

Erzählen und Reisen als Bildungskategorien: Felicitas Hoppes *Johanna* und *Hoppe*

Moira Paleari

Università degli Studi di Milano

Weder *Johanna* (2006) noch *Hoppe* (2012) sind der Gattung des Bildungsromans in engerem Sinne zuzuschreiben. Weder die Definition eines Romantypus, „in dem der Bildungsgang eines jugendlichen Protagonisten zumeist von der Kindheit bis zur Berufsfindung oder Berufung zum Künstler thematisiert wird“ (Gutjahr 2007, 7), noch der Verweis auf die als Gattungsmuster geltenden *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795-96) von Goethe würden sich bei der Interpretation von Hoppes Romanen als geeignet erweisen. Betrachtet man aber „Bildung“ als Recht „auf einen individuellen Lebensentwurf auch *gegenüber* gesellschaftlichen Normenvorgaben“ (Gutjahr 2007, 13) in kritischer Auseinandersetzung mit der historischen Tradition und dem kulturellen Wandel (Mayer 12), also letztendlich als „Anspruch, Ich zu sein“ (Voßkamp 14), das sich textuell durch die „Inszenierung‘ des Selbst“ (ebenda) äußert, so sind *Johanna* und *Hoppe* durchaus Texte, in denen „Bildungsstrukturen, -themen und -motive auftauchen“ (Selbmann 1988, 41) und somit als Bildungsromane im weiteren Sinn, als „Halb- und Grenzformen der Gattung“ (Selbmann 1994, 33) aufzufassen. Oder anders ausgedrückt: Es handelt sich bei *Johanna* und *Hoppe* zwar um Romane, die sich nicht in die literaturwissenschaftliche Ordnungskategorie „Bildungsroman“ einbetten lassen; ausgehend von einer Hybridisierung verschiedener Genres (Reiseroman, Geschichtsroman, weiblicher Bildungsroman, autofiktionale Lebensbeschreibung) setzen sie sich jedoch mit der Entwicklung des Individuums auseinander, reflektieren

die unterschiedlichen Möglichkeiten menschlichen Werdens und zeigen immer wieder Welterkundungen als eine fundamentale Etappe individueller Selbstentfaltung auf, wobei sie die Kunst des Erzählens als Werkzeug für die Bestimmung des eigenen Ichs begreifen.

Neben der persönlichen, durch kulturelle Wandlung geprägten Bildung der Protagonistinnen steht in Hoppes *Johanna* und *Hoppe* auch die wirkungsästhetische Formung der Leser*innen im Vordergrund, so wie es Morgenstern bereits 1819 in seiner Systematik des Bildungsromans gefordert hat¹. Dank der offenkundigen Einbindung des lesenden Publikums in einen kalkulierten Kommunikationsprozess durch offene Texte, die keine konventionellen Erzählmuster aufweisen, sowie mittels einer auf Intertextualität (vgl. Gutjahr 2009, Böhn) und Intermedialität (Pontzen) angelegten Schreibweise, ferner durch äußerst gekonnt initiierte Selbstverweise und dichterische Verwandlungen historischer Episoden sowie durch die Verarbeitung literarischer Quellen hält die Autorin die Lust am Lesen stets wach und sucht beharrlich die kritische Auseinandersetzung mit den Leser*innen, wobei sie durch diese gewählte Strategie den Begriff der Bildung hinterfragt und rekonzeptualisiert.

Ausgehend von dieser Doppelperspektive (Bildung der Figuren und Bildung der Leser*innen) wird Hoppes Beschäftigung mit dem Konzept der Bildung in zweierlei Hinsicht untersucht, und zwar einerseits bezüglich ihrer variantenreichen Thematisierung des Erzählens, der Liebe und des Reisens als Wege zur Persönlichkeitsformung und Identitätsfindung des Individuums und andererseits in ihrer Auseinandersetzung mit weiblichen Figuren, insbesondere mit jungen Frauen, und deren Entwicklungsphasen. Dabei fungieren ahistorisch zu verstehende „Gattungskonstituenten des Bildungsromans“ (Selbmann 1994, 27) – also zeitübergreifende Inhaltsmerkmale und konstante Strukturelemente² – als Folie, vor der sich die Spezifik von Hoppes Romanen abhebt.

Johanna (2006) – Tradition, Variation, Innovation

Felicitas Hoppes Roman *Johanna* bietet eine Variation der Geschichte der historischen Johanna von Orléans (um 1412-1431)³. Die namenlose Protagonistin und Ich-Erzählerin ist eine Doktorandin der Geschichte, die ihre Dissertation über Johanna von Orléans verfasst und sich auf die Disputation vorbereitet. Auf die historische Figur wird nur indirekt

eingegangen (ihr wird das erste Kapitel – *Prolog* – gewidmet, und sie ist Gegenstand der Prüfung der Protagonistin, die ein „stark affektives Verhältnis“ – Hilmes 133 – zu ihr entwickelt), wobei zwischen den beiden Figuren Parallelen gezogen werden⁴. In Wirklichkeit geht es jedoch eher um die Initiation der Doktorandin in den akademischen Betrieb, von dem sie letztendlich ausgeschlossen wird (es wird nicht klar, ob die Ich-Erzählerin ihre Prüfung besteht, denn der Professor verlässt frühzeitig den Raum), aber vor allem um die Initiation in das Leben und in die Liebe (die Ich-Erzählerin verliebt sich in den von ihr auf den Spitznamen „Peitsche“ getauften Assistenten ihres Professors für Geschichtswissenschaft).

Der Roman *Johanna* wurde als „weibliche(r) Bildungsroman“ (Ilgner) bezeichnet⁵. ‚Weiblicher Bildungsroman gegen den Strom‘ würde sich jedoch als die geeignetere Definition erweisen. Der Text behandelt nur eine begrenzte Etappe des Bildungswegs seiner weiblichen Protagonistin (die Promotionszeit) und durchleuchtet die von ihr erlebten Phasen dieser Erprobung. Anders als in ‚traditionellen‘ Bildungsromanen findet in *Johanna* keine Erzählung oder Aufarbeitung der Kindheit und Jugend statt; außerdem wird die Entwicklung der Protagonistin mit der einer historischen Figur verbunden, wodurch unterschiedliche Zeitebenen ineinander verschränkt werden. Einerseits verleiht dies der Handlung historische Glaubwürdigkeit; andererseits wird der Vergleich teilweise ad absurdum geführt, so dass die historische Johanna fremd wirkt⁶ und die Protagonistin allein in den Vordergrund rückt. Beide Figuren haben eine wichtige Gemeinsamkeit: Sie weisen weibliche (oder von der Gesellschaft als solche empfundene) Rollenverhaltensweisen zurück – „[...] Johanna sei rückfällig geworden, habe wieder Männerkleider angelegt und alles widerrufen, was sie unterschrieben hatte“ (*Johanna* 9); „Aber Johanna ist keine Dame“ (*Johanna* 14) – und träumen von einer ‚männlichen‘ Welt, einer Welt von Kriegern und Schlachten:

Und du, die zu kleine Schwester, träumst vom aufrechten Federbusch. Von Schwertern und Schlachtwind, von Pomp und Posaune. [...] Warum bist du nicht einfach zu Hause geblieben, um Schafe zu hüten und Kränze zu flechten und unter dem Feenbaum weiter zu träumen. Denn irgendeiner kommt immer vorbei, auch einer, der kurze Beine mag, auf Gesichter pfeift und fast alles auf innere Schönheit setzt. [...] Kein Engel, sondern ein richtiger Mann, mit einer Stimme, die uns von höheren Stimmen erlöst, von Stimmen, die Jungfrauen einreden wollen, dass sie reiten sollten und Könige krönen und Kriege führen und Länder befreien. (*Johanna* 39)

Dieser Wille zur Gleichberechtigung und Unabhängigkeit verweist auf die Emanzipationsbestrebungen weiblicher Bildungsromane um 1800 – wie den 1795 erschienenen Debütroman von Therese Huber *Die Familie Seldorf* und den Erzählerstling *Das Blüthenalter der Empfindung* von Sophie Mereau (1794) –, aber auch auf die Erzählungen *Fenitschka* (1898) und *Eine Ausschweifung* (1898) von Lou Andreas-Salomé, die als Bildungsgeschichten einer promovierten Wissenschaftlerin, Fenitschka, und einer erfolgreichen Künstlerin, Adine, sich mit der Frage auseinandersetzen, mit welchen Integrationschwierigkeiten in die Gesellschaft unabhängige Frauen zu kämpfen haben, wobei sie letztendlich die Erfahrung machen müssen, dass sich die Liebe zur Wissenschaft und zur Kunst mit der Liebe zum anderen Geschlecht als unvereinbar entpuppt.

In Hoppes *Johanna* wird die Auseinandersetzung mit der Geschlechterrolle in Bezug auf die historische Figur explizit thematisiert und in die akademische Welt transponiert. Wohl angeregt von Anna Seghers Hörspiel *Der Prozess der Jeanne d'Arc zu Rouen 1431* (1937), das sich auf die 1840 erschienenen Prozessakten stützt und von Carl Th. Dryers Film *La passion de Jeanne d'Arc* (1928) inspiriert wurde (Hilmes 135f.), sowie unter Verweis auf Christine de Pisans Loblied *Ditié de Jeanne d'Arc* (1429)⁷ präsentiert Hoppe eine gegenwärtige Johanna, eine Frau, die sich der akademischen Männerwelt, der Welt der „falsche(n) Priester“ (*Johanna* 14), widersetzt. Sie glaubt an die Macht des Wortes und des Erzählens; sie ist der Überzeugung, dass das, worauf es ankommt, nicht das Erzählen von Geschichte(n) ist, sondern „wie man Geschichten macht, wenn man erzählt“ (*Johanna* 47). Hoppes Protagonistin zweifelt an der Forschung, denn „sie kommt an kein Ende, sie einigt sich nie. Nicht auf Zahlen und Daten und auch nicht auf Namen“ (*Johanna* 81); der Professor erkennt das, behauptet, seine Studentin habe „wenig Sinn für die Wahrheit“ (*Johanna* 76) und versucht, ihre Kompetenz zu unterminieren:

Tatsächlich, Sie sollten Romane schreiben, mir scheint, Sie haben das Zeug dazu, Einbildungs- und Empfindungskraft. Sinn für die Szene, für Pomp und Posaune. Für Reiter und Ross. Das sogenannte Naturtalent, eine schöne und blühende Phantasie. (*Johanna* 123)

Gerade dieses Absprechen der wissenschaftlichen Fähigkeit, das immer wieder ins Spiel gebracht wird, erlaubt Hoppe, ihr ernstes ‚Spiel‘ mit der Literatur – in Bezug auf die Protagonistin, letztendlich aber auch hinsichtlich

ihrer eigenen Tätigkeit als Schriftstellerin – zu problematisieren und ihre Liebe zur Literatur als wertvolle Bildungserfahrung darzustellen. Im Vordergrund steht für Hoppe die Hinterfragung der Rolle der Geschichte für die Literatur und die Betonung der Erkenntniskraft der Phantasie:

Dabei weiß er genau, wie schlecht ich Wahrheit vertrage. [...] Was soll ich in der Vergangenheit? Wo liegt übrigens Frankreich? Ich will nicht hinter Vorhängen hocken, ich will kein Wächter von Schatten sein, die alles vertragen, nur keinen Rauch. (*Johanna* 13)

Damit wir uns nicht missverstehen, Chroniken nacherzählen kann jeder, aber damit macht man keine neue Geschichte. Die Geschichte besteht ja nur aus Geschichten, die man leichtfertig nachbeten darf, nur weil sich ein dankbares Publikum findet. Die Geschichte besteht aus Qual und Bemühung, aus Einsicht und Furcht, aus Versuch und Angst, aus Respekt und Eifer, aus Einwand und Schweiß, aus endlosen langen schlaflosen Nächten. Wenig Feuer, viel Rauch, viel Eitelkeit und wenig Erkenntnis. Und jeden Morgen wieder ein Einwand. Es sei denn, Sie nehmen die Sache leicht und suchen Vergnügen. (*Johanna* 74)

Hoppe spielt in *Johanna* mit der Etymologie des Begriffs ἱστορία (historia). In seiner ursprünglichen Bedeutung ist er sowohl als die „Erforschung“ oder „Untersuchung“ eines Gegenstands oder Sachverhalts als auch als die literarische „Darstellung“ oder „Beschreibung“, durch die etwas erklärt wird, zu verstehen. Innerhalb der terminologischen Tradition wird außerdem die Verwendung des Plurals ἱστορίαι, historische Erzählungen, benutzt, die sowohl im literarischen als auch im populären Gebrauch in Formulierungen wie „Geschichten erzählen“ aufrechterhalten wird.

Es geht bei Hoppe also um eine Bildungserfahrung und um ein Bildungsangebot in doppelter Hinsicht: erstens um die Erfahrung der Protagonistin, die mittels ihrer eigenen Phantasie das Rätsel der Geschichte(n) zu verstehen versucht und die historische Wahrheit in eine erzählerische und poetologische verwandelt. Zweitens dreht es sich um die Erfahrung der Leser*innen, die sich dank der erzählten Geschichten „aktiv auf das Spiel mit der rezeptiven Vieldeutigkeit einlassen“ können, „das der Roman erzeugt“ (Schilling 260), und die den Versuch anstellen können, das Rätselhafte zu entschlüsseln.

In beiden Fällen handelt es sich um individuelle Bildung, die nicht nur auf Wissen fußt, sondern vielmehr auf der Neugestaltung dieses Wissens durch das Individuum, das somit seiner Phantasie freien Lauf

gibt. Bildung, die nur auf Fachwissen basiert, kann zum Hindernis werden. Auch Doktor Peitsche, der perfekte Geisteswissenschaftler, der begabte Redner, der zusammen mit Johanna als Vorbild für die Protagonistin fungiert und in den sie sich verlieben wird, empfindet wahre Freude beim Zuhören der Worte, die sie im Schlaf spricht („Was für ein Text!, rief Peitsche. Viel besser als der Text des Professors, Sie sprechen im Schlaf ja wie abgeschrieben. Ganz wunderbar und ohne zu stottern, direkt in die Feder“, *Johanna* 42), und in der eher unwissenschaftlichen Tätigkeit des Nachbastelns von Papiermützen, „die er abends faltet, nachts beschriftet und morgens im Hörsaal prüfend ins Licht hält“ (*Johanna* 11); es handelt sich dabei um Mützen, die, ähnlich der Papiermütze, die man Johanna aufsetzte, bevor man sie auf den Scheiterhaufen führte (*Johanna* 10), rätselhaft Botschaften vermitteln, welche die Leser*innen nie entziffern werden.

Im weiblichen Bildungsroman gehört die Liebe auch zur Bildungserfahrung (Gutjahr 2007, 46). In *Johanna* schwimmt am Ende des Romans die in den Assistenten Peitsche verliebte Protagonistin zusammen mit ihm in Rouen in der Seine, wohin einst der Gerichtsdiener Massieu das Herz Johannas geworfen hat, während sie sich vorher nicht getraut hat:

Das war Ende Mai. Zwischen neun und halb zehn. Ein kurzer historischer Augenblick, in dem Peitsche mich aus der Seine zog und prüfend meine Waden gegen das Licht hielt. [...] Und weit und breit kein Professor in Sicht. Umso besser. Ein Kuss in die Luft, ein Pfiff durch die Zähne, wir sind wieder da. Peitsche wickelt mich fest in die Decke. Er trocknet mich ab, und ich lache. [...] Und morgen, falls es das Wetter erlaubt, werden wir uns duzen. (*Johanna* 171)

Es erfolgt eine Annäherung zwischen der Protagonistin und Peitsche und zugleich eine Distanzierung der Protagonistin von der historischen Figur, wobei die den Roman durchziehende Metapher des Schwimmens und Tauchens immer wieder aufgegriffen wird. Die Protagonistin und Peitsche gestalten ihre Zukunft aktiv (sie schwimmt in der Seine – *Johanna* 165ff. –, und gemeinsam tauchen sie auf den Grund – *Johanna* 169 –)⁸, während „Johanna [...] passiv den Flammen ausgeliefert“ ist (Schilling 265). Die Protagonistin und Ich-Erzählerin emanzipiert sich von der historischen Vorlage, die somit entmythologisiert wird, und erfüllt mit ihrer Poetisierung der Hauptfigur wichtige inhaltliche Merkmale des Bildungsromans, indem das Individuum „nach verwandten Seelen sucht, Freundschaft und Liebe

begegnet, mit der Realität der Welt in Kampf gerät, unter mannigfachen Erfahrungen heranreift, sich selber findet und seinen Aufgaben in der Welt gewiss wird.“ (Borcherdt 175). Somit zeigen sich „die Fähigkeit, das eigene Gewordensein und damit gerade Erziehung und Entwicklung kritisch zu hinterfragen“ (Gutjahr 2007, 13) und das Potential der „Herausbildung *eigener* Ansichten und Wertvorstellungen“ (ebenda) sowie das Einfordern des „Recht(s) auf einen individuellen Lebensentwurf auch *gegenüber* gesellschaftlichen Normvorgaben“ (ebenda).

Hoppe (2012) – *Überbordende Einbildungskraft und Hyperautorschaft*“

Hoppe, paratextuell als Roman gekennzeichnet, lässt sich als eine fiktionale Meta(auto)biografie und zugleich als Bildungsroman definieren. Der Begriffsbestimmung von fiktionaler Metabiographie von Ansgar Nünning folgend, verlagert sich beim Lesen die Aufmerksamkeit von der Darstellung der Ereignisse aus dem Leben einer Person auf die Metaebene der Reflexion über deren Rekonstruktion und Repräsentation im Medium der Biographie, und es kommt zu einer Relativierung der jeweils erzählten Lebensgeschichte, „die als eine Version von mehreren möglichen erkennbar wird“ (Nünning 134). Die Leseart des Textes als Bildungsroman ist insofern gerechtfertigt, da *Hoppe* ein konstitutives Element dieser Gattung enthält, nämlich die Auseinandersetzung mit individuellen Selbstverwirklichungsprozessen und deren Konstruktion durch ein äußeres Geschehen. Diese Entwicklung erfolgt dank der Begegnung mit anderen Figuren und der Nachahmung von Individualitätsmustern, welche die Hauptfigur vor allem im Leben (insbesondere in ihren durch Reisen gesammelten Erfahrungen) und in der Literatur vorfindet⁹. Die Selbstentfaltung der Figur und deren individueller Anspruch trifft dabei auf ein auffallendes „Copierverhalten“, wobei die Differenz zwischen den eigenen Erwartungen und der Realität stets mitdiskutiert wird (Luhmann 871)¹⁰.

Die Schriftstellerin präsentiert selbstironisch eine dreifache Hoppe, nämlich Felicitas Hoppe, die Autorin des Textes, Felicitas Hoppe, die Erzählerin im Text und Felicitas Hoppe, die Protagonistin des Textes. Somit oszilliert der Text zwischen der Konstruktion eines autobiographischen und eines romanesken Pakts; die autobiographische Realität der Verfasserin mutiert zum literarischen Material des Textes und verbindet sich mit dem Leben anderer (historischer oder erfundener) Figuren.

Von der Autorin Hoppe erfahren wir, dass sie eine deutsche Schriftstellerin ist und am 22. Dezember 1960 geboren wurde – davon erhalten wir Kenntnis dank eines in den Roman eingeführten Wikipedia-Eintrags, den die Schriftstellerin ihrem Text voranstellt und als Kapitel 0 titulierte: „Felicitas Hoppe, *22.12.1960 in Hameln, ist eine deutsche Schriftstellerin. *Wikipedia*“.

Die Erzählerin Felicitas Hoppe hingegen fungiert im Buch als Biographin der Autorin. Sie liefert Hintergrundwissen oder stellt Vermutungen auf und nimmt auf andere Texte der Autorin Hoppe und auf Rezensionen ihrer Werke Bezug. Dabei gibt die Erzählerin ständig Kommentare in Form rhetorischer Fragen zur faktischen Wirklichkeit ab, zur Aufhebung des Unterschieds zwischen Wahrheit und Erfindung sowie zum Leben als permanentem Rollentausch (*Hoppe* 63), die sie mit dem in Klammern gesetzten Kürzel fh kennzeichnet.

Da aber fh auch die Initialen der Protagonistin sowie der Autorin sind, kommt es ständig zu Verwechslungen, wie folgendes Beispiel zeigt:

Und plötzlich tritt jene Stille ein, die Biographen bekanntlich seit jeher beunruhigt, weil sie so schlecht recherchierbar ist. Hier seht ihr mich (hier meint fh offenbar sich selbst / fh), aber wo steckt Felicitas? (*Hoppe* 246)

Hoppe spielt also mit den Identitäten und unterläuft somit das Prinzip der Selbstfindung, welches einer (traditionellen) Autobiographie eigen ist. Statt der Selbstfindung scheint sie vielmehr eine Selbsterfindung zu praktizieren¹¹.

Die dritte Felicitas Hoppe ist die Protagonistin des Textes, die bezeichnenderweise Schriftstellerin und Erfinderin sowie Hockeyspielerin, Konzertpianistin und Dirigentin ist. Dargestellt werden ihre verschiedenen Lebensstationen von der Kindheit bis zum Abschluss des Studiums. Es ist ein abenteuerlicher Werdegang über Kontinente hinweg, ein Leben, das als Performanz zu betrachten ist, gleichzeitig aber Bildungswege aufzeigt, die sich jeder Kanonisierung entziehen. Im Vordergrund steht eine weibliche Figur, die „wie selbstverständlich und ohne sich um konventionelle Vorstellungen von Weiblichkeit, Männlichkeit und Kindheit oder um zugehörige Erziehungs- und Entwicklungsmodelle, Familien- und Gesellschaftsstrukturen, Moral-, Scham- und Sexualstrukturen zu scheren“ (Pailer 171) agiert. Auch die Vorstellung von einer traditionellen Familie wird umgedreht, wobei diese Umkehrung der identitären Verortung

(Holdenried 2012, 17) der Protagonistin dient: Felicitas träumt von einer ihr verwehrt Hamelner Kindheit, wohl „reine Erfindung“ (Hoppe 14); sie erdichtet nach dem Hockeytraining „an Gretzkys Familientisch phantastische Geschichten: Von einer Familie in der deutschen Provinz, von Geschwistern, die aus dem Stegreif vierstimmig singen, achthändig Klavier spielen [...] und denen sie angeblich täglich Briefe schreibt“ (Hoppe 23); die polnische Mutter, Maria Siedlatzek, spielt im Geschehen keine große Rolle; der Vater, der Patentagent Karl Hoppe, siedelt zuerst mit der 13jährigen Tochter von Kanada nach Adelaide in Australien über, um dann zu verschwinden, womit unstete Jahre einer Wanderschaft auf der Suche nach dem fortgegangenen Elternteil beginnen. Die Verarbeitung des Verlusts erfolgt nicht zufällig durch das Schreiben von nie verschickten Briefen und von einer Biographie des Vaters, *Buch K.*, die in dem Moment abbricht, als sie mit dem „Literaturwissenschaftler Haman (einer Art Vaterersatz)“ (Holdenried 2017, 77) zusammenzieht.

Die Lehrjahre der jungen Protagonistin erweisen sich als „incerta esplorazione dello spazio sociale: e sarà poi viaggio e avventura, bohème, vagabondaggio, smarrimento, *parvenir*“ (Moretti 11)¹². Die Unbeständigkeit und Suche nach einer stabileren Identität charakterisieren die Hauptfigur: Gerade dieser Aspekt, der nicht mehr der linearen, langsamen, aber stetig nach vorne weisenden Entwicklung der Protagonisten des Bildungsromans des 19. Jahrhunderts entspricht, sondern eher die Fähigkeit der Hauptpersonen hervorhebt, die teilweise einander widersprechenden Lebensumstände und die Widersprüchlichkeit des Selbst zu akzeptieren, stellt eines der Hauptmerkmale des Romans dar, wie des Bildungsromans des 20. und 21. Jahrhunderts per se. Anstelle der reinen Nachahmung von Modellen und der Anpassung an die Gesellschaft rückt nun eine stärkere Selbstbestimmung in den Vordergrund, die eine individuellere Reife mit sich bringt; statt eines „charakterbildenden“ Bildungsgangs wird zunehmend ein „selbstreflexiver“ Bildungsweg maßgeblich (Gutjahr 2007, 60).

Die Widersprüchlichkeit spiegelt sich auch in der Struktur des Romans wider: Die angekündigte Unterteilung in fünf Kapitel (1. Die kanadischen Jahre; 2. Miramare; 3. Durch die Wüste; 4. Kapellmeister; 5. Hochzeit) ist nicht auf die gleichmäßige Entwicklung der Protagonistin auf ein bestimmtes Ziel, auf ein harmonisches Ende hin ausgerichtet, sondern reflektiert die Höhen und Tiefen ihres Alltags und ihre Erforschung geeigneter Wege zu sich selbst. Diese Suche ist verflochten

mit den Erkundungen der Leser*innen und deren Reifung: Für sie werden falsche Spuren gelegt, die dann bei der Lektüre verwischt werden. Es geht letztendlich um das Angebot einer möglichst spannenden Geschichte mit mehr oder weniger enthüllenden Details über eine Figur, in der das lesende Publikum die Autorin zu erkennen glaubt. Diese kalkulierte Gleichsetzung von Wahrheit und Fiktion führt dazu, dass beim Erzählen der Geschichte der Figur Hoppe jede Dichotomie von „real“ und „fiktiv“, von Original und Fälschung, aufgehoben wird. Gleichzeitig wird ständig mit ironischem und lakonischem Gestus die Sprache auf das Motiv von Wahrheit und Erfindung gelenkt; die Autorin hält es für notwendig, die Identität zwischen ihr, der Erzählerin und/oder der Hauptfigur andauernd entweder zu leugnen oder zu bestätigen, um die Frage der Authentizität kontinuierlich zu thematisieren. Der Roman wimmelt nur davon, wie beispielhaft einige Passagen belegen:

Soweit beglaubigt ist, dass Hoppe jene vielzitierte Reise um die Welt auf einem Containerfrachtschiff tatsächlich persönlich unternahm, ist bekannt, dass sie mehrfach die Weltmeere befuhr. [...] Die Hameler Kindheit ist eine reine Erfindung. Das Tagebuch des einzigen Vaters seines einzigen Kindes, akribische Auflistung äußerer Ereignisse unter unterschiedener Weglassung der inneren, gibt Aufschluss über Arbeitsaufenthalte auf höchst unterschiedlichen Kontinenten. (*Hoppe* 13-14)

Hoppes Unterschlagung überprüfbarer Fakten dient einzig der literarischen Ausformung ausufernder Phantasien, wie sie ihr gesamtes Werk prägen. (*Hoppe* 16)

Allein die Tatsache, dass meine vier Geschwister noch schlafen, während ich sie erfinde, dass sie träumen, während ich Briefe schreibe, dass sie aufwachen, während ich mich ins Bett lege, [...] sagt mir, dass etwas nicht stimmt mit der lieben Zeit, dass es eine geographische Ordnung gibt, mit der ich mich niemals anfreunden werde. (*Hoppe* 20)

Der blinde junge Mann (dem sie später in ihrem Debüt *Picknick der Friseure* mit der Geschichte *Das Refektorium* ihre literarische Reverenz erwiesen hat) ist zwar so wenig König oder Matrose wie Felicitas eine Queen, aber, wie die meisten Protagonisten Hoppes, alles andere als erfunden. (*Hoppe* 163)

Es handelt sich dabei um die Variante eines permanenten Spiels mit der Suche nach und der Entdeckung der eigenen Identität, das die Autorin Hoppe mit anderen Schriftsteller*innen ihrer Generation teilt und das

letztlich auf gekonnt unbekümmerte Weise eine wichtige Debatte in der Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts aufs Neue führt: nämlich die Debatte über die „Unhintergebarkeit von Individualität“ (Frank) und um die bereits im Bildungsroman des 18. Jahrhunderts enthaltene Konzentration auf „Individualität und Selbstfindung im Prozess eines autobiographisch oder biographisch geprägten, selbstreflexiven Schreibens“ (Voßmann 23). Es geht um die Selbstinfragestellung und/oder Selbstfindung, Subjektkonstruktion oder deren Dekonstruktion und vor allem um „die Gestaltungsmöglichkeiten des Subjekts, die zugleich Möglichkeiten der Literatur sind“ (Neuhaus 39), d.h. um die Chance der (Selbst)Findung in der Literatur.

Der Literatur als Selbstfindungsmedium und als Mittel zur Bildung von Figuren und Leser*innen kommt in Hoppes Werk eine entscheidende Funktion zu. Die intertextuelle Einbettung, die Überarbeitung und die Wiederverwertung von Legenden, Märchen und fantastischen Geschichten erweisen sich für Hoppe als strukturprägend¹³. Sie sind symbolhaft und bildungsstiftend, indem sie auf das Recht der Protagonistin pochen, von einem anderen Leben zu träumen, mit der Phantasie Abenteuer zu erleben und dadurch ihre Selbstwerdung zu bestimmen. Gleichzeitig dienen sie der ständigen Aktivierung der Leser*innen, die sich auf eine literarische Spurensuche begeben (können) und fungieren auch als poetologisches Gerüst. Die Wahl der Intertexte steuert die Rezeption: Alle Texte drehen sich um die Motive literarischer Schöpfung und frei bestimmter Selbstentwicklung. Carlo Collodis *Le avventure di Pinocchio* (1883), welche die Autorin selbst „als durchaus heldenhafte Geschichte einer Menschwerdung“ (*Schätze* 193) bezeichnet, führt beide Motive zusammen: Mastro Geppetto, Schreiner und Pinocchios Vater, erschafft die Holzpuppe, und Pinocchio erlebt eine Wandlung von einer Holzfigur zu einem Kind. Astrid Lindgrens *Pippi Långstrump* (1945-1948) ist nicht nur die Geschichte von dem phantasiebegabten, Abenteuer und Freiheit liebenden Mädchen, sondern verkörpert auch eine weibliche Figur, die Stereotypen umkehrt.

Einen besonderen Stellenwert nimmt in *Hoppe* die Sage vom Rattenfänger von Hameln ein, die in vielfacher Variation den Text leitmotivisch prägt und handlungstragend wird. Hoppe, sowohl die Schriftstellerin als auch die Protagonistin, schlüpf dabei in die (männliche) Rolle des Rattenfängers und einer Ratte, träumt sich immer wieder in die Stadt Hameln hinein und tritt sogar im Rattenkostüm auf:

Weltweit, egal welcher Zeitung, hat Hoppe immer dieselbe Geschichte erzählt: wie sie als Ratte mit Schnurrbart und Schwanz versehen, Wurst in der Linken, Brot in der Rechten, den Marktplatz ihrer Heimatstadt Hameln betritt, um sich im Freilichttheater unter der Führung des Rattenfängers vor Touristen aus aller Welt ein Taschengeld zu verdienen. (*Hoppe* 13)

In Hoppes Adaptionen wird der Auszug der Kinder von Hameln hauptsächlich als die Möglichkeit angesehen, die Welt zu erkunden und „das Recht auf die Reise“ zu verwirklichen, „ein Recht darauf, ein Schiff zu besteigen und die Welt mit eigenen Augen zu sehen“ (*Hoppe* 119).

Somit erfolgt in *Hoppe* eine Neuträdierung der Sage, wobei Rollenverwandlungen und Verbergungsstrategien in den Vordergrund gerückt werden; dem puren Akt des Erzählens wird eine sinnstiftende Wirkung beigemessen, und der Geschichte, verstanden als Menschwerdung der Kinder durch die Erkundung der Welt, kommt die Funktion der doppelten Bildung, nämlich der Kinder (somit auch der nach Kanada reisenden Protagonistin) und der Leser*innen, zu. Das Erzählte reflektiert dabei den Prozess künstlerischer Produktivität als Bildungsmöglichkeit; Autoreflexivität wird Teil des dargestellten Bildungsweges und verbindet Protagonistin, Erzählinstanz und Autorin im Sinne einer „poietische(n) Produktivität“ (Schrader 21).

Eine weitere Gestaltungsmöglichkeit des eigenen Selbst vollzieht sich durch das Reisen: In Hoppes Werk werden Reisen eher erzählt, nicht beschrieben, und sie sind stets mit einem Selbstfindungsprozess verbunden. Hoppes spezifische Poetisierung des Reisens folgt einem bestimmten Muster: Als Kompositionsprinzip wird das Erzählen in Episoden zugrunde gelegt, wobei die Aspekte „der Beweglichkeit, der Wandelbarkeit, der Ortsveränderung und des Perspektivenwechsels“ (Homscheid/Nyström 3) sowie der Rückkehr an einen heimischen Ort, wenn auch nur im Traum, in den Vordergrund rücken. Ferner wird auf Reiserouten Bezug genommen, die den einzelnen Stationen im Leben der Protagonistin entsprechen, oder es werden von der Erzählerin fh Kommentare zu mutmaßlichen Reisen der Autorin Hoppe eingeführt, wobei die Grenzen zwischen Fakten und Fiktion nicht deutlich erkennbar sind:

Sowenig beglaubigt ist, dass Hoppe jene vielzitierte Reise um die Welt auf einem Containerfrachtschiff tatsächlich persönlich unternahm, ist bekannt, dass sie bereits als Kind mehrfach die Weltmeere befuhr. (*Hoppe* 13-14)

Die Darstellung der Fahrten der Protagonistin deuten dagegen auf eine individuelle Suche hin, mit der sie sich produktiv, wenn auch teilweise ergebnislos, auseinandersetzt. Unbestimmte Sehnsuchtslandschaften bewohnen dabei ihre Träume:

Der Raps steht leuchtend hoch in unserer Gegend, ein Schock in Gelb, die Hügel, schön und eigensinnig, sind viel zu sanft, um eine bedrohliche Landschaft zu bilden. Keine Berge, kein Meer. Kein Eis, keine Wüste. Weder Schakale noch Araber. Kein schroffes Gericht, kein Urteil. Ich liebe, ich verehere die mittlere Landschaft, den Kompromiss, die Versöhnung, die leise Verabredung, sich unbemerkt ganz nebenbei zu treffen [...] Jeder weiß, dass es diese Landschaft nicht gibt, aber wir alle träumen davon. (*Hoppe* 26-27)

Metaphorisch können das kanadische Eis und die Wüste in Australien als Suche nach der eigenen Identität, nach seiner Rolle in der Gesellschaft interpretiert werden; ständige Begleiter sind der Rucksack, ein Erkennungsmerkmal der Protagonistin sowie der Autorin, aber auch Landkarten, die sich jedoch nicht immer als hilfreich erweisen:

Von Eis und Wüste war die Rede und dass sie sich nicht entscheiden könne. Außerdem habe sie die falsche Karte dabei, was aber völlig egal sei, weil sie die Karte sowieso nicht lesen könne, sie wisse nämlich schon längst nicht mehr, wo sie sei. Außerdem habe sie Schal und Handschuhe verloren, so kann man nicht gehen, das werde sie teuer zu stehen kommen. Offenbar befand sie sich auf einer längeren Wanderung, auf einem langen und quälenden Marsch, auf dem sie von Gefahren umzingelt war [...].

An Rückkehr sei allerdings nicht mehr zu denken, nichts und niemand auf der Welt werde sie dazu bringen, aufzugeben und umzukehren, und wenn sie bis ans Ende der Welt gehen müsse. (*Hoppe* 321)

Die anfänglichen Schwierigkeiten bei der Suche nach Selbstbestimmung scheinen in dem Moment überwunden zu werden, als die Protagonistin Oregon verlässt, sich selbst ans Steuer setzt und den Wagen lenkt:

In dieser Nacht taten wir beide kein Auge zu. Stattdessen blieben wir rauchend am Küchentisch sitzen und tranken im Licht der Adventskranzkerzen [...] weiter, bis es langsam hell wurde und Felicitas sich daran erinnerte, dass sie ein Auto bestellt hatte, das sie um acht Uhr im Verleih abholen sollte. Es war übrigens das erste Mal, das sie, die ewige Beifahrerin, beschlossen hatte, allein zu fahren, (*Hoppe* 323)

Es ist kein Zufall, dass dieser Wendepunkt im Prozess der Selbstfindung, der mit der Emanzipation der Protagonistin einhergeht, mit dem Bild des Kranzes verknüpft wird. Die Frage „Wie krönt man richtig?“ (Hoppe 107), hier wieder aufgegriffen und ironisch mit Bezug auf den Adventskranz ins Spiel gebracht, beschäftigt die Hauptfigur als eine der „persönliche(n) Zentralfragen“ (ebenda) schon auf der Schiffsreise von Kanada nach Australien. Die ‚Krönungsfrage‘, welche die Schriftstellerin bereits in *Johanna* behandelt (Hoppe 106), wird die Protagonistin in *Hoppe* nie loslassen. Eine Antwort darauf wird jedoch die Schriftstellerin Hoppe erst zu einem späteren Zeitpunkt geben, und zwar in dem selbstbewussten Titel ihrer Heidelberger Poetikvorlesungen: *Kröne dich selbst – sonst krönt dich keiner!* (Hoppe 2018).

Der starke Wille der Autorin, sich textuell zu legitimieren, spiegelt sich in Hoppes hohem schriftstellerischem Autonomieanspruch (Frank/Ilgner 16) wider, der ihr gesamtes literarisches Oeuvre auszeichnet. Ihr Streben nach Autonomie manifestiert sich in der Darstellung von Selbstvergewisserungs- und Emanzipationsprozessen ihrer Figuren, in der Wiederverwertung intertextueller Materialien sowie in der ständigen selbstironischen Problematisierung und Hinterfragung ihrer eigenen Texte. Dieses teilweise irritierende Spiel mit Wirklichkeit, Fiktion und selbstreflexiven Kommentaren im Text führt in *Hoppe*, ebenso wie die konstante Demontage und Neukonstruktion von Figuren und Gattungen, zu „selbstironische(n) Selbstermächtigungsphantasien“ (Trilcke/Wolf 78) und zu einer Rekontextualisierung von Autorin und Werk. In dieser Erzählpluralität, gepaart mit einer überbordenden Einbildungskraft, verbinden sich Autobiographie, Autofiktion, Abenteueritae, Familienerzählung, Bildungs-, Künstler- und Schelmenroman im Sinne einer Rekombination des Tradierten und deren Vergegenwärtigung und Neubewertung zu einer prägnanten Gattungshybridität – und damit letztendlich zu einer selbstbestimmten ‚Hyperautorschaft‘.

Ausblick

In der literaturwissenschaftlichen Diskussion über die Gattung des Bildungsromans sind bei aller Vielfalt der Ansätze zwei gegensätzliche Hauptpositionen hervorzuheben: Auf der einen Seite wird der Bildungsroman als literaturwissenschaftliche Ordnungskategorie streng

als jener Romantypus bezeichnet, der in Deutschland im späten 18. Jahrhundert entstanden ist, wobei Goethes *Wilhelm Meister Lehrjahre* (1795-96) als Modell fungiert, so dass bei jeder Auseinandersetzung mit dieser Gattung Goethes Werk als Paradigma dient (Gutjahr 2007, 7). Auf der anderen Seite wird der Standpunkt vertreten, dass der Bildungsroman nicht nur eine epochenbezogene Gattung sei, sondern dass er ahistorisch und zeitübergreifende inhaltliche und strukturelle Merkmale aufweise (Selbmann 1994, 27), die es erlauben würden, gattungstypologische Varianten des Bildungsromans zu erkennen bzw. die Zuordnung mehrerer Texte zu dieser Gattung zu bestimmen. Diese letzte Vorgehensweise lehnt enge Gattungsnormierungen ab und eröffnet dadurch die Möglichkeit, sich auch mit Bildungsromanen des 20. und 21. Jahrhunderts zu beschäftigen. Sicherlich liegt spätestens um 1900 bei den Bildungsromanen nicht mehr die bürgerliche Vorstellung eines sich im Einklang mit der Welt entfaltenden Individuums zugrunde. Zentral bleibt jedoch die Forderung nach der Selbstformung der Persönlichkeit durch Bildung, die sich in dem Entwurf von neuen Bildungsvorstellungen niederschlägt.

In einer Zeit, wie den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts und den ersten Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts, in welcher sich die Schriftsteller*innen in hohem Maße mit der kulturellen Tradition und dem literarischen Kanon befassen, um neue Formen zu entwickeln, und in welcher in der Literatur die Selbstreflexivität einen hohen Stellenwert einnimmt, gewinnt die Auseinandersetzung mit dem Weg der Selbstfindung, den die Protagonist*innen durchlaufen, wieder an Bedeutung, was durchaus als konstituierendes Merkmal der Grundstruktur eines Bildungsromans (Mayer 14) angesehen werden kann.

Die Beispiele von Felicitas Hoppes Romanen *Johanna* und *Hoppe* erweisen sich in diesem Zusammenhang als paradigmatisch: Die selbstreflexive, auto(r)referentielle Schreibweise Hoppes verweigert sich zwar einerseits wegen ihres hohen ästhetischen Autonomieanspruchs (Frank/Ilgner 16) der Zuschreibung zu einer bestimmten Gattung, andererseits ist sie aber ohne die Wiederaufnahme und Verarbeitung von literarischen Traditionen (ebenda 27) und Genres undenkbar, wozu unabdingbar die Hybridisierung und Variation von Gattungen im Sinne einer Rekombination des Tradierten und deren Vergegenwärtigung in innovativer Form gehören. Auch wenn weder *Johanna* (2006) noch *Hoppe* (2012) sich dem Bildungsroman in engerem Sinne zuordnen lassen, so präsentieren sie sich doch als Variationen dieser Gattung. Denn beide hinterfragen das

Konzept von „Bildung“ und fordern es in der Variante eines Rechts „auf einen individuellen Lebensentwurf auch *gegenüber* gesellschaftlichen Normenvorgaben“ (Gutjahr 2007, 13) ein. In beiden Texten wird Bildung letztendlich als Anspruch auf Individualität verstanden, welcher sich textuell in der (sprachlichen) Performanz des Selbst artikuliert. Es geht dabei nicht um eine lineare Entwicklung, sondern um die Gestaltung von Bildungsstufen jenseits der Sozialisationserwartungen, also von Etappen, die zur Identitätsfindung führen können (so in *Johanna*), oder von Selbstvergewisserungsabschnitten, die noch im Werden begriffen sind (so in *Hoppe*). Treue Begleiterin der Entfaltung beider Protagonistinnen in den Phasen suchender Selbsterprobung und „Herausbildung eigener Ansichten und Wertvorstellungen“ (Gutjahr 2007, 13) ist und bleibt, neben den Erkundungen durch Reisen und den Liebeserfahrungen, die Literatur, welche für die Autorin einen „Raum der Erkenntnis“ (Hoppe 2007, 69) darstellt. Durch die Wiederaufnahme literarischer Vorlagen und die gleichzeitige individuelle innovative Modellierung ihrer Erzählwelt setzt Hoppe immer neue Bildungsimpulse, indem sie ihre Leserschaft mit auf die Reise in ihren ‚Hoppe-Kosmos‘ nimmt, um sie immer wieder aufs Neue zu aktivieren und deren eigene Phantasie machtvoll anzuregen. Hoppe bietet ihren Leser*innen dabei einen „Antrag auf Partnerschaft“ (Hoppe 2018, 22) an und fordert sie auf, über die eigene Identität zu reflektieren und individuell den Bildungsauftrag einzulösen, das eigene ‚Ich‘ zu leben.



- 1 „Bildungsroman wird er heißen dürfen, erstens und vorzüglich wegen seines Stoffs, weil er des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung dargestellt; zweitens aber auch, weil er gerade durch diese Darstellung des Lesers Bildung, in weitem Umfange als jede andere Art des Romans, fördert“ (Morgenstern 1988, 64).
- 2 Als zeitübergreifende Inhaltsmerkmale können die Auseinandersetzung der Protagonistinnen mit der Gesellschaft, die Einwirkung von Mentor*innen und Erziehungsinstitutionen, die Begegnung mit der Kunst, Abenteuern, Liebeserfahrungen und die Selbsterprobung in Schule und Beruf herangezogen werden. Vgl. Jacobs und Krause 37. Unter konstanten Strukturelementen sind eine Erzählweise, die Rückschlüsse auf das Seelenleben der Protagonist*innen zulässt und durch symbolhafte oder paradigmatische Momente verstärkt wird (Gutjahr 2007, 40ff.), die Tendenz zum ausgleichenden Schluss (Jacobs 271) sowie eine Selektion von Lebensphasen, die eine grundlegende Bedeutung für die Ausbildung der Protagonist*innen haben, zu nennen.
- 3 Felicitas Hoppe schreibt dabei aber keinen historischen Roman. Vgl. insbesondere die Beiträge von Schonfield, Hilmes und Ruf.
- 4 Zahlreich sind die Parallelen zwischen Johanna von Orléans und der Protagonistin des Romans: Johannas Todesurteil wird mit dem Scheitern der Protagonistin im akademischen Betrieb verglichen; die von Männern beherrschten Institution Kirche wird der Universität gleichgestellt; Kirche und Universität werden als Machtinstanzen empfunden, die den Kulturkanon prägen. Vgl. Schonfield 53-57.
- 5 Zum weiblichen Bildungsroman vgl. Gutjahr 2007, 62-69. Eine kommentierte Bibliographie der Sekundärliteratur zum Bildungsroman im angelsächsischen Raum (bis 1987) bietet Fuderer an; für den deutschsprachigen Raum fehlt noch eine systematische Studie. Fallbeispiele von Texten, die um 1800 verfasst wurden, behandelt Heuser.
- 6 Hilmes behauptet, Hoppe gelänge es, „uns Johanna fremd zu machen“ (Hilmes 141) und dadurch „hohe Kunst“ (ebenda) zu schaffen.
- 7 Maierhofer stellt die Behauptung auf, Hoppe würde sich gegen „herrschende Adaptionen des Johanna-Mythos“ wenden, wie beispielsweise die Überarbeitungen Schillers und Brechts (Maierhofer 84), wobei Schiller

Johanna nicht nur als Kriegsführerin darstellt, sondern auch ihre Fähigkeit, politische Reden zu halten, in den Vordergrund rückt. So unterstreicht Hoppe ebenfalls wiederholt Johannas rhetorische Kraft: Sie „vertut ihre Zeit nicht mit Lesen, schon gar nicht mit Schreiben. Nur manchmal, falls es sein muss, ein Brief, den sie nicht schreibt, sondern diktiert [...] Weiß der Teufel, woher sie den flüssigen Text nimmt und wer ihr das Briefdiktat beigebracht hat. (Johanna 58).

- 8 Am Anfang kann nur Peitsche schwimmen (seine Armen sind „wie zwei zierliche Flossen“ – *Johanna 52* –, die das Wasser peitschen), die Protagonistin hält sich hingegen vom Wasser fern (*Johanna 53*).
- 9 Zu Recht weist Gutjahr darauf hin: Mit „der Analyse von Bildungsromanen sind wir also immer vor die Aufgabe gestellt, das Erzählte dahingehend zu befragen, wie die Persönlichkeitsentwicklung der Hauptfigur über ein äußeres Geschehen – wie eine Reise, die Begegnung mit anderen Figuren oder die Auseinandersetzung mit Kunst – zur Darstellung gebracht wird“ (Gutjahr 2007, 42).
- 10 *Imitatio* als Bildungsweg ist bereits als ein Strukturprinzip in Wielands *Geschichte des Agathon* zu erkennen und lässt sich grundsätzlich als ein wichtiges Merkmal der Gattung des Bildungsromans bis heute verstehen.
- 11 Zum Begriff der Selbst(er)findung im Roman *Hoppe* vgl. Pailer.
- 12 „unsichere Erkundung des sozialen Raums: und dann Reisen und Abenteuer, Bohème, Vagabundieren, Verwirrung, Ankommen“ (Übersetzung der Verfasserin).
- 13 Zu den unterschiedlichen Adaptionen von Kinderliteratur in Hoppes Werk vgl. Ekelund.



Opere citate, Œuvres citées,
Zitierte Literatur, Works Cited



- Böhn, Andreas. „Schatzsuche und falsche Fährten. Intertextualität bei Hoppe“. In *Felicitas Hoppe: Das Werk*. Hrsg. v. Michaela Holdenried. Berlin: Erich Schmidt, 2015. 253-266.
- Borcherdt, Hans Heinrich. „Bildungsroman“. In *Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte*. I. Bd. Hrsg. v. Werner Kohlschmidt und Wolfgang Mohr. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter, 1958. 175-178.
- Ekelund, Lena. „Die magischen Künste des großen Humbug. Zur Bedeutung der kinderliterarischen Intertexte in Felicitas Hoppe Roman *Hoppe* (2012)“. In *Ehrliche Erfindungen. Felicitas Hoppe als Erzählerin zwischen Tradition und Transmoderne*. Hrsg. v. Svenja Frank und Julia Ilgner. Bielefeld: Transcript, 2017. 87-107.
- Frank, Manfred. *Unhintergebarkeit von Individualität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2009.
- Frank, Svenja und Ilgner, Julia (Hrsg.). *Ehrliche Erfindungen. Felicitas Hoppe als Erzählerin zwischen Tradition und Transmoderne*. Bielefeld: Transcript, 2017.
- Fuderer, Laura Sue. *The Female Bildungsroman in English. An Annotated Bibliography of Criticism*. New York: Modern Language Association of America, 1990.
- Gutjahr, Ortrud. *Einführung in den Bildungsroman*. Darmstadt: WBG, 2007.
- Gutjahr, Ortrud. „Der Entdeckungsbericht des Anderen. Erreichte Intertextualität in Felicitas Hoppes *Pigafetta*“. In *Ins Fremde Schreiben. Gegenwartsliteratur auf den Spuren historischer und fantastischer Entdeckungsreisen*. Hrsg. v. Christof Hamann und Alexander Honold. Göttingen: Wallstein, 2009 (= Poesis, 5). 239-266.
- Heuser, Magdalene. „‘Spuren trauriger Selbstvergessenheit’. Möglichkeiten eines weiblichen Bildungsromans um 1800: Friederike Helene Unger“. In *Kontroversen, alte und neue*. Bd. 6. Hrsg. v. Albrecht Schöne. Tübingen: Niemeyer, 1986. 3-42.
- Hilmes, Carola. „Jeanne d’Arc verliebt sich nicht“. In *Felicitas Hoppe im Kontext der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Hrsg. v. Stefan Neuhaus und Martin Hellström. Innsbruck und Wien: Studienverlag, 2008. 133-143.
- Holdenried, Michaela. „Familie, Familiennarrative und Interkulturalität. Eine Einleitung“. In *Die interkulturelle Familie. Literatur- und*

- sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Hrsg. v. Michaela Holdenried und Weertje Willms. Bielefeld: Transcript, 2012. 11-23.
- Holdenried, Michaela. „‘Familiengeschichten allesamt’ Familienkonstellationen im Werk Felicitas Hoppes“. In *Ehrliche Erfindungen. Felicitas Hoppe als Erzählerin zwischen Tradition und Transmoderne*. Hrsg. v. Svenja Frank und Julia Ilgner. Bielefeld: Transcript, 2017. 71-85.
- Homscheid, Thomas, Nyström, Esbjörn (Hrsg.). *Geschichten des Reisens - Reisen zur Geschichte. Studien zu Felicitas Hoppe*. Uelversbüll: Der andere Verlag, 2012.
- Hoppe, Felicitas. „Auge in Auge. Über den Umgang mit historischen Stoffen“. *Neue Rundschau* 1 (2007). 59-69.
- Hoppe, Felicitas. *Johanna. Roman*. Frankfurt am Main: Fischer, 2008 [Im Beitrag: *Johanna*].
- Hoppe, Felicitas. *Hoppe*. Frankfurt am Main: Fischer, 2013 [Im Beitrag: *Hoppe*].
- Hoppe, Felicitas. *Sieben Schätze. Augsburger Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Fischer, 2009 [Im Beitrag: *Schätze*].
- Hoppe, Felicitas. *Kröne dich selbst – sonst krönt dich keiner!* Heidelberger Poetikvorlesungen 2018. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2018.
- Ilgner, Julia. *Hoppe, Felicitas*. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/autoren/2107-hoppe-felicitas> (aufgerufen am 15. Oktober 2021).
- Jacobs, Jürgen. *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. München: Wilhelm Fink, 1972.
- Jacobs, Jürgen und Krause, Markus (Hrsg.). *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. München: C.H. Beck, 1989.
- Luhmann, Niklas. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- Maierhofer, Waltraud. „‘...groß in Mode’: Johanna von Orleans uns das populäre Erzählen im Umkreis von Schiller und heute“. In *Geschichten des Reisens - Reisen zur Geschichte. Studien zu Felicitas Hoppe*. Hrsg. v. Thomas Homscheid, Esbjörn Nyström. Uelversbüll: Der andere Verlag, 2012. 83-107.
- Mayer, Gerhart. *Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Stuttgart: J.B. Metzler, 1992.
- Moretti, Franco. *Il romanzo di formazione*. Milano: Garzanti, 1986.
- Morgenstern, Karl. „Ueber das Wesen des Bildungsromans. Vortrag, gehalten am 12. December 1819“. In *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Hrsg. v. Rolf Selbmann. Darmstadt: WBG, 1988. 55-72.
- Neuhaus, Stefan. „‘Damen und Herren, die Wahrheit, was ist das?’ Zur Konstruktion von Identität in Felicitas Hoppes Texte“. In *Felicitas Hoppe im Kontext der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Hrsg. v. Stefan Neuhaus und Martin Hellström. Innsbruck und Wien: Studienverlag, 2008. 39-53.

- Nünning, Ansgar. „Fiktionale Metabiografien“. In *Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien*. Hrsg. v. Christian Klein. Stuttgart: J.B. Metzler, 2009. 132-136.
- Pailer, Gaby. „Hoppe, Hockey und der reisende Puck. Selbst(er)findung und kanadische Kindheit in Felicitas Hoppes fiktionaler Auto/Biografie“. In *Felicitas Hoppe: Das Werk*. Hrsg. v. Michaela Holdenried. Berlin: Erich Schmidt, 2015. 161-172.
- Pontzen, Alexandra. „Autofiktion als intermediale Kommunikation. Französische und deutschsprachige Ich-Narrationen der Gegenwart im Vergleich (M. Houellebecq, T. Glavinic, G. Grass, F. Hoppe, M. Köhlmeier, D. Leupold und C. J. Setz)“. In *Vom Ich erzählen. Identitätsnarrative in der Literatur des 20. Jahrhunderts*. Hrsg. v. Heribert Tommek und Christian Steltz. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Edition, 2016 (= Regensburger Beiträge zur deutschen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft 1). 275-302.
- Ruf, Oliver. „Das phonographische Gedächtnis: Erinnerung, Reproduktion, Vergessen – Zu Felicitas Hoppe Roman *Johanna*“. In *Felicitas Hoppe im Kontext der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Hrsg. v. Stefan Neuhaus und Martin Hellström. Innsbruck und Wien: Studienverlag, 2008. 173-187.
- Schilling, Erik. „Metafiktionale Räume. Topografien der Historie in Felicitas Hoppes *Johanna* (2006)“. In *Ehrliche Erfindungen. Felicitas Hoppe als Erzählerin zwischen Tradition und Transmoderne*. Hrsg. v. Svenja Frank und Julia Ilgner. Bielefeld: Transcript, 2017. 259-271.
- Schonfield, Ernest. „‘Wie krönt man richtig?’ Heiligsprechung und Kanonbildung in Hoppes *Johanna* (2006)“. In *Ehrliche Erfindungen. Felicitas Hoppe als Erzählerin zwischen Tradition und Transmoderne*. Hrsg. v. Svenja Frank und Julia Ilgner. Bielefeld: Transcript, 2017. 53-69.
- Schrader, Monika. *Mimesis und Poiesis. Poetologische Studien zum Bildungsroman*. Berlin und New York: De Gruyter, 1975.
- Selbmann, Rolf. „Einleitung“. In *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Hrsg. v. Rolf Selbmann. Darmstadt: WBG, 1988. 1-44.
- Selbmann, Rolf. *Der deutsche Bildungsroman*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler, 1994.
- Trilcke, Peer, Wolf, Jana. „Das Erfundene rettet einen von gar nichts. Im Gespräch mit Felicitas Hoppe“. *Text+Kritik* 207: *Felicitas Hoppe* (VII, 2015). Hrsg. v. Peer Trilcke. 74-79.
- Voßkamp, Wilhelm. *Der Roman des Lebens. Die Aktualität der Bildung und ihre Geschichte im Bildungsroman*. Berlin: Berlin University Press, 2009.