

Die Haskala: zum aktuellen Stand der Forschungen zur deutsch-jüdischen Aufklärung mit Schwerpunkt Historische Bildungsforschung seit dem Jahr 2000

Alexandra Schotte

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Schotte, Alexandra. 2016. "Die Haskala: zum aktuellen Stand der Forschungen zur deutsch-jüdischen Aufklärung mit Schwerpunkt Historische Bildungsforschung seit dem Jahr 2000." *Espacio, Tiempo y Educación* 3 (1): 293–315.
<https://doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.15>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

CC BY-NC-ND 4.0

Die Haskala. Zum aktuellen Stand der Forschungen zur deutsch-jüdischen Aufklärung mit Schwerpunkt Historische Bildungsforschung seit dem Jahr 2000

The Haskala. The Current State of Research in German-Jewish Enlightenment with the Focus on Historical Educational Research from the Year 2000

Alexandra Schotte

e-mail: alexandra.schotte@uni-due.de

Universität Duisburg-Essen. BRD. Germany

Resümee: Die deutsch-jüdische Aufklärung (konkret: Berliner Haskala) ist ein Untersuchungsgegenstand, der in verschiedenen Disziplinen – dabei auch der Pädagogik / Historischen Bildungsforschung – in den letzten Jahren und Jahrzehnten eine besondere Aufmerksamkeit erfahren hat. Deutschland zählt heute (wieder) zu einem der führenden Forschungszentren deutsch-jüdischer Geschichte. Jedoch gilt es dabei auch betonen, dass die aktuelle deutsch-jüdische Geschichtsschreibung in den pädagogischen Lehrbüchern erst allmählich Eingang findet. Dabei sind es gerade diese Forschungen, die entscheidend zur ‚disziplinären‘ Sensibilisierung zur Thematik beigetragen haben. Anliegen dieses Aufsatzes ist es, in Grundzügen den Forschungsstand zur Haskala mit Schwerpunkt auf der Historischen Bildungsforschung bzw. bildungsgeschichtlichen und -theoretischem Untersuchungsschwerpunkten der letzten 15 Jahre abzubilden. Der Fokus richtet sich hierbei auf Hauptthemen und Forschungskooperationen, aktuelle Forschungsergebnisse, Trends, Revisionen, methodische Zugänge und interdisziplinäre Einflüsse, Aufarbeitungs- und Repräsentationsformen, Desiderate und Ausblicke. Nach diesen Kriterien wurde die einschlägige Literatur (Überblickswerke, Monographien, Schriftenreihe, Aufsätze) gesichtet und ausgewertet. Ebenso wurden Forschungseinrichtungen und aktuelle Forschungsprojekte auf ihre thematische Relevanz überprüft. Anhand der Auswertung, die keinen Anspruch auf inhaltliche und methodische Vollständigkeit erhebt, lässt sich festhalten, dass die diesbezüglichen Untersuchungen einen wesentlichen Beitrag hinsichtlich einer differenzierteren Perspektive zur deutsch-jüdischen Aufklärungskultur geleistet haben, die sich bis in die letzten Jahrzehnte hinein noch vor allem auf die Person und das Werk Moses Mendelssohn konzentriert hatte. Anhand der Rekonstruktionen und systematischen Analysen zur preußischen Bildungspolitik, zu deutsch-jüdischen Protagonisten der Haskala und der von ihnen vertretenen Bildungsprogrammatiken, zu Lernkulturen / Bildungsmedien oder zur Schulgeschichte konnten nicht nur detailliertere Kenntnisse über die in sich heterogene jüdischen Alltagskultur gewonnen werden, sondern auch bislang nur wenig beachtete Verschränkungen von jüdischer und christlicher Erziehungs- und Bildungstradition in den Blick genommen werden.

Begriffe: Jüdische Erziehung und Bildung; Haskala; Moses Mendelssohn; David Friedländer; Naphtali Herz Wessely.

Abstract: German – Jewish Enlightenment / Berlin Haskala is a subject of investigation special attention has recently been paid to in different research areas. Today Germany is known to be one of the leading centers of research in the field of German – Jewish history. However, in the educational textbooks German – Jewish historiography has been only gradually picked out as a central theme, although it has considerably contributed to the awareness of this subject matter. The present paper gives a survey of the current state of research about Haskala with the focus on historical educational research as from the year 2000. It comprises key issues, current research findings, trends, revisions, methodological approaches, interdisciplinary influences, reappraisals, desiderata, prospects. The relevant literature was surveyed and reviewed in accordance with these criteria. Current research projects were evaluated. The analysis proves that educational historical investigation has made a significant contribution to a differentiated perspective upon German – Jewish culture of Enlightenment which up to now has been focused on the person and the oeuvre of Moses Mendelssohn. On the basis of the investigation into the Prussian education policy and German – Jewish protagonists of the Haskala detailed knowledge on the Jewish culture was gained. Connections between Jewish and Christian traditions of upbringing and education were revealed.

Key words: Jewish education; Haskalah; Moses Mendelssohn; David Friedlander; Naphtali Wessely heart.

Recibido / Received: 12/10/2015

Aceptado / Accepted: 26/11/2015

1. Einleitung

Die jüdische Aufklärung, die Haskala¹, entfaltete sich nach dem Ende des Siebenjährigen Krieges, insbesondere ab der zweiten Hälfte des 18. Jh. Die Maskilim, wie sich die Anhänger der jüdischen Aufklärungsbewegung auch selbst bezeichneten, gehörten einer neuen bildungs-bürgerlichen und zum Teil auch ökonomisch privilegierten Schicht an, welche die Aufklärung unter die Juden zu bringen suchte (Lohmann, 2001a, S. 25 nach Pelli, 1974, 1979). Während die

¹ Der Begriff wird historiographisch unterschiedlich nuanciert verwendet, wobei ihm ein weitgehend epochales Verständnis unterlegt wird, das wiederum im Hinblick auf die konventionelle zeitliche Eingrenzung (ca. Ende 17., beginnendes 18. Jahrhundert), den geographischen Kontext, inhaltliche Schwerpunktsetzungen und damit verbundene personelle Entscheidungen und Bewertungen über die Leistungen der Maskilim Varianzen aufweist. In besonderer Weise wird der Epochensetzung, genauer der Frage über den Beginn eines modernen aschkenasischen Judentums bzw. der Periodisierung der Haskala in der historiographischen Theoriediskussion Beachtung geschenkt, wobei diese Fragen in den letzten Jahrzehnten äußerst kontrovers diskutiert wurden. Zu den am meisten beachteten aktuellen Beiträgen, die sich dieser Problematik widmen, zählen die Arbeiten von David Sorkin und Shmuel Feiner. Auch wenn in diesem Beitrag der Fokus auf Preußens Zentrum gerichtet ist, so ist zugleich darauf hinzuweisen, dass seit den 1980er Jahren – und insbesondere in den letzten Jahren – eine ganze Anzahl an Regional- und Lokalstudien im Umfeld der jüdischen Aufklärung entstanden sind. Im Hinblick engerer bildungs- bzw. schulgeschichtlicher Beiträge für den böhmisch- und galizisch-habsburgischen Raum ist exemplarisch auf die Biographien von Dirk Sadowski zu Herz Homberg und die jüdischen deutschen Schulen in Galizien zwischen 1782-1806 (vgl. Sadowski, 2010) und Louise Hecht über Peter Beer (vgl. Hecht, 2008) zu verweisen. In Bezug auf Darstellungen zum Ostjudentum wirft Hecht dabei die Frage auf, inwiefern mit der Konstitutivsetzung «Deutschlands als Mutterland der Haskala» aus mitteleuropäischer Historiker-Perspektive die Vorstellung vom «halbzivilisierten Osten», der die Entwicklungen des Westens übernehme und im Rahmen seiner Möglichkeiten adaptiere, fortlebe, und auf diese Weise auch eine ideologische Prämisse der Aufklärung reproduziert würde, die die Grenzlinie zwischen West- und Osteuropa nachhaltig festschrieb (ebd., S. 13f.) Ausgehend von einem jüdischen Aufklärungsdenken würde eine einst von den Maskilim gesetzte Dichotomie, die zwischen positiv besetzter westlicher sephardischer und negativ unterlegter östlicher aschkenasischer Tradition unterscheidet, fortgeschrieben, die ideologisch und nicht geographisch motiviert gewesen sei (ebd.).

führenden Vertreter der ersten Generation der jüdischen Aufklärungsbewegung, zu denen der Philosoph und Kaufmann Moses Mendelssohn – welcher zugleich auch als geistiger Vater der Bewegung gilt – sowie Naphtali Herz (Hartwig) Wessely einen moderaten, auf Harmonisierung ausgerichteten Weg wählten, vollzog sich auf dem Hintergrund einer Umstrukturierung der jüdischen Oberschicht, die den Einflussbereich der Maskilim der zweiten Generation ausweitete, eine zunehmende Politisierung sowohl im jüdischen Binnendiskurs als auch im nichtjüdischen Außendiskurs. Zentrales Anliegen der Aufklärer, dessen führender Kopf nach Mendelssohns Tod David Friedländer war, war die rechtliche Gleichstellung der Juden und ihre gesellschaftliche Anerkennung/Integration². Diese schloss insofern eine jüdische Religionskritik ein, als es den jüdischen Aufklärern dabei zugleich – und wesentlich – um eine Reformierung ihrer Religion ging. Doch soweit in übergeordneten Zielen annähernde Einheitlichkeit bestand, differierten im innerjüdischen Diskurs die Positionen über den Reformweg und die Reformierung des Judentums selbst. Erziehungs- und Bildungsfragen kam insofern eine zentrale Bedeutung zu, als vor allem über diese eine Transformation bzw. Transkulturation angestrebt wurde.

2. Zum Forschungsstand allgemein

Die Pädagogik / Historische Bildungsforschung hat sich in den letzten Jahren verstärkt der Geschichte der deutsch-jüdischen Aufklärung³ gewidmet: deren Protagonisten und Zielklientel, ihren Zielintentionen und in diesem Zusammenhang der Bedeutung von Kultur, Erziehung und Bildung sowie ihren diesbezüglichen Programmatiken, Bildungsinstitutionen, ihrer Erziehungspraxis einschließlich ihrer Lehr- und Lernkultur, ihren Bildungsmedien, intellektuellen Milieus (Netzwerken), ihrer Vereins- und Alltagskultur⁴. Im Zuge einer interdisziplinären Ausrichtung und intensiveren sozial- und kulturgeschichtlichen Orientierung konnten Denkrichtungen und Verlaufsgeschichten kürzerer und mittlerer Reichweite rekonstruiert werden, die das lange Zeit dominierende Bild der jüdischen Aufklärung inzwischen deutlich relativiert haben. Dieses

² Der Diskurs war Ende des 18. Jahrhunderts dabei an der dreifachen Problematik Mensch, Bürger und Jude ausgerichtet (vgl. Feiner, 2002, S. 69).

³ Nicht nur in pädagogischen Darstellungen wird diesbezüglich auf aktuell diskutierte Aufklärungs-Ansätze verwiesen sowie der religiös-aufklärerische Movens auf christlicher und jüdischer Seite betont, der das verfestigte Bild einer Gleichsetzung von Aufklärung und Säkularisierung zu differenzieren sucht.

⁴ Diese Entwicklung wird dabei auch auf dem Hintergrund eines zunehmenden Interesses an, «Problemen und Prozessen der sozialen und kulturellen Integration im Europa des beginnenden 21. Jahrhundert [gesehen]» (Lohmann, 2005, S. 11). Ebenso wird auf das wachsende Interesse an kultur- und religionsgeschichtlichen Analysen von Neuzeit und Moderne verwiesen, «die als Interpretationsfolien für bildungspolitische und pädagogische Problemlagen heute fungieren» (ebd.).

fokussierte sich insbesondere auf die Person und das Werk Moses Mendelssohns⁵. Auch wenn Mendelssohns Position im Hinblick auf sein aufklärerisches Wirken keineswegs kleinzuschreiben ist, so kristallisiert sich mit den neuen Erkenntnissen eine zunehmend differenziertere Perspektive heraus, die seinen Einflussbereich relativierend ins Verhältnis setzt zu allgemeinen europäischen, aber auch regionalen und lokalen Entwicklungen / Strömungen (Personen, Programmatiken etc.), der gemäß die Haskala heute als ein, «kollektives Projekt kultureller Erneuerung» (Feiner, 2010, S. 19) betrachtet wird, wobei insbesondere in der aktuellen pädagogischen/bildungsgeschichtlichen Forschung zunehmend die Verschränkungen von jüdischer und christlicher Kultur in den Blick genommen werden.

In den allgemeinen pädagogisch-historiographischen Überblickswerken findet die deutsch-jüdische Aufklärungsproblematik allmählich (wieder) Eingang⁶, wenngleich sie im Verhältnis zur deutschen und europäischen Aufklärung noch immer ein Schattendasein führt und daher bis heute die Tendenz einer, «ausgelagerten» (sektoralen) jüdischen Geschichtsschreibung vorzufinden ist⁷. In seinem Beitrag *Geschichte der Pädagogik* hat Ralf Koerrenz auf allgemeine, insbesondere aber auf Defizite der europäischen Geschichtsschreibung aufmerksam gemacht, die sowohl die Lernkulturen des Islam als auch des Judentums, konkret der jüdischen Gemeinden, betreffen (vgl. Koerrenz, 2013, S. 23)⁸. Koerrenz schlussfolgert in diesem Zusammenhang, dass

⁵ Mit dieser Schwerpunktsetzung war zugleich eine zeitliche, geographische und sozialstrukturelle Eingrenzung verbunden: zeitlich insofern mit ihr Entwicklungen ausgeblendet wurden, die auf die Zeit vor 1770 zu datieren sind und sich zudem periodisch am Wirken Mendelssohn orientierten, geographisch insofern Berlin, nicht jedoch Einflüsse aus Mittel- und Osteuropa oder anderen Provinzen stärkere Beachtung fanden (vgl. ausführlicher Behm (2002), vgl. Feiner (2007), vgl. Fußnote 1), sozialstrukturell und damit schließlich auch thematisch, insofern ein primär der ‚deutschen‘ Aufklärung zugerechneter Mendelssohn Beachtung fand. Dabei ist auch Mendelssohn selbst in den letzten Jahren «neu» gelesen und kontextualisiert worden (vgl. Behm ebd.). Insbesondere Shmuel Feiner hat gegen eine dominante Mendelssohn-Darstellung, «angeschrieben». Er vertritt die These, dass Mendelssohn nicht ‚Vater der Haskala‘ gewesen sei (Feiner, 2007, S. II) und verweist ihn in die Position eines «unbeteiligten Beobachters». Feiners Mendelssohn-Perspektive wird dabei jedoch auch kritisch bewertet.

⁶ In älteren pädagogischen Lexika und allgemeinen Übersichtswerken vor dem Ersten bzw. Zweiten Weltkrieg hatte das jüdische Erziehungs- und Unterrichtswesen noch Berücksichtigung gefunden, so etwa im *Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik*, herausgegeben von Wilhelm Rein, dem *Lexikon der Pädagogik*, herausgegeben von Max Roloff und Otto Willmann oder im *Handbuch der Pädagogik*, herausgegeben von Herman Nohl und Ludwig Pallat. Die Autorenschaft der Beiträge illustriert dabei exemplarisch, dass die deutsch-jüdische (Bildungs)geschichte ein *jüdisches* Forschungsfeld war. Zu deren Ponieren gehörten Moritz Güdemann und Karl Rosenthal. Einen hilfreichen Überblick zur deutsch-jüdischen Geschichtsschreibung allgemein und in bildungsgeschichtlicher Ausprägung seit dem 19. Jahrhundert findet sich u.a. bei Behm (2002, S. 22ff.); Ehrenfreund (2003) sowie Herzig (1987).

⁷ Die aktuelle historiographische Geschichtsschreibung zur deutsch-jüdischen Aufklärungskultur selbst jedoch bemüht sich um einen integrativen Ansatz, worauf im Folgenden noch eingegangen wird.

⁸ Vom Autor ist eine Reihe von Beiträgen zur jüdisch-christlichen Pädagogiktradition, ausgehend von einem hebräischen Paradigma (siehe unten), erschienen.

in einem solchen «ökumenisch» verstandenen Sinn die Geschichte der Pädagogik eine offene Aufgabe bleibe (ebd.)⁹.

Stellvertretend für aktuelle Beiträge in bildungshistoriographischen Überblickswerken, die die jüdische Aufklärungskultur (Pädagogik/Bildung) berücksichtigen, seien genannt: der 2005 im zweiten Band des *Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte* zum 18. Jahrhundert aufgenommene Aufsatz *Deutsch-Jüdische Bildung vom Ausgang des 17. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts* von Michael Nagel oder die unter den Stichworten *Jüdische Bildung und Erziehung, Jüdische Jugendbewegung, Jüdisches Schulwesen* bearbeiteten Artikel zur Lehr-Lernkultur im Judentum im aktuellen *Klinkhardt-Lexikon* (vgl. Lohmann, 2011).

Die verstärkt seit den 1970er Jahren geführten historiographischen Theoriediskussionen haben dabei zweifelsohne einen Beitrag zur Schärfung eines methodologischen und ideologiekritischen Bewusstseins in der geschichtswissenschaftlichen und pädagogischen Disziplin geleistet – wenngleich einige dieser Ansätze längst selbst zum Gegenstand der Kritik geworden sind. Inzwischen liegen eine Reihe von differenzierten, reflexiv-kritischen Darstellungen zur deutsch-jüdischen Aufklärung aus den Bereichen der Geschichtswissenschaft, Religionswissenschaft, Judaistik, Germanistik, aber eben auch der Pädagogik / Historischen Bildungsforschung vor¹⁰. Disziplinübergreifend kennzeichnend ist dabei vor allem eine kultur- und sozialwissenschaftliche / -geschichtliche Orientierung¹¹, wobei von Seiten der Historischen Bildungsforschung prinzipiell die Notwendigkeit einer multiperspektivischen Forschung betont wird.

Außer Frage steht, dass die Pädagogik / Historische Bildungsforschung an älteren und neueren Untersuchungen aus Nachbardisziplinen zur deutsch-jüdischen Aufklärung partizipieren konnte, welche – wie angedeutet – ihrerseits einen starken interdisziplinären Bezug aufweist und insofern kein exklusiv-disziplinär pädagogisches Forschungsfeld ist. Was wiederum Rückbezüge zur deutsch-jüdischen geschichtswissenschaftlichen Forschung der letzten Jahrzehnte betrifft, so werden von Seiten der Historischen Bildungsforschung jedoch auch gewisse Vorbehalte angemeldet. Bereits in früheren Jahren wurde darauf verwiesen,

⁹ Siehe auch die *Geschichte der Pädagogik* (Böhm, 2004), welche auf die jüdisch-christliche Tradition eingeht, hier im antiken Kontext.

¹⁰ In diesem Zusammenhang ist u.a. auf die Arbeiten von Shmuel Feiner, Michael A. Meyer, Christoph Schulte oder David Sorkin sowie allgemein auf die Forschungen im Umfeld des Leo Baeck Instituts, des Zentrums Jüdische Studien Berlin-Brandenburg oder des Instituts für die Geschichte der deutschen Juden in Hamburg zu verweisen.

¹¹ Diese Ausrichtung wird dabei zugleich auch als eine notwendige Kompensation einer dominierenden ideengeschichtlichen Perspektive bis in die 1970/80er Jahre hinein verstanden. In der Beschreibung von kulturellen und religiösen Differenzen in sozialgeschichtlichen Analysen wird aber auch auf eine dem aktuellen Forschungsstand bisweilen nur unzureichend Rechnung tragende «Lückenhaftigkeit» verwiesen (vgl. Lohmann, 2001a, S. 15).

dass bildungsgeschichtliche, insbesondere bildungstheoretische Analysen in geschichtswissenschaftlichen Darstellungen und damit schließlich ebenso ein innerhalb der Historischen Bildungsforschung erreichter Forschungsstand ignoriert worden seien (vgl. Lohmann, 2001a, S. 15 nach Behm)¹². Auch in aktuellen Beiträgen wird auf Unzulänglichkeiten im Hinblick einer angemessenen Berücksichtigung bildungsgeschichtlich und bildungstheoretisch relevanter Aspekte hingewiesen, so etwa, wenn es um die fortlaufende Festschreibung von Stereotypen, beispielweise in Bezug auf formale Zuschreibungen (etwa den Terminus Aufklärung betreffend) oder auch negativ besetzte geht, wie hinsichtlich des prominenten Maskilim David Friedländer, dem in einigen Darstellungen bis heute das Stigma eines kühl-rational und radikal agierenden Aufklärers anhaftet (Lohmann, 2013, S. 20). Die Stereotypenbildungen¹³ werden auf dem Hintergrund breiter angelegter, überblicksartiger Ansätze in geschichtswissenschaftlichen Darstellungen (unter Verzicht von Detailanalysen) thematisiert, die sich zudem durch ambivalente Sichtweisen bzw. Marginalisierungen auszeichneten (vgl. ebd., S. 23).

Ein allgemeines Defizit wird trotz einer breiten Forschungslage zur Geschichte Preußens unter Friedrich Wilhelm II und Friedrich Wilhelm III hinsichtlich der Judenpolitik in detaillierterer Kenntnis gesehen¹⁴.

3. Methodische Zugänge

Die Frage, wie eine angemessene Aufarbeitung der deutsch-jüdischen Aufklärung allgemein und im pädagogischen Kontext im Besonderen auszusehen hat, stand und steht am Beginn einer jeden Arbeit, die sich einer solchen Problematik zuwendet. Als ambitionierter und zukunftsweisender – jedoch im exemplarischen Fall immer nur begrenzt empirisch einzulösender methodischer Zugang¹⁵ – wird innerhalb der bildungshistorischen Forschung vor allem auf den von Arno Herzig vertretenen integrativen Ansatz zur Erforschung deutsch-jüdischer (Sozial) Geschichte verwiesen. Herzig grenzt die integrative Perspektive, welche «die Geschichte der jüdischen Minderheit in ihrer engen Wechselwirkung zur Geschichte der Gesamtgesellschaft deutet» (Herzig, 1987, S. 108) von

¹² Als ein entscheidendes Manko wird dieser Aspekt vor allem deshalb gewertet, weil der Bildungsgedanke ein zentrales Medium für die Konstituierung eines jüdischen Bürgertums darstellte.

¹³ Unter dem Blickwinkel von Ideologie werden historiographische Festschreibungen bei Hecht (2008) thematisiert.

¹⁴ In seinen aktuellen Untersuchungen, die einem rechts- und sozialgeschichtlichem Ansatz folgen, hat Tobias Schenk die Repressivmaßnahmen der ‚Toleranzpolitik‘ Friedrich II gegenüber den privilegierten Juden Berlins gekennzeichnet. Auf diese Weise konnte auch ein differenzierteres Bild über die Position von Friedrich II gewonnen werden.

¹⁵ Vgl. hierzu Lohmann, 2001a, S. 17. Die Begrenzung bezieht sich auf die Komplexität des Gegenstandsfeldes. Der Fokus richtet sich daher stärker auf die jüdische Seite.

einer traditionellen sektoralen Geschichtsschreibung der und gegenüber einer jüdischen Minderheit ab (ebd.), die sich in erster Linie auf einen Binnendiskurs beschränkt hat¹⁶.

Mit der Ausgangsfrage verknüpft ist zugleich jene der thematischen einschließlich zeitlichen und räumlichen Aus- und Eingrenzung. Es hat sich gezeigt, dass in den letzten Jahren zur Erforschung der Haskala in unterschiedlichen Disziplinen vorzugsweise ein biographischer Ansatz gewählt wurde, in dem eingebettet erziehungs- und bildungsrelevante Fragen behandelt wurden, denen ein zentraler oder mittelbarer Stellenwert für den Lebenslauf beigemessen wurde¹⁷. Diese Herangehensweise ist nicht als irgendwie gearteter Zufall zu verstehen, sondern das Resultat einer interdisziplinär feststellbaren sozialwissenschaftlichen Ausrichtung, die über die Kritik an einer «menschenleeren Strukturgeschichte» (Bödeker, 2003, S. 15), die zudem kulturelle Erklärungszusammenhänge zu wenig beachte, zu einer Renaissance des biographischen Ansatzes führte, allerdings unter veränderten theoretischen und methodischen Perspektiven¹⁸. Was allgemeine Vorzüge eines biographischen Ansatzes im Umfeld der Haskala-Forschung betrifft, kann auf Louise Hecht verwiesen werden:

[D]ie Auseinandersetzung mit dem Leben eines Einzelmenschen erfordert die Erforschung verschiedener, durch den persönlichen Lebenszusammenhang verbundener Themenkomplexe, deren Interdependenz von der Forschung gemeinhin vernachlässigt wird. Da die Biographie außerdem eine chronologische Struktur vorgibt, zwingt sie uns zur Beobachtung eben jener für das Leben des Individuums maßgeblichen Themenfelder über einen gewissen Zeitraum, der im Allgemeinen die Dauer einer Generation überschreitet. Diese vom Forschungsgegenstand oktroyierte Diachronie erlaubt die Überprüfung zentraler Fragen der Haskala sowie ihrer Nachfolger und Gegenströmungen ohne präjudizierende, methodologische Einschränkung in Bezug auf Ideologie und Entstehung (Hecht, 2008, S. 15f.).

Die aktuellen biographischen Darstellungen, die vornehmlich Maskilim behandeln, die – Ausnahmen inbegriffen – durch ihren Namen bereits eine

¹⁶ In dieser Hinsicht kommt geschichts- bzw. kulturwissenschaftlichen, philosophischen und soziologischen Transfermodellen eine wesentliche Bedeutung zu. Siehe hierzu weiter unten.

¹⁷ Zu verweisen ist u.a. auf Bourel (2007); Hecht (2008); Sadowski (2010); Lohmann (2013); Euchel (2010); sowie Lohmann, Wenzel, Lohmann (2014).

¹⁸ Hierzu schreibt Bödeker: «Die Renaissance der Biographie verdankt sich der Rückkehr des Individuums in die Geschichtsforschung und -schreibung infolge des schwindenden Selbstvertrauens einer quantitativ, strukturalistisch und funktionalistisch argumentierenden Sozialgeschichte. [...] Im Gegensatz zur traditionellen Biographie konzipiert die jüngste biographische Forschung die untersuchte historische Person nicht mehr als ein individuelles, in sich geschlossenes Selbst. Die neue, reflektierte Biographie begreift den untersuchten Menschen zwar als einzigartiges, moralisch gesprochen autonomes, historisches Individuum, doch zugleich begreift sie ihn als Teil seiner historischen Lebenswelten. Die untersuchte Person steht nicht mehr länger für sich selbst, sondern wird vielmehr als ein Teil einer Sozialgruppe interpretiert. [...] Biographie verknüpft in diesem Sinne Gesellschaftlichkeit, Kultur und Subjektivität» (Bödeker, 2003, S. 16ff.).

gewisse Popularität aufweisen (Mendelssohn, Friedländer, Euchel, Homburg) sind wesentlich durch französische Impulse gekennzeichnet (vgl. hierzu auch Bödeker, 2003): Verwiesen wird u.a. auf Bourdieus Illusion vom biographischen Narrativ (vgl. Hecht, 2008, S. 16), womit die Abkehr von einer biographischen Retrospektive gemeint ist, welche eine ‚personale Kohärenz‘ unterlegt. Rückbezug wird vor allem aber auf Bourdieus sozialtheoretische Ansätze genommen, die übertragen auf den Lebenslauf von Protagonisten der Haskala in der Akkumulation des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals Anwendung finden und den emanzipatorischen bzw. machtpolitischen Charakter von Bildung zu betonen suchen und demgemäß bildungssoziologischen sozioökonomischen, sozialpolitischen und kulturgeschichtlichen Perspektiven Beachtung schenken¹⁹. Darüber hinaus wird ebenso auf der Soziologie entlehnte Modelle der sozialen Interaktion und auf Netzwerkbeschreibungen rekurriert²⁰.

Im Rahmen einer Biographie- und zugleich auch werkanalytischen Herangehensweise wurden in den letzten Jahren, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, auch diverse Quelleneditionen herausgegeben.

Ein weiterer, materialspezifisch orientierter und ideengeschichtlicher Zugang, der aktuell und interdisziplinär Beachtung findet ist jener, über (primär jüdische) Bildungsmedien deutsch-jüdische Bildungsgeschichte in der Moderne (Lern- und Lesekultur), Schulgeschichte, aber auch jüdisches Kinder- und Jugendleben zu eruieren. Hierzu sind bereits in den 1990er Jahren detailreiche Studien entstanden²¹.

Die unterschiedlichen methodischen Ansätze – auch wie sie in der allgemeinpädagogischen / bildungshistorischen Forschung kombinatorisch präferiert werden – finden dabei nicht als korsettartig-verpflichtende Raster, sondern in erster Linie als (kritisches) Anregungspotential Anwendung²².

¹⁹ Zu verweisen ist hier auch auf den geschichtswissenschaftlichen Beitrag von Simone Lässig *Jüdische Wege ins Bürgertum: kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert* (2004), der eine kritische ‚Relektüre‘ von Bourdieus Theorie von Kapital und Habitus anhand der Herausbildung eines deutsch-jüdischen Bürgertums sucht. In einem weiterführenden Zusammenhang wird anhand des jüdischen Bürgermodells die Begrenztheit des Bourdieuschen Ansatzes diskutiert.

²⁰ Ebenso wird der Biographieschreibung der Maskilim selbst Aufmerksamkeit geschenkt, insofern an ihr Transformationsprozesse aufgezeigt werden (vgl. Schulte 2010). So wird der Lebenslauf in der Rekonstruktion nicht mehr als das »Ergebnis der Vorsehung und jeweiligen Führung Gottes gesehen wird, sondern als Resultat von Zeit, Ort, Erziehung, Lebensumständen und Milieu seit Geburt und Kindheit, also von innerweltlichen Faktoren, die der Biograph forschend zusammenträgt«, wie Christoph Schulte am Beispiel Issac Euchels Mendelssohn-Biographie aufzeigt (ebd., S. 247).

²¹ Zu verweisen ist vor allem auf die Arbeiten von Michael Nagel, Gabriele von Glasnapp sowie Zohar Shavit zum jüdischen Kinder- und Jugendbuch wie ebenso auf den Ausstellungskatalog *Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher* (Hyams/Klattenhoff/Ritter/Wißmann, 2001). Genannte Autoren und Werke setzen sich dabei mit verschiedenen Zeitkontexten auseinander, wobei auch das 18. Jahrhundert Berücksichtigung findet. Dies ist insofern bedeutsam, als Forschungen zur jüdischen Kindheit in erster Linie für das 19. und 20. Jahrhundert in Form von Lokalstudien vorliegen.

²² Es kann angenommen werden, dass zu dieser Sichtweise auch der aktuelle Theoriendiskurs im

3.1. Beiträge zur Jüdischen Bildungsgeschichte in Deutschland

Ein wesentlicher Beitrag zur Erforschung jüdisch-aufklärerischer Bildungs- und Schulkultur geht von den beteiligten und assoziierten Forschern des für den Zeitraum 1992-1997 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts *Jüdische Dialogkultur und das Problem der Interkulturalität – Historische Rekonstruktionen am Beispiel der jüdischen Freischule Berlin 1778-1825* aus, das wiederum dem DFG-Gruppenprojekt *Wandlungsprozesse durch die Aufklärung* angehörte. Im Zuge eines schulgeschichtlichen Zuganges, d.h. der weitgehenden Rekonstruktion der Jüdischen Freischule in Berlin (1778-1825), die als erste moderne jüdische Schule bzw. erste jüdische «Bürgerschule» Europas Schule gilt (vgl. Behm, 2002)²³, stand nicht nur das Schulleben einschließlich der Unterrichtsgestaltung in seinen Entwicklungsverläufen (Programmatiken, Grundsatzpapiere, Lehrpläne, Klientel, Ministeriale Anweisungen/Berichte) im Fokus, das ihrerseits maßgeblich durch die preußische Administration mitbestimmt wurde. Beachtung fand über eine entsprechende Quellenauswahl ebenso die Netzwerkstruktur zwischen den Gründern / Direktoren (David Friedländer, David Isaak Itzig, Lazarus Bendavid), Förderern (maßgeblich Moses Mendelssohn) untereinander sowie deren Beziehungen und Abgrenzungen zu bürgerlich-christlichen Kreisen und orthodoxen Strömungen. Dem Anspruch eines integrativen Ansatzes folgend wurde eine breitere Kontextualisierung gewählt, «die die Freischule in ihr geschichtliches Umfeld, den Prozeß der Modernisierung des Judentums in die preußische Bildungspolitik um 1800 einbette[te]» (Lohmann, 2001a, S. 17).

Zu den wesentlichen Ergebnissen der auf einer äußerst breiten Quellenbasis basierenden Untersuchung zählt Lohmann folgend nicht nur allgemein, dass die Freischule als ein Projekt der Haskala zu verstehen ist und ihr wesentlicher Gründungsimpuls auf Moses Mendelssohn und dessen Bibelübersetzung (Pentateuch) zurückgeht, die einem breiten jüdischen Wirkungskreis zugeführt werden sollte (ebd., S. 33ff.). Als ebenso bedeutsam werden in diesem Rahmen die diskursiven Erkenntnisse gewertet, insofern rekonstruiert werden konnte, dass

Zuge des ‚practical turn‘ beigetragen hat, in welchem Begrenzungen und Relativierungen von Theorien und Methoden diskutiert werden.

²³ Auf die Existenz und Bedeutung dieser Schule wurde bereits in der älteren Sekundärliteratur verwiesen. Eine weitgehende Rekonstruktion ist jedoch erst mit oben genanntem Projekt vorgenommen worden. Den Stellenwert der Jüdischen Freischule innerhalb der deutsch-jüdischen / europäischen Bildungstradition weist Ingrid Lohmann wie folgt aus: «Sie [die Freischule] ist diejenige schulische Bildungseinrichtung, die am grundlegendsten und aspektreichsten mit dem Eintritt des Judentum in die Moderne verbunden war. Ihr kommt damit – weit über Berlin und Preußen hinaus – für die jüdische Schulgeschichte in Deutschland und Europa Bedeutung zu, ja in bestimmter Hinsicht sogar noch im heutigen Israel, in Verbindung nämlich mit der grundlegenden Problematik des Verhältnisses von säkularer Wissensvermittlung und religiöser Erziehung» (Lohmann, 2001a, S. 17 nach Bar Levi).

«keineswegs alle Akteure gegenüber den Juden schlichtweg assimilatorische Ziele verfolgten» (ebd., S. 81) sowie Juden durchaus auch schon vor 1848 aktiv im politischen Diskurs auftraten, insbesondere jene kleine Anzahl ökonomisch und rechtlich privilegierter Maskilim, zu deren einflussreichsten neben Friedländer auch Isaac Euchel und Lazarus Bendavid gehörten (ebd.). Darüber hinaus konnten schließlich Musterhaftigkeiten in den emanzipatorischen Argumentationen der Maskilim identifiziert werden. Nicht zuletzt illustrieren die in den Band aufgenommen Dokumente die wechselvollen Positionierungen des preußischen Staates hinsichtlich der Schulpolitik gegenüber einer jüdischen Minderheit sowie die Dynamik des Diskurses selbst (ebd., S. 83f.).

Das DFG-Projekt zielte nicht nur darauf ab, die Ergebnisse in bündiger Form darzustellen, sondern ebenso einen reichhaltigen Quellenfundus aufzuarbeiten, der als leicht zugängliche Forschungsbasis für künftige Arbeiten dienen soll. Denn die Nichtbeachtung jüdischer Milieus und Einflüsse innerhalb der bildungshistorischen Forschung und diesbezügliche Tradierungen (Bildung als spezifisch ‚deutsches‘ Phänomen) sind auch als Resultat von fehlenden Kulturträgern bzw. einer fehlenden Lobby, von ‚Verständnisbarrieren‘ (religiös – kulturell), Sprachbarrieren und eben von Forschungsbarrieren (unaufgearbeitete und schwer zugängliche sowie zeitintensiv zu bearbeitende Bestände) zu verstehen.

Jedoch wird in den aktuellen Untersuchungen ebenso betont, dass fehlende bzw. ermangelnde Kenntnisse über die jüdische Aufklärungskultur um 1800 nicht erst oder gar ausschließlich ein aktuelles Problem darstellen. Das Fehlen von Kontinuitäten in der Übermittlung (Lohmann, 2001a, S. 18) zeigte sich bereits im 19. Jahrhundert, genauer in dessen zweiter Hälfte, als sich erste historisierende Darstellungen über das Judentum – vom Referenzpunkt eines emanzipierten Judentums in der Neuzeit – in Planung und Durchführung befanden²⁴. So waren etwa Rekonstruktionen wie jener Ludwig Geigers über die *Geschichte der Juden Berlins* (Geiger 1871) aufwendige Recherchen vorausgegangen (vgl. Geiger 1871a, vgl. Lohmann ebd.). Geiger, der um einen breiten Primärfundus bemüht war, bemerkte in seiner Vorrede, dass eine Anzahl von Akten (u.a. der Schutzbrief Mendelssohns) bereits vernichtet worden seien²⁵ und zugleich eine staatliche Zensur seine Ausführungen beschränkt habe. Dies betraf insbesondere Quellen und beabsichtigte Themenschwerpunkte zur Situation der Berliner Juden in den Jahren 1810 bis 1822 sowie den Entstehungshintergrund und das *Edikt betreffend*

²⁴ Derartige historiographische Werke erfüllten – in ihren auch idealisierten Darstellungen erfolgreicher Integration, die jedoch zugleich die andere tradierte Erzählform von Verfolgung miteinschloss – die Funktion eines ‚genealogisch‘-sozialen Identifikationsmediums für das jüdische Bürgertum.

²⁵ Für die aktuelle Forschung ist die ältere Sekundärliteratur insofern von besonderer Relevanz, wie von den jeweiligen Autoren herausgestellt wird, als diese vielfach Bezüge zu Archivalien aufweist, die heute zum Teil nicht mehr existent sind, wenngleich auch im 19. Jahrhundert bereits Dokumentationsprobleme bestanden.

die bürgerlichen Verhältnisse der Juden in dem Preussischen Staate von 1812 (vgl. ebd., S. IV), welches formal die bürgerliche Gleichstellung der Juden in Preußen regelte. Auch dem jüdischen Historiker Moritz Stern waren Schwierigkeiten bei seinen umfangreichen – aber durchaus erfolgreichen – Recherchen nicht fremd geblieben (vgl. Ehrenfreund, 2003, S. 54). Die Frage der angemessenen Form deutsch-jüdischer Geschichtsschreibung nahm bezüglich des leitenden Rahmenmodells Historismus mit seinen nicht unproblematischen Leitkategorien wie Volk und Staat in jüdischen Historikerkreisen dabei einen zentralen Stellenwert ein (vgl. ebd.). Auf dem Hintergrund einer näheren Thematisierung des Problems zwischen der engen Verknüpfung von deutsch-jüdischer und deutscher Geschichte wurde bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert ein umfassender Ansatz zur Darstellung einer Geschichte des Judentums eingefordert. In einem solchen Sinn äußerte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch der Jurist und Historiker der preußischen Judenemanzipation, Ismar Freund, welcher bekräftigte, dass es für eine umfassende Geschichte der Emanzipation voraussetzend einer «erschöpfende[n] Darstellung der politischen, kulturellen, religiösen, wirtschaftlichen und statistischen Verhältnisse» bedürfe (Freund zit. n. Lohmann, 2013, S. 26).

Der zweiteiligen Quellensammlung zur Institutionsgeschichte der Jüdischen Freischule schloss sich mit Band 2 in der Reihe *Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland*²⁶ eine gleichfalls schul- und bildungsgeschichtliche Abhandlung unter dem Titel *Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und Emanzipation* von Mordechai Eliav (ders. 2001) an, welche 1960 erstmals in hebräischer Sprache erschien und mit dieser Ausgabe in deutscher Übersetzung (Maïke Strobel) vorliegt. Mordechais auf Lokal- und Regionalstudien beruhende und u.a. Tradition, Geschlecht und Lehrerbildung berücksichtigende Darstellung gilt nicht zuletzt aufgrund ihrer Materialbasis als Grundlagenwerk einer vergleichenden deutsch-jüdischen und jüdisch-neoorthodoxen Schulerziehung in Deutschland für die Mitte des 18. bis Ende des 19. Jahrhunderts.

In Band 3 der Reihe wurde in der von Andreas Hoffman veröffentlichten Lokalstudie *Schule und Akkulturation. Geschlechtsdifferente Erziehung von Knaben und Mädchen der Hamburger jüdisch-liberalen Oberschicht 1848-1942* (Hoffmann 2001) die schon in Band 2 vollzogene zeitliche Entgrenzung vom epochalen Aufklärungskontext weitergeführt und ins 20. Jahrhundert überführt. Ein wesentliches Ergebnis dieser Studie ist darin zu sehen, dass die jüdisch-deutsche Oberschicht entgegen üblicher Standardisierungen in geschichtswissenschaftlichen und judaistischen Darstellungen durchaus eine kulturell-religiöse Eigenständigkeit zu bewahren versuchte (Lohmann/Mayer/Sienknecht 2001, S. 12), wobei

²⁶ Ein Schwerpunkt der Reihe liegt auf dem ‚klassischen‘ Kanon der Haskala und ihren Protagonisten, der, wie die aktuellen Forschungsergebnisse der Reihe zeigen, keineswegs als abgeschlossen aufgearbeitet gelten kann.

ein solcher Nachweis erst bzw. insbesondere über eine geschlechtsspezifische Aufschlüsselung gelang, indem nicht nur der «klassischen» Jungen-, sondern auch der Mädchenbildung nähere Beachtung geschenkt wurde. In diesem Sinn wird vom Herausgeberkollegium und Verfasser die Bedeutung einer geschlechtstypologisch ausgerichteten Bildungsforschung betont.

Der vierte Band unter der Autorenschaft von Britta L. Behm widmet sich schließlich wieder dem engeren deutsch-jüdischen Aufklärungskontext, konkret dem Einfluss Moses Mendelssohns auf die Transformation der traditionellen jüdischen Erziehung im Hinblick auf eine sich ausformende jüdisch-bürgerliche Erziehung (vgl. Behm, 2002)²⁷. Mendelssohns impulsgebender Beitrag wird dabei in seinen philosophisch-anthropologischen Anschauungen, seinem erziehungspraktischen und erziehungspraktisch-konzeptionellen Wirken, aber auch in dem von ihm gepflegten kommunikativen Netzwerk zwischen deutsch-jüdischen und christlichen Aufklärern untersucht – wobei Behm ihr Augenmerk insbesondere auf philanthropistische Einflüsse richtet.

Der fünfte Band, die Beitragssammlung *Jüdische Erziehung und aufklärerische Schulreform. Analysen zum späten 18. und frühen 19. Jahrhundert* (Behm, Lohmann, Lohmann 2002) thematisiert die deutsch-jüdische Aufklärung der Sattelzeit (1750-1850). Der erste Teil des Bandes widmet sich Schulmodellen der deutsch-jüdischen Aufklärung. Aufgrund ihres zentralen Stellenwertes und der vorliegenden breiten Quellenbasis liegt der Schwerpunkt der Fallstudien auf der Jüdischen Freischule Berlin. Im zweiten Teil werden Reformansätze und Erziehungsprogramme von jüdischen Aufklärern unterschiedlicher Präsenz vorgestellt, mittels der exemplarisch die Pluralität der Ansätze jüdischer Aufklärung dargestellt wird.

Mit dem Titel des sechsten Bandes, der Quellensammlung *«Lerne Vernunft!» Jüdische Erziehungsprogramme zwischen Tradition und Modernisierung. Quellentexte aus der Zeit der Haskala, 1760 und 1811* (Lohmann, Lohmann, Dietrich, 2005), wird auf ein der Haskala impliziertes Bildungsmotiv Bezug genommen, das repräsentativ für die in den Quellenband aufgenommenen und zum großen Teil übersetzten Texte steht und aus mitteleuropäischer Perspektive in westlichen Grundzügen das weite Spektrum des binnenjüdischen Diskurses zu Erziehungs- und Bildungsfragen abzubilden sucht – immer auch in Rekurs auf ereignisgeschichtliche Momente (Bsp. Französische Revolution). Der siebte Band *Dialogische Pädagogik und die Beziehung zum Anderen. Martin Buber und Janusz Korczak im Lichte der Philosophie von Emmanuel Levinas* (Kaminiska, 2010)

²⁷ Behm stellt dabei zugleich noch einmal den nicht selten vorbehaltlos gesetzten Umstand heraus, dass die Transformation bzw. Transkulturation der traditionellen jüdischen Erziehung ein Kernanliegen der Maskilim war.

versteht sich als kritischer und im Rückgriff auf die Philosophie von Emmanuel Levinas revisionistischer Beitrag einer interpretatorischen Lesart, welche die ethischen und pädagogischen Auffassungen Martin Bubers vorbehaltlos auf Janusz Korczak überträgt. Auf den achten Band und den in Planung befindlichen neunten Band wird weiter unten verwiesen.

Wiedeutlich geworden sein dürfte, ist die pädagogische/bildungsgeschichtliche Forschung zur deutsch-jüdischen Aufklärung zu einem großen Teil quellen- und überlieferungskritische Grundlagenforschung²⁸. D.h. sie setzt bei den Primärquellen zum Zwecke einer möglichst authentischen und differenzierten Darstellung an²⁹. Die Ausrichtung auf einen multiperspektivischen Ansatz, bei dem Themenschwerpunkte in verschiedene Richtungen kontextualisiert werden³⁰ (sozial- und bildungsgeschichtlich, staats- und religionspolitisch, alltags- bzw. kulturgeschichtlich, geschlechtstypologisch usw.) ist verbunden mit dem Anspruch einer breit angelegten Quellenbasis (primär- und sekundär), jedoch in einem umgrenzten Rahmen (institutionsgeschichtlich, werk- und kontextanalytisch). Mittels dieser Herangehensweise sollen nicht nur neue Erkenntnisse gewonnen, sondern Festschreibungen (z.B. Haskala als Epochenmodell) in der Sekundärliteratur modifiziert bzw. korrigiert werden, weshalb in diesem Forschungszusammenhang zugleich auch die Sekundärliteratur einer kritischen Relektüre unterzogen wird³¹.

²⁸ Die Dokumentensammlungen der Reihe enthalten nicht nur handschriftliche, unveröffentlichte Dokumente, sondern auch gedruckte Archivalien, sofern diese heute kaum mehr zugänglich sind. Ebenso sind z.T. Auszüge von Sekundärrezeptionen zum jeweiligen Themenschwerpunkt veröffentlicht, um spezifische (verklärende) Rezeptionsstrategien zu illustrieren und sie damit ebenso zum Forschungsgegenstand (als ‚Ausdruck ihrer Zeit‘) zu machen. Die Herausgeberinnen der Reihe betonen im Interesse der Authentizität, historische Dokumente nur in ganzer Länge zu veröffentlichen.

²⁹ In diesem Zusammenhang gilt es auch auf das Digitalisierungsprojekt *Judaica-Sammlung der Universitätsbibliothek Frankfurt am Main / Virtuelle Judaica-Sammlung* mit seinem reichhaltigen Quellenfundus zu verweisen. Ziel des von der DFG geförderten Kooperationsprojektes des Sondersammelgebietes Judentum der Universität Frankfurt am Main und des Lehr- und Forschungsgebiets Deutsch-jüdische Literaturgeschichte an der RWTH Aachen ist es, die heute weltweit verstreute Sammlung, die Ende des 19. Jahrhunderts durch Spenden von Frankfurter Juden aufgebaut und bis 1933 unter Aaron Freimann an der Frankfurter Universität zur umfangreichsten und bedeutendsten Spezialsammlung des europäischen Kontinents ausgebaut wurde und die gesamte historische Literatur zur Wissenschaft des Judentums bis 1932 umfasste, digital wieder zusammenzuführen und zu rekonstruieren. Ein Großteil der Sammlung ist inzwischen online verfügbar und frei zugänglich (vgl. Freimann-Sammlung – Digitale Sammlungen, 2015).

³⁰ Zum Kontextualisierungsansatz im Zuge einer historiographischen Neusaurichtung (new history / nouvelle history) vgl. Schmid (2006, S. 168); vgl. Tröhler (2001).

³¹ Für den Untersuchungsgegenstand der Jüdischen Freischule hieß dies, dass nicht nur sämtliche handschriftliche Dokumente zur Freischule selbst (Programmschriften, Lehrpläne, Berichte, Prüfungen etc.) erschlossen worden, sondern auch Quellen zur preußischen Bildungspolitik um 1800 (Schulakten, programmatische Schriften zur jüdischen Erziehung, Aktenstücke des preußischen Kultus, Unterrichts) sowie Aktenmaterial über Verhandlungen zur Judenordnung und Zeitungsmeldungen (vgl. Lohmann, 2001a, S. 17ff.).

4. Quellenproblematik

Wenngleich die Quellenproblematik für jegliche Untersuchung eine besondere Rolle spielt, so scheinen sich die Problemlagen beim vorliegenden Themenhorizont in besonderer Weise zu verdichten. Die Auseinandersetzung mit den Quellen, d.h. die Auslegungs- und Übersetzungsproblematik, stellt nicht erst eine Herausforderung dar, mit der sich die aktuelle Forschung konfrontiert sieht. Sie war und ist wesentlicher Bestandteil des traditionellen jüdischen Bildungsdenkens und Religionsverständnisses selbst, das der Auslegung der religiösen Texte seit jeher einen hohen Stellenwert beimisst³². Sie ist in diesem Sinn also auch wesentlicher Aspekt der jüdischen Aufklärung und *ihres* Erziehungs- und Bildungsverständnisses, das wiederum abwägend reflektierend dem traditionellen jüdischen Kanon und «deutschen» Bildungsgütern und -medien gegenüberstand.

Für die Maskilim war kennzeichnend, dass diese für einen reinen hochdeutschen Sprachgebrauch eintraten und die jiddische Alltagssprache und Schriftformen von dieser hauptsächlich mündlich tradierten Sprachform ablehnten³³, die als solche vielfältige, geographisch bedingte, Ausprägungen aufwies. Dies stellt heute zweifelsohne eine Erleichterung bei der Erforschung der deutsch-jüdischen Aufklärung dar, die im deutschen Sprachraum, wenngleich noch immer ein Spartenthema, so doch ein präsenteres ist, das, wie gezeigt, nicht unwesentlich durch pädagogische Beiträge bereichert wird. Obwohl die deutsche Schriftsprache eine Übersetzung – vorzugsweise aus dem Hebräischen – in vielen Fällen nicht notwendig macht (und damit keine weitere Transformationsebene

³² Die Bewertung der Auslegungspraxis wird dabei aus unterschiedlichen Blickwinkeln von Herrschaft bewertet: Einerseits wird in ihr ein grundlegend demokratisches Prinzip erkannt, bei dem es keine personelle und historische Deutungshoheit gibt, andererseits wird die führende Rolle der Rabbiner betont, deren Herrschafts- / Bildungsmonopol durch die Maskilim und ihre Bildungsbemühungen (z.B. durch Einrichtung von Freischulen) gebrochen worden sei.

³³ Moses Mendelssohn, zur ersten Generation der jüdischen Aufklärer zählend, hatte die deutsche Sprache noch als Fremdsprache erlernt. Die wenigen privilegierten Aufklärer der zweiten Generation, deren Familien vor allem im Handel tätig waren und aufgrund ihrer z.T. weitverzweigten Geschäftsbeziehungen über ein weiter gefasstes Sprachvermögen verfügten, ließen ihre Kinder häufig mehrsprachig aufwachsen. David Friedländer erlernte bereits im Kindesalter die deutsche Sprache. Für den weitaus größeren Teil des deutschen / aschkenasischen Judentums jedoch war das Jiddische die Sprachnorm. Die jüdischen Reformer erachteten das Erlernen der deutschen Sprache als zweite Muttersprache als Grundvoraussetzung ihrer gesellschaftlichen Integration und für den Anschluss an die gesellschaftspolitischen und -wirtschaftlichen Entwicklungen im Ausgang des 18. Jahrhunderts. Die jiddische Sprachkultur wurde von Maskilim wie David Friedländer aus ästhetischen, vor allem aber religiösen und theologischen Gründen abgelehnt, da diese «Mischformen» seiner Interpretation folgend die Reinheit der jüdischen Religion und Kultur überdeckten. Aus einer Logik- und Vernunftperspektive wurde in Geltung gebracht, dass mit den Mischsprachen ein klares Denken nicht möglich sei (siehe hierzu auch Schulte, 2002, S. 30ff.) Eine programmatische Zäsur wurde mit der hochdeutschen Bibelübersetzung 1783 von Moses Mendelssohns vollzogen. Ursprünglich eher für den familiären Kreis gedacht, erwuchs aus ihr, worauf bereits hingewiesen wurde, eine eigene Bildungsinstitution: die erste jüdische Freischule in Berlin.

zwischen Original und endgültigem Textprodukt «zwischenengeschaltet» ist), so sind die deutschsprachigen Zeugnisse der Maskilim, wie deutlich geworden sein dürfte, Ausdruck eines immer *auch* Zeit- und kontextbezogenen *jüdischen* Kultur- und Bildungsverständnisses. Sie setzen insofern ein diesbezügliches Problembewusstsein³⁴ sowie ein themenspezifisches Vorwissen an jüdischer Lern- und Reformkultur, aber auch an allgemeinen zeitgenössischen pädagogischen Strömungen (Philanthropismus) und (sozial)politischen Rahmenbedingungen voraus. Angemessen heißt in diesem Zusammenhang dabei auch, dass es letztlich immer ‚nur‘ um möglichst sorgfältig bearbeitete *Annäherungen* an den Untersuchungsgegenstand gehen kann, der Forscher – idealtypisch – selbstreflexiv die Begrenztheit seines eigenen Vorgehens, die eigene Geschichtlichkeit und die seiner Auslegung zu vergegenwärtigen hat³⁵.

In besonderer Weise widmet sich die aktuelle bildungshistorische, geschichtswissenschaftliche und judaistische Forschung handschriftlichen, gedruckten und ungedruckten Dokumenten (Programmatische Schriften, Sendschreiben, Predigten, Briefe usw.) hebräischer und jiddischer Sprache, die für die Haskala insbesondere auf programmatischer Ebene eine zentrale oder mittelbare Bedeutung besitzen. Die aktuell umfassendste Dokumentensammlung mit Neu-Übersetzungen (Hebräisch – Deutsch) bekannter sowie bislang unbeachteter Schriftstücke liegt mit *Naphtali Herz Wessely. Worte des Friedens und der Wahrheit* als achter Band in der Reihe *Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland* vor, 2014 herausgegeben von Ingrid Lohmann. Die kommentierte Quellensammlung rekonstruiert die auf breiter Ebene geführte Kontroverse um Religion und Säkularisierung³⁶ des von Naphtali Herz Wessely entworfenen Erziehungsprogrammes *Worte des Friedens und der Wahrheit / Divre schalom we-emet*, das als erste systematische Abhandlung über die moderne jüdische Erziehung gilt (A. Simon) und ein Kernthema der Haskala-Forschung darstellt³⁷.

³⁴ Das notwendige Problembewusstsein bezieht sich u.a. auf die ideologischen Implikationen zeitgenössischer deutschsprachiger Darstellungen der Maskilim, etwa wenn es um die Skizzierung *des* bzw. orthodoxer Milieus geht. Vieles was heute an diesbezüglichen (Negativ)festschreibungen existiert, geht auf (ungeprüfte) Deutungen der Maskilim selbst zurück. Wiederholt thematisiert worden ist dabei das übergreifende Problem eines auch christlich inspirierten Entwicklungs- und Reformverständnisses in der älteren Sekundärrezeption, das all jenes positiv konnotierte im Sinne einer Fortschrittsgeschichte, was mit einer Überwindung und Ablegung jüdischer Tradition einherging und auf Assimilation zielte und eine Perspektive wie Akkulturation gar nicht in den Blick nahm. Andererseits hatte sich in den letzten Jahrzehnten aber auch eine Perspektive durchgesetzt, die Reformer wie Friedländer ins Fadenkreuz der Kritik geraten ließ – als gegenüber der Tradition wenig Rücksicht nehmende Reformer, wobei ebenso eine primärquellenorientierte Überprüfung ausblieb (vgl. hierzu ausführlicher Lohmann, 2013).

³⁵ Zur Historizität, Kulturgebundenheit und Gesellschaftlichkeit von Themen, Ansätzen, Theorien und Argumentationsmustern siehe weiterführend Tenorth 2010.

³⁶ Wesselys Schrift ist darüber hinaus auch eine Referenzfolie des «zeitgenössischen Diskurses über Eigentum, Nationalwohlstand und allgemeine Menschenrechte» (Lohmann, 2014, S. 21).

³⁷ Über die Bedeutung dieser Programmschrift schreibt die Herausgeberin: «Aus den Perspektiven

Auf dem Hintergrund der für das Wessely-Projekt vorgenommenen Übersetzungen vom Hebräischen ins Deutsche wurde in zwei separaten Beiträgen dabei auch auf rhetorisch-sprachkompositorische, logische und ethische Herausforderungen verwiesen, (vgl. Wenzel, 2014; Lohmann, 2014) mit denen sich – auch in theoretisch-reflexiver Perspektive – bereits Maskilim wie David Friedländer auseinanderzusetzen hatten (vgl. Lohmann ebd.). Die Frage einer adäquaten Übersetzung steht im deutsch-jüdischen Kontext immer wieder zur Disposition. Wie deutlich geworden sein dürfte, findet sich in der Pädagogik aber nicht die Haltung einer *nicht möglichen* Transformationsleistung auf deren problematische Seiten Dominique Bourel im Hinblick einer «nicht integrierbaren Fremdheit» (Bourel, 2004, S. 17) hingewiesen hat.

Ein innovatives Potential wird sowohl innerhalb der Übersetzungsforschung selbst als auch in den pädagogischen Teildisziplinen im sogenannten Kulturtransfer gesehen³⁸. Bei diesem erstmals von Michel Espagne und Michael Werner in den

einer interdisziplinären historischen Bildungsforschung verdient die Affaire 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» (Lohmann, 2014, I. S. 13). Im deutschen Aufklärungskontext spielt die sogenannte «Wessely-Affaire» jedoch keine Rolle.

³⁸ In diesem Zusammenhang werden im Kontext einer ereignisorientierten Quellenanalyse im Anschluss an Rolf Reichardt auch Elemente der historischen Diskurssemantik als hilfreich erachtet (vgl. Lohmann, 2014, S. 32). Die derzeitige Forschung richtet ihren Blick unter dem Kulturtransferansatz auf das Reformjudentum und christlich aufgeklärte Kreise. Zwar werden über die Reformjuden zugleich auch Sachverhalte mitverhandelt, die als kennzeichnend für die jüdisch-orthodoxe Kultur ausgewiesen werden, aber über diese selbst (welche ihrerseits nicht als ein homogenes Gebilde zu betrachten ist) wird gemeinhin vor allem kontrastierend reflektiert, insofern mit ihr eine Differenz markiert wird (alt/neu – fortschrittlich/rückschrittlich) oder transformierte Lernformen gedeutet werden. Dass das Bild der Orthodoxie im Kontext der Berliner Aufklärung im bildungsgeschichtlichen und bildungshistorischen Kontext noch zu konturieren ist, hängt jedoch nicht mit Nachlässigkeit, sondern mit dem immensen Forschungsvolumen zusammen, das allein mit der engeren deutsch-jüdischen Aufklärung aufgegeben ist, über deren zentrale ‚Eckdaten‘ (Personen, Strömungen, Institutionen) zwar regelmäßig referiert wird, die aber in ihren Mikrostrukturen noch ein weites Forschungsareal bieten. Was künftige Vorhaben betrifft, wäre sicher auch die systematische Einbeziehung der dritten Gruppe (1. Reformjudentum, 2. jüdische Orthodoxie), der Assimilierten / Konvertierten, spannend und aufschlussreich; wie sich ihr Lernen zwischen den Welten, der jüdischen und christlichen Alltagswelt vollzog, welche Assimilierungsleistungen auch als schulische Lernerfahrungen sie vollbrachten und wie diese von ihnen reflektiert wurden. Denn der Übertritt zum Christentum oder eine antijüdische Haltung war nicht gleichzusetzen mit einem ‚neutralen‘ oder ‚christlichen‘ Status. Dafür bedurfte es grundsätzlich erst einmal und wesentlich der Anerkennung von außen, die jedoch – wie die Forschung hinlänglich problematisiert hat – vielfach und bis in die subtilsten Ebenen hinein vielfach verweigert wurde – und ihrerseits wiederum Auswirkungen auf psychische Dispositionen und Handlungsformen der ‚Assimilierten‘ zeigte. An ihnen wird aber zugleich noch ein weiteres (Forschungs) Problem gewahr: das Wesenskennzeichen des Jüdischen und die Frage, was macht das Jüdische bei Wegfall oder Nichtberücksichtigung des religiösen Kriteriums eigentlich aus? – die Genealogie? Bestimmte, vereinheitlichend zu betrachtende Formen von (Lern-)Kultur und Bildung? Welche Formen von Fremd- und Selbstzuschreibung? Diese Fragen erklären möglicherweise die Zurückhaltung der Forschung gegenüber des Assimilationsstatus.

1980er Jahren unter diesem Namen vorgestellten Programm, das sich in der geschichtswissenschaftlichen Disziplin inzwischen zu einem der populärsten Modelle im Vergleich von Kulturräumen und kulturellen Systemen entwickelt hat, handelt es sich jedoch nicht um einen systematisch geschlossenen Ansatz, vielmehr zeichnet das Modell inzwischen selbst ein fruchtbarer diskursiver Charakter aus. Grundlegend wird dabei auch die Frage diskutiert, was zuallererst mit Kultur gemeint sei³⁹ – denn diesbezüglich besteht keineswegs Konsens. Die Frage ließe sich auch an den Begriff der Bildung richten⁴⁰, ohne damit in Frage zu stellen, dass es so etwas wie Kultur und Bildung und ein Zusammenwirken beider nicht gäbe. Was es gibt, ist die *Unklarheit* der Begriffe, die jedoch nicht als Mängel der Sprache und des Denkens zu deuten sind (Winkler, 2012, hier S. 28). So betont Michael Winkler: «Vielmehr ist es gut so, dass die Begriffe Bildung und Kultur unscharf sind – sie können gar nicht anders sein, weil sie andernfalls einer Verfestigung erliegen, wie sie wohl immer dort zu erkennen war, wo sie vergiftet wurden» (ebd., S. 29)⁴¹.

5. Fazit und Ausblick

Die zu Grunde gelegten Transfermodelle haben einen wichtigen Beitrag geleistet, sowohl deutsch-jüdische als auch deutsche Kultur (und Pädagogik) nicht als zwei hermetische Gebilde mit gelegentlichen Berührungspunkten aufzufassen. Immer deutlicher treten mittels bildungsgeschichtlicher und bildungstheoretischer Untersuchungen gemeinsame Bezüge hervor, so dass die Grenzen aufzuweichen beginnen zwischen ‚Minderheits-‘ und ‚Mehrheitskultur‘. Insofern geht es innerhalb der Pädagogik auch nicht nur darum, ein möglichst detailliertes Bild der deutsch-jüdischen Kultur in ihrer Historizität zu gewinnen, sondern ebenso um jüdische Traditionen in der vermeintlichen nicht-jüdischen Gegenwartskultur aufzuspüren – und dementsprechend ihren Einfluss auf ein allgemein- pädagogisches Denken und Handeln herauszustellen – ohne jedoch das jeweils Originäre zu verwässern. Im wahrsten Sinne «paradigmatisch» kann in diesem Zusammenhang der Beitrag *Das hebräische Paradigma der*

³⁹ In der aktuellen Diskussion werden ausgehend von der Frage, was (die eine) Kultur als solche identifizierbar mache, ‚dynamische‘ Vorstellungen präferiert, die den Gedanken betonen, dass letztlich jegliche Kultur nur interkulturell zu verstehen ist bis hinein in einen globalen Zusammenhang. Was den Kulturtransfer aus pädagogischer Perspektive für das 18. Jahrhundert betrifft, ist auf Christine Mayer zu verweisen: *Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens: Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800* (Mayer 2013). Ebenso wird in einschlägigen Darstellungen aber auch das Modell der Transkulturalität (W. Welsch) zu Grunde gelegt.

⁴⁰ In der bildungshistorischen Forschung zur deutsch-jüdischen Aufklärung wird vor allem auf den humboldtschen Bildungsbegriff rekurriert.

⁴¹ Zur Deutung der Begriffe Bildung und Kultur und ihrer Bezugsetzungen siehe Fröhlich, Kenkies, Koerrenz, Schneider, Winkler 2012.

Pädagogik von Ralf Koerrenz gewertet werden (vgl. Koerrenz 2001), in welchem latente hebräische Denkfiguren innerhalb der abendländischen Pädagogik herausgearbeitet wurden. In seinem Aufsatz *Aufklärung durch Erziehung. Über die pädagogischen Paradigmen der europäischen Kultur* (Koerrenz 2010) illustriert Koerrenz anhand des griechischen Paradigmas («Die autonome Vernunft») und des hebräischen Paradigmas («Die Theonome Vernunft») (ebd., S. 34, 40), dass «[d]ie Grundmuster, wie man sich, Aufklärung' als Ziel der Erziehung» bzw. einen daraus hervorgehenden ‚aufgeklärten Geist‘ vorstellen kann, [...] in sehr viel früheren Zeiten ausgebildet worden [sind]» (ebd., S.29). Koerrenz führt somit den bzw. einen an Erziehung gebundenen Aufklärungsgedanken aus seiner epochalen Verortung im langen 18. Jahrhundert hinaus, setzt ihn jedoch zugleich auch als Referenzfolie im Hinblick der hier verhandelten Vorstellungen, um verallgemeinernde und differierende Aussagen über die jeweiligen paradigmatischen Auffassungen von «Erziehung», «Aufklärung» und «Aufklärung durch Erziehung» gewinnen zu können (vgl. ebd., S. 29)⁴². Insofern zielt dieser Ansatz auf die Genese pädagogischer Grundstrukturen in kulturellen und «überzeitlichen» Zusammenhängen ab. So verfolgt denn auch der Beitrag «den Versuch, übergeordnete, typische Leitlinien für das Kulturphänomen ‚Erziehung‘ zu formulieren» (ebd., S. 51).

Ein weiterer aktueller Forschungsschwerpunkt richtet sich auf die Herausbildung des humboldtschen bzw. modernen Bildungsbegriffes und der Einflüsse durch die Haskala⁴³. Mit diesbezüglichen Untersuchungen wird eine ebenso bildungs- und sozialpolitische Option verbunden: «Lehren für gegenwärtige und künftige Bemühungen um gesellschaftlich Integration in multikulturellen Gesellschaften zu ziehen» (Lohmann, 2001a, S. 16.). In einem allgemeinen Sinn geht es jedoch um Verstehensprozesse und damit um die Frage, warum wir denken wie wir denken.

⁴² Das Gemeinsame der aufgezeigten Paradigmen identifiziert er in den Größen der «Selbstreflexivität und Eigenverantwortung» einerseits, andererseits einem «innerweltlichen Atheismus» (ebd., S. 33). Siehe weiterführend auch die Beiträge des Autors zum sozialpädagogischen Verständnis im Kontext des hebräischen Paradigmas.

⁴³ In Planung befindet sich derzeit der neunte Band der Schriftenreihe *Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland* unter dem Titel *David Friedländer und Wilhelm von Humboldt im Gespräch. Zur Wechselwirkung zwischen jüdischer Aufklärung (Haskala) und Neuhumanismus*, in welchem die Ergebnisse sowie einschlägige Quellen zur Thematik des von Uta Lohmann verantworteten DFG-Projekts zur *Analyse der Beziehungen zwischen Haskala und Neuhumanismus* publiziert werden. Anliegen der Herausgeberin ist es, grundlegende Übereinstimmungen zwischen gesellschafts- und bildungstheoretischen Fragen (betrifft Gleichstellung, Kritik Erziehungsfunktion des Staates) herauszuarbeiten. Ohne eine komplexere systematische Aufarbeitung ist bereits in früheren Jahren auf die Wechselbezüge zwischen Haskala und dem humboldtschem Bildungsansatz verwiesen worden.

Die einschlägigen Forschungen zur Haskala haben zu einer Reihe von zu relativierenden Einsichten beigetragen, die künftige Darstellungen zu berücksichtigen haben⁴⁴.

Trotz – oder gerade infolge – entscheidender Erkenntniszugewinne zeichnet sich auch künftig ein breites Forschungsfeld zur Haskala ab. Stellvertretend seien nur genannt: bildungsgeschichtliche Untersuchungen zu weiteren Personenkreisen und Gruppen, erziehungs- und bildungstheoretische sowie -philosophische Untersuchungen zu sämtlichen institutionalisierten und nicht institutionalisierten Lernformen im Umkreis jüdischer Aufklärung unter Berücksichtigung von Religion, Tradition, Philosophie, Geschlecht, Lebensalter, Status, Politik usw. sowie zu weniger bislang beleuchteten Bereichen wie Soziale Arbeit und Sozialpädagogik.

Die bisherigen Ansätze lassen optimistisch stimmen.

6. Literatur (Auswahl)

- Behm, B. L. (2002). *Moses Mendelssohn und die Transformation der jüdischen Erziehung in Berlin. Eine bildungsgeschichtliche Analyse zur jüdischen Aufklärung im 18. Jahrhundert*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Behm, B. L., Lohmann, U., & Lohmann, I. (2002). *Jüdische Erziehung und aufklärerische Schulreform: Analysen zum späten 18. und frühen 19. Jahrhundert*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Bödeker, H. E. (2003). *Biographie schreiben*. Göttingen: Wallstein.
- Böhm, W. (2004). *Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Bourel, D. (2007). *Moses Mendelssohn - Begründer des modernen Judentums. Eine Biographie*. Aus dem Französischen von Horst Brühmann. Zürich: Ammann.
- Ehrenfreund, J. (2003). Erinnerungspolitik und historisches Gedächtnis. Zur Entstehung einer deutsch-jüdischen Wissenschaft im Kaiserreich (1870-1914). In Wyrä, U. (Hg.), *Judentum und Historismus: Zur Entstehung der jüdischen Geschichtswissenschaft in Europa* (S. 39-61). Frankfurt a.M. [u.a.]: Campus.

⁴⁴ Aktuell problematisiert wird dabei auch die Frage nach Tradition und Impuls: Siehe *Pädagogische Kultur des Judentums als moderne Tradition* (Hg. Annika Blichmann / Karsten Kenkies), Schöningh-Verlag (2015). Das DFG-Forschungsprojekt von Simone Lässig und Zohar Shavit untersucht unter der Leitfrage *Innovation durch Tradition? Bildungsmedien als Zugang zum Wandel kultureller Ordnungen während der ‚Sattelzeit‘*. Bildungsmedien werden hierbei als Reflexionsfolie für Aushandlungsprozesse zwischen Tradition und «Moderne» (Mentalitätswandel, Habitusformung) kultur- und sozialgeschichtlich orientierten Analysen unterzogen.

- Eliav, M. (2001). *Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation*. Aus dem Hebräischen von Maïke Strobel. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Euchel, I. (2010). *Der Kulturrevolutionär der jüdischen Aufklärung*. Hg. von M. Aptroot, A. Kenncke, Chr. Schulte. Hannover: Wehrhahn.
- Feiner, Shm. (2002). Erziehungsprogramme und gesellschaftliche Ideale im Wandel: Die Freischule in Berlin, 1778–1825. In Behm, B. L., Lohmann, U., & Lohmann, I. (Hg.), *Jüdische Erziehung und aufklärerische Schulreform: Analysen zum späten 18. und frühen 19. Jahrhundert* (S. 69). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Feiner, Shm. (2007). *Haskala - jüdische Aufklärung: Geschichte einer kulturellen Revolution*. Hildesheim [u.a.]: Olms.
- Feiner, Shm. (2010). Isaak Euchel und die jüdische Kulturrevolution im 18. Jahrhundert. In: *Isaak Euchel. Der Kulturrevolutionär der jüdischen Aufklärung*. Hg. von M. Aptroot, A. Kenncke, Chr. Schulte. Hannover: Wehrhahn.
- Freimann-Sammlung. (2015). *Freimann-Sammlung – Digitale Sammlungen*. Abrufbar unter: <http://sammlungen.ub.uni-frankfurt.de/freimann>. (Letzter Abruf: 04.10.2015)
- Fröhlich, M., Kenkies, K., Koerrenz, R., Schneider, K., & Winkler, M. (Hg.). (2012). *Bildung und Kultur – Relationen*. Jena: Verlag IKS Garamond.
- Geiger, L. (1871). *Geschichte der Juden in Berlin*. Festschrift zur zweiten Säkularfeier. 2 Teile. Berlin: Guttentag.
- Geiger, L. (1871a). Vorrede. In Geiger, L., *Geschichte der Juden in Berlin* (S. IV–VI). Festschrift zur zweiten Säkularfeier. Teil I. Berlin: Guttentag.
- Hecht, L. (2008). *Ein jüdischer Aufklärer in Böhmen. Der Pädagoge und Reformers Peter Beer (1758–1838)*. Köln [u.a.]: Böhlau.
- Herzig, A. (1987). Juden und Judentum in der sozialgeschichtlichen Forschung. In Schieder, W., & Sellin, V. (Hg.), *Sozialgeschichte in Deutschland* (S. 108–132). Bd. IV. (Soziale Gruppen in der Geschichte) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hoffmann, A. (2001). *Schule und Akkulturation: geschlechtsdifferente Erziehung von Knaben und Mädchen der Hamburger jüdisch-liberalen Oberschicht 1848–1942*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Hyams, H.-U., Klattenhoff, K., Ritter, K., & Wißmann, F. (Hg.). (2001). *Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher. Eine Ausstellung der Universitätsbibliothek Oldenburg mit dem Kindheitsmuseum Marburg. Katalog zur 17. Ausstellung der Universitätsbibliothek im Rahmen der Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse 1998 im Stadtmuseum Oldenburg aus den*

Beständen der Universitätsbibliothek Oldenburg, dem Kindheitsmuseum Marburg und anderer Bibliotheken. Bd. 1. Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

- Kaminska, M. (2010). *Dialogische Pädagogik und die Beziehung zum Anderen: Martin Buber und Janusz Korczak im Lichte der Philosophie von Emmanuel Levinas*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Koerrenz, R. (2001). Das hebräische Paradigma in der Pädagogik. In Hyams, H.-U., Klattenhoff, K., Ritter, K., & Wißmann, F. (Hg.), *Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher. Eine Ausstellung der Universitätsbibliothek Oldenburg mit dem Kindheitsmuseum Marburg. Katalog zur 17. Ausstellung der Universitätsbibliothek im Rahmen der Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse 1998 im Stadtmuseum Oldenburg aus den Beständen der Universitätsbibliothek Oldenburg, dem Kindheitsmuseum Marburg und anderer Bibliotheken. Bd. 1. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg* (S. 293-303).
- Koerrenz, R. (2010). Aufklärung durch Erziehung. Über die pädagogischen Paradigmen der europäischen Kultur. In Fröhlich, M., Kenklies, K., Koerrenz, R., Schneider, K., & Winkler, M. (Hg.), *Bildung und Kultur. Illustrationen* (S. 19-51). Jena.
- Koerrenz, R. (2013). Geschichte der Pädagogik. In Koerrenz, R., & Winkler, M., *Pädagogik: Eine Einführung in Stichworten* (S. 15-23). Paderborn: Schöningh.
- Lässig, Simone (2004). *Jüdische Wege ins Bürgertum: kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lohmann, I. (2001). *Chevrat Chinuch Nearim. Die jüdische Freischule in Berlin (1778 - 1825) im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kultusreform. Eine Quellensammlung. 2 Bde.* Münster [u.a.]: Waxmann
- Lohmann, I. (2001a). Die jüdische Freischule in Berlin – eine bildungstheoretische schulhistorische Analyse. Zur Einführung in die Quellensammlung. In Lohmann, I. (Hg.), *Chevrat Chinuch Nearim: Die jüdische Freischule in Berlin (1778 - 1825) im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kultusreform* (S. 13-84). Eine Quellensammlung. Münster [u.a.]: Waxmann,
- Lohmann, I., Mayer, Chr., & Sienknecht, H. (2001). Vorwort. In Andreas Hoffmann, *Schule und Akkulturation. Geschlechtsdifferenzierte Erziehung von Knaben und Mädchen der Hamburger jüdisch-liberalen Oberschicht 1848-1942* (S. 11-13). Münster: Waxmann,
- Lohmann, I., Lohmann, U., & Dietrich, P. (2005). «Lerne Vernunft!». *Jüdische Erziehungsprogramme zwischen Tradition und Modernisierung. Quellentexte aus der Zeit der Haskala, 1760 – 1811*. Münster [u.a.]: Waxmann.

- Lohmann, I. (2005). Einleitung. In Lohmann, I., Lohmann, U., & Dietrich, P. (Hg.), *«Lerne Vernunft!». Jüdische Erziehungsprogramme zwischen Tradition und Modernisierung* (S. 11-19). Quellentexte aus der Zeit der Haskala, 1760–1811. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Lohmann, I. (2011). Jüdische Bildung und Erziehung, Jüdisches Schulwesen, Talmud-Thora-Schule. In Horn, K-P., Kemnitz, H., Marotzki, W., & Sandfuchs, U. (Hg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE*, 3 (Bde., Bd. 2, S. 143-146, Bd. 3, S. 295). Bad Heilbrunn: UTB / Klinkhardt.
- Lohmann I., Wenzel, R., & Lohmann, U. (2014). *Naphtali Herz Wessely Worte des Friedens und der Wahrheit: Dokumente einer Kontroverse über Erziehung in der europäischen Spätaufklärung*. Münster. Aus dem Hebräischen übers. und mit Anm. vers. von Rainer Wenzel. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Lohmann, I. (2014). Vom Versuch, die europäische Aufklärung Aschkenas zu importieren. Zur Einführung in die Quellensammlung. In Lohmann I., Wenzel, R., & Lohmann, U. (Hg.), *Naphtali Herz Wessely. Worte des Friedens und der Wahrheit: Dokumente einer Kontroverse über Erziehung in der europäischen Spätaufklärung* (S. 16-48). Aus dem Hebräischen übers. und mit Anm. vers. von Rainer Wenzel. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Lohmann, U. (2013). *David Friedländer: Reformpolitik im Zeichen von Aufklärung und Emanzipation. Kontexte des preußischen Judenedikts vom 11. März 1812*. Hannover: Wehrhan.
- Lohmann, U. (2014). «Niemand verdirbt die Bedeutung mehr, als einer, der wörtlich übersetzt». Das ‚deutsche Original‘ von Divre schalom we-emet: Kontextualisierung und Transkulturation der Überstzung. In Lohmann I., Wenzel, R., & Lohmann, U. (Hg.), *Naphtali Herz Wessely Worte des Friedens und der Wahrheit: Dokumente einer Kontroverse über Erziehung in der europäischen Spätaufklärung* (S. 49-58). Münster. Aus dem Hebräischen übers. und mit Anm. vers. von Rainer Wenzel. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Mayer, Chr. (2014). Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens: Ansätze zur Erforschung kultureller Tranfes um 1800. In Caruso, M. et al. (Hg.), *Zirkulation und Transformation: pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive* (S. 29-49). Köln: Böhlau.
- Nagel, M. (2005). Deutsch-jüdische Bildung vom Ausgang des 17. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts. In Hammerstein, N., & Herrmann, U. (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. II (S. 169-187). (Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800). München: Beck.
- Sadowki, D. (2010). *Haskala und Lebenswelt. Herz Homberg und die jüdischen deutschen Schulen in Galizien 1782-1806*. Göttingen: Vandenhoeck &

Ruprecht.

- Schmid, Pia (2006). Erziehungswissenschaft, Historische. In Krüger, H.-H., & Grunert, C (Hg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. 2 (S. 164-169). Durchgeseh. Aufl. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Schulte, Chr. (2002). *Die jüdische Aufklärung: Philosophie, Religion, Geschichte*. München: Beck.
- Schulte, Chr. (2010). Euchel und Mendelssohn, anhand einer hebräischen Biographie. In *Isaac Euchel. Der Kulturrevolutionär der jüdischen Aufklärung* (S. 239-260). Hg. von M. Aptroot, A. Kennecke, Chr. Schulte. Hannover: Wehrhahn.
- Tenorth, H. (2010). Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion. In Frietherhäuser, B., Langer, A., & Prengel, A. (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 89-100). Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 3. Vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Tröhler. (2001). Die pädagogische Historiographie und Kontext. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 7, H1, 26-34.
- Wenzel, R. (2014). Zur Übersetzung. In Lohmann I., Wenzel, R., & Lohmann, U. (Hg.), *Naphtali Herz Wessely Worte des Friedens und der Wahrheit: Dokumente einer Kontroverse über Erziehung in der europäischen Spätaufklärung* (S. 49-58). Münster. Aus dem Hebräischen übers. und mit Anm. vers. von Rainer Wenzel. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Winkler, M. (2012). Bildung und Kultur. Verwirrende Grundlagen versuchsweise dargestellt. In Fröhlich, M., Kenkies, K., Koerrenz, R., Schneider, K., & Winkler, M. (Hg.), *Bildung und Kultur – Relationen* (S. 13-53). Jena: Verlag IKS Garamond.

page intentionally blank