

Der Bildungsroman ist tot – es lebe der Bildungsroman? Überlegungen zur Begriffsbestimmung einer bedrohten Gattung

Rolf Selbmann

München

Bei studentischen Abschlussprüfungen erfreut sich das Bürgerliche Trauerspiel größter Beliebtheit. Warum ist das so? Die Zahl der betroffenen Texte ist höchst begrenzt, denn nach Friedrich Hebbels *Maria Magdalena* von 1844 ist nichts mehr hinzugekommen; danach ist die Gattung ausgestorben und nur mehr literaturhistorisch zu verstehen. Denn wenn es das Leitmedium dieses spezifischen Bürgertums des 18. Jahrhunderts, dem die Gattung ihren Namen verdankt, nicht mehr gibt, enden auch die darauf bezogenen Texte. Gilt, was die Studierenden ganz intuitiv auf ihren praktischen Umgang mit Literatur übertragen, auch für den Bildungsroman? Ist auch er eine schon ausgestorbene Gattung, zumindest eine vom Aussterben bedrohte, die nur mehr in der Literaturgeschichte existiert? Sollte der Bildungsroman für die Romanwelt der Gegenwart (oder gar der Zukunft) keine Rolle mehr spielen? Ob ein solcher Befund zutrifft, soll der folgende Statusbericht klären. Er beginnt mit der Frage, was ein Bildungsroman eigentlich ist (1); er fragt dann, was Bildung im Bildungsroman bedeutet (2) und versucht am Ende eine Antwort zu geben: Lebt der Bildungsroman noch, hat er vielleicht sogar eine Zukunft (3)?

1. Bildungsroman-Definitionen

Erst recht in Zeiten mit globaler Perspektive steht der Bildungsroman unter kritischer Beobachtung, stellt er doch eine ganz besondere Romanart

dar. Einerseits reklamiert er innerhalb der deutschen Nationalliteratur die bekanntesten Prosatexte des 18. und 19. Jahrhunderts für sich, andererseits gilt er mancherorts sogar als symbolische Romanform der Moderne (vgl. Moretti; Selbmann 1994; zuletzt Gutjahr). Es hat also durchaus seinen Sinn, die Maßstäbe zu überprüfen, an denen alte und neue Bildungsromane gemessen werden sollen. Gelten die althergebrachten Begriffsdefinitionen noch oder braucht es neue, die den geschichtlichen Wandel von immerhin bald drei Jahrhunderten einschließen? Ein kurzer Blick in die Begriffsgeschichte zeigt sehr schnell, dass auch die Geschichte des Bildungsroman-Begriffs von einer Phasenverschiebung bestimmt ist: literarische Gattungsbegriffe entstehen immer erst nachträglich, sie sind ein Ergebnis der Rezeption, nicht der Produktion von Texten. Als Friedrich von Blanckenburg 1774 mit seinem *Versuch über den Roman* seine Abtastbemühungen an den ersten auftauchenden Beispielen des neuen Individualromans unternahm, gab es noch keinen Bildungsroman, an dem er sich erproben konnte – außer man möchte Samuel Richardsons *Pamela* von 1740, Henry Fieldings *Tom Jones* von 1749, Sophie von LaRoches *Geschichte des Fräuleins von Sternheim* von 1771, Goethes *Die Leiden des jungen Werthers* von 1774 oder die erste Fassung von Christoph Martin Wielands *Geschichte des Agathon* von 1766/67 schon als Bildungsromane klassifizieren. Dennoch verlangte Blanckenburg auch für diese Romane schon ein neues Konzept, das dann den Kern aller Bildungsroman-Definitionen ausmachte. Der Autor solcher Romane, so verlangte Blanckenburg, habe das Erzählinteresse ganz auf die „innre Geschichte“ des Helden zu richten (Blanckenburg 388); das war nicht so neu, denn es galt für die meisten der innovativen Romane seiner Epoche. Blanckenburg ging aber in seinem Anspruch darüber hinaus, wenn er forderte: „Der Dichter soll die Empfindungen des Menschen *bilden*“ (435). Diese neu zu schaffende Romanart verlangte also, dass sowohl der Autor als auch der Leser in den Bildungsprozess der Heldenfigur involviert sein sollten.

Als zwei Jahrzehnte später 1796 mit Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* der erste Band eines Bildungsromans vorlag, der diese Vorgaben punktgenau erfüllte, konnte er sogleich zum Muster einer Gattung erhoben werden, die er durch sich selbst begründete. Wieder folgte die Rezeption der Produktion auf treuem Fuß. Friedrich Schlegel, der den *Wilhelm Meister* mit Fichtes Wissenschaftslehre und der Französischen Revolution zu den drei „größten Tendenzen unsres Zeitalters“ erhoben hatte (Schlegel 1988, Bd. 2, 124), rechnete Goethes Roman unter die „Bildungsexperimente“ (Schlegel

1988. Bd. 3, 140) und bezeichnete den *Wilhelm Meister* als das „schlechthin neue und einzige Buch, welches man nur aus sich selbst verstehen kann“ (Schlegel 1973, 334). Schlegel entdeckte in Goethes Bildungsroman eine Grundstruktur, „in einfache Grundsätze zusammengedrängt“, wenn er von einem „Stufengange der Lehrjahre“ sprach (338), der sich nicht bloß auf den Bildungsweg des Helden beschränkte:

Wir sehen auch, daß diese Lehrjahre eher jeden andern zum tüchtigen Künstler oder zum tüchtigen Mann bilden wollen und bilden können, als Wilhelm selbst. Nicht dieser oder jener Mensch sollte erzogen, sondern die Natur, die Bildung selbst sollte in mannichfachen Beyspielen dargestellt und in einfache Grundsätze zusammengedrängt werden. (323)

Kritischer und scharfsichtiger urteilte Friedrich Schiller, den man als Goethes ersten Mitleser und Kommentator, vielleicht sogar als heimlichen Mitautor betrachten darf (vgl. Selbmann 2008, 194-199). Schiller wies auf eine Gelenkstelle in Goethes Bildungsroman hin: „*Lehrjahre* sind ein Verhältnisbegriff, sie fodern ihr Correlativum, die *Meisterschaft*, und zwar muß die Idee von dieser letzteren jene erst erklären und begründen“ (Brief Schillers an Goethe vom 8. Juli 1796, Goethe/Schiller 1984, 196). Schiller erfasste, präziser als Schlegel, die Erzählkonstruktion von Goethes Roman und zugleich die Gattungsstruktur des Bildungsromans:

Wilhelm Meister ist zwar die notwendigste, aber nicht die wichtigste Person; eben das gehört zu den Eigentümlichkeiten Ihres Romans, daß er keine solche wichtigste Person hat und braucht. *An* ihm und *um* ihn geschieht alles, aber nicht eigentlich *seinetwegen*; eben weil die Dinge um ihn her die Energien, *er* aber die Bildsamkeit darstellt und ausdrückt, so muß er ein ganz ander Verhältnis zu den Mitcharakteren haben, als der Held in andern Romanen hat. (Brief Schillers an Goethe vom 28. November 1796, ebd. 199)

Schiller entdeckte wie auch Schlegel „Nüancen und Stufen“ im *Wilhelm Meister*. Doch ging er mit dem Begriff der „Krise“ darüber hinaus, indem er den Bildungsprozess als einen Verlauf, nicht als ein fixiertes oder fixierbares Ziel bestimmte: „dieses nenne ich die Krise seines Lebens, das Ende seiner Lehrjahre, und dazu scheinen sich mir alle Anstalten in dem Werk auf das vollkommenste zu vereinigen“ (Brief Schillers an Goethe vom 8. Juli 1796, ebd. 199). Mit dem Begriff der „Krise“ nahm Schiller übrigens eine Formulierung aus Goethes Roman selbst auf. Schon dort hatte sich

der Begriff jeder Eindeutigkeit entzogen: „Alle Übergänge sind Krisen, und ist eine Krise nicht Krankheit?“ (Goethes Werke I, 23, 142), fragte der distanzierte Erzähler des *Wilhelm Meister*, ohne selbst eine endgültige Antwort zu geben. Goethe und sein Leser Schiller konnten mit Hilfe dieses Krisenbegriffs den Bildungsroman von platter Eindeutigkeit freihalten. Sie konnten aber nicht verhindern, dass künftigen Bildungsromanen statt einer „Krise“ eine Zielorientierung eingeschrieben wurde.

Wie dem auch sei: Mit der Rede von der Mustergültigkeit des *Wilhelm Meister* stand fürderhin ein Modell für den Bildungsroman bereit, an dem die Interpreten ihre Gattungsdefinitionen erproben konnten. Dennoch dauerte es eine ganze Generation, bis der Dorpater Ästhetikprofessor Karl Morgenstern, noch dazu in drei sehr abgelegenen publizierten Vorträgen, mit der Begriffsprägung ans Licht trat: „die mir mit einem, meines Wissens bisher nicht üblichen Worte, *Bildungsroman* zu nennen erlaubt sey“ (zit. nach Selbmann 1988, 13). In seinen neu erfundenen Begriff bezog Morgenstern Romane wie Cervantes' *Don Quixote*, wie Friedrich Heinrich Jacobis *Woldemar*, Wielands *Agathon* und Romane von Tieck, Wackenroder und Schlegel in die Gattung mit ein, bezeichnete sie aber im Vergleich zu Goethes *Lehrjahren* als „etwas Ähnliches, wenn gleich in kleinerem Umfange“ (15). Der Gattungsbegriff war damit zwar begründet, jedoch zugleich so sehr verengt, dass man noch bis ins 20. Jahrhundert davon sprechen konnte, der Bildungsroman stelle letztlich „eine unerfüllte Gattung“ dar (Jacobs 271-278). Die in den ersten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts tatsächlich geschriebenen Romane konnten sich davon nur zum Teil getroffen fühlen und blieben daher von einer solchen Gattungsbestimmung nur bedingt abgedeckt.

Schärfer erfasste Georg Wilhelm Friedrich Hegel den Bildungsroman, ohne den Begriff zu gebrauchen. Hegel beschrieb ihn in seinen zwischen 1818 und 1829 gehaltenen *Vorlesungen über die Ästhetik* aus dem „Konflikt zwischen der Poesie des Herzens und der entgegenstehenden Prosa der Verhältnisse“ (Hegel 983):

Diese Kämpfe nun aber sind in der modernen Welt nichts weiteres als die Lehrjahre, die Erziehung des Individuums an der vorhandenen Wirklichkeit, und erhalten dadurch ihren wahren Sinn. Denn das Ende solcher Lehrjahre besteht darin, daß sich das Subjekt die Hörner abläuft, mit seinen Wünschen und Meinen sich in die bestehenden Verhältnisse und die Vernünftigkeit derselben hineinbildet, in die Verkettung der Welt eintritt und in ihr sich einen angemessenen Standpunkt

erwirbt. Mag einer auch noch soviel sich mit der Welt herumgezankt haben, umhergeschoben worden sein, – zuletzt bekommt er meistens doch sein Mädchen und irgendeine Stellung, heiratet und wird ein Philister so gut wie die anderen auch: die Frau steht der Haushaltung vor, Kinder bleiben nicht aus, das angebetete Weib, das erst die Einzige, ein Engel war, nimmt sich ohngefähr ebenso aus wie alle anderen, das Amt gibt Arbeit und Verdrießlichkeiten, die Ehe Hauskreuz, und so ist der ganze Katzenjammer der übrigen da. (558)

Hegel führte den Bildungsromanhelden aus seiner ganzheitlichen Sozialisation in die Ernüchterung, zu „Verdrießlichkeiten“, zum „Hauskreuz“ und schließlich zum „Katzenjammer“. Man erkennt in der wörtlichen Anspielung, dass Hegel zwar Goethes *Lehrjahre* weiterhin als Modellfall betrachtete. Im Gegensatz zur kritiklosen Huldigung seiner Vorgänger schrieb Hegel diesen Bildungsroman aber über das übliche Romanende hinaus. Dadurch entstand nicht nur eine bissige Kritik des Bildungsromanmusters in der Utopie seiner ungeschriebenen Fortsetzbarkeit. Hegel parodierte auch schon, was die zahllosen Romane im Gefolge von Goethes *Wilhelm Meister* vorlegen würden – trivialisierte Lebensläufe. Die Karikatur war so wirkungsvoll, dass nach ihr jede naive Erfüllung des tradierten Bildungsromanmusters obsolet erscheinen musste. Die Romane des weiteren 19. Jahrhunderts, die sich überhaupt noch dem Strukturmuster des Bildungsromans anschließen wollten, konnten dies nur noch, indem sie sich an solchen Vorgaben kritisch rieben und/oder als Antibildungsromane angelegt waren, man denke an Jean Pauls *Titan* (1800/03), Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* (1802), Eichendorffs *Ahnung und Gegenwart* (1815), E. T. A. Hoffmanns *Kater Murr* (1819/21), Mörikes *Maler Nolten* (1832), Immermanns *Die Epigonen* (1836), Kellers *Grüner Heinrich* (1854/56), Stifters *Nachsommer* (1857) oder Raabes *Hungerpastor* (1864), um nur die bekanntesten zu nennen. Man mag daraus sogar die These ableiten, dass diejenigen Romane des 19. Jahrhunderts, die am ehesten das herkömmliche Bildungsromanschema ausfüllten wie Gustav Freytags *Soll und Haben* (1855), genau dadurch zwangsläufig ins Fahrwasser des Trivialen gerieten. Noch stärker der Moderne verpflichtete Romanautoren wie Theodor Fontane taten alles, um nicht in den Sog eines solchen Modells zu geraten. Fast alle Romane Fontanes handeln von Bildung, lassen ihre Erzählstruktur davon aber nicht bestimmen.

Im 20. Jahrhundert angekommen, sieht der Bildungsroman wie ein Anachronismus aus. Erst jetzt, also im spätesten Nachhinein, führte

Wilhelm Dilthey diese Romanbezeichnung in die Literaturwissenschaft ein, als er den Bildungsroman in seinem Buch *Das Erlebnis und die Dichtung* von 1906 endgültig definierte. Solche Bildungsromane stellten

den Jüngling jener Tage dar; wie er in glücklicher Dämmerung in das Leben eintritt, nach verwandten Seelen sucht, der Freundschaft begegnet und der Liebe, wie er nun aber mit den harten Realitäten der Welt in Kampf gerät und so unter mannigfachen Lebenserwartungen heranreift, sich selber findet und seiner Aufgabe in der Welt gewiß wird. (zit. nach Selbmann 1988, 120)

Zur Abgrenzung vom Entwicklungsroman, den er als zeitlose Gattung zu den „biographischen Dichtungen“ rechnete, verstand Dilthey den Bildungsroman als eigentlich schon überholte, in der Gegenwart ausgestorbene Romanform; Dilthey sprach von den „damaligen“ Bildungsromanen und verspürte bei ihrem Lesen den „Hauch einer vergangenen Welt“ (ebd. 120f). Gleichzeitig aber glaubte er im Bildungsroman eine ganz besondere Struktur erkennen zu können:

Eine gesetzmäßige Entwicklung wird im Leben des Individuums angeschaut, jede ihrer Stufen hat einen Eigenwert und ist zugleich Grundlage einer höheren Stufe. Die Dissonanzen und Konflikte des Lebens erscheinen als die notwendigen Durchgangspunkte des Individuums auf seiner Bahn zur Reife und zur Harmonie. (ebd. 121)

Der Bildungsweg als „gesetzmäßige Entwicklung“ in aufeinander aufbauenden „Stufen“ bis hin zu einem Ziel in „Reife“ und „Harmonie“: Dieses Stufenmodell war erkennbar immer noch an Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* abgelesen und der gesamten Gattung so aufgezwungen, als habe es seither keine anderen Bildungsromane gegeben, als habe die Abnabelung von diesem Schema nicht stattgefunden.

Noch Thomas Mann orientierte sich bei seiner Arbeit am Hochstaplerroman *Felix Krull* an einer solchen Bildungsromandefinition. In einer eigens verfassten Vorrede zur Lesung aus seinem *Felix Krull* geriet ihm 1916 „der autobiographisch erfüllte Bildungs- und Entwicklungsroman“ ins Visier, eine „Spielart“ des Romans, die eigentlich „keine sehr deutsche Gattung“ sei, es dann aber doch sein sollte: „deutsch, typisch-deutsch, legitim-national“ (Mann 174). Für Mann konnte gerade ein solcher Roman zum „Gradmesser“ gesellschaftlicher Entwicklungen werden, freilich mit einem Doppelgesicht. Auf der einen Seite stand dieser

Bildungsroman für Werte wie „Demokratie“ und „Fortschritt“ ein, die vom Verfasser der *Betrachtungen eines Unpolitischen* natürlich abzulehnen waren; „auf der anderen Seite“ konnte einer so altertümlichen Gattung aber durch „Zersetzung“ eine neue Dimension abgewonnen werden. Als „Mittel und Werkzeug“ sollte ein solcher Bildungsroman „zu intellektualistischer Zersetzung“ dienen und in seine eigene „Parodie“ münden. Genau so wollte Thomas Mann seinen *Felix Krull* verstanden wissen: „Der deutsche Bildungs- und Entwicklungsroman, parodiert und der Schadenfreude des Fortschritts ausgesetzt als Autobiographie eines Hochstaplers und Hoteldiebes“ (176).

Die Frage, wozu ein Gattungsbegriff taugt, wenn er nur noch im Modus von „Zersetzung“ und „Parodie“ funktioniert, beantwortete Walter Benjamin 1936 mit seiner Bildungsromanbestimmung. Benjamin erhob gerade die Abweichungen von der „Grundstruktur“ des Romans zum Wesenskern der Gattung:

Der Bildungsroman dagegen weicht von der Grundstruktur des Romans in gar keiner Weise ab. Indem er den gesellschaftlichen Lebensprozeß in der Entwicklung einer Person integriert, läßt er den ihn bestimmenden Ordnungen die denkbar brüchigste Rechtfertigung angedeihen. Ihre Legitimierung steht windschief zu ihrer Wirklichkeit. Das Unzulängliche wird gerade im Bildungsroman Ereignis. (Benjamin 443)

Vielleicht ist es genau dieses Brüchige, dieses „Unzulängliche“ und Windschiefe, das jede Systematik Sprengende, das dem Bildungsroman seine Zugehörigkeit zur Romangeschichte der Moderne erlaubt.

2. Bildung im Bildungsroman

Auf jeden Fall gehören Bildungsromane einer historischen Gattung an, die einen der komplexesten kulturbestimmenden Begriffe seiner Entstehungszeit zum Mittelpunkt hat. Auch wenn dieser Bildungsbegriff sich einer wörtlichen Übersetzung aus dem Deutschen entzieht, bleibt doch die Sache, die Bildung, nicht auf Deutschland beschränkt, sondern ist ein gesamteuropäisches Phänomen (vgl. Dumont). Die wechselhafte und bewegte Geschichte des Bildungsbegriffs,¹ der bis ins Mittelalter zurückreicht, kann hier nicht einmal andeutungsweise nachgezeichnet

werden (vgl. Selbmann 1994, 1-6). Dieser Bildungsbegriff fungiert so lange als unhinterfragte Leitlinie, bis er am Ende des 19. Jahrhunderts zu seiner eigenen Parodie wird, weil dann Bildung zum Zitatenschatz und zum Ausweis gesellschaftlichen Ranges verkommen ist. Seine Außerkraftsetzung steht an. Sein zähes Weiterleben, weil er in vielen Bereichen unersetzbar erscheint, verwickelt diesen Bildungsbegriff bis in die Gegenwart in grundsätzliche und dauerhafte Diskussionen. Für die Zeit um 1800, die für die Entstehung des Bildungsromans die Grundlagen lieferte, wurde diese ‚Bildung‘ in einem gesamteuropäischen Kontext verhandelt und gründete auf einer Gesellschaftsformation, die durch komplexe Aufstiegsprozesse dieses Bürgertums innerhalb der Ständegesellschaft des Ancien Régime charakterisiert war. Innerhalb Deutschlands, das als Staat noch gar nicht existent war, kamen noch partikulare Interessen zusätzlich verwickelnd hinzu: konfessionelle, regionale und mentalitätsgeschichtliche. Sie waren vielleicht noch einflussreicher als die Frage nach einer nationalen Identität.

Diese enge Bindung an den zuerst ökonomischen, dann administrativen und zuletzt sozialen Aufstieg des Bürgertums steckt ein literarisches Feld von so medialer Dominanz ab, dass der junge Roman noch lange im Hintergrund bleiben muss. Denn in Kultur und Literatur stellen zuerst das Theater und das Drama die Leitmedien bürgerlicher Selbstversicherung dar. Mit der Epochenkrankheit der sog. Theatromanie gehen beide ein wirkungsvolles Bündnis ein. Der Roman dockt an diese Aufstiegs Geschichte des Theaters an, ohne seine eigene Herkunftsgeschichte zu verleugnen (vgl. Selbmann 1981). Auf dieser Linie entwickelt sich aus dem Abenteuerroman, der seine Wurzeln bis ins Mittelalter und bis zum höfischen Barockroman zurückführen kann, die neue, ganz unerhörte Gattung. Frühe literaturgeschichtliche Synopsen wollten daran die Geschichte eines Entwicklungsromans ablesen, der sich bis auf Wolfram von Eschenbachs *Parzival* und Grimmelshausens *Simplizissimus* zurückführen lässt (vgl. Gerhard). Zunächst taucht, nach dem Auslaufen des höfischen Barockromans, der Abenteuer- oder Picaroroman auf, der sich um die Lebensgeschichte eines einzigen Helden rankt; er prägt eine Vielzahl unterschiedlicher Romanformen aus. Dieser Roman unterscheidet sich vom Reiseroman, vom Schelmenroman und vom komischen Roman. Die Nähe zur Autobiografie ist dabei auffällig. Gleichzeitig dockt diese Romanart an die europäische Romangeschichte, vor allem die englische an. Der sich dabei herauskristallisierende Individualroman – es gibt im 18. Jahrhundert nur wenige Romane, die nicht den Namen ihres Helden im

Titel tragen – zeichnet sich durch Diskurse und Abenteuer aus, die um bürgerliche Werte kreisen. Spätestens jetzt wird aus den moralisch noch fragwürdigen Abenteuern eine Reihe von Heldentaten. Der Roman wird dadurch eine „bürgerliche Epopeë“, wie es in der Vorrede von Johann Carl Wezels *Herrmann und Ulrike* von 1780 dann heißen wird.

Der Übergang dieser Romane zum Bildungsroman verläuft fließend. Er folgt den Veränderungen des Persönlichkeitsideals. Mit ihm wandeln sich auch die Romanhelden vom Hofmann zum Gentleman, zum Bürger oder gar zum Citoyen. Hinzu kommen Vorstellungen einer ganzheitlichen Persönlichkeit, die keinen Idealzustand mehr beschreiben, sondern eine Persönlichkeitsentwicklung erfassen wollen, die den Weg hin zu einer mehr oder weniger vollkommenen Reife unternimmt. Es wird gezeigt, wie sich angeborene Anlagen durch Lebenserfahrung und Weltkontakt immer weiter ausfalten. Den ideologischen Höhepunkt solcher Lebensentwürfe fasst man zweifellos in dem Bildungsprogramm, das Goethe seinen Helden Wilhelm Meister im Bildungsbrief seiner *Lehrjahre* programmatisch postulieren lässt: „Daß ich dir's mit Einem Worte sage: mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht“ (Goethes Werke I, 22, 149). Der hohe Ton überdeckt, dass Wilhelm eigentlich nur den Gegensatz von Bürger und Edelmann durch das Theater versöhnt. Wilhelms Anspruch, „zu jener harmonischen Ausbildung meiner Natur, die mir meine Geburt versagt“, zu kommen, bleibt ganz im Rahmen der gegebenen „Verfassung der Gesellschaft“ gefangen (151). Wilhelms und damit Goethes Vorreiterrolle kann das Defizit des deutschen Sonderwegs nicht abschütteln,² bürgerliche Bildungswerte innerhalb einer starren Ständegesellschaft ohne sozio-politische Veränderungen zu verfechten. Die sich daraus entwickelnde Gesellschaftsutopie mit ihrem Zukunftseuphemismus, der in der Betonung eines solchen Bildungsziels enthalten ist, mag erklären, dass Nachbarländer wie Frankreich und England solche Bildungsromane, wie sie sich dann im 19. Jahrhundert vermehren werden, nicht haben. Der deutsche Bildungsroman ist das Produkt eines grundsätzlichen Defizits durch ökonomisch-soziale Rückständigkeit (im Vergleich mit England) und durch das politische Verharren in vorrevolutionären Zuständen (im Vergleich zu Frankreich). Die deutsche Ständegesellschaft bleibt gottgewollt und dadurch moralisch abgesichert. In Deutschland ist der Adelige nicht nur ein Angehöriger eines höheren Standes, sondern immer auch ein Edelmann im Wortsinn. Es lohnt sich also, am Ende eines

gelungenen Bildungswegs in den Adel aufzusteigen oder zumindest eine adelsgleiche Position zu erringen.

Der darauf fußende Bildungsbegriff in Deutschland ist zudem vor-naturwissenschaftlich. Selbst Goethes naturwissenschaftliche Grundlegungen, man denke an seine *Metamorphose der Pflanzen* als eine Art Allegorie des menschlichen Bildungsprozesses, oder seine lebenslangen optischen Studien, ausdrücklich gegen Newtons physikalisch-mathematische Optik gerichtet, ändern daran wenig. Mehr noch: Man sollte meinen, dass spätestens seit Darwins *On the Origin of Species* von 1859, erst recht nach dessen schneller Rezeption und Durchsetzung in Deutschland, das Entwicklungsmodell des Bildungsromans eine naturwissenschaftlich-philosophische Unterfütterung erhalten hätte. Denn das Erzählmodell des Bildungsromans hätte daraus doch eine Bestätigung durch die wissenschaftliche Bewahrheitung ableiten können. Doch bei den nach Darwin erschienenen Romanen ist davon nichts zu spüren. Vielmehr wird das Bildungsroman-Modell genau zu diesem Zeitpunkt grundsätzlich in Frage gestellt. Das für 1800 innovative Bildungsroman-Erzählmuster verliert seine Überzeugungskraft genau zu dem Zeitpunkt, als es in Naturwissenschaft und Realität seine Bestätigung findet. Es sieht so aus, als nehme die real-lebensweltliche Erfüllung solcher Entwürfe dem Bildungsroman seinen fiktiv-utopischen Charakter. Auch andere Folgeerscheinungen wie die Darwin fortschreibende Vererbungslehre schließen sich mit Diskursen um „Entartung“, „Dekadenz“ oder „Vitalismus“ darin ein (vgl. Bender). Im Bildungsroman der Zeit finden sie aber keinen Wiederhall.

Deutsche Bildung ist ausdrücklich vor-industriell. Sie beruft sich auf die Antike durch die Augen Winckelmanns und institutionalisiert sich im humanistischen Gymnasium, das mit Latein und Altgriechisch auf das Leben in einer Industriegesellschaft vorbereiten soll. Deutsche Bildungsromanhelden machen um Fabriken und um das Industrieproletariat einen weiten Bogen, etwa der Held Heinrich Lee in Gottfried Kellers *Der grüne Heinrich*, der sich lieber dem Künstlertum hingibt – auch wenn er dadurch wider Willen in die serielle Massenproduktion hineingerät. In den meisten Fällen nehmen sie die zeitgenössischen Industrialisierungstendenzen gar nicht zur Kenntnis. Wenn sich ein Roman wie Gustav Freytags *Soll und Haben* von 1855 auf moderne Wirtschaftsformen einlässt, dann tut er dies in einer so vergangenheitszugewandten Form des Bedauerns, dass es schon an Augenwischerei grenzt. Aus dieser Weltabgewandtheit der

deutschen Romanproduktion wird Erich Auerbach im 20. Jahrhundert dann den Vorwurf an die deutsche Literatur ableiten, sie habe trotz ihres Anspruchs auf ‚Realismus‘ die Wirklichkeit ihrer Zeit nicht zur Kenntnis genommen und verharre in einer Butzenscheibenwelt des Altfränkischen (vgl. Auerbach, zuerst 1946). Dem ist freilich entgegenzuhalten (und wäre anderenorts näher zu begründen), dass die Bildungsromane des 19. Jahrhunderts sehr wohl den Puls des Zeitgeists abfühlen, freilich nicht ‚stofflich‘, sondern in erzählerischen Innovationen, die in die Moderne hinüberführen. Was thematisch rückständig aussieht, kann in seiner ästhetischen Gestalt durchaus zukunftsweisend sein.

Deutsche Bildung ist vor-global. Dieses Defizit ist nicht nur durch die politische Kleinstaaterei bedingt, die allerhöchstens eine nationale Zukunftsperspektive erlaubt. Selbst wenn die Blicke deutscher Romane doch einmal über den europäischen Tellerrand hinausgehen wie in der Idee einer Auswanderung nach Amerika (in Goethes *Lehrjahren* und in den *Wanderjahren*), nach Südamerika (wie in Kellers *Martin Salander*) oder nach Südafrika (wie in Raabes *Abu Telfan* oder *Stopfkuchen*), sind sie doch auf die Rückkehr in die Heimat bezogen. Außereuropäisches bleibt immer ein Exotikum.

So gründet die Gattung Bildungsroman in einer Paradoxie, bei der zu fragen ist, ob sie vielleicht sogar das Wesen des Bildungsromans ausmacht. Der Roman hat sich zu einer Zeit ausgebildet, durchgesetzt und geradezu normative Bedeutung erreicht, als der ihm zugrunde liegende Bildungsbegriff längst überholt war. 1906, im selben Jahr, in dem Wilhelm Dilthey den Bildungsroman als literaturwissenschaftliche Kategorie eingeführt hat, ist daher bei dem peripheren Zeitgeistbeobachter Herm. Anders Krüger zu lesen, der Bildungsroman sei

eine Romanart, die ein ganz ausgesprochen nationales Gepräge trägt, wie sie eigenartiger, individueller kein anderes Volk aufzuweisen hat, den deutschen Bildungsroman, der im letzten Jahrhundert ganz eigentlich der Roman der Dichter und Denker war und es voraussichtlich auch bleiben wird. (Krüger 270)

Wenn das keine Ideologie ist: Aus den nationalen Defiziten sind uneinholbare Vorsprünge geworden, die Qualen der Entstehungsbedingungen haben sich zu Stolz verkehrt.

Vor diesem Hintergrund hat es nicht an Versuchen gefehlt, den Bildungsroman als Gattung zu erhalten und ihn jenseits dieser

ideologischen Implikationen seriös abzusichern, indem man ihn von seinem ominösen Bildungsbegriff befreit. Die Frage ist allerdings, ob das bloße Austauschen von Begriffen wie ‚Bildung‘, nur weil man mit ihnen nichts (mehr) anfangen kann, irgendeinen Zugewinn an Erkenntnis bringt, außer einer möglichst abgehobenen Begrifflichkeit, die mit den tatsächlich geschriebenen Romanen wenig zu tun hat (vgl. Menke/Glaser). Zurück bleibt eine Rudimentärform, ein ‚klassischer‘ Bildungsroman, der als ein anachronistischer Individualroman aufgefasst wird, den man dann als einen ‚modernen‘ Bildungsroman zu einer literaturgeschichtlich weiterexistierenden Gattung fortschreiben kann. Dabei handelt es sich im Grunde um nichts anderes als um eine „biographical novel“, die sich selbst thematisiert. Ein zu erzählender Entwicklungsprozess wird dann von einer Individualgeschichte ganz abgekoppelt: „separating adolescence from the dictates of ‚Bildung‘, modernist writing created an autonomous value for youth and cleared space for its own resistance to linear plots while registering the failure of imperialism as a discourse of global development“ (Esty 25). Zu „failure of imperialism“ und „global development“ am Ende mehr.

Es gibt auch andere Versuche, den Bildungsroman als Gattung beizubehalten, ohne den historisch belasteten Bildungsbegriff mitzuschleppen, etwa in der Betonung der Heldenentwicklung, so dass sich Bildungsromane als Adoleszenzromane lesen lassen (vgl. Titzmann). Auch an Versuchen, den Bildungsroman in einen internationalen Lebensentwurf-Roman einzugemeinden, hat es nicht gefehlt (vgl. Hillmann/Hühn). Diese Tendenz zur Einebnung der mühsam gezogenen Abgrenzung des Bildungsromans vom Entwicklungsroman lässt sich auch anderenorts beobachten (vgl. Gutjahr). Spannender erscheinen dagegen literaturwissenschaftliche Versuche, den Bildungsroman als eine Unterart des utopischen Romans zu verstehen und dabei dessen Betonung des pragmatischen Erzählens und seine „Finalität des Erzählens“ zu untersuchen (Voßkamp 22-26). Eine breite Untersuchung der Nexus-Formen des Erzählens im Roman der Goethezeit kommt denn auch zu dem Ergebnis, dass es erhebliche Zweifel an der Tragfähigkeit des Bildungsroman-Begriffs gibt, dass dieser aus pragmatischen Gründen aber „wohl unverzichtbar“ sei (Engel 247).

Einen weiblichen Bildungsroman kann man herauspräparieren, wenn man als typisch weiblich markierte Verhaltensweisen wie Tugendhaftigkeit und Sittlichkeit, Unschuld und Gefühlsdominanz hervorhebt und nach

Autorinnen im Umfeld von Jane Austens *Emma* (1816) sucht. Hier wird man, die Geschichte des Bildungsroman-Begriffs verhindert anderes, nur außerhalb Deutschlands fündig (vgl. Schweitzer/Sitte 144-165). Dabei hat man es im Grunde mit Individualromanen zu tun, die sich zentral mit Prozessen wie der Sozialisation ihrer Heldinnen auseinandersetzen, hilfswise auch als „novel of subject formation/education/apprenticeship“ angelegt sind oder diese Vorgänge thematisieren. Solche Romane als Bildungsromane zu bezeichnen, nährt daher den Verdacht des Etikettenschwindels, wenn das Vorgehen darauf hinausläuft, möglichst viele moderne Romane darunter einzugemeinden, um sie dem Vorwurf des Trivialen zu entziehen, dem sie sonst ausgesetzt sein könnten.

3. *Hat der Bildungsroman eine Zukunft?*

Die Bemühungen, neue Blicke auf ein traditionelles Gattungsmuster zu werfen oder umgekehrt das alte Modell für zeitgenössische Romanarten benutzbar zu machen, haken, erst recht, wenn diese postkolonial, genderfokussiert, auf die Darstellung von Trauma-Erfahrungen ausgerichtet oder ökologisch orientiert sind.³ Vom Willen getrieben, eine alte Gattung substantiell abzusichern, neu zu definieren und der heutigen Zeit anzupassen, besteht immer die Gefahr, die Substanz der Gattung zu verwässern. Bei der Frage, ob der Bildungsroman mehr als eine historisch gewordene, vom Aussterben bedrohte Gattung darstellt, lohnt sich der eingangs angerissene Vergleich mit dem Bürgerlichen Trauerspiel. Denn das ist tatsächlich ausgestorben. Ohne einer kurzschlüssigen sozialgeschichtlichen Betrachtung das Wort zu reden: Die sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen, von denen die Theaterstücke zwischen Lillos *The London Merchant* von 1731 und Friedrich Hebbels *Maria Magdalena* von 1844 zeugten, gibt es nicht mehr. Während das europäische Festland noch ganz in der höfischen Welt versunken war, existierte im ökonomisch und sozial weiter entwickelten England ein bewegliches Bürgertum – der Titel des ersten bürgerlichen Trauerspiels spricht für sich. Neue brennende Problemstellungen um Geld und Liebe, um Moral, Anstand und Charakterstärke traten an die Stelle der höfischen Intrigen und der heroischen Haupt- und Staatsaktionen, neue Lebensformen verlangten nach neuen Kunstformen. Sein Drama sei, so Lillo in der Widmung seines Initialstücks, „founded on moral tales of private life“ (zit. nach Guthke 23).

In der Übertragung auf Deutschland war die Bezeichnung „Bürgerliches Trauerspiel“ nach den Bedingungen der Gattungsentstehung ein astreines Paradoxon. Nur in Deutschland widersprachen sich die beiden Begriffshälften so grundsätzlich: ein Trauerspiel konnte qua Definition niemals in einer Welt angesiedelt sein, die bürgerliche Werte verhandelte. Im Erfinderland England gab es für dieses innovative Theater auf Grund des nur begrenzt provokativ wirkenden Stoffes keine eigene Gattungsbezeichnung für „almost a new species of tragedy“ (Guthke 23). Die französischen Begriffe „comédie larmoyante“ oder „tragédie bourgeoise“ und „tragédie domestique“ waren nur analog, nicht deckungsgleich. Mädchen, die ihren Gefühlen folgen und gegen die starren gesellschaftlichen Vorstellungen ihrer Eltern opponieren, gibt es zwar weiterhin. Sie kommen auch weiterhin auf die Bühne; daraus wird aber keine Tragödie, sondern höchstens ein sentimentales Lustspiel.

Ist der Bildungsroman ebenso tot wie das bürgerliche Trauerspiel, soll heißen: nur mehr von literaturgeschichtlichem Interesse? Oder kann er weiterleben, ja lebt vielleicht sogar noch? Zu einer Rettung der Gattung ist es nötig, beim Kernbegriff der Bildung anzusetzen. Man kann den Bildungsbegriff so ausweiten, dass er alle Formen kultureller Sozialisation umfasst, von den institutionalisierten Bildungsabschlüssen bis zu erlernten einfachen Kulturtechniken wie dem fachgerechten Umgang mit Messer und Gabel. Der Bildungsroman wäre dann deckungsgleich mit jedem Entwicklungsroman, wenn er den Lebensweg eines Protagonisten von seinem Ausgangspunkt bis zu einem wie immer gearteten Endpunkt verfolgt. Ein solcher Bildungsroman zeichnete sich durch Einsträngigkeit aus, wäre also auch Individualroman im Gegensatz zum Gesellschaftsroman. Offen wäre dieser Bildungsroman gegenüber dem Erziehungs-, dem didaktischen und dem pädagogischen Roman. Von ihnen unterschiede er sich höchstens durch das Fehlen einer Erzieher-Instanz, die die Leitlinie des Romangeschehens vorgibt. Man sieht, dass wir es dann mit einer sehr offenen, geradezu universalen Romanart zu tun hätten, die die meisten Romane der Weltliteratur einzuschließen vermag. Zugespitzt formuliert: Es gäbe nur wenige Romane, die *keine* Bildungsromane wären. Wenn aber fast alle Romane aller Zeiten *auch* als Bildungsromane zählen, wird eine Gattungseinteilung nicht nur durch Überfüllung sinnlos.

Schränkt man hingegen den zugrunde liegenden Bildungsbegriff auf die Entstehungszeit des Bildungsromans ein, dann erhält man ein präzises Raster zur Einordnung der Romane. Diese Bildung, zwischen

Aufklärung und 19. Jahrhundert anzusetzen, beschrieb dann die Idee einer Identitätsformation auf der Grundlage spezifischer Werte mit einem Bildungsziel, das individualistisch, philosophisch und unpolitisch ausgerichtet ist. Dass dieser Bildungsbegriff ausdrücklich und ausschließlich männlich definiert ist, versteht sich aus seiner historischen Verankerung. Diese Idealvorstellung stimmt für das 18. Jahrhundert über weite Strecken mit der Emanzipationsideologie des Bürgertums gegen die Ständegesellschaft überein, geht aber darin nicht auf. Hinzu tritt die Idee, sich nicht mehr an der christlichen Überlieferung zu orientieren, sondern entweder auf die Erkenntnisse der Antike zurückzugreifen oder dem eigenen Verstand gemäß Kants Definition der Aufklärung zu vertrauen. Das Ästhetische erhält lebenssteuernden Eigenwert bis hin zum Religionsersatz; wer sich dem nicht unterwirft, bekennt sich als Philister und wird damit nicht nur aus der Kunstwelt, sondern auch aus der Bildungsfähigkeit ausgeschlossen. In diesem Erlösungsanspruch der Bildung war auch seine Abwehr alles Politischen angelegt. Schließlich hatten die Klassiker ein nachahmbares Modell vorgelegt, wie den Auswüchsen der Französischen Revolution und jeder revolutionären Veränderung zu begegnen war: Schiller rechtfertigte die sittlich reinigende Wirkung der Ästhetik, Goethe verfocht Entwicklungsvorstellungen, die alles Sprunghafte aus dem Geschichtsprozess ausschlossen, indem sie den Vorgang der allmählichen Veränderung zum Naturgesetz erhoben (vgl. Fiedler). Die Freiheitsbestrebungen solcher Bildungshelden zielten nicht auf die Auflösung der Standesschranken und gar auf politische Autonomie, sondern auf eine abstrakte Gedankenfreiheit, wie sie schon Schillers Marquis Posa im *Don Carlos* von seinem König eingefordert hatte. Am Ende eines erfolgreich durchlaufenen Bildungsprozesses kam dann eine vollendete Persönlichkeit zu stehen, die Zielpunkt und Ideal in einem war.

Auf der Basis dieses engen Bildungsbegriffs lässt sich eine Gattungsgeschichte des Bildungsromans sehr einfach schreiben. Sie beginnt am Ende des 18. Jahrhunderts, auf der Grundlage der Ideen der Aufklärung, der Empfindsamkeit und des Pietismus sowie im Vorschein der Französischen Revolutionen mit Wielands *Geschichte des Agathon* (in drei Fassungen 1766/67, 1773 und 1794), Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* (1785/90) und Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Hier werden zum ersten Mal Bildungsgeschichten erzählt, die nicht nur als Episoden ihrer Romane vorkommen, sondern deren Kern ausmachen. Fast zeitgleich oder mit nur geringer Phasenverschiebung erscheinen Romane, die sich an

derselben Problemstellung unter veränderten Gesichtspunkten abarbeiten wie Friedrich Hölderlins *Hyperion* (1797/99), Jean Pauls *Titan* (1800/03), Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* (1802) und Joseph von Eichendorffs *Ahnung und Gegenwart* (1815), abgeschlossen durch E. T. A. Hoffmanns Bildungsromanparodie *Lebens-Ansichten des Kater Murr* (1819/21). Man hat diese Romane recht passend als Romane in der Nachfolge Wilhelm Meisters bezeichnet (so zuerst Steinecke).

Mit der Krise dieses Bildungsbegriffs, gar mit seiner Verabschiedung als anachronistisch (vgl. Assmann), verlassen auch die Bildungsromane der Zeit die enge Nähe zum Vorbild Goethes, nicht ohne immer wieder auf diese Nähe hinzuweisen wie bei Eduard Mörikes *Maler Nolten* (1832), Ludwig Tiecks *Der junge Tischlermeister* (1836), Karl Immermanns *Die Epigonen* (1836), Gustav Freytags *Soll und Haben* (1855), Gottfried Kellers *Der grüne Heinrich* (1854/56), Adalbert Stifters *Der Nachsommer* (1857) oder Wilhelm Raabes *Der Hungerpastor* (1864). Mit dem Zusammenbruch der alten Ordnungen nach dem Ersten Weltkrieg gibt es keinen erstzunehmenden Anschluss an den damit verabschiedeten Bildungsbegriff mehr.

Bildungsromane des 20. Jahrhunderts kann es unter der Perspektive eines engen Bildungsbegriffs also nicht mehr geben, auch wenn z. B. Thomas Mann seinen *Felix Krull* (1911) als „Parodie“ und „Zersetzung“ des Bildungsromans anlegt und noch 1921 behauptet, sein *Zauberberg* sei „auf seine parodistische Art ein humanistisch-goethescher Bildungsroman“ (zit. nach Selbmann 1994, 149). Auch Robert Musil arbeitet sich auf seine Weise und letztlich erfolglos mit seinem Monumentalroman *Der Mann ohne Eigenschaften* (1930/33) an diesem längst zerfallenen Bildungsbegriff ab. Alle Versuche der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Romane so zu schreiben, dass sie in Anspielung und Erneuerung, spielerischer Wiederbelebung und ironischer Distanzierung an den mittlerweile ‚klassisch‘ gewordenen Bildungsroman anknüpfen können, erscheinen entweder halbherzig oder erzwungen. Das gilt auch für Romane wie Günter Grass' *Die Blechtrommel* (1959), Peter Handkes *Der kurze Brief zum langen Abschied* (1972), Botho Strauß' *Der junge Mann* (1984), Thomas Bernhards *Auslöschung* (1986) oder Uwe Tellkamps *Der Turm* (2008), die diesem auslaufenden Strang des Bildungsromangeschichte zuzuordnen sind.

Die gegenwärtige Literaturwissenschaft, wenn sie streng auf sich hält, müsste diesen Vorgaben eigentlich folgen. Zwei Beispiele hierzu: Kann

es nach dieser engen Bildungsdefinition einen weiblichen Bildungsroman, sowohl einen Roman mit einer weiblichen Heldin als auch einen Roman aus der Feder einer Autorin, überhaupt geben? (so schon Paulsen). Im 18. Jahrhundert ist weibliche Bildung nicht vorgesehen. Wenn es gleichsam aus Versehen durch Hauslehrer, durch eine erweiterte Mädchenerziehung oder heimliches Privatstudium, durch freizügige Elternhäuser bzw. Ehepartner dazu kommt, entstehen merkwürdige Romane. Sophie von LaRoche, obwohl als Adlige sozial privilegiert, muss ihren Roman *Die Geschichte des Fräuleins von Sternheim* (1771) unter dem Namen des ‚Herausgebers‘ Wieland veröffentlichen. Auch Dorothea Schlegels Roman *Florentin* erscheint 1801 „herausgegeben“ von ihrem Ehemann Friedrich Schlegel. Die Wirkungsgeschichte beider Romane liefert ein Lehrbeispiel, auf welche Weise beide aus dem Reigen der deutschen Bildungsromane ausgeschlossen geblieben sind.

Das zweite Beispiel liefert ein Roman, der schon so heißt, wie ein Bildungsroman heißen muss, nämlich Gustave Flauberts *Éducation sentimentale* von 1869; in der Neuübersetzung von 2020 heißt der Roman sogar *Lehrjahre der Männlichkeit*. Ist die *Éducation* ein Bildungsroman? Bei der Anwendung des engen, des ‚klassischen‘ Bildungsbegriffs, der, wie wir seit 1906 wissen, „ein ganz ausgesprochen nationales Gepräge trägt“ (so Krüger), fällt Flauberts Roman nicht nur wegen des keineswegs glücklichen Endes aus der Reihe heraus.

Es bleibt die Spannung zwischen einem erstrebten, erreichbaren oder eben nicht erreichbaren Bildungsziel und einer potentiell niemals abschließbaren Entwicklung. Wenn man diese Spannung sehr weit fasst, Entwicklungsprozesse gar mit der erzählerischen Darstellung eines solchen kurzschließt, dann werden „development“ und „fiction“ gleichgesetzt.⁴ Dasselbe gilt für die Einpassung in die Gesellschaft, die schon Hegel als Abstoßen der Hörner des Subjekts und als schlussendliche Unterwerfung unter gesellschaftliche Normen ironisiert hatte. Hier gilt es, auf geschärfte Begriffe zu achten, vor allem dann, wenn sie aus dem Englischen in die Terminologie einwandern. Wenn man z. B. Hegels (deutschen) Begriff von Gesellschaft einfach so gegen (außerdeutsche) Nationalstaatsvorstellungen austauscht, entstehen anachronistische Schiefstellungen. Dann lassen sich Romane wie Oscar Wildes *The Picture of Dorian Gray* (1890) und James Joyces *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916) als Bildungsromane eingemeinden, es lassen sich „metropolitan bildungsromane“ generieren und sogar Joseph Conrads *Lord Jim* (1900) kann zur „colonial novel of

development“ erhoben werden. Gleichzeitig fällt damit aber der eigentliche Bildungsroman, Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, der „granddaddy of them all“ (X), durch die Ritzen der Definition. Denn weder zur Zeit von Goethes Roman noch zur Zeit von Hegels Gattungsbeschreibung gab es eine solche Nation, auf die man sich hätte beziehen können. Das modische Globalthema Kolonialismus ist für die deutschen Verhältnisse vor dem Ende des 19. Jahrhunderts und damit für die Gattung des Bildungsromans sowieso abwegig (zu diesem Hintergrund vgl. Selbmann 2018).

Insofern ist das schon zitierte Diktum von Herm. Anders Krüger, der Bildungsroman sei „eine Romanart, die ein ganz ausgesprochen nationales Gepräge trägt, wie sie eigenartiger, individueller kein anderes Volk aufzuweisen hat“, wegen seiner ideologischen Verstiegtheit immer noch vollgültig – man muss es nur mit einem „leider“ versehen. Denn *diesen* Bildungsroman gibt es (oder gab es) nur und ausschließlich in Deutschland. Nur so ist die Anmaßung nachzuvollziehen, dass sich der mittlerweile als Deutsches Reich entstandene Nationalstaat auf den Bildungsroman berufen will, um dadurch sein Wesen zu definieren. Denn seit wann ist es hilfreich, ein historisches Defizit als eine ästhetische Leistung zu feiern?



- 1 Allein das *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (Beck: München 1987-2005) umfasst sechs Bände.
- 2 Für die politische Geschichte mag der Begriff des ‚deutschen Sonderwegs‘ mittlerweile obsolet geworden sein (vgl. Bollenbeck), für den Bildungsroman scheint er weiterhin zu gelten.
- 3 Die Themenbereiche dazu hat Joshua Esty zusammengetragen.
- 4 Das suggeriert schon der Titel von Esty, *Unseasonable Youth*.



Opere citate, Œuvres citées,
Zitierte Literatur, Works Cited



- Assmann, Aleida. *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Campus-Verlag: Frankfurt/New York 1993;
- Auerbach, Erich. *Mimesis. Dargestellte Wirklichkeit in der abendländischen Literatur*. A. Francke, Bern 1946;
- Bender, Niklas. *Kampf der Paradigmen – Die Literatur zwischen Geschichte, Biologie und Medizin. (Flaubert, Zola, Fontane)*. Universitätsverlag Winter: Heidelberg 2009;
- Benjamin, Walter. *Illuminationen*. Hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Suhrkamp: Frankfurt a. M. 1980, II.2;
- Berg, Christa / Hammerstein, Notker. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Beck: München 1987-2005;
- Blanckenburg, Friedrich von. *Versuch über den Roman. Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774*. Mit einem Nachwort von Eberhard Lämmert. Metzler: Stuttgart 1965 (= Sammlung Metzger 39);
- Bollenbeck, Georg. *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Insel: Frankfurt. a. M./Leipzig 1994;
- Dumont, Louis. *Homo Aequalis. L'idéologie allemande. France – Allemagne et retour*. Gallimard: Paris, 1991;
- Engel, Manfred. *Der Roman der Goethezeit. Band 1. Anfänge in Klassik und Frühromantik: Transzendente Geschichten*. Metzler: Stuttgart/Weimar 1993;
- Esty, Joshua. *Unseasonable Youth. Modernism, Colonialism, and the Fiction of Development*. OUP: New York 2012;
- Fiedler, Ralph. *Die klassische deutsche Bildungsidee. Ihre soziologischen Wurzeln und pädagogischen Folgen*. Beltz Verlag: Weinheim 1972 (= Studien zur Soziologie des Bildungswesens 7);
- Gerhard, Melitta. *Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes Wilhelm Meister*. Halle 1926 (= Buchreihe DVjs 9). 2. unv. Aufl. Bern und München 1968;
- Goethe, Johann Wolfgang von / Schiller, Friedrich: *Der Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe*. Hrsg. von Siegfried Seidel. Insel Verlag: München 1984, Band 1;

- Goethe, Johann Wolfgang von. *Goethes Werke*. Hrsg. im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. Abtlg. I-IV. 133 Bde. in 143 Tln. Weimar: H. Böhlau, 1887-1919. Repr. [Tb.-Ausg.] München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1987, Band 1, 23;
- Guthke, Karl S. *Das deutsche bürgerliche Trauerspiel*. Metzler: Stuttgart 1972 (= Sammlung Metzler 116);
- Gutjahr, Ortrud. *Einführung in den Bildungsroman*. WBG: Darmstadt 2007 (= Einführungen Germanistik);
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Ästhetik*. Hrsg. von Friedrich Bassenge. Aufbau: Berlin 1955 (= Klassisches Erbe aus Philosophie und Geschichte);
- Hillmann, Heinz und Peter Hühn. *Der Entwicklungsroman in Europa und Übersee. Literarische Lebensentwürfe der Neuzeit*. WBG: Darmstadt 2001;
- Jacobs, Jürgen. *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. Fink: München 1972;
- Krüger, Hermann Anders. "Der neuere deutsche Bildungsroman." *Westermanns Monatshefte*, 51. Jahrgang, 101. Band, 1. Teil (1906);
- Mann, Thomas. *Essays II. 1914-1926*. Hrsg. von Hermann Kurzke. Fischer: Frankfurt a. M. 2002 (= Große kommentierte Frankfurter Ausgabe 15.1);
- Menke, Bettine und Thomas Glaser (Hrsg.). *Experimentalanordnungen der Bildung: Exteriorität – Theatralität – Literarizität*. Wilhelm Fink: Paderborn 2014;
- Moretti, Franco. *The Way of the World. The Bildungsroman in European Culture*. Verso: London, 1987;
- Paulsen, Wolfgang (Hrsg.). *Die Frau als Heldin und Autorin. Neue kritische Aufsätze zur deutschen Literatur*. Francke: Bern 1979;
- Schlegel, Friedrich. *Kritische Schriften und Fragmente. Studienausgabe in sechs Bänden*. Hrsg. von Ernst Behler und Hans Eichler. Schöningh: Paderborn/München/Wien/Zürich 1988, Band 2;
- Schlegel, Friedrich. "Über Goethe's Meister." *Athenäum. Eine Zeitschrift*. Ersten Bandes zweites Stück. Berlin 1798. Reprint Frankfurt a. M. 1973;
- Schweitzer, Antonie und Simone Sitte. "Tugend – Opfer – Rebellion. Zum Bild der Frau im weiblichen Erziehungs- und Bildungsroman." *Frauen Literatur Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Hiltrud Gnüg und Renate Möhrmann (Hrsg.). Metzler: Stuttgart 1985. 144-165;
- Selbmann, Rolf. *Der deutsche Bildungsroman*. 2. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart 1994 (= Sammlung Metzler 214);
- . *Epochenjahr 1859. Kulturelle Verdichtung und geschichtliche Bewegung*. Königshausen & Neumann: Würzburg 2018;
- . "Kann uns Schillers Schädel den Bildungsroman erklären? Ein etwas anderer Zugang zu Goethes *Wilhelm Meister*." *Goethe-Jahrbuch* 125 (2008). 193-203;

- . *Theater im Roman. Studien zum Strukturwandel des deutschen Bildungsromans*. Wilhelm Fink: München 1981 (= Münchner Universitäts-Schriften Reihe der Philosophischen Fakultät 23);
- (Hrsg.). *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. WBS: Darmstadt 1988 (= Wege der Forschung 640);
- Steinecke, Hartmut. "Wilhelm Meister und die Folgen. Goethes Roman und die Entwicklung der Gattung im 19. Jahrhundert." *Goethe im Kontext. Kunst und Humanität, Naturwissenschaft und Politik von der Aufklärung bis zur Restauration*. Wolfgang Wittkowski (Hrsg.). Niemeyer: Tübingen 1984. 89-111;
- Titzmann, Michael. "Die „Bildungs-“/Initiationsgeschichte der Goethe-Zeit und das System der Altersklassen im anthropologischen Diskurs der Epoche." *Wissen in Literatur im 19. Jahrhundert*. Lutz Danneberg und Friedrich Vollhardt (Hrsg.). Niemeyer: Tübingen 2002. 7-64;
- Voßkamp, Wilhelm. „Ein anderes Selbst“. *Bild und Bildung im deutschen Roman des 18. und 19. Jahrhunderts*. Wallstein: Göttingen 2004 (= Essener Kulturwissenschaftliche Vorträge 15). 22-26.