

1. Einleitung: Bildung und Moderne um 1800

Der Begriff und das Konzept der Bildung sind für die moderne deutsche Geistes- und Literaturgeschichte von zentraler Bedeutung. Dies liegt nicht nur an seiner häufigen Verwendung, etwa im Begriff ‚Bildungsroman‘ in der Literaturwissenschaft, sondern vor allem an der ideengeschichtlichen Tiefe und Mehrdimensionalität, mit der der Begriff seit der Aufklärung verbunden ist – einer „einzigartigen philosophisch-ästhetischen und pädagogischen Überhöhung und ideologischen Aufladung“, die seine Wirkungsmacht bis in die Gegenwart prägt.¹ Eine bedeutsame Phase in der Genese des modernen Bildungsverständnisses stellt der intellektuelle Streit zwischen Goethe und der Frühromantik dar, der zugleich den thematischen Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung bildet. Um das Wesen des Streits zu verstehen, wird er in dieser Arbeit zunächst in den Kontext der fortschreitenden Differenzierung der Moderne gestellt, wobei untersucht wird, wie beide Seiten den Begriff ‚Bildung‘ als Bezugspunkt für ihre Reflexionen und Antworten auf die Krise der Moderne nutzten. Anschließend werden die unterschiedlichen Bildungsprozesse der Protagonisten in den literarischen Werken beider Seiten analysiert, um konkret aufzuzeigen, wie diese Meinungsverschiedenheiten auf der narrativen Ebene der literarischen Texte entfaltet werden und sich daraus schließlich zwei divergierende Wege der Moderne-Kritik ergeben. Im Ausblick wird skizziert, welche Bedeutung die vorliegende Arbeit für die Reflexion gegenwärtiger populärkultureller Phänomene und politischer Diskurse als Erscheinungsformen der Moderne besitzt.

Als Ausgangspunkt der folgenden historischen Betrachtung dient die Ansicht, dass erst in der Moderne Bildung ihre Selbstverständlichkeit verliert und ein Bewusstsein dafür entsteht, das Thema als gesellschaftliches Problem zu betrachten. Als altes deutsches Wort ist ‚Bildung‘ vor allem mit ‚Gestalt‘ und ‚Gestaltung‘ verbunden. Die letztere Bedeutung entfaltet sich durch die Verben ‚bilden‘ und ‚sich bilden‘ in zwei Richtungen: Das erste Wort bezeichnet die Hervorbringung oder Formgebung durch äußere Einwirkung, das zweite die Entwicklung der selbstbildenden Tätigkeit durch die Ausrichtung an Beispielen, womit sich die grundlegende Bedeutung von ‚Bildung‘ umreißen lässt.² Auch die Bildungspraxis entspricht dieser Definition, da Bildung in der vormodernen ständischen Gesellschaft vor allem eine Sache von Haus und Stand war. Der Mensch wird in ihr nach Ständen wie Adel, Klerikern, Bürgern, Bauern und Besitzlosen geordnet und gehört jeweils nur einem dieser Stände an. Bildung zielt unter diesen

¹ Vgl. Rudolf Vierhaus, *Bildung (Art.)*, in: Otto Brunner und Werner Conze (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 1, Stuttgart 2004, S. 508.

² Vgl. Georg Bollenbeck, *Bildung und Kultur – Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt a. M. 1994, S. 103.

Bedingungen auf die Inklusion in die ständische Ordnung: Die einzelne Person wird durch das Handeln nach vorgegebenen Mustern in das bestehende Gefüge eingegliedert. Diese Weltordnung ist zudem theologisch fundiert, was den Handlungsraum des Menschen erheblich einschränkt und ein enges Weltbild hervorbringt. Diese Konstellation beschreibt Nipperdey wie folgt: „Das Verhalten war traditionsgeleitet, an hand- und sinnhaften Beispielen eingeübt, nicht durch Abstraktion und Reflexion, durch methodisches Lernen bestimmt. Kirche und mündliche Überlieferung leisteten die notwendige Orientierung in der Welt.“³

Im Zeitalter der Aufklärung wird Bildung in einen kulturellen Umgestaltungsprozess einbezogen, in dessen Verlauf traditionelle Autoritätsstrukturen infrage gestellt und neue Vorstellungen von individueller Selbstbestimmung, Vernunft und gesellschaftlicher Teilhabe herausgebildet werden. Als umfassende Umwälzung der modernen europäischen Kultur lässt sich die Aufklärung als ein kontinuierlicher Entchristlichungsprozess charakterisieren, in dem sich die Herauslösung politischer und sozialer Institutionen aus kirchlichen Bindungen vollzieht. Die Legitimation staatlicher Gewalt wird z. B. durch Gesellschaftsvertragstheorien neu begründet; anstelle einer göttlichen Stiftung tritt die Vorstellung des Staates als Werk menschlicher Vernunft. Auch die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse werden zunehmend verweltlicht. Unter dem Einfluss des von England und Holland ausgehenden Welthandels samt seinen Bedürfnissen sowie durch die Ausbreitung der Industrie und ihrer technischen Hilfsmittel entwickelt das aufgeklärte Zeitalter neue soziale Formen. Diese äußern sich in der Zurückstellung der religiösen und politischen Gegensätze, in der Erleichterung der feudalen Standesschranken, in der sozialen Nivellierung zumindest der städtischen Bevölkerung sowie in der Förderung und – in unterschiedlich bemessenem Umfang – Gewährung wirtschaftlicher Freiheit.⁴ Die strenge Abgeschlossenheit der Gebiete, die feudale Gliederung der Stände und die zünftige Gebundenheit der Städte werden lockerer, und der bis dato stabile agrarische Charakter der Staaten wird durch den modernen bürokratischen Staat ersetzt. Diese Veränderungen bilden den Entstehungshintergrund des modernen Bürgertums, dessen Aufstieg mit der Forderung nach politischer, wirtschaftlicher und geistiger Freiheit einhergeht und die herkömmliche ständische Gesellschaft allmählich verdrängt, wodurch ein tiefgreifender Wandel eingeleitet wird, der bis weit ins 19. Jahrhundert hineinreicht und vielfach als Säkularisierung oder Rationalisierung der Gesellschaft gilt.

Gerade in diesem Transformationsprozess, in dem das herkömmliche Wertesystem allmählich

³ Thomas Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1800-1866*, München 1984, S. 451.

⁴ Vgl. ebd., S. 344.

zurückweicht und ein neues Wertesystem noch nicht etabliert ist, tritt der Begriff der Bildung gemeinsam mit anderen Wörtern wie ‚Aufklärung‘ und ‚Kultur‘ neu in die öffentlichen Debatten ein.⁵ Für die neu entstehende Schicht des Bürgertums wird Bildung zu einem breit diskutierten Phänomen, ja zu einem anhaltenden sozialen Projekt gesellschaftlicher Veränderung, an dem sich zahlreiche einflussreiche Philosophen, Schriftsteller, Theologen und Erzieher – darunter Mendelssohn, Herder, Fichte, Schiller, Wilhelm von Humboldt und Hegel – beteiligen. Im Vergleich zum alten Bildungsmuster erfährt Bildung in der Aufklärung eine erhebliche Bedeutungsausweitung, indem der Begriff nun stark philosophisch, ästhetisch und pädagogisch aufgeladen wird. Das Spektrum der neuen Bildungsmuster beinhaltet die Verselbstständigung des Menschen (Herder), die Bildung nach dem Vorbild der Alten Griechen (Goethe und Winckelmann), die allgemeine Bildung des ganzen Menschen (Humboldt), die ästhetische Bildung des Menschen (Schiller), die Nationalbildung (Fichte) oder einfach die Menschen- und Berufsbildung der Spätaufklärung. Diese Bildungsmuster verdeutlichen die inhaltliche Ausweitung des Begriffs und zählen zu den wichtigsten Diskursfeldern der Zeit.

Goethe und die Frühromantiker gehören zu den Wegbereitern einer modernen Bildungsauffassung, da sie durch ihre theoretischen Reflexionen und literarischen Werke wesentlich zur inhaltlichen Erweiterung und Neubestimmung des Begriffs beigetragen haben. Goethe formuliert auf der Grundlage seiner persönlichen Erfahrung – als von religiösen Weltdeutungen emanzipiertes Individuum, geprägt durch naturwissenschaftliches und ästhetisches Denken – ein klassizistisches Ideal der Bildung, nämlich die harmonische Entfaltung der dem Menschen innewohnenden Anlagen. Besonders in seinen *Wilhelm-Meister*-Romanen steht das Thema der Bildung im Zentrum. In den *Lehrjahren* wird gezeigt, wie sich Wilhelm Meister – als unerfahrener Sohn eines Kaufmanns, von seinem Bildungstrieb angetrieben – durch seine Auseinandersetzungen mit der kaufmännischen Welt, Frauen, der Theaterwelt und den Mitgliedern der Turmgesellschaft zu einem selbstständigen und tätigen Bürger bildet. In den *Wanderjahren* tritt er über die Turmgesellschaft in eine größere Welt ein und entscheidet sich durch seine Erfahrung mit den Menschen in der Pädagogischen Provinz schließlich dazu, sich selbst zum Arzt auszubilden.

Die literarhistorische Bedeutung von *Wilhelm Meisters Lehrjahren* zeigt sich nicht zuletzt in der intensiven Rezeption durch die Zeitgenossen Goethes, bei der bedeutende Denker wie Herder, Wilhelm von Humboldt und Schiller den Roman mit großem Enthusiasmus aufgenommen

⁵ Vgl. Moses Mendelssohn, *Über die Frage: was heißt aufklären*, in ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 6.1, Stuttgart 1981, S. 115.

haben. Auch die Frühromantiker begrüßen zunächst Goethes Werk mit überschwänglichem Lob: Novalis bezeichnet Goethe als „den wahren Statthalter des poetischen Geistes auf der Erde“ (NS 2, S. 466), und Friedrich Schlegel preist in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift *Athenäum* die *Lehrjahre* als „alles Poesie, reine, hohe Poesie“ (KFSA 2, S. 132), ja sogar als eine der „größten Tendenzen“ (KFSA 2, S. 198) seiner Zeit – gleichrangig mit der Französischen Revolution und Fichtes Wissenschaftslehre. Doch diese frühe Begeisterung schlägt bald in kritische Distanz und schließlich in fundamentale Ablehnung um – insbesondere bei Novalis, aber auch bei den Schlegel-Brüdern, die zwar öffentlich in gutem Verhältnis zu Goethe bleiben, deren literarische Vorstellungen sich jedoch zunehmend von dessen Ansichten entfernen. Friedrich Schlegel lobt die *Lehrjahre* zwar, indem er sie als „reine, hohe Poesie“ bezeichnet, misst jedoch höchste literarische Qualität nicht an der Kategorie des Poetischen, sondern an der des Romantischen.⁶ In seiner Theorie der drei Epochen romantischer Dichtung erscheint Goethe daher lediglich als ein Vorläufer, als jemand, der zwar eine große Tendenz erahnt, deren eigentliche Realisierung jedoch der Frühromantik vorbehalten bleibt, sodass er nur am Anfang eines größeren, unvollendeten ästhetischen Projekts der Frühromantik steht. Novalis hingegen formuliert seine Kritik ungleich schärfer. Er verurteilt den Roman als „ein fatales und albernes Buch“ und bezeichnet ihn als „undichterisch im höchsten Grade, was den Geist betrifft“ (NS 3, S. 646), da er in Goethes Werk eine poesielose, von ökonomischem Denken bestimmte Welt sieht – ein Eindruck, der sich bis in seine Einschätzung von Goethes gesamtem künstlerischem Habitus hinein fortsetzt, sodass er Goethe als „ganz praktischen Dichter“ (NS 2, S. 640) charakterisiert.

Über Goethes Kritik an den Werken der Frühromantik hört man zwar nicht allzu viel, doch war seine Abneigung gegen diese Richtung damals schon bekannt. Im Gespräch mit Eckenmann nennt er die Romantik bekanntlich krank, während die Klassik gesund sei (FA 39, S. 324). Er verabscheute die dominante Atmosphäre der Religiosität in den *Herzensergießungen* und bemängelte in einem frühen Kommentar zu *Franz Sternbalds Wanderungen* von Tieck, dass der Roman zu viel „Sentimentalität“ enthalte und „wie leer das artige Gefäß ist“ (FA 31, S. 591).

⁶ Eichner ist der Ansicht, dass Friedrich Schlegels literarische Notizen über Goethe, verglichen mit seinen öffentlich publizierten Original-Essays, kritischer sind. Laut Schlegel mangle es Goethe an Mystik und sein *Wilhelm Meister* sei kein romantischer Roman, da er „nur die Form der Bedeutsamkeit, aber keine wirkliche poetische Bedeutung“ habe und den „Untergang der Poesie“ beschreibe (KFSA 2, S. LXIII–LXIV). Im Gegensatz dazu hält er *Don Quijote* für den einzigen romantischen Roman (vgl. ebd.). Eine ähnliche Meinung wie Eichner vertritt auch Behler: „Yet this appreciation of Goethe's novelistic innovations is accompanied by the progressive realization that this highly poetic and eminently modern novel does not fully correspond to what came to be established for these critics as the romantic style. It did not belong for them to that tradition from which they derived their own literary heritage and which they sought to restore“ (Ernst Behler, *Wilhelm Meisters Lehrjahre and the Poetic Unity of the Novel in Early German Romanticism*, in: William J. Lillyman (Ed.), *Goethe's Narrative Fiction*, New York 1983, S. 110–127, hier S. 114f.).

Umgekehrt sind die Kommentare von Friedrich Schlegel zu *Franz Sternbald* außerordentlich positiv. In einem Brief an August Wilhelm Schlegel rühmt er den Roman als „ein göttliches Buch“ (KFSa 24, S. 260): Er sei der erste wahrhaft romantische Roman seit Cervantes und stehe daher „weit über *Meister*“ (KFSa 24, S. 260), ja verkörpere „absolute Poesie“ (KFSa 16, S. 206).

Aus literaturhistorischer Perspektive wurden Romane wie *Heinrich von Ofterdingen* und *Franz Sternbalds Wanderungen* von Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* geprägt. Man kann sie als ‚jüngere Brüder‘ von Goethes *Wilhelm Meister* bezeichnen; zusammen mit den nachfolgenden Bildungsromanen ergibt sich eine genealogische Linie, die die Entwicklung dieses Romantyps maßgeblich bestimmt hat. Bereits in ihrer literarischen Konzeption zeichnen sich diese ‚jüngeren Brüder‘ durch eine bewusste Abgrenzung von Goethes *Wilhelm Meister* aus: Anstatt dem Ideal einer harmonischen bürgerlichen Selbstverwirklichung zu folgen, verkörpern die Protagonisten eine subjektiv-poetische Existenzweise, die sich gegen die vorgezeichneten Bahnen der Wirklichkeit stellt. Immer wieder wird deutlich, dass den Figuren die Fähigkeit fehlt, der äußeren Wirklichkeit durch zielgerichtetes Handeln entgegenzutreten. Diese Gestalten repräsentieren das Gegenbild zu Goethes Wilhelm Meister: Während dieser als tätiger und selbstbestimmter Mensch erscheint, bleiben jene in einer Welt poetischer Innerlichkeit verhaftet. Dieser Gegensatz wurzelt in unterschiedlichen Bildungsauffassungen bei Goethe und den Frühromantikern. Während Goethes *Lehrjahre* ein bürgerlich geprägtes Bildungsideal entfalten, entwickeln die Frühromantiker in bewusst gegensätzlich gezeichneten Figuren eine alternative Vorstellung von Bildung. Wie der Poesie kommt auch der Bildung in der Frühromantik eine zentrale Bedeutung zu, so Frederick Beiser:

It is no exaggeration to say that Bildung, the education of humanity, was the central goal, the highest aspiration, of the early romantics. All the leading figures of that charmed circle – Friedrich and August Schlegel, W. D. Wackenroder, Friedrich von Hardenberg (Novalis), F. W. J. Schelling, Ludwig Tieck, and F. D. Schleiermacher – saw in education their hope for the redemption of humanity. The aim of their common journal, the *Athenäum*, was to unite all their efforts for the sake of one single overriding goal: Bildung.⁷

Beisers Einschätzung unterstreicht, dass die romantische Welterschließung untrennbar mit einem emphatischen Bildungsbegriff verknüpft ist. Die Frühromantiker verstanden Bildung als einen ganzheitlichen Entfaltungsprozess des Menschen, der dessen sinnliche, geistige und

⁷ Frederick C. Beiser, *The Romantic Imperative. The Concept of Early German Romanticism*, Cambridge/Mass. 2003, S. 88.

zwischenmenschliche Dimensionen umfasst. Dabei dient Bildung weniger der gesellschaftlichen Nützlichkeit oder Anpassung als vielmehr der Schaffung eines neuen Zusammenhangs von Individuum, Gemeinschaft und Welt, der aus poetischer Imagination und einem reflektierten Selbstverhältnis hervorgeht. Gerade im Roman – oder im weiteren Sinne in der Poesie – tritt das Bildungsanliegen der Frühromantik in seiner ganzen Tragweite hervor: als Versuch, einer zersplitterten Welt eine neue poetische Einheit entgegenzusetzen. Darauf bezieht sich Novalis, wenn er sagt: „Die Poesie heilt die Wunden, die der Verstand schlägt“, ⁸ womit er das Verhältnis von Poesie und Moderne mit bemerkenswerter Tiefenschärfe in Worte fasst.

In der Forschung wurde der intellektuelle Streit zwischen Goethe und der Frühromantik bereits umfassend untersucht. Diese Studien haben insbesondere die ästhetischen und literaturgeschichtlichen Aspekte der Debatte beleuchtet, indem sie die Opposition zwischen Klassik und Romantik oder zwischen dem bürgerlichen Realismus und der Künstler-Existenz thematisierten. Jedoch tendieren diese Analysen dazu, die literarischen und ästhetischen Differenzen zu isolieren, ohne sie systematisch in den größeren Kontext der modernen Identitätskrise zu stellen. Sie untersuchen nicht hinreichend, warum im Angesicht der verschiedenen Dimensionen der Moderne – wie der Rationalisierung, der funktionalen Differenzierung und der Individualisierung – zwei so grundverschiedene Bildungswege entstehen konnten. Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, diese Forschungslücke zu schließen, und bietet eine Neuinterpretation der Debatte aus der Perspektive einer ästhetisch-literarischen Moderne-Kritik. Die in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* entfaltete Bildungskonzeption wird in dieser Arbeit als eine Form der rationalen Anpassung an die Moderne verstanden, deren Ideal darin besteht, durch rationale Selbstgestaltung und aktive gesellschaftliche Teilhabe einen neuen Standpunkt innerhalb des modernen Systems zu finden. Hingegen wird die in den frühromantischen Werken entfaltete Bildungskonzeption als eine Form der ästhetischen Assimilation an die Moderne interpretiert, deren Ideal es ist, mithilfe von Kunst und Poesie die fragmentierte Realität zu überwinden und neu zu gestalten, um so die verlorene Ganzheit der Welt wiederherzustellen.

Anhand dieser literarischen und ideengeschichtlichen Konstellation werden folgende

⁸ „Die Gabe der Unterscheidung, das reine, trennende Urtheil muß, um nicht tödtlich zu verwunden und überall Haß zu erregen, mit großer Behutsamkeit auf Menschen angewandt werden. Man haßt es, theils aus Schmerz über den Verlust eines befriedigenden Irrthums, theils aus Gefühl eines erlittenen Unrechts, weil auch das schärfste Urtheil eben durch die Trennung des Untheilbaren, durch die Absonderung von der Umgebung, der Geschichte, dem Boden, der Natur der Sache zu nahe tritt, und über die Ansicht der einzelnen Erscheinung an sich ihren Werth, als Glied eines großen Ganzen, verliert. Gerade durch diese Mischung von widriger Wahrheit und beleidigendem Irrthum wird es so verwundend. Die Poesie heilt die Wunden, die der Verstand schlägt. Sie besteht gerade aus entgegengesetzten Bestandtheilen – aus erhebender Wahrheit und angenehmer Täuschung“ (NS 3, S. 653). Dieses Zitat von Novalis macht deutlich, dass er die moderne Vernunft nicht nur als Erkenntnisinstanz, sondern zugleich als Quelle seelischer und kultureller Zerrissenheit begreift. Poesie erscheint bei ihm als ein versöhnendes Prinzip, das die durch die Urteilskraft gesplante Wirklichkeit mittels poetischer Durchdringung der Wahrheit wieder zusammenführt. Damit formuliert Novalis eine radikal ästhetische Antwort auf die Spaltungserfahrung der Moderne.

Leitfragen in dieser Arbeit untersucht:

Erstens: Wie konkretisieren Goethe und die Frühromantiker in ihren Romanen die jeweiligen Bildungsmodelle? Hierbei werden die unterschiedlichen Vorstellungen durch konkrete Textanalysen differenziert und präzise herausgearbeitet: Wie spiegelt sich Goethes bürgerlich-pragmatisches Bildungsideal in Wilhelm Meisters Auseinandersetzung mit der Gesellschaft wider? Und wie entwerfen die Frühromantiker in *Heinrich von Ofterdingen* und *Franz Sternbalds Wanderungen* eine an der Poesie orientierte Bildungskonzeption, die sich durch Ästhetisierung, Träume und Innerlichkeit auszeichnet?

Zweitens: Welche Rolle spielen weibliche Figuren bei der Gestaltung dieser Bildungswege? Bei der Analyse der Beziehungen von Wilhelm zu Frauenfiguren wie Natalie, Philine und Mignon sowie von Heinrich zu Mathilde soll gezeigt werden, wie weibliche Figuren entweder als symbolische Instanzen der Integration und Ordnung oder als Quellen der poetischen Verwandlung und der Transzendenz fungieren.

Drittens: Wie spiegeln die narrativen Strukturen der Romane die gegensätzlichen Weltanschauungen wider? Hierbei wird untersucht, inwiefern Goethes Erzähltechnik durch die Auflösung von Rätseln eine rationale Ordnung der Welt konstruiert, während die Romantiker durch märchenhafte Einschübe und die Verschmelzung von Traum und Realität eine Poetisierung und Verzauberung der Welt anstreben.

Um diese Fragen zu beantworten, gliedert sich die Arbeit in drei Teile. Der erste Teil skizziert den historischen und ideengeschichtlichen Kontext der Bildungsdebatte um 1800, von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Der zweite Teil widmet sich der vergleichenden Analyse der ästhetischen Ansichten und der literarischen Gestaltung von Bildung in den Romanen von Goethe und den Frühromantikern. Im dritten Teil werden die gesellschaftlichen Implikationen dieser beiden Bildungsmuster als Denkweisen der Moderne aus der Perspektive der Kommunikationstheorie betrachtet, um deren Nachwirkung in gegenwärtigen populärkulturellen Erscheinungsformen und politischen Diskursen nachzuzeichnen.

2. Der Eintritt in die Moderne – Zum Hintergrund des neuen Bildungsmusters

2.1 Die Aufklärung und Rationalisierung

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Goethe und den Frühromantikern besteht im jeweiligen Verständnis der Moderne, die zugleich einen Bezugspunkt für das Verständnis von Bildung bildet. Goethe begreift die säkularisierte Gesellschaft nicht nur als gegebenen Rahmen, sondern erkennt in ihr die Möglichkeit, den eigenständigen Wert des Menschen durch ästhetische Selbstformung, zwischenmenschliche Beziehungen und gesellschaftliche Teilhabe zu verwirklichen. Demgegenüber verspüren die Frühromantiker ein deutliches Unbehagen an der Moderne, weil sie befürchten, dass das menschliche Leben durch die fortschreitende Säkularisierung und Rationalisierung seiner existenziellen Tiefe beraubt wird und der moderne Mensch sich zunehmend nur auf die praktischen Interessen des Lebens konzentriert. Diese voneinander abweichenden Zugänge zur Bildung spiegeln zwei verschiedene Versuche wider, auf die Herausforderungen der Moderne zu antworten.

Um die Bildungskonzeptionen beider Seiten als Phänomene der Moderne zu begreifen, müssen diese im Kontext der Aufklärung verortet werden, weil diese einen tiefgreifenden Umbruch der traditionellen Weltordnung bedeutet und eine unverzichtbare Voraussetzung für die moderne Welt bildet. Sie verfolgt das Ziel – so Kondylis –, „an Stelle der traditionellen theologischen eine säkulare Weltauffassung bzw. eine möglichst immanente Welterklärung zu setzen.“¹ Das stimmt mit Troeltschs Einschätzung der Aufklärung überein. Seiner Meinung nach ist die Aufklärung, die als Beginn und Grundlage der modernen europäischen Kultur und Geschichte gelten müsse, „keineswegs eine rein oder überwiegend wissenschaftliche Bewegung, sondern eine Gesamtumwälzung der Kultur in allen Lebensbereichen“; sie beziehe sich auf die Vernichtung des Zwiespalts von Vernunft und Offenbarung sowie der praktischen Herrschaft kirchlich-supranaturaler Überlieferungen über das Leben und intendiere „eine immanente Erklärung der Welt aus überall gültigen Erkenntnismitteln und eine rationale Ordnung des Lebens im Dienste allgemeingültiger praktischer Zwecke.“² Der Gott, der als Garant der festen Seinsordnung und damit auch der Festigkeit bzw. Sicherheit der mittelalterlichen theologisch-metaphysischen Weltauffassung diene, verliert in der Aufklärung allmählich seine prägende Autorität über die weltlichen Angelegenheiten. Wesentliche Grundlagen der Gesellschaft und des Selbstverständnisses der Menschen – wie die Bibel, die Existenz Gottes und der Glaube an ihn sowie die Autorität der Kirche – werden heftig kritisiert und infolgedessen von den Aufklärern als

¹ Panajotis Kondylis, *Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus*, Stuttgart 1981, S. 22.

² Ernst Troeltsch, *Die Aufklärung*, in ders.: *Gesammelte Werke*, Bd. 4, Tübingen 1925, S. 339.

Aberglaube, Schwärmerei, Mythologie und Vorurteil betrachtet. Die vorgegebenen Ordnungen und ‚himmlischen Mächte‘ verlieren ihre Geltung als Sinnquelle des diesseitigen Lebens und werden stattdessen durch die modernen Wissenschaften (Mathematik, Physik und Nationalökonomie) aus dem Zentrum des öffentlichen Lebens verdrängt, sodass sie nicht mehr als zentrales öffentliches Deutungsmuster der Gesellschaft fungieren. Dieser kulturelle Bedeutungsverlust geht mit einer institutionellen Entkopplung der Gesellschaft von Offenbarung und kirchlichem Supranaturalismus einher. Damit markiert die Aufklärung eine Verschiebung des Glaubens ins Private, sodass Religion „auf den Status privilegierter privater Vereinigungen reduziert“³ wird und nur noch einen gesellschaftlichen Teilbereich bildet, genauer gesagt: dass „die aktiven Christen eine Minderheit, Religion und Kirche ein Teil- und Spezialaspekt, eine Provinz des Lebens sind“.⁴

Gesellschaftstheoretisch wird dieser universale Verweltlichungsprozess von Soziologen und Theoretikern als Rationalisierung, Entzauberung oder Säkularisierung der Gesellschaft betrachtet.⁵ Hier reiht sich auch Niklas Luhmanns Theorie der Moderne ein, indem er den Prozess der Moderne als Wandel von einer stratifikatorisch gegliederten Gesellschaft des europäischen Mittelalters zu einer funktional-differenzierten Gesellschaft der europäischen Neuzeit beschreibt.⁶ Eine stratifikatorische Gesellschaft beruht, kurz gesagt, auf einer hierarchischen Schichtdifferenzierung, in der der Mensch nach vorgegebenen Ordnungen einem der Stände zugeordnet wird. Die Aufklärung verändert diese Schichtung: Die stratifikatorische Gesellschaft wird im Prozess der Verweltlichung aufgehoben und durch eine funktionale Gesellschaft ersetzt, in der alle Lebensgebiete – Politik, Recht, Wirtschaft, Religion, Wissenschaft, Philosophie, Moral und Individuum – zu autonomen und rationalen Funktionssystemen werden. Die einzelnen Funktionssysteme beziehen die Legitimität ihrer Entscheidungen nicht mehr aus der Offenbarung Gottes oder aus einer vorgegebenen Ordnung, sondern erzeugen die Regeln selbst, die nur in ihrem jeweils eigenen System gültig sind und deren Handlungsnormen nicht direkt auf andere Teilsysteme übertragbar sind. „Charakteristisch und typisch für die Moderne ist also paradoxerweise, dass sie in unterschiedlichen Teilsystemen unterschiedlich darauf reagiert, dass sich diese zunehmend verselbständigen.“⁷ Das ist die sogenannte Selbstreferentialität des Systems. Weil es keine einheitlichen Werte für die moderne, in sich ausdifferenzierte Gesellschaft gibt, durch die die autonomen sozialen Systeme noch hätten vereinigt werden können,

³ Rudolf Vierhaus, *Vergangenheit als Geschichte. Studien zum 19. und 20. Jahrhundert*, Göttingen 2003, S. 290.

⁴ Thomas Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1800-1866*, München 1984, S. 403.

⁵ Vgl. Klaus Weimar (Hg.), *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, Bd. 1, Berlin 1997, S. 160.

⁶ Vgl. Niklas Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, Bd. 3, Frankfurt a.M. 1989, S. 155.

⁷ Oliver Jahraus, Amin Nassehi u. a. (Hrsg.), *Luhmann Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*, Stuttgart 2012, S. 104.