

El misterio del *Bildungsroman* perdido, o: ¿Qué pasó con el legado de *Wilhelm Meister*?

The Mystery of the Missing *Bildungsroman*, or: What Happened to *Wilhelm Meister's* Legacy?

O mistério do *Bildungsroman* perdido, ou: O que aconteceu com o legado de *Wilhelm Meister*?

Jeffrey L. Sammons

New York University (NYU), Nova Iorque, Estados Unidos.

E-mail: js11@nyu.edu



Tradução de **Martín Ignacio Koval**

Universidade de Buenos Aires (UBA), Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: martinignaciokoval@gmail.com



Tradução de **Silvina Inés Alippe**

Universidade de Buenos Aires (UBA), Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: sialippe@hotmail.com

Resumen: Se trata aquí de demostrar que la afirmación de que el *Bildungsroman* es el género más característico de la Alemania del siglo XIX es falsa. Es una "leyenda" elaborada por Wilhelm Dilthey y otros en el contexto de la fundación del II Reich, en lo que puede denominarse el "proceso Guillermino de canonización". A partir de este, se operó una exaltación del *Wilhelm Meister* y las novelas románticas como "típicamente" alemanas, en detrimento de una amplia y rica tradición realista con múltiples puntos en común con el desarrollo literario de otros países occidentales.

1 Texto publicado originariamente en *Genre*, 14, p. 229-246, 1981. Reeditado en 1988 y publicado en SAMMONS, Jeffrey. *Imagination and History. Selected Papers on Nineteenth-Century German Literature*. New York: Peter Lang, 1988, p. 7-31. Le agradecemos al autor el generoso gesto de ceder su artículo para ser traducido e incluido en el actual Dossier.

Palabras clave: *Bildung. Bildungsroman.* Novela alemana decimonónica. Canonización.

Abstract: The point here is to prove that the claim that the *Bildungsroman* is the most characteristic genre of 19th century Germany is false. It is a “legend” elaborated by Wilhelm Dilthey and others in the context of the founding of the Second Reich, in what can be called the “Wilhelminian process of canonization”. From this point onwards, the Wilhelm Meister and the romantic novels were exalted as “typically” German, to the detriment of a broad and rich realist tradition with many points in common with the literary development of other Western countries.

Keywords: *Bildung. Bildungsroman.* Nineteenth-century German novel. Canonization.

Resumo: A questão aqui é provar que a afirmação de que o *Bildungsroman* é o género mais característico da Alemanha do século XIX é falsa. É uma “lenda” elaborada por Wilhelm Dilthey e outros no contexto da fundação do Segundo Reich, no que se pode chamar o “processo Wilhelminiano de canonização”. A partir disto, o Wilhelm Meister e os romances românticos foram exaltados como “tipicamente” alemães, em detrimento de uma ampla e rica tradição realista com muitos pontos em comum com o desenvolvimento literário de outros países ocidentais.

Palavras-chave: *Bildung. Bildungsroman.* Romance alemão do século XIX. Canonização.

Submetido em 25 de setembro de 2020.

Aceito em 07 de outubro de 2020.

Publicado em 18 de dezembro de 2020.

Si una persona interesada en asuntos literarios domina hasta una docena de palabras en alemán, es probable que una de ellas sea "*Bildungsroman*". Y lo que es probable que esta persona sepa sobre el término es que denomina un género novelístico particular, si no exclusivo de Alemania en el siglo XIX; además, se considerará como un término binario, que distingue la característica novela alemana de las más familiares inglesas, francesas y estadounidenses de la misma época. Aquí hay un ejemplo que ilustra la difusión de esta creencia, extraída no de la discusión académica, sino del contexto literario más amplio. Es de una entrevista con el popular novelista inglés John le Carré:

El hecho de tener una educación orientada principalmente a Alemania me ha hecho muy receptivo a la literatura alemana del siglo XIX. Por entonces, la forma predominante de la novela en alemán, que surgió de forma tardía, fue lo que llamaron el *Bildungsroman*, una novela de educación, en la que un personaje singular era conducido por una variedad de espacios, como se podría decir, a través de una variedad de encuentros y experiencias, para salir del otro extremo como una figura cambiada y, por lo general, reformada moralmente (in BARBER, 1977, p. 44).²

Más aún: cualquiera que se haya encontrado con el problema del realismo en la Alemania del siglo XIX probablemente se dará cuenta de que la diferenciación binaria tiene un corolario social. Mientras que la novela realista de Europa occidental da cuenta de una conciencia social dinámica y diferenciada, el *Bildungsroman* sigue preocupado por el destino del yo individual, retratando, en las influyentes palabras de Erich Auerbach, "lo económico, lo social y lo político en un estado de quiescencia" (AUERBACH, 1953, p. 399).³ Normalmente, esta diferencia suele relacionarse con el

² Le Carré continúa: "Si eso no sucedía, había un apocalipsis de algún tipo y era destruido" (in BARBER, 1977, p. 44), planteando así oportunamente uno de mis principales problemas con el género.

³ Esta no es una formulación moderna, sino una cuestión que preocupó a los escritores alemanes desde principios del siglo XIX. Cf. JACOBS (1972), STEINECKE (1975), WORTHMANN (1974) y SAMMONS (1972).

relativo estancamiento de la sociedad alemana durante la mayor parte del siglo XIX, el estado fragmentado de la nación y su falta de una ciudad capital, y la falta de perspectivas de la clase media.

Estas son proposiciones histórico-literarias básicas muy importantes, porque van más allá de las cuestiones de género y tradición literaria hacia consideraciones sobre el lugar de Alemania en el mundo moderno y el curso catastrófico de su historia. Pero estoy obligado a informar que, después de lo que considero un análisis e investigación razonablemente concienzudos, no he podido ubicar este famoso género en el siglo XIX. En un principio, me metí en esta preocupante dificultad hace algunos años cuando decidí desarrollar el tema como un curso de repertorio para graduados. Como de habitual, primero me arremangué y me preparé para enfrentar el mar de literatura secundaria. Para mi sorpresa, descubrí que, en ese momento, no había ningún libro sobre el tema. En efecto, el primer ensayo exhaustivo sobre el *Bildungsroman* del siglo XIX no apareció sino hasta 1972.⁴ Esto fue, pues, muy desorientador. No hay ningún tema sobre el cual los alemanes no hayan escrito libros, y mucho menos sobre uno de tanta resonancia. Por supuesto, no faltaba la discusión del concepto en varios contextos teóricos e histórico-literarios. En 1969 apareció un informe de investigación que llenaba 115 páginas en letra chica (KÖHN, 1969). Pero, lejos de orientarme, comunicaba una situación académica difusa y conflictiva. Desconcertado, aunque sin desanimarme, decidí leer las novelas en sí mismas. Mas tuve grandes problemas para encontrarlas, y no pude dar con nadie que las nombrara. A esta altura comenzaba a sentirme por completo turbado.

Mi inclinación normal es a considerar las categorías de género como instrumentales, no ontológicas, y estoy dispuesto a ser razonablemente permisivo con respecto a las definiciones. Estoy satisfecho con la categoría de *Novelle* como un fenómeno genuinamente especial de la tradición alemana, a pesar del

4 Cf. JACOBS, 1972. SCHRADER (1975), al intentar definir una estructura tipológica que relacione la Bildung no con el progreso del protagonista, sino con la estructura simbólica de la novela, confronta a Wieland con Musil, arqueándose así por sobre todo el siglo XIX.

prolongado y aún no concluido debate sobre la definición genérica que se ha mantenido al respecto, en gran parte porque uno puede identificar, por definición ostensiva, algunas docenas e indudablemente algunos cientos de textos a los que se puede remitir plausiblemente en tal discusión. Pero sí creo que para que la categoría de *Bildungsroman* tenga sentido debe exhibir dos características: el término en sí, con sus connotaciones más bien elaboradas y muy cargadas, debería tener cierta relevancia para el carácter de los textos que pretende incluir; y debería abarcar más de dos o tres o incluso media docena de textos, especialmente si se hacen grandes afirmaciones sobre su dominio histórico-literario y su representatividad social. Me gustaría abordar estas dos consideraciones.

El término acecha en contextos no alemanes porque resiste la traducción fácil. A veces se presenta, como lo hizo Le Carré, como “novela de educación”, pero esto es desaconsejable porque crea una confusión con otro tipo novelístico fácilmente identificable y con muchos representantes –aunque en su mayoría oscuros– llamado *Erziehungsroman* (GERMER, 1968). Este tipo de novela, que tiene una clara génesis en la Ilustración, se preocupa por la escolarización y, a menudo, ha sido un vehículo de doctrinas pedagógicas o la crítica institucional. Tiene descendientes modernos identificables: son ejemplos *Unterm Rad* [*Bajo las ruedas*] (1906), de Hermann Hesse, *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* [*Las tribulaciones del estudiante Törless*] (1906), de Robert Musil, y la trama de Hanno en *Los Buddenbrook* (1901), de Thomas Mann, junto con la obra cercana de su hermano Heinrich Mann, *Professor Unrat* [*Profesor basura*] (1905), mejor conocida por algunos como *El ángel azul*. Pero en todas las novelas que pueden denominarse *Bildungsromane*, antiguas o modernas, las escuelas o la instrucción escolar están ausentes o son periféricas e irrelevantes para el desarrollo del protagonista. En alguna ocasión, he intentado traducir el término como “novela de aculturación” [*novel of acculturation*], pero no pretendo que esto sea muy satisfactorio. El hecho es que no se puede tratar el término *Bildung* sin recurrir

a Goethe y, en consecuencia, a su posición crucial en el asunto "*Bildungsroman*".

El concepto de *Bildung* de Goethe es un tema que no se puede tratar fácilmente de manera concisa. Un ejemplo completo de sus muchas expresiones es el poema "Urworte: Orphisch" ["Palabras órficas primordiales"], de 1817 (GOETHE, 1949-60, vol. 1, p. 359s.). Escrito en el estilo tardío de Goethe, a veces difícil, el poema exhibe una versión de su concepto de la evolución del yo en analogía con el proceso biológico de la diástole y la sístole, expansión y contracción, aquí en cinco pasos, cada uno encabezado por una "palabra primordial" griega. La primera es *daimon*, una semilla individual con su potencial particular, la ley primordial del yo que perdura a través de todas sus fases morfológicas. Así, el yo, a diferencia de la concepción de Brecht en *Mann ist Mann* [*Un hombre es un hombre*] (1925), no es totalmente maleable o mutable. La forma alrededor de ese núcleo, sin embargo, está sujeta a *tykhe*, determinantes accidentales; puede ser expandida por *eros*; se ve constreñida nuevamente por *anangke*, necesidad invencible; y, finalmente, puede florecer más allá de su forma inicial a través de *elpis*, esperanza, que aquí está relacionada con la fuerza de la imaginación. La forma en que se desarrolla este proceso morfológico en el caso concreto se exhibe en las novelas del ciclo de *Wilhelm Meister*, en las que un yo, inicialmente de dimensiones bastante ordinarias y carente de un conocimiento propio preciso, pero lleno de potencialidad incipiente, se desarrolla a través de la prueba y el error, la actividad y el amor, la asistencia de la sabiduría de otros seguida de la adquisición de un juicio independiente al respecto, hasta alcanzar la plenitud de su propia individualidad y reconocer el proceso morfológico.⁵ Estas obras –y especialmente la primera de ellas– proyectan una larga sombra sobre el desarrollo posterior del género novelístico en Alemania. Fue totalmente apropiado

⁵ El carácter elusivo del concepto está muy resumido en esta formulación. Cf., por ejemplo, Miles, para quien el proceso no se da tanto en el protagonista como en el narrador (MILES, 1974); asimismo, Saine, quien lo ubica en una disposición a la percepción del arte y la naturaleza, y no en la consecución de un yo armonioso (SAINÉ, 1970). Estos matices se derivan de la notoria pasividad de Wilhelm Meister.

que, cuando finalmente apareció el libro completo sobre el tema, su título fuera *Wilhelm Meister y sus hermanos*.⁶

Hay algunas advertencias que deben hacerse al considerar la cuestión de si el de "*Bildungsroman*" puede ser un término genérico significativo. En primer lugar, el concepto de *Bildung* tal como se desarrolló a fines del siglo XVIII requiere un optimismo fundamental; es un "hijo" de la Ilustración, y no es accidental que históricamente fuera el fundamento del principio de la educación liberal en los colegios y universidades estadounidenses, en consonancia con nuestra visión optimista de las potencialidades del individuo. Goethe no ignoraba la fragilidad y el peligro del yo en el mundo, y *Wilhelm Meisters Lehrjahre* [*Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*] (1795/96) exhiben varios personajes cuyos yoes, aunque no sin su propia riqueza, están atrofiados o distorsionados y terminan trágicamente. Pero, en el caso ejemplar, al menos, debe haber una fe de que hay mundo y tiempo suficientes para la autorrealización, una confianza en el potencial de la vida y del mundo para permitir un resultado benigno para el crecimiento del yo: "la necesidad formal de que la reconciliación de la interioridad con el mundo sea problemática pero posible" (LUKÁCS, 1963, p. 135).⁷ En segundo lugar, el desarrollo morfológico y la mejora del yo son cruciales para el significado de *Bildung*. Un yo cuyo *daimon* primordial absorbe toda la personalidad y no se ve afectado en su desarrollo a lo largo de la vida puede experimentar experiencias de aprendizaje, pero no *Bildung*. En tercer lugar, el término escapa a la especificidad si permitimos que se aplique a cualquier novela que cuente la historia de una persona joven que ingresa a la vida y al mundo. Las connotaciones de *Bildung* pierden su fuerza, y el término se convierte en candidato para la navaja de Occam. Köhn argumenta que nos restringimos en exceso si exigimos como criterio que el "héroe debe desarrollarse sobre la base de una [...] *Bildungsidee* [idea de formación] y crecer hacia la realidad expansiva"; él piensa que es suficiente si la novela exhibe "la estructura épica del 'héroe

⁶ En al. *Wilhem Meister und seine Brüder*.

⁷ Lukács, por cierto, es parte del problema más que de la solución; la dependencia excesiva de su experiencia de lectura, notablemente limitada, puede llevar a serias confusiones sobre la historia de la novela alemana.

que busca' en toda su multiplicidad" (KÖHN, 1969, p. 87s). Este pasaje es revelador, porque muestra la necesidad de conservar un término carente de contenido disipando el contenido que está llamado a subsumir. Si lo empleamos de esta manera, se cae el argumento de que el *Bildungsroman* es una forma que emerge de condiciones sociales peculiares de Alemania; no hay razón por la que no puedan incluirse *Rojo y negro* e *Ilusiones perdidas*, *Grandes esperanzas* y *El camino de toda carne*, junto con muchos otros ejemplos familiares. Esto fue hecho en relación con la novela inglesa por parte de Jerome Hamilton Buckley (1974),⁸ pero no me queda claro en qué medida su apropiación del término ha contribuido metodológicamente a su análisis de las novelas. De hecho, si se entiende de esta manera, se puede afirmar razonablemente que el *Bildungsroman* es "uno de los principales tipos ficcionales del realismo europeo", y su reputación como una forma peculiarmente alemana queda totalmente fuera de foco (HIRSCH, 1979). Hartmut Steinecke, el más agudo estudiante contemporáneo de la teoría de la novela decimonónica en Alemania, ha propuesto para este tipo el término *individual novel* ["novela individual" o "de individuo"], con el fin de diferenciarlo –con límites fluidos, por supuesto– de la novela histórica o social multi-centrada o de aquel tipo de novela igualmente abarrotado que intenta excavar a través de los niveles sincrónicos de la sociedad. Esta es una buena sugerencia: el *Bildungsroman* es una novela individual, pero no necesariamente viceversa.

Cuarto, y como corolario del último punto, induce a error el hecho de imponer de un modo esquemático el término sobre novelas que se ocupan en gran medida de otros asuntos. Un ejemplo de ello es Jeremias Gotthelf, en particular su par de novelas *Uli der Knecht* [*Uli, el criado*] (1841) y *Uli der Pächter* [*Uli, el arrendatario*] (1849), a veces mencionadas a este respecto. Estas novelas tienen, de hecho, la estructura de la biografía ficcional que, según creo, resulta necesaria para el concepto de *Bildungsroman*, y

⁸ La confusión es bastante evidente en el interesante artículo de François Jost (1969), quien argumenta de una manera habitual que el *Bildungsroman* es la forma alemana característica del siglo XIX, pero luego procede a dar una extensa lista de *Bildungsromane* ingleses, franceses y de otros países europeos.

Uli se desarrolla, en el primer volumen, partiendo de una desidia nacida de la desesperación por avanzar en el mundo hasta llegar a una competencia y autodisciplina como granjero; y, en el segundo volumen, luego de vivir una crisis de avaricia, accede a una regeneración moral. Como en el *Bildungsroman* ideal, es guiado por mentores: en el primero, por un maestro ejemplar; en el segundo, por su excelente y fuerte esposa. Pero no hay una formación expansiva de un yo hacia la realización de sus potencialidades. Como todas las obras de Gotthelf, las novelas son homiléticas y demuestran la adaptación necesaria de un yo a un orden moral y social estrictamente conservador. Las novelas de Gotthelf son admirables a su manera por su realismo vigoroso y terrenal, pero su horizonte pastoral cristiano es demasiado bajo para asociarse con el concepto progresivo de *Bildung*, propio de la Ilustración, y de hecho trata este concepto y sus connotaciones culturales modernas con desprecio explícito y reiterado. Finalmente, la tradición de *Wilhelm Meister* no puede ser equiparada congruentemente al *Bildungsroman*. *Wilhelm Meister* deja muchas huellas visibles en las novelas alemanas posteriores, pero eso no las convierte en *Bildungsromane*.⁹

Paso ahora a la segunda consideración: los miembros del género. Es bastante sorprendente con qué frecuencia en las discusiones sobre el tema no se mencionan en verdad novelas. A menudo, tales discusiones parecen ser principalmente comentarios sobre *Wilhelm Meister*. Uno puede recorrer la literatura secundaria y aun así no llegar a una lista de candidatas demasiado larga. En el compendio a mi gusto mejor informado de la novela alemana decimonónica, el de Rudolf Majut (1957-69), hay una marcada tendencia a evitar el término *Bildungsroman* en la medida de lo posible, y, bajo el amplio concepto de *Entwicklungsroman* [novela de desarrollo], menos problemático, pero también menos satisfactorio, Majut trata solo a dos autores: Stifter y Gotthelf.¹⁰ En la entrada "Bildungsroman" del *Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte*, Hans Heinrich Borchardt, si bien identifica el género como "la principal forma

⁹ Para un catálogo, cf. DONNER (1983).

¹⁰ Para la distinción entre Bildungs-, Erziehungs- y Entwicklungsroman, v. JOST (1969).

de la novela alemana” que, “como ninguna otra forma artística[,] es capaz de revelar los rasgos esenciales decisivos del carácter alemán”, nombra solo cuatro autores del siglo XIX: Novalis, Stifter, Keller y Raabe (dos de los cuales, sin embargo, no eran alemanes) (BORCHERDT, 1955-84). Desde hace poco contamos con la contribución en inglés al tema, espléndidamente escrita, de Martin Swales. Swales solo encuentra dos ejemplos del siglo XIX dignos de ser tratados en profundidad: *Der Nachsommer* [*El verano tardío*], de Stifter y *Der grüne Heinrich* [*Enrique el verde*], de Keller. Muy de pasada, menciona cinco más: *Enrique de Ofterdingen*, de Novalis, *Ahnung und Gegenwart* [*Presentimiento y presente*], de Eichendorff, *Die Epigonen* [*Los epígonos*] de Immermann, *Soll und Haben* [*Débito y crédito*], de Freytag y *Der Hungerpastor* [*El pastor del hambre*], de Raabe (SWALES, 1978, p. 6).¹¹ El espacio disponible no nos permite examinar cada novela del siglo XIX mencionada a este respecto, pero consideremos brevemente las que parecen repetirse con mayor frecuencia: *Enrique de Ofterdingen* (1800) de Novalis; *Presentimiento y presente* (1815), de Joseph von Eichendorff; *Maler Nolten* [*El pintor Nolten*] (1832), de Eduard Mörike; *Débito y crédito* (1855), de Gustav Freytag; *El verano tardío* (1857), de Adalbert Stifter; *El pastor del hambre* (1864), de Wilhelm Raabe, y *Enrique el verde* (1854/55 y 1879/80), de Gottfried Keller. Esta no es una lista exhaustiva, pero es representativa y servirá para nuestros propósitos.

Los dos ejemplos románticos se conciben claramente como anti-*Meisters*. La comprensión de que la acomodación social optimista del individuo, proyectada por la idea de *Bildung*, es insostenible emerge con rapidez en la propia época de Goethe entre los románticos y reaparece constantemente en lo subsecuente (MAYER, 1974). Luego de un entusiasmo inicial, Novalis rechazó *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* como un “Cándido contra la poesía” (NOVALIS, 1968, p. 646). El realismo de Goethe, su inmanencia, su indiferencia respecto del cristianismo y lo que los contemporáneos consideraban su laxitud moral repelía a la

11 HIRSCH (1979) tan solo menciona Wilhelm Meister, Enrique el verde, El verano tardío y Los epígonos. Una discusión de la última –la primera novela alemana en describir un milieu industrial– nos desviará mucho de nuestro tema aquí. Cf. SAMMONS (1972).

generación romántica. En *Enrique de Ofterdingen*, el yo evoluciona en una dirección opuesta a la especificidad individual realzada de Goethe; se disuelve en unidad con la naturaleza y finalmente con el macrocosmos. En lugar de a la *Bildung*, el proceso se parece más al más viejo concepto místico de *Entbildung*, la deconstrucción del yo en una *unio mystica*. Aquí surge un problema que plagará la discusión en torno al *Bildungsroman* y los esfuerzos por recrearlo durante más de un siglo, hasta Hermann Hesse: la contradicción entre el desarrollo del individuo integral y la reintegración del yo alienado en el mundo, el cosmos, o, eventualmente, la sociedad. En la versión católica de Eichendorff, el curso del protagonista es una crónica del tiempo perdido a través de un mundo gris y desalentador iluminado solo para aquellos pocos con la sensibilidad necesaria por una poesía de naturaleza lírica emblemática de un reino divino trascendente y por completo distinto del mundo social e histórico. El “presente” de su título es un mundo totalmente caído, que no le da sustento alguno al yo moral o poético.¹² El movimiento de la novela es por completo circular y el protagonista elige al final convertirse en monje y rezar por mejores tiempos. Este es un caso, por cierto, de un *daimon* completamente fijo e inalterable desde el principio; el protagonista aprende y experimenta, pero no adquiere ninguna *Bildung*, ya que el mundo social es inadecuado para él y no tiene nada que ofrecerle. La novela de Mörike se aleja aún más del optimismo crucial de Goethe. Describe una relación cuadrangular profundamente patológica que termina en una catástrofe y una muerte miserable para los cuatro protagonistas. No caben dudas de que Goethe se habría horrorizado con el libro.¹³ La tendencia cada vez más característica de hacer del protagonista un artista, resistida por Goethe, exhibe un movimiento que va desde el yo representativo, socialmente integrado, con un potencial de realización, hacia un yo alienado, socialmente excéntrico y con el consecuente potencial de perdición.

12 Para una perspectiva similar y una discusión acerca del rechazo del *Wilhelm Meister* por parte de Eichendorff como excesivamente secular y realista, cf. MEIXNER (1971, p. 121-125).

13 Cf. Praver, quien ha remarcado adecuadamente que Maler Nolten “comienza donde habían terminado Los años de aprendizaje de *Wilhelm Meister*: con la entrada del héroe a un círculo aristocrático y su amor por una dama de más noble cuna que la suya” (PRAWER, 1956, p. 74).

El estupendo *bestseller* de mitad de siglo, *Débito y crédito*, de Freytag, se discute mejor en términos que no sean los del *Bildungsroman*, ya que su impulso no es filosófico, sino rotundamente ideológico. Es verdad que restablece una perspectiva optimista de la vida adecuadamente conducida. Pero, en primer lugar, se complica por el hecho de que tiene doble trama, contrastando la exitosa carrera de su protagonista moral con el declive y la caída de un villano judío contemporáneo. Además, aunque el héroe comete un grave error al no mantener una estricta adherencia a sus lealtades de clase y debe aprender el camino de regreso a partir de su caída, en general, también consideraría su *daimon* congénito como fijo y perfeccionado desde un principio. Dejando de lado el notorio reduccionismo filisteo de la novela, de todos modos, no se basa en Goethe, sino en *David Copperfield* de Dickens (FREYMOND, 1912), con lo que se plantean una vez más las confusiones que resultan al ampliar el término a ejemplos ingleses, con su progreso hacia la “claridad adulta” y con su “sentido precisamente articulado y documentado de las presiones específicas –sociales, institucionales y psicológicas– que militan contra la búsqueda de autorrealización del héroe” (SWALES, 1978, p. 103).

Con Stifter, sin embargo, llegamos a algo bastante diferente. La novela *El verano tardío* claramente aspira a la sucesión de Goethe. En ella, un yo es, por cierto, pacientemente moldeado por el esfuerzo, la experiencia, el amor y la sabiduría, desde una potencialidad relativamente incipiente hasta la realización. Hay, seguro, diferencias que son significativas y quizás ominosas en la medida en que *El verano tardío* es mucho más artificial y utópica y, por lo tanto, parece ser menos representativa de la realidad que apuntalada en ella, con lo que Roy Pascal ha llamado “paredes de vidrio [...] que rodean el mundo de la novela” (PASCAL, 1968, p. 53). Su estilo perturbadoramente quiescente hace que *Wilhelm Meister*, con su violencia intermitente, su algarabía y aventura sexual, suene francamente ruidosa en comparación. Aunque Stifter, sin dudas, se hubiera sentido consternado al escuchar a alguien decir esto, *El verano tardío* también puede ser leída como un anti-*Meister* oblicuo.

El rumbo del protagonista está protegido en todo momento; no se permite riesgos y no entra en callejones sin salida como la búsqueda desesperada de *Wilhelm Meister* de hacer carrera en el teatro. El término *Bildung* también experimenta un cambio semántico: ya no es una aculturación de las potencialidades activas del yo, sino la adquisición pasiva de la cultura por exposición a objetos estéticos y naturales. Habría mucho que decir sobre la reducción obsesiva de Stifter de la visión goetheana a una restringida vida doméstica de clase alta. Pero *El verano tardío* no viola ningún principio conveniente del *Bildungsroman* y, por lo tanto, podemos notar con alivio que por fin hemos encontrado uno. Por otro lado, sea lo que sea lo que uno piense acerca de ello, es una novela muy excéntrica; quizá no haya nada que se le parezca en la literatura europea.

El pastor del hambre, de Raabe, también es complicada, como *Débito y crédito*, por su doble argumento que contrasta a un cristiano virtuoso con un villano judío. El destino de su protagonista es, en general, de desesperanza o esperanzas perdidas y disminución. Pero, si bien esta fue la novela más popular de Raabe, si no la más exitosa, exhibe el don del autor por seguir los movimientos del yo interior, y dado que hay tanto ganancias como pérdidas en el proceso, podría ser admisible para el género. Sin embargo, permítanme observar que la incorporé en mi secuencia porque esa es la novela de Raabe que se suele mencionar a este respecto, a pesar de que otra escrita aproximadamente en la misma época, *Die Leute aus dem Walde* [*La gente del bosque*] (1863), es mucho más congruente con un patrón ideal de *Bildungsroman*. Pero aquí, al menos, se ha hecho un esfuerzo, aunque quizás en parte infructuoso, para asimilarlo a la novela social del tipo europeo regular; tiene cierta semejanza con *Grandes esperanzas* de Dickens, que apareció un par de años antes, o *David Copperfield*, que Raabe leyó junto con *Wilhelm Meister*, por esa época.¹⁴ Además, *La gente del bosque* logra ser una de las novelas alemanas importantes que

¹⁴ La primera persona que sé que vio esto claramente, si no con una luz totalmente admirable, fue OHL (1968). Hirsch escribe: "En las novelas francesas e inglesas [en contraste con las alemanas], el viaje del campo a la ciudad crea una compresión temporal, una aceleración de la crisis. En lugar de hacer ajustes graduales, el héroe debe aprender a apañárselas en el lugar. El ritmo de estas obras se caracteriza por una serie de crisis, un número de encuentros desilusionantes con la sociedad. Cada encuentro es el escenario de la desaparición de una o más de las expectativas del héroe" (HIRSCH, 1979, p. 305). Esta no sería una mala aproximación a lo que sucede en *El pastor del hambre*.

tratan el tema de América. Su exclusión de la discusión general es sintomática del curioso borrado del canon alemán que ha sufrido el escritor a quien considero el novelista más importante entre Goethe y Fontane. Menciono esto porque volveré a la cuestión del canon en relación con mi tema.

Finalmente, llegamos a la obra maestra autobiográfica de Keller; con relación a ella, un crítico contemporáneo le escribió al autor diciéndole perspicazmente que era una "tragedia formativa".¹⁵ Esta también es una crónica del tiempo perdido, aunque mucho más rica y colorida que la de Eichendorff. El protagonista es expulsado de la escuela de niño, lo que para Keller equivale a la expulsión de la sociedad civil, y realmente nunca vuelve a orientarse. Por inmadurez, persigue ineficientemente una carrera como artista y cae en el pantano de la indigencia llegando casi a la inanición, a la que arrastra también a su sacrificada madre. Su ensimismamiento excesivamente imaginativo estropea sus relaciones personales y eróticas. Se las arregla, en la segunda versión, para salir de estos abismos y encontrar una mejor fortuna, aunque módica, pero sus experiencias han frenado la evolución del yo. Su vida posterior se ve disminuida en su alcance y privada de satisfacción. En *Enrique el verde*, ni el yo ni el mundo están adecuadamente constituidos, y si alguna vez una novela estuvo marcada por la ausencia de una *Bildung* efectiva, es esta; en ese sentido, creo que se parece más bien a *Jude the Obscure* [*Jude, el oscuro*] (1895) de Thomas Hardy. En lo personal, comparto la declaración de Swales de que la novela no implica una ruptura con la tradición del *Bildungsroman* (SWALES, 1978, p. 103); claramente, no lo es en un sentido formal, sino, me parece, en importancia. Hay que recordar cuán prominente es Goethe en el desarrollo y la conciencia del narrador de Keller.¹⁶

Pero ¿podemos hablar de un género –y de uno predominante– si al inspeccionarlo solo podemos incluir en él al *Wilhelm Meister*

15 Cf. la carta de Hermann Hettner a Keller, 11 de junio de 1855 (in JAHN, 1964, p. 135). Esto se refiere, por cierto, al desenlace más melodramático de la primera versión de la novela, en la que el protagonista muere de pena y culpa.

16 Uno de los principales intérpretes modernos de la novela ha observado: "Lo que ocurre en ella es cualquier cosa menos el desarrollo armonioso de un individuo según una ley intrínseca de volverse adecuado a la condición total"; y continúa diciendo que el protagonista es alterado por accidentes y eventos externos, pero que no se desarrolla (LAUFHÜTTE, 1969, p. 355). En mi opinión, Hirsch malinterpreta seriamente el tono del desenlace de Enrique el verde cuando dice que el protagonista "descubre su ser auténtico y realiza su destino personal al asumir la responsabilidad social", y que "la acomodación y la conformidad son valoradas moralmente como acordes con la madurez" (HIRSCH, 1979, p. 302 y p. 307).

y a dos ejemplos y medio más? Permítanme decir aquí que no estoy involucrado en un ejercicio de excentricidad. El autor del *Wilhelm Meister y sus hermanos* se encuentra, como yo, todo el tiempo excluyendo ejemplos del género, cuya historia está atravesada por lo que denomina “novela de desilusión”. En su capítulo final, caracteriza al *Bildungsroman* como un “género incumplido” (JACOBS, 1972). En realidad, Jacobs es solo el último de una larga serie de académicos que descubrieron que el concepto *Bildungsroman* colapsa cuando se aplica a casos específicos (KÖHN, 1969, p. 3). No solo *El verano tardío* de Stifter ha sido excluida (STAIGER, 1948, p. 189): incluso se ha llegado a argumentar que *Wilhelm Meister* no es un *Bildungsroman* en el sentido propio del término (MAY, 1957). Eso podría ser demasiado; sin embargo, en *Wilhelm Meisters Wanderjahre* [Los años de viaje de Wilhelm Meister], uno de los principales mentores de Wilhelm, Jarno, desprecia la preocupación por el desarrollo individual: “tu *Bildung* general y todos tus esfuerzos por alcanzarla son tonterías”, e insta a Wilhelm a especializarse, “para lograr lo que otro no hace fácilmente en el mismo entorno”, consejo que impulsa a Wilhelm a la profesión de cirujano (GOETHE, 1949-60, p. 282). Si el *status* del texto modelo es problemático, entonces, *a fortiori*, el género mismo debe ser ciertamente inseguro. Borchardt, después de haber proclamado el *Bildungsroman* como la forma principal de la novela alemana, se ve obligado a comentar que “este esquema experimentó una disolución en el realismo del siglo XIX, cuando la fe y la concreción de un objetivo de *Bildung* se perdieron y, por lo tanto, la tipología del camino de la *Bildung* se debilitó (por ejemplo, en *Enrique el verde*)” (BORCHERDT, 1955-84, p. 177). Este burdo pasaje resulta esclarecedor, aunque quizás no en el sentido que Borchardt pretendía. Cualquier observador externo ingenuo tendrá la impresión de que el *Bildungsroman* se concentra al final del siglo XVIII en la era de la *Humanitätsphilosophie* –a causa de los ejemplos constantemente aducidos: no solo *Wilhelm Meister*, sino también *Agathon* de Wieland y las novelas de Jean Paul, Hölderlin y los primeros románticos–, proyecta una sombra disruptiva pero en gran medida ineficaz sobre la producción novelística del siglo

XIX, y se reaviva a principios del período de la modernidad del siglo XX (un punto al que volveré). El resultado es una descanonización de la auténtica novela alemana decimonónica.

¿Son estos pocos ejemplos que he mencionado las únicas novelas del siglo? Por supuesto, no. Si olvidamos todo sobre el *Bildungsroman* y nos referimos simplemente a la cuestión de la novela (a los libros que la gente realmente escribió y leyó), nos vemos ante una gran variedad. Hallamos novelas históricas, sociales y políticas, así como novelas de individuo; encontramos novelas realistas tanto en grandes lienzos como con una marcada focalización regional.¹⁷ En esto, Alemania no es de ninguna manera excéntrica con respecto a otras naciones occidentales en el siglo XIX. Por supuesto, hay diferencias, que sin duda reflejan una sociedad diferente y más bien atrasada, y la lucha por un realismo válido fue más ardua en Alemania que en el Oeste, como lo demuestran las carreras de varios autores, como Raabe y Karl Gutzkow; pero no creo que sean diferencias de género o de modo. Tampoco estaban los alemanes totalmente orientados hacia lo interior y fuera de contacto con el desarrollo internacional. Hubo un gran interés en las novelas extranjeras, especialmente las británicas y estadounidenses, que tuvieron mucha influencia en Alemania: Scott, por ejemplo, en Willibald Alexis; o Cooper en Charles Sealsfiel; o Dickens en Freytag y Raabe; o Thackeray en el Raabe tardío. En la década de 1860 surge Friedrich Spielhagen, alguna vez internacionalmente respetado, quien con su naturalismo fuertemente partidista podría ser considerado como una contraparte alemana de Zola. Puede haber en la novela alemana un déficit cualitativo que explica su falta de resistencia en la historia literaria y este déficit puede tener determinantes sociales, pero esta es una cuestión complicada que no afecta mi argumento. Puede que no haya habido, como se reitera constantemente, un Balzac o un Flaubert, un George Eliot o un Dickens alemanes. Pero una historia literaria de alcance europeo que puede prestar un poco de atención a los escritores del rango de George Sand, Zola, George Meredith o Anthony Trollope

¹⁷ Acerca de la novela social, cf. el importante estudio de BRAMSTED (1964). Para la variedad de tipos de novela, v. MAJUT (1957-69).

también podría encontrar algo de tiempo para Alexis, Sealsfield, Raabe, Berthold Auerbach o Spielhagen. Además, hubo una gran cantidad de discusiones teóricas sobre la novela a lo largo del siglo. De hecho, por momentos uno tiene la impresión de que se producían más teorías de la novela que novelas, aunque esta es una ilusión óptica creada por las predilecciones del academicismo moderno. Debo decir que, para mis ojos foráneos, la persistente atención puesta en la teoría de la novela a medio cocinar de Spielhagen parece bastante extraordinaria en contraste con una elusión casi completa de sus propias novelas.

¿Cómo es esto posible? ¿Cómo puede haber ocurrido que un género fantasma haya sido proclamado como predominante y característico, mientras que el género más amplio y común que auténticamente existió haya desaparecido de nuestro rango de visión? No estoy seguro de que estemos en posición de responder a esta pregunta, pero sugeriré algunas consideraciones que una explicación debería tener en cuenta. Primero. En la literatura alemana hay una mayor disyunción entre la calidad artística y la visibilidad pública que en nuestra tradición. Esto es cierto para la poesía y el drama, pero especialmente para la novela (KLEIN, 1969, p. 3). No hay contraparte, en la Alemania del siglo XIX, para las carreras de Scott o Dickens, o, para el caso, de Dumas o Èugene Sue. Las novelas más populares son de menor calidad, mientras que aquellos libros que ahora tienen una posición canónica eran oscuros y fueron leídos –si acaso– solo por una pequeña élite intelectual. Pascal ha observado:

Nuestras novelas “clásicas” son leídas con pasión por los niños ingleses; los padres, preocupados, tienen que prohibirles que lo hagan en exceso y decirles que prosigan con su “trabajo”. Luego, son incautadas por los padres franceses y rusos de la misma manera. Pero, para los alemanes, leer las grandes novelas alemanas es principalmente una “tarea cultural”, ¡una tarea infinitamente gratificante, supongo, pero nunca pasible de convertirse en una peligrosa pasión para el lector! (PASCAL, 1968, p. 303s.)

Además, mientras que en todos los países occidentales la novela era un género sospechado de trivial, "subliterario", quizás nocivo, la poética alemana tuvo muchas más dificultades reivindicando la novela, sospecho que debido en parte a la necesidad, codificada en la estética de Hegel, de incluir la novela en la categoría de la "épica", que más bien colocaba cualquier novela con pretensiones serias en una competencia con Homero, y creó una preocupación neurótica en la comunidad intelectual sobre la compatibilidad entre poesía y realismo (v. STEINECKE, 1975; HAHL, 1971).

Segundo. Así como hay muchas discordancias en la historia alemana, también las hay en la tradición literaria. El canon cualitativo de la literatura alemana que ahora reconocemos se formó realmente en el período guillermino, un proceso que solo en los últimos años ha comenzado a estudiarse.¹⁸ Esta canonización relativamente moderna tiene dos características relevantes para nuestro tema. En contraste con la distribución de valores previa del siglo XIX, colocó a Goethe y al Romanticismo firmemente en el centro del canon. Además, estaba muy preocupada por afirmar un carácter específicamente alemán en contraste con la cultura de otras naciones. El mismo término *Bildungsroman*, si bien antes había aparecido solo esporádicamente, fue puesto en circulación en su significado moderno por uno de los principales críticos de esa época, Wilhelm Dilthey, quien lo concibió vagamente como la sucesión del *Wilhelm Meister*.¹⁹ Como consecuencia de esto, una tradición *esencialmente* alemana se distinguió de la literatura que los alemanes en realidad habían escrito y leído, con el efecto de imponer a la historia literaria una noción de la Alemania del siglo XIX como un paisaje literario extraño, distinto del resto del mundo occidental. Sin embargo, descubro que cuanto más intento leer los libros que los alemanes en realidad leían, lo que en Alemania como en cualquier otra parte normalmente quiere decir novelas, menos extraño parece ser el sitio, a pesar de un claro conjunto de características distintivas del tipo que distinguen a toda literatura nacional de otra. Pero el proceso de canonización

18 Cf., por ejemplo, PESCHKEN, 1972.

19 Cf. DILTHEY, 1922, p. 317; *asimismo*, 1965, p. 272

devaluó los aspectos ilustrados, realistas, sociales y políticos de la literatura de los alemanes, y escritores más bien esotéricos como Mörike y Stifter fueron puestos en primer plano de la crítica. El modernismo, el neo-romanticismo y el esteticismo del siglo XX aceleraron este proceso, que tuvo un reparto especial a causa de la peculiar virulencia del nacionalismo alemán. En 1925 se fundó una *Zeitschrift für deutsche Bildung* [Revista para la formación alemana]. Su nacionalismo programáticamente irracional condujo fácilmente a una lealtad al nazismo (SCHARFSCHWERDT, 1977). Es en el curso de este desarrollo que Alemania realmente se separó del mundo occidental, y no en el siglo XIX, aunque sin dudas ciertas tendencias del siglo XIX se exacerbaban en él. El nacimiento de la leyenda de *Bildungsroman* también debe ser rastreado en este proceso.

Un testigo revelador es Thomas Mann, quien propagó repetidamente la opinión de que el *Bildungsroman* era la forma alemana característica. En 1916 escribió:

Hay una variedad de la novela que es alemana, típicamente alemana, legítimamente nacional: se trata del autobiográfico *Bildungsroman* o *Entwicklungsroman*. Además, creo que coincidimos en que el predominio de este tipo novelístico en Alemania, el hecho de su particular legitimidad nacional, está íntimamente relacionado con el concepto alemán de humanidad, que, dado que es el producto de una época en la que la sociedad se desintegró en átomos e hizo un ser humano de cada ciudadano, careció siempre de contenido político (MANN, 1960, vol. 11, p. 702).

Y en las *Consideraciones de un apolítico*, ese compendio perverso y contradictorio de todo lo que la mente alemana tendría que superar si fuera a reunirse con el mundo occidental, Mann, en completa armonía con el impulso del proceso de canonización académica, estableció la tradición inherentemente alemana del *Bildungsroman* como una defensa contra la infiltración de la novela social y política:

Bildung es un concepto específicamente alemán; deriva de Goethe, de él obtiene su carácter estético tridimensional, ha mantenido el sentido de libertad, cultura y reverencia por la vida [...]. [A] través de él, este concepto se ha elevado a un principio educativo en Alemania como en ninguna otra nación (MANN, 1960, vol. 12, p. 505).

Creo que se puede sentir en estas incómodas palabras el precio que se paga por falsificar la historia, incluso la historia literaria.

Tercero. La abrumadora magnitud de Goethe y la enorme inversión depositada en él a partir de la era de la conformación del canon han más bien oscurecido la circunstancia de que él es, en muchos sentidos, una figura anómala en la tradición alemana. No era *representativamente* alemán, y la gente de su propio tiempo no creía que lo fuera. La dirección de su mente, ya sea en asuntos sociales, políticos, estéticos o científicos, difería mucho del espíritu de su tiempo y al final de su vida ya estaba bastante aislado, como él mismo reconocía. Es relevante señalar aquí que todos los Faustos post-goetheanos importantes, desde Heine hasta Thomas Mann, abandonan el esquema de Goethe (salvación del individuo pujante en un universo en último término benigno) y vuelven al fatalismo de la leyenda original de Fausto. De manera similar ocurre con *Wilhelm Meister*. Se cierne de forma amenazante sobre la tradición de la novela alemana durante décadas, pero el registro muestra que las mentes más creativas no pudieron sostener el optimismo social y humanista sin el cual el esquema de *Wilhelm Meister* se derrumba; incluso el desesperado embargo de la experiencia real por parte de Stifter atestigua esto de un modo indirecto. Se puede establecer un cierto paralelismo con el destino del sistema de Hegel, que comparte muchos de los valores y expectativas del concepto de *Bildung* desarrollado por Herder, Humboldt y Goethe. Charles Taylor ha comentado que Hegel pensó que

los horrores y las pesadillas de la historia, las furias de la destrucción y la crueldad que siguen siendo enigmáticas para el agente y la víctima, estaban por detrás nuestro. Este sentido, que Hegel expresó en su filosofía –aunque parece haber vacilado a veces en su juicio privado–, es casi irrecuperable incluso para el más optimista de nuestros contemporáneos [...]. Si esta visión de panteísmo expresivo mengua, si la aspiración a la unidad con el “todo de la naturaleza” deja de ser significativa, desaparece entonces la base misma para la Idea Absoluta, los *Urphänomene* [fenómenos primigenios] de Goethe, el “idealismo mágico” de Novalis y las creaciones más extremas de los románticos (TAYLOR, 1977, p. 545).

Tanto Hegel como Goethe parecen haber desarrollado una percepción excesivamente esperanzadora de una época que constituyó una línea divisoria en la historia de la humanidad, alrededor de 1800, y las desilusiones posteriores socavaron la base de sus creencias para las generaciones que los siguieron, a pesar de la mucha lealtad verbal a su pensamiento. No existe un género *Bildungsroman* del siglo XIX porque ningún escritor importante después de Goethe pudo imaginar un contexto social para la *Bildung*, y quizás no sea injusto decir que el concepto en sí mismo se convirtió en Alemania en un signo distintivo reduccionista, excepto entre las mentes más refinadas. De hecho, Julian Schmidt, en su campaña de mediados de siglo por el realismo basado sobre modelos ingleses para la novela alemana, rechazó la *Bildung* en sí en tanto solo posible para una nobleza ideal y desconectada de la vida cotidiana (MCINNES, 1969, p. 500).

Cuarto. La situación se ve oscurecida aún más por el hecho de que el género *Bildungsroman* definitivamente aparece en la literatura alemana moderna del siglo XX. La estética modernista se volvió mucho más autoconsciente de las tradiciones literarias internas, mientras que su relación con el continuo histórico y social más amplio e insatisfactorio se volvió más atenuada, y los escritores se relacionaron con estas tradiciones como sucesores

o como parodistas. Los escritores alemanes modernistas, al rechazar el presente en una búsqueda expresionista de un nuevo comienzo en los asuntos humanos, no se orientaron hacia todo el panorama del pasado literario, sino hacia el canon selectivo de la formación Guillermina. En quien más claramente puede verse esto es en Hesse, quien de todos los escritores fue el más devoto a la continuación del canon alemán, que ahora era oficial. De modo que no es sorprendente que haya escrito un *Bildungsroman* tras otro: *Peter Camenzind*, *Demian*, *Siddhartha*, *Narciso y Goldmundo*, *El juego de abalorios*. En manos de mejores escritores, el género recuperó una gran estatura: el trabajo axial fue *Der Zauberberg* [La montaña mágica] de Thomas Mann, la novela que considero la única sucesora genuina de *Wilhelm Meister*, y el logro más trascendente es la que me parece ser una de las seis novelas más sorprendentemente grandiosas en la literatura alemana, *Joseph und seine Brüder* [José y sus hermanos], de Mann. Sin embargo, estos son solo los remanentes más visibles de lo que claramente fue un extenso desarrollo literario y cultural. La crisis nerviosa de Europa Central a principios de este siglo revivió el *Bildungsroman* en busca de alternativas redentoras, convirtiéndolo en un recipiente para todo tipo de visiones místicas, filosóficas, religiosas y nacionalistas: para cualquier cosa, siempre que no fuera racional, realista o, para el caso, democrático, al menos hasta que Thomas Mann repensara sus propias premisas (BERGER, 1942). Este desarrollo literario parece estar estrechamente relacionado con la era de la formación del canon, que colocó de cabeza la historia literaria del siglo XIX. En la literatura contemporánea, el *Bildungsroman*, por supuesto, sufre una transformación paródica, siendo ejemplos principales la novela *Die Blechtrommel* [El tambor de hojalata] (1959), de Günter Grass, que relativiza el género al combinarlo con el antitético de la picaresca, y la más convencional *Die Deutschstunde* [La lección de alemán] (1968), de Siegfried Lenz, que conecta *Bildungsroman* con la novela escolar, pero mantiene y moderniza la disyunción del *daimon* indestructible del yo respecto de la cultura oficial.

Sin dudas, hay muchas leyendas en la historia literaria. No obstante, me pregunto si hay otra que carezca tanto de fundamento y que sea tan engañosa como el fantasma del *Bildungsroman* decimonónico. Es un caso que tiene muchas ramificaciones a causa de la intersección de sociedad, género y recepción literaria, que aún deben ser aclaradas por completo. Pero al encontrarnos con la afirmación de que el *Bildungsroman* es el género característico y peculiarmente nacional de la novela alemana decimonónica –y uno se topará con ella más temprano o más tarde–, deberíamos advertir la presencia de un mito y asumir la postura apropiada de reverencia y escepticismo.

Referencias bibliográficas

AUERBACH, Erich. **Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature**. New York: Doubleday, 1953.

BARBER, Michael. John Le Carré: An Interrogation. In: **New York Times Book Review**, 25 de septiembre de 1977. Disponible en: <<https://www.nytimes.com/1977/09/25/archives/john-le-carre-an-interrogation-le-carre.html>>

BERGER, Berta. **Der moderne deutsche Bildungsroman**. Bern/Leipzig: Paul Haupt, 1942.

BORCHERDT, Hans Heinrich. Bildungsroman. In: KOHLSCHMIDT, Werner & MOHR, Wolfgang (eds.). **Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte**. Vol. 1. Berlin: De Gruyter, 1955-84, p. 174-178.

BRAMSTED, Ernest. **Aristocracy and the Middle-Classes in Germany: Social Types in German Literature 1830-1900**. University of Chicago Press, 1964.

BUCKLEY, Jerome Hamilton. **Seasons of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding**. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

DILTHEY, Wilhelm. **Das Erlebnis und die Dichtung**. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1965.

DILTHEY, Wilhelm. **Das Leben Schleiermachers**. Vol. 1. Berlin: De Gruyter, 1922.

DONNER, Joakim Otto Evert. **Der Einfluß Wilhelm Meisters auf dem Roman der Romantiker**. Elsinore: Frenckell & Sohn, 1893.

GERHARD, Melitta. **Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes «Wilhelm Meister»**. Halle: Niemeyer, 1926.

GERMER, Helmut. **The German Novel of Education 1792-1805: A Complete Bibliography and Analysis**. Bern: Lang, 1968.

GOETHE, Johann Wolfgang. **Werke**. 14 vols. Ed. de Erich Trunz et. al. Hamburg: Wegner, 1949-60.

HAHL, Werner. **Reflexion und Erzählung: Ein Problem der Romantheorie von der Spätaufklärung bis zum programmatischen Realismus**. Stuttgart: Kohlhammer 1971.

HIRSCH, Marianne. **The Novel of Formation as Genre: Between Great Expectations and Lost Illusions**, *Genre*, 12, p. 293-311, 1979.

JACOBS, Jürgen. **Wilhelm Meister und seine Brüder**. Munich: Fink, 1972.

JAHN, Jürgen (org.). **Der Briefwechsel zwischen Gottfried Keller und Hermann Hettner**. Berlin/Weimar: Aufbau, 1964

JOST, François. **La tradition du Bildungsroman**, *Comparative Literature*, 21, p. 97-115, 1969.

KLEIN, Albert. **Die Krise des Unterhaltungsromans im 19. Jahrhundert: Ein Beitrag zur Theorie und Geschichte der ästhetisch geringwertigen Literatur**. Bonn: Bouvier, 1969.

KÖHN, Lothar. **Entwicklungs- und Bildungsroman: Ein Forschungsbericht**. Stuttgart: Metzler, 1969.

LAUFHÜTTE, Hartmut. **Wirklichkeit und Kunst in Gottfried Kellers Roman «Der grüne Heinrich»**. Bonn: Bouvier, 1969.

LUKÁCS, Georg. **Die Theorie des Romans**. Neuwied: Luchterhand, 1963.

MAJUT, Rudolf. Der deutsche Roman vom Biedermeier bis zur Gegenwart. In: STAMMLER, Wolfgang (org.). **Deutsche Philologie im Aufriß**. Berlin: Erich Schmidt, 1957-69, p. 1363-1371.

MAYER, Gerhart. Zum deutschen Antibilungsroman, **Jahrbuch der Raabe-Gesellschaft**, 15, p. 41-64, 1974.

MCINNES, Edward. Zwischen «Wilhelm Meister» und «Die Ritter vom Geist»: Zur Auseinandersetzung zwischen Bildungsroman und Sozialroman im 19. Jahrhundert, **Deutsche Vierteljahrsschrift**, 43, p. 487-514, 1969.

MEIXNER, Horst. **Romantischer Figuralismus: Kritische Studien zu Romanen von Arnim, Eichendorff und Hoffmann**. Frankfurt/M.: Athenäum, 1971.

MILES, David H. The Picaro's Journey to the Confessional: The Changing Image of the Hero in the German Bildungsroman, **PMLA**, 89, p. 980-992, 1974.

NOVALIS. **Schriften**. Vol. 3. Ed. de Richard Samuel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1968.

OHL, Hubert. **Bild und Wirklichkeit: Studien zur Romankunst Raabes und Fontanes**. Heidelberg: Stiehm, 1968.

PASCAL, Roy. **The German Novel**. Toronto: Toronto University Press, 1968.

PESCHKEN, Bernd. **Verusch einer germanistischen Ideologiekritik**. Stuttgart: Metzler, 1972.

PRAWER, Siegbert Salomon. Mignon's Revenge. A study of Mörike's Maler Nolten, **Publications of the English Goethe Society**, 25, p. 63-85, 1956.

SAINE, Thomas. Über Wilhelm Meisters *Bildung*. In: SAMMONS, Jeffrey L & SCHÜRER, Ernst. **Lebendige Form: Interpretationen zur deutschen Literatur**. München: Fink, 1970, p. 63-72.

SAMMONS, Jeffrey L. **Six Essays on the Young German Novel**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1972.

SCHARFSCHWERDT, Jürgen. **Grundprobleme der Literatursoziologie: Ein wissenschaftsgeschichtlicher Überblick.** Stuttgart: Kohlhammer, 1977.

SCHRADER, Monika. **Mimesis und Poiesis. Poetologische Studien zum Bildungsroman.** New York: De Gruyter, 1975.

STAIGER, Emil. **Meisterwerke deutscher Sprache aus dem neunzehnten Jahrhundert.** Zürich: Atlantis, 1948.

SWALES, Martin. **The German Bildungsroman from Wieland to Hesse.** Princeton: Princeton University Press, 1978.

STEINECKE, Hartmut. **Romantheorie und Romankritik in Deutschland.** Vol. 1. Metzler: Stuttgart, 1975.

TAYLOR, Charles. **Hegel.** Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

WORTHMANN, Joachim. **Probleme des Zeitromans: Studien zur Geschichte des deutschen Romans im 19. Jahrhundert.** Heidelberg: Carl Winter, 1974.