

Herle-Christin Jessen (München)

**Was die Kunst der Gesellschaft ist
Fiktion und '(Meta-)Fiktionalitätskompetenz' in Roberto Bolaños Kurz-
geschichte *El policía de las ratas* (2003)**

Abstract

Roberto Bolaños Figur José/Pepe el Tira (aus *El policía de las ratas*) ist insofern eine Replik auf Kafkas Josefina (aus *Josefine, die Sängerin oder das Volk der Mäuse*), als beide, Bolaños Ratte und Kafkas Maus, komplexe Allegorien auf den gesellschaftlichen Umgang mit Kunst sowie auf ästhetische Verstehensprozesse im Allgemeinen sind. Sie hinterfragen metafictional, worin existenzielle Spezifika der Kunst bestehen könnten. Da José (seine Tante) Josefina erinnernd in sich trägt und sie – sowie *an ihr* als Figuration der Kunst auch das *eigene* Dasein – zu verstehen versucht, richten sich die folgenden Überlegungen auf José/Pepe el Tira als potenziertes und inszeniertes, als Figur gewordenes ästhetisches Verstehen. Damit soll zur Stärkung literarischen Lernens und zur Ausbildung einer Metafictionalitätskompetenz die Frage erörtert werden, wie Bolaños *cuento* Verstehensprozesse binnenfictional reflektiert und seine Leserinnen und Leser dadurch zu einer konstanten (Selbst-)Reflexion herausfordert.

Pues porque en nuestro pueblo el arte y la contemplación de la obra de arte es un ejercicio que no podemos practicar, por lo que las excepciones, *los diferentes*, escasean.

Roberto Bolaño, *El policía de las ratas*

Vielleicht werden wir also gar nicht sehr viel entbehren.

Franz Kafka, *Josefine, die Sängerin
oder das Volk der Mäuse*¹

Als die Abiturientin Naina im Januar 2015 twitterte, dass sie fast 18 Jahre alt sei und "keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen" habe, dafür aber "'ne Gedichtsanalyse [sic]" schreiben könne, und dies in "4 Sprachen", traf sie mit ihrem Unmut über die eigene (Aus-)Bildung offenbar einen Nerv (Beyer/Biesler 2015, o.S.). Ihr Beitrag wurde nicht nur tausendfach geteilt und bejaht, sondern fand Gehör in nahezu allen großen und kleinen Tages- und Wochenzeitungen der Republik. In einem "Riesen-Medien-Spektakel" (Kersten 2015, o.S.) wurde hitzig und ausgiebig über die potenziell problematische Gewichtung bildungspolitischer Notwendigkeiten debattiert. Die Debatte entfaltete eine derartige Wucht, dass sich auch die damalige Bundesministerin für Bildung und Forschung, Johanna Wanka, dazu aufgefordert sah, Position zu beziehen: "Ich finde es sehr positiv, dass Naina diese Debatte angestoßen hat. Ich bin dafür, in der Schule stärker Alltagsfähigkeiten zu vermitteln. Es bleibt aber wichtig, Gedichte zu lernen und zu interpretieren." (Greiner 2015, o.S.) Die Vermittlung lebenspraktischer "Alltagsfähigkeiten" müsse schulcurricular ausgebaut werden, "aber", so die adversative Zuspitzung der Ministerin, Gedichte seien dennoch zu lernen und zu deuten. Wanka schlägt also in

¹ Franz Kafkas Zitat, das sich auf den Verlust der Kunst für die Gesellschaft bezieht, steht Robert Bolaños Textsammlung *El gaucho insufrible*, dem wiederum die im Folgenden zu verhandelnde Kurzgeschichte *El policía de las ratas* angehört, auf Spanisch als Motto voran: "Quizá nosotros no perdamos demasiado, después de todo." (Bolaño 2018a: 399) Zitate aus Bolaños *El policía de las ratas* werden im Folgenden mit der Sigle PR belegt.

dieselbe Kerbe wie Naina: Es gibt Fähigkeiten für das alltägliche Leben, und es gibt Lyrik und Lyrikanalysen, Literatur und Literaturanalysen – aber wofür eigentlich? Eine angemessene Auseinandersetzung mit literarischen Texten zu erlernen, sie im Rahmen eines Bildungswegs der Einzelnen als erstrebenswert und gerechtfertigt zu erachten, scheint also einerseits gesetzt, andererseits aber umstritten, gar umkämpft zu sein. Was können literarische Texte in der Ausbildung junger Menschen leisten? Sie findet im Rahmen des Bildungsauftrags der Bildungsinstitutionen statt, ist also eine Ausbildung in der und für die Gesellschaft, sodass die Frage nach der Relevanz literarischer Texte als Bildungsgut empfindlich mit der Frage nach deren Gesellschaftsrelevanz im Allgemeinen zusammenfällt. Zur Auslotung dieser Problematik kann ein Dialog zwischen literaturdidaktischen, literaturwissenschaftlichen und literaturtheoretischen Positionen beitragen. Denn der umstrittene, marginalisierte Stellenwert literarischer Texte in der Ausbildung junger Lernender – gerade im Fremdsprachenunterricht – ist ein in der fachdidaktischen Forschung erkanntes und insbesondere unter dem Konzept der 'literarischen Kompetenzen' diskutiertes Themenfeld. Seit der Umgestaltung der Bildungspläne auf Basis der 'Kompetenzorientierung' der Bildungsstandards mit einem "Paradigmenwechsel im Sinne von *outcome*-Orientierung" (Spinner 2012: 66)² hat die Problematik innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses deutlich an Dringlichkeit und Relevanz gewonnen.

Literaturunterricht und literarische Kompetenzen

Die fachdidaktische Forschung widmet sich der Gesellschafts- und Schulrelevanz literarischer Texte, insbesondere in der Konzeptualisierung literarischer Kompetenzen. Ausgangspunkt ihrer Modellierung ist, wie Carola Surkamp pointiert, "ein auffälliges und seit einiger Zeit viel diskutiertes Missverhältnis zwischen der großen Bedeutung, die literarischen Texten innerhalb der Literaturdidaktik" zukommt, und "ihrer marginalen Berücksichtigung in bildungspolitischen Vorgaben und fachdidaktischen Veröffentlichungen zum kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht." (Surkamp 2012: 77) Dieses "Missverhältnis" zwischen Literaturunterricht einerseits, Bildungspolitik, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung andererseits liegt, so Kammler, in der Schwierigkeit begründet, literarische Unterrichtsinhalte, Lernziele und Ergebnisse zu quantifizieren, zu objektivieren, zu standardisieren, vergleichbar abzu prüfen und in ihrer unmittelbaren Utilität erfahrbar zu machen (vgl. Kammler 2012a: 5). Vor dem Hintergrund, dass "die Standards für den Literaturunterricht in besonderem Maße [...] noch den Charakter einer Baustelle" (Kammler 2012b: 9) aufweisen, ist die Verständigung darüber umso dringlicher, welche Kompetenzen im Literaturunterricht notwendig und dauerhaft zu verankern sind.

Die Begriffsbestimmung des Literarischen als Voraussetzung der Vermittlung literarischer Kompetenzen ist jedoch schon allein deshalb ein schwieriges Unterfangen, da die "Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife" fast ausschließlich von Kompetenzen sprechen, die an 'literarischen und nicht-literarischen' Texten auszubilden seien. Diese sich durch den Gesamttext der Bildungsstandards

² In seinem Beitrag "Der standardisierte Schüler" problematisiert Spinner gravierende Konsequenzen der *outcome*-Orientierung, v.a. "eine massive Reduktion, wenn nicht Trivialisierung dessen, was in den Standards formuliert ist" durch die dazugehörigen Aufgabenformate, ferner das "Umkippen von Subjektivität in Objektivität" sowie "[a]ngeleitetes Training", das "geistig selbständiges Lernen" ersetze (Spinner 2005: 6, 8 und 12).

ziehende texttheoretische Nicht-Unterscheidung zwischen dem literarischen Text und dem nicht-literarischen Text offenbart, dass der Ausbildung genuin *literarischer, an literarischen Texten* zu erwerbenden Kompetenzen keine gesonderte Bedeutung zukommt. Schülerinnen und Schülern literarische Kompetenzen zu vermitteln, ist nicht eigens vorgesehen, sondern geht in den anderen Kompetenzbereichen auf: interkulturelle kommunikative Kompetenz, funktionale kommunikative Kompetenz, Text- und Medienkompetenz, Sprachbewusstheit und Sprachkompetenz. (Bildungsstandards 2012: 12). Worin Eigen- und Mehrwert 'des Literarischen' und 'des Ästhetischen' und die an ihm auszubildenden Kompetenzen bestehen,³ bleibt unreflektiert, sowohl in den Bildungsstandards als häufig auch in Bildungs- und Lehrplänen sowie in modellhaften Unterrichtsentwürfen.⁴ Diese Konturlosigkeit des Literaturbegriffs ist insofern problematisch, als literarische Kompetenz nur dann gelingend reflektiert, diskutiert, erlernt und gelehrt werden kann, wenn eine umfassende Verständigung über den Gegenstand erzielt worden ist.

Hier setzt die fachdidaktische Forschung zu den literarischen Kompetenzen an. 2012 entwirft Carola Surkamp mit Rekurs auf Kaspar Spinner (vgl. Spinner 2006) ein seither viel rezipiertes Modell zur Konzeptualisierung fremdsprachlicher literarischer Kompetenzen.⁵ Surkamp untergliedert diesen Kompetenzbereich in "affektive", "motivationale", "reflexive", "sprachlich-diskursive", "produktive" und "kognitive" (letztere wiederum in: "I Leseverstehen" und "II ästhetisches Verstehen"; Surkamp 2012: 84 Schaubild sowie v.a. 82-86). Innerhalb der Konzeptualisierung literarischer Kompetenzen ist es zum einen der noch abstrakt kategoriale, schulcurricular geprägte und "auch zunehmend unterrichts empirisch" (Hallet 2010: 232) ausgerichtete Bereich der "ästhetischen Bildung" (Spinner 2006: 46 *passim*) bzw. des "ästhetischen Verstehens" (Surdamp 2012: 84f.), der für die aufgeworfene Fragestellung zur Gesellschaftsrelevanz literarischer Texte anschlussfähig ist. Hinzu kommt die zu erlernende Fähigkeit im "Erkennen der lebensweltlichen Relevanz von Literatur", die Surkamp den motivationalen fremdsprachlichen literarischen Kompetenzen zuordnet (Surdamp 2012: 84). Wie vollzieht sich aber 'ästhetisches Verstehen'? Wie können Rezipierende literarische Texte – ihre fiktionalen Welten und die Herausforderungen in diesen – als "komplexe Wirklichkeitsdeutungsmodelle" (Rössler 2010: 172) begreifen (lernen) – und wie lässt sich deren 'lebensweltliche Relevanz' fassen?

Literatur fragt: ¿Quién soy yo? ¿Quién eres tú? ¿Quiénes son los otros?

Das Fehlen eines starken Begriffs von Literatur sowohl auf bildungspolitischer und theoretisch-konzeptueller als auch auf unterrichtspragmatischer Seite – und somit zugleich das Fehlen der Voraussetzung für ästhetisches Verstehen und auszubildende Fiktionalitätskompetenzen – zeigt sich auch am Beispiel des "Exemplarische[n] 2-Jahres-Plan[s] für die Kursstufe" im Fach Spanisch in Baden-Württemberg.⁶ Die elf thematischen Module, die sich auf zwei Jahre mit einem

³ Die Begriffe 'Ästhetik' oder 'ästhetisch' finden auf den über 300 Seiten der Bildungsstandards keine Erwähnung.

⁴ Vgl. dazu gesondert das folgende Kapitel.

⁵ Die Konzeptualisierung literarischer Kompetenzen stellt, wie Surkamp u.a. konstatieren, ein dringendes Forschungsdesiderat dar (vgl. Kräling/Fraile 2015: 7; Mandler 2017: 60; Surkamp 2012: 77).

⁶ Der "Exemplarisch[e] 2-Jahres-Plan für die Kursstufe" ist online zugänglich [https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/spanisch/gym/bp2016/fb7/1_plan/2_leistung/2-jahres-planung_leistungsfach.pdf]. Der thematische Verlaufsplan für das Unterrichtsgeschehen

vierstündigen Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe erstrecken, verhandeln das gemeinsame Dachthema *¿Quién soy yo? ¿Quién eres tú? ¿Quiénes son los otros?* unter folgenden Schwerpunktsetzungen:

- (0) Wer bin ich? Was ist Identität? Was macht meine Identität aus?
- (1) Kultur, Geschlecht, Rollen, Merkmale einer Gesellschaft, Gruppenzugehörigkeit, Verhalten, Jugendsprache
- (2) Nationalität, Vorurteile, Stereotypen, Landschaft, Klima, Umwelt, Umfeld
- (3) Europäische Identität, Integration, Sprache, Gastronomie, Vorurteile, Verlust der eigenen Identität
- (4) Gegenwart als Folge der Vergangenheit, politische Einstellung
- (5) Nationalität, Sprache als Identitätsmerkmal, Traditionen
- (6) Identität der präkolumbinischen Völker, Zerstörung einer Kultur, Nationalität, Sprache, Traditionen [...], Kunst, Literatur, Gegenwart als Folge der Vergangenheit, politische Einstellung
- (7) Erhaltung der eigenen Identität in einer globalisierten Welt, *modernidad* vs. *tradición*, Ethnizität, Glauben
- (8) Identität der präkolumbinischen Völker, Zerstörung einer Kultur Aufeinandertreffen zweier Kulturen, Entstehung einer neuen Identität
- (9) Identität durch Sprache, Bild der Sprache, eine oder mehrere Sprachen
- (10) Einfluss der USA, eigene Identität, Integration, Spanglich⁷

Mit diesen Themenstellungen eröffnet sich ein großes und wichtiges Panorama, das insbesondere Erörterungen der individuellen, gesellschaftlichen und kollektiven Identität in und durch Sprache stark macht. Allerdings findet sich kein eigener Platz für die Frage, warum diese Vielfalt an überwiegend politischen und soziologischen, an historischen, kultur- und sprachwissenschaftlichen Themen gerade in und an *literarischen* Texten⁸ verhandelt werden soll. Was kann Literatur über Probleme lehren, für deren Ergründung andere Disziplinen als die Literaturwissenschaft eine ausgewiesene Expertise bereitstellen, nämlich Politikwissenschaft und Soziologie, Geschichte, Kulturwissenschaft und Linguistik? Und wie kann Literatur als Literatur – in ihrer spezifischen Form und Sprache – in ihrer 'eigenen Identität' sichtbar (gemacht) werden, wenn der Fokus viel stärker auf ihrer Funktion als Themenpool liegt als auf der Eruiierung dessen, was eine 'literarische Gestaltung' ist?

Ein metafiktionales Modul als eine flexibel einzusetzende Unterrichtseinheit, die Fragen menschlicher Identitätsbildung mit jenen literarischer Identitätsbildung verbinden würde, ist programmatisch nicht vorgesehen – Fragen wie: *Was sind, was wollen und was können literarische Texte? Was bedeuten Kunst und Literatur dem Menschen? Welche Rolle können sie einnehmen in der Ausbildung individueller wie kollektiver Identitätsentwürfe? Was geben sie selbst über sich und ihre Deutungsprozesse zu verstehen?* Es handelt sich hierbei um Grundfragen literarästhetischen Verstehens – warum überfordern sie die Schülerinnen und Schüler, wie man vielleicht entgegen könnte? Denn Fragen dieser Art – *Was bedeuten dir Kunst und Literatur? Was können sie dir über dich und deine Mitmenschen beibringen? Wie können sie deinen Zugang zur Welt prägen und*

bezieht sich auf das Abitur bis 2020 mit einem vierstündigen Spanischkurs. Erstellt wurde der Vorschlag im Rahmen einer Fortbildung, die von den Fachberater*innen des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) in Baden-Württemberg angeboten werden.

⁷ "Exemplarischer 2-Jahres-Plan für die Kursstufe" [https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/-spanisch/gym/bp2004/fb2_3/3_kurs/planung_der_kursstufe.pdf].

⁸ Um die genannten Themenblöcke zu besprechen, werden literarische Texte der Autorinnen und Autoren Isabel Allende, Alejandro Amenábar, Gioconda Belli, Mario Benedetti, Josune Intxauspe, Fernando León de Aranoa, Elsa Osorio, Cristina Pacheco, Elena Pita, Manuel Rivas und Luis Sepúlveda vorgeschlagen.

vielleicht verändern? – sind ebenso schlicht wie bedeutend, wenn an literarischen Texten gearbeitet wird und dabei als Kompetenzen u.a. "interkulturelle kommunikative Kompetenz" und v.a. "Sprachbewusstheit" sowie "Text- und Medienkompetenz" erworben werden sollen (Bildungsstandards 2012: 12).

Als der israelische Schriftsteller Amos Oz 1992 den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels verliehen bekam, stellt er sich ebenjenen Fragen zur Bedeutung von Kunst für Individuum und Kollektiv auf eine bildhaft prägnante Weise. Oz erklärt dem Publikum in seiner Dankesrede, welche Fähigkeiten literarische Texte selbst bergen und bei anderen fördern und fordern. Er pointiert, wie ein literarischer Text in ihm entsteht, wie er dessen Identitätsfindung begleitet und wie sich, andersherum, seine eigene Identität als Schreibender durch sein spezifisches Verhältnis zu literarischen Texten ausbildet:

Wenn ich feststelle, daß ich mit mir selbst hundertprozentig übereinstimme, schreibe ich keine Geschichte, sondern einen wütenden Artikel, in dem ich meiner Regierung erläutere, was sie tun soll, manchmal auch, wohin sie sich scheren soll (was nicht bedeutet, daß man mir Gehör schenken würde). Wenn ich hingegen nicht nur ein einziges Argument in mir spüre, nicht nur eine Stimme, kommt es bisweilen vor, daß sich diese unterschiedlichen Stimmen zu Gestalten entwickeln, und dann weiß ich, daß ich mit einer Geschichte schwangergehe. Geschichten schreibe ich genau dann, wenn ich mich mit verschiedenen, einander widersprechenden Forderungen identifizieren kann, mit einer Vielzahl moralischer Standpunkte, widerstreitender Gefühle. Es gibt eine alte chassidische Geschichte von einem Rabbi, den man ruft, um über zwei Ansprüche auf ein und dieselbe Ziege zu entscheiden. Er befindet, daß beide Parteien recht haben. Zu Hause sagt ihm später seine Frau, daß dies unmöglich sei: Wie können beide im Recht sein, wenn sie Ansprüche auf ein und dieselbe Ziege stellen? Der Rabbi denkt einen Augenblick nach und sagt: 'Weißt du, meine Liebe, auch du hast recht.' Hin und wieder bin ich dieser Rabbi. (Oz 1992: 18f.)

Diese kleine poetologische Parabel, die man auch mit Schülerinnen und Schülern besprechen könnte, verdichtet, dass Literatur weder feste Antworten noch ein *anything goes* bedeutet. "Weißt du, meine Liebe, auch du hast recht" bedeutet nicht, dass jeder immer recht hat, sondern es bedeutet, dass komplexe Sachverhalte eine komplexe seelische und mentale, emotionale und geistige Reaktion, dass sie Unsicherheit, Widersprüche und das Gefühl hervorrufen können, im guten Sinne uneins mit sich selbst zu sein. Aus einer solchen Dissoziierungs- und Alteritätserfahrung mit sich selbst – also in der eigenen Seele, "unterschiedlich[e] Stimmen" zu vernehmen – erwachsen literarische Gestalten, Motivkomplexe, Problemfelder, Handlungsstränge und Sprachbilder. Aus seelischer Komplexität entsteht potenziell literar-ästhetische Komplexität. Aus Gefühl und Kognition im Modus des Nicht-Wissens, der Unentschiedenheit und des Uneigentlichen wird eine spezifische literar-ästhetische Form. Über die Gestalt eines literarischen Textes wird also die Konstellation eines Problems erkennbar, das nicht oder nicht nur genuin ein seelisches und geistiges des historischen Mannes und Schriftstellers Amos Oz ist, sondern das ein partikuläres Problem so ästhetisiert, dass es als ein kollektives, als ein allgemeinmenschlich verstehbares überhaupt erst überzeitlich und dauerhaft, dabei je historisch kontextuell verortet, rezipierbar wird. Um diese Wechselwirkungen aus partikularem Problem, ästhetischer Form und potenzieller Relevanz für das Kollektiv erkennen zu können, bedarf es der Konturierung der Begriffe 'Literatur', 'ästhetisches Verstehen' und 'Fiktionalitätskompetenz'.

An dieser Stelle wird ein groß angelegtes Desiderat erkennbar, welches das immense Potenzial in sich trägt, im Dialog zwischen Schulpraxis, Fachdidaktik, Lehrerbildung, Literaturwissenschaft und -theorie einen gewichtigen texttheoretischen Beitrag zu leisten – gerade zu Beginn des 21. Jahrhunderts, inmitten sich fundamental verändernder medialer Textwelten angesichts derer

"Medienkompetenz [...] als eine der sogenannten Schlüsselqualifikationen der Informationsgesellschaft" begriffen wird (Grünewald/Küster 2017: 200). Der Beitrag der folgenden Überlegungen besteht darin, die Schneise, die 'die Literatur' in Selbstreflexion auf die eigene Medialität anbietet, zum Ausgangspunkt zu nehmen, erste theoretische Ansatzpunkte zu destillieren und *en miniature* auf das Potenzial eines 'Gesprächs mit der Literatur als Literatur' hinzudeuten. Denn häufig thematisieren literarische Werke entweder in offener Selbstreferentialität und Metafiktion, Intermedialität oder Intertextualität oder auch versteckter – in poetologischen Bildern und einer spezifischen Sprachverwendung – ihre 'eigene Identität', ihre Literarizität, Medialität, Kunsthaftigkeit und Künstlichkeit. Auf diese Weise binden sie die Frage ein, was Literatur in ihren ästhetischen Spezifika – jenseits sich abwechselnder, mehr oder minder aktueller Themenspektren im engeren oder weiteren Interessengebiet junger Lernender – der Gesellschaft bedeutet, bedeuten kann und bedeuten will. Literarische Texte wenden das (bisher im baden-württembergischen Abitur)⁹ zu erörternde Dachthema *¿Quién soy yo? ¿Quién eres tú? ¿Quiénes son los otros?* also nicht selten auf sich selbst und die eigene *conditio* als Kunstwerk an. Wie verhandelt und reflektiert der literarische Text in seinen Handlungssträngen und Figurenkonstellationen, in seiner Sprachverwendung, seinen Metaphern und Motiven, in seiner Zeit- und Raumkonzeption – kurz: in seinen ästhetischen Gestaltungsmitteln – *sich selbst* und sein Verhältnis zum anderen sowie die Bedingungen ästhetischen Verstehens und dessen lebensweltliche Relevanz für das Individuum und das Kollektiv? So lautet die leitende Frage der folgenden Ausführungen zu Roberto Bolaños gleichsam metafiktionaler wie gesellschaftskritischer Kurzgeschichte *El policía de las ratas*.

Bolaño, *El policía de las ratas* Pepe, der Polizist, und die Rattengesellschaft

Der Plot von Bolaños gut zwanzigseitigem *cuento* ist überschaubar und weitestgehend chronologisch angelegt: Der Rattenpolizist Pepe el Tira, der das Geschehen als *yo narrador* autodiegetisch erzählt, widmet sich der Aufklärung einer Mordserie. Im Zuge seiner Ermittlungen zu den sich sukzessive – über mehrere Monate¹⁰ – ereignenden Mordfällen v.a. an jungen Ratten wird ihm schnell klar, dass der Mörder nicht von 'außen' kommt,¹¹ nicht, wie sonst üblich, ein Marder, ein Kaiman oder eine Schlange ist, sondern aus den eigenen Reihen stammt: "Yo creo que estas heridas las produjo una rata, dije yo. Pero las ratas no matan a las ratas, dijo el forense mirando otra vez el cadáver. Esta sí, dije yo." (PR 446) Dass 'Ratten keine Ratten töten' zieht sich als autokratische Setzung leitmotivisch und mehrdimensional durch die Rattengesellschaft: klassenübergreifend von oben nach unten, von der *rata reina*, dem Oberhaupt des Volks, über den Polizeiapparat bis zur einfachen Arbeiterratte, sowie ortsübergreifend durch alle Tunnel, Kanäle, Innen- und Außenregionen der Kanalisation. Dass dem nicht so ist, dass Ratten also sehr wohl ihresgleichen töten (können), kann Pepe el Tira zwar unter Einsatz des eigenen Lebens in der

⁹ Ab 2023 wird das Thema *Haciendo caminos* zugrunde gelegt.

¹⁰ Die genaue Zeitkonfiguration bleibt im Dunkeln – es finden sich nur wenige konkrete Zeitangaben bezüglich der vergehenden Monate (vgl. PR 448), was den überzeitlich allegorischen Charakter der Kurzgeschichte unterstreicht.

¹¹ Schon angesichts des ersten Mordfalls expliziert Pepe seinen Verdacht für sich selbst: "Comencé a pensar que tal vez no hubiera sido un depredador." (PR 438) Diesen Verdacht einem Kollegen gegenüber zu äußern, traut er sich erst später (vgl. PR 446).

Überführung der jungen Ratte Héctor beweisen, seine Bemühungen um Wahrheit und Gerechtigkeit, um "verdad" und "justicia" (PR 446; 448), bleiben aber folgenlos: "Las ratas no matan ratas" (PR 453), statuiert final noch einmal die Rattenkönigin, nachdem sie Héctor als "un loco y un individualista", ihn und seine Taten als "anomalía" (PR 453) ausgewiesen hat. Nur indem sie Héctor als 'Verrückten', und 'Individualisten' isoliert und ihn aufgrund seiner 'anormalen' Taten vom Rattenkollektiv und dessen Gleichförmigkeit, Regelmäßigkeit und Ordnung abspaltet,¹² kann das von ihr postulierte Prinzip, dass Ratten keine Ratten töten, aufrechterhalten werden: Nur wenn dem Mörder Héctor seine 'Rattenhaftigkeit' und damit seine Identität abgesprochen wird, kann die Setzung, dass Ratten keine Ratten töten, weiterhin Geltung beanspruchen.

Pepe el Tira ist dem Netz aus Fadenscheinigkeit, Indifferenz und Repression, das ihn umgibt, mit seiner gesamten Existenz ausgeliefert, was schon an seiner körperlichen Reaktion auf die finalen Worte der Rattenkönigin ersichtlich wird: "Bajé la cabeza y no sé cuánto rato estuve así. Es posible incluso que me durmiera." (PR 453) Und dennoch, obgleich er die Aussichtslosigkeit seines Strebens nach Gerechtigkeit und Sinnstiftung in einer durch Unterdrückung, Unsicherheit, Armut, Korruption, Vertuschung, Verlorenheit und Selbstentfremdung geprägten Rattengesellschaft offen erkannt hat, obgleich er soeben erfahren hat, dass all seine Bemühungen um Aufklärung nicht fruchten, setzt er zur Rettung einiger in Not geratener Artgenossen in der finalen Szene des Textes erneut sein eigenes Leben aufs Spiel, mehr noch, am Ende ist es ihm sogar erstmalig vergönnt, sich Leid und Verbrechen nicht mehr allein, sondern solidarisch, in einer kleinen, sich hinter ihm versammelnden Gruppe, entgegenzustellen:

¿Estás dispuesto a ser despedazado por una comadreja?, dije. Sé luchar, Pepe, contestó [el policía nuevo]. Llegado a este punto poco era lo que podía decir, así que me levanté y le ordené que se mantuviera detrás de mí. El túnel era negro y olía a comadreja, pero yo sé moverme por la oscuridad. Dos ratas se ofrecieron como voluntarias y nos siguieron. (PR 455)

Das Textende zeigt Pepe dort, wo er auch zuvor immer war: im Tunnel, im Dunkeln, in Gefahr. Doch dass er sich "im Dunkeln zu bewegen" weiß (Bolaño 2015: 89), gibt ihm die Sicherheit, sich zu riskieren und dadurch seine eigene Existenz auf ein höheres Ideal hin – jenes einer in Gerechtigkeit, Wahrheit und Solidarität gründenden Gemeinschaft – zu transzendieren.

Die Transzendenzbewegung in Richtung einer höheren Sinnstiftung leitet zur Frage über, inwiefern sich Kunst selbst als Träger einer solchen Sinnstiftung versteht und dieses Selbstverständnis binnenfiktional reflektiert. Eng damit verbunden ist die Frage, welchen Stellenwert Kunst in der skizzierten Gesellschaft der Ratten einnimmt und welche Kompetenzen sich im Zuge der Rezeptionsprozesse von Kunstwerken ausbilden lassen. Denn 'sich im Dunkeln zu bewegen wissen' ist eine Fähigkeit, die nicht nur Ratten in der Kanalisation, sondern auch und gerade Künstler*innen und Rezipierende aufweisen und weiter ausbilden: in der Dunkelheit eines ersten Nicht-Gleich-Verstehens. Die aufgeworfene Thematik des gesellschaftlichen Umgangs mit Kunst soll in den folgenden Ausführungen auf eine Grundfrage hin pointiert werden: Was gibt uns die Figur Pepe el Tira über jene Fähigkeiten und Kompetenzen zu verstehen, die zur Rezeption von Kunst und der Entfaltung ihrer Relevanz in gesellschaftlichen Sinnstiftungsprozessen erforderlich sind?

¹² Der Alltag der Ratten besteht mit Ausnahme kurzer Schlafphasen ausschließlich aus "hacer túneles, buscar comida" (PR 439).

Pepe, der Kriminalpolizist, als Figuration ästhetischen Verstehens

Pepes wirklicher Name lautet, wie er gleich im ersten Satz der Geschichte expliziert,¹³ José. Damit trägt die Rattenfigur ihre intertextuelle Filiation schon im Namen – Bolaños Figur José (alias Pepe el Tira) ist der Neffe der Sängerin Josefina und ruft damit Franz Kafkas *Josefine, die Sängerin oder das Volk der Mäuse* auf den Plan.¹⁴ Seine Filiation von Kafkas Maus Josefina expliziert Bolaños Ratte José sogleich auf der zweiten Seite des *cuento*: "yo era uno de los sobrinos de Josefina la Cantora" (PR 433).¹⁵ Roberto Bolaños Figur José/Pepe el Tira ist insofern eine Replik auf Kafkas Josefina, als beide, Bolaños Ratte und Kafkas Maus, komplexe Allegorien auf den gesellschaftlichen Umgang mit Kunst sowie auf ästhetische Verstehensprozesse im Allgemeinen sind. Sie hinterfragen metafikcional, worin existenzielle Spezifika von Kunst bestehen könnten. Da José (seine Tante) Josefina erinnernd in sich trägt und sie – sowie *an ihr* als Figuration der Kunst auch das *eigene* Dasein – zu verstehen versucht, richten sich die folgenden Überlegungen auf José/Pepe el Tira als potenziertes und inszeniertes, als Figur gewordenes ästhetisches Verstehen. Damit soll zur Stärkung literarischen Lernens und zur Ausbildung einer Metafikcionalitätskompetenz die Frage erörtert werden, wie Bolaños *cuento* Verstehensprozesse binnenfiktional reflektiert und seine Leserinnen und Leser dadurch zu einer konstanten (Selbst-)Reflexion herausfordert.

José/Pepe el Tira durchläuft in seinem Verstehensprozess eine Entwicklung vom Nicht-Wissenden zum Wissenden oder zumindest zu einem Mehr-Wissenden: Am Ende seiner Suche nach Wahrheit, das als Ende einer zwar aufgeklärten, aber im Kollektiv wieder vertuschten Mordserie zugleich Abschluss und Aufbruch (ins Ungewisse des Kampfes gegen übermächtig scheinende Kräfte)¹⁶ ist, steht ein sicher empfundenes Wissen um das eigene souveräne Aushalten-Können von Dunkelheit – "yo sé moverme por la oscuridad" (PR 455) –, dem Grundprinzip jeden (ästhetischen) Verstehens. Dieses sichere und ihm Selbstsicherheit verleihende Wissen ist mühsam errungen, sind es doch zu Beginn der Geschichte auffällig viele Spielformen des Nicht-Wissens um die eigenen Kompetenzen und um jene der anderen, die Pepe artikuliert: Er weiß nicht, warum er Polizist geworden ist,¹⁷ er weiß nicht, warum er eingestellt wurde,¹⁸ er weiß nicht, wie er

¹³ "Me llamo José, aunque la gente que me conoce me llama Pepe, y algunos, generalmente los que no me conocen bien o no tienen un trato familiar conmigo, me llaman Pepe el Tira." (PR 432)

¹⁴ Auch Kafkas Text beginnt mit der Namensexplizierung der Hauptprotagonistin: "Unsere Sängerin heißt Josefina." (Kafka 1976: 200)

¹⁵ Dass er ihre Profession mit einer Majuskel markiert, unterstreicht zum einen die Nähe zu Kafkas legendärer und als bekannt vorausgesetzter Josefina und überhöht ihren Gesang zugleich ins Transzendente – um die Frage, inwiefern die Kunst einen festen Platz im Gesellschaftsgefüge beanspruchen kann, während ihr zugleich etwas Göttliches anhaftet, geht es sowohl bei Kafka als auch bei Bolaño.

¹⁶ Die übermächtig erscheinenden Kräfte finden sich personifiziert in den Mardern: "Las comadreas habían acorralado a tres ratas y a varios cachorros, atrapados en el fondo del túnel. Si esperamos refuerzos será demasiado tarde, dijo el policía nuevo. [...] ¿Te has enfrentado alguna vez a una comadreja? ¿Estás dispuesto a ser despedazado por una comadreja?, dije." (PR 454f.)

¹⁷ Obleich er sich intensiv zu seinem Werdegang befragt, kann er sich keine Antwort geben: "¿Qué fue lo que me impulsó a hacerme policía? Muchas veces, sobre todo últimamente, me lo he preguntado, y no hallo una respuesta convincente." (PR 432)

¹⁸ Pepe denkt vergleichsweise ausführlich über mögliche Beweggründe seiner Vorgesetzten nach, kommt aber zu keinem Ergebnis: "Tal vez eso influyó en la decisión de los jefes de darme el

die eigene Identität und deren Wirkung auf andere einzuschätzen hat – "La verdad es que no sé qué pensar" (PR 433) –, und er weiß nicht, was ihn zwischen seinem Beruf und einer existenziellen Leere überhaupt umtreibt.¹⁹ Allein in den ersten beiden kurzen Absätzen des *cuento* häufen sich siebenmal die Unbestimmtheitsadverbien "tal vez" und "probablemente" (PR 432). Aus diesem sprachlich artikulierten Nicht-Wissen – rund um die auch schulcurricular verhandelten Fragen von *¿Quién soy yo? ¿Quién eres tú? ¿Quiénes son los otros?* – entsteht die Geschichte, und zwar als Überführung eines Nicht-Wissens in eine ästhetische Form: analog zur kleinen Parabel von Amos Oz, die als Ausgangspunkt jeder literarischen Geschichte, jeder Ästhetisierung eines Problems der Innen- oder Außenwelt des Schreibenden eben ein elementares Nicht-Wissen, ein Zweifeln und Hinterfragen starkmacht. Literarische Texte stellen, so Oz, den Versuch an, etwas, das nicht letztgültig ergründ- oder entscheidbar ist, durch eine diesem Unergründlichen und Unentscheidbaren abgerungene ästhetische Formgebung so zu inszenieren, dass zumindest Entscheidungsoptionen im Umgang mit sich selbst und dem/den anderen – mit *yo, tú, los otros* – zutage treten können.

Ein solches Abschreiten von Nicht-Wissen und Zweifeln, von Schwer- oder Unergründlichkeit steht im konzeptuellen Zentrum von Kafkas Erzählung *Josefine, die Sängerin*, auf die hin sich Bolaño mit seinem *Rattenpolizisten* im literarischen Feld verortet. Das gestellte Problem ist insofern ein Metaproblem, als sich die Kunst/Literatur im Medium der Literatur selbst hinterfragt und zu ergründen versucht: "Unsere Sängerin heißt Josefine", heißt es im ersten Satz von Kafkas Erzählung, und weiter: "Wer sie nicht gehört hat, kennt nicht die Macht des Gesanges. Es gibt niemanden, den ihr Gesang nicht fortreißt, was um so höher zu bewerten ist, als unser Geschlecht im Ganzen Musik nicht liebt." (Kafka 1976: 200) Was man zunächst für eine Setzung halten könnte – 'Kunst überwältigt auch ihre Zweifler' –, ist gerade keine Setzung, sondern eine auf engstem Raum zweifach wiederholte, zutiefst ernst gemeinte und hochkomplexe Frage, die sich (den Rezipierenden) als offene Frage darbietet:

Im vertrauten Kreise gestehen wir einander, daß Josefines Gesang als Gesang nichts Außergewöhnliches darstellt. Ist es denn überhaupt Gesang? [...] Ist es denn überhaupt Gesang? Ist es vielleicht nicht doch nur ein Pfeifen? Und Pfeifen allerdings kennen wir alle, es ist die eigentliche Kunstfertigkeit unseres Volkes, oder vielmehr gar keine Fertigkeit, sondern eine charakteristische Lebensäußerung. (Kafka 1976: 201)

Was sind, so die aufgeworfenen Fragen, die (ästhetischen) Spezifika der Kunst und welcher "Kunstfertigkeit" bedarf sie? Welche Fertigkeiten teilen Künstler- und Nicht-Künstler*innen, wer und was unterscheidet Kunst mit welchen Kriterien von

trabajo. Tal vez no y yo fui el único que se presentó el primer día. Tal vez ellos esperaban que no se presentara nadie más y temieron que, si me daban largas, fuera a cambiar de parecer." (PR 433)

¹⁹ "A veces, en parte porque era mi trabajo y en parte porque *me aburría*, dejaba las alcantarillas principales y secundarias y me internaba en las alcantarillas muertas" (PR 433; Hervorhebung hcj). Die Langeweile, das *aburrirse* und die eng mit der Langeweile korrelierte Auseinandersetzung mit dem Tod – in den "alcantarillas muertas" finden sich die Leichen – sind im Kontext der Lebenssituation Pepes insofern von existenzieller Tragweite, als sich Bolaño tiefgehend mit Baudelaire auseinandersetzt und dessen Ennui für nichts weniger als die "enfermedad del hombre moderno" erachtet (Bolaño 2018c: 501). Seinem Weltbestseller *2666* stellt Bolaño einen Vers aus Baudelaire's letztem Gedicht der *Fleurs du mal*, aus "Le voyage", voran: "Une oasis d'horreur dans un désert d'ennui!" – "Un oasis de horror en medio de un desierto de aburrimiento." (Baudelaire 1975: 133 und Bolaño 2020: 9) Pepe el Tira scheint, als Figuration des 'Menschseins in der Moderne', einen möglichen Umgang mit einem tief empfundenen Ennui auszugiieren, indem er den "desierto de aburrimiento" dadurch zu überwinden versucht, dass er sich dem ihn umgebenden "horror" sehr bewusst stellt und ihn unter Gefährdung des eigenen Lebens nicht zu akzeptieren gewillt ist.

Nicht-Kunst und inwiefern artikuliert sich in und an ihr (nur) "eine charakteristische Lebensäußerung"? Und was überhaupt ist eine "charakteristische Lebensäußerung"?

Die Maus Josefine als figurative Hinterfragung der Kunst wird von der ihr anverwandten Ratte José/Pepe el Tira, der als Kriminalpolizist schon von Haus aus, qua Profession, zu verstehen und zu ergründen versucht, ernst genommen und beantwortet: Kafka stellt mit Josefine ein Problem – was ist und was kann Kunst für die Gesellschaft? Und was passiert, wenn sie verschwindet?²⁰ –, das Bolaño aufgreift und mit José weiter zu durchdringen versucht. Kafkas Erzählung endet in Gestalt der alternden Josefine mit dem unmittelbar bevorstehenden Ende der Kunst, und hier setzt Bolaños José in einer nunmehr kunstlosen Gesellschaft an.²¹ Bei Kafkas Erzählung handelt es sich insofern um einen ungewöhnlichen Text, als er keinerlei Handlungsfaden aufweist: Es 'passiert' rein gar nichts. Vielmehr ist die Erzählung gänzlich eine allegorische Reflexion auf Wert und Wirken von Kunst in der Gesellschaft und ihr allmähliches Verschwinden – und auf ebendieses Verschwinden scheint Bolaños *Rattenpolizist* eine Art ästhetisches Echo zu produzieren, bezeichnenderweise indem er die von Kafka in den Raum gestellte, aber nicht als Handlungsfaden entwickelte Frage ausgerechnet zu einer ereignisreichen und spannungsgeladenen Kriminalgeschichte ausagiert.²² Vor diesem Hintergrund scheint Josés handlungsgenerierende, rastlose und existenzielle Suchbewegung auch eine Suche nach der verschwundenen Kunst zu sein, zumal sich die widersprüchlichen und durch verschiedene Akteure artikulierten Erinnerungen an die Sängerin Josefine als roter Faden durch den Gesamttext ziehen und seine Suchbewegungen orchestrieren.²³

Indem José behutsam die Leichen sucht und birgt sowie beharrlich ihre Todesursache zu klären versucht, obgleich deren Aufklärung niemanden interessiert – kaum überhaupt die nächsten Verwandten der Toten²⁴ –, sucht und

²⁰ Das in Aussicht gestellte Ende der Kunst, ihre Bedeutung und die Bedeutung ihres Endes werden ausnuanciert, aber im Modus des Fragens und Nicht-Wissens den Rezipierenden zur Erörterung überlassen: "Mit Josefine aber muß es abwärts gehn. Bald wird die Zeit kommen, wo ihr letzter Pfiff ertönt und verstummt. Sie ist eine kleine Episode in der ewigen Geschichte unseres Volkes und das Volk wird den Verlust überwinden. Leicht wird es uns ja nicht werden; wie werden die Versammlungen in völliger Stummheit möglich sein? Freilich, waren sie nicht auch mit Josefine stumm? War ihr wirkliches Pfeifen nennenswert lauter und lebendiger, als die Erinnerung daran sein wird? War es denn noch bei ihren Lebzeiten mehr als eine bloße Erinnerung? Hat nicht vielmehr das Volk in seiner Weisheit Josefines Gesang, eben deshalb, weil er in dieser Art unverlierbar, so hoch gestellt?" (Kafka 1976: 216)

²¹ Eine Ausnahme bildet der Dichter Eustaquio, der allerdings zu den Mordopfern zählt, was dem Bedeutungsverlust der Kunst für die Gesellschaft, den Kafka allegorisiert, wiederum ein Echo verleiht.

²² Kriminalgeschichten im fremdsprachlichen Literaturunterricht zu verhandeln, gilt aufgrund der "Kürze, zumeist einfache[n] Sprache [... und] Spannung" als lohnenswert; Nachteile verzeichnet Kathrin Sommerfeldt, anders als mit Blick auf andere literarische Gattungen, nicht (Sommerfeldt 2020: 155). Ein besonderer Vorteil sei, dass Kriminalgeschichten in ihrer Struktur "zum Hypothesenbildern ein[laden] und [...] darüber hinaus viele Möglichkeiten zur unterrichtlichen Ausgestaltung von Recherchen, Verhören, Gerichtsverhandlungen, Aktennotizen, Protokollen, psychologischen Gutachten usw." eröffnen (Sommerfeldt 2020: 160).

²³ Vgl. vor allem die inneren Monologe und Dialoge, die José/Pepe el Tira zu Beginn des Textes mit Blick auf sich selbst und seine Kollegen (PR 433), die alte Polizeiratte (PR 434-436) und Héctor (PR 451) führt.

²⁴ Die ihn umgebende Indifferenz und emotionale Unverbundenheit werden besonders augenscheinlich im Verhalten der Rattenmutter des ermordeten Säuglings: "Empujé a la madre a un sitio apartado y procuré consolarla, aunque la verdad es que el dolor de la pérdida, después de tres meses, que era el tiempo que había pasado, se había atenuado considerablemente. La misma

birgt er im übertragenen Sinne auch die Problematik und mögliche Gründe einer in ihrer Gesellschaftsrelevanz verblässenden Kunst. Die Nähe zwischen der Mordserie und einer in ihrer Bedeutung schwindenden Kunst verdichtet sich semantisch in einer eigentümlichen Begrifflichkeit: Als die Rattenkönigin den Mörder Héctor dadurch aus der Rattengemeinschaft ausschließt, dass sie ihn durch die Klassifikation als 'Missgeburt' und 'Anomalie' aussondert und seinen Leichnam den Mardern zum Fraß vorwerfen lässt, weist sie den Gesamtfall der Mordserie final als "teratología" aus. Indem sich José/Pepe el Tira entgegen der Direktiven seiner Vorgesetzten in voller Konsequenz der Mordserie annimmt, betreibt er, so die Grundbedeutung von "teratología", also "[el] Estudio de las anomalías y monstruosidades del organismo animal o vegetal" (RAE 1992: 1392, 1). José/Pepe el Tira ist ein solcher Zeichendeuter des Unbegreiflichen, widmet er sich doch der (letztlich nicht ergründbaren) Ergründung des *absolut* Unbegreiflichen – des *acte gratuit* eines aus 'Lust', "por placer, no por hambre" (PR 448), überaus qualvoll vollzogenen Mordes nicht nur an einem Säugling, sondern an einer Vielzahl willkürlich ausgewählter Opfer. Er gibt sich seinem Unterfangen in vollem Literalsinn als *Zeichendeuter* hin, denn es ist gerade eine spezifische Sprachverwendung, die ihn den Mörder überführen lässt.²⁵ So ist José/Pepe el Tira das Spiegelbild seiner extrafikcionalen Rezipierenden, deren Tätigkeit und Fähigkeit ebenfalls darin begründet liegt, 'sich in jener Dunkelheit zu bewegen', die durch die Zeichenhaftigkeit des literarischen Textes produziert wird.

Die Bewegung der Rezipierenden im Dunkeln wird dadurch erschwert, dass sie sich – sowohl bei Kafka als auch bei Bolaño – mit einer ganz spezifischen sprachlichen Zeichenhaftigkeit auseinanderzusetzen haben: Beide Texte werden homo- bzw. autodiegetisch, in der Ich-Form eines am Geschehen beteiligten Protagonisten erzählt und perspektiviert, auf dessen (ästhetische) Darstellungsweise wir in unserem eigenen Verstehensprozess der Texte angewiesen sind – wohl wissend, dass es konzeptuell eine Maus und eine Ratte sind, die uns ihre Geschichten erzählen, um sie uns als offene Fragen zu überantworten. Die Sprache der Tiere ist per se eine Sprache der Fiktion. Und so sind sowohl *Josefine, die Sängerin oder das Volk der Mäuse* als auch *El policía de las ratas* ganz elementar, schon in ihrer sprachlich konzeptuellen Anlage, Fiktionen der Fiktion, Metafiktion. Als solche weisen sie weit über ihr je inszeniertes Geschehen hinaus und hinterfragen die Bedingungen von (Kunst-)Sprache und Verstehen überhaupt – von künstlerischer Sprachverwendung, von Verstehen in Sprache und Versprachlichung, um zu verstehen. Kafka fasst dies in die Metaphorik des Pfeifens, und Bolaño greift das auf. Was uns beide Erzählungen in ihrer Dunkelheit klar zu denken geben, ist, dass wir zwar alle 'pfeifen' können, dass dies aber nicht bedeutet, über das Pfeifen – als

rata me contó que tenía otros hijos, algunos mayores, a quienes le costaba reconocer como tales cuando los veía, y otros menores que aquel que había muerto, los cuales ya trabajaban y se buscaban, no sin éxito, la comida ellos solos. Intenté, sin embargo, que recordara el día que había desaparecido el bebé. Al principio la rata se hizo un lío. Confundía fechas e incluso confundía bebés." (PR 448)

²⁵ Was José/Pepe el Tira an der Sprache des Mörders abstößt, ist, dass sie "ideas o pictogramas" gleicht, die sich widerstrebend zur "libertad" verhalten: "[...] las palabras que empleaban pertenecían a otra lengua, una lengua impostada y ajena a mí que odié de inmediato, palabras que eran ideas o pictogramas, palabras que reptaban por el envés de la palabra libertad como el fuego reptaba, o eso dicen, por el otro lado de los túneles, convirtiendo éstos en hornos." (PR 450) Indem José/Pepe el Tira genau an dieser Stelle einer Reflexion auf die Sprache auffällig figurativ spricht, deutet er an, dass sich metaphorisches Sprechen anders zu "Worte[n] wie Begriffe[n] oder Piktogramme[n]" verhält (Bolaño 2015: 82) und damit offenbar auch einen anderen Freiheitsbegriff vertritt. Auch in 2666 finden sich, beispielsweise mit Blick auf die Figuren Óscar Amalfitano oder Barry Seaman, komplexe metapoetische Einlassungen zur Metapherntheorie.

Allegorie des Spannungsfeldes zwischen (Kunst-)Sprache und Verstehen – auch nur das Mindeste begriffen zu haben:

Alle pfeifen wir, aber freilich denkt niemand daran, das als Kunst auszugeben, wir pfeifen, ohne darauf zu achten, ja ohne es zu merken, und es gibt sogar viele unter uns, die gar nicht wissen, daß das Pfeifen zu unseren Eigentümlichkeiten gehört. (Kafka 1976: 202)

Die Kunst kann ein Ort dafür sein, das bekannt und vertraut Geglaubte so anzustrahlen, dass ein durch erzwungene oder selbst auferlegte Ordnungen, selbstentfremdende Automatismen und verzerrende Kompromisse verschüttetes Wollen als solches zumindest erahnbar wird.²⁶ Dank Josefina und ihres Pfeifens, das sie mit unerschütterlicher Konsequenz und Ernsthaftigkeit, mit Ruhe, Pathos, Vertrauen und Selbstverbundenheit als höchsten Gesang ausgibt, wird kollektiv erfahrbar, "daß jemand sich feierlich hinstellt, um nichts anderes als das Übliche zu tun." (Kafka 1976: 202) Sich 'hinzustellen', um das "Übliche" dergestalt zu inszenieren, dass es jene, die das "Übliche" immerfort und unhinterfragt in ihrer Lebensrealität praktizieren (müssen), in "feierliche[r] Stille" innehalten und über ebendieses vermeintlich Vertraute anders, da (selbst-)distanzierter, nachdenken lässt (Kafka 1976: 203), kann *Freiheit* bewirken – zumindest "für eine kurze Weile":

Pfeifen ist die Sprache unseres Volkes, nur pfeift mancher sein Leben lang und weiß es nicht, hier aber ist das Pfeifen frei gemacht von den Fesseln des täglichen Lebens und befreit auch uns für eine kurze Weile. (Kafka 1976: 210)

Durch das 'feierliche Hinstellen' gerät das uns umgebende und konfigurierende "Übliche" in seiner gesamten Abgründigkeit auf den Prüfstand. Der dadurch bewirkte kurze Moment der Stille und des Einhaltens versetzt das Individuum in den Stand, in ein Selbstverhältnis zu treten und so die Bedingung der Möglichkeit von (Selbst-)Befreiung zu erfahren. Nicht umsonst verlagert Bolaño das Geschehen in die Tiefen der Kanalisation, eines komplex verzweigten Systems pulsierender *alcantarillas*, die in einer auffälligen allegorischen Raumsemantik die Wege, Begrenzungen und Entgrenzungen menschlicher Psyche aufscheinen lassen.²⁷ In diesen Tunneln, Rohren und Verzweigungen bewegt sich José/Pepe el Tira in immer größer werdenden Kreisen, bisweilen von einer Insel durch gefährliche Gewässer zur nächsten und damit metaphorisch vom Grund über den Abgrund auf den nächsten Grund schwimmend (PR 444), "von dem Verständlichen auf das Unverständliche" und wieder zurück.²⁸ Auf diese Weise spiegelt er die

²⁶ Josés/Pepe el Tiras Vorgesetzte stehen eben für eine auf Kosten der Freiheit des Rattenvolks erzwungene 'Ordnung', die der Hauptkommissar auch explizit von einer im Modus der Imagination geschaffenen 'Unordnung' abgrenzt: "la vida, sobre todo si es breve, como desgraciadamente es nuestra vida, debe tender hacia el orden, no hacia el desorden, y menos aún hacia un desorden imaginario." (PR 446)

²⁷ In der Kanalisation, in deren Abgründen José/Pepe el Tira umherirrt, "por las alcantarillas, a veces por las principales, por aquellas donde corre el agua, otras veces por las secundarias, donde están los túneles [...] en las alcantarillas muertas" (PR 433), scheint allegorisch die menschliche Seele auf, die für Freud "nichts einfaches" darstellt, sondern, wie Pepes Terrain aus einander überlappenden und unterführenden, verwirrenden und dunklen Tunnelsystemen tief unter der Erde, "vielmehr eine Hierarchie von über- und untergeordneten Instanzen, ein Gewirre von Impulsen, die unabhängig voneinander zur Ausführung drängen, entsprechend der Vielheit von Trieben und von Beziehungen zur Außenwelt, viele davon einander gegensätzlich und miteinander unverträglich." (Freud 1996: 166)

²⁸ Sokrates' Bild eines schwimmenden Lesers greift Johann Georg Hamann in seinen *Sokratischen Denkwürdigkeiten* auf: "Sokrates war, meine Herren, kein gemeiner Kunstrichter. Er unterschied in den Schriften des Heraklitus, dasjenige, was er nicht verstand, von dem, was er darin verstand,

Bemühungen junger Lernender einer Fremdsprache, die im Spanischunterricht in einer *lectura global, selectiva oder detallada (intensiva)* dazu ermuntert werden, "das lineare Lesen aufzugeben und im Text hin und her zu wandern, um mit Bekanntem Unbekanntes zu erschließen" (Sommerfeldt 2020: 159). In seinen immer ausladender werdenden Kreisbewegungen durch die Kanalisation, welche die prozessualen, provisorischen und partiellen Bewegungen des hermeneutischen Zirkels nachzeichnen,²⁹ fördert José/Pepe el Tira zutage, wie tief und unverstehbar die unter dem "Üblichen" verdrängte Abgründigkeit menschlichen Seins und menschlichen Miteinanders sein kann – und das tut er, indem er Fragen (zwischen-)menschlicher Abgründigkeit konstitutiv mit Fragen der Abgründigkeit selbstreflexiver Literatur artikuliert. Denn die zirkulären Bewegungen Josés vollziehen sich immer eingedenk seiner Tante Josefina, ihrer künstlerischen Ausdruckskraft und ihrer Bedeutung für ihre Rezipierenden. So verschränken sich in Bolaños *El policía de las ratas* in der Figur José/Pepe el Tira Fiktion, Metafiktion und (Meta-)Fiktionalitätskompetenz auf das Engste ineinander.

Fiktion, Metafiktion und (Meta-)Fiktionalitätskompetenz. Pointierung und Ausblick

Den Ausgangspunkt der bisherigen Überlegungen zum Stellenwert von Kunst und Literatur in der Gesellschaft bildete der Tweet der Schülerin Naina: "Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtsanalyse schreiben. In 4 Sprachen." (Beyer/Biesler 2015, o.S.) Wie José/Pepe el Tira artikuliert Naina Wissen und Nicht-Wissen. Sie denkt, sie weiß *nichts* über lebenspragmatische Dinge, und sie denkt, sie weiß, so Haltung und Pointe, *alles* und zu viel über "Gedichtsanalyse[n]", Literaturunterricht und Fremdsprachenerwerb. Hier verdichtet sich das abgeschrittene Grundproblem: Literatur scheint, wenn auch irgendwie angeeignet, so doch statisch und wenig relevant für das Überleben im Alltag zu sein. Es ist ein Ziel sowohl von schulischem als auch von universitärem Unterricht, Instrumentarien auszubilden, um literarische Texte analytisch und systematisch deuten zu können; das gilt für Lyrik wie für Narrativik und Dramatik. Doch dieses so wichtige wie anspruchsvolle Unterfangen hat nur dann Sinn und Zweck, wenn den Lernenden ersichtlich wird, *warum* sie tun, was sie tun – warum und inwiefern gerade *literarische* Texte ihnen in der Beantwortung ihrer grundeigenen Fragen nach *¿Quién soy yo? ¿Quién eres tú? ¿Quiénes son los otros?* Impulse geben, ihnen (auch widerstreitende) Antworten nahelegen und sie diese Antworten selbst artikulieren und entwickeln lernen lassen. Dabei ist von Bedeutung, dass sie die Kompetenz, Wert und Wirken von Fiktion zu

und that eine sehr billige und bescheidene Vermuthung von dem Verständlichen auf das Unverständliche. Bey dieser Gelegenheit redete Sokrates von Lesern, welche schwimmen könnten. Ein Zusammenfluß von Ideen und Empfindungen in jener lebenden Elegie vom Philosophen machten desselben Sätze vielleicht zu einer Menge kleiner Inseln, zu deren Gemeinschaft Brücken und Fähren der Methode fehlten" (Hamann 1998: 15). Analog dazu schwimmt José/Pepe el Tira nicht nur 'lebensweltlich' zwischen den Müllinseln in der Kanalisation umher, um die Leichen der Opfer zu bergen, sondern er gleitet, im übertragenen Sinne, auch zwischen den festen Schollen desjenigen, was er bezüglich der Mordserien schon als Verstandenes verbuchen kann, und dem Nicht-Verstandenen und Nicht-Verstehbaren hin und her und vollführt im Zuge dessen "eine sehr billige und bescheidene Vermuthung von dem Verständlichen auf das Unverständliche".

²⁹ José/Pepe el Tira spricht explizit von 'immer anstrengender werdenden Runden' und 'immer entfernter liegenden Schlupfwinkeln', die ein immer anspruchsvolleres Sinnstiftungspotenzial erfordern: "A partir de ese día mis rondas se hicieron exhaustivas. Ya no me conformaba con la rutina del policía que vigilaba el perímetro y resolvía asuntos que cualquiera, con un poco de sentido común, podía resolver. Cada día visitaba las madrigueras más alejadas." (PR 444)

erörtern und in ihrer Vielgestalt auszuhalten, nicht in Konkurrenz zu vermeintlich wichtigeren "Alltagsfähigkeiten" (Johanna Wanka; Greiner 2015) zu Miet-, Steuer- und Versicherungsfragen begreifen, sondern ästhetisches Verstehen und Fiktionalitätskompetenz selbst als eine 'Alltagsfähigkeit' erkennen können, deren Erwerb(barkeit) der literarische Text selbst mehr oder minder offen problematisiert. Die "komplexe Zielsetzung", auch "über Wissen in Bezug auf das Funktionieren der Kunstform 'Literatur' zu verfügen" (Sommerfeldt 2020: 152), erfordert also nicht allein eine Fiktionalitäts-, sondern auch eine Metafiktionalitätskompetenz, die in unterschiedlicher Komplexität unter der Grundfrage *Was sind und was wollen literarische Texte (von dir und du von ihnen)?*³⁰ in allen Phasen der Textarbeit literarischen Fremdsprachenunterrichts mitreflektiert und sukzessive erarbeitet werden könnte.³¹ Wenn Fiktionalitätskompetenz vornehmlich darin besteht, literarische Texte als "komplexe Wirklichkeitsdeutungsmodelle" zu begreifen, die zu anderen "Wirklichkeitsentwürfen und Wahrnehmungsmustern" in Bezug gesetzt werden können sollen (Rössler 2010: 172), bestünde eine eng auf der Fiktionalitätskompetenz aufbauende Metafiktionalitätskompetenz darin, eine Sensibilität und ein Interesse dafür auszubilden, dass literarische Texte die eigene fiktionale Welt – ihre Schöpfungsprozesse und "Wirklichkeitsentwürf[e]", ihre Gestaltungsmechanismen und ihre Funktionen, ihre Rezeptionsbedingungen, ihre Bedeutungen und ihre Wirkungsgewalt, kurz ihre Relevanz für sich selbst und für andere – häufig reflektieren und Rezipierende dazu einladen, die aufgeworfenen Reflexionen aufzugreifen und fortzuführen. (Meta-)Fiktionalitätskompetenz wäre, wie die anderen von den Bildungsstandards gesetzten Kompetenzen auch, an einem "gegebenen Beispiel" zu erwerben, um sie "dann in anderen Situationen (also bei der Arbeit mit anderen Texten) anwenden" zu können (Spinner 2012: 68). Bolaños metafiktionales *cuento El policía de las ratas* ist ein solches Exempel.³² Die Notwendigkeit der Ausbildung von (Meta-)Fiktionalitätskompetenz

³⁰ Literarisches Lernen wird mit beachtlichen Methoden und schöpferischen Möglichkeiten zur Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit des Gelernten bereits in der Grundschule erfolgreich betrieben (vgl. Büker 2012 und Köster 2012).

³¹ Das umfasst die "Vorbereitungs- und Einführungsphase", die "Textpräsentation und Texterarbeitung", die "Analyse, Interpretation und Reflexion" sowie die "Übungs-, Textverarbeitungs- und Transferphase" (Grünewald/Küster 2017: 210). Dabei wäre es interessant, jene Fragen, die die (fremdsprachliche) Literaturdidaktik diskutiert, eben mit den Schülerinnen und Schülern am literarischen Text selbst zu besprechen – z. B. "Wie lässt sich mit literarischen Texten sinnvoll umgehen? Welche Kompetenzen sollen bei jugendlichen Lesern und Leserinnen anvisiert werden? Wie lassen sich nachhaltige Bezüge zur Literatur bei Schülerinnen und Schülern fördern?" (Fäcke 2011: 190). Dabei ließen sich, wie dies im Unterrichtsgeschehen mittlerweile fest etabliert ist, analytische mit kreativen, "imaginativ-produktive[n]" Phasen kombinieren (Sommerfeldt 2020: 162), indem die Metaebene nicht nur analytisch am Text erarbeitet, sondern beispielsweise in einer Auseinandersetzung zwischen Text und Leser*in in ihren gemeinsamen Fragen *¿Quién soy yo? ¿Quién eres tú? ¿Quiénes son los otros?* freier erörtert würde. Dazu wären eine ganze Reihe der von Sommerfeldt angeführten Methoden (ebd., 161f.) denkbar, beispielsweise "sich selbst in einen Text hineindichten und eine Szene gestalten", "dem Autor einen Brief schreiben", "Paralleltexte verfassen (gleiches Thema oder gleiche Struktur)", "Gegentexte verfassen", "einen Text in eine andere Textsorte umschreiben" oder "eine Rezension schreiben" (ebd., 162). Konkrete und textnahe Aufgabenformate zur Ausbildung von (Meta-)Fiktionalitätskompetenz an Bolaños *El policía de las ratas* zu entwerfen und diese Schritt für Schritt methodisch zu reflektieren, wäre Gegenstand einer eigenen, weiterführenden Studie.

³² Bolaños Text mit einem Neigungskurs durchzunehmen, wäre ein vielleicht anspruchsvolles, aber nicht unmögliches Unterfangen. In der Auswahl der Texte sollte berücksichtigt werden, dass die zu verhandelnden Texte ein "Identifikationspotenzial aufweisen und literarische Qualitäten besitzen. Wichtig sind außerdem Sprech- und Schreibanlässe, etwa durch Leerstellen." (Sommerfeldt 2020: 157) All dies ist in *El policía de las ratas* mehr als gegeben.

veranschaulicht der Text – und vor, in und mit ihm Kafkas metafiktionale Erzählung *Josefine, die Sängerin* – insbesondere in der 'Personifikation' ästhetischen Verstehens in Gestalt der Ratte José/Pepe el Tira, dem Neffen von Kafkas Josefine. In seiner Lebenswelt sowie in Gedanken und Gesprächen zu seiner Tante Josefine und insofern zu Kunst und Kunstrezeption in der Gesellschaft schreitet er die Fragen *¿Quién soy yo? ¿Quién eres tú? ¿Quiénes son los otros?* als genuine Fragen sowohl des Menschseins als auch der Kunst ab. Dabei umkreist er (hermeneutisch) eine partikulare menschliche Problematik in ihrer Universalität und Überzeitlichkeit als eine allgemeinmenschliche – die letztendliche Unergründbarkeit (zwischen-)menschlicher Abgründigkeit. Er, selbst Deutender sowohl der Verbrechen als auch des Stellenwerts der Kunst für die Gesellschaft, sensibilisiert und öffnet seine Rezipierenden für die Dramatik und Unvorhersehbarkeit, für die Abgründigkeit und Komplexität des Lebens und zwischenmenschlicher Beziehungen sowie, im Zuge dessen, für die Abgründigkeit und Komplexität künstlerischer und literarischer Reflexivität. Er muss am eigenen Leib erfahren, dass sich das Unbegreifliche letztendlich nicht greifen, sondern in einer prozessualen Annäherungsbewegung höchstens aushalten lässt – in einer bewusst reflektierten Haltung zu Unergründlichkeit, Nicht-Wissen und Unsicherheit.³³ Indem er sein eigenes Leben für das seiner Artgenossen auch dann noch aufs Spiel setzt, nachdem er die vermeintliche Sinnlosigkeit seines Unterfangens in der ihn umgebenden Lebenswelt unwiderruflich erfahren musste, verleiht er dieser *seiner* Haltung etwas Absolutes. In seiner Unbeugsamkeit angesichts der Absurdität der ihn umgebenden Welt erinnert José/Pepe el Tira an Albert Camus' Sisyphus-Figur. Wie Sisyphus, den 'wir uns als einen glücklichen vorzustellen haben', obgleich seine auf ewig Steine rollende *conditio* der Inbegriff existenzieller Absurdität ist (Camus 2006: 304), ist auch Bolaños Figur, wiewohl in vermeintlich sinnloser Dauerschleife, unbeheimatet und unbeantwortet, allein und verloren, dennoch 'glücklich': "a mi manera, era feliz" (PR 433). Er ist, wenn auch 'auf seine Weise', 'glücklich', weil er sich, wie die Literatur und die Kunst, die er verkörpert, zum eigenen Engagement bekennt und Verantwortung für seine Zeit und die in seiner Zeit lebenden Individuen übernimmt, jedoch ohne daraus dogmatische Handlungsanweisungen für andere ableiten zu wollen oder zu können. José ist 'glücklich, *aber*' – sein Glück(lichsein), so präzisiert er, ist unmittelbar an seine Filiation von Josefine, der emblematischen Figur der Kunst, gebunden: "a mi manera, era feliz, pero en mí se notaba el parentesco de sangre con Josefina, no en balde llevo su nombre." (PR 433) Sein Glück an jenes von Josefine rückzubinden, scheint in erster Linie zu bedeuten, die Rezipierenden nicht in einer falschen Ruhe, in einer automatisierten, festgefrorenen und gesättigten Wahrnehmung des 'Üblichen' zu wiegen,³⁴ sondern sie, wie das Kafkas Axtschlag "für das gefrorene Meer in uns" verbildlicht (Kafka 1999: 35), nachhaltig zu treffen und zu berühren. Denn es ist, im übertragenen Sinne, "das gefrorene Meer in uns", das Bolaños Ratte José in der Raumsemantik der komplex verzweigten und unter Wasser stehenden Tunnel, Rohre und Kanäle zu durchdringen versucht. Wenn er dabei über Josefine

³³ Denn "[g]erade die individuelle Auseinandersetzung mit literarischen Texten ermöglicht ein breites Spektrum an mentalen Prozessen der jugendlichen Rezipienten, deren Zugänge nicht vorschnell durch Kriterien wie 'richtig' oder 'falsch' kategorisiert werden können." (Fäcke 2011: 195)

³⁴ Spinner zufolge ist "[ä]sthetische Bildung in erster Linie Wahrnehmungsbildung", (Spinner 1998: 47); Literatur könne Automatismen der Alltagswahrnehmung durchbrechen und "ein intensives Sehen, Empfinden, Nachdenken" bewirken (ebd., 49). Die Wahrnehmung zu schärfen, so Spinner, ist in "einer Zeit der flüchtigen Wahrnehmungen eine grundlegende Aufgabe von Schule." (Ebd.)

spricht und nachdenkt, performiert er, dass Kunst und Literatur seelische Komplexität – menschlicher Triebstrukturen zwischen Eros und Thanatos, zwischen Liebe und Hass, zwischen Schöpfung und Zerstörung – in ästhetischen Formen, in Bildern, Konstellationen oder Narrationen zu exteriorisieren vermag und dabei eine widersprüchliche emotionale, kognitive und moralische Mehrstimmigkeit ins Werk setzt. Durch eine Auseinandersetzung mit dieser inneren wie äußeren Mehrstimmigkeit können sich, wie José dies inkarniert, Prozesse der Selbsterfahrung und Selbstbildung, der Selbstentfaltung und Selbstbefreiung und letztlich eine begründete und sichere Haltung zu Komplexität, Unsicherheit und Widersprüchlichkeit vollziehen. Dies zu erahnen und an einem literarischen Text ausagieren und formulieren zu lernen, ist als (Meta-)Fiktionalitätskompetenz die Grundlage jeden (ästhetischen) Verstehens.

Bibliographie

- Baudelaire, Charles (1975): *Œuvres complètes*. Bd. I, hg. von Claude Pichois. Paris: Gallimard.
- Beyer, Tom / Biesler, Jörg (2015): "Viele Eltern versuchen auch, Dinge abzuwälzen", in: *Deutschlandfunk* 15.01.2015. [<https://www.deutschlandfunk.de/bildungsdebatte-viele-eltern-versuchen-auch-dinge-100.html>, 28.01.2024]
- Bolaño, Roberto (2015): "Der Rattenpolizist", in: Ders.: *Der unerträgliche Gaucho*, aus dem Spanischen von Hanna Grzimek / Peter Kultzen. Frankfurt a.M.: Fischer, 53–89.
- Bolaño, Roberto (2018a): *Cuentos completos*. Barcelona: Vintage Español.
- Bolaño, Roberto (2018b): "El policía de las ratas", in: Ders.: *Cuentos completos*. Barcelona: Vintage Español, 432-455. [Zitiert unter der Sigle PR]
- Bolaño, Roberto (2018c): "Enfermedad + literatura = enfermedad", in: Ders.: *Cuentos completos*. Barcelona: Vintage Español, 489–506.
- Bolaño, Roberto (2020⁶): *2666*. Barcelona: Debolsillo.
- Büker, Petra (2012²): "Qualitätssicherung ästhetischen Lernens durch prozessorientierte Evaluation. Zu Mascha Kaléko 'Der Frühling' (2./3. Schuljahr)", in: Kammler, Clemens (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Bobingen: Klett/Kallmeyer, 24–49.
- Camus, Albert (2006): *Le mythe de Sisyphe*, Ders.: *Œuvres complètes*. Bd. I: 1931-1944, hg. von Jacqueline Lévi-Valensi et al., Paris: Gallimard, 301–304.
- Fäcke, Christiane (2011): *Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Freud, Sigmund (1996): "Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse", in: Kimmich, Dorothee / Renner, Rolf Günter / Stiegler, Bernd (Hg.): *Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart*. Stuttgart: Reclam, 161–170.
- Greiner, Lena (2015): "Es bleibt wichtig, Gedichte zu lernen", in: *Spiegel* 14.01.2015 [<https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/wanka-ueber-nainaschuelerin-tweet-gedichtsanalyse-oder-alltagswissen-a-1012981.html>, 28.01.2024].

- Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hg.) (2017): *Fachdidaktik Spanisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2010): "Literarische Kompetenz", in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 232f.
- Hamann, Johann Georg (1998): *Sokratische Denkwürdigkeiten. Aesthetica in nuce*, hg. von Sven-Aage Jørgensen. Stuttgart: Reclam.
- Kafka, Franz (1976): "Josefine, die Sängerin oder das Volk der Mäuse", in: *Erzählungen*, hg. von Paul Raabe. Frankfurt a.M.: Fischer, 200–216.
- Kafka, Franz (1999): *Briefe 1900-1912*, hg. von Hans-Gerd Koch. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kammler, Clemens (2012a²): "Vorwort", in: Ders. (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Bobingen: Klett/Kallmeyer, 5f.
- Kammler, Clemens (2012b²): "Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand", in: Ders. (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Bobingen: Klett/Kallmeyer, 7–22.
- Kersten, Nicolas (2015): "Das Einfache können uns die Eltern beibringen", in: *F.A.Z.* 16.01.2015. [https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/naina-tweet-schueler-zur-debatte-wirtschaft-in-der-schule-13371891.html?printPagedArticle=true#pageIndex_6, 28.01.2024]
- Köster, Juliane (2012²): "Von der Lebenswelt zur Literatur. Zu Erich Kästner 'Fauler Zauber'", in: Kammler, Clemens (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Bobingen: Klett/Kallmeyer, 50–64.
- Kräling, Katharina / Martín Fraile, Katharina (2015): "'Un lujo de primera necesidad'. Literarästhetisches Lernen im Spanischunterricht", in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch* 49.2, 4–9.
- Levinson, Brett (2014): "Of Rats and Men. Bolaño Meets Kafka", in: *The New Centennial Review* 14.3, 93–110.
- Mandler, Jan (2017): *Spanisch unterrichten. Planen, durchführen, reflektieren*. Berlin: Cornelsen.
- Oz, Amos (1992): "Friede und Liebe und Kompromiß", 18f., in: *Friedenspreis des Deutschen Buchhandels* [<https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/alle-preistraeger-seit-1950/1990-1999/amos-oz#1527>, 28.01.2024].
- Real Academia Española (Hg.) (1992): *Diccionario de la lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rössler, Andrea (2010): "Es gibt Dinge, die gibt's gar nicht. Zur Förderung der Fiktionalitätskompetenz im Fremdsprachenunterricht", in: Claus Altmayer et al. (Hg.): *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell*. Baltmannsweiler: Schneider, 167–177.
- Sommerfeldt, Kathrin (2020⁷): "Literatur behandeln", in: Dies. (Hg.): *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 151–174.

- Spinner, Kaspar H. (1998): "Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute", in: *Der Deutschunterricht* 50.6, 46–54.
- Spinner, Kaspar H. (2005): "Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27.09.2004", in: *Didaktik Deutsch* 11.18, 4–14.
- Spinner, Kaspar H. (2006): "Literarisches Lernen", in: *Praxis Deutsch* 200, 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2012²): "Literarisches Schreiben zu einem Text", in: Kammler, Clemens (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Bobingen: Klett/Kallmeyer, 66–79.
- Surkamp, Carola (2012): "Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht", in: Hallet, Wolfgang / Krämer, Ulrich (Hg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Kallmeyer et al., 77–90.