen erforderliche Werk vorlag, betonte Wessely in den Folgejahren nachgerade unermüdlich: Es enthielt neben dem hebräischen Text die vollständige deutsche Übersetzung (in hebräischen Buchstaben), und zwar in der elaborierten, philosophisch-ästhetisch reflektierten Sprache Mendelssohns, dazu den Kommentar.<sup>48</sup> Die komplementäre Aneignung *beider* Sprachen war für Wessely ein Reformschritt, dem er für die Aufklärung und rechtliche Gleichstellung der Juden höchste Bedeutung beimaß. Strukturelle Parallelen zur Bedeutung von Sprache bei Humboldt, zur bildenden Funktion der Beschäftigung mit dem griechischen Altertum, sind unverkennbar.<sup>49</sup> Dass Wessely unbeirrt dabei blieb, dass die gründliche Beherrschung des Hebräischen unerlässlich war für den Erhalt der Religion, auch wenn es darum ging, sie zu reformieren,<sup>50</sup> unterschied seine Position deutlich von der jüngerer Maskilim (die diese großenteils allerdings notgedrungen einnahmen, denn trotz aller Bemühungen im Umfeld der Orientalischen Buchdruckerei bei der Berliner jüdischen Freischule sank das Interesse an Schriften in Hebräisch in den 1790er Jahren zunehmend, so dass für das weitere Vorantreiben der Reform ein Strategiewechsel erforderlich wurde<sup>51</sup>).

Im März 1782 hielt David Teweke, Rabbiner in der polnischen Stadt Lissa, eine *Predigt* gegen Wesselys Sendschreiben, die diesen als Ketzer, Heuchler und Übeltäter markierte. Am selben Tag hielt Ezechieel Landau, Oberrabbiner in Prag, ebenfalls eine *Predigt* gegen Wessely. (Beide hatten der Ausgabe von *Gan na'ul*, Berlin 1772, Approbation erteilt,<sup>52</sup> Wesselys Gelehrsamkeit stand für sie von daher nicht grundsätzlich in Frage.) Im Juni 1782 folgte Rabbiner Horowitz in Frankfurt am Main. Es war eine abgestimmte Aktion. Als einer der wenigen aschkenasischen Rabbiner trat der Regensburger Isaak Alexander mit einer Schrift an die Öffentlichkeit, die Wesselys Position nahestand.

Unterdessen war die Gemeinde im oberitalienischen Triest an Wessely weiterverwiesen worden, als sie wegen der neuen Lehrbücher für Religion und Moral, die gemäß Josephs Anordnung einzuführen waren, Rat und Hilfe suchte. Der so entstandene Kontakt eröffnete ihm und seinen Berliner Freunden die Möglichkeit, eine Gegenkampagne zu lancieren. Wichtigster

---

<sup>47</sup> Wie bei anderen Topoi wäre es auch hier lohnend, die Rezeption der zeitgenössischen britischen Diskussion näher zu untersuchen; vgl. etwa [anonym] Von dem Gebrauche der Vernunft als einer natürlichen Eigenschaft der Seele, und als einem wesentlichen Stücke der Tugend und Religion, in: *Hannoversches Magazin* 8 (1770), S. 1537–1548, zuerst in: *The Universal Magazine of Knowledge and Pleasure Containing News, Letters, Debates, Poetry, Music, Biography, History, Geography, Voyages, Philosophy, Mathematics, Husbandry, Gardening, Cookery, Chemistry, Mechanics, Trade, Navigation, [...] XLV* (August 1769), S. 57ff.

<sup>48</sup> Den Kommentar (*Biur*) verfassten Mendelssohn und seine Mitarbeiter. Salomon Dubno und Schalom ben Isaak aus Meseritz erstellten einen masoretischen Kommentar (*Tikkun soferim*), Wessely verfasste den *Biur* zu *Leviticus*, den Mendelssohn um Anmerkungen ergänzte. Zweck des Kommentars sollte es erklärtermaßen sein, die Übersetzung zu rechtfertigen und in Beziehung zur jüdischen exegetischen Tradition zu setzen. Der *Biur* besteht zu einem guten Teil in einer Kompilation mittelalterlicher Kommentare. Übersetzungsfragen erörterte Mendelssohn in seiner Einleitung *Or la-netiva* (Licht zum Pfad).

<sup>49</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Über das Studium des Altertums und des griechischen insbesondere, (1793), in: ders., *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*, hrsg. von Andreas Flitner, Frankfurt am Main, Berlin, Wien 1984, S. 12–27; Lohmann, *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen*, S. 71ff., 80ff.

<sup>50</sup> Vgl. dazu Breuer, Naphtali Herz Wessely, insbesondere S. 30–35.

<sup>51</sup> Vgl. Uta Lohmann, *David Friedländer*, S. 156f.

<sup>52</sup> Vgl. Mordechai Eliav, *Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation*, (Jerusalem 1960) aus dem Hebräischen von Maïke Strobel, Münster, New York, München, Berlin 2001, S. 54.

italienischer Unterstützer Wesselys wurde Elia Morpurgo, der Leiter der jüdischen Gemeinde in der an „der Grenze zwischen Aschkenas und Italien“<sup>53</sup> gelegenen Grafschaft Gradisca. Morpurgo trug Wesselys Vorstellungen nicht nur inhaltlich mit, sondern er nutzte sein Kommunikationsnetz für den Versand der Briefe und Schriften. Neben Triest und Gradisca war Wien Umschlagplatz für die Brief- und Paketsendungen zwischen Berlin und Oberitalien: Dort überschneidet sich das Kommunikationsnetz des Berliner Hoffaktors und Oberlandesältesten Daniel Itzig mit dem seiner Tochter Fanny, die in Wien einen literarischen Salon führte,<sup>54</sup> und ihres Gatten, des Bankiers Nathan Arnstein.

Im April 1782 berichtete Wessely den Triestern in seinem *Zweiten Sendschreiben* von der inzwischen ausgebrochenen Kontroverse um sein erstes Schreiben, erläuterte seine Position und schilderte den aus seiner Sicht desolaten Zustand der Jugenderziehung in Polen und Aschkenas. Er unterbreitete Vorschläge für die Reorganisation der Talmud Torà-Schule in Triest und fügte hinzu: „Unter euch wird es hoffentlich keine Leute geben, denen es missfällt, die Wissenschaften aus Büchern, die von Gelehrten der Völker in deutscher Sprache oder in einer der übrigen Sprachen der Erde geschrieben sind, zu lernen. Denn ich weiß, dass es unter uns welche gibt, deren Herz voll von solchen verkehrten Urteilen ist.“

Im *Dritten Sendschreiben* konnte Wessely 1784 die zustimmenden Stellungnahmen zu seiner Reformvorstellung von Rabbinern und Jeschiwa-Leitern aus Triest, Ferrara, Venedig, Ancona und Reggio veröffentlichen. Die Rabbiner in Livorno und Konstantinopel hatte Morpurgo ebenfalls angeschrieben, von ihnen sind jedoch keine Antwortschreiben bekannt. Den *Bescheid* des Rabbiners Kohen aus Modena veröffentlichte Wessely nicht, denn die darin enthaltene Ablehnung seiner Position hätte Wasser auf die Mühlen seiner Gegner gegossen.<sup>55</sup>

1785 verteidigte Wessely seine Auffassung abermals in einem *Vierten Sendschreiben*. Mit dieser Schrift legte er endgültig den Grund für sein 1786 erschienenes Lehrbuch der Ethik (das eine nähere Betrachtung und Analyse verdiente). Eine Dimension seiner Reformvorstellung wird im vierten womöglich noch deutlicher expliziert als im ersten Schreiben: Die eigene innere sittliche Einsicht des Einzelnen ist für das gesellige Zusammenleben in einem Gemeinwesen wichtiger als der äußerliche Gehorsam gegenüber dem halachischen Gesetz, wenn, ja *wenn* sie an die Tora rückgebunden ist. Für den Verfasser von *Gan na'ul* stellte es sich so dar, dass die Repräsentanten der antiken und mittelalterlichen talmudischen Tradition die Tora in ihren Tiefen zu erschließen in der Lage gewesen waren, *weil* sie das Hebräische, die heilige, von Gott gegebene Sprache beherrschten. Ebendies sah Wessely bei zeitgenössischen Rabbinern und Talmudgelehrten nicht in jedem Fall als gegeben an.<sup>56</sup> Und weil im Rahmen schulischen Lernens einen entsprechend hohen Grad an Beherrschung des Hebräischen zu erlangen nicht jedermanns Sache war, setzte er das Studium des Talmuds erst für ältere,

---

<sup>53</sup> So Morpurgo am Schluss seines *Sendschreibens*, in diesem Band.

<sup>54</sup> Vgl. Hilde Spiel, *Fanny von Arnstein oder die Emanzipation. Ein Frauenleben an der Zeitwende 1758–1818*, Frankfurt am Main 1962.

<sup>55</sup> Ob und wann Wessely diesen Bescheid überhaupt zur Kenntnis bekam, ist allerdings nicht restlos geklärt.

<sup>56</sup> Hier ist nicht der Ort zu analysieren, inwiefern die Maskilim mit ihrer Verdammung der polnisch-jüdischen Wanderlehrer und Talmudisten Akteure mit eigenen Motivlagen in der Jahrzehnte währenden, intensiven antipolnischen Kampagne Friedrichs II. waren; diese Kampagne ist, ohne Beachtung des jüdischen Aspekts, materialreich untersucht von Hans-Jürgen Bömelburg, *Friedrich II. zwischen Deutschland und Polen. Erinnerungs- und Ereignisgeschichte*, unter Mitarbeit von Matthias Barelkowski, Stuttgart 2011. Parallelen zwischen Friedrichs Invektiven sowie Ansichten und Äußerungen von Maskilim springen jedenfalls ins Auge (vielleicht auch angesichts der Pläne Friedrichs zu Zwangsumsiedlungen von Juden an die polnische Grenze).

entsprechend begabte und lernwillige Schüler an – die erhoffte künftige, neue intellektuelle Elite der Rabbiner, Talmudgelehrten und Gemeindeleiter. Ob er diese Zusammenhänge beziehungsweise diese seine Sicht der Dinge nicht ausreichend erläutert hatte oder keine Erläuterung der Welt seine Gegner von ihrer Erbitterung gegenüber bestimmten Aussagen des *Ersten Sendschreibens* hätte abbringen können, muss offenbleiben.<sup>57</sup>

Aus bildungshistorischer Sicht, im Kontext des Zustandekommens des klassischen Bildungsbegriffs, tritt in Wesselys Auffassung von der Rolle der Sittlichkeit und dem damit implizierten Gesinnungsbegriff jedenfalls ein weiteres Moment zu Tage, das von Humboldt, vor allem aber von Schleiermacher später weiter ausgearbeitet wurde. Auch für Schleiermacher ist Religiosität „der Mittelpunkt aller Gesinnung“<sup>58</sup> und Religion damit einer der beiden in ein komplementäres Verhältnis zueinander zu bringenden Pole im Prozess der (schulischen) Aneignung. Den anderen Pol bildet wie schon bei Wessely die deutsche Sprache als Zeichensystem, in dem die säkularen Wissenschaften beziehungsweise die anzueignenden und weiterzuentwickelnden wissenschaftlichen Kenntnisse auf den Begriff gebracht sind und so nun auch alltagsweltlich kommunizierbar werden.<sup>59</sup> Gesinnung und Bildung als getrennte, voneinander unabhängige Dimensionen anzusehen, verfehlt den entscheidenden Stellenwert für die Orientierung auf das Neue, auf die noch unbekanntere Zukunft, den ihre Zusammengehörigkeit in der klassischen Bildungskonzeption hatte, als die neuen bürgerlichen Schichten und die mit ihnen verbündeten Reformkräfte noch um Emanzipation rangen.<sup>60</sup>

Seit Ausbruch der Kontroverse um das *Erste Sendschreiben* entspann sich auf Seiten der Gegner wie auch der Freunde Wesselys reger schriftlicher und mündlicher Austausch von Nachrichten und Mitteilungen. Beide Parteien kämpften um Ausweitung ihres Einflusses, suchten Bündnispartner für ihre Stellungen zu gewinnen, setzten Dritte unter Druck. Beide Parteien waren gut vernetzt, und so zog die Affäre von Wilna bis Amsterdam und von London bis Venedig ihre Kreise. Auf Seiten Wesselys agierten Unterstützer im Umfeld Daniel Itzigs, Mendelssohns und Friedländers, etwa indem sie der Gemeindeleitung in Lissa androhten, den Rabbiner bei der Obrigkeit zu denunzieren, wenn man Teweles Kampagne dort nicht unterband; Friedrich Nicolai sorgte in der *Allgemeinen deutschen Bibliothek* für Rezensionen des *Ersten Sendschreibens*; und der wegen seiner unverblühten Redeweise umstrittene Aufklärer August Friedrich Cranz versetzte Tewele durch eine Schrift in Angst und Schrecken, die er dem polnischen Landesherrn widmete, so dass der Lissaer Rabbiner befürchten musste, wegen der Kampagne gegen Wessely vor ein polnisches Gericht gestellt zu werden. Auf Seiten der Gegner nutzte insbesondere Ezechiel Landau seine Autorität, um Rabbiner überall in

---

<sup>57</sup> Vgl. dazu Daniel Krochmalnik, Deutschjudentum. Bildungskonzepte von Moses Mendelssohn bis Franz Rosenzweig, in: *Jüdisches Leben und jüdische Kultur in Deutschland. Geschichte, Zerstörung und schwieriger Neubeginn*, hrsg. von Hans Eler und Hans-Ludwig Ehrlich, Frankfurt am Main, New York 2000, S. 77–99, hier insbesondere S. 83, 87.

<sup>58</sup> Friedrich Schleiermacher, Allgemeiner Entwurf zum Religionsunterricht auf gelehrten Schulen, (1810) in: ders., *Texte zur Pädagogik*, 2 Bde., hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann, Bd. 1, Frankfurt am Main 2000, S. 168–170, hier S. 168.

<sup>59</sup> Vgl. Lohmann, *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen*, S. 245ff., 281f.

<sup>60</sup> Hiervon ist die weitere Entwicklung im 19. Jahrhundert zu unterscheiden. Die Differenz zur klassischen Phase bleibt unberücksichtigt bei George L. Mosse, Jewish Emancipation: Between *Bildung* and Respectability, in: *The Jewish Response to German Culture. From the Enlightenment to the Second World War*, hrsg. von Jehuda Reinharz und Walter Schatzberg, Hanover 1985, S. 1–16. – Zu Kants Behauptung eines Mangels an Moral und Gesinnung im Judentum vgl. Ingrid Lohmann, Tora und Vernunft. Erneuerung der Religion als Medium der Verbürgerlichung in der jüdischen Aufklärung, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9,2 (2006), S. 203–218, hier S. 209, sowie dies., Euchels Bildungskonzeption, S. 181f.



Aschkenas und Polen gegen Wessely aufzubringen, und bedrängte den Berliner Oberrabbiner Hirschel Levin, eindeutig Partei gegen die Maskilim zu ergreifen. Dessen Sohn Saul Berlin wiederum, der bis 1780 Rabbiner in Frankfurt an der Oder gewesen war, verfasste eine satirische Schrift, die zwar erst später publiziert (und im Organ der jüdischen Aufklärer, der Zeitschrift *Ha-Me'assef* rezensiert) wurde, aber wohl schon seit Jahresbeginn 1784 unter der Hand kursierte. Sie dürfte unter den jüdischen Aufklärern für dionysische Heiterkeit gesorgt haben.<sup>61</sup>

Der preußische Staatsminister von Zedlitz erhielt durch Mendelssohn Kenntnis von der Affäre. Er wandte sich an den Oberlandesältesten Daniel Itzig und die Vorsteher der Berliner Gemeinde: „Haben Sie doch die Güte, mein lieber Herr Itzig, mich wissen zu lassen, was an der Sache ist, und von wem oder von welchem Directorio dieser Mann gedrückt wird. Es wäre nicht gut, wenn man einen Mann wegen eines gut geschriebenen Buches willen aus der Stadt triebe, und ich begreife nicht, wie sich ein Collegium in so etwas mischen kann.“<sup>62</sup> Nach einer ihm zugekommenen Nachricht „soll der Verfasser einer Schrift: ‚Worte der Wahrheit und des Friedens‘ sehr verfolgt werden“, aber der Vorstand werde sich doch „eines so guten Mannes gewiß gern annehmen“. Man möge mitteilen, wie „einem Manne, der Aufklärung und guten Geschmack allgemein zu machen sucht,“ beizustehen sei.<sup>63</sup>

Zedlitz schätzte den Theologen und Aufklärungspädagogen Johann Bernhard Basedow, der in einer vielrezipierten Schrift die Staatsaufsicht über Erziehung und Schulen gefordert hatte: Ohne diese könne die nötige tiefgreifende Umgestaltung des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens nicht gelingen.<sup>64</sup> Der Gedanke war insofern nicht aus der Luft gegriffen, dass sich nach dem Vorbild der österreichischen auch die preußische Obrigkeit des jüdischen Erziehungs- und Schulwesens annehmen könnte, zumal mit Zedlitz ein Freund und Förderer aufklärerischer Schulreform an der Spitze des Departements für lutherische Kirchen- und Unterrichtsangelegenheiten stand.<sup>65</sup> Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts war die Kritik an der geistlichen Schulaufsicht weit verbreitet, so dass keineswegs nur auf jüdisch-aufklärerischer Seite „die Stellungnahme gegen die Orthodoxie im allgemeinen mit der gegen deren möglichen Einfluß auf die Schulen verbunden“ war.<sup>66</sup>

---

<sup>61</sup> Vgl. Moshe Pelli, Saul Berlin's *Ktav Yosher*. The Beginning of Satire in Modern Hebrew Literature of the Haskalah in Germany, *LBIYB* 20 (1975), S. 109–127.

<sup>62</sup> Karl Abraham von Zedlitz an Daniel Itzig, in diesem Band.

<sup>63</sup> Zedlitz an die Ober-Landes-Ältesten und Vorsteher der Berliner Judenschaft, in diesem Band.

<sup>64</sup> Vgl. Johann Bernhard Basedow, *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntniß*, Hamburg 1768. – Zu Basedows Verbindungen mit Wessely vgl. Britta L. Behm, *Moses Mendelssohn und die Transformation der jüdischen Erziehung in Berlin. Eine bildungsgeschichtliche Analyse zur jüdischen Aufklärung im 18. Jahrhundert*, Münster 2002, S. 178ff.

<sup>65</sup> Dass Zedlitz die Leitung dieses Departements 1788 an Wöllner abgeben musste, versetzte der staatlichen Förderung aufklärerischer Reformprojekte, wie es heißt, einen erheblichen Rückschlag; vgl. Carl Rethwisch, Zedlitz, Karl Abraham, in: *Allgemeine Deutsche Biographie* (1898), S. 744–748, <http://www.deutschebiographie.de/pnd118808354.html?anchor=adb>. – Zu Basedow und dem Philanthropismus vgl. Hanno Schmitt, *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*, Bad Heilbrunn 2007.

<sup>66</sup> Enno Fookens, *Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert*, Wiesbaden-Dotzheim 1967, S. 170. – Fookens Ausführungen, vgl. S. 170ff., zur Kritik Basedows an der geistlichen Schulaufsicht lassen sich recht zwanglos auf die Position Mendelssohns, Wesselys oder auch Friedländers in dieser Sache übertragen.

Der Kulturtransferansatz trägt dem Umstand Rechnung, dass, wenn Begriffe, Ideen, Zeichensysteme von A nach B transferiert werden, sie immer auch modifiziert und dem neuen Kontext angepasst werden.<sup>67</sup> Besonders ein Aspekt steht bei der Untersuchung im Zentrum der Aufmerksamkeit: Bei Kulturtransfer geht es weniger um Export ideeller und materieller Gegenstände (wie zum Beispiel in einem Kolonialisierungsprojekt), sondern um den Wunsch, Errungenschaften aus dem Ausland beziehungsweise aus anderen Sprach- und Kulturräumen zu *importieren*, etwa um eigene Modernisierungsvorstellungen voranzutreiben. Daher treten die Bedürfnisse und Kontexte der Rezipienten in den Vordergrund und dabei besonders die Rolle von Übersetzungen.<sup>68</sup> Ein Akt von Kulturtransfer war auch Mendelssohns Übersetzung der Fünf Bücher Moses aus dem Hebräischen ins Deutsche. Dass dabei mit Widerständen zu rechnen war, war wohl nicht unerwartet.

Für die ereignisorientierte Quellenanalyse im Rahmen von Kulturtransferforschung schlägt Reichardt vor, im Sinne historischer Diskurssemantik Lexikometrie, Begriffsgeschichte oder auch Wortfelduntersuchungen bis hin zur Analyse zentraler Sätze zu nutzen.<sup>69</sup> Tatsächlich lassen sich in der Wessely-Affäre Sätze identifizieren, die hierfür geeignet erscheinen. Der Fortgang der Kontroverse um das *Erste Sendschreiben* lässt insbesondere einen Satz hervortreten, der in aufklärerischen Diskursen in Europa im späten 18. Jahrhundert in ungezählten Varianten gehandelt wurde. Seine Artikulation im ersten Schreiben kann exemplarisch als Import aufklärerischen Gedankenguts aus dem Ausland mit spezifischer Adaption für einen anderen Adressatenkreis interpretiert werden, zumal an diesem einen Satz Wesselys Gegner in besonderem Maße Anstoß nahmen, wie die folgende Zusammenschau zeigt.

---

<sup>67</sup> Vgl. Matthias Middell, Kulturtransfer und historische Komparatistik – Thesen zu ihrem Verhältnis, *Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und Vergleichende Gesellschaftsforschung* 10,1 (2000), S. 7–41; für die bisherige Entwicklung des Kulturtransferansatzes und die Möglichkeit einer Transferforschung speziell aus bildungshistorischer Sicht vgl. Christine Mayer, Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens: Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800, in: *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, hrsg. von Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer und Karin Priem, Köln 2014 (im Erscheinen).

<sup>68</sup> Vgl. Helmut Knufmann, Das deutsche Übersetzungswesen des 18. Jahrhunderts im Spiegel von Übersetzer- und Herausgebervorreden, *Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel – Frankfurter Ausgabe* 91 (1967), Anhang: Archiv für Geschichte des Buchwesens 61, S. 2676–2716.

<sup>69</sup> Vgl. Reichardt, Arbeitsperspektiven, S. 30.

<p>(1) A man without the proper use of the intellectual faculties of a man, is, if possible, more contemptible than even a coward, and seems to be mutilated and deformed in a still more essential part of the character of human nature.<sup>70</sup></p>	<p>(2) So sprachen die Weisen (Midrasch rabba, Wajikra, Parascha 1): „Besser als ein Gelehrtschüler (der die Gesetze Gottes und seine Lehren kennt), in dem kein Wissen ist (Sittlichkeit und Kultur), ist ein Aas.“ Das ist ein Gleichnis, und es bedeutet [...]: Der aber, in welchem kein Wissen ist, aus dem können weder die Weisen Israels noch die Gelehrten der übrigen Völker Genuss ziehen, denn er macht seine Lehre verächtlich, und den Geschöpfen ist er verabscheuenswürdig.<sup>71</sup></p>	<p>(3) Ein Mensch ohne den rechten Gebrauch der geistigen Fähigkeiten des Menschen ist womöglich noch verächtlicher als selbst ein Feiger und ist an einem noch weit wesentlicheren Teile des menschlichen Charakters verstümmelt und mißgestaltet.<sup>72</sup></p>
<p>(4) Derjenige, dem es an geselligen Tugenden fehlt, der sich in allem seinem Thun und Lassen von den übrigen Menschen unterscheidet, den nichts interessiert, was diesen angeht, der nur immer bloß über spitzfindige Auslegungen der Gesetze brütet; der muß nothwendig selbst lästig und unnützlich, und sein Wissen verächtlich werden. Unsere Schriftgelehrten selbst äußern sich hierüber nach ihrer Weise sehr nachdrücklich: Der Schriftgelehrte, heißt es, dem es an sittlichem Gefühl und Tugenden fehlt, hat einen mindern Werth, als verbotene Speise. Diese, ist nur uns, keinem andern Glaubensverwandten, genießbar. Jener Schriftgelehrte ist es [für] niemanden; er macht noch dazu das Gesetz verächtlich, und dessen Lehrer unerträglich.<sup>73</sup></p>	<p>(5) „Besser als ein Gelehrtschüler, in dem kein Wissen ist, ist ein Aas.“ Der <i>Midrasch rabba</i> beweist das am Exempel unseres Meisters Mose, Friede mit ihm, welcher nicht eintrat usw. Denn siehe, das Fundament und der Endzweck des Wissens bestehen in Wahrheit darin, alle Worte der Tora zu kennen, jegliche Sache, wie es ihr zukommt, und die Niedrigkeit des Wesens des Menschen zu kennen.<sup>74</sup></p>	

Satz 1 entstammt dem Buch von Adam Smith *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, das 1776 in London erschien; Satz 3 ist eine undatierte, aber für den vorliegenden Zusammenhang hinreichende deutsche Übersetzung. Der Satz findet sich im ersten Kapitel des fünften Buchs von *Wealth of Nations*; dieses behandelt im zweiten Hauptstück die Frage der „Ausgaben für die Erziehungsanstalten der Jugend“. Adam Smith (1723–1790) gehörte der schottischen Aufklärung an, war als Professor für Logik und später für Moralphilosophie an der Universität Glasgow tätig gewesen, danach Tutor eines jungen Adligen während dessen dreijähriger Bildungsreise auf dem europäischen Kontinent. Er war mit David Hume, Voltaire sowie den Nationalökonom Turgot und Quesnay bekannt. Ab 1778 war er als Zollkommissar Schottlands tätig. Als einer der ersten Gelehrten unterrichtete er in der englischen Landessprache.

<sup>70</sup> Adam Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, 2 Bde., London 1776, S. 642f.

<sup>71</sup> Im Original hebräisch; Wessely, *Erstes Sendschreiben*, in diesem Band.

<sup>72</sup> Adam Smith, *Reichtum der Nationen*, Paderborn o. J., S. 811.

<sup>73</sup> [Hartwig Wessely] *Worte der Wahrheit und des Friedens an die gesamte jüdische Nation. Vorzüglich an diejenigen, so unter dem Schutze des glorreichen und großmächtigsten Kaisers Josephs II. wohnen. Aus dem Hebräischen* [von David Friedländer], Berlin 1782, nachgedruckt in: CCN, S. 174–186, hier S. 176.

<sup>74</sup> David Teweles Horochow, *Predigt* (1782), in diesem Band.

Adam Smith zufolge besteht der Reichtum eines Landes aus drei Arten von Vermögen: erstens aus dem *Konsumtivvermögen*; dazu zählen Vorräte, auch Häuser, Möbel, die weder Einkommen noch Gewinn abwerfen, sondern mit der Zeit verbraucht – konsumiert – werden; zweitens aus dem *Anlagekapital*, mithilfe dessen Waren produziert werden, darunter vor allem nützliche Werkzeuge und Maschinen, einträgliche Gebäude, das heißt solche, die Einkommen oder Gewinn abwerfen, ferner Bodenverbesserung sowie schließlich die Fähigkeiten der Mitglieder einer Gesellschaft; drittens aus dem *Umlaufkapital*, das heißt solchem, das von einer Hand in die andere geht, zirkuliert; dazu gehört vor allem Geld für den Warenhandel, für An- und Verkauf, gehören Rohmaterialien und Halbfabrikate zur weiteren Verarbeitung in der Warenherstellung sowie Fertigprodukte für den Verkauf an den Endverbraucher.

Allein Anlage- und Umlaufkapital erbringen Einkommen oder Gewinn, nur sie sind geeignet, das Vermögen insgesamt, also den Wohlstand einer Nation und ihrer Mitglieder, zu erhöhen. Ein Hauptzweck von Smiths Abhandlung ist die Beantwortung der Frage, wie die Handlungen der Menschen mit dem Anlage- sowie dem Umlaufkapital so organisiert – freigesetzt – werden können, dass das Konsumtivvermögen möglichst gesteigert, also der Wohlstand einer Nation durch vom Staat ungehindertes Schalten und Walten mit den produktiven Kapitalsorten erhöht wird. Dazu unerlässlich sind nach seiner Auffassung die äußere Sicherheit des Landes, die Fähigkeit der Regierung zum Schutz des Eigentums sowie die Beschränkung der Staatsaufgabe auf im Wesentlichen diese beiden Funktionen. Dass er die Fähigkeiten der Gesellschaftsmitglieder als Anlagekapital begreift, veranlasst Adam Smith dazu, in weiten historisch und international vergleichenden Rekursen die Zweckmäßigkeit von (öffentlichen und privaten) Bildungseinrichtungen auszuloten. Hierbei unterscheidet er zwischen Bildungseinrichtungen für die Jugend (Schulen, Colleges, Universitäten), an denen Religion, Philosophie und Wissenschaften unterrichtet werden, sowie Bildungseinrichtungen für Menschen jeden Alters (Kirche, Berufsausbildung); in den diesbezüglichen Ausführungen findet sich der zitierte Satz (1 und 3).

Von dem Schweizer Aufklärer Isaak Iselin, der ein Korrespondenzpartner Mendelssohns und Nicolais war, erschien 1777 und 1779 in Friedrich Nicolais *Allgemeiner Deutscher Bibliothek* eine Rezension der bei Weidemanns Erben & Reich, Leipzig 1776, veröffentlichten deutschen Fassung des Buchs.<sup>75</sup> Weidemanns Erben & Reich war ein renommierter Buchverlag, der sich „zu einer Handlung mit internationalen Verbindungen entwickelte. Ein Hauptbestandteil des Unternehmens war das Geschäft des Übersetzens. Reich beschäftigte in London eigene Agenten und Korrespondenten, die für ihn [...] Bücher vor Ort einkauften“, und stieg „zum bedeutendsten Importeur englischsprachigen Schrifttums“ auf.<sup>76</sup> Wilhelm von Humboldt ließ sich durch Adam Smiths Schrift zu seinen *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, anregen, die 1792 in fünf Teilen in der von Johann Erich Biester herausgegebenen *Berlinischen Monatsschrift* erschienen.<sup>77</sup> Schon 1793 wurde Smiths Schrift in einer weiteren Rezension in der *Allgemeinen deutschen Bibliothek* als

---

<sup>75</sup> Isaak Iselin, Untersuchung der Natur und Ursachen von Nationalreichthümern von Adam Smith, Rezension, *Allgemeine deutsche Bibliothek* 31,1 (1777), S. 586–589, und 38,1 (1779), S. 297–303.

<sup>76</sup> Mayer, Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens, zit.n. d. Ms. p.9.

<sup>77</sup> Unter den Titeln: Ideen über Staatsverfassung, durch die neue Französische Konstitution veranlaßt; Ueber die Sorgfalt des Staates für die Sicherheit gegen auswärtige Feinde; Ueber die Sittenverbesserung durch Anstalten des Staates; Ueber öffentliche Staatserziehung; Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staates um das Wohl seiner Bürger erstrecken? Vgl. Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, Breslau 1851.

„klassisch“ bezeichnet und der korrigierte Neudruck der englischen Ausgabe „dieses vortreffliche[n] Werk[s]“ durch die „Thurneisansche Druckerey in Basel“ 1791 als verdienstvoll gewürdigt.<sup>78</sup>

Es ist anzunehmen, dass bei den gemeinsamen Treffen mit Mendelssohn, Friedländer, vielleicht Nicolai und anderen, auch Wessely über dieses Buch diskutierte. Nach unserer Interpretation variiert er ebenjenes Smith'schen Satz (1) in seinem *Ersten Sendschreiben* (2). Da er sich – in Hebräisch – an die Leiter jüdischer Gemeinden in Aschkenas wendet, von denen er weiß oder annimmt, dass nicht wenigen von ihnen die europäische Aufklärung eher fern liegt, rekurriert er, um dem Satz die Autorität der Tradition zu verleihen, auf den Midrasch Wajikra Rabba (Leviticus Rabba), eine rabbinische Auslegung zum dritten Buch Mose mit Vorschriften über rituelle Reinheit (etwa über das Verhalten der Priester bei Opfer und Verzehr), aber auch für Menschen in verschiedenen Situationen.

Das half aber nichts; mit sicherem Gespür fürs Wesentliche wurde dieser Satz von seinen Widersachern als entscheidend für Wesselys Position markiert und an den Pranger gestellt: Satz 5 ist aus David Teweles *Predigt*, die Wesselys Interpretation rundweg zurückweist und eine Auslegung der Midrasch-Stelle vorlegt, welche das genaue Gegenteil besagt. Und wie etwa Jischmael Kohens bereits erwähnter, sorgsam argumentierender *Bescheid* zeigt,<sup>79</sup> war Tewele damit nicht allein.

Satz 4 findet sich in der zeitgenössischen Übersetzung David Friedländers. Mit ihr wurde das deutsche Publikum über die Reformbemühungen der jüdischen Aufklärer informiert und in dieser Absicht die Aussage nach Inhalt und Intention etwas eingehender erläutert. Wesselys andere (oft implizite) Rekurse auf Tora und Talmud überträgt Friedländer nicht, da für seinen Adressatenkreis eine Beglaubigung des Textes in dieser Form unnötig war.<sup>80</sup>

### *Weitere Adaptionen*

Das *Erste Sendschreiben* weist Argumente auf, die eine Reihe weiterer Adaptionen aus der europäischen Aufklärung – vom englischen Deismus über Locke, Rousseau, die Philanthropisten bis hin zu jüdischen Schriftstellern aus verschiedenen Ländern – annehmen lassen, und zwar nicht bloß rezipierend, sondern mit eigenen Interessen und Motivationen in einem Diskurs, an dem Wessely aktiv beteiligt war. Entsprechende Zusammenhänge sollen hier nicht im Einzelnen untersucht werden, aber um weitere Forschungen anzuregen, sei zumindest auf sie aufmerksam gemacht.

*Englischer Deismus.* – So ließe sich etwa der Vermutung nachgehen, dass Wessely für seine eigene Reformkonzeption Schriften englischer Deisten wie Matthew Tindal oder John Toland, überhaupt Werke aus der Kontroverse über Religion, die in England im späten 17. Jahrhundert begonnen hatte, verarbeitete. Bestandteile dieser Kontroverse waren: die deistische Annahme einer Parallelität von Menschheits- und Individualentwicklung; die Annahme, dass das Kind, wenn es nicht durch verfehlte Erziehung verdorben wird, von sich aus eine Religiosität

---

<sup>78</sup> Gz., An enquiry into the nature and causes of the wealth of nations, by Adam Smith, Rezension, *Allgemeine deutsche Bibliothek* 113,1 (1793), S. 582.

<sup>79</sup> Vgl. in diesem Band.

<sup>80</sup> Vor allem deshalb umfasst Friedländers Übersetzung nur rund 7.150 Wörter, im Unterschied zu Rainer Wenzels Übersetzung in diesem Band mit ihren rund 11.600 Wörtern.

entwickelt, die der aufklärerischen Vorstellung einer natürlichen Religion nahekommt; dass die etablierte Predigerkaste das Volk in Aberglauben und Vorurteil verharren lässt; dass die Weisheitslehrer der Antike einst die gleichen Überzeugungen vertraten wie nun die Aufklärer; dass die ursprüngliche, wahre Religion von den bestehenden positiven Religionen überformt wurde und ihr Eigentliches wieder hervorgeholt werden muss.<sup>81</sup> Wegen der Nähe zu diesen Auffassungen in Wesselys Sendschreiben besteht Überarbeitungsbedarf hinsichtlich älterer und neuerer Werke der Sekundärliteratur, die Wessely unermüdlich als gläubigen Juden vorstellen, der er zweifellos war, *ohne* jedoch die intellektuelle Herausforderung in Rechnung zu stellen, die im ausgehenden 18. Jahrhundert der Diskurs über natürliche Religion oder allgemeine Vernunftreligion für die führenden Köpfe im Judentum (wie im Protestantismus) darstellte.

*Isaak Alexander.* – Schon vor Wesselys *Divre schalom we-emet* figurieren die Wissenschaften bei Isaak Alexander, dem erwähnten Rabbiner aus Regensburg, als Motor und Bestandteil des Locke'schen Programms der gottgewollten Aneignung des Erdballs und seiner natürlichen Reichtümer durch die Menschheit.<sup>82</sup> Hinsichtlich ihrer Vernunftfähigkeit und ihrer Handlungsfreiheit seien die Menschen „den Engeln vorzuziehen“, denn Engel hätten weder die Wahl noch die Freiheit, sich dem göttlichen Befehl zu widersetzen; „Menschen aber können viel unternehmen“, und die Ergründung der Welt mittels Künsten und Wissenschaften führe sie immer wieder dazu, die göttliche Stärke und Sinnhaftigkeit der Erfindung der Welt zu bewundern.<sup>83</sup> Gerade die Vielfalt der Schöpfung, der Dinge der Natur, zeige dem Menschen die göttliche Weisheit und Allmacht. Zwar sei nicht diese Allmacht selbst dem Verstand zugänglich, wohl aber die Erforschung der Dinge: „Denn zu was hätte ein Mensch seinen Verstand, wenn er selben nicht anwenden will?“<sup>84</sup> Vom Tier unterscheide den Menschen sein Verstand, seine Vernunftfähigkeit sowie die Fähigkeit, seine natürlichen Triebe und Leidenschaften zu begrenzen. Er sei fähig, über Ursache und Wirkung, über Ziele und Zwecke nachzudenken, sich von den Dingen der Natur und ihrem Nutzen für den Menschen Begriffe zu machen und diese Dinge in „Gebrauch und Dienst des Menschen“ zu stellen.<sup>85</sup> Dazu müssten sie erforscht werden, und zwar stufenweise, wie auf einer Leiter, bis zu dem durch Verstand und Vernunft überhaupt Erreichbaren.

Wie Wessely sieht auch Alexander sowohl die Kulturgeschichte der Menschheit als auch die individuelle Wahlmöglichkeit des Einzelnen sich in Stufen entwickeln und leitet daraus die Pflicht des Einzelnen ab, eine Entscheidung für seinen Weg zu treffen und diese auch zu verantworten.<sup>86</sup> Künste und Wissenschaften seien geschaffen, um die Menschen zu ernähren, und daher wechselseitig aufeinander angewiesen: „Eine Kunst bedarf der andern, ein Handwerk des andern, eben darum, weil wir miteinander auf Erden leben, und miteinander unser Brod verdienen müssen, die weise Anordnung des Schöpfers hat alles und jedes eingerichtet, daß wir

---

<sup>81</sup> Vgl. Peter Harrison, *‘Religion’ and the religions in the English Enlightenment*, Cambridge 1990, S. 81–88 und passim.

<sup>82</sup> Vgl. John Locke, Zweite Abhandlung über die Regierung, (1690) in: ders., *Zwei Abhandlungen über die Regierung*, hrsg. und eingeleitet von Walter Euchner, Frankfurt am Main 1977; Isaak Alexander, Von dem Daseyn Gottes die selbst redende Vernunft, (1775) in: ders., *Schriften. Ein Beitrag zur Frühaufklärung im deutschen Judentum*, hrsg. von Anja Speicher, Frankfurt am Main 1998, S. 23–48, hier S. 28.

<sup>83</sup> Alexander, Verein! der Mosaischen Geseze mit dem Talmud in zwey Abhandlungen, (1786) in: ders., *Schriften*, S. 203–239, hier S. 232.

<sup>84</sup> Alexander, Von dem Daseyn Gottes, S. 33, vgl. auch S. 32.

<sup>85</sup> Ebd., S. 34.

<sup>86</sup> Vgl. S. 35ff.

einander bedürfen und helfen müssen.“<sup>87</sup> Nach dieser Auffassung ist die Aneignung der Künste und Wissenschaften geradezu gottgewollt, eine universale religiöse Pflicht, der jeder einzelne nach seinem individuellen Vermögen nachzukommen hat.<sup>88</sup> Darüber, ob Wessely die vor seinem eigenen Schreiben entstandene Schrift Alexanders aus dem Jahre 1775 gekannt hat, wissen wir nichts. Dass er seine eigenen Auffassungen ohne Weiteres mit Bezug darauf hätte entwickeln können, ist nicht zu verkennen.

*Locke, Rousseau.*<sup>89</sup> – Die Formulierung gleich zu Beginn des *Ersten Sendschreibens*, dass man den Knaben erziehen solle, solange er von Eitelkeiten und Verkehrtheiten noch unberührt ist, verweist auf Rousseaus bekannten Satz am Beginn des *Émile*, „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen“<sup>90</sup> (ein Satz, der sich seinerseits Rousseaus Beschäftigung mit dem englischen Deismus verdankt), wie auch auf das bei Rousseau daraus folgende Erziehungspostulat – nur dass Wessely eingedenk seiner Adressaten eben nicht mit Rousseau argumentiert, sondern wiederum mit einer funktional äquivalenten Belegstelle aus dem traditionellen religiösen Schrifttum.

Ähnliches gilt für Wesselys Satz, wonach es leicht ist, Worte der Wahrheit auf des Knaben Herz zu schreiben, solange es noch ein unbeschriebenes Blatt ist; er recurriert hier auf die Annahme in Lockes *Essay Concerning Humane Understanding* (1690), dass der Geist oder die Seele bei der Geburt des Individuums eine *tabula rasa* darstellt und sich erst durch Erfahrung und Wahrnehmung formt.<sup>91</sup> Schon bei Locke stand damit die Folgerung in Zusammenhang, dass Kinder erzogen und gebildet werden müssen.<sup>92</sup> Überhaupt sind Wesselys implizite, für Gebildete<sup>93</sup> damals wohl unschwer als solche erkennbaren Bezüge auf Locke zahlreich. So recurriert er mit der Auffassung vom Gemeinwesen als geselliger Verbindung zur Wohlfahrt aller, wie wenig später Mendelssohn in *Jerusalem*, nicht zuletzt auf *A Letter concerning toleration*, Lockes Brief über Toleranz, wo es heißt: „Das gemeine Wesen scheint mir eine Gesellschaft von Menschen zu sein, deren Verfassung lediglich die Befriedigung, Wahrung und Beförderung ihrer bürgerlichen Interessen bezweckt.“<sup>94</sup> Grundsätze aus Lockes Erziehungsschrift wie, dass das Lernen stufenweise und anhand altersgerechter Gegenstände zu erfolgen habe,<sup>95</sup> dass auf mechanisches Auswendiglernen ebenso zu verzichten sei<sup>96</sup> wie auf

---

<sup>87</sup> Alexander, Von dem Daseyn Gottes, S. 37.

<sup>88</sup> Vgl. Ingrid Lohmann, Gott und Natur, Arbeit und Eigentum. Zur Konzeption naturwissenschaftlichen Unterrichts in der späten Aufklärung, in: *Naturwissenschaftliche Bildung im Gesamtkonzept von schulischer Allgemeinbildung*, hrsg. von Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig, Frankfurt a.M. 2009, S. 159–174.

<sup>89</sup> Vgl. zum Folgenden bereits Simon, Der pädagogische Philanthropismus und die jüdische Erziehung, S. 42ff.

<sup>90</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emil oder Über die Erziehung*, (1762) vollständige Ausgabe, in neuer deutscher Fassung von Ludwig Schmidts, 13., unveränderte Aufl., Paderborn 1971, S. 9.

<sup>91</sup> Vgl. John Locke, *An essay concerning humane understanding*, London 1690, dt. *Versuch über den menschlichen Verstand*, 2 Bde., Bd. II, Hamburg 1988.

<sup>92</sup> Vgl. John Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, (1693) dt. *Gedanken über Erziehung*, Übersetzung, Anmerkungen und Nachwort von Heinz Wohlers, Stuttgart 1980.

<sup>93</sup> Dieser aus der damaligen Selbstzuschreibung bestimmter sozialer Gruppen und Milieus stammende Terminus hatte zugleich Inklusions- und Exklusionsfunktion. Keineswegs alle Gruppen legten Wert darauf, dazuzugehören.

<sup>94</sup> John Locke, Ein Brief über Toleranz (1685/86), in: *Toleranz – Weisheit, Liebe oder Kompromiss?*, hrsg. von Sabine Hering, Opladen 2004, S. 235–244, hier S. 238; vgl. Moses Mendelssohn, *Jerusalem oder über religiöse Macht und Judentum* (1783), in: *Moses Mendelssohn's gesammelte Schriften*, in sieben Bänden, hrsg. von G[eorg] B[enjamin] Mendelssohn, 3. Bd., Leipzig 1843, S. 255–362, hier S. 261. – Mendelssohns Argumentation über die Grenzen der jeweiligen Zuständigkeiten von Kirche und Staat verdankt sich nicht zuletzt Anstößen besonders jener Schrift Lockes. – Für Wesselys Begriff des Gemeinwesens könnte außerdem Iselins *Versuch über die gesellige Ordnung* von Bedeutung gewesen sein.

<sup>95</sup> Vgl. Locke, *Gedanken über Erziehung*, §§ 94, 158.

das Erzogenwerden in den Künsten und Formalismen des Disputierens,<sup>97</sup> dass die Unfähigkeit, sich in der Landessprache mit Leichtigkeit in gefälliger Weise ausdrücken zu können, einen kaum zu überbietenden Makel darstelle,<sup>98</sup> dass der Lernende sich nicht mit „geborgtem Licht zufrieden“ geben dürfe und seine Studien selbst vervollkommen sollte, anstatt den „wortreichen Ausdeuter[n] der Stellen anderer, die mit eitlen und prunkenden Überfluß an Gelehrsamkeit sich über einfache und eindeutige Passagen ergießen“,<sup>99</sup> zu folgen, lassen sich im *Ersten Sendschreiben* mühelos wiederfinden.

Wesselys wiederkehrende Forderung, dass Ordnung und Einteilung des schulischen Lehrstoffs sich an Lernstand und Lernvermögen der Knaben orientieren müssen, war im pädagogischen Denken der späten Aufklärung und speziell unter den Philanthropisten Gemeingut – ein Eckpfeiler der aufklärerischen Ideen zur „Verbesserung“ des Menschen durch die neue Wissenschaft von der Erziehung. So heißt es in Küsters *Erziehungs-Lexicon* (1774), dass die menschlichen Fähigkeiten und Neigungen „von ihrer allerersten Aufkeimung an und in ihrem folgenden Wachstum“ durch wissenschaftliche Studien bestimmt werden können, und ebenso lasse sich damit der leichteste Weg ausfindig machen, „auf welche[m] Wahrheit und Tugend in der menschlichen Seele Eingang finden“. <sup>100</sup> Der Grundsatz, an die Fähigkeiten und Neigungen der zu Erziehenden anzuknüpfen, liefert im *Ersten Sendschreiben* die vielleicht wichtigste explizite Begründung dafür, das Studium des Talmuds erst später, nach dem Erlangen eines grundlegenden Verständnisses der Tora, einsetzen zu lassen und den Umfang des Talmudstudiums vom Maß des inneren Vermögen der Schüler abhängig zu machen – in den Augen von Wesselys Gegnern eine Argumentations- und Herangehensweise, die sie ebenfalls in Harnisch versetzte und mit gängigen Praktiken des Talmudunterrichts auch nicht in Einklang zu bringen war. Hier gab es womöglich teils absichtsvolle Missinterpretationen.

Rekurse wie die auf Locke, Rousseau und Adam Smith sind nach unserer Interpretation grundlegend für Wesselys Argumentation. In ihrem Licht nutzte er Schriftstellen der jüdischen Tradition und interpretierte sie neu, um sie seinen Adressaten nahezubringen. Für seine Gegner allerdings besaß der neumodische Ansatz einer genuin pädagogischen Begründungsweise keinerlei Legitimität. Wenn daher Christoph Schulte, in einem fiktiven Brief an Ezechiel Landau, Pinchas Horowitz über die „verderblichen Lehren des Rousseau und der Schule der *Gojim* in Dessau“, <sup>101</sup> also die Philanthropisten um Johann Bernhard Basedow, Joachim

---

<sup>96</sup> Ebd., §§ 175f.

<sup>97</sup> Ebd., § 189.

<sup>98</sup> Ebd.; S. 237 heißt es in diesem Paragraphen: „Korrektes Schreiben und Sprechen verleiht dem, was man zu sagen hat, Anmut und verschafft geneigtes Gehör: und da es die englische Sprache ist, mit der ein englischer Gentleman beständig umgehen muss, ist es auch die Sprache, die er in erster Linie pflegen und worin er seinen Stil mit größter Sorgfalt verfeinern und vervollkommen sollte.“

<sup>99</sup> Ebd., § 195, S. 247, mit Bezug auf einen Passus des französischen Moralphilosophen Jean de La Bruyère in *Les Caractères ou Les Mœurs de ce siècle*, (1688) dt. *Die Charaktere oder Die Sitten des Jahrhunderts*; vgl. Locke, *Gedanken über Erziehung*, S. 274, Anm. 79.

<sup>100</sup> C[arl] D[aniel] Küster, *Sittliches Erziehungs-Lexicon, oder Erfahrungen und geprüfte Anweisungen, wie Kinder von hohen und mittlern Stande, zu guten Gesinnungen und zu wohlstandigen Sitten können angefuhrer werden: ein Handbuch für edelempfindsame Eltern, Lehrer und Kinder-Freunde, denen die sittliche Bildung ihrer Jugend am Herzen liegt. Erste Probe*, Magdeburg 1774, S. 140f, hier zitiert nach Kristin Heinze, *Zwischen Wissenschaft und Profession. Das Wissen über den Begriff „Verbesserung“ im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhundert*, Opladen, Farmington Hills 2008, S. 71.

<sup>101</sup> Christoph Schulte, Rabbiner Pinchas Horowitz (1730–1805) aus Frankfurt am Main an den vormaligen Oberrabbiner von Prag, Jechezkel Landau (1713–1793), (Ende 1782/ Anfang 1783), in: *Wenn du geschrieben hättest, Josephus. Ungeschriebene Briefe der jüdischen Geschichte*, hrsg. von Michael Brenner, München 2005, S. 50–54, hier S. 52.



Heinrich Campe und Ernst Christian Trapp, polemisieren lässt, dürfte er damit den Ton präzise getroffen haben.

Wenn man bedenkt, dass Locke seinerseits bekundet, sich eines seiner pädagogischen Lieblingsprinzipien – nämlich „daß man Kindern das Lernen zu Spiel und Erholung machen und sie dahin bringen könnte, Verlangen nach dem Unterrichte zu tragen“<sup>102</sup> (eine seiner wichtigsten Begründungen für die Anlage des Lernprozesses in altersgemäßen Stufen) – während seines holländischen Exils bei den Amsterdamer Sepharden abgeschaut zu haben,<sup>103</sup> dann lassen sich die geographisch-historisch-kulturellen Verflechtungen ahnen, denen erziehungs- und bildungshistorische Forschung hier noch nachgehen könnte.

*Jehuda Leib Minden, Sefer giddul banim, Basedow, Resewitz, Trapp, Lessing, Gedike.* – Wessely konnte sich auf Basedow berufen, der gefordert hatte, erst im Alter von 15 oder 16 Jahren eines Schülers zu entscheiden, ob dieser sich für den Gelehrtenstand eigne,<sup>104</sup> aber auch auf das anonym veröffentlichte *Sefer giddul banim* (London 1771), eine Schrift über Kindererziehung, die ihrerseits auf Lockes *Some Thoughts Concerning Education* rekurrierte. Darin war bereits vor einem verfrühten Talmudlernen gewarnt worden, damit nicht jene Kinder, die darin nach Verstandesvermögen und Umständen nicht Meister werden können, „zuletzt ganz ohne Wissen bleiben“.<sup>105</sup> Der Verfasser bezieht sich hierbei ausdrücklich auf Jehuda Leib Mindens hebräisch-deutsches Wörterbuch *Sefer milim-le-eloha* (Buch der Wörter Gottes, Berlin 1760), das schon zuvor eine Lanze für die Ansicht gebrochen hatte, dass es „um der zarten Kinder willen“ von zentraler Bedeutung sei, den Wortsinn der Tora verstehen und einsehen zu lernen, statt sie anzutreiben, weitschweifig und unverständlich über anspielende und verborgene Bedeutungen nachzusinnen, zu denen hinaufzusteigen ihnen die Kräfte fehlen. Wer die „Vernunft“ liebe, sehe dies ein.<sup>106</sup> Dem Argument der Privilegierung des Wortsinns der Tora in der Auslegungspraxis,<sup>107</sup> das Wessely seit *Gan na‘ul* vertrat – im christlichen Kontext entwickelte damals Johann Salomo Semler neue Prinzipien der Exegese, in denen ebenfalls die Bedeutung des wortwörtlichen Textsinns herausgestrichen wurde<sup>108</sup> –, kam in der Säkularisierungskrise nicht zuletzt für den Jugendunterricht ein wichtiger, motivationsfördernder Stellenwert zu. Die Frage des Verhältnisses von Wissenschaft und der problematisch gewordenen Religion war besonders im Kontext der Unterweisung sozusagen allgegenwärtig.

---

<sup>102</sup> Locke, *Gedanken über Erziehung*, § 148.

<sup>103</sup> „Was mich in dieser Meinung bestärkt, ist die Tatsache, daß bei den Portugiesen die Kinder so sehr darauf aus sind und wetteifern, Lesen und Schreiben zu lernen, daß man sie nicht davon abbringen kann“; ebd.; vgl. auch § 152.

<sup>104</sup> Basedow, *Vorstellung an Menschenfreunde*, § 19, S. 36.

<sup>105</sup> *Sefer gidul banim oder Kindererziehung, welches für Eltern als auch für die Lehrer, sogar für Kinder sehr nützlich ist*, London 5531 (1771), transkribiert aus dem Jiddischen von Uta Lohmann, in: LV, S. 233–245, hier S. 240; vgl. Locke, *Gedanken über Erziehung*, §§ 164, 166, 195.

<sup>106</sup> Jehuda Leib Minden, *Sefer milim le-eloha*, Berlin 5520 (1760; Buch der Wörter Gottes), Einleitung, aus dem Hebräischen übersetzt von Rainer Wenzel, in: LV, S. 181–183, hier S. 182. – Minden bezieht sich an dieser Stelle auf Samuel ben Meir (Raschbam), den berühmten Tora- und Talmudkommentator im Frankreich des 12. Jahrhunderts.

<sup>107</sup> Vgl. Lohmann, *Tora und Vernunft*, S. 208–212; Wessely war davon überzeugt, dass seine Sprachforschungen, insbesondere auf dem Gebiet der Synonymik, zeigen, dass Wortsinn und rabbinische Auslegung letztlich übereinstimmen. Insofern laufen seine sprachwissenschaftlichen Untersuchungen auf eine Apologie der rabbinischen Exegese hinaus.

<sup>108</sup> Vgl. Marianne Schröter, *Johann Salomo Semler und das Alte Testament*, in: *Christentum und Judentum. Akten des Internationalen Kongresses der Schleiermacher-Gesellschaft in Halle, März 2009*, hrsg. von Roderich Barth, Ulrich Barth und Claus-Dieter Osthövener, Berlin, Boston 2012, S. 125–140.

Das Modell einer entsprechenden Unterrichtsorganisation bot das Fachklassen- oder Lektionssystem, das Friedrich Gabriel Resewitz (1729–1806), Theologe, pädagogischer Schriftsteller und Schulmann, entworfen hatte.<sup>109</sup> Resewitz gehörte zum Bekanntenkreis Mendelssohns und Friedrich Nicolais; Wessely selbst kannte ihn womöglich schon aus seiner Zeit in Kopenhagen.<sup>110</sup> Es wird vermutet, dass Resewitz selbst einer jüdischen Familie entstammte.<sup>111</sup> Gewendet gegen die Lateinschulen, deren Verfall, ja Schädlichkeit für die allgemeine Wohlfahrt im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts von Pädagogen der Aufklärung allenthalben beklagt wurde, forderte Resewitz Freiheit bei der Auswahl der Lektionen, die ein Schüler besuchte, darauf vertrauend, dass diese infolgedessen künftig mehr dem Kriterium bürgerlicher Nützlichkeit entsprächen: „Damit alle mögliche Freyheit hierinn statt finde, und jeder nur das lernen könne, was er will oder nach seinen Umständen bedarf“, dürfe kein Schüler gezwungen werden, „alle Classen durch zu gehen oder alle Lectionen zu besuchen“. Jeder müsse alles lernen können, was dem gesitteten Bürger zu wissen nützlich und angemessen sei, „aber alle sollen nicht alles lernen, denn es ist wider die Natur, dass alle, die für Geschäfte und von Geschäften leben sollen, zugleich viele und ausgebreitete Einsichten haben können.“<sup>112</sup> Das Vorrücken von einer Schulklassenstufe zur nächsten war in Abhängigkeit vom erreichten Lernfortschritt im jeweiligen Lehrgegenstand (Lektion) vorgesehen. In den Philanthropinen, die im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, zuerst von Basedow 1774 in Dessau, errichtet wurden, versuchte man, dieses Modell umzusetzen.

Wessely seinerseits war mit dem Erziehungs- und Unterrichtskonzept der Philanthropisten wohlvertraut.<sup>113</sup> Es sah vor, dass die einzelnen wissenschaftlichen Lektionen neben der sachgerechten Vermittlung des Lehrstoffs moralische Belehrungen im Sinne bürgerlicher Tugenden enthielten.<sup>114</sup> Dies kam seiner Vorstellung von der notwendigen Verknüpfung von Menschenlehre und Gotteslehre – von weltlichen Wissenschaften und Religion (so das Begriffspaar bei Basedow<sup>115</sup>) – durchaus entgegen, sollten sich doch beide Gebiete wechselseitig durchdringen und steigern. Dass sie in Erziehung und Unterweisung zusammengehörten, war eine Grundüberzeugung aufklärerischer Pädagogik.

---

<sup>109</sup> Vgl. Friedrich Gabriel Resewitz, *Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit*, Kopenhagen 1773; ders., *Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung in Unterricht, Lehrart und Erziehung auf dem Pädagogio zu Kloster Berge*, Magdeburg 1776. – Zur Spezifik des aufklärerischen Fachklassensystems Lohmann, *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen*, S. 161 ff., zu Resewitz' Modell insbesondere S. 173 ff.

<sup>110</sup> 1767 hatte Wessely seinen Hauptwohnsitz nach Kopenhagen verlegt; im selben Jahr nahm Resewitz dort eine Stelle als Prediger an der deutschen St. Petri-Kirche an und hielt „mit besonderer Vorliebe theologische Vorlesungen an der Universität“; H[ugo] Holstein, Resewitz, Friedrich Gabriel, in: *Allgemeine Deutsche Biographie* Bd. 28 (1889), S. 241–245, <http://www.deutsche-biographie.de/pnd118599852.html?anchor=adb>.

<sup>111</sup> Vgl. Simon, *Der pädagogische Philanthropismus und die jüdische Erziehung*, S. 15, mit Verweis auf Bruno Strauss, *JubA XI*, S. 404.

<sup>112</sup> Resewitz, *Die Erziehung des Bürgers*, S. 308.

<sup>113</sup> Vgl. Behm, *Moses Mendelssohn*, S. 181–189; ebd. S. 186 f., Anm. 183, findet sich eine Namensliste von vor allem Berliner Juden, die 1777/78 für Basedows Dessauer Philanthropin gespendet hatten, darunter die späteren Wessely-Unterstützer Daniel Itzig, Isaak Daniel Itzig, David Friedländer, Nathan Arnstein, Isaak Benjamin Wulff, Aron Moses Meyer. Vgl. auch *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*, 2 Bde., hrsg., eingeleitet und kommentiert von Hanno Schmitt, Anke Lindemann-Stark und Christophe Losfeld, Bd. 1, Wiesbaden 1996, S. 143 f.

<sup>114</sup> Vgl. Lohmann, *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen*, S. 244 f.

<sup>115</sup> Vgl. Basedow, *Vorstellung an Menschenfreunde*, § 22 und passim, oder etwa auch bei Hermann Joseph Hober, *Predigt von der engen Verbindung der Religion mit den Wissenschaften*, Göttingen 1784.

Im Kontext aufklärerischen Toleranzdenkens wurde Erziehung nicht selten bekenntnisübergreifend gedacht. Vor diesem Hintergrund wird die geistliche Schulaufsicht getadelt, „weil sie nicht unter den Intentionen *der* Religion steht, die gemäß dem Verständnis der Aufklärung allen Bürgern gemein sein kann.“<sup>116</sup> So heißt es im Sinne einer nicht auf ein bestimmtes Bekenntnis ausgerichteten Moralauffassung bei Resewitz etwa für die Lektion in Naturgeschichte: „Bey diesem Unterricht findet der Lehrer oft Gelegenheit, einen Wink zu geben, daß die Producte der Natur lauter angenehme und nützliche Gaben Gottes sind; und läßt seine Schüler gleichsam sehen und fühlen, wie gut Gott sey, wie sehr er für alles gesorget habe, und wie viel Liebe er verdiene.“<sup>117</sup> Zuvor hatte schon Basedow gefordert, dass an öffentlichen Schulen (im Unterschied zu Privatschulen und Schulen der Religionsgemeinschaften) moralische Belehrungen unspezifisch gegenüber den religiösen Bekenntnissen gehalten sein müssten: „Zu diesem Ende müßte der Unterricht von der Art seyn, daß bey Gelegenheit der weltlichen Wissenschaften von den Lehrern und in den Lehrbüchern keine Voraussetzung von der Falschheit oder Wahrheit irgend einer unter den zusammen wohnenden Religionen vorkäme“, und in Schulen dürfe „nur derjenige Grund dieser Wissenschaften gelegt werden, bey welchem es ebenfalls noch möglich ist, sich der unvertragsamen Anzüglichkeit gegen alle Religionsverwandte zu enthalten.“<sup>118</sup>

Wessely dachte sich die Komplementarität von Moralerziehung und religiöser Unterweisung einerseits wohl, ähnlich wie Resewitz, gestützt auf die Grundsätze der natürlichen Religion beziehungsweise allgemeinen Vernunftreligion, die ihre Wurzeln am Anbeginn der geschichtlichen Zeit (seit Noach) hat. Andererseits stützt er sie auf Tora und hebräischen Sprachunterricht und diese beiden auf Mendelssohns Tora-Edition, welche ihrerseits mit der Landessprache auch den Zugang zu den Wissenschaften erschließt, alles, um die gewünschte dynamische Entwicklung erst einmal in Gang zu bringen. Er sieht also die Entwicklung einer bekenntnispezifischen Gesinnung vor, die jedoch zugleich, wie andere vergleichbare Bekenntnisse auch, die aus der ursprünglichen Religion herrührende Gemeinsamkeit wahrt. Dabei spielt für Wessely Sprache als Zeichensystem, das die Welt nicht bloß abbildet, sondern schöpferisch hervorbringt, wohl eine ungleich zentralere Rolle als bei Resewitz. Es ging um die Komplementarität von Allgemeinem und Besonderem in pädagogischer Absicht: von *Moralerziehung* (im Sinne der allgemeinen, ursprünglichen, natürlichen Religion), für die der entsprechend anzulegende Unterricht in Landessprache und Wissenschaften die Grundlage schafft und die auf allgemeine Bildung des „Menschen“ zielt, und bekenntnispezifischem *Religionsunterricht*, der (wie ein entsprechend erneuerter christlicher Religionsunterricht auf die des Christen) auf die spezielle Bildung des Juden zielt. Insbesondere Basedow beharrte darauf, dass Religionsunterricht „mit dem Beweise der Offenbarung durch Jesum und die Apostel“ wesentlich „in den christlichen Staatsschulen“ wäre.<sup>119</sup> Ob es aus seiner Sicht entsprechend jüdische Schulen unter staatlicher Aufsicht geben könnte, muss hier offenbleiben.<sup>120</sup>

Dies gilt auch für die Antwort auf die Frage nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der Position Wesselys und der Lessings. Die ersten Paragraphen in *Die Erziehung des*

<sup>116</sup> Fooker, *Die geistliche Schulaufsicht*, S. 175.

<sup>117</sup> Resewitz, *Die Erziehung des Bürgers*, S. 101.

<sup>118</sup> Basedow, *Vorstellung an Menschenfreunde*, § 22, S. 43f.

<sup>119</sup> Basedow, *Vorstellung an Menschenfreunde*, S. 66.

<sup>120</sup> Vgl. dazu Fooker, *Die geistliche Schulaufsicht*, S. 176. Zu Basedows Haltung gegenüber dem Judentum auch Simon, *Der pädagogische Philanthropismus und die jüdische Erziehung*, S. 20ff.

*Menschengeschlechts* lauten: „§. 1. Was die Erziehung bey dem einzeln Menschen ist, ist die Offenbarung bey dem ganzen Menschengeschlechte. §. 2. Erziehung ist Offenbarung, die dem einzeln Menschen geschieht: und Offenbarung ist Erziehung, die dem Menschengeschlechte geschehen ist, und noch geschieht. §. 3. Ob die Erziehung aus diesem Gesichtspunkte zu betrachten, in der Pädagogik Nutzen haben kann, will ich hier nicht untersuchen. Aber in der Theologie kann es gewiß sehr großen Nutzen haben, und viele Schwierigkeiten heben, wenn man sich die Offenbarung als eine Erziehung des Menschengeschlechts vorstellt. §. 4. Erziehung giebt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte: sie giebt ihm das, was er aus sich selber haben könnte, nur geschwinder und leichter. Also giebt auch die Offenbarung dem Menschengeschlechte nichts, worauf die menschliche Vernunft, sich selbst überlassen, nicht auch kommen würde: sondern sie gab und giebt ihm die wichtigsten dieser Dinge nur früher. § 5. Und so wie es der Erziehung nicht gleichgültig ist, in welcher Ordnung sie die Kräfte des Menschen entwickelt; wie sie dem Menschen nicht alles auf einmal beibringen kann: eben so hat auch Gott bey seiner Offenbarung eine gewisse Ordnung, ein gewisses Maaß halten müssen.“<sup>121</sup>

Diese Schrift stellte, wie für Mendelssohn, der mit Lessing befreundet war, wohl auch für Wessely eine gleichermaßen anregende wie beunruhigende Herausforderung dar. Hier war die in den europäischen Aufklärungsdiskursen virulente Sicht einer Historizität von Religion, Offenbarung und Vernunft samt einer Vorstellung der Konsequenzen für die Menschheitsentwicklung knapp und präzise auf den Begriff gebracht.<sup>122</sup> Allein schon Wesselys Auslegung des Satzes „26 Generationen ging Kultur der Tora voran“<sup>123</sup> im *Erstem Sendschreiben* macht deutlich, wie kompliziert die Balance zwischen dem Bewahren der Religion der Väter und der Schaffung eines neuen Verständnisses von Religion geworden war, nun da Menschheitsentwicklung als *historische* Entwicklung (als *Entwicklung*) gesehen wurde; wie schwierig es geworden war, die Unterscheidung zwischen Menschenlehre und Gotteslehre, zwischen Sittenlehre und Offenbarung als den „über die menschliche Vernunftprüfung erhabenen Gesetze[n] und Lehren Gottes“, so Wessely im *Vierten Sendschreiben*, überzeugungskräftig aufrechtzuerhalten – von den Folgerungen für das Erziehen und das Unterrichten gar nicht zu reden.

Dass erzogen werden muss, war im Übrigen unter Aufklärern eher unstrittig. Ernst Christian Trapp hatte die Notwendigkeit, „den *Menschen* zu erziehen, dis *unbestimmte Geschöpf*“, mit Blick auf ebendiese anthropologische Unbestimmtheit problematisiert, seinerseits mit einer Wendung, die an die vorhin betrachteten Satzvarianten gemahnt: „Was fangen wir mit diesem Geschöpf an, aus dem so viel werden kann, und gewöhnlich so wenig wird? Das sich und andere so unglücklich machen kann, und gar häufig so unglücklich macht? Wir müssen es erziehen. Gut, darüber sind wir alle einig. Aber wie müssen wir das nun machen?“ usw.<sup>124</sup> Wessely sah sein Konzept legitimiert durch die Erzählung vom menschheitsgeschichtlichen

<sup>121</sup> Gotthold Ephraim Lessing, Die Erziehung des Menschengeschlechts, [1776–1780] in: ders., *Werke*, hrsg. von Georg Zimmermann, Carl Christian Redlich, Robert Boxberger, Emil Grosse und Christian Groß, Berlin 1868–1879, Teil 18, S. 197–218.

<sup>122</sup> Vgl. Christoph Lüth, Von der Religion zur ‚geschlechtslosen‘ Vernunft? Erziehung in religiösem Kontext bei Lessing, in: *Erziehung der Menschen-Geschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung*, hrsg. von Margret Kraul und Christoph Lüth, Weinheim 1996, S. 23–43.

<sup>123</sup> Wajikra rabba 9,3 (13a).

<sup>124</sup> Ernst Christian Trapp, Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studieren, *Magazin für die Erziehung und Schulen besonders in den Preußischen Staaten* 1,2 (1781), S. 1–12, hier S. 8 und 9.

Anfang, derzufolge Wissenschaft und Kultur älter sind als die Offenbarung der göttlichen Lehre durch die Gabe der Tora. Dass diese Anfangserzählung eine narrative Konstruktion darstellte,<sup>125</sup> die keineswegs so plausibel und unumstößlich war, wie er voraussetzte, sollte er bald erfahren.

Die Frage des Verhältnisses von Sprache und Wissenschaft rückte im späten 18. Jahrhundert in den Mittelpunkt erziehungs- und bildungstheoretischen Interesses, nicht nur bei Wessely. Es ging um die kulturhistorischen, sprachlichen und psychologischen Aspekte von *Aneignung*, und hierbei schälte sich die Differenzierung und Gegenüberstellung, die Komplementarität von „Sprache“ und „Wissenschaften“ bald als zentrale Kategorie für die epistemologische Neuordnung und neue soziale Hierarchisierung des (schulischen) Wissens heraus. Einen Eckpunkt in der Ausformulierung entsprechender Positionen markiert die Wissensauffassung Friedrich Gedikes, einen weiteren die Humboldts im *Königsberger Schulplan*.<sup>126</sup> Bleiben wir bei Gedike.

Es ist möglich, um nicht zu sagen wahrscheinlich, dass im Hause Mendelssohn etwa auch die *Einladungsschrift zur öffentlichen Prüfung am 5. April 1780* diskutiert wurde, die Gedike – Direktor eines der fünf Berliner Gymnasien und zusammen mit Johann Erich Biester ab 1783 Herausgeber der *Berlinischen Monatsschrift* – zum Thema *Ueber die Verbindung des wissenschaftlichen und philologischen Schulunterrichts* veröffentlicht hatte. Die Beschäftigung mit dieser Schrift könnte Wessely in seiner eigenen Positionsbestimmung bestärkt haben.<sup>127</sup> Gedike unterstrich die Bedeutung des schulischen Sprachlernens für die Weckung aller „Kräfte und Fähigkeiten der Seele“ im Hinblick auf die Aneignung der Wissenschaften: „Alles koemmt also nur darauf an, die Ordnung und Methode des Sprachunterrichts zu verbessern [...] und das steinige Sandfeld wird allmählig zum Weizenakker“.<sup>128</sup> Er legt dar, dass Unterricht mit der Vermittlung beziehungsweise Aneignung von Kenntnissen begonnen werden muss, die die Seelenkräfte wecken und die allen künftigen Bürgern, gelehrten wie ungelehrten, gleichermaßen zu Gebote stehen müssten. Nur so könne es vermieden werden, dass „so viele Menschen von ihrem vieljährigen Sprachstudium weder viel materiellen noch einigen formellen Nutzen im männlichen Alter haben.“<sup>129</sup> Die gemeinten nötigen und nützlichen Kenntnisse – „[m]an könnte sie Bürgerkenntnisse nennen“<sup>130</sup> – sollten „in dem Kopfe des Jünglings schon eine gewisse Aufklärung und Uebung der Seelenvermögen“<sup>131</sup> schaffen und so die Grundlage des späteren humanistischen Unterrichts in den Gelehrtenschulen bilden. Das war eine genuin pädagogische, eine Eigenlogik der Aneignung implizierende Erwägung; später knüpfte daran etwa Humboldt im *Königsberger Schulplan* mit der Differenzierung von Elementar- und

---

<sup>125</sup> Vgl. Albrecht Koschorke, Zur Logik kultureller Gründungserzählungen, *Zeitschrift für Ideengeschichte* 1,2 (2007), S. 5–12.

<sup>126</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Der Königsberger und der Litauische Schulplan, (1809) in: ders., *Werke in fünf Bänden*, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. IV. Darmstadt 1969, S. 168–173; die neue Wissensauffassung fand Eingang in den allgemeinen Lehrplan, den die Berliner wissenschaftliche Deputation 1810/11 unter der Leitung Friedrich Schleiermachers entwickelte; vgl. Lohmann, *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen*.

<sup>127</sup> Zur Verbindung Gedikes mit Mendelssohn vgl. Harald Scholtz, Friedrich Gedike über den Nutzen von Aufklärung für das deutsch-jüdische Verhältnis (1784), in: *Dialog zwischen den Kulturen*, S. 29–36.

<sup>128</sup> Friedrich Gedike, Ueber die Verbindung des wissenschaftlichen und philologischen Schulunterrichts. *Einladungsschrift zur öffentlichen Prüfung am 5. April 1780*, in: ders., *Gesammelte Schulschriften*, Berlin 1789, S. 20–40, hier S. 24.

<sup>129</sup> Ebd., S. 25.

<sup>130</sup> Ebd., S. 24.

<sup>131</sup> Ebd., S. 25.

Schulunterricht an. Gedikes Argumentation, die die neue Wissensauffassung durchdacht auf den Punkt brachte, könnte Wessely Wasser auf seine Mühlen gegeben haben, Entsprechendes für die Reform der Erziehung und des Unterrichts der jüdischen Jugend vorzusehen. Das würde zur These vom Import aufklärerischer Ideen nach Aschkenas passen – und widersprach im Ergebnis wiederum den Gepflogenheiten des herkömmlichen Unterrichts.<sup>132</sup>

*Maarsen, Schnaber, Mendelssohn, Dohm, Friedländer, Iselin.* – Die jedenfalls aus säkularer Sicht unspektakuläre Argumentationsführung Wesselys spitzte David Friedländer in seiner Übersetzung des *Ersten Sendschreibens* in einem Satz zu, der im Denkkontext zeitgenössischer politischer Philosophie nahelag: „Mensch seyn ist eine Stufe höher als Israelite seyn“.<sup>133</sup> Gedacht für das deutsche Publikum, stellte dieser Satz ein weiteres funktionales Äquivalent für jenen dar, welcher Wesselys Gegner so sehr erbitterte: „Besser als ein Gelehrtenschüler, in dem kein Wissen ist, ist ein Aas“. Dohm hatte es in seiner *Verbesserungsschrift* bereits so formuliert: „Der Jude ist noch mehr Mensch als Jude, und wie wäre es möglich, daß er einen Staat nicht lieben sollte, in dem er ein freyes Eigenthum erwerben und desselben frey geniessen könnte, wo seine Abgaben nicht grösser als die anderer Bürger wären, und wo auch von ihm Ehre und Achtung erworben werden könnte“.<sup>134</sup>

Dabei waren ähnliche Argumente schon früher aufgebracht worden, wenn es darum ging, die Knabenerziehung voranzubringen. So verfasste Josef Maarsen seine Schrift *Chanoch la-na'ar* (Erziehe den Knaben; Amsterdam 1764) „[w]eil wir gesehen haben, daß die Schreibkunst für alle Menschen nützlich, auch sehr notwendig ist. Und wer solches nicht versteht, wird für *keinen Menschen* erachtet“.<sup>135</sup> Maarsen argumentierte strukturell ähnlich wie später Wessely (der diese Schrift vielleicht sogar kannte), wenn er aus der Erzählung von der Erschaffung der Welt in sieben Tagen – und darin „sogleich am Freitag“ der Erschaffung der Schrift – ableitete, dass das Erlernen der Schreibkunst auch bei Kindern ganz am Anfang stehen müsse. Auch hier bot der Rekurs auf eine Anfangserzählung, die biblische Schöpfungsgeschichte, die Legitimation für ein Stück weltlicher Unterweisung als Bestandteil der Erziehung von klein auf. Allerdings, bei Maarsen ging es nur um eine Anleitung zum Abfassen von Geschäftsbriefen. Für Wessely könnte an dieser Stelle – für die Denkfigur einer parallelen Menschheits- und Individualentwicklung – die Rezeption von Isaak Iselins *Geschichte der Menschheit* zentraler gewesen sein.<sup>136</sup>

---

<sup>132</sup> Zeitgenössischen Einblick darin gibt, neben Wessely verschiedentlich in den hier dokumentierten Schriften, Lazarus Bendavid, Über den Unterricht der Juden, in: ders., *Aufsätze verschiedenen Inhalts*, Berlin 1800, Auszug in: CCN, S. 383–387; ders., Selbstbiographie, (1806) in: *Bildnisse und Selbstbiographien jetzt lebender Berliner Gelehrten*, hrsg. von M. S. Löwe, Zweite Sammlung, Leipzig 1806–1807, S. 1–72, abgedruckt in: CCN, S. 445–459.

<sup>133</sup> Worte der Wahrheit und des Friedens, CCN, S. 175.

<sup>134</sup> Dohm, *Ueber die bürgerliche Verbesserung der Juden*, S. 28.

<sup>135</sup> Josef Maarsen, *Chanoch la-na'ar*, Amsterdam 5524, dt. Erziehe den Knaben, (1764) Vorrede, aus dem Hebräischen und Jiddischen übersetzt von Uta Lohmann, in: LV, S. 185–186, hier S. 185, Herv. IL. – Der aus einer sephardischen Familie aus Maarsen bei Utrecht stammende Autor betätigte sich als Übersetzer populärer Werke, beispielsweise übertrug er eine Auswahl von Geschichten aus Boccaccios *Dekameron* ins Jüdisch-Deutsche. Die Wahl dieser Sprache begründete er mit der fehlenden Beherrschung der deutschen und niederländischen Landessprache bei den Juden. – Vgl. auch Yosef Kaplan, *An Alternative Path to Modernity. The Sefardi Diaspora in Western Europe*, Leiden, Boston, Köln 2000, S. 1–28.

<sup>136</sup> Vgl. Isaac Iselin, *Über die Geschichte der Menschheit*, (1764) 2 Bde., neue und verbesserte Aufl. Zürich 1770; Sabine Andresen, Daniel Tröhler, Die Analogie von Menschheits- und Individualentwicklung. Attraktivität, Karriere und Zerfall eines Denkmodells, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 77,2 (2001), S. 145–172.

Überhaupt dürfte es sich als lohnend erweisen, die Beschäftigung Berliner Maskilim mit dem Werk ihres Schweizer Korrespondenzpartners näher zu untersuchen. Beispielsweise wäre der Frage nachzugehen, ob Wessely bei seiner Bestimmung des Verhältnisses von Menschenlehre und Gotteslehre nicht von Anfang an gerade auch auf Schriften Iselins rekurriert, zum Beispiel auf dessen *Versuch über die gesellige Ordnung*. Darin wird ausdrücklich zwischen wirtschaftlicher und sittlicher Ordnung unterschieden sowie auseinandergelegt, dass es bei allem Streben nach wirtschaftlichem Wohlstand eine höhere Bestimmung des Menschen gebe und daher eine höhere Ordnung, höhere Gesetze, „denen er unterworfen ist; und durch deren Herrschaft allein die Gesetze jener niedern Ordnung gehandhabt werden können.“<sup>137</sup>

Mordechai Gumpel Schnaber hatte in *Ma'amar ha-tora we-ha-chochma*, seiner *Abhandlung von der Tora* (London 1771) bereits hervorgehoben, dass der Mensch nur wird, „was er nach dem Willen des Schöpfers [...] sein soll, nämlich ein Mensch [...] in dem Maße, in dem er die Vernunftkenntnisse erkennt“. Den Jünglingen sollen „die Herrlichkeiten der Wissenschaften und alle ihre Gegenstände“ gezeigt werden, „damit sie erkennen, daß [...] kein einziger von ihnen der Tora und der Religion entgegensteht“, und dass besonders in der „Naturwissenschaft [...] von den Wundern des Schöpfers die Rede ist, [...] so daß dadurch die Liebe zu ihm in unserem Herzen gefestigt wird“.<sup>138</sup> Wessely zufolge ist die Menschenlehre dem Erkenntnisvermögen des Menschen, allen Menschen, mittels Verstand und Vernunft zugänglich. Im Unterschied zur göttlichen Lehre, die auf Offenbarung beruht, ist sie prinzipiell und jederzeit durch logische Analyse, historische oder empirische Forschung rekonstruierbar. Was Wesselys vor allem im *Vierten Sendschreiben* ausdrücklicher hervortreten lässt, nämlich eine auf Spinoza und Locke rekurrierende wissenschafts- und religionsphilosophische Differenzierung von Wahrheitsbegriffen<sup>139</sup> – göttliche Offenbarung; zeitliche oder Geschichtswahrheiten; empirisch, durch Beobachtung, Wiederholung und Experiment gewonnene Erkenntnisse – hatte Mendelssohn im zweiten Abschnitt von *Jerusalem* ausgearbeitet. Lessings Ansage im Ohr, dürften sich beide darüber intensiv ausgetauscht haben.

### *Ausblick*

Dass der innerjüdische Streit um die Frage der Erziehung und das Verhältnis von Religion und Wissenschaft, dass speziell die Wessely-Affäre im zeitgenössischen Zusammenhang schließlich

---

<sup>137</sup> Iselin, *Versuch über die gesellige Ordnung*, S. 88.

<sup>138</sup> Mordechai Gumpel Schnaber, *Ma'amar ha-tora we-ha-chochma*, London 5531 [1771], dt. *Abhandlung von der Tora*, Vorreden und Einleitung, aus dem Hebräischen von Rainer Wenzel, in: LV, S. 23–43, hier S. 26f., 41. – Der Arzt und Gelehrte Schnaber, auch George Levison (1729–1797), dessen Familie aus Hamburg stammte, wurde in Berlin geboren, erhielt dort Talmudunterricht beim Oberrabbiner David Fränkel, der auch Mendelssohns Lehrer war. Studium der Medizin in London, Autor medizinischer Fachbücher, später Professor im schwedischen Uppsala. Schnabers *Abhandlung von der Tora* brachte ihn in Konflikt mit der Londoner jüdischen Gemeinde. – Zu Schnaber vgl. Moshe Pelli, *The Age of Haskalah. Studies in Hebrew Literature of the Enlightenment in Germany*, Lanham 2005, S. 132. – Dass Schnaber der Verfasser von *Sefer gidul banim* gewesen sein könnte, ist umstritten; vgl. Pelli, ebd., Anm. 3. – Zu den widerstreitenden Entwicklungen im europäischen Judentum des 15. bis 17. Jahrhunderts in der Frage der humanistischen Erneuerung und Säkularisierung der Tora vgl. Andreas Kilcher, Philipp Theisohn, *Jüdische Gelehrsamkeit in Europa und das Judentum im europäischen Gelehrten Diskurs*, in: *Diskurse der Gelehrtenkultur in der Frühen Neuzeit*, hrsg. von Herbert Jaumann, Berlin, New York 2010, S. 667–713, hier insbesondere S. 678–681.

<sup>139</sup> Vgl. Baruch de Spinoza, *Theologisch-politischer Traktat*, (1670) auf der Grundlage der Übersetzung von Carl Gebhardt, hrsg. von Günter Gawlick, Hamburg 1994, S. 230f.; dazu Kilcher, Theisohn, *Jüdische Gelehrsamkeit*, insbesondere S. 680; Locke, *Versuch über den menschlichen Verstand*, speziell Kap. 18 „Ueber Glauben und Vernunft, und ihre unterschiedenen Gebiete“ sowie Kap. 21 „Von der Eintheilung der Wissenschaften“.

doch breiter zur Kenntnis genommen worden sein könnte,<sup>140</sup> als die bisher damit in Zusammenhang gebrachten Quellen annehmen lassen, lässt sich immerhin vermuten – ging es doch um Fragen, die über den innerjüdischen Kontext hinausreichten und Aufklärung, Modernisierung und Säkularisierung generell betrafen.

Wessely legte keinen Lektionsplan vor, dafür wäre das *Sendschreiben* nicht der passende Ort gewesen. Aber er führt die Gebiete der Menschenlehre auf, die in jüdischen Schulen künftig an der Seite der Gotteslehre, in Verbindung mit ihr, ihren Platz finden sollten: die deutsche und weitere „Sprachen der Völker“; die hebräische Sprache, welcher ein herausgehobener Stellenwert zukam wegen ihrer Bedeutung für die jüdische Religion, wegen der Komplementarität des Hebräischen und Deutschen im Sinne einer wechselseitigen Steigerung des Sprachverständnisses *und* weil die künftige jüdisch-religiöse intellektuelle Elite auf höchstem Niveau über sie verfügen sollte; Tugend- und Sittenlehre sowie Wohlredenheit; Geschichte, Geographie, Rechts- und Länderkunde; Mathematik mit Arithmetik, Geometrie und Astronomie; Naturwissenschaften, darin Naturgeschichte, Physik, Meteorologie, Botanik, Anatomie, Medizin und Chemie.

Nach aufklärerischer Überzeugung waren alle diese Wissenszweige nützlich und gottgefällig. Ihr Platz in Erziehungs- und Bildungsinstituten musste jedoch erst noch gefunden werden, und dazu gab es, wie häufig in der Geschichte, unterschiedliche Wege. Die Kontroverse, die der Versuch nach sich zog, kulturelle Elemente der europäischen Aufklärung und des sephardischen Wegs in die Moderne zu adaptieren, ebte ab. Aber auch nach der Wende zum 19. Jahrhundert geriet die Wessely-Affäre nicht gänzlich in Vergessenheit, und Wessely selbst rückte sogar für eine Weile in die Reihe der „größten und denkwürdigsten Personen aller Zeiten, Länder und Stände“ auf.<sup>141</sup> 1840 präsentierte Joseph Zedner in seiner *Auswahl historischer Stücke aus hebräischen Schriftstellern vom zweiten Jahrhundert bis auf die Gegenwart*<sup>142</sup> einen Auszug des dritten Kapitels aus *Worte des Friedens und der Wahrheit* in Hebräisch und einer eigenen deutschen Übersetzung. Wesselys Erziehungsschrift war unter die Klassiker aufgerückt, und so widerfuhr ihr auch die Geschehnisse eines Klassikers, vom Vergessenwerden bis zur stillschweigenden Adaption. Beispielsweise rekurrierte der Schulmann Sigismund Stern (1812–1867) in seiner Abhandlung *Die Jüdische Schule, was sie ist und was sie sein könnte* (Berlin 1841) fast wortwörtlich auf das *Erste Sendschreiben*, ohne es kenntlich zu machen: „Der Bildung zum Juden muß die Bildung zum Menschen, wie überall

---

<sup>140</sup> Zum Beispiel schreibt Voß, Autor zahlreicher staatswissenschaftlicher Werke, zeitweilig Schulmann am Pädagogogium in Halle, seit 1799 ebenda Professor für Philosophie: „Es ist höchst merkwürdig, daß die jüdische Hierarchie sich, unter allen den mannigfaltigen Bedrückungen dieses Volks, zu erhalten gewußt hat. Noch jetzt duldet man eine Hierarchie der Rabbinen, wo man eine Hierarchie des Papstthums durchaus nicht duldet. [...] Wer mag sich wundern, daß eine solche Hierarchie noch jetzt einer jeden Verbesserung der Erziehung, unter ihrer Nation, standhaft entgegen arbeitet?“ Christian Daniel Voß, *Versuch über die Erziehung für den Staat, als Bedürfnis unsrer Zeit, zur Beförderung des Bürgerwohls und der Regenten-Sicherheit*, 2 Bde., Bd. 2, Halle 1799, S. 22.

<sup>141</sup> Wessely (Hartwich), in: Samuel Baur, *Neues historisch-biographisch-literarisches Handwörterbuch, von der Schöpfung der Welt bis zum Schlusse des Jahres 1810. Enthaltend das Leben, den Charakter und die Verdienste der größten und denkwürdigsten Personen aller Zeiten, Länder und Stände. Nach den zuverlässigsten Quellen bearbeitet. Ein Handbuch für Kenner und Liebhaber der Geschichte, besonders für studierende Jünglinge*, 7 Bde., Bd. 7, Ulm 1816, Sp. 707–708.

<sup>142</sup> *Auswahl historischer Stücke aus hebräischen Schriftstellern vom zweiten Jahrhundert bis auf die Gegenwart*. Mit vokalisiertem Texte, deutscher Uebersetzung und Anmerkungen, [hrsg. von Joseph Zedner] Berlin 1840.



das Generelle dem Individuellen vorangehen“.<sup>143</sup> Die neoorthodoxe Richtung ihrerseits, als deren Begründer Samson Raphael Hirsch<sup>144</sup> gilt, ließ die Vorstellung einer Unvereinbarkeit von Wissenschaft und Religion hinter sich und bildete sich eine eigene Auffassung von der Beziehung beider, die den Bedingungen der neuen Ära angepasst war.

---

<sup>143</sup> S[igismund] Stern, *Einladung zu der in der höheren Jüdischen Knabenschule des Dr. Stern (Poststr. No. 14) [...] abzuhaltenden öffentlichen Prüfung*. Nebst einer Abhandlung „Die Jüdische Schule, was sie ist und was sie sein könnte“, Berlin 1841, S. 9; vgl. Eliav, *Jüdische Erziehung*, S. 409f; Adolf Brüll, Stern, Sigismund, in: *Allgemeine Deutsche Biographie* 36 (1893), S. 109–110, <http://www.deutsche-biographie.de/pnd117277622.html?anchor=adb>.

<sup>144</sup> Samson Raphael Hirsch (1808–1888) war Rabbiner sowie Herausgeber der Zeitschrift *Jeschurun* (1854–1870); er geriet mit Vertretern der Orthodoxie öfters in Konflikt. Seine Schrift *Die Religion im Bunde mit dem Fortschritt* verfocht den Standpunkt einer positiven Verbindung von Religion und Wissenschaften. Von 1851 bis zu seinem Lebensende war er Rabbiner der Israelitischen Religionsgesellschaft in Frankfurt am Main.