

Freie Universität Berlin
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Institut für Romanische Philologie
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
Sommersemester 2012

Masterarbeit
im Lehramtsmasterstudiengang 120 LP

Titel:

***Poesía visual:
Eine neue Gattung zur Förderung der
literarisch-ästhetischen Kompetenz
im Spanischunterricht***

1. Prüferin: Prof. Dr. Daniela Caspari
2. Prüferin: Katharina Kräling

Eingereicht von:
Elena Tania Glawion

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Gattungstechnische und historische Verortung der <i>poesía visual</i>	3
2.1 Gattungsbestimmung	4
2.2 Die Entwicklung der <i>poesía visual</i> im Überblick	9
3. Eine Vielfalt an Formen	13
3.1 <i>Poesía verbal</i>	21
3.2 <i>Poesía imagen</i>	26
3.3 <i>Poesía verbo-visual</i>	29
4. Zur aktuellen Situation der <i>poesía visual</i> in Spanien	32
5. Vorbemerkungen zum Einsatz von visueller Poesie im Unterricht	35
5.1 Lyrik im Fremdsprachenunterricht – von den Vorbehalten zum Potenzial	37
5.2 „Bilder bilden“: zur Verwendung von Bildern im Fremdsprachenunterricht ..	39
5.3 Gemeinsamkeiten von Lyrik, Bildern und <i>poesía visual</i>	41
6. Die Förderung der literarisch-ästhetischen Kompetenz und der <i>visual literacy</i> durch <i>poesía visual</i>	46
6.1 Literarisch-ästhetische Kompetenz	48
6.2 <i>Visual literacy</i>	58
6.3 Die Verflechtung der Kompetenzen bei dem Umgang mit <i>poemas visuales</i> ..	68
7. Fazit und Ausblick	71
8. Anhang	77
9. Literaturverzeichnis	79
10. Abbildungsverzeichnis	87

1. Einleitung

Si queremos acercarnos con una cierta garantía de comprensión a lo que es la poesía experimental, hemos de prescindir de los prejuicios que, abrazados a determinados condicionantes culturales, nos indican qué es lo que es poesía. (Morales Prado, 2004: 7)

Wie Morales Prado zu verstehen gibt, determinieren bestimmte Konventionen unsere Auffassung von Poesie. Spontan assoziieren wir mit dem Begriff „Poesie“ für gewöhnlich einen linearen und durch viele formale Regeln determinierten Diskurs. Der Gegenstand dieser Arbeit ist eine lyrische Grenzerscheinung, bei der sich jene Kriterien jedoch als unzulänglich herausstellen. Diese ideologisch geprägte Strömung setzt sich zum Ziel, mit den vorherrschenden Konventionen zu brechen und den etablierten literarischen Kanon zu erweitern (vgl. hierzu Fernández Serrato, 2003: 102). Sie ist unter anderem als *poesía visual*, *poesía concreta*, *poesía experimental*, *poesía vanguardista* und *poesía conceptual* bekannt (vgl. hierzu López Gradolí, 2008: 89f.). Im Rahmen der Arbeit wird das Phänomen durchgängig als *poesía visual* benannt, da diese Bezeichnung in der Primär- und Sekundärliteratur überwiegt.

Die Vielzahl an Namen, die ihr im Laufe der Jahrtausende zugewiesen wurden, spiegelt ihr vielseitiges Wesen wieder. Auch heutzutage entwickelt sie sich auf lebendige Art und Weise weiter, verändert sich kontinuierlich und dient den Dichtern als kreative Ausdrucksform. Es handelt sich um ein auf internationaler Ebene präsent Phänomen. In der vorliegenden Arbeit werden jedoch ausschließlich Erzeugnisse aus Spanien betrachtet. Gedichte aus Lateinamerika sind nicht zu thematisieren, wohl aber Werke von Künstlern mit lateinamerikanischem Ursprung, die sich in Spanien niedergelassen haben.¹ Die Entscheidung für die *poesía visual española* als Gegenstand der Arbeit beruht vor allem auf der Wert-

¹ Zugunsten der Lesbarkeit wird auf explizite generische Markierungen verzichtet. Begriffe wie „Künstler“, „Leser“, „Autor“, „Rezipient“ oder „Schüler“ und „Lehrer“ schließen die weibliche Form mit ein.

schätzung ihrer starken Intermedialität und der ästhetischen Vielfalt der Erzeugnisse sowie auf dem hieraus hervorgehenden Potenzial für den Spanischunterricht.

Die Erschließung des Themas geschieht durch eine hermeneutische Vorgehensweise. Es werden Primärquellen analysiert und mit der entsprechenden Forschungsliteratur in Bezug gesetzt. Um die Gattung in ihrer Mehrdimensionalität begreifen zu können, erfolgt zunächst eine Gattungsbestimmung, welche durch eine historische Beleuchtung ergänzt wird. Anschließend wird die Bandbreite an Erscheinungsformen systematisiert, wobei auf sehr unterschiedliche Beispiele rekuriert wird. Denjenigen Lesern, denen das Phänomen der visuellen Poesie gänzlich unvertraut ist, wird empfohlen, die Lektüre der vorliegenden Arbeit mit dem Kapitel zur Formenvielfalt zu beginnen und sich erst danach der gattungstechnischen und historischen Verortung der *poesía visual* zu widmen. Den ersten Teil der Arbeit runden wichtige Hinweise zu der aktuellen Situation der *poesía visual* in Spanien ab. Die historische Einordnung und die Erfassung des Gegenstandes innerhalb seines intermedialen Kontextes sind notwendig, um in dem zweiten Teil der Arbeit der entscheidenden Frage nachzugehen, wie die Besonderheiten der Gattung im Spanischunterricht genutzt werden können. Es wird begründet darzulegen sein, dass sich besagtes Medium in besonderem Maße für die Förderung der literarisch-ästhetischen Kompetenz und der *visual literacy* anbietet.² Die Beobachtung, dass es sich bei der *poesía visual* um einen fast unerforschten Gegenstand der Spanischdidaktik handelt, wird zum Ausgangspunkt einer eingehenden Auseinandersetzung genommen. Angesichts des lyrischen und plastischen Anteils visueller Gedichte sind zunächst allgemeine Hinweise und Bemerkungen bezüglich der Verwendung von Poesie und von Bildern im Fremdsprachenunterricht zu präsentieren. Daraufhin werden die wesentlichen Gemeinsamkeiten dieser, auf den ersten Blick sehr unterschiedlichen Unterrichtsgegenstände herausgearbeitet und mit der visuellen Poesie in Bezug gesetzt. Im Anschluss hieran erfolgt eine eingehende Untersuchung der Verwend-

² Nach einer intensiven Beschäftigung mit dem Thema wurde mir bewusst, dass der ursprünglich angedachte Arbeitstitel zu kurz greift. Die literarisch-ästhetische Kompetenz ist bei der Auseinandersetzung mit der *poesía visual* untrennbar mit der *visual literacy* verbunden. Aufgrund dessen möchte ich die *visual literacy* nachträglich in den Titel aufnehmen.

barkeit der *poesía visual* für die Förderung der literarisch-ästhetischen und der visuellen Kompetenz. Zunächst werden die Kompetenzen vorgestellt, wobei diejenigen Teildimensionen hervorgehoben werden, welche durch die visuelle Poesie besonders gut geschult werden können. Anhand zweier ausgewählter Werke ist die besondere Eignung der *poesía visual* zu den genannten Zwecken exemplarisch zu demonstrieren. In einem weiteren Schritt werden die Kompetenzen miteinander verglichen. Hierbei wird herauszustellen sein, dass diese bei dem Umgang mit besagtem Medium unlösbar miteinander verflochten sind. Die Schlussbetrachtung dient dazu, die wesentlichen Ergebnisse der Arbeit zu rekapitulieren und auf weiterführende Fragestellungen für zukünftige Forschungsarbeiten hinzuweisen.

Im Wesentlichen besteht das Hauptanliegen der Arbeit zusammengefasst darin, auf das bislang fast unberücksichtigte Potenzial der *poesía visual* im didaktischen Kontext aufmerksam zu machen. Die Arbeit versteht sich als Beitrag zur Schließung der Forschungslücke. Als aktuelle, originelle und anschaulich gestaltete transmediale Textsorte bereichert sie den Spanischunterricht, indem sie die literarisch-ästhetische Kompetenz mit der visuellen Kompetenz verbindet. Es wird aufzuzeigen sein, dass die *poesía visual* sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der gymnasialen Oberstufe eingesetzt werden kann und dass sie sich nicht nur für fortgeschrittene Spanischlernende, sondern auch für Sprachanfänger eignet.

2. Gattungstechnische und historische Verortung der *poesía visual*

In diesem Kapitel erfolgt eine erste Annäherung an den Gegenstand der Arbeit, die *poesía visual española*. Da eine kurze und knappe Definition der Hybridität und ästhetischen Vielfalt der Gedichte nicht gerecht wird, geschieht die Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand in Form einer tentativen Gattungsbestimmung. Hierbei wird vor allem ihr wesentliches Merkmal, ihre Inter- bzw. Transmedialität, im Vordergrund stehen. Im Anschluss hieran wird eine historische Perspektive eingenommen, um die reiche Tradition der visuellen Poesie im internationalen Kontext aufzuzeigen. Es soll vor allem ihre bewegte Ge-

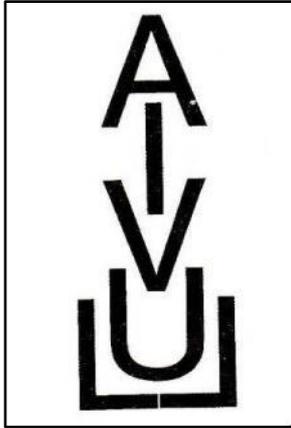
schichte in Spanien in groben Zügen nachgezeichnet werden. Mit dem Ziel, die ästhetische Bandbreite der Gattung aufzuzeigen, wird in Kapitel 3 die Komposition ausgewählter aktueller Werke zu untersuchen sein.

2.1 Gattungsbestimmung

In der Einleitung wurde angedeutet, dass eine Gattungsbestimmung im Falle der visuellen Poesie kein leichtes Unterfangen ist. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Erzeugnissen ist eine approximative Bestimmung der Gattung jedoch relevant – wobei ihrer Hybridität Rechnung getragen werden muss.

Die visuelle Poesie ist eine sehr vielseitige Gattung, zu der es eine große Anzahl von Definitionsansätzen gibt, die zum Teil nicht übereinstimmen. Der wesentliche Grund hierfür mag in ihrem Status als Grenzgänger zwischen Literatur und bildender Kunst liegen, da sie sich deshalb einer klaren theoretischen Fundierung widersetzt (vgl. hierzu Segler-Messner, 2004: 114). Auf jene Kontroverse soll in der vorliegenden Arbeit jedoch nur bedingt eingegangen werden. Vor dem Hintergrund der Primär- und Forschungsliteratur, ihrer reichen Geschichte sowie der Vielfalt an Erscheinungsformen soll vielmehr ein eigenes Verständnis des Phänomens zu entwickeln und überzeugend darzustellen sein. Der Vollständigkeit halber wird das Phänomen der *poesía visual* nicht nur literatur- und kunstwissenschaftlich untersucht. Es wird ebenso das subjektive Selbstverständnis der praktizierenden Dichter berücksichtigt. Vorab muss darauf hingewiesen werden, dass die meisten Autoren der Studien über die visuelle Poesie selber dichten, weshalb die Grenzen zwischen den genannten Polen oft verschwimmen (siehe auch Orihuela, 2005).

Die visuelle Poesie – eine literarische Grenzform mit Einflüssen aus den bildenden Künsten



Felipe Boso:
Sin título



Beatriz García Cavas:
No pasarán



Javier Bou:
Comulgas con el Dinero

Unter dem Terminus „visuelle Poesie“ werden Werke zusammengefasst, die auf den ersten Blick nicht viele Gemeinsamkeiten zu haben scheinen. Die obige Zusammenstellung dreier Werke vermittelt einen ersten Eindruck der Variationsbreite. Der Grund für ihre Vielfältigkeit liegt in der Fusion von Literatur und bildenden Künsten und der daraus hervorgehenden formalen Heterogenität, welche für die Gattung bezeichnend ist. Angesichts der Vielseitigkeit der Erzeugnisse ist eine einheitliche Definition der Strömung kaum möglich (siehe auch Beltrán, 2000: 76, López Gradolí, 2007: 16f.). Das folgende Zitat des international rezipierten spanischen Dichters Orihuela bekräftigt dies: „no sabemos muy bien qué es [la poesía visual]“ (Orihuela, 2005). Es entsteht jedoch keinesfalls der Eindruck, dass dieser Umstand ein Problem darstellt. Vielmehr scheint es, als sei eine klare Eingrenzung der Gattung selbst für die Dichter nicht maßgeblich. In diesem Sinne vermutet Orihuela die Überwindung jeglicher Art von Stereotypen, Definitionen und Konventionen als ein wichtiges Charakteristikum der *poesía visual* (vgl. hierzu Orihuela, 2005). An dieser Stelle sei darauf hinzuweisen, dass die Offenheit und Flexibilität der Gattung den Poeten große Spielräume eröffnet. Sie erlaubt ihnen das Ausleben ihrer Kreativität und ermöglicht ihnen, das Interesse des Rezipienten zu wecken und ihn zum Nachdenken zu bewegen.

Dass sich die Erzeugnisse einer engen Definition entziehen, steht im Einklang mit der geschichtlich bedingten Rebellion der Dichter gegen literarische Traditionen und das damit einhergehende „Schubladendenken“. Maßgeblich ist, dass sich die Urheber als Poeten ansehen und ihre Werke demnach der Lyrik zuordnen, wie die literaturzentrierte Bezeichnung als *poesía (visual)* erahnen lässt. Beispielhaft möchte ich auf Brossa verweisen, der auf die Frage, ob er sich als Künstler identifiziere, Folgendes antwortet: „No, no me considero artista, yo soy poeta“ (zit. nach Canals, 1998). Als selbsternannter Poet ordnet er seine Werke offensichtlich der Literatur zu und bezieht sich somit auf die etablierte Dreiteilung in Lyrik, Narrativik und Dramatik. Fernández Serrato (2003: 36) gibt diesbezüglich zu bedenken, dass die Künstler durch solch eine konventionelle Einordnung ihrer unkonventionellen Werke dem viel geäußerten Streben nach einem radikalen Bruch mit literarischen Bräuchen widersprechen. Konsequenterweise sei seiner Meinung nach einzig und allein die Begründung einer neuen literarisch-künstlerischen Kategorie.

In der Tat befinden sich viele Schöpfungen innerhalb der Grauzone zwischen Literatur und bildender Kunst. Wie angesichts der obigen Zusammenstellung der Gedichte von Boso, García Casas und Bou ersichtlich wird, ist die Nähe zur bildenden Kunst manchmal stärker und manchmal geringer ausgeprägt. Maßgeblich für die Zuordnung jener ambigen Werke ist vor allem der Kontextbezug, das heißt die genauen Umstände der Präsentation. Vor allem bei jenen Produkten, die aufgrund ihrer Darstellungsweise als bildende Kunst und nicht unbedingt als Dichtung angesehen werden, ist die durch den Urheber vorgenommene Benennung als visuelle Dichtung ausschlaggebend. Bei manchen Werken ist die Einordnung als Lyrik bisweilen trotzdem schwer nachvollziehbar. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Frage, wie sinnvoll es ist, beispielsweise die *poesía semiótica* bzw. *poesía imagen*, das heißt bildzentrierte Werke ohne explizites Sprachmaterial, als Literatur bzw. Lyrik einzuordnen.

Auch wenn es nicht immer auf den ersten Blick ersichtlich ist, hat die visuelle Poesie in meinen Augen eine nicht zu unterschätzende Ähnlichkeit mit der diskursiven Dichtung, also mit der Art von Texten, die wir für gewöhnlich als Poesie ansehen. Anhand der zwei fundamentalen Eigenschaften von Literatur lässt sich

die Parallele nachvollziehen. Angespielt wird auf die Poetizität und die Literarizität – zwei Konzepte, die auf die russischen Formalisten und insbesondere auf Roman Jakobson zurückzuführen sind. Bedingt durch die poetische Funktion von Sprache setzen literarische Texte den Akzent auf die Verfasstheit der Nachricht anstatt auf die Nachricht an sich. Die Autoreferentialität literarischer Sprachverwendung sticht hervor, indes die referentielle Funktion zurücktritt. In der Terminologie von Ferdinand de Saussure dominiert bei literarischen Texten nicht *le signifié*, die Inhaltsseite, sondern *le signifiant*, die Ausdrucksseite. Vor allem lyrische Texte lenken den Blick des Rezipienten durch Verfremdung der Alltagssprache auf ihre ästhetische Struktur. Bei der visuellen Poesie geschieht ein ähnlicher Prozess. Die Aufmerksamkeit des Rezipienten wird durch unterschiedliche visuelle Verfahren auf die spezifische Ästhetik des Werkes gelenkt. Zwar setzt sich die visuelle Poesie aus anderen Komposita zusammen als die diskursive, doch im Grunde basieren beide auf denselben Prinzipien: auf einer inhaltlichen und ästhetischen Dichte, Polyvalenz sowie auf der Verfremdung des alltäglichen Sprachgebrauchs bzw. der gewohnten Darstellungsformen. Vor dem Hintergrund der Ausführungen kann nachvollzogen werden, warum sich die Urheber der *poesía visual* als Poeten ansehen. Trotz der Betonung des Optischen und ihres damit einhergehenden visuellen Erscheinungsbildes kann die *poesía visual* als (visuelle) literarische Gattung eingeordnet werden.

Um eine diffuse Grenzziehung zu benachbarten Formen zu vermeiden, herrscht im Rahmen der Arbeit ein enges Verständnis der Gattung. So werden unter dem Terminus „*poesía visual*“ Werke verstanden, deren Hauptbestandteile Sprache und Bild sind, wobei beide Faktoren untrennbar miteinander verwoben sind. In Anlehnung an Dossantos wird die Zweidimensionalität der Werke als ein weiteres Kriterium festgelegt.³ Transversale Phänomene, wie phonetische Poesie, Objekt- oder Aktionskunst, sind anderen Strömungen innerhalb der experimentellen Dichtung zuzuordnen. Letztere gilt es in der Folge zu erläutern, denn zwischen

³ Mit der Bezeichnung „Zweidimensionalität“ beziehe ich mich auf die Darstellung der räumlichen Struktur von Objekten auf Papier oder auf anderen flächigen Werkstoffen. Auch virtuell präsentierte Erzeugnisse auf Bildschirmen sind hiermit gemeint. Objektkunst wird hingegen ausgeschlossen.

der experimentellen und visuellen Dichtung herrscht eine enge, wenn auch kontrovers diskutierte Verwandtschaft.

Zum Verhältnis der experimentellen und der visuellen Dichtung

Bereits die Bezeichnung „experimentelle Poesie“ verweist auf eines ihrer wichtigsten Merkmale: der stetige Drang zum Experimentieren, zur Distanzierung gegenüber der konventionellen Poesie. Das Streben, literarische Bräuche zu überwinden, ist allen Ausdrucksformen experimenteller Dichtung gemein – unabhängig davon, wie sehr sich diese im Einzelnen voneinander unterscheiden. Sie ist eine facettenreiche Gattung, welche eine Vielzahl literarisch-künstlerischer Phänomene umfasst, die sich allesamt dem Experimentieren mit Sprache widmen. Als eine von vielen Kategorisierungen sei an dieser Stelle auf diejenige des Literaturwissenschaftlers und Dichters Morales Prado (2004: 11-16) verwiesen, demzufolge sowohl *letrismo*, *poesía concreta*, *poesía fonética*, *poesía semiótica*, *poesía objeto* als auch *poesía acción*, *poesía propuesta*, *videopoema* und *poesía cibernética* der experimentellen Poesie angehören. Es fällt auf, dass die visuelle Poesie in der genannten Aufzählung fehlt. Dies begründet der Autor, indem er die Visualität zu einem inhärenten Merkmal aller Formen der experimentellen Poesie deklariert. Folglich sei jede experimentelle Erscheinungsform in gewisser Weise visuell.⁴

Der Standpunkt von del Valle Luque (2009: 25), für den ich mich aussprechen möchte, steht der eben genannten Definition diametral entgegen. *Poesía visual* wird als eigenes Subgenre der experimentellen Dichtung angesehen (siehe auch López Fernández, 2001). Wie in dem folgenden Kapitel ausführlich erläutert wird, ist die visuelle Poesie, wie wir sie heute kennen, im Zuge eines jahrtausendelangen Prozesses entstanden. Phonetische Poesie, Objektkunst oder Aktionskunst sind hingegen zeitlich nachfolgende Strömungen innerhalb der experimentellen Dichtung, die sich in ihrer Ausdrucksweise maßgeblich von der visuellen Dichtung unterscheiden. Sicherlich sind untereinander Wechselwirkungen zu beob-

⁴ Vega (2000: 92) nimmt eine ähnliche Klassifizierung vor. Es werden dreidimensionale Werke, wie *poema-objeto*, *poema-libro*, *poema-escultura*, *poema-instalación* und auch Performances wie *poema-acción* und *happening*, als Erscheinungsformen der visuellen Poesie angesehen.

achten. So betont López Fernández (2001) den Einfluss der phonetischen Dichtung auf die visuelle Poesie, wohingegen del Valle Luque (2009: 25) unter anderem auf den engen Zusammenhang zu der Objektkunst verweist. Da sich die visuelle Poesie primär durch das Spannungsverhältnis zwischen Bild und Sprache kennzeichnet, setzt sie sich aber eindeutig von den oben genannten Formen ab. In dem Fall der *poesía concreta* und *poesía semiótica* verhält es sich diesbezüglich anders. Diese nehmen innerhalb der visuellen Poesie eine besondere Rolle ein – schließlich finden sich die beiden konstitutiven Merkmale der visuellen Poesie, die Sprache und das Bild, in jenen Strömungen in ihrer ursprünglichen Form wieder.

2.2 Die Entwicklung der *poesía visual* im Überblick

Nach den allgemeinen Überlegungen zu der visuellen Poesie sowie ihrer Beleuchtung aus verschiedenen Blickwinkeln findet in diesem Kapitel eine historische Annäherung an den Forschungsgegenstand statt. Der historische Überblick ist maßgeblich, um die heutigen Dichter und Gedichte zu verstehen. Aus diesem Grund sollen die wesentlichen Momente innerhalb der Entwicklung der Gattung, welche zu der aktuellen visuellen Lyrik in Spanien geführt haben, dargestellt werden. Hierbei kann in Anbetracht ihrer reichen Geschichte lediglich fragmentarisch vorgegangen werden.⁵ Nachdem zunächst die internationalen Ursprünge der Gattung skizziert werden, verlagert sich der Fokus auf die Entwicklung in Spanien, das heißt auf die unmittelbaren Vorläufer der gegenwärtigen spanischen Gedichte.⁶ Vorwegzunehmen sei an dieser Stelle die Relevanz der Franco-Epoche, in der die *poesía visual* und *poesía experimental* als politische Ausdrucksmittel instrumentalisiert wurden. Im Laufe der Arbeit wird deutlich werden, dass diese Funktion bei manchen Werken bis heute erhalten geblieben ist.

⁵ In diesem Kontext ist der folgende Hinweis von Alcón Alegre zu berücksichtigen: „La marginalidad, a menudo buscada, de estas prácticas hace que la documentación sobre ellas no sea siempre fácilmente accesible, dado su limitada difusión, la diversidad de sus procesos y soportes no siempre perdurables ni registrables“ (Alcón Alegre, 2005: 3, Herv. im Original).

⁶ Vgl. zu einer ausführlichen Darstellung der internationalen Geschichte der visuellen Poesie Adler/Ernst (1987), Donguy (2007), Higgins (1987).

Die Ursprünge

„Even those works which appear to come at the very beginnings of pattern poetry cannot be stated definitely as being beginnings; we can only say that no earlier ones have survived“ (Higgins, 1987: 3). Obgleich heutzutage nicht mit Präzision festgestellt werden kann, wann genau die ersten Exemplare visueller Dichtung entstanden sind, herrscht Einigkeit darüber, dass ihr Ursprung bis in die Antike zurückreicht. Während Higgins (1987: 4) auf die Visualität eines aus 1700 v. Chr. stammenden Werkes verweist,⁷ sieht Morales Prado (2004: 16) die Anfänge der experimentellen Dichtung um 400 v. Chr., wobei er sich auf die Studien von de Cózar bezieht. Ein wiederkehrendes Datum in der Sekundärliteratur ist das Jahr 300 v. Chr., in dem Simias von Rhodos die literarische Form der Kalligraphie einführt.⁸ Es werden Figurengedichte entworfen, das heißt, dass Wörter figurativ auf der Blattfläche angeordnet werden, wobei Objekte graphisch durch Schrift umrissen werden.⁹ Weitere Synthesen aus Bild- und Sprachmaterial entstehen im Mittelalter und in der Renaissance und nach einem vorübergehenden Rückgang im 18. Jahrhundert erlebt die visuelle Poesie im Jahre 1897 durch Stéphane Mallarmé und *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard* ihren Höhepunkt.¹⁰ Im Unterschied zu den streng figurativen Formen der klassischen Figurengedichte definieren sich seine Werke durch die Offenheit der typographischen Anordnung. Wie das folgende Zitat veranschaulicht, liegt Mallarmés Innovation vor allem in dem Bruch mit den vorherrschenden Konventionen: „Als erstes in der Tradition der visuellen Poesie gibt das Gedicht die optische Mimesis auf und stellt ein abstraktes Textbild vor, das nach eigenen Prinzipien Wörter auf einer leeren Fläche verteilt“ (Fjeldstad, 2005: 21). Die Auflehnung gegen ästhetische Normierungen wird von den Dadaisten, Surrealisten, Kubisten und Futuristen weitergeführt, welche die Ära der literarischen Avantgarden einleiten. In ihren Werken manifestiert

⁷ Die Angabe 1700 v. Chr. bezieht sich auf das vermutete Erstellungsdatum des *Diskos von Phaiastos*, einer hellenistischen Lehtscheibe mit mystischen Hieroglyphen und Schriftzeichen. Vgl. hierzu Higgins (1987: 4f). Siehe außerdem Anhang: Abb. 2.1.

⁸ Siehe Anhang: Abb. 2.2 *Flügel des Eros* von Simias von Rhodos.

⁹ Vgl. hierzu D'Ors (1977), der die historische Entwicklung der Kalligraphie von der Antike bis zum 20. Jahrhundert skizziert.

¹⁰ Siehe Anhang: Abb. 2.3 *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard* von Stéphane Mallarmé.

sich ein neues Verständnis von dem Wesen und den Darstellungsformen von Literatur. Der Kubist Guillaume Apollinaire nimmt in diesem Kontext eine Schlüsselrolle ein. Charakteristisch für seine *Calligrammes* sind die intermediale Vereinigung von Literatur und bildender Kunst auf der einen Seite sowie die Hervorhebung der materiellen bzw. optischen Dimension von Schriftsprache auf der anderen.¹¹

Die literarische Avantgarde Spaniens

Auch in Spanien bildet sich Anfang des 20. Jahrhunderts eine progressive literarische Vorhut, der Ultraismus, die sich mit der Forderung des Futuristen Filippo Tommaso Marinetti nach der *parole in libertà*, der Freiheit der Worte, identifiziert.¹² Begünstigt durch die geographische Nähe zu Frankreich, eines der damaligen Zentren der poetischen Avantgarde, zeigen sich vor allem die Katalanen für diesen Einfluss empfänglich.¹³ Doch bedingt durch den Bürgerkrieg und die harten Folgejahre verstummt der Geist der Avantgarde in Spanien während der folgenden Zeit größtenteils: „a finales de los años cuarenta, no hubo casi nadie que se replanteara lo que las primeras vanguardias habían dejado a medio cocer“ (Morales Prado, 2004: 28).

Der Verdienst, dass jene Strömung im Spätfranquismus wieder auflebt, wird gemeinhin Julio Campal zugeschrieben (vgl. hierzu insbesondere Beltrán, 2000: 76, Morales Prado, 2004: 28).¹⁴ Der aus Uruguay stammende Dichter gründet im

¹¹ Siehe Anhang: Abb. 2.4 La colombe poignardée et le jet d'eau von Guillaume Apollinaire aus dem Werk *Calligrammes. Poèmes de la paix et de la guerre* (1913-1916).

¹² Der neue Gedichtstypus der futuristischen Bewegung wird in Marinettis *Manifesto tecnico della letteratura futurista* vom 11.05.1912 proklamiert. Innerhalb der Gruppe der Befürworter der marinettischen Kunstauffassung sticht insbesondere der Schriftsteller Ramón Gómez de la Serna heraus, der sich für die erstmalige Übersetzung und Publikation des Manifestes von Marinetti in Spanien verantwortlich zeigt. Vgl. hierzu López Gradolí (2008: 53).

¹³ Vgl. zu der besonderen Stellung der katalanischen Dichter innerhalb der literarischen Avantgarde Spaniens Vallcorba (1997). Auch bei vielen aktuellen visuellen Werken fällt auf, dass ihre Urheber häufig katalanischer Abstammung sind, wie ihre Namen vermuten lassen.

¹⁴ Vgl. zu näheren Informationen über das künstlerische Schaffen von Campal und Millán López Fernández (2008).

Jahre 1962 die Gruppe Problemática-63.¹⁵ Mit dem Ziel, die *poesía moderna* zu reanimieren und weiterzuentwickeln, werden im Rahmen des künstlerischen Zirkels Konferenzen und Ausstellungen mit experimenteller Lyrik organisiert. In einer von Armut und Isolation geprägten Zeit gelingt es Campal, wegweisende Entwicklungen der experimentellen Dichtung in Spanien anzustoßen.¹⁶

Auf der Suche nach neuen Ausdrucksformen und Möglichkeiten der Verarbeitung der sozialpolitischen Spannungen ihrer Zeit entstehen in der Folge weitere poetische Gruppierungen, wie Zaj und N.O., wobei diese die avantgardistischen Maximen in unterschiedlicher Form verinnerlichen und ästhetisch umsetzen.¹⁷ Durch die allmähliche Öffnung Spaniens gegenüber dem Ausland gewinnt auch die konkrete Poesie hier an Einfluss. So findet die erste Ausstellung experimenteller Dichtung unter dem Titel „*poesía concreta*“ im Jahre 1965 in Bilbao statt. In den 70er Jahren erreicht die spanische Neoavantgarde ihre Blütezeit. Beispiellos ist der Erfolg des facettenreichen Dichters Brossa, den López Gradolí als „el paradigma de la poesía visual en España“ (López Gradolí, 2007: 14) glorifiziert.¹⁸ Außerdem wird im Jahre 1972 erstmals eine Anthologie der in Spanien populären Dichtung veröffentlicht – und dies in einer deutschen Zeitschrift.¹⁹ Trotz allem sind die Produktions- und Rezeptionsbedingungen im eigenen Land zu diesem Zeitpunkt noch immer problematisch. Fernández Serrato führt diesen Umstand auf die prekäre Situation im *España franquista* zurück: „Quizá por la especial situación política de nuestro país en los años sesenta y setenta, el momento inicial del concreto visualismo fue entendido como una provocación intolerable o como una

¹⁵ Bei der Datierung des Gründungsjahres von Problemática-63 sind Widersprüche zu verzeichnen. Während López Fernández (2002) und López Gradolí (2008: 113) 1962 als Entstehungsjahr nennen, verweist Morales Prado (2004: 29) auf 1965.

¹⁶ Vgl. zu näheren Informationen über Campals Beitrag zu der Entwicklung der experimentellen bzw. visuellen Poesie in Spanien López Gradolí (2008: 114-123).

¹⁷ Zaj, eine radikale Gruppierung, die 1964 durch Juan Hidalgo, Walter Marchetti und Ramón Barce ins Leben gerufen wird, orientiert sich vor allem am Dadaismus. Ihre *happenings* bzw. *poesía acción* widersetzen sich jeglicher Normierung. Vier Jahre darauf entsteht N.O. durch Fernando Millán, der die Grenzen der Kanonisierung ebenfalls hinterfragt. Vgl. hierzu Morales Prado (2004: 29-31).

¹⁸ Vgl. zu näheren Informationen über den katalanischen Schriftsteller die ihm gewidmete Homepage <http://www.fundaciojoanbrossa.cat/> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

¹⁹ Boso (1972: 300-339), der Autor der Anthologie, möchte nach eigenen Angaben mit seiner Publikation in der Zeitschrift *Akzente* auf die spanische experimentelle Dichtung aufmerksam machen, wobei er den Schwerpunkt auf die konkrete Poesie legt.

charada“ (Fernández Serrato, 2003: 65). Das künstlerische Schaffen der Dichter wird durch die Diktatur eingeschränkt. Die hiermit eingehende Marginalisierung der Dichtung hat jedoch auch positive Implikationen. So weist Orihuela (2005) auf die weitgehende Isolation und damit verbundene Unabhängigkeit jener Lyrik hin. Diesem Umstand sei es zu verdanken, dass sich die Dichter weitab vom nationalen sowie internationalen Wettbewerb entfalten konnten (vgl. hierzu Orihuela, 2005).

In den Zeiten der *transición* ebbt die Produktivität der Dichter ab und die visuelle Poesie verliert ihre Funktion als „instrumento de lucha“ (Morales Prado, 2004: 36) nach und nach. Seit den 90er Jahren ist wiederum eine hohe schöpferische Produktivität zu beobachten. Die Zielsetzung der immer zahlreicheren Poeten beschreibt Morales Prado wie folgt: „se dirigen los poetas experimentales [...] de ahora: a hacer verdadera poesía, pero ya sin complejos e ignorando todo canon impuesto por los dueños del mercado“ (Morales Prado, 2004: 36).

3. Eine Vielfalt an Formen

Wie zuvor dargelegt, hat sich die visuelle Poesie im Laufe der Jahrtausende kontinuierlich weiterentwickelt, doch ist ihr Kern, die Betonung des Visuellen, erhalten geblieben. In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen Erscheinungsformen der Gattung erläutert und das im Text Erwähnte anhand ausgewählter Werke des 20. und 21. Jahrhunderts beispielhaft veranschaulicht. Es muss betont werden, dass es im Rahmen der Arbeit nicht möglich ist, die komplette Bandbreite der Gattung aufzuzeigen. Es ist eine möglichst breit gefächerte Auswahl an Gedichten vorzustellen, wobei besonders ausdrucksstarke Werke gewählt werden, anhand derer sich verschiedene Darstellungsformen aufzeigen lassen. Bei der jeweils knappen Analyse und Interpretation der einzelnen Werke wird insbesondere auf ihre intermediale Komponente eingegangen.

Visualität als wesentliches Merkmal der *poesía visual*

Da die Visualität allen poetischen Text-Bild-Repräsentationen gemein ist, unabhängig davon, wie sehr sich diese im Einzelnen voneinander unterscheiden, wird ihr eine herausragende Rolle zuteil. Bevor die Vielfalt an Formen systematisiert wird, soll besagte ästhetische Strategie aufgrund dessen knapp erläutert werden, um anschließend die konkreten Folgen für den Rezeptionsprozess zu umreißen.

Wie erwähnt, ist die äußerliche Gestaltung des Werkes für die visuelle Poesie fundamental. Sie dient nicht nur der ästhetischen Umhüllung einer Botschaft. Sie ist ihre Essenz. Das folgende Zitat veranschaulicht, dass das Visuelle ein konstitutives Element dieser Gattung ist:

Cuando éstos y otros elementos visuales del poema pasan a primer plano y se convierten en componentes esenciales del mismo, de tal manera que si desaparecieran o se modificaran, el texto se haría ininteligible o simplemente desaparecería, es cuando podemos hablar de 'poesía visual' propiamente dicha. (Pineda 2001/2004)

Farben, Linien und Formen werden gezielt eingesetzt, um die äußerliche Gestaltung des Werkes hervorzuheben und seinen Bildcharakter zu erzeugen. Das Arrangement von bildlichen und/oder sprachlichen Elementen sowie deren Verhältnis zu der Leere der Blattfläche ist bedeutungstragend, selbst wenn es auf den ersten Blick willkürlich scheinen mag: „detrás existen principios estructurales y fuerzas unificadoras que contribuyen a producir un sentido pluridimensional a la obra“ (López Fernández, 2008). Das Zitat von López Fernández kann beispielsweise auf das Werk *Permutación en la criba de Erastotenes* von Iglesias bezogen werden.

1	A	B	4	C	6	D	8	9	10
E	12	F	14	15	16	G	18	H	20
21	22	I	24	25	26	27	28	J	30
L	32	33	34	35	36	M	38	39	40
N	42	Ñ	44	45	46	O	48	49	50
51	52	P	54	55	56	57	58	Q	60
R	62	63	64	65	66	S	68	69	70
T	72	U	74	75	76	77	78	V	80
81	82	X	84	85	86	87	88	Y	90
91	92	93	94	95	96	Z	98	99	100

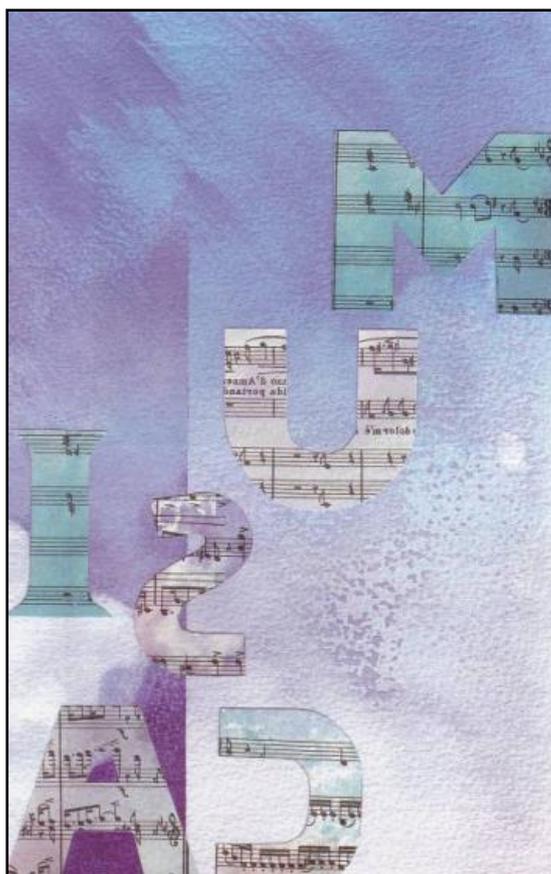
José María Iglesias: *Permutación en la criba de Erastotenes*

Um System und Logik des Werkes zu verstehen, ist der Rezipient gezwungen, im Geiste mehrere Lösungen durchzugehen. Der thematische Bezug zur Mathematik ist durch den Titel, den Hintergrund (Kästchenschreibweise) und die Häufung an Zahlen allgegenwärtig. Die Elemente, welche aufgrund des Fettdruckes am stärksten hervorstechen, sind jedoch nicht Zahlen, sondern Buchstaben. Erst nach einer genauen Betrachtung kann die Regelmäßigkeit der Zahlen- und Buchstabenkombination nachvollzogen werden: bei den ersetzten Zahlen handelt es sich um Primzahlen.²⁰ Der als Sieb des Eratosthenes bekannte Algorithmus wird durch den Einsatz des spanischen Alphabets verbildlicht.

Die heutigen *poetas visuales* bedienen sich einer Vielzahl von Ressourcen. Im Vergleich zu der ersten Avantgarde hat die Vielfältigkeit an Erscheinungsformen der Gattung heutzutage zugenommen. Der durch Sprache und Bild erzeugte visuelle Effekt drückt sich in mannigfacher Gestalt aus. So wird in dem Gedicht

²⁰ Das Sieb des Eratosthenes dient der Identifizierung von Primzahlen. Hierbei handelt es sich um Zahlen, die nur durch sich selbst oder durch 1 teilbar sind.

Música von Jover neben Buchstaben auf ein anderes Zeichensystem, nämlich Noten, rekurriert. Die Anordnung der Elemente auf der Fläche sowie der Einsatz der Farben und deren unterschiedliche Strukturierung geben dem Werk seine spezielle Aussagekraft. Es entsteht der Eindruck, als würden die Buchstaben zu der Musik tanzen. Das durchbrochene Blau-Lila wirkt zudem stimmungstragend.



Isabel Jover: *Música*

Seit geraumer Zeit werden Elemente aus verschiedenen bildenden Künsten, wie der Malerei, der Fotografie, der Collage oder der Objektkunst, miteinander kombiniert. In der Gegenwart wird außerdem die Verschiebung zu einer elektronisch basierten Poesie immer deutlicher. Die durch modernste digitale Entwicklungen ermöglichten neuen Darstellungsweisen macht sich beispielsweise Bou in seinem *Cyberpoem* zu Nutze. Das Gedicht erinnert an eine digitale Montage, bei der die vereinfachte Darstellung der abgebildeten Elemente hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades einem Cartoon ähnelt.



Javier Bou: *Comulgas con el Dinero*

In dem Gedicht wird das Thema des Katholizismus mit dem amerikanischen Kapitalismus verbunden. Dies geschieht auf der Darstellungsebene durch den Ersatz der heiligen Oblate durch das Dollarzeichen sowie durch den Satz *Comulgas con el Dinero*. Das Bild- und Sprachmaterial befindet sich in einer Vertikalverteilung. Aufgrund der obigen Platzierung und der Größe der Oblate und des Kelchs dominieren diese Elemente, weshalb die Blickrichtung von oben nach unten verläuft. Bei *Comulgas con el Dinero* angekommen, geht der Blick, gemäß der hiesigen Leserrichtung, von links nach rechts. Aufgrund der unüblichen Großschreibung von *Dinero* bleibt er bei diesem Wort hängen. Durch die Konjugation des Verbs *comulgar* in der zweiten Person Singular wird der Rezipient direkt angesprochen und zur Selbstreflexion angeregt. Es stellt sich beispielsweise die Frage, ob Geld für ihn den Stellenwert einer Religion einnimmt.

Anhand der allgemeinen Ausführungen und der Veranschaulichung durch ausgewählte Beispiele wird deutlich, dass die hervorstechende Visualität der Gedichte durch eine Reihe von gezielt eingesetzten Darstellungsmitteln entsteht (siehe auch

Vega, 2000: 88). Die Komposition, die benutzte Perspektive, die Linienführung sowie die Farb- und Formgebung bewirken im Zusammenspiel mit den sprachlichen und plastischen Elementen eine eindruckliche Visualität.

Die Ergänzung des Lesens durch den Akt des Betrachtens bei der Rezeption visueller Gedichte

„[...] se busca la sensación provocada e inmediata, una comunicación rápida, el poema que es un golpe directo de boxeador“ (López Gradolí, 2007: 17). López Gradolí's Vergleich zwischen der Kraft eines visuellen Gedichtes mit dem Schlag eines Boxers spielt auf die nachhaltige Wirkung jener Art von Gedichten an. Vor diesem Hintergrund liegt die Vermutung nahe, dass der Einsatz verschiedenster Visualisierungstechniken dazu dient, das Werk derart zu gestalten, dass der Effekt auf den Rezipienten potenziert wird.

Visuelle Gedichte zeichnen sich durch einen hohen Grad an Offenheit und Mehrdeutigkeit aus. Je größer der Abstraktionsgrad, desto schwerer ist in der Regel die Deutung. Der weite Interpretationsspielraum, den die *poesía visual* dem Rezipienten bietet, ist eines ihrer markantesten Wesenszüge. Um ein Gedicht zu dechiffrieren, wird von dem Rezipienten erwartet, dass er sich in einen „coautor del objeto estético que se le ofrece“ (Fernández Serrato, 2003: 80) verwandelt. Die Bereitschaft, interaktiv an der Sinnkonstitution mitzuwirken, bildet hierfür die notwendige Voraussetzung. Im Sinne der Rezeptionsästhetik, die der Mitarbeit des Lesers eine herausragende Bedeutung zuweist, muss dieser eine aktive und kreative Rolle einnehmen. In den meisten Fällen erleichtern wohlplatzierte Hinweise des Autors die Dekodierung:

[...] una serie de pistas nos llevan por asociación de ideas a una solución concreta; las más de las veces esta solución es un conjunto de posibilidades entre las que el lector puede elegir alguna, quedarse con todas o rechazarlas por completo. (Fernández Serrato, 2003: 127)

Eine genaue Betrachtung des Werkes in seiner Gesamtheit und in seinen Details ist in jedem Fall notwendig, denn „das Auge dichtet“, wie Boso (1972) treffend auf den Punkt bringt. Eine Sensibilisierung für das Zusammenspiel verbaler und plastischer Elemente ist aufgrund dessen eine der wichtigsten Bedingungen für die

Wertschätzung der ästhetischen Sinnlichkeit visueller Gedichte. Erschwerend tritt hinzu, dass visuelle Gedichte meistens auf eine lineare Anordnung der Elemente verzichten. López Fernández bringt die besonderen Anforderungen an den Rezipienten in dem folgenden Zitat auf den Punkt:

El significado en un poema visual no opera a partir de la descodificación de un único lenguaje sino de la transcodificación de varios lenguajes y códigos diferentes – cromatismo, geometría, plasticidad, textura, iconos, grafías... –. Debido a la naturaleza híbrida de la poesía visual, a la gran variedad de lenguajes y técnicas empleadas y a los múltiples efectos sensoriales que pueden provocar estas textualidades, el poema visual requiere ser leído de acuerdo a parámetros relacionales no lineales. (López Fernández, 2008)

Die vertrauten Regeln der Grammatik sind, anders als bei der konventionellen diskursiven Dichtung, in der Mehrzahl der Fälle fast irrelevant, da es kaum Sprachmaterial gibt. Dennoch (oder gerade deshalb) nimmt die Rezeption eines visuellen Gedichtes im Vergleich zu der sequentiellen Lektüre von geschriebenen Texten in der Regel weniger Zeit in Anspruch, denn „toda la información está presente al mismo tiempo en una superficie para ser visto [sic!]“ (López Fernández, 2008).²¹ Mit der Schnelligkeit der Rezeption steigt allerdings die Gefahr einer ungenauen und unreflektierten Interpretation.

Kenntnisse über die ästhetischen Paradigmen der Gattung helfen bei der inhaltlichen Dechiffrierung eines solchen Gedichtes. Überdies ist die Erweiterung des konventionellen Verständnisses von Poesie für die Erfassung des poetischen Wertes eines visuellen Gedichtes notwendig. Andernfalls könnte zum Beispiel das an späterer Stelle analysierte Werk *¡Peligro, amor!* auch als ein zu einem unbestimmten Zweck abgewandeltes Verkehrsschild verstanden werden.

²¹ Laut López Fernández (2008) dauert die bewusste Rezeption eines visuellen Gedichtes im Durchschnitt höchstens eine halbe Minute. Unbewusst setze sich der Betrachter jedoch länger und intensiver mit dem Werk auseinander. Verschiedene Bereiche des Gehirns würden bei der Betrachtung angesprochen, um dem Gedicht einen Sinn zu verleihen.



Ana Beatriz Parrado Domínguez: *¡Peligro, amor!*

Damit die Rezeption erfolgreich verläuft, muss der Rezipient seine Konditionierung zum Gedichteslesen überwinden und lernen, aufmerksam wahrzunehmen, zu sehen bzw. zu betrachten. Denn während das Lesen „den Vorgang des von links nach rechts gerichteten kontinuierlichen Wiedererkennens und Verstehens von Schriftzeichen und deren Kombinationen“ (Wende, 2001: 188) meint, impliziert der Prozess des Betrachtens meiner Meinung nach eine bewusste und genaue Wahrnehmung der Beschaffenheit und Anordnung von Elementen. Die fast mechanische Leistung des Lesens wird bei der Rezeption dieser Gattung durch den sinnlich-visuellen Akt des Betrachtens ergänzt.

Nach den allgemeinen Anmerkungen zur Visualität und Rezeptionsweise visueller Gedichte folgt eine systematische Einführung in die unterschiedlichen Darstellungsformen der *poesía visual*. In Anlehnung an Vega (2000) wird im Anschluss

zwischen drei Kategorien unterschieden, wobei die Terminologie von del Valle Luque (2010) übernommen wird.²²

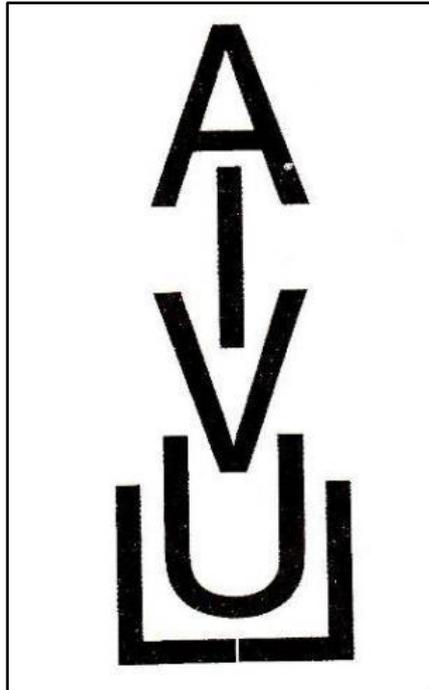
- In 3.1 wird die sprachzentrierte *poesía verbal* präsentiert, die sich ausschließlich aus Sprache nährt und ihre visuelle Erscheinungsform durch die Anordnung ihrer Elemente erhält.
- In 3.2 steht die bildzentrierte *poesía imagen* im Mittelpunkt des Interesses, welche ihre Darstellungsweisen den bildenden Künsten entnimmt
- und in 3.3 wird die besonders hybride Kategorie der *poesía verbo-visual* eingehend betrachtet.

Aufgrund ihres offensichtlichen intermedialen Charakters wird die letzte Gruppe als Prototyp der visuellen Poesie angesehen. Das auf den ersten Blick ersichtliche Spannungsverhältnis zwischen Sprache und Bild macht sie des Weiteren zu einem fruchtbaren Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts und zu einem geeigneten Medium, um die literarisch-ästhetische Kompetenz und die *visual literacy* zu fördern, wie in dem didaktischen Teil der Arbeit vorgeführt wird.

3.1 *Poesía verbal*

Seit jeher wird Schrift eher als Kommunikationsmittel denn als künstlerisches oder gar poetisches Produkt angesehen. Um die Instrumentalisierung von Schrift als graphische Fixierung mündlicher Sprache zu überwinden, betont Boso in dem folgenden *poema verbal* die Ästhetik des verwendeten Sprachmaterials.

²² Die zitierte Einteilung stellte die Dissertantin Victoria del Valle Luque im Rahmen einer Lehrerfortbildung vor (Klett-Fortbildungen Berlin, 11.11.2010).



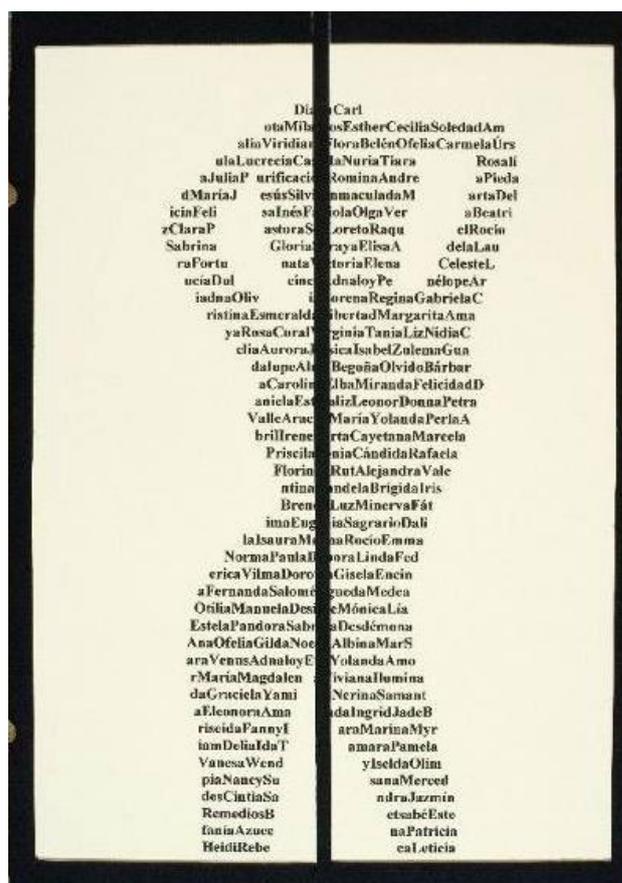
Felipe Boso: *Sin título*

Es wird bei dem Beispiel nicht nur von der lateinischen Schreib- bzw. Leserichtung von links nach rechts abgewichen. Das Arrangement der Buchstaben in dem Werk verkörpert die Bedeutung des abgebildeten Wortes „*lluvia*“ (Regen). Der Inhalt spiegelt sich folglich in der Form wider. Die Buchstaben wirken wie Tropfen, deren Fließrichtung nach unten durch den aus dem *I* und dem *V* bestehenden Pfeil vorgegeben wird. Die Tropfen werden von einem Behälter, welcher durch die Verbindung der beiden *L* bzw. durch das *LL* gebildet wird, aufgefangen.

Vergleichbar mit der konkreten Poesie strebt die *poesía visual* eine Verselbstständigung des sprachlichen Zeichens an. Zwischen den beiden Strömungen herrscht eine enge, wenn auch komplexe Beziehung, wie Honegger (2002: 30) nachdrücklich betont. Bereits in Kapitel 2.2 wurde der Einfluss der konkreten Dichtung auf die *poesía visual española* erwähnt. Ihre Entwicklungen sind in der Tat eng miteinander verflochten. Beide vereint von Beginn an das Streben nach der Überwindung der Grenzen der klassischen Literatur, der Erweiterung von Versformen und von syntaktischen Regeln. So nimmt auch die konkrete Dichtung laut Gomringer (1972: 154) mit Mallarmé und Apollinaire ihren Anfang. Kontrovers wird in der Forschung diskutiert, in welchem Verhältnis jene Poesiearten zueinander stehen.

Während die visuelle Dichtung in dem literaturwissenschaftlichen *Metzler Lexikon Sprache* (Glück, 2000: 779) gemeinsam mit der akustischen als Spielarten der konkreten Dichtung angesehen wird, tendiere ich zu der Meinung Honeggers, dass „die konkrete Poesie ein Teil der visuellen [...] Poesie ist“ (Honegger, 2002: 30), denn die visuelle Poesie der konkreten Dichtung unterzuordnen würde konsequenterweise implizieren, dass erstere sich grundsätzlich auf Sprache bzw. Schrift reduziere. Gomringer (1972: 156) nennt in seinem programmatischen Text „vom vers zur konstellation“ schließlich das Wort als alleiniges Mittel der konkreten Dichtung. Zwar greift die visuelle Poesie bevorzugt auf konkrete Strukturen zurück, doch hat sie darüber hinaus noch weitere Erscheinungsformen.

Die heutige *poesía verbal* bietet in der Tat eine Vielzahl von Darstellungsformen. So lassen sich zum Beispiel Figurengedichte, wie *Tú eres todas incluso a través de la ventana*, finden.



César Tomé Martín: *Tú eres todas incluso a través de la ventana*

Gemäß den Darstellungskonventionen von Figurengedichten bzw. von Kalligrammen entstehen die Umriss der Frau bei Tomé Martín durch die figurative Anordnung der Elemente. Bei diesen handelt es sich um Wörter, welche ausschließlich Frauennamen repräsentieren. Die Bedeutung des Werkes erschließt sich dem Rezipienten jedoch erst durch die Lektüre des Titels. Die Mehrdeutigkeit des Bildes wird folglich durch das Sprachmaterial im Titel begrenzt. Die Frauennamen werden in dem Pronomen *todas* zusammengeführt und die Silhouette, also *tú*, repräsentiert das weibliche Geschlecht *per se*.

Andererseits kennzeichnen sich viele moderne Gedichte durch einen höheren Grad an Abstraktion und Fragmentierung. Dies geht wiederum mit einer größeren semantischen Offenheit einher. Sie können sowohl aus syntaktisch zusammenhängenden Gefügen als auch aus isolierten sprachlichen Elementen bestehen. Es muss präzisiert werden, dass ich mich mit „Sprache“ in diesem Kontext in Anlehnung an Döhl (1992: 158) auf alle Varianten optisch wahrnehmbar gemachter Sprache, wie Buchstaben, Wortkörper, Phrasen und Sätze, beziehe. Tatsächlich ist das lateinische Alphabet eines der meistgenutzten Materialien der visuellen Poesie. Hierbei spielt nicht zuletzt die Typografie eine wichtige Rolle. Als poetische Werkzeuge fungieren außerdem oft Zahlen, weshalb ich diese auch der Kategorie „Sprache“ zuordnen möchte.

Um die Kombination von verschiedenen Formen des Sprachmaterials zu veranschaulichen, wird exemplarisch auf *Equilibrio* von Ferrando, einem der wichtigsten Vertreter der aktuellen visuellen Poesie in Spanien, verwiesen.



Bartolomé Ferrando: *Equilibrio*

In dem Werk werden zwei Elemente dargestellt, die jeweils den Beginn des Zahlen- und Buchstabensystems repräsentieren und denen folglich eine starke Symbolik zugewiesen wird. Vor dem schwarzen Hintergrund stechen die mittig platzierten Elemente stark hervor, deren Farbgebung an eine Weltkarte denken lässt. Es kann die inhaltliche Parallele gezogen werden, dass Schrift- und Zahlensysteme eine zentrale bzw. unentbehrliche Rolle in der Welt einnehmen. Das A, welches auf der 1 platziert ist, hat aufgrund seiner unsicheren Position offenbar mit dem Gleichgewicht zu kämpfen. Es scheint, als könne es jeden Moment herunterfallen, wohingegen die 1 standfest bleibt. In Anbetracht dessen offenbart sich die Ironie des Titels. Die Wahl der 1 als Fundament der Stapelung legt dem Rezipienten ein Rätsel auf, schließlich symbolisiert der Buchstabe A eigentlich Stabilität.

3.2 Poesía imagen

Während *poesía verbal* sprachbasierte Zeichensysteme verwendet, besteht die innere Organisationsweise der *poesía imagen* aus Bildern.²³ Da *poemas imagen* ihre Darstellungsformen zugleich unterschiedlichen Kunstrichtungen entnehmen, ist die Bezeichnung „Bilder“ in diesem Kontext vieldeutig.²⁴ Mit dem Begriff beziehe ich mich nicht nur auf Gemaltes, sondern ebenso auf Gezeichnetes, Fotografiertes, Collagiertes und auf computerbearbeitete Visualisierungsformen. Gemein ist allen Werken der Ersatz von Sprache und Schrift durch plastische Zeichen. Diese Vorgehensweise ist für Lyrik eher unüblich, weshalb davon ausgegangen werden muss, dass der von der visuellen Poesie grundsätzlich bezweckte „efecto de extrañamiento“ (Fernández Serrato, 2003: 79) für den Rezipienten im Falle der *poesía imagen* sehr stark ist.

Zum Zwecke einer klareren Grenzziehung zwischen *poemas imagen* und artverwandten Künsten wird in Anlehnung an Fernández Serrato eine „limitación [...] verbal“ (Fernández Serrato, 2003: 173) für jene Art von Lyrik als notwendig erachtet. Das verbale Moment kann sich beispielsweise in Form eines Titels oder in Form von inhaltlichen Anspielungen an Sprache manifestieren.²⁵ Nach Fernández Serrato (2003: 173) nähme der Titel die Funktion eines Rahmens ein und fungiere, analog zu dem Bilderrahmen eines Kunstwerkes, als Grenze zur Außenwirklichkeit. Es muss hinzugefügt werden, dass der Rezipient auch bei *poemas verbales* oftmals erst durch die Lektüre des Titels die Bedeutung des Gedichtes generieren kann. Andererseits wird festgestellt, dass viele Dichter auf eine Beti-

²³ Wie del Valle Luque (2009: 25) betont, steht die *poesía imagen* in einem engen Zusammenhang zu der *poesía semiótica*, deren Namensgebung auf die Semiotik, die Wissenschaft der Zeichensysteme, anspielt. Die Methodik und Ästhetik beider Strömungen decken sich in solch hohem Maße, dass eine terminologische Differenzierung überflüssig erscheint. Aus Gründen der Kohärenz wird in der Folge der Terminus von del Valle Luque, „*poesía imagen*“ (del Valle Luque, 2010), gebraucht.

²⁴ Auf die Problematik bei der Verwendung des Begriffs „Bild“ im wissenschaftlichen Diskurs weist Wichert (2006: 25f.) hin.

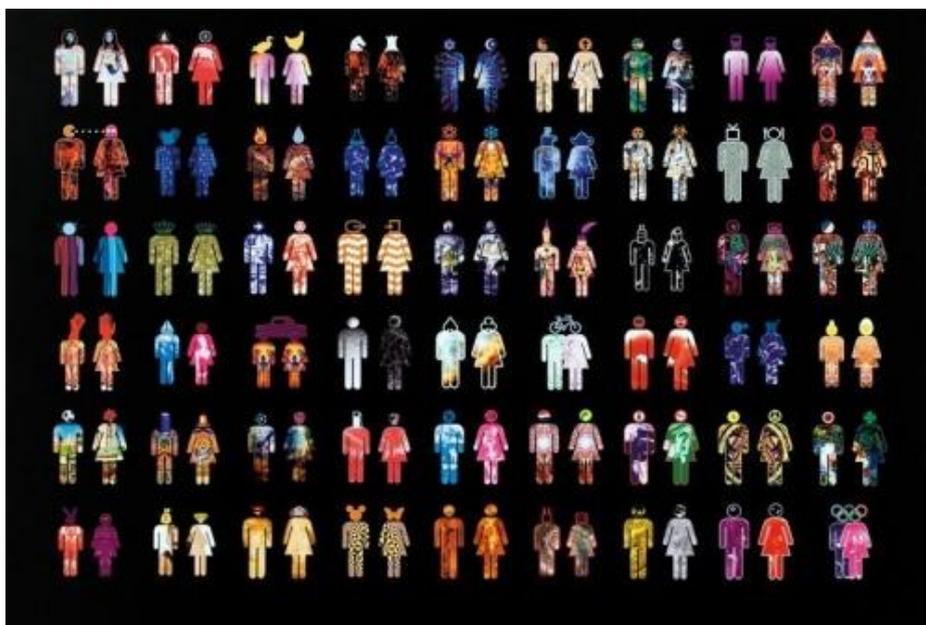
²⁵ Weiß (1982: 15) verwendet in ihrer Dissertation im Zusammenhang mit konkreten und nachkonkreten visuellen Werken einen offenen Textbegriff. Auch sie stellt die Bedingung auf, dass ein Text nicht unbedingt verbal sein muss, jedoch zumindest an Sprache erinnern oder aber einen Titel vorweisen muss.

telung ihrer Werke verzichten. Wird die oben genannte Bedingung konsequent angewendet, würden zahlreiche Werke, die auf einen impliziten oder expliziten Sprachverweis verzichten, nicht als visuelle Poesie anerkannt, obwohl sowohl Künstler als auch Rezipienten sie so ansehen.²⁶

Die Entleihung und Fusion von Elementen aus verschiedenen Künsten ist ein weiterer Faktor, der zu einer Erschwernis der Gattungseingrenzung führt. Der Übergang zu anderen bildenden Künsten ist oftmals fließend. So könnte das zu Anfang abgebildete Werk *¡Peligro, amor!* von Parrado Domínguez in technischer Hinsicht als Warnpiktogramm eingeordnet oder gar mit dem Verkehrsschild „Achtung: Steinschlag“ verwechselt werden. Entsprechend der Funktion logographischer Grapheme, die Eindeutigkeit ihrer Informationsvermittlung, lässt sich auf dem realen Verkehrsschild auf Anhieb die Warnung vor einer tödlichen Steinlawine ablesen. Analog hierzu kann das oben abgebildete Gedicht als Warnung vor den Gefahren der Liebe verstanden werden, welche in Form von Herzen dargestellt werden. Die Interpunktion im Titel unterstreicht die Dringlichkeit der Aussage. Die Ambiguität des Gedichtes entsteht jedoch nicht dadurch, dass Liebe mit Gefahr assoziiert wird. Dies geschieht seit jeher in der konventionellen diskursiven Dichtung. Die Ambiguität der Bedeutungsebenen entsteht durch die thematische und ästhetische Verbindung von Liebesschmerz mit einem herkömmlichen Verkehrszeichen. Fernández Serratos These über die Komplexität bildzentrierter Gedichte kann vor diesem Hintergrund bestätigt werden: „la retórica visual es sumamente compleja, y muy particularmente en el caso del signo plástico“ (Fernández Serrato, 2003: 149). In der visuellen Lyrik werden zumeist alltägliche Gegenstände abgebildet, doch werden sie aus ihrem Kontext losgelöst, mittels Verfremdungselementen verändert und ihre Ästhetik betont. Rein mimetische Kunst, die die Wirklichkeit abbildet, fällt deshalb nicht in die hier thematisierte Gattung.

²⁶ Bei dem Regengedicht von Boso (Kapitel 3.1), das keinen Titel hat, handelt es sich zum Beispiel um eines der bekanntesten visuellen Gedichte Spaniens.

Nach Fernández Serrato (2003: 151) sind sowohl Textur, Form als auch Farbe bedeutungstragend. Die Tatsache, dass einerseits Farben mit Kälte oder Wärme und andererseits bestimmte Linienführungen mit Ordnung oder Chaos assoziiert werden, spricht für die synästhetische Kraft des Bildes. Die lineare Anordnung der stilisierten Bilder in *Parejas*, welche den Eindruck von Ordnung und Überschaubarkeit hinterlassen, sowie die durch die farbigen Muster der Pärchen suggerierte Vitalität bekräftigen dies. Das Gedicht könnte inhaltlich als eine Anspielung an die Diversität einer Gesellschaft verstanden werden. Jede der abgebildeten Figuren ist anders. Ihre Individualität wird durch den Umriss, die Farbgebung oder das Muster dargestellt. Die einzelnen *parejas* passen rein äußerlich manchmal mehr und manchmal weniger zueinander.

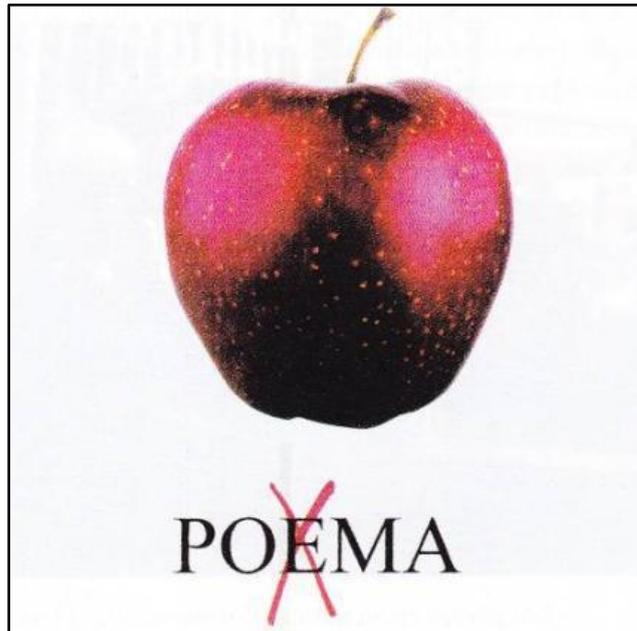


Rodolfo Franco: *Parejas*

Als eine der wesentlichen Folgen des Einsatzes von Bildern und des Verzichts auf Schrift in *poemas imagen* ist schlussendlich ihre relative Ungebundenheit von sprachlichen und territorialen Grenzen zu nennen. In dem folgenden Zitat führen Millán und García Sánchez diesen Aspekt genauer aus: „téngase en cuenta que la poesía semiótica resuelve ya de entrada la consecución de una poesía supranacional, desde hace tiempo buscada, porque su necesidad de traducción es prácticamente nula en numerosos casos” (Millán/García Sánchez, 1975: 28f.).

3.3 Poesía verbo-visual

Die „tendencia a lo *interdisciplinar*“ (Vega, 2000: 93, Herv. im Original) ist bei *poemas verbo-visuales* am ausgeprägtesten. Im Gegensatz zu der *poesía verbal* oder *poesía imagen* ist das Zusammenspiel der beiden Hauptbestandteile visueller Gedichte, die Sprache und das Bild, hier nicht subtil, sondern offenkundig. Die Hybridität und Intermedialität des Werkes tritt somit in den Vordergrund. Wie in *Poética* ersichtlich, bilden beide Komponenten gemeinsam eine unlösbare funktionale Einheit: das Bildganze. Zwar ist das bildliche Element in dem Gedicht flächenmäßig größer als der Schriftzug, doch gewinnt das Werk erst durch den geschriebenen Text *POEMA* bzw. *POMA* an Bedeutung.



J. Ricart: *Poética*

Das folgende Zitat verdeutlicht, dass Bild und Sprache einander auf qualitativer Ebene ebenbürtig sind, selbst wenn das eine oder andere Element in quantitativer Hinsicht dominiert – wie in dem obigen Gedicht der plastisch dargestellte Apfel.

No se trata aquí de que una semiótica ilustre o explique lo dicho por otra, sino de que dos discursos disyuntos tomen sentido al relacionarse entre sí, construyendo el poema como una red de informaciones cruzadas entre sus aspectos plásticos y verbales. (Fernández Serrato, 2003: 176)

Die Interdependenz des „lenguaje visual“ und des „lenguaje verbal“ (Fernández Serrato, 2003: 93) kann sich im Einzelfall auf verschiedene Art und Weise ausdrücken. Nach dem Kognitions- und Lernpsychologen Ballstaedt (1997: 251-254) sind drei Arten von inhaltlichen Text-Bild-Beziehungen zu unterscheiden: die kongruenten, komplementären und elaborativen Bezüge. Bei den kongruenten Bezügen beschreibt der Text die Komponenten des Bildes oder das Bild veranschaulicht seinerseits den Text. Die Informationen werden folglich wiederholt. Die komplementären Bezüge beziehen sich hingegen auf Leerstellen, die das Bild ausfüllt bzw. Mehrdeutigkeiten des Bildes, die der Text konkretisiert. Als dritte inhaltliche Beziehung ist die Elaboration zu nennen, welche ein bestimmtes Vorwissen des Rezipienten voraussetzt. Hierbei werden Text und Bild erst über individuelle Schlussfolgerungen aufeinander bezogen.

Wendet man Ballstaedts Kategorisierung bei dem Gedicht *Dinero* von Bou an, so kristallisiert sich eine komplementäre Beziehung zwischen den beiden Zeichensystemen heraus.



Javier Bou: *Dinero*

Die dargestellte Spritze wird erst durch das Sprachmaterial in einen inhaltlichen Kontext gesetzt. Die Gesamtbedeutung ergibt sich durch die sich ergänzenden Teilbedeutungen beider Bestandteile, andernfalls kann die sozialkritische Botschaft nicht dechiffriert werden.

Dinero soll in der Folge die für die visuelle Poesie charakteristische minimalistische Darstellung veranschaulichen, bei der überflüssige Elemente getilgt werden und eine Konzentration auf das Wesentliche erfolgt. Es wird nur ein Objekt abgebildet und es ist eine farbliche Konzentration auf Schwarz, Weiß und Gelb zu sehen. Die gesellschaftskritische Aussage des Gedichtes entsteht trotz bzw. durch wenige/r formale/r Mittel. Auch del Valle Luque (2009: 22) sieht das Potenzial der *poesía visual* in ihrem Vermögen zur Komprimierung von vielschichtigen Bedeutungen. Der Interaktion zwischen den Wörtern und bildlichen Repräsentationen kommt hierbei eine wichtige Rolle zu, da sie die Bedeutung des Gedichtes herstellt und zu verstärken vermag. Während sich konventionelle Gedichte vollständig aus Sprache nähren, kennzeichnet *poemas visuales* oftmals ein geringer Anteil an Sprachmaterial – wobei die Begrenzung auf nur wenige Schriftzeichen keinesfalls den Verzicht auf rhetorische und stilistische Mittel zur Folge hat. Von den Regeln der spanischen Metrik sowie den traditionell verankerten Reim-, Vers- und Strophenschemata wird hingegen kaum Gebrauch gemacht. In der Mehrheit der Fälle ist es lediglich ein einzelnes, aussagekräftiges Wort, das unter, über oder auf dem Bild platziert ist.

Meistens ist auch der plastische Anteil eines Gedichtes gering. So wird auf einem nicht zu unterschätzenden Anteil visueller Gedichte nur ein einziger Gegenstand abgebildet. Bezüglich des Abstraktionsgrades der Darstellung sind, wie bereits angedeutet, starke Unterschiede auszumachen. Auch in dieser Hinsicht herrscht ein „abanico de posibilidades“ (Fernández Serrato, 2003: 159), ein Fächer voller Möglichkeiten. Die Vermittlung der Wertschätzung von abstrakten Formen sei eines der primären Ziele visueller Dichtung, so Fernández Serrato (2003: 122). Es werden fast immer Verfremdungselemente benutzt. Wenn eine naturalistische Darstellungsweise gewählt wird, übernimmt die Schrift die Funktion der Verfremdung. Bei dem oben genannten Werk von Ricart bewirkt der unter dem Bild platzierte Schriftzug *POEMA* bzw. *POMA* den zweifachen Bedeutungszusammenhang. Zwei unterschiedliche Konzepte, die Poesie und der Apfel, werden aufgrund ihrer sprachlichen Ähnlichkeit miteinander in Verbindung gesetzt. Eine

Bedeutungsebene des ambigen Textes (*POMA*) wird durch das Bild veranschaulicht.²⁷ Beide verweisen auf das Konzept „Apfel“. Es handelt sich hierbei folglich um eine inhaltlich kongruente Beziehung. Der abgebildete Apfel und der Schriftzug *POEMA* weisen hingegen eine komplementäre Beziehung auf. Angemerkt sei abschließend, dass metasprachliche und -poetische Bezugnahmen in der visuellen Lyrik häufig anzutreffen sind. Die Vieldeutigkeit solcher Werke ist jedoch nicht immer auf den ersten Blick ersichtlich, wie an späterer Stelle anhand des Gedichtes *No pasarán* gezeigt wird. Selbst Fernández Serrato, ein großer Verfechter der *poesía visual española*, räumt ein, dass der tiefere Sinn visueller Gedichte manchmal schwer zugänglich ist: „no parece que haya intención de significar nada“ (Fernández Serrato, 2003: 122).

4. Zur aktuellen Situation der *poesía visual* in Spanien

Vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 2 und 3 kann festgehalten werden, dass es sich bei der *poesía visual* um eine jahrtausendealte Gattung handelt, die sich durch das Zusammenspiel von zwei Zeichensystemen auszeichnet. Charakteristisch für die visuelle Poesie ist des Weiteren, dass das Zusammenwirken der sprachlichen und bildlichen Elemente zumeist spielerisch wirkt (siehe auch Foucaud, 2009: 2). Beispielhaft kann an dieser Stelle auf *Música* von Jover verwiesen werden. Erst bei einer genauen Betrachtung wird deutlich, dass die beliebig wirkende Anordnung der Buchstaben auf das eigentliche Thema des Werkes, Musik und somit auch auf Tanz und Rhythmus, verweist. Die visuelle Poesie zeichnet sich durch ihre Vielfalt an Darstellungsformen aus. Diese bieten im Vergleich zu den antiken Werken eine größere ästhetische Variation, zumal heutzutage computergenerierte Verfahren hinzutreten, wie anhand von *Comulgas con el Dinero* veranschaulicht wurde.

Wie angedeutet, manifestiert sich der Bruch mit Konventionen nicht nur in struktureller und ästhetischer Hinsicht. Er spiegelt sich heutzutage ebenso auf medialer Ebene wider. Die progressive Orientierung der Strömung der visuellen Poesie

²⁷ *Poma* bedeutet auf Katalanisch Apfel.

führt in der Epoche des *World Wide Web* konsequenterweise zur Wahl des Internets als präferiertes Darstellungs- und Verbreitungsmedium.²⁸ Die Publikations- und Kommunikationswege verlagern sich immer mehr auf elektronische Zeitschriften und Homepages von einzelnen Künstlern und Gruppierungen, sodass mir die Benennung des Phänomens als „*poesía virtual*“ (Vega, 2000: 93, Herv. im Original) oder als „*poesía cibernética*“ (Morales Prado, 2004: 16) sehr treffend scheint.²⁹

Die im Vergleich zu der konventionellen Dichtung relativ geringe Verbreitung der Gattung in Spanien führt Beltrán auf die „*falta de estudios y escasa bibliografía*“ (Beltrán, 2000: 76) zurück. Tatsächlich gibt es, im Vergleich zu der diskursiven Lyrik, nur wenig publizierte Anthologien und Rezensionen der *poesía visual española*. Objektiv gesehen ist Beltrán (2000: 76) also recht zu geben. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass es sich in diesem Falle um eine Art Grenz-Lyrik handelt, die sich nur bedingt mit der seit Jahrhunderten etablierten diskursiven Poesie vergleichen lässt. In Anbetracht der bewegten Geschichte der *poesía visual española* ist die Anzahl an Forschungsartikeln durchaus beachtlich. Von „*falta de estudios*“ (Beltrán, 2000: 76) kann demnach nicht die Rede sein. Ein wichtigeres Argument als die geringe wissenschaftliche Erforschung des Gegenstandes ist aus meiner Sicht die sporadische Publikation und öffentliche Ausstellung der Werke. Da auf den Druck größtenteils verzichtet wird und die Darbietung häufig ausschließlich im virtuellen Raum erfolgt, bieten sich der breiten Masse kaum Gelegenheiten, den Werken auf traditionelle Art und Weise zu begegnen. Die Präsentation der *poemas visuales* als „*arte no mercantilizado, no circunscrito al museo o al libro, sino a la experiencia más inmediata y cotidiana*“ (Fernández Serrato 2003: 120) hat folglich auch eine Kehrseite. Hinzu tritt der bereits erwähnte „*efecto de extrañamiento*“ (Fernández Serrato, 2003: 79) während der Auseinandersetzung mit den zum Teil hochkodifizierten Werken. Bei der Konfrontation mit der Andersartigkeit jener Gedichte kann sich ein unerfahrener

²⁸ Alcón Alegre (2005) untersucht in seiner Dissertation die hohe Verbreitung der *poesía visual* im Internet.

²⁹ Vgl. hierzu Block (1997), der auf die Menge an strukturellen Übereinstimmungen zwischen visueller Poesie und Hyper- bzw. Cybertexten aufmerksam macht.

Rezipient unter Umständen verunsichert oder sogar überfordert fühlen. Anders als bei konventionellen Werken lässt sich die visuelle Poesie nicht in die gewohnten Schemata einordnen. Genau diese Eigenschaft bildet jedoch ihr besonderes Potenzial im Fremdsprachenunterricht. So ist es nachgewiesen, dass unsere Wahrnehmung stärker auf Fremdes denn auf Bekanntes reagiert (vgl. hierzu unter anderem Lieber, 2008: 5).

Zwar nimmt die visuelle Dichtung im heutigen Spanien eine Randposition ein, doch ist inzwischen eine fortschreitende Akzeptanz zu spüren (siehe auch López Gradolí, 2008: 90). Als positive Entwicklungen können beispielsweise die Häufung an Ausstellungen, Vorträgen, Workshops und Performances sowie die Vergabe von Preisen für die besten experimentellen Gedichte des Jahres genannt werden. So geschieht dies beispielsweise durch die Diputación de Badajoz, welche seit dem Jahr 2002 regelmäßig den *Premio de Poesía Experimental* vergibt.³⁰ Auch auf internationaler Ebene findet ein reger Austausch statt, wie ein vergangenes Poesie-Festival in Berlin verdeutlicht.³¹ Vor allem der vermehrte Einsatz visueller Lyrik in der Werbung zeigt, wie präsent experimentelle Dichtung in unserem Alltag ist (siehe auch Peralto, zit. nach Faroná 2005). Es sei jedoch anzumerken, dass der Rezipient jene poetischen Elemente oftmals nicht als solche erkennt. Obgleich Beltráns Beteuerung, „la poesía visual nos rodea en nuestro caminar“ (Beltrán, 2000: 76), zuzutreffen scheint, warten die *poetas visuales* noch immer vergeblich auf eine längerfristige Akzeptanz und Berücksichtigung ihrer Werke im gegenwärtigen Kanon der Literatur (siehe auch Vega, 2000: 93). Den Eindruck von Beltrán, die visuelle Dichtung sei als „subgénero dentro de la poesía“ (Beltrán, 2000: 76) etabliert, kann ich aus den genannten Gründen nicht vorbehaltlos bestätigen.

³⁰ Vgl. zu näheren Informationen die Homepage des Kreistages <http://www.dip-badajoz.es/publicaciones/poesia/index.php> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

³¹ Im Rahmen des Festspiels wurden wichtige Repräsentanten der deutsch- und spanischsprachigen experimentellen Dichtung eingeladen und internationale Werke präsentiert. Vgl. zu näheren Informationen über das Programm des Berliner Literaturfestivals die Internetseite <http://www.cervantes.de/nueva/de/cultura/programa?event=2011-06-21&month=6&year=2011#calendar> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

5. Vorbemerkungen zum Einsatz von visueller Poesie im Unterricht

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die Intermedialität der *poesía visual española*, die wesentlichen Etappen in ihrer Geschichte sowie ihre unterschiedlichen Erscheinungsformen herausgearbeitet wurden, kann nun das didaktische Potenzial der Gattung für den Spanischunterricht erforscht werden.

Der didaktische Teil der Arbeit setzt sich mit der Frage auseinander, inwiefern und auf welche Weise die Besonderheit der Gattung im Spanischunterricht ausgeschöpft werden kann. In Anbetracht ihres aus der Fusion der Künste hervorgehenden hybriden literarisch-künstlerischen Wesens liegt es nahe, das Medium gezielt für die Ausbildung der literarisch-ästhetischen Kompetenz einzusetzen. Im Falle der visuellen Poesie ist die erwähnte Kompetenz aufgrund des Bildcharakters der Werke eng mit der sogenannten *visual literacy* verbunden. Um solche Gedichte dechiffrieren und wertschätzen zu können, muss folglich nicht nur die Lese- und die literarisch-ästhetische Kompetenz beherrscht werden, sondern auch das Sehverstehen bzw. die *visual literacy*. Beide Kompetenzen werden in Kapitel 6 näher erläutert.

Die vorliegende Arbeit ist als Beitrag zu der didaktischen Erschließung des Mediums der *poesía visual española* zu verstehen, wobei der Schwerpunkt auf der Förderung der genannten Aspekte liegt. In diesem Kontext muss zur Kenntnis genommen werden, dass es sich bei der visuellen Poesie um einen bislang fast unerforschten Gegenstand der Spanischdidaktik handelt. Bis auf zwei publizierte Fachartikel gibt es zu dem Thema keine Veröffentlichungen (vgl. hierzu del Valle Luque, 2009, Klink, 1986).³² In der Didaktik anderer moderner Fremdsprachen sieht die Situation ähnlich aus: die Anzahl der Publikationen zum Einsatz von visueller Poesie in der Schule ist gering. Die im Laufe der Arbeit unterbreiteten didaktisch-methodischen Hinweise können jedoch grundsätzlich auf die Fachdi-

³² Von del Valle Luque ist momentan eine Dissertation zum didaktischen Potenzial der *poesía visual* in Arbeit.

daktiken anderer Fremdsprachen übertragen werden. Wie erwähnt, handelt es sich bei der visuellen Poesie um ein internationales Phänomen.³³ So sind via Internet unter den Schlagwörtern „*poésie visuelle*“ bzw. „*signalisme*“, „*poesia visiva*“ und „*visual poetry*“ entsprechende Erzeugnisse aus dem französischen, italienischen und englischen Sprachraum zu finden.

Innerhalb der Deutschdidaktik sowie in der Didaktik des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache ist die konkrete Poesie hingegen seit mehreren Jahrzehnten integrativer Bestandteil des Literaturunterrichts. Unterrichtspraktische Anregungen wurden hierzu bereits in den siebziger und achtziger Jahren publiziert (vgl. hierzu unter anderem Krechel, 1983, Schmidt, 1972, Senger, 1981) und auch heutzutage scheint sich die Gattung einer regen Beliebtheit im Unterricht zu erfreuen. So konstatiert beispielsweise Ehlers die besondere Eignung von konkreten Texten im Literaturunterricht, „da sie den spielerischen Umgang mit Sprache fördern“ (Ehlers, 2010: 1533).

Bei der Verwendung der grenzüberschreitenden Gattung der *poesía visual* im spanischen Fremdsprachenunterricht sind unweigerlich auch die Grenzen des traditionellen Literaturunterrichts zu durchbrechen. Im Bereich der Lehrwerke für den schulischen Spanischunterricht sticht der Band *Gente Joven 3* (2006: 87) des Klett-Verlages hervor, in dem genau dies vorgeführt wird. Die Thematisierung von Aktionskunst und von visueller Poesie zielt darauf ab, das konventionelle Verständnis von Lyrik zur Diskussion zu stellen. Die Nutzung von *poesía visual* im Rahmen des Literaturunterrichts wird folglich als Anlass zum Nachdenken über das Wesen von Literatur genutzt. Doch nur ein fächerübergreifender Unterricht, in dem sowohl literarische als auch künstlerisch-ästhetische Aspekte einer Gattung thematisiert werden, wird der visuellen Poesie gerecht. Wegen ihrer engen Verwandtschaft zu den bildenden Künsten sind bei ihrer Verwendung im Fremdsprachenunterricht deshalb auch Erkenntnisse der Bildwissenschaft und -didaktik zu beachten. Aufgrund dessen sind im Anschluss allgemeine Bemerkun-

³³ Dencker (2010: 561) zufolge ist die visuelle Poesie in italienisch-, portugiesisch-, spanisch- und französischsprachigen Sprachräumen am stärksten vertreten.

gen und punktuelle Hinweise nicht nur bezüglich der Nutzung von Lyrik, sondern auch zum Einsatz von Bildern im Fremd- bzw. Spanischunterricht vorzustellen. Die Vorbemerkungen sind insofern relevant, da sie Aufschlüsse über die Ausgangslage der visuellen Poesie als innovativer lyrisch-bildnerischer Unterrichtsgegenstand geben. Die Zusammenführung der Themen sowie der explizite Bezug zu der visuellen Poesie erfolgt in Kapitel 5.3.

5.1 Lyrik im Fremdsprachenunterricht – von den Vorbehalten zum Potenzial

In der Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts ist Lyrik kaum präsent. So friste sie „im Vergleich zu anderen Gattungen zumeist ein Schattendasein“ (Nünning/Surkamp, ²2008: 83). Lünning bestätigt diese Beobachtung für das Fach Spanisch und führt die Situation auf den Ruf der Gattung als „nicht ganz einfacher Unterrichtsgegenstand“ (Lünning, 2010: 4) zurück.

Tatsächlich wohnt Gedichten eine besondere Komplexität inne, die insbesondere auf die charakteristische Verdichtung der Sprache und des Inhaltes zurückzuführen ist. Im Fremdsprachenunterricht treten außerdem die zumeist hohen sprachlichen Anforderungen mit der poetischen Seite der Zielsprache hinzu. Es verwundert also nicht, dass die Schüler jene Gattung als schweren Unterrichtsgegenstand empfinden. Das unter der Schülerschaft verbreitete Vorurteil, es handle sich bei der Gattung um ein langweiliges und „erhabenes Genre ohne Aktualitätsbezug“ (Nünning/Surkamp, ²2008: 83) trägt des Weiteren zu ihrer Unbeliebtheit bei.

Angesichts der tatsächlichen und vermeintlichen Schwierigkeiten bei der Verwendung von fremdsprachlicher Lyrik in der Schule läuft man Gefahr, das didaktische Potenzial der Gattung zu übersehen. Als authentisches Dokument verarbeitet Lyrik relevante Themen der Zielkultur. Sie ist also keineswegs inaktuell und auch das Sprachmaterial ist aufgrund seiner Poetizität nicht immer „erhaben“ bzw. schwierig. Der Grad an sprachlicher „Erlesenheit“ variiert vielmehr von Gedicht zu Gedicht. An späterer Stelle wird genauer ausgeführt, dass eine Konfrontation mit poetischer Sprache unter anderem eine Chance für die Förderung der litera-

risch-ästhetischen Kompetenz birgt. Überdies können Gedichte zum Zwecke des interkulturellen Lernens, für die Vermittlung landeskundlicher Inhalte oder zur Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen, wie zum Beispiel der Lese- oder Schreibkompetenz, eingesetzt werden.³⁴ Die wesentliche Frage an die Fremdsprachendidaktik lautet vor diesem Hintergrund, auf welche Weise lyrische Erzeugnisse möglichst effektiv und motivationsfördernd eingesetzt werden können.

Es hat sich mittlerweile weitestgehend eine Literaturdidaktik etabliert, welche die Maximen der Rezeptionsästhetik verinnerlicht hat und diese praktisch umsetzt.³⁵ Für die Behandlung von Lyrik im Fremdsprachenunterricht bedeutet dies zusammengefasst, dass der Rezeptionsprozess nicht mehr als passiver Akt der Informationsentnahme, sondern als kreativer Akt der Bedeutungsbildung angesehen wird. Unter Zuhilfenahme von schüler- und handlungsorientierten Verfahren kann die Bedeutungsvielfalt von Gedichten genutzt werden. Die vielen Leerstellen bieten sich an zum Nachdenken, Erstellen und Abwägen von Hypothesen, Präsentieren und Begründen von persönlichen Interpretationen sowie zum Austausch und Tolerieren von unterschiedlichen Meinungen. Da das Zusammenspiel von Form und Inhalt im Falle dieser Gattung besonders relevant ist, sollte es thematisiert werden, ohne jedoch den Blick auf andere didaktische Schwerpunkte zu verschließen, denn nicht nur analytische, sondern auch literarisch-ästhetische, affektiv-imaginative, kognitive und kommunikative Kompetenzen können durch einen entsprechenden Unterricht geschult werden. Nur ein geöffneter Kanon ist in der Lage, flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler zu reagieren, die Lebendigkeit der Literaturproduktion widerzuspiegeln und somit Begegnungen mit modernen und originellen literarischen Formen zu ermöglichen. Die Fürsprache von Nünning und Surkamp (²2008: 86) zugunsten eines offenen Kanons geht folglich einher mit der Forderung nach der Etablierung eines erweiterten Lyrikbegriffs. Neben dem Pro-

³⁴ Anregende Unterrichtsvorschläge sind unter anderem in dem Themenheft „Poesía“ der Fachzeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 30/2010 zu finden.

³⁵ Vgl. zu einer genaueren Darstellung der Literaturdidaktik, ihrer Aufgabenbereiche und Geschichte Suhrkamp (2010: 137ff.).

totyp eines aus sich reimenden Versen bestehenden Gedichtes gibt es auch experimentelle Ausdrucksformen – wie zum Beispiel die visuelle Poesie.

5.2 „Bilder bilden“: zur Verwendung von Bildern im Fremdsprachenunterricht

Basierend auf einem weiten Verständnis des Textbegriffs, welcher verschiedenste „kunsthaft verfasste[n] Texte[n] unterschiedlicher medialer Kodierung“ (Decke-Cornill/Küster, 2010: 244) umfasst, kann die visuelle Poesie als Text angesehen werden. Als im Unterricht genutzte Informationsträger, „die von den Lernenden mit dem Gesichtssinn erfasst werden können“ (Reinfried, 2003: 416), sind Bilder und somit auch visuelle Gedichte des Weiteren der Kategorie der visuellen Medien zuzuordnen. Der Begriff „Bild“ umfasst die unterschiedlichsten Genres, wie zum Beispiel Kunstwerke, logische Bilder, Illustrationen oder sogar bewegte Bilder.³⁶ Bei dem Gebrauch des mehrdeutigen Terminus ‘ „Bild“ beziehe ich mich in der Folge vor allem auf Kunstbilder und auf verschiedene Formen von Bild-Text-Symbiosen, den sogenannten Bildtexten (vgl. hierzu Discherl/Poletti, 2000, Haddorn-Planta, 2000).³⁷ Hierzu zählen unter anderem Bilderbücher und Karikaturen. Es lässt sich aus meiner Sicht auch die visuelle Poesie aufgrund ihrer formalen Merkmale als Bildtext klassifizieren.

Bilder können unterschiedliche Funktionen im Fremdsprachenunterricht erfüllen. Hallet (2008a: 217ff.) unterscheidet im Einzelnen zwischen der illustrativen, semantischen, kognitiven, instruktiven, repräsentationalen und bildästhetischen Funktion. Im Sinne eines fächerverbindenden und ganzheitlichen Arbeitens ist der Fremdsprachenunterricht insbesondere durch die Hervorhebung der bildästhetischen Dimension von Bildern dazu imstande, eine Brücke zur Kunst- und Me-

³⁶ Eine Übersicht über die verschiedenen Bildtypen bieten Hecke/Surkamp (2010: 10ff.).

³⁷ Visuelle Gedichte können in formaler Hinsicht auch als diskontinuierliche Texte eingeordnet werden, da Schrift und Bild hierin einander bedingen. Jedoch wird mit der Bezeichnung „diskontinuierliche Texte“ für gewöhnlich eher auf Diagramme, Grafiken oder Schaubilder verwiesen. Die visuelle Poesie wird üblicherweise nicht dazu gezählt. Zudem ist sie kein Medium, welches sich der Informationsvermittlung verschreibt. Sie stellt vielmehr ihre kunstvolle Ästhetik in den Vordergrund.

dienerziehung zu schlagen.³⁸ Zwar finden Bilder bereits seit geraumer Zeit im Fremdsprachenunterricht Verwendung,³⁹ doch wird ihr künstlerisch-ästhetischer Gehalt zum Teil kaum berücksichtigt. Oft werden sie lediglich unterstützend eingesetzt: als Entlastung des Textverstehens durch plastische Anschaulichkeit oder zum Beispiel bei themenorientierter Wortschatzarbeit.

Das starke lernpsychologische Motivationspotenzial, das Bilder für Schüler bergen, ist in der Fremdsprachendidaktik unumstritten (vgl. unter anderem Hellwig, 1996: 26). Sie auf ihre Funktion als Motivator zu beschränken, wäre jedoch töricht. Wie der Titel, „Bilder bilden“, andeutet, birgt das visuelle Medium in vielerlei Hinsicht ein didaktisches Potenzial, wenn es „mit Bedacht“ (Rössler, 2005: 9) eingesetzt wird. Bereits das Sprichwort „ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ lässt erahnen, dass Bilder gegenüber geschriebener und gesprochener Sprache über einen gewissen Mehrwert verfügen. Bilder lösen je nach Blickwinkel unterschiedliche Assoziationen aus, stimulieren generell die Vorstellungskraft bzw. die Entstehung innerer Bilder und erzielen einen affektiven Zugang zum Individuum. Auf natürliche Weise resultiert das Bedürfnis der sprachlichen Verarbeitung und des Austauschs über persönliche Eindrücke, welches sich der Fremdsprachenunterricht zu Nutze machen kann (siehe auch Dirscherl/Poletti, 2000: 5). Der gezielte Einsatz von Bildern wirkt sich nicht nur gewinnbringend auf die Motivation und die Ausbildung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen aus, sondern trägt ebenso zu der Entwicklung visueller und interkultureller Kompetenzen bei. So eignen sich Bilder auch als Übermittler von kulturspezifischen und -übergreifenden Informationen. Der Umgang mit visuellen Medien muss allerdings erlernt werden. Vorsicht sollte man bezüglich der Suggestivkraft von Bildern walten lassen, denn unter Umständen können diese den Betrachter mit Hilfe einer durch die Darstellungsweise hervorgerufenen Wirklichkeitssuggestion täuschen (siehe auch Decke-Cornill, 2000: 324).

³⁸ Sowohl in dem Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I (vgl. hierzu Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport 2006c: 29) als auch in den Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe im Fach Spanisch (vgl. hierzu Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport 2006d: 7) wird ein fächerverbindendes Lernen explizit gefordert.

³⁹ Vgl. zu einem Abriss über die Geschichte des Einsatzes von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht Hellwig (1996).

Über die besondere Eignung von offenen authentischen Bildern für die sprachliche Ver- und Erarbeitung herrscht in der (Fremd-)Sprachendidaktik Konsens (vgl. hierzu Bartels, 1997: 5, Blell/Rottmann, 2000: 336, Decke-Cornill/Küster, 2010: 254). In diesem Sinne argumentieren Scherling und Schuckall (1992: 33), dass deutungsoffene Bilder die Fantasie stimulieren und folglich eher zum Gespräch anregen, während realitätsnahe, in sich geschlossene und auf Eindeutigkeit zielende Werke wenig inspirierend wirken. Bezüglich der Textauswahl präzisieren die Autoren, dass es nicht so sehr „auf die ästhetische Qualität an[kommt], sondern darauf, dass das Bild die Phantasie anspricht, im wörtlichen Sinn 'frag-würdig' ist“ (Scherling/Schuckall, 1992: 10). „Frag-würdig“ bzw. überraschend oder zumindest auffällig und damit kommentierwürdig kann auch die Kombination von Sprache und Bild innerhalb eines Bildtextes sein. Von besonderem Interesse für die Schüler und somit auch für den Unterricht sind generell letztlich diejenigen Werke, welche Fragen über ihre Gestaltungs-, Inhalts- oder Bedeutungsseite aufwerfen und Denkprozesse auslösen. Die Einschränkungen von Scherling und Schuckall (1992: 10) bezüglich der Ästhetik visueller Texte sollten meines Erachtens relativiert werden. Es steht außer Frage, dass eine gewisse ästhetische Zugänglichkeit bzw. Schülernähe die Auseinandersetzung mit dem entsprechenden Material erleichtert.

5.3 Gemeinsamkeiten von Lyrik, Bildern und *poesía visual*

Als transversales Medium zwischen Literatur und bildender Kunst ist die visuelle Poesie in der Lage, die vorherigen Überlegungen zu verbinden. In der *poesía visual* werden Literarizität und Plastizität in einem Medium vereint. So wie das wesentliche Charakteristikum von Lyrik in ihrem literarisch-ästhetischen Moment und von Bildern in der plastisch-ästhetischen Komponente liegt, zeichnet sich die visuelle Poesie Spaniens an erster Stelle durch ihre literarisch-plastische bzw. visuelle Ästhetik aus. Bedingt durch ihre Mischmedialität bildet sie einen Schnittpunkt zwischen den genannten künstlerischen Ausdrucksformen. Sie ist ein lyrischer Text und gleichzeitig gehört sie der visuellen Textsorte an.

Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte der Kapitel 5.1 und 5.2 zusammengeführt und erste Überlegungen zu dem didaktischen Potenzial der visuellen Poesie präsentiert. Abgesehen von der Beobachtung, dass die Leistung beider Gegenstände im Fremdsprachenunterricht offenbar oftmals nicht voll ausgeschöpft und gewürdigt wird, scheinen Bilder und Lyrik als Unterrichtsgegenstände zunächst nicht viel miteinander gemein zu haben. Bei einer näheren Betrachtung kristallisieren sich jedoch Gemeinsamkeiten heraus, welche in der visuellen Poesie vereint und durch Spezifika der Gattung ergänzt werden.

Bildhaftigkeit und die damit einhergehende genaue Wahrnehmung des Textes

Eine Übereinstimmung zwischen den genannten Textsorten stellt die Bildhaftigkeit von lyrischen und visuellen Texten dar. Im Falle von Bildern ist diese plastisch, während sie bei konventionellen lyrischen Werken auf metaphorischer Ebene stattfindet. Bei visuellen Gedichten wird beides durch die Verbindung von Text und Bild zusammengeführt. Das sprachliche Moment in visuellen Gedichten kann bei der Deutung der plastischen Seite helfen und umgekehrt vermag das Visuelle die poetische Sprache zu konkretisieren, wie anhand des Gedichtes *Comulgas con el Dinero* deutlich wird. Der *poesía visual* wird vor diesem Hintergrund eine zweifache Brückenfunktion zuteil. Auf behutsame Weise nähern sich die Lernenden einerseits der sprachlich anspruchsvollen konventionellen Lyrik und andererseits komplexeren Produkten der bildenden Künste. Einschränkend sei darauf hinzuweisen, dass die formalen und damit verbundenen inhaltlichen Zusammenhänge in visuellen Gedichten nicht immer ohne Weiteres nachvollziehbar sind. Ohne das erforderliche landeskundliche Vorwissen kann zum Beispiel das an späterer Stelle vorzustellende Gedicht *País* mit seiner elaborativen Text-Bild-Beziehung nicht verstanden werden. Es muss damit gerechnet werden, dass solche Werke vor allem für nicht-muttersprachliche Rezipienten eine große, vielleicht sogar zu große, Herausforderung darstellen.

Bedingt durch die Bildhaftigkeit entspringt bei der Beschäftigung mit visueller Poesie die Notwendigkeit einer aufmerksamen Rezeption. Bei lyrischen Werken,

bei Bildern und letztendlich auch bei der visuellen Poesie ist der Rezipient gezwungen, genau hinzusehen bzw. konzentriert zu lesen und sich nicht mit dem ersten Eindruck zufriedenzugeben. Nünning und Surkamp (2008: 84) Feststellung, dass eine intensive Wahrnehmung des Gedichtes und seiner Ästhetik unverzichtbar sei, gilt auch für den visuellen Text.

Eine Vielzahl von Leerstellen mit fantasieanregender Wirkung

Während Sachtexte und -illustrationen eine unmissverständliche Kommunikation anstreben, sind „Texte und Werke mit Kunstcharakter auf Bedeutungsvielfalt angelegt“ (Kampelmann, 1999: 20). Den Aspekt der Bedeutungsvielfalt möchte ich an dieser Stelle aufnehmen und auf die vielen Leerstellen in lyrischen und visuellen Texten hinweisen, welche sich dafür eignen, die Fantasie der Schüler anzuregen. Erst durch die Interaktion zwischen dem Rezipienten und dem konkreten Text können jene Unbestimmtheiten mit Sinn gefüllt werden. Es wird also ein aktiver und fantasievoller Rezipient gefordert und gefördert, der die generierten Bedeutungen an im Text ermittelten Merkmalen festmacht und somit seine individuelle Deutung für andere nachvollziehbar macht. Visuelle Gedichte, wie *Tú eres todas incluso a través de la ventana*, sind zumeist bedeutungsoffen. Die Beschäftigung hiermit erfordert folglich viel Vorstellungskraft, wie López Fernández unterstreicht: „la imaginación [que] forma parte fundamental en el proceso de interpretación“ (López Fernández, 2008). Wie erwähnt, stellen sich vor allem fragwürdige Werke in der Unterrichtspraxis als besonders diskussionsanregend heraus. Das genannte Gedicht eignet sich in dieser Hinsicht sehr. Eine Frage an das Werk könnte auf die Bedeutung der weiblichen Namen und des *tú* abzielen. Angespornt durch den Wunsch, den Mitschülern die eigenständige Deutung mitzuteilen und offene Fragen mit ihnen zu teilen, wird jeder einzelne Schüler zur Partizipation im Unterricht sowie zum Austausch motiviert. Kommunikative wie soziale Kompetenzen können durch solch einen schülerzentrierten Unterricht gefestigt werden.

Affektive und kognitive Zugänge

Ein weiteres Charakteristikum von Bild und Lyrik, auf das sowohl in Kapitel 5.1 als auch in 5.2 angespielt wurde, ist ihr Vermögen, den Rezipienten affektiv anzusprechen. Durch die intermediale Kombination innerhalb eines visuellen Gedichtes wird jene Aktivierung von Emotionen noch weiter intensiviert. Aufgrund der charakteristischen visuellen Darstellung legen sich solche Werke bzw. die Erfahrungen hiermit tief im Gedächtnis des Rezipienten fest, wie unter Bezugnahme auf López Fernández (2008) bereits angedeutet wurde. Die affektive Komponente von *poemas visuales*, die zumeist interessant wirkende Kombination zweier Zeichensysteme sowie das visuelle Moment an sich können außerdem dem geschilderten Motivationsproblem entgegenwirken, welches Schüler im Umgang mit Lyrik oft empfinden.

Je nach Werk kann die Dekodierung von diskursiver Poesie sowie von Bildern unterschiedlich schwer oder leicht fallen. Wie gesagt, liegt die größte Herausforderung bei konventionellen Gedichten zumeist in der Verdichtung der Sprache und des Inhaltes, welche auf Schüler oft abschreckend wirkt. Die Komplexität von Bildern wird hingegen meistens unterschätzt. Der Rezipient wird dementsprechend zu einer vorschnellen Deutung verleitet. Bei der Konfrontation mit visueller Poesie ist vor allem die zuletzt geschilderte Gefahr präsent, wie in Kapitel 3 erwähnt wurde. Andererseits kann ebenso der entgegengesetzte Fall eintreten. Un-erfahrene Rezipienten fühlen sich mit dem Aufeinandertreffen zweier Zeichensysteme unter Umständen womöglich überfordert. Der zum Teil hohe Anspruch auf kognitiver Ebene entspringt in den meisten Fällen komplementären oder elaborativen Text-Bild-Beziehungen. Es obliegt dem Rezipienten, die Teilbedeutungen in einen kohärenten Zusammenhang zu bringen und die Gesamtbedeutung des Werkes abzuleiten.

Die eigentümliche Darstellungsweise visueller Gedichte regt zu einer Reflektion über ihre Bedeutung(en) an. Selbst schlicht gehaltene Werke, wie das Regenge-dicht von Boso, bieten Anlässe zum Nachdenken. Der Rezipient wird zu einer eingehenden Beschäftigung mit dem autoreferentiellen Medium animiert. Durch die Generierung von Bedeutungen wird er zum Koautor des Textes. Während sich

die Überlegungen zunächst auf das konkrete Werk beziehen, werden sie in einem fortgeschrittenen Stadium immer weiter verallgemeinert, bis letztendlich über die Funktion von Sprache und Bild im Allgemeinen philosophiert werden kann. Für den Anstoß zur Sprachreflexion und für die damit einhergehende Erweiterung des Sprachbewusstseins bietet sich insbesondere die *poesía verbal* an, die sich durch ihren metasprachlichen Charakter auszeichnet (siehe auch Weiß, 1982: 325). Abschließend muss auf die Gefahr hingewiesen werden, dass sich die Lernenden angesichts der Vielzahl an offenen Fragen entmutigen lassen. Durch eine bewusste und kriteriengeleitete Auswahl der Werke kann diesem Problem entgegen gewirkt werden. Es sei außerdem auf die Möglichkeit der Binnendifferenzierung nach Neigung und/oder Leistung hingewiesen.

Es kann zusammengefasst werden, dass es sich bei der visuellen Poesie um einen authentischen Bildtext handelt, welcher in der Lage ist, den Rezipienten durch seine lyrische und plastische Komponente emotional-affektiv, aber auch kognitiv anzusprechen. Für besondere Herausforderungen bei der Deutung sorgen vor allem die Offenheit sowie die zahlreichen semantischen Leerstellen der Gedichte. Angesichts der Ambiguität und Intermedialität der Werke ist mit starkem Diskussionsbedarf zu rechnen. Im Rahmen von Rezeptions- und Produktionsgesprächen können die Schüler für die Gleichberechtigung divergierender Sichtweisen sensibilisiert werden – eine Zielsetzung, die Decke-Cornill und Küster (2010: 255) ursprünglich mit Bildarbeit verknüpfen. In dem folgenden Kapitel wird dargestellt, dass diese auch auf visuelle Texte bezogen werden kann. Die spezifischen Kapazitäten von Sprache, Lyrik und Bild werden in der visuellen Poesie gebündelt, vereint und gegebenenfalls modifiziert. So wird die typische Linearität und Regelmäßigkeit von Sprache oft aufgebrochen und die sinnliche Bildhaftigkeit in Worte gefasst. Welche Möglichkeiten die hybriden Erzeugnisse für die Ausbildung literarisch-ästhetischer und visueller Kompetenzen eröffnen, wird im Folgenden ausführlich erörtert.

6. Die Förderung der literarisch-ästhetischen Kompetenz und der *visual literacy* durch *poesía visual*

Dass sich der tiefere Sinn visueller Gedichte oft nicht auf Anhieb erschließt, trägt zu dem außergewöhnlichen Potenzial der *poesía visual* als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts bei. Gleichzeitig stellt sie die Schüler vor besondere Herausforderungen. Erst nach einer intensiven Auseinandersetzung kristallisieren sich die oft doppeldeutigen und metapoetischen Bedeutungen heraus. Die Lernenden werden dazu angehalten, sich mehr als nur wenige Augenblicke mit einem künstlerischen Werk auseinanderzusetzen und darüber zu reflektieren. Die Anschaulichkeit der Gedichte sowie die Kreativität und der Humor, den sie fast immer zum Vorschein bringen, laden zu einer eingehenden Beschäftigung geradezu ein. Die häufig spielerisch wirkende Komposition ist ein weiterer Faktor, der sich begünstigend auf die Motivation auswirkt. Der Rezipient tendiert infolgedessen zu einer – passend zum Gedicht – spielerischen und unvoreingenommenen Haltung und lässt sich eher auf das entsprechende Werk ein.

Auf den ersten Blick ist für das ungeübte Auge in vielen Fällen lediglich ein ungewöhnliches Bild, doch kein Gedicht zu sehen. Der poetische Gehalt offenbart sich meistens erst nach einem gründlichen „proceso de percepción dinámico, sinestésico y multifocal“ (López Fernández, 2008). Dies trifft unter anderem auf das Werk *País* zu.



Juan M. Barrado: *País*

Eine wichtige Aufgabe der Lehrkraft im Sinne der Medienerziehung besteht in diesem Zusammenhang darin, dem Lernenden beizubringen, sich nicht mit dem ersten Eindruck zufriedenzugeben, da dieser trügerisch sein kann. Wie Klink (1986: 33) aus eigener Erfahrung bestätigt, muss des Weiteren davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung mit der geradezu provokativen hybriden *poesía visual* Grundsatzfragen über das Wesen von Kunst und Literatur aufwirft. Die Schüler werden sich beispielsweise fragen, wie das obige Werk einzuordnen ist. Es entsteht ein bedeutungsvolles Gespräch, im Laufe dessen der Rezipient dazu angeregt wird, seine womöglich stereotype Meinung über Kunst und Literatur zu überdenken und sein Bewusstsein zu Gunsten innovativer Formen zu erweitern. Es handelt sich hierbei um eine nicht zu unterschätzende Leistung.

In Anbetracht des geringen Sprachanteils vieler Werke steht es außer Frage, dass die Fähigkeit, sprachlich Verfasstes und schriftlich Niedergelegtes zu lesen, für die Dechiffrierung solcher Werke allein bei Weitem nicht ausreicht. Beispielhaft soll auf das Werk *País* verwiesen werden, das lediglich drei Buchstaben aufweist. Anders verhält es sich diesbezüglich bei der deutschsprachigen konkreten Poesie, bei der das Sprachmaterial in quantitativer Hinsicht in der Mehrheit der Fälle überwiegt. Bei der Dekodierung ist in jedem Fall die formale und inhaltliche Verknüpfung von Text und Bild wichtig. Auch das obige Gedicht erschließt sich erst durch die Berücksichtigung der eingefügten Abbildungen. *Sota, caballo* und *rey* gehören zu den meist verbreiteten, traditionsreichen spanischen Spielkarten (*baraja española*) und sind hier als Sinnbild für das Land zu verstehen.⁴⁰ Gemeinsam mit den entsprechenden Buchstaben bilden die Karten das Wort *España*, welches sich auch in dem Titel verbirgt. Eine Beschränkung auf das Sprachmaterial ohne Berücksichtigung anderer visueller Komponenten würde der Komplexität des Gedichtes keinesfalls gerecht werden. Die Feststellung von Blell (2010), dass für die Rezeption von Bild-Text-Kombinationen die Beherrschung eines ganz-

⁴⁰ Auf dem spanischen Kartenblatt, der *baraja española* werden die Zahlen 10, 11 und 12 durch die Darstellung von *sota* (Bube), *caballo* (Pferd) und *rey* (König) ersetzt. Ein weiteres Merkmal ist die Verwendung der vier Kartensymbole *oro* (Gold), *copa* (Kelch), *espada* (Schwert) und *basto* (Stab). Während das *oro* traditionellerweise die *burguesía* repräsentierte, stand *copa* ursprünglich für den Klerus, *espada* für das Militär und *basto* für das Volk.

heitlich-integrativen intermedialen Lesens und Sehens erforderlich sei, wird in Anbetracht dessen bestätigt.

Um die Ästhetik der transversalen Komposition der *poesía visual*, das Zusammenspiel ihrer Elemente sowie deren umfassende Bedeutung nachvollziehen zu können, sind zumeist eine Bewusstmachung und Erweiterung der Sehgewohnheiten nötig. Die ganzheitliche Erfassung der plastischen Ebene visueller Gedichte erfordert die Beherrschung der *visual literacy*. Um auch die Literarizität des Werkes zu durchdringen, ist darüber hinaus die literarisch-ästhetische Kompetenz unabdingbar. Die Dechiffrierung wie auch die Würdigung jener multimedialen Gedichte erfordern offensichtlich ineinander verschränkte Fertigkeiten: „la lectura visual, de carácter sintético y globalizante, se complementa con otra más analítica, típica del lenguaje verbal“ (Fernández Serrato, 2003: 176). Es greift das Modell der Multiliteralität, dessen oberstes Ziel in der Befähigung der Lernenden zu der Teilhabe an den multimedialen Austauschprozessen einer Gesellschaft besteht. Unter Berufung auf die New London Group stellt Hallet (2008a: 219f., 2008b: 170ff.) jenen Ansatz dar, welcher sich aus multiplen Teildimensionen zusammensetzt, zu denen unter anderem die *visual literacy* gehört.

Für ein besseres Verständnis werden im Folgenden nacheinander die zu Grunde liegenden Konzepte der literarisch-ästhetischen Kompetenz sowie der *visual literacy* skizziert. Es ist eine Synthese der wichtigsten Gesichtspunkte vorzustellen, wobei die inhaltliche Auswahl der Aspekte im Hinblick auf die besondere Eignung des Mediums der *poesía visual* getroffen wird. Diese wird unmittelbar nach den jeweiligen Ausführungen anhand zweier Beispiele erläutert.

6.1 Literarisch-ästhetische Kompetenz

Die literarisch-ästhetische Kompetenz entfaltet sich vor allem in Bezug auf literarische Texte. Als eine der wichtigsten Bezugsdisziplinen ist infolgedessen die Literaturwissenschaft zu nennen (vgl. hierzu Bergfelder, 2008: 59, Surkamp 2010: 137). Spinner (2006: 6) macht zudem auf die Alternative aufmerksam, literarisches Lernen anhand auditiver oder visueller Medien zu schulen. Der Einsatz von

poemas visuales als aktuelle und innovative Gattung im Spanischunterricht bietet sich in diesem Kontext an.

Im Gegensatz zu Burwitz-Melzer (2007), Rössler (2010) und Spinner (2006), welche immerzu von der „literarischen Kompetenz“ sprechen, bediene ich mich durchgehend des Begriffs der literarisch-*ästhetischen* Kompetenz. Dieser verweist auf die eben genannte Möglichkeit, besagte Kompetenz anhand alternativer Medien auszubilden und sie nicht unweigerlich an geschriebene Sprache zu binden (vgl. hierzu Spinner, 2006: 6). Als Unterrichtsgegenstände sind verschiedene künstlerische Ausdrucksformen, wie Filme, Musik oder bildende Kunst, denkbar, welche allesamt über eine charakteristische Ästhetik verfügen. Zudem wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit von einem weiten Verständnis des literarischen Textes ausgegangen, das über die konventionelle Dreiteilung in lyrische, dramatische oder erzählliterarische Werke hinausgeht (siehe auch Nünning, ³2004: 209f.). Insofern sind auch experimentelle Textsorten, deren literarischer Charakter sich vornehmlich auf der ästhetischen und nicht auf der sprachlichen Ebene widerspiegelt, als literarische Werke anzusehen. Es ließen sich dementsprechend auch visuelle Texte bzw. Gedichte als solche klassifizieren. Die Bezeichnung „literarisch-ästhetische Kompetenz“ macht zudem auf die ästhetische Dimension der Kompetenz aufmerksam, die es an späterer Stelle zu erläutern gilt.

Literarisch-ästhetisches Lernen im Rahmen der Kompetenzorientierung

Innerhalb der Literaturdidaktik wurde der Begriff „literarische Kompetenz“ oder „literarisch-ästhetische Kompetenz“ durch den Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung erfasst. Tatsächlich ist das Konzept aber schon seit Längerem in der Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis etabliert. Wenn auch unter einer anderen Benennung, wird die literarisch-ästhetische Kompetenz in den noch gültigen einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung im Fach Spa-

nisch berücksichtigt⁴¹ und ist auch in dem Berliner Rahmenlehrplan als Teil der Methodenkompetenz für die gymnasiale Oberstufe im Fach Spanisch verankert (vgl. hierzu Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport 2006d: 10, 16f.). Es verwundert, dass sie nicht auch in dem entsprechenden Dokument für die Sekundarstufe I erwähnt wird. Es kann schließlich davon ausgegangen werden, dass zwei Jahre Fremdsprachenunterricht in der gymnasialen Oberstufe nicht ausreichen, um die Kompetenz auf Abiturniveau auszubilden. Angemessener wäre meines Erachtens eine frühzeitige Berücksichtigung und gezielte Förderung der Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts und des Deutschunterrichts. Spinner (2006: 7) spricht sich sogar für die Förderung des literarischen Lernens ab der Grundschule aus.

Bei der literarisch-ästhetischen Kompetenz handelt es sich um eine komplexe Fähigkeit, die in enger Beziehung zu den anderen Kompetenzgebieten steht. In dem Rahmenlehrplan wird sie unter anderem deshalb nicht als selbstständiger Kompetenzbereich dargestellt.⁴² Wie erwähnt, kann sie als methodische Kompetenz verortet werden. Eine wesentliche Teilkompetenz ist in diesem Zusammenhang ein bewusster und reflektierter Umgang mit unterschiedlichen Texten und Medien. Sie ist jedoch auch mit der interkulturellen Kompetenz verflochten, zumal sie am besten anhand von authentischen Werken geschult wird. Sowohl für den im Rahmen des interkulturellen Lernens geforderten Perspektivenwechsel als auch für das Empathieempfinden ist eine ausgeprägte Imaginationsfähigkeit vonnöten, die ihrerseits einen wichtigen Bestandteil der literarisch-ästhetischen Kompetenz bildet. Soll die literarisch-ästhetische Kompetenz mittels schriftlich kodierter Texte gefördert werden, ist die Beherrschung der Lesekompetenz eine wichtige Voraussetzung hierfür. Besagte Kompetenz besteht jedoch nicht nur aus rezeptiven, sondern auch aus produktiven Teilkompetenzen und geht folglich weit

⁴¹ In dem Abschnitt „Umgang mit Texten und Medien“ (KMK, 2004: 7f.) werden sowohl analytisch-interpretierende und produktionsorientierte Zugänge berücksichtigt als auch die für das Abitur erforderlichen Kenntnisse im Umgang mit mehrfach kodierten Texten festgelegt. In dem Abschnitt „Fachliche Methodenkompetenzen und Arbeitstechniken“ (KMK, 2004: 8f.) lassen sich weitere wichtige Teilkompetenzen wiederfinden.

⁴² Decke-Cornill und Küster machen diesbezüglich darauf aufmerksam, dass „in jüngster Zeit Stimmen laut [werden], die einen eigenen Kompetenzbereich literarischer oder literarisch-ästhetischer Kompetenz/en einfordern“ (Decke-Cornill/Küster, 2010: 243).

über die reine Lesekompetenz hinaus (siehe auch Spinner, 2006: 6). Anstatt sich auf das informationsentnehmende Lesen zu konzentrieren, liegt ihr Schwerpunkt vielmehr auf der ästhetischen und affektiven Erfahrung im Umgang mit Literatur. Die Lernenden sollen überdies zur Kommunikation über den Text und zur Verbalisierung ihrer Erfahrungen befähigt werden (vgl. hierzu Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport, 2006d: 10).

Wichtige Teilkompetenzen der literarisch-ästhetischen Kompetenz bei dem Umgang mit *poesía visual*

In seinem Artikel über das literarische Lernen fasst Spinner (2006) die elf wichtigsten Merkmale der genannten Kompetenz auf anschauliche Weise zusammen. Da er die Diskussion um die literarische Kompetenz maßgeblich mitgeprägt hat, lehne ich mich bei den anschließenden Erläuterungen vor allem an seine Ausführungen an, wobei diese um eigene Anmerkungen erweitert werden. Es stehen diejenigen Teilkompetenzen im Mittelpunkt des Interesses, welche bei dem Umgang mit visueller Poesie in besonderer Weise zum Zuge kommen. Konkret beziehe ich mich bei acht Teilkompetenzen explizit auf Spinner (2006: 8-13) und ergänze diese um zwei weitere Aspekte.⁴³ Einschränkend ist zu bemerken, dass Spinner als Deutschdidaktiker keinen expliziten Bezug zur Fremdsprachen- oder zur Spanischdidaktik vornimmt. Als Ergänzung werden deshalb entsprechende Quellen hinzugezogen. Besondere Beachtung erhält in diesem Kontext das Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht von Burwitz-Melzer (2007), das sich unter anderem darum bemüht, die schwer messbare literarische Kompetenz zu konkretisieren und evaluierbar zu machen. Die Ausführungen zur Kompetenz werden durch eigene Überlegungen zum Potenzial der *poesía visual* erweitert. Anhand des folgenden Gedichtes werden diese veranschaulicht.

⁴³ Die von Spinner genannten Teilkompetenzen „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ (Spinner, 2006: 9f) sowie „Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen“ (Spinner, 2006: 10) werden nicht weiter ausgeführt, da sie in Bezug auf die visuelle Poesie im Vergleich nicht sehr relevant sind.



Ana Beatriz Parrado Domínguez: *Sin título*

- Beim Lesen und Betrachten Vorstellungen entwickeln

Spinner bezieht sich mit „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ (Spinner, 2006: 8) auf die Fähigkeit, sich mit Hilfe der Einbildungskraft sinnlich Wahrgenommenes imaginativ zu vergegenwärtigen. Die Vermutung, dass sich visuelle Gedichte vor allem durch ihre Bildhaftigkeit und die vielen Leerstellen hervorragend dazu eignen, die Fantasie der Schüler anzuregen, wird im Hinblick auf das Gedicht von Parrado Domínguez bestätigt. Das Werk eignet sich in besonderem Maße dazu, innere Bilder zu stimulieren. Es handelt sich hierbei um ein mehrfach kodiertes Werk, das nicht nur gelesen, sondern auch intensiv betrachtet werden muss. Es ergibt sich deshalb die Notwendigkeit, die von Spinner genannte Rezeptionsform des Lesens durch das bewusste Betrachten zu ergänzen. Der Hörsinn wird bei der Rezeption von visuellen Texten hingegen nicht aktiviert.⁴⁴

⁴⁴ Innerhalb der experimentellen Dichtung ist es vor allem die *poesía sonora*, welche sich des auditiven Kanals bedient.

- Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich der Rezipient umso stärker auf einen Text einlässt, desto näher er sich mit ihm auseinandersetzt. Entdeckungen am Text würden einerseits zur Selbstreflexion anregen und andererseits das Interesse an einer intensiven Textwahrnehmung stärken, so Spinner (2006: 8). Bei der visuellen Poesie ist eine eingehende Beschäftigung mit dem Werk notwendig, um es in seiner Darstellungs- und Bedeutungsvielfalt verstehen zu können. Je nachdem, wie groß der Lebensweltbezug im konkreten Fall ausfällt, steigt oder sinkt die Identifikation des Schülers. Da davon auszugehen ist, dass die Liebe für pubertierende Jugendliche ein sehr wichtiges Thema darstellt, bietet sich das erwähnte Werk in thematischer Hinsicht für den Einsatz im Unterricht der Sekundarstufe I an.⁴⁵ Auch wenn das Gedicht auf den ersten Blick eine sehr einfache Bildsyntaktik zu haben scheint, offenbaren sich bei genauerer Betrachtung mehrere interessante Details. Die Farbgebung, die Großbuchstaben, der kursive Druck, das befleckte und abgenutzte Pflaster sowie die dunklen Spritzer um das Pflaster herum lösen eine Reihe von Assoziationen aus. Während die Großbuchstaben auf die Bedeutsamkeit der Liebe verweisen, kann der Kursivdruck als Hinweis auf ihre Zerbrechlichkeit verstanden werden. All diese Elemente sind folglich bedeutungstragend und müssen miteinander verknüpft werden.

- Sprachliche und formale Gestaltung aufmerksam wahrnehmen

Auf die Bedeutsamkeit der intensiven Wahrnehmung des Textes weist nicht nur Spinner (2006: 9), sondern auch Nünning und Surkamp (²2008: 84) hin. Diese impliziere jedoch nicht nur die Untersuchung sprachlicher, sondern auch formaler Elemente (vgl. hierzu Nünning und Surkamp, ²2008: 84). Im Fall von *poemas imagen* sind diese vor allem plastischer Natur und gehen folglich über das Sprachsystem hinaus. Das Werk von Parrado Domínguez zählt hingegen zu der Katego-

⁴⁵ Bei der Themenwahl sind die Vorgaben in den Berliner Rahmenlehrplänen zu beachten. Das Thema „Liebe“ wird für die Sekundarstufe I in dem „Themenbereich A: Ich und die anderen“ (Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport, 2006c: 30) explizit genannt, wohingegen es für die gymnasiale Oberstufe nicht in Betracht gezogen wird.

rie der *poemas verbo-visuales*, bei der die Kombination beider Zeichensysteme unmittelbar ersichtlich ist. Sowohl Nünning und Surkamp (²2008: 84) als auch Spinner betonen des Weiteren, wie wichtig es sei, dass die Lernenden formale Elemente nicht isoliert, sondern in Bezug auf die „Funktion für die ästhetische Wirkung“ (Spinner, 2006: 9) des Textes betrachten. Es ist also nicht nur wichtig, das Geschriebene (*AMO* bzw. *AMOR*) zu lesen und das Abgebildete (ein Pflaster) zu erkennen, es muss außerdem über die Darstellungs- und damit verbundene Wirkungsweise reflektiert werden. Es stellt sich beispielsweise die Frage, welchen Effekt die Platzierung des Pflasters auf dem letzten Buchstaben des Wortes *AMOR* erzielt.

- Mit Fiktionalität bewusst umgehen

Die Entwicklung eines Bewusstseins für die Fiktionalität von literarischen Texten ist fundamental (siehe auch Spinner, 2006: 10). Es sollte den Lernenden anhand von konkreten Beispielen verdeutlicht werden, dass literarische Texte jeweils eigene Bezugssysteme aufweisen und nicht direkt auf die außertextuelle Wirklichkeit verweisen. Für das Vorhaben eignen sich visuelle Gedichte, da sie die Wirklichkeit nicht eins zu eins repräsentieren, sondern immer eine bestimmte Interpretation des Dargestellten liefern. Dies gilt beispielsweise für das genannte Werk, dessen Fiktionalität vordergründig ist. Durch Visualisierungstechniken, wie die Platzierung eines plastisch dargestellten Pflasters auf dem letzten Buchstaben des Wortes *AMOR*, werden bestimmte Facetten des breiten Konzeptes Liebe veranschaulicht. Das Gedicht vermittelt sowohl Liebesschmerz, Kontrollverlust als auch die Standhaftigkeit der Liebe. Die Liebe kann in der Wirklichkeit jedoch auch anders empfunden werden.

- Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen

Spinner (2006: 12) betont in dem entsprechenden Abschnitt, dass das Wissen über Metaphorik und Symbolik bei der Interpretation eines Textes helfen kann. Ob diese im Einzelfall greifen, sei am Text zu prüfen (vgl. hierzu Spinner, 2006: 12). Bei dem Umgang mit solchen Phänomenen sei überdies eine gewisse Vorsicht angebracht und grundsätzlich zunächst von der konkreten wörtlichen Bedeutung

auszugehen, um diese dann auf eine abstrakte Ebene zu übertragen (vgl. hierzu Spinner, 2006: 11f.). Auch Burwitz-Melzer (2007: 141) berücksichtigt in ihrem Lesekompetenzmodell die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen wörtlicher und metaphorischer Bedeutung. An dem thematisierten Werk wird ersichtlich, dass jene Unterscheidung auch bei visuellen Gedichten wichtig ist. Während die Oberflächeninformationen auf die Liebe, den Liebenden ((yo) *AMO*) und ein Pflaster deuten, offenbart die symbolische Ebene weitere Bedeutungen. Das positive Gefühl der Liebe wird durch das Verletzung, Schmerz und Heilung symbolisierende Pflaster kontrastiert.

- Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen

Ein weiteres fundamentales Ziel des Literaturunterrichts besteht darin, den Schülern einen angemessenen Umgang mit der Offenheit literarischer Texte zu vermitteln (siehe auch Spinner, 2006: 12). In Anbetracht der Tatsache, dass Schüler in der Regel „feste Ergebnisse haben möchten“ (Spinner, 2006: 12) bzw. daran gewöhnt sind, müssen sie die Bereitschaft, sich in Verstehensprozesse verwickeln zu lassen, die unter Umständen zu keinem definitiven Ende kommen, erst entwickeln. Da die meisten visuellen Gedichte vieldeutig und bedeutungsoffen sind, verlangen sie nach einem aktiven Rezipienten, der an der Sinnkonstitution mitwirkt. Die Schüler müssen im gegebenen Fall jedoch auch in der Lage sein, einzusehen, dass ein Text missverstanden werden kann. Das obige Gedicht lässt beispielsweise viele Interpretationen zu. Eine einleuchtende Deutung wäre, dass das lyrische Ich, welches durch *AMO* angedeutet wird, an Liebeskummer leidet und sich zu einer Gewalttat hinreißen lässt. Hinweise auf die physische Gewalt finden sich in dem Pflaster und den Spritzern, welche Blut darstellen könnten. Die zweite Bedeutung des polysemen Wortes *AMO* (der Herr/der Herrscher) untermauert die Vermutung, dass es sich bei dem Aggressor um einen Mann handelt. Die Deutung lässt sich unter Berücksichtigung weiterer Details des Gedichtes weiterführen. Wichtige Indizien geben die Publikationsumstände im Rahmen einer Aktion gegen die *violencia de género*. Wichtig ist es, die persönliche Deutung als solche zu präsentieren, indem der Fremdsprachenlerner Ausdrücke wie *creo que...*, *podría significar...*, *lo entiendo como...* u.a. verwendet.

- Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden

Einen angemessenen Rahmen für die Entwicklung und die Verbalisierung von persönlichen Sinnzuweisungen bildet das offene Gespräch. Dieses stellt einen authentischen Sprech Anlass dar und ermöglicht somit eine bedeutungsvolle Kommunikation, im Zuge derer sich die Schüler über die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten des Gedichtes von Parrado Domínguez austauschen können. Bei Burwitz-Melzer wird die Teilkompetenz des literarischen Gesprächs als „Anschlusskommunikation“ (Burwitz-Melzer, 2007: 140) bezeichnet. Sie umfasst unter anderem die Fähigkeiten, die eigene Sinndeutung zu formulieren und „die Meinung anderer anzuerkennen und zu tolerieren, wenn sie nicht der eigenen entspricht“ (Burwitz-Melzer, 2007: 140). Gemeinsam werden Bedeutungen ausgehandelt. Durch das literarische Gespräch vollführe der Schüler letztendlich eine Balance zwischen „Selbstkundgabe, Ernstnehmen der anderen und Textbezug“ (Spinner, 2006: 12). Die Bildhaftigkeit visueller Gedichte wirkt sich im Allgemeinen sprachevozierend aus und ist daher ein adäquates Thema des literarischen Gesprächs.

- Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen und diese gegebenenfalls relativieren oder ergänzen

Wie Spinner (2006: 13) feststellt, weist die Gattungsdidaktik in ihrem Ansatz zweifelhafte Aspekte auf. So entspräche eine große Anzahl von Texten nicht den vordefinierten Merkmalskatalogen spezifischer Gattungen (vgl. hierzu Spinner, 2006: 13). Dies gilt in besonderem Maße für die *poesía visual española* mit ihrer außergewöhnlichen Bandbreite an Erscheinungsformen. Die Klassifizierung des obigen Werkes als Literatur- oder Kunstprodukt ist beispielsweise nicht eindeutig. In Anbetracht dessen schlage ich vor, die Fähigkeit, prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres zu relativieren und zu ergänzen, zu berücksichtigen. Bei Spinner beinhaltet die Teilkompetenz lediglich „Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen“ (Spinner, 2006: 13). Die Behandlung dieser hybriden Gattung im Unterricht liegt zu diesem Zweck nahe. Die Schüler lernen

dabei, dass sich nicht jedes Produkt eindeutig definieren oder klassifizieren lässt und stellen sich der Herausforderung, über Literatur bzw. Kunst zu reflektieren.

- Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

Eine wichtige Einsicht im Kontext des literaturhistorischen Bewusstseins besteht laut Spinner (2006: 13) darin, literarische Texte als Reaktion auf Vorausgegangenes zu verstehen. Um einen Text zu durchdringen, sind deshalb zumindest Grundkenntnisse über die Literaturgeschichte und über die intertextuellen Zusammenhänge notwendig. Dies trifft insbesondere im Fall der *poesía visual* zu, da davon ausgegangen werden muss, dass diese innovative Gattung den Schülern nicht bekannt ist. Wie in Kapitel 3 angedeutet wurde, kann das Verständnis einzelner Gedichte durch Kenntnisse über ihre Geschichte und über ihre ästhetischen Paradigmen erleichtert werden. Die Einsicht, dass das visuelle Werk Teil eines individuell, soziokulturell und historisch gebundenen Konzeptes darstellt, ist für das Verständnis fundamental.

- Das ästhetische Moment von literarischen Texten würdigen

Rössler expliziert in ihren Ausführungen über das literarische Lernen, dass für die Dekodierung von literarischen Texten unter anderem „ein besonderes Maß an Sensibilität für die ästhetische Dimension des Gegenstandes“ (Rössler, 2010: 133) erforderlich sei. Dem Vermögen, für die künstlerische Ästhetik von Texten sensibilisiert zu sein, darüber zu reflektieren und diese als Besonderheit von Literatur bzw. Kunst zu würdigen, kommt meiner Meinung nach im Kontext des literarisch-ästhetischen Lernens eine sehr wichtige Rolle zu (siehe auch Nünning/Surkamp³2010: 16). Deshalb wird sie hier als separate Teilkompetenz behandelt. Die Fähigkeit geht idealerweise mit der Freude an der Rezeption und Produktion von literarischen Texten einher, welche heutzutage bei Jugendlichen eher rar ist. Bei der visuellen Poesie kommt hinzu, dass ihre Ästhetik sehr abwechslungsreich und durch die hervorgehobene Visualität sehr eingängig und wirkungsvoll ist.

- Literarisch-künstlerische Produkte erstellen

Abschließend ist der Aspekt der literarisch-ästhetischen Produktionskompetenz den Erläuterungen von Spinner hinzuzufügen. Hierin werden viele der zuvor genannten Aspekte auf eine kreative produktive Ebene übertragen. Burwitz-Melzer (2007: 145) unterteilt die Textproduktion in ihre motivationalen, kognitiv-affektiven, interkulturellen, kommunikativen und reflexiven Komponenten. Vor allem der Einsatz von kreativen Verfahren bietet sich für die Initiierung der Textherstellung an. So nennt Burwitz-Melzer (2007: 153) die Möglichkeit des Weiter-schreibens und Umgestaltens oder der Überführung des Ursprungstextes in andere Textsorten. Das Werk von Parrado Domínguez könnte beispielsweise in ein Kunstbild, ein diskursives Gedicht oder einen Liebesbrief überführt werden.

Anhand der Ausführungen wird deutlich, dass die literarisch-ästhetische Kompetenz weit mehr als die Befähigung zur klassischen Stilanalyse umfasst. Sie beinhaltet stattdessen eine Bandbreite an Teilkompetenzen mit kognitiv-analytischen, imaginativen, affektiven und attitudinalen Dimensionen (vgl. hierzu Rössler, 2010: 133). Es wurde im Übrigen aufgezeigt, dass sich viele der genannten Teilkompetenzen anhand eines ausgewählten *poema verbo-visual* besonders gut schulen lassen. In dem folgenden Kapitel wird der Fokus nun auf die *visual literacy* und ihre Bedeutsamkeit im soziokulturellen und didaktischen Kontext gelegt.

6.2 Visual literacy

Die stärkere Gewichtung bildlicher Repräsentationen manifestiert sich bereits in den neunziger Jahren durch die Verkündung des „'iconic turn“ (Boehm, 1994: 13) durch den Kunsthistoriker Gottfried Boehm. In den letzten Jahrzehnten hat sich das Visuelle weiterentwickelt und in der Gesellschaft stetig zugenommen. Dencker spricht in diesem Zusammenhang von einer „Inflation der Bilder“ (Dencker, 2010: 864). Angesichts der Tatsache, dass ganze Generationen in einer Welt der visuellen Kommunikation sozialisiert werden, sind sich Kommunikationswissenschaftler, Medienpädagogen sowie Fachdidaktiker einig, dass die Befähigung zum Sehverstehen in der heutigen Zeit relevanter denn je ist (vgl. hierzu

unter anderem Dencker, 2010: 856-868, Hecke, 2010b: 158, Kress/Leeuwen, 2007: 2f.). Hinzu kommt, dass ein Rückgang dieser Entwicklung nicht zu erwarten ist. Die Formulierung eines Bildungsauftrags an die Institution Schule hinsichtlich der gezielten Förderung der Sehkompetenz scheint demnach nur konsequent. Das im Anschluss präsentierte Zitat von Blell macht auf die Dringlichkeit der Aufgabe aufmerksam:

Sollen unsere Schüler und Schülerinnen also kompetente Mitgestalter dieser Welt werden, reicht es nicht mehr aus, sie zu (nur) geübten Buch- und Textlesern zu machen. Wir müssen sie zu kenntnisreichen und kritisch-kompetenten Lesern und Schauern aller Arten von visuellen Texten erziehen. (Blell, 2010: 95)

Die *visual literacy* ist keinesfalls mit der genetisch veranlagten Fähigkeit gleichzusetzen, zu sehen. Sie setzt den Sehsinn zwar voraus, geht aber weit darüber hinaus. In den Worten von Hecke und Surkamp ist sie „weder angeboren, noch entwickelt sie sich durch Reifung [...]: sie muss vielmehr erlernt werden“ (Hecke/Surkamp, 2010: 14). In Anbetracht des von Lieber (2008: 6) konstatierten Missverhältnisses zwischen dem hohen Konsum visueller Medien und der wenig ausgeprägten Fähigkeiten im visuellen Bereich scheint die Schulung des Sehverstehens dringend notwendig. Die Annahme, dass Schüler Bilder intuitiv richtig dekodieren und die systematische Schulung der Sehkompetenz dementsprechend unnötig sei, scheint vor diesem Hintergrund überholt. Für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich die Notwendigkeit einer interdisziplinären ästhetischen und visuellen Erziehung (siehe auch Bartels, 1997: 4).

***Visual literacy* als integrativer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts**

Die *visual literacy* gerät seit einiger Zeit zunehmend in das Visier der Fremdsprachendidaktik, wobei sie vor allem mit bewegten Bildern in Verbindung gebracht wird (vgl. hierzu Wieser, 2009: 5). In den Berliner Rahmenlehrplänen fallen das Schlagwort bzw. seine deutschen Entsprechungen, „visuelle Literalität“, „Bildliteralität“, „Bildverstehen“, „Sehverstehen“ oder „Sehkompetenz“, hingegen nicht. In Anlehnung an Hecke und Surkamp (2010: 14f.) wird in der vorliegenden Arbeit die Auffassung vertreten, dass es sich bei der *visual literacy* um eine Kom-

petenz handelt, obgleich sie in den genannten Dokumenten nicht berücksichtigt oder als solche bezeichnet wird. Hierin ist lediglich die Forderung nach der Ausbildung der Kompetenz des „Hör-Sehverstehens“ (Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport, 2006c: 11, 2006d: 10) vorzufinden. Wie der Name bereits andeutet, legt die *visual literacy* ihren Fokus jedoch auf das Visuelle und nicht auf das Auditive. Sie ist daher keinesfalls mit dem Hör-Sehverstehen gleichzusetzen.

Meines Erachtens leistet die Berücksichtigung und Förderung der *visual literacy* im Fremdsprachenunterricht einen entscheidenden Beitrag zu dem übergeordneten Ziel, die Schüler an (interkultureller) Kommunikation teilhaben zu lassen. Die Schüler lernen nicht nur, „über das Phänomen Bild (auch) in der Fremdsprache zu kommunizieren“ (Hecke, 2010b: 158f.). Sie werden außerdem zur visuellen Kommunikation befähigt. Zwar wird mit dem Begriff „Kommunikation“ vor allem verbale Verständigung assoziiert, doch impliziert er in einer Welt, die mehr und mehr von visuellen Medien geprägt ist, gleichermaßen den visuellen zwischenmenschlichen Verkehr. Es ist aus diesem Grunde wichtig, eine fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit anzustreben, die über das Verbale hinausgeht (siehe auch Hecke, 2010a: 165).

Die *visual literacy* weist eine starke Nähe zu der im Kunstunterricht verankerten Bildkompetenz auf (vgl. hierzu Wagner, 2010a, 2010b). Während der Kunstunterricht jedoch vor allem ein bildstrukturalistisches Experten- und Spezialwissen vermittelt, setzt die *visual literacy* ihren Akzent auf die „Entwicklung einer lebensweltlich benötigten Sehkompetenz“ (Hallet, 2008a: 221). Anhand fremdkultureller Bilder erlernen die Schüler den Umgang mit visuellen Texten. Langfristig soll dies zu einem bewussten und kritischen Sehen im Alltag führen. Wichtig ist in diesem Kontext, zwischen den eigen- und fremdkulturellen Bildkonventionen zu unterscheiden und diese bei der Bildrezeption und -produktion zu berücksichtigen. Aus der benachbarten Kunstpädagogik können vor allem für das methodische Vorgehen wichtige Impulse genutzt werden. So gibt es mehrere publizierte Fach-

artikel zu den Einsatzmöglichkeiten von visueller Poesie im Kunstunterricht.⁴⁶ Als authentisches Medium aus Spanien, das sich durch seine eingängige visuelle Erscheinung kennzeichnet, eignet sich die *poesía visual* aber ebenso dafür, die *visual literacy* im Rahmen des Spanischunterrichts zu fördern.

Wichtige Teilkompetenzen der *visual literacy* bei dem Umgang mit *poesía visual*

Ziel der folgenden Ausführungen ist es, die *visual literacy* in ihren wesentlichen Aspekten systematisch aufzuschlüsseln und begründend darzulegen, dass der gezielte Einsatz von *poesía visual* langfristig einer fremdsprachlichen sowie allgemeinen Wahrnehmungsschulung dient. Im Folgenden werde ich zwischen sieben Teilkompetenzen unterscheiden, die bei der Beschäftigung mit dem Medium der *poesía visual* meines Erachtens besonders relevant sind. In diesem Kontext sei der Hinweis von Wieser zur Kenntnis zu nehmen, dass die Sehkompetenz im Hinblick auf ihre Teilkompetenzen noch „relativ schwammig“ (Wieser, 2009: 24) sei. Zur Veranschaulichung wird repräsentativ auf das folgende Gedicht Bezug genommen, welches im Jahre 2007 durch die Diputación de Badajoz ausgezeichnet wurde.

⁴⁶ Vgl. hierzu insbesondere die Fachzeitschrift *Kunst+Unterricht*. Hierin werden aufschlussreiche Artikel über die visuelle und konkrete Poesie und ihre Einsatzmöglichkeiten sowohl im Kunstunterricht als auch im fächerübergreifenden Unterricht publiziert. Vgl. hierzu Dreher (1994: 10f.), Kaisers/Rustige (1994: 42f.), Kasprzik (1994: 14), Walch (1997: 22-34).



Beatriz García Cavas: *No pasarán*

Bei dem Werk *No pasarán* handelt es sich um ein *poema imagen*. Das in technischer Hinsicht fotografisch anmutende Werk verfügt über eine ungewöhnlich starke Intermedialität, die normalerweise der *poesía verbo-visual* vorbehalten ist. Die Formen der abgebildeten Schlüssel erinnern an Sprache, konkret an zwei Buchstaben, die zu einem Wort zusammengefügt werden können. Anhand des Gedichtes wird exemplarisch aufzuzeigen sein, dass sich nicht nur die *poesía verbo-visual*, sondern auch die *poesía imagen* als Gegenstand des Spanischunterrichts eignet.⁴⁷

⁴⁷ Bei der Erforschung des didaktischen Potenzials der visuellen Poesie im Rahmen der Arbeit wird die *poesía verbal* im Vergleich zu der *poesía verbo-visual* und der *poesía imagen* etwas vernachlässigt. Ein Grund hierfür ist, dass die Einsatzmöglichkeiten der *poesía verbal* bzw. der konkreten Poesie durch die (Fremd-)Sprachendidaktik in weiterem Maß erschlossen sind als das didaktische Potenzial der anderen Erscheinungsformen der visuellen Poesie. Angesichts der Tatsache, dass es in der Spanischdidaktik sogar einen publizierten Fachartikel zur *poesía verbal* gibt (vgl. hierzu Klink, 1986), erscheint mir die Untersuchung der *poesía verbo-visual* sowie der *poesía imagen* dringlicher.

- Bewusst, genau und kritisch wahrnehmen

Es kann davon ausgegangen werden, dass der hohe, alltägliche Konsum von visuellen Texten in der heutigen Zeit zu einer Automatisierung der Bildrezeption führt (siehe auch Hallet, 2010: 41). Das will jedoch nicht heißen, dass diese immer erfolgreich verläuft. Hallet (2008b: 169) und Lieber (2008: 6) bestätigen, dass das Gegenteil oft der Fall ist: die Fähigkeit zur bewussten und korrekten Rezeption von Bildern werde zumeist nur mangelhaft beherrscht.

Die *visual literacy* kann dem beschriebenen Dilemma entgegenwirken. Im übergeordneten Kontext dient sie der Überwindung des routinierten und unreflektierten Sehens und lehrt dem Schüler ein bewusstes und aktives Betrachten. Eine gezielte Verlangsamung des Rezeptionsprozesses im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts geht gegen die verbreitete Tendenz an, Bilder schnell und unreflektiert wahrzunehmen (vgl. hierzu Discherl/Poletti, 2000: 7) und ermöglicht den Lernenden, ihren künstlerischen Wert schätzen zu lernen. *Poesía visual* bietet in der Hinsicht ein besonderes Potenzial, da sie sehr eingängig ist: „el poema visual es la expresión de un concepto de tal modo que el espectador o lector capte el sentido casi de manera instantánea“ (López Gradolí, 2007: 16). Andererseits darf ihre Komplexität nicht unterschätzt werden. So erfordert die Erfassung der Darstellungs- und Bedeutungsebenen von *No pasarán* im Gegensatz zu Fließtexten andere Rezeptionsstrategien. López Fernández (2008) betont, dass ein kurzer Blick auf ein Gedicht für eine adäquate Rezeption nicht ausreicht. Stattdessen sollte der Rezeptionsprozess Schritt für Schritt ablaufen:

Esta primera 'mirada' produce un nivel de información general que sirve de base y estímulo a otras fases perceptivas en las que elementos más sutiles como la orientación de ciertas líneas, espacios vacíos, las relaciones estructurales y organizativas, etc., desempeñan un papel más activo. En una segunda lectura se tiende a completar la información incierta de manera semiconsciente o inconsciente. (López Fernández, 2008)

- Das am visuellen Text Beobachtete verbalisieren

Discherl und Poletti (2000: 7) legen nahe, die Ebenen der Beschreibung, Hypothesenbildung und Kommentierung auseinanderzuhalten. Bei der Bildbeschreibung richte sich die Konzentration zunächst auf Oberflächeninformationen, so

Discherl und Poletti (2000: 7). Im Zuge einer oberflächlichen Betrachtung des Gedichtes *No pasarán* kristallisieren sich zunächst die beiden abgebildeten Gegenstände, zwei seltsam geformte Schlüssel, heraus. Zudem können bereits die Komposition, die eingesetzten Farben sowie die Form und Platzierung der Schlüssel beschrieben werden. Die Schüler lernen durch die genaue Wahrnehmung und die Bildbeschreibung, ihren Sehsinn zu sensibilisieren, wichtige Elemente zu fokussieren und ihre Eindrücke in fremdsprachliche Worte zu fassen. Durch den Rückgriff auf konkrete Strategien und mithilfe eines fremdsprachlichen Fachvokabulars werden kulturspezifische Darstellungsmittel identifiziert und in der Zielsprache benannt. López Fernández beschreibt in dem folgenden Zitat die hohe Leistung, welche der Rezipient im Moment der Gedichtwahrnehmung und -verbalisierung erbringt:

Leer poemas visuales, es decir, -articular verbalmente lo que vemos- implica tener en cuenta principios de semiótica visual, en el que se da un proceso de descentralización, recodificación y transcodificación de la información sensorial (visual, analógica y digital). (López Fernández, 2008)

- Die Syntaktik und Semantik des visuellen Textes miteinander verbinden und nachvollziehen

Wichtig ist, die Bildsyntaktik und Bildsemantik zueinander in Bezug zu setzen, denn „nicht nur die inhaltliche, sondern auch die formale Ebene eines Bildes trägt zu dessen Bedeutungspotenzial bei“ (Hecke/Surkamp, 2010: 15). Bei dem Werk von García Casas fällt auf, dass die Formen der Schlüssel das Wort *No* bilden, das im Titel nochmals verwendet wird. Selbst ohne den Titel zu kennen, können bereits erste Hypothesen zu der inhaltlichen Verknüpfung zwischen den abgebildeten Schlüsseln und der Verneinung durch *No* generiert werden. Es können einerseits negativ konnotierte Assoziationen wie *estar encerrado/a*, *prisionero/a* oder *prohibición* und andererseits positive Konzepte wie *abrir* und *libertad* ausgelöst werden. Bei der Rezeption visueller Gedichte gilt es grundsätzlich, ein besonderes Augenmerk auf die Text-Bild-Beziehung zu legen, andernfalls geht ein Teil der Bedeutung verloren. Bei *poemas imagen* und *poemas verbales* ist die genannte Wechselbeziehung im Regelfall schwerer zu erkennen als bei *poemas verbo-vi-*

suales. Bei dem obigen Werk erfordert vor allem der Titel im Zusammenhang mit dem Abgebildeten besondere Beachtung.

- Bei der Deutung relevantes Kontextwissen berücksichtigen

Um den Titel und somit auch das Gesamtwerk zu verstehen, muss auf kontextuelles Wissen zurückgegriffen werden. Der Spruch „*No pasarán*“ drückt auf einer allgemeinen Ebene den Widerstand gegenüber einem Feind aus. Im Spanienkontext bezieht er sich ursprünglich auf den Bürgerkrieg, auf den Kampf um die Verteidigung der Republik. Der Satz wird auch heutzutage noch verwendet. So setzt ihn beispielsweise die Gruppe der Empörten (*Los indignados*) in Bezug auf die aktuellen Protestbewegung gegen die radikalen Sparmaßnahmen im Lande ein. Die Schlüssel aus Metall können als Symbol für die Festigkeit des Entschlusses verstanden werden, welche durch das *No* bekräftigt wird, das keine Kompromisse kennt. Es wird deutlich, dass das Gedicht, als authentisches Produkt Spaniens, den Rezipienten sowohl für die zurückliegende Geschichte als auch für die Aktualität des Landes sensibilisiert. Es werden bedeutsame Themen der spanischen Kultur verarbeitet. In thematischer Hinsicht bietet es sich für die gymnasiale Oberstufe an.⁴⁸

Wie Hecke und Surkamp (2010: 14) hervorheben, ist die Berücksichtigung des Kontextes für ein tiefes Bildverstehen wesentlich.⁴⁹ Wie alle literarischen Texte nehmen visuelle Gedichte die Diskurse ihrer Zeit wahr und wandeln diese ästhetisch um. Kenntnisse über jene Diskurse, welche die Entstehung der Texte mitbestimmen haben, sind für ihre Deutung unerlässlich. In diesem Sinne betont Fernández Serrato die Relevanz des „extratexto“ (Fernández Serrato, 2003: 166) bei der Bedeutungskonstitution. Für die Ausbildung der visuellen Kompetenz ist es wichtig, dass die Schüler über die Einordnung von *No pasarán* als *poesía visual* bzw.

⁴⁸ Das Gedicht erfüllt in thematischer Hinsicht die Vorgaben des Berliner Rahmenlehrplans der gymnasialen Oberstufe. Es würde sowohl in das erste Kurshalbjahr („Individuum und Gesellschaft“) als auch in das zweite Kurshalbjahr („Nationale und kulturelle Identität“) passen. Vgl. hierzu Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport (2006d: 24).

⁴⁹ In den Berliner Rahmenlehrplänen für das Fach bildende Kunst wird ebenfalls auf die Bedeutsamkeit des kontextuellen Wissens hingewiesen. Vgl. hierzu Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport (2006a: 22) und (2006b: 11f.).

poesía imagen Bescheid wissen, denn sie werden das Gedicht erst dann als solches schätzen, wenn ihnen klar ist, mit welchem Medium sie es zu tun haben. Nur so können sie dem Anspruch von Fernández Serrato gerecht werden: „al presentarse como 'poemas' y no 'cuadros' exigen una interpretación más allá de las meras impresiones de formas y espacios“ (Fernández Serrato, 2003: 86).

- Die persönliche Deutung im Rahmen eines Gespräches mit anderen teilen und ergänzen

Die Ebene der Hypothesenbildung und Bedeutungskonstitution knüpft unmittelbar an die Wahrnehmungs- und Beschreibungsphase an. So sei laut Discherl und Polletti (2000: 7) jede Beschreibung gleichzeitig auch partielle Deutung. Der Austausch individueller Deutungen und Reaktionen erfolgt schlussendlich im Rahmen der Kommentierung. Im Zuge eines Dialogs mit den Mitschülern werden die Lernenden auf weitere Wahrnehmungsebenen und Bedeutungsnuancen aufmerksam gemacht.

Die Phase der Kommentierung im Plenum oder in Kleingruppen impliziert zudem die einem Kunstwerk innewohnende oder bei seinem Betrachter ausgelöste Stimmung zu beschreiben. Gemäß der Feststellung von López Fernández (2008), dass ein und dasselbe Gedicht je nach Gemütslage des Rezipienten unterschiedlich empfunden und gedeutet werden kann, reicht die übermittelte und subjektiv gefühlte Atmosphäre in *No pasarán* von düster und kämpferisch bis optimistisch.

- Die besondere Ästhetik von visuellen Texten erkennen und wertschätzen

Eine weitere Komponente der *visual literacy*, welche sowohl in der Rezeptions- als auch in der Produktionsphase eine Rolle spielt, ist die ästhetische Wertschätzung von Bildern. Hecke und Surkamp definieren diese wie folgt: „'Ästhetische Wertschätzung' bezeichnet die Fähigkeit, Bildwirkungen unter Berücksichtigung des Bildzwecks zu bewerten und ein Urteil über die Leistung der Bildproduzierenden abgeben zu können“ (Hecke/Surkamp, 2010: 17). Ein ästhetisches Bewusstsein für visuelle Texte ist in vielerlei Hinsicht entwicklungs- und persönlichkeitsfördernd, bildet es doch die subjektive Wahrnehmung aus und ermöglicht

somit langfristig eine kritische Selbstbestimmung innerhalb der visuellen Medienkultur. Die Fähigkeit, zwischen kommerziellen, politischen oder propagandistischen Bildern unterscheiden zu können, trägt einen wesentlichen Beitrag zu der Entwicklung einer kritischen Medienkompetenz bei (siehe auch Hecke/Surkamp, 2010: 17).⁵⁰ Im Falle von *No pasarán* ergänzt die bereits erläuterte sozialpolitische Funktion die metapoetische Aussage des Gedichtes. Das abgebildete Wort *No* spielt auf die avantgardistische poetische Gruppierung N.O. an, die sich im franquistischen Spanien der sechziger Jahre entwickelt hat. Das intertextuelle Spiel mit Bedeutungen kann erst mithilfe von Hintergrundwissen verstanden werden.

- Bewusst adäquate *codes* wählen und diese bildproduktiv um- und einsetzen

Visual literacy geht über das Herausfiltern und Interpretieren der vom Urheber eingesetzten *codes* hinaus. Der Lerner soll sich nicht nur bewusst darüber sein, dass er unwillkürlich auf persönliche, kulturell bedingte *codes* bei der Rezeption zurückgreift. Er soll ferner in der Lage sein, selber adäquate *codes* bildproduktiv um- bzw. einzusetzen. Die Vergegenwärtigung von eigen- und fremdkulturellen Darstellungskonventionen, welche unter Umständen nicht übereinstimmen, ist in diesem Zusammenhang maßgeblich.

Bei der erfolgreichen Erstellung visueller Informationen kommt es darauf an, eine begründete Entscheidung für einen Bildtypus (oder für mehrere Bildtypen) unter Berücksichtigung des zu vermittelnden Inhaltes zu treffen. Hierbei sind Kenntnisse über mögliche und in der Situation angemessene Gestaltungsmittel und ihre jeweiligen Wirkungen notwendig.⁵¹ Da die visuelle Poesie ganz unterschiedliche Darstellungsformen aufweist, offenbaren sich auch für die Schüler viele Möglichkeiten, um ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen. Bei der Eigenproduktion hat der

⁵⁰ Ko Hoang (2000: 14-24) untersucht im Rahmen seiner Dissertation unter anderem die Implikationen der *visual literacy* zur Ausbildung der Medienkompetenz sowie die mit der Mediatisierung der Wirklichkeit einhergehenden Probleme und Gefahren.

⁵¹ Unter visuellen Gestaltungsmitteln werden in Anlehnung an Hecke (2010a: 174) die formalen Bildmerkmale, wie die Wahl von Perspektive, Größenverhältnissen, Farbe, Licht und Komposition, verstanden.

Schüler die Auswahl zwischen einer schier unermesslichen Anzahl von Gestaltungsmitteln. Wie Hecke nachdrücklich betont, bedeutet erfolgreiche Bildproduktion aber nicht „meisterhafte Bilder im Sinne von Museumskunst schaffen zu können, sondern visuelle Botschaften mithilfe verschiedener Medien [...] 'auszusenden'“ (Hecke, 2010b: 160). Im Zentrum steht der bewusste und begründete Einsatz bestimmter Mittel und nur begrenzt das künstlerisch-technische Vermögen. Der aktiven Bildgestaltung kommt eine herausragende Bedeutung zu, da sie eine kritische Rezeption und einen aktiven Umgang mit visuellen Texten initiiert, so Ko Hoang (2000: 27). Bildproduktive Verfahren können den fremdsprachlichen Literaturunterricht aber nicht nur auf kreativer, intermedialer oder interkultureller Ebene bereichern, sondern unter anderem auch zum Sprechen in der Fremdsprache motivieren (siehe auch Hecke, 2010a: 166f.). Die Präsentation und Erläuterung der eigenen Produkte sorgen zudem für eine höhere Nachhaltigkeit und Motivation beim Lernen.

6.3 Die Verflechtung der Kompetenzen bei dem Umgang mit *poemas visuales*

Nachdem in Kapitel 6.1 und 6.2 die wesentlichen Teilkompetenzen der literarisch-ästhetischen Kompetenz sowie der Sehkompetenz zusammengefasst wurden, soll in diesem Kapitel der Zusammenhang zwischen den Kompetenzen herauszuarbeiten sein. Die Überlegungen werden daraufhin auf die Gattung der visuellen Poesie bezogen.

Bei einem Vergleich der literarisch-ästhetischen Kompetenz mit der *visual literacy* kristallisieren sich viele auffällige Überschneidungen heraus. So berücksichtigen beide sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten und bemühen sich um die Erziehung zur ästhetischen Wertschätzung von bestimmten Textsorten.⁵² Letzteres zielt auf die Würdigung literarischer und visueller Texte als Kunst-

⁵² Auf eine Durchnummerierung der einzelnen Teilkompetenzen in Kapitel 6.1 und 6.2 wurde verzichtet, um den Eindruck der Hierarchisierung und Chronologie zu vermeiden.

erzeugnisse sowie auf die Freude an der Rezeption und an der eigenen Produktion ab.

Sowohl die literarisch-ästhetische als auch die visuelle Kompetenz verlangen von dem Rezipienten mehr als das flüchtige Lesen oder das oberflächliche Betrachten eines Textes. Anders als eine oberflächliche Rezeption, welche lediglich die Decodierung der oberen semantisch-ästhetischen Bedeutungsschicht ermöglicht, besteht das Hauptanliegen der genannten Kompetenzen in einer tiefgehenden Durchdringung des Textes. Wie erwähnt, wird im Rahmen der *visual literacy* zwischen den Ebenen der zielgerichteten Wahrnehmung, Beschreibung, Hypothesenbildung und Kommentierung unterschieden. Die literarisch-ästhetische Kompetenz gliedert sich in vergleichbare Rezeptionsphasen. Unter Berücksichtigung von kontextuellen bzw. historischen Kenntnissen wird auch hier eine genaue Wahrnehmung, das heißt eine aufmerksame Lektüre und Betrachtung der äußeren Form, sowie eine präzise Verbalisierung gefordert. Um einen Text zu verstehen, muss sich der Lernende intensiv mit der sprachlichen und formalen Gestaltung auseinandersetzen, wobei der übertragenden Ausdrucksweise besondere Beachtung geschenkt wird. Die Formulierung von Hypothesen und der Austausch mit anderen erfolgt anschließend im Rahmen des literarischen Gesprächs – eine Form des sinnstiftenden Zusammentreffens, welche sich auch für die Schulung der *visual literacy* anbietet. Der Lehrkraft kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, das Gespräch durch behutsame Fragen oder Anmerkungen zu lenken. Durch die Produktion von eigenen Texten lernen die Schüler dann, angemessene Gestaltungsmittel zu wählen und diese bewusst und kreativ einzusetzen. Ein Bewusstsein über die Wirkungen der entsprechenden Mittel ist sowohl für die literarisch-ästhetische Kompetenz als auch für die *visual literacy* unabdinglich. Es geht bei beiden letztendlich darum, sich in einen Text (sei es der eigene oder ein fremder) einzufühlen, seine Machart und seinen Inhalt zu durchschauen und ihn als Unikat zu würdigen. Beide Kompetenzen haben folglich sehr ähnliche Zielsetzungen, wie in der Arbeit unter Bezugnahme auf zwei *poemas visuales* herausgestellt wurde, wobei eines der Untergattung der *poesía verbo-visual* und das andere der *poesía imagen* angehört.

In der Fremdsprachendidaktik werden die literarisch-ästhetische Kompetenz und die *visual literacy* üblicherweise nicht miteinander in Beziehung gesetzt. Dies liegt vermutlich daran, dass sie normalerweise an unterschiedlichen Medien geschult werden: die literarisch-ästhetische Kompetenz wird zumeist an (konventioneller) Lyrik, Narrativik oder Dramatik und die visuelle Kompetenz anhand von Bildern gefördert. Zudem scheinen sie in fachdidaktischer Hinsicht noch nicht ganz erschlossen zu sein. So fehlt für beide bis dato ein etabliertes Kompetenzmodell im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts.

Wie in den vorherigen Kapiteln angedeutet wurde, bieten sich bestimmte Medien für die Schulung der literarisch-ästhetischen Kompetenz und des Sehverstehens an. Im ersten Fall eignen sich insbesondere literarische Texte, wobei ich darauf hinweisen möchte, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht nur durch Schrift kodierte Texte, sondern auch andere mediale Texte als Literatur angesehen werden, so zum Beispiel auch das Gedicht von García Casas oder das Werk von Parrado Domínguez. Im Fall des Bildverstehens stehen ausschließlich visuelle Texte im Mittelpunkt des Interesses. Die Textsorten korrespondieren formal in der Hinsicht, als dass es sich um künstlerische Erzeugnisse mit einer charakteristischen Form und Ästhetik handelt.

Um die literarisch-ästhetische Kompetenz und das Sehverstehen im Rahmen des Spanischunterrichts zu verbinden, eignen sich visuelle literarische Texte. Als eine besondere Form literarischer Texte, welche ihre Visualität in den Vordergrund stellen, sticht die *poesía visual española* in diesem Kontext hervor. Anhand des Mediums kann der Umgang mit literarischen Bildtexten exemplarisch erlernt werden. Wie erwähnt, erfordert der Umgang mit besagter Gattung die Beherrschung eines ganzheitlich-integrativen intermedialen Lesens und Sehens, welches sich aus der literarisch-ästhetischen Kompetenz und aus der Sehkompetenz zusammensetzt. Für die Beschäftigung mit den obigen Werken bedeutet das konkret, dass jeweils sowohl die literarisch-ästhetische Kompetenz als auch die visuelle Kompetenz für die Durchdringung der Texte erforderlich ist. Um also beispielsweise das Gedicht von García Casas verstehen zu können, benötigt der Rezipient nicht nur visuelle, sondern auch literarisch-ästhetische Kompetenzen. Durch die

Auseinandersetzung mit solchen Werken erlernt der Schüler folglich nicht nur ein kritisches Sehverstehen und entwickelt ein kulturspezifisches Bildbewusstsein. Er bildet auch literarisch-ästhetische Teilkompetenzen aus, wie zum Beispiel die Fähigkeit zur Imagination, die Bereitschaft zur Teilhabe an der Sinnkonstitution sowie die Einsicht, dass Sinnbildungsprozesse prinzipiell nicht abschließbar sind. Es wird deutlich, inwiefern sich die Kompetenzen gegenseitig überlappen, vervollständigen und bereichern. Bei der Beschäftigung mit der *poesía visual española* sind die literarisch-ästhetische Kompetenz und das Sehverstehen untrennbar miteinander verflochten.

7. Fazit und Ausblick

Nach einer Einführung in die transmediale spanische *poesía visual* in dem ersten Teil der Arbeit wurde bezugnehmend auf ihre wichtigsten Charakteristika ihr besonderes Potenzial für den Spanischunterricht erforscht. Anhand zahlreicher Beispiele wurde die Mannigfaltigkeit der Gattung aufgezeigt, welche gewinnbringende Implikationen für den Spanischunterricht hat. Die *poesía visual* stellt ein interdisziplinäres und abwechslungsreiches Medium dar, das auch binnendifferenzierend eingesetzt werden kann. Es wurde nachdrücklich auf ein gemeinsames Kennzeichen der sehr unterschiedlichen Gedichte hingewiesen: ihr experimenteller Charakter und die damit einhergehende Abkehr von der konventionellen diskursiven Poesie. Als lebendige Symbiose, die sich sowohl aus der bildenden Kunst als auch aus der Lyrik speist, erfordert sie insbesondere die Beherrschung zweier Kompetenzen. Während sich ihr literarischer Charakter als Medium zur Förderung der literarisch-ästhetischen Kompetenz anbietet, verlangt ihr mit den bildenden Künsten verwandtes visuelles Erscheinungsbild nach der *visual literacy*. Es wurde erklärt, dass die genannten Kompetenzen bei der Auseinandersetzung mit dem thematisierten Medium eng zusammenhängen. Andernfalls kann der Zusammenhang zwischen Form und Inhalt bzw. zwischen Bild- und Textteil nicht nachvollzogen werden. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Notwendigkeit, die *visual literacy* explizit in den Arbeitstitel aufzunehmen. Der endgültige Titel der vorliegenden Arbeit soll somit „*Poesía visual: Eine neue Gattung zur*

Förderung der literarisch-ästhetischen Kompetenz und der *visual literacy* im Spanischunterricht“ lauten.

Inwiefern sich die einzelnen Teilkompetenzen mit dem literarisch-künstlerischen Medium fördern lassen, wurde im Detail anhand eines Gedichtes von Parrado Domínguez und eines von García Cavas untersucht. Auf thematischer, bildsemantischer sowie -syntaktischer Ebene weisen diese unterschiedliche Anspruchsgrade auf. Während sich das erste Gedicht für die Sekundarstufe I anbietet, ist das zweite Werk der gymnasialen Oberstufe vorbehalten. Zwar scheinen beide *poemas visuales* in ästhetischer Hinsicht nicht sehr komplex zu sein. Aufgrund der realistischen Darstellung der beiden Schlüssel in dem Gedicht von García Cavas weist dieses Werk jedoch bestimmte Merkmale auf, die in künstlerisch-ästhetischer Hinsicht elaborierter wirken. Der eigentliche Grund für den höheren Anforderungsgrad des Gedichtes liegt in dem Erfordernis eines weiten Kontextwissens. *No pasarán* ist auf kognitiver Ebene anspruchsvoll, weil es versteckte sozialpolitische Anspielungen enthält. Aufgrund des geringfügigen Sprachmaterials ist es aber durchaus möglich, diesen Text schon in den ersten Lernjahren im Unterricht zu behandeln. *Poemas visuales españoles* weisen zumeist wenig Text auf, welcher zudem leicht verständlich ist. Die Dekodierung erfordert infolgedessen nur in geringfügigem Maße die Beherrschung von Lesekompetenzen bzw. von kommunikativer Sprachkompetenz.⁵³ Die sprachliche Einfachheit auf der einen Seite und die kognitive Herausforderung auf der anderen sprechen für den Einsatz des Gedichtes bei älteren Jugendlichen während der ersten Lernjahre. Im Fach Spanisch, welches oft als dritte Fremdsprache gewählt wird, ist dieser Typ Schüler häufig anzutreffen.

Die Entscheidung für ein Gedicht sollte grundsätzlich mit Bedacht getroffen werden, denn nicht jedes Werk eignet sich für den Einsatz in der Schule. Die Aufstellung von Auswahlkriterien kristallisiert sich folglich als eine Aufgabe für zu-

⁵³ Auch del Valle Luque (2009: 23) befürwortet den Einsatz von visuellen Gedichten in den ersten Lernjahren. Pineda zufolge ist es unter Umständen sogar möglich, visuelle Gedichte ohne jegliche Sprachkenntnisse zu verstehen: „Incluso si no se conoce el idioma en que está escrito un poema, es posible aventurar conclusiones basadas únicamente en los componentes visuales del texto“ (Pineda, 2001/2004).

künftige Forschungsarbeiten heraus. Vor dem Hintergrund der Ausführungen können bereits einige Aspekte herausgestellt werden, die berücksichtigt werden sollten:⁵⁴

- Das pragmatische Kriterium

Die Zugänglichkeit visueller Gedichte ist die grundlegende Voraussetzung für ihre Verwendung im Unterricht. Zwar werden Anthologien zumeist nur in kleinen Auflagen publiziert, doch sind viele Gedichte heutzutage im Internet zugänglich.

- Das thematische Kriterium

Der Lebensweltbezug ist fundamental, denn insbesondere wenn fremdsprachliche Materialien von den Schülern als subjektiv belangvoll betrachtet werden, sind vertiefte Verarbeitungsprozesse zu beobachten.⁵⁵

- Das ästhetisch-gestalterische Kriterium

Das ästhetisch-gestalterische Kriterium nimmt einerseits auf die Gestaltung und den Schwierigkeitsgrad der sprachlichen und der visuellen Elemente Bezug und andererseits auf ihr Zusammenspiel im Werk, das unterschiedlich komplex sein kann. Wichtig ist zudem, dass die Schüler auf fremdsprachlicher Ebene in der Lage sind, dazu Stellung zu nehmen.

⁵⁴ Die präsentierten Auswahlkriterien im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind als Vorschlag zu verstehen, den es auszuarbeiten gilt. Es bleibt des Weiteren offen, die Kriterien gemäß ihrer Wichtigkeit zu sortieren. Ausführliche Hinweise zu einer kriteriengeleiteten Auswahl von literarischen Texten sind unter anderem bei Nünning und Surkamp (²2008: 39ff.) zu finden.

⁵⁵ Unter Bezugnahme auf *Comulgas con el Dinero* kann in diesem Kontext ein Gegenbeispiel angebracht werden. So sind bei der Auseinandersetzung mit dem Werk Schwierigkeiten zu erwarten. Es muss davon ausgegangen werden, dass den meisten Berliner Schülern das Konzept der heiligen Kommunion fremd ist. Ein Bezug zur Lebenswelt der Schüler oder inhaltliches Vorwissen sind dementsprechend wahrscheinlich nur bedingt vorhanden, sodass ein Vergleich mit der eigenen Kultur kaum möglich ist.

- Das Kriterium der Bedeutungsoffenheit

Mit dem Kriterium der Bedeutungsoffenheit beziehe ich mich auf den Anspruch an ein visuelles Gedicht, über mehrschichtige Deutungsdimensionen zu verfügen und somit sowohl zur Reflektion als auch zum Meinungsaustausch anzuregen.

Es steht außer Frage, dass die Wahl für ein *poema visual* immer in Abhängigkeit mit den sprachlichen, kognitiven und kommunikativen Voraussetzungen der Lerngruppe vorzunehmen ist. Auch deren Vorerfahrungen mit Bildtexten kommt eine hohe Relevanz zu. Maßgeblich bei der Entscheidung für angemessene Aufgabenformate sind die anzustrebenden Kompetenzen bzw. die anvisierten Lernziele. Für die Förderung der literarisch-ästhetischen Kompetenz sowie der Sehkompetenz anhand der *poesía visual española* bieten sich sowohl analytische als auch kreative Aufgabenformate an. In ihrem Unterrichtsvorschlag für den Anfangsunterricht in der Oberstufe schlägt Klink (1986) vor, das Regengedicht von Boso zunächst von den Schülern analysieren zu lassen, um sie dann aufzufordern, dessen Eigentümlichkeit zu beschreiben. Im Anschluss hieran werden sie zur kreativen Eigenproduktion angehalten. Bei diesem handlungsorientierten Zugang lernen sie, mit Sprache zu experimentieren und diese zu visualisieren. Solch eine Vorgehensweise bietet sich an, bei der die analytische Annäherung an ein Gedicht durch eine kreative Produktorientierung ergänzt wird. Denkbar sind ebenfalls kreative Zugangsformen, wie Nünning und Surkamp (²2008: 90ff.) sie beschreiben, sowie eine hieraus hervorgehende analytische Auseinandersetzung mit dem Werk.

Del Valle Luque (2009: 22-27) zeigt auf, dass visuelle Gedichte auch zu weiteren didaktischen Zwecken im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden können. In einem Artikel erläutert sie eingehend die Einsatzmöglichkeiten des Mediums für kreatives Wortschatzüben und für integrierte Grammatikarbeit (vgl. hierzu del Valle Luque 2009). Im Rahmen einer Lehrerfortbildung reißt sie zudem das Potenzial der *poesía visual* im Landeskundeunterricht und für die Ausbildung des interkulturellen Lernens sowie für verschiedene sprachlich-kommunikative

Kompetenzen an.⁵⁶ Es liegt die Schlussfolgerung nahe, dass das Medium in unterschiedlichen didaktischen Kontexten eingesetzt werden kann. Eingebettet in sinnvolle Aufgabenformate, vermag ein visuell-literarisch interessanter Text den entsprechenden Unterricht zu bereichern. Selbst durch die punktuelle Begegnung mit dem Medium im Kontext von Grammatik- oder Wortschatzarbeit und ohne detaillierte Erläuterungen des Phänomens können sowohl die literarisch-ästhetische als auch die Sehkompetenz angebahnt werden. Zwar geschieht es auf Schüler-ebene unbewusst und unwissentlich, dem Anspruch nach einem reflektierten Umgang mit dem entsprechenden Material wird demnach nicht gerecht, doch wird bereits das Fundament für den späteren kompetenzorientierten Einsatz des Mediums gesetzt. Als Anstoß zur Reflexion genügt die Benennung als Poesie. Die beschriebene Vorgehensweise eignet sich vor allem in der Sekundarstufe I, in welcher der Schwerpunkt auf der Ausbildung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen liegt und die literarisch-ästhetische Kompetenz sowie das Sehverstehen eine eher marginale Rolle einnehmen.

Der Einsatz von *poesía visual española* ermöglicht ein lehrbuchunabhängiges Arbeiten im Spanischunterricht. Ihre Einsatzmöglichkeiten sind breit. Sie kann sowohl eine ganze Unterrichtsreihe füllen als auch punktuell eingesetzt werden (vgl. hierzu Klink, 1986: 31). Bezüglich der gezielten Förderung eines ganzheitlich-integrativen intermedialen Sehens und Lesens anhand des Mediums gibt es bis dato mit Ausnahme von Klink (1986) keine publizierten Unterrichtsvorschläge. Die vorliegende Arbeit soll als dahingehender Impuls betrachtet werden.

Visuelle Lyrik eröffnet neue Perspektiven und ermöglicht dem fremdsprachlichen Literaturunterricht innovative Zugänge. In unserer medienlastigen Welt ist es fundamental, dass die Schüler lernen, sich verschiedene semiotische Zeichensysteme zu erschließen. Die *poesía visual* ist keinesfalls als Ersatz der konventionellen Lyrik anzusehen, sondern vielmehr als ganzheitliche Ergänzung. Ihr besonderer Beitrag besteht in ihrer auffälligen visuellen und subtilen literarischen Kompo-

⁵⁶ Hiermit beziehe ich mich auf die Fortbildung von Victoria del Valle Luque am 11.11.2010 im Rahmen der Klett-Fortbildungen in Berlin.

nente. Im Rahmen eines entsprechenden Unterrichts vermag sie das Bewusstsein in Bezug auf literarisch-künstlerische Texte im Alltag zu erweitern und erfüllt folglich die Funktion eines Augen- und Bewusstseinsöffners.



Abb. 2.3 Stéphane Mallarmé: *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard*

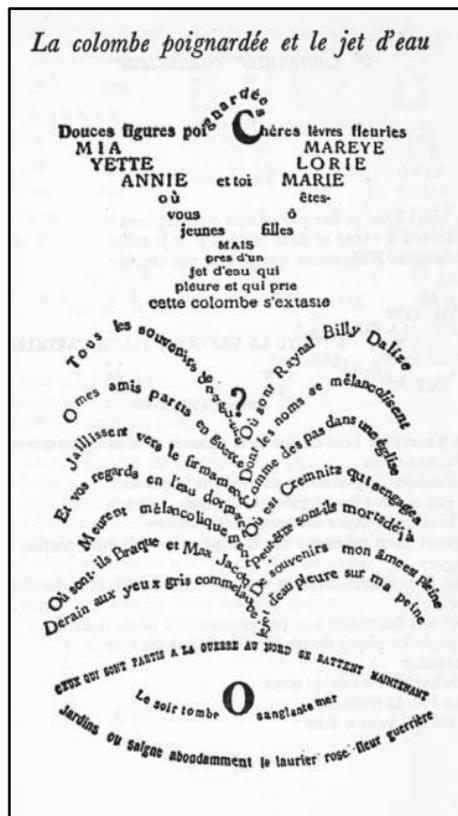


Abb. 2.4 Guillaume Apollinaire: *La colombe poignardée et le jet d'eau*

9. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Apollinaire, Guillaume (1963): *Calligrammes. Poèmes de la paix et de la guerre (1913-1916)*. Paris: Gallimard.

Gomringer, Eugen (Hrsg.) (1972): *Konkrete Poesie. Anthologie von Eugen Gomringer*. Stuttgart: Philipp Reclam.

López Gradolí, Alfonso (Hrsg.) (2007): *Poesía visual española (antología incompleta)*. Madrid: Calambur Editorial.

Marinetti, Filippo Tommaso (1912): *Manifesto tecnico della letteratura futurista*. Milano: Direzione del Movimento Futurista.

Millán, Fernando/García Sánchez, Jesús (1975): *La escritura en libertad. Antología de poesía experimental*. Madrid: Alianza Editorial.

Morales Prado, Félix (Hrsg.) (2004): *Poesía experimental española (1963-2004)*. Madrid: Mare Nostrum Comunicación.

Forschungsliteratur

Adler, Jeremy/Ernst, Ulrich (1987): *Text als Figur. Visuelle Poesie von der Antike bis zur Moderne*. Ausstellungskatalog zur Ausstellung in der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, 01.09.1987-01.04.1988. Weinheim: VCH.

Alcón Alegre, Juan (2005): *La edición de poesía visual en la red WWW: Estado del ámbito editorial relacionado con la poesía visual en el contexto mediático de la 'World Wide Web' en los años 2003, 2004*. Memoria para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes.

Alonso, Encina/Martínez Salles Matilde/Sans, Neus (2006): *Gente Joven 3. Libro del alumno*. Stuttgart: Klett.

Ballstaedt, Steffen-Peter (1997): *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.

Bartels, Hildegard (1997): „Bilder im Fremdsprachenunterricht“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1/1997, S. 4-9.

Beltrán, José-Carlos (2000): „La imagen del poema: la poesía visual española 1962-2000“. In: *ZURGAI* 2000, S. 76-82.

URL: www.zurgai.com/PDF/022000076.pdf (31.08.2012).

Bergfelder, Angela (2008): „Didaktisches Lexikon 'Literarische Kompetenz'“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/2008/6, S. 58f.

Blell, Gabriele/Rottmann, Karin (2000): „Alltagsbilder – Kunstbilder: Sehen und Sprechen und Schreiben. (Fremd)Sprachendidaktik und Museumspädagogik im Dialog“. In: *Fremdsprachenunterricht* 44/53, S. 336-341.

Blell, Gabriele (2010): „Der Leser als 'Grenzgänger': Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen“. In: Hecke, Carola/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 94-109.

Block, Friedrich W. (1997): „Auf hoher See in der Turing-Galaxis. Visuelle Poesie und Hypermedia“.

URL: http://www.netzliteratur.net/block/block_turing.html (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Boehm, Gottfried (1994): „Die Wiederkehr der Bilder“. In: ders. (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* München: Fink, S. 11-38.

Boso, Felipe (1972): „Avant-propos“. In: *Akzente, Zeitschrift für Literatur* 19/1972/4, S. 300-307.

Burwitz-Melzer, Eva (2007): „Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht“. In: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, S. 127-157.

Canals, Xavier (1998): „Reescribirse en libertad con el profeta ateo“. In: *Corner. An electronic online journal dedicated to the avant-garde* Nr. 1 (september 1998).

URL: http://www.cornermag.org/corner01/brossa_paper/page01.htm (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Decke-Cornill, Helene (2000): „Lügen Bilder? Zur Konstruktion von Wirklichkeit in Bildern“. In: *Fremdsprachenunterricht* 44,53/2000, S. 323-328.

Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Del Valle Luque, Victoria (2009): „Poesía Visual für kreative Wortschatzarbeit“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 27/2009, S. 22-31.

— (11.11.2010): „Poesía Visual im Spanischunterricht“ (Handout zum Vortrag im Rahmen einer Lehrerfortbildung in Berlin, Klett Fortbildungen, 11.11.2010).

Dencker, Klaus Peter (2010): *Optische Poesie. Von den prähistorischen Schriftzeichen bis zu den digitalen Experimenten der Gegenwart*. Berlin/New York: de Gruyter.

Discherl, Klaus/Poletti, Axel (2000): „Bildtexte im Französischunterricht. Plädoyer für eine unterrepräsentierte Textsorte“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 4/2000/46, S. 4-13.

Döhl, Reinhard (1992): „Poesie zum Ansehen, Bilder zum Lesen?: Notwendiger Vorbericht und Hinweise zum Problem der Mischformen im 20. Jahrhundert“. In: Weisstein, Ulrich (Hrsg.): *Literatur und Bildende Kunst. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 158-172.

Donguy, Jacques (2007): *Poésies expérimentales. Zone numérique (1953-2007)*. Dijon: Les presses du réel.

D'Ors, Miguel (1977): *El caligrama, de Simmias a Apollinaire: Historia y antología de una tradición clásica*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Dossantos, Roberto: „Proyecto experimental para la Educación Artística Bajo el patrocinio del Taller del Sol. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte“. In: *Boek861*.

URL: <http://boek861.com/dossantos.htm> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Dreher, Thomas (1994): „Selbstbezügliche Zeichensätze. Konzepte künstlerischer Schriftlichkeit XIII: Maurizio Nannucci“. In: *Kunst+Unterricht* 188/1994, S. 10f.

Ehlers, Swantje (2010): „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. Gegensätze und Ansätze“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin: Walter de Gruyter, S.1530-1544.

Farona, Roberto (2005): „*El color de la bahía – entrevista con Francisco Peralto*“. In: *Boek861*.

URL: http://boek861.com/F_Peralto.pdf (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Fernández Serrato, Juan Carlos (2003): *¿Cómo se lee un poema visual?: Retórica y poética del experimentalismo español (1975-1980)*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Fjeldstad, Snorre (2005): *Der visuelle Theatertext. Eine Poetik des Leeren in Stücken von Jon Fosse, Rainald Goetz und Sarah Kane*. Magisterarbeit im Fach Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft. Tübingen: Eberhard Karls Universität Tübingen.

Foucaud, Vincent (2009): „La poésie visuelle: essai de définition“. In: *Journée des doctorants de l'équipe d'accueil 3656 AMERIBER*. Engagement intellectuel, engagement citoyen (12.06.2009). Pessac Cedex: Université Michel de Montaigne Bordeaux 3.

URL: http://ameriber.u-bordeaux3.fr/news_fichiers/Jdoc2009/VincentFoucaud.pdf (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Glück, Helmut (Hrsg.) (2000): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Gomringer, Eugen (1972): „vom vers zur konstellation“. In: ders. (Hrsg.): *Konkrete Poesie. Anthologie von Eugen Gomringer*. Stuttgart: Philipp Reclam, S. 153-158.

Hadorn-Planta, Deta (2000): „Quand le grain de l’image se lit comme une histoire“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 4/2000/46, S. 29-31.

Hallet, Wolfgang (2008a): „Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens. Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht“. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baldmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 212-222.

— (2008b): „*Visual Culture, Multimodal Discourse und Tasks*. Die bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens“. In: Müller-Hartmann, Andreas (Hrsg.): *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang, S.167-183.

— (2010): „*Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht*“. In: Hecke, Carola/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 26-54.

Hecke, Carola (2010a): „Zum Gewinn bildproduktiven Arbeitens im fremdsprachlichen Literaturunterricht“. In: ders./Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 165-180.

— (2010b): „Mit Bildern zu visueller Kompetenz im Französischunterricht“. In: *Französisch heute* 41/2010/4, S. 158- 164.

Hecke, Carola/Surkamp, Carola (2010): „Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterrichts“. In: ders. (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 9-24.

Hellwig, Karlheinz (1996): „Sehen und hören, empfindend verstehen und sprechen – Bild- und Musik-Kunst im Fremdsprachenunterricht“. In: ders./Blell, Gabriele (Hrsg.): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 15-31.

Higgins, Dick (1987): *Pattern Poetry. Guide to an Unknown Literature*. Albany: State University of New York Press.

Honegger, Urs (2002): *Wort und Bild in der visuellen Poesie des 20. Jahrhunderts*. Zürich: Philosophische Fakultät der Universität Zürich.

URL: <http://www.netzliteratur.net/honegger.htm> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Kaisers, Stefan/Rustige, Wennemar (1994): „Visuelle Poesie – Unterrichtserfahrung mit der Gestaltung lyrischer Texte“. In: *Kunst+Unterricht* 182/1994, S. 42f.

Kampelmann, Thekla (1999): *Bildende Kunst im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe. Ein Ansatz zur Integration von Kunst in den Englischunterricht unter landeskundlichen Aspekten und besonderer Berücksichtigung Indiens*. Inaugural-Dissertation. Dortmund: Philosophische Fakultät der Universität Dortmund.

Kasprzik, Wolfgang (1994): „Konkrete Poesie. Konzepte künstlerischer Schriftlichkeit VII: Heinz Gappmayr“. In: *Kunst+Unterricht* 182/1994, S. 14f.

Klink, Hella (1986): „Lírica Experimental – Experimente im Umgang mit Lyrik“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 77/1986, S. 28-38.

Ko Hoang, Youn-Ju (2000): *Vermittlung von 'Visual Literacy' durch Computeranimation im Kunstunterricht. Eine Fallstudie zum epd-Basisdienst*. Im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin eingereichte Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Berlin: Freie Universität.

Krechel, Rüdiger (1983): *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.

Kress, Gunther R./Leeuwen, Theo van (²2007): *Reading images. The grammar of visual design*. Second Edition. London: Routledge.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2004): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Spanisch*. Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i.d.F. vom 05.02.2004. München/Neuwied: Luchterhand.

Lieber, Gabriele (2008): „Lehren und Lernen mit Bildern“. In: ders. (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baldmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 4-9.

López Fernández, Laura (2001): „Un acercamiento a la poesía visual en España: Julio Campal y Fernando Millán“. In: *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.

URL: http://www.ucm.es/info/especulo/numero18/campal_m.html (letzte Einsicht: 31.08.2012).

— (2002): „Experimental Poetry in Spain“. In: *Corner. An electronic online journal dedicated to the avant-garde* Nr. 5, fall 2001-spring 2002.

URL: <http://www.cornermag.org/corner05/page08.htm> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

— (2008): „Forma, función y significación en poesía visual“. In: *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 16/2008.

URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2778774> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

López Gradolí, Alfonso (2008): *La escritura mirada: Una aproximación a la poesía experimental española*. Madrid: Calambur Editorial.

Lünning, Marita (2010): „Lyrik im Spanischunterricht“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 30/2010, S. 4-9.

Nünning, Ansgar (Hrsg.) (³2004): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler Stuttgart/Weimar.

Nünning, Ansgar/Surkamp, Carola (²2008): *Englische Literatur unterrichten 1. Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett.

— (³2010): *Englische Literatur unterrichten 1. Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett.

Orihuela, Antonio (2005): „Poesía Visual, Maximalismo (1964-2004)“. In: *Boek861*.

URL: <http://boek861.com/orihuela.htm> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Pineda, Victoria (2001/2004): „Figuras y formas de la poesía visual“. In: *Saltana* Vol. 1, 2001-2004.

URL: <http://www.saltana.org/1/docar/0439.html> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Reinfried, Marcus (⁴2003): „Visuelle Medien“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollst. neu bearb. Auflage. Tübingen: Francke, S. 416-420.

Rössler, Andrea (2005): „Im Bilde sein“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 9/2005, S. 4-9.

— (2010): „Literarische Kompetenz“. In: Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (Hrsg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 131-136.

Scherling, Theo/Schuckall, Hans-Friedrich (1992): *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.

Schmidt, Siegfried (1972): *Konkrete Dichtung. Texte und Theorien*. München: Bayerischer Schulbuch Verlag.

Segler-Messner, Silke (2004): „Die *poesia visiva* als Modell digitaler Texte: Carlo Belloli – Lamberto Pignotti – Eugenio Miccini“. In: *PhiN-Beiheft* 2/2004, S. 102-122.

URL: <http://web.fu-berlin.de/phin/beiheft2/b2t14.htm> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport (Hrsg.) (2006a): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10 Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Bildende Kunst* [Berlin].

- (2006b): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Bildende Kunst* [Berlin].
- (2006c): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10 Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Spanisch 2./3. Fremdsprache. Als 1. Fremdsprache an der Staatlichen Europaschule Berlin* [Berlin].
- (2006d): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Spanisch* [Berlin].

Senger, Annelise (1981): *Konkrete Poesie ausgewählt, mit Informationen und Anweisungen versehen von Anneliese Senner. Lesehefte für den Literaturunterricht*. Stuttgart: Klett.

Spinner, Kaspar (2006): „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 200/2006, S. 6-16.

Surkamp, Carola (2010): „Literaturdidaktik“. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

The New London Group (2000): „A Pedagogy of Multiliteracies Designing Social Futures“. In: Cope, Bill/Kalantzis, Mary (Hrsg.): *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge, S. 9-37.

Vallcorba, Jaume (1997): „La primera vanguardia en Cataluña“. In: *Insula*. Nr. 603-604, marzo/abril 1997.

URL: <http://www.insula.es/Articulos/INSULA%20603-604.htm> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Vega, Gustavo (2000): „Formas y tendencias de la actual creación poético visual“. In: *ZURGAI* 2000, S. 88-93.

URL: <http://www.zurgai.com/PDF/022000088.pdf> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Wagner, Ernst (2010a): „Aufgaben, Bildungsstandards, Kompetenzen. Versuch einer Klärung der Begriffsvielfalt.“ In: *Kunst+Unterricht* 341/2010, S. 4-13.

— (2010b): „Bildkompetenz! Bild-Kultur-Revolution und Bildungsstandards“. In: *Kunst+Unterricht* 341/2010, S. 38-41.

Walch, Josef (1997): „Bilder und Gedichte. Gedichte zu Bildern“. In: *Kunst+Unterricht* 210/1997, S. 22-34.

Weiß, Christina M. (1982): *Seh-Texte. Zur Erweiterung des Textbegriffs in konkreten und nach-konkreten visuellen Texten. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie der philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

Wende, Waltraud (2001): „Visuelle Poesie. Attacke auf den Kodex des richtigen Sprachgebrauchs“. In: *Euphorien. Zeitschrift für Literaturgeschichte* 95/2001/2, S. 181-195.

Wichert, Adalbert (2006): „Der Text zum Foto. Zum Verstehen von Foto-Text-Beziehungen“. In: Holzbrecher, Alfred/Oomen-Welke, Ingelore/Schmolling, Jan (Hrsg.): *Foto+Text. Handbuch für die Bildungsarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 25-38.

Wieser, Melanie (2009): *Bilder lesen lernen. Visual literacy im Deutschunterricht*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

10. Abbildungsverzeichnis

Apollinaire, Guillaume (1963): *La colombe poignardée et le jet d'eau*. In: ders.: *Calligrammes. Poèmes de la paix et de la guerre (1913-1916)*. Paris: Gallimard, S. 59.

Barrado, Juan M.: *País*.

Prämiertes Werk durch die Diputación de Badajoz (2009).

URL: http://www.dip-badajoz.es/publicaciones/poesia/index_catalogo.php?anho=2009 (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Boso, Felipe: *Sin título*. In: Morales Prado, Félix (Hrsg.) (2004): *Poesía experimental española (1963-2004)*. Madrid: Mare Nostrum Comunicación, S. 48.

Bou, Javier: *Comulgas con el Dinero*.

URL: <http://www.arteenventa.com/artistas/JavierBou> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

— : *Dinero*.

URL: <http://boek861.blog.com.es/2011/05/29/javier-bou-artista-visual-11235161/> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Diskos von Phaistos (1700 v. Chr.). In: Adler, Jeremy/Ernst, Ulrich (1987): *Text als Figur. Visuelle Poesie von der Antike bis zur Moderne*. Ausstellungskatalog zur Ausstellung in der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, 01.09.1987-01.04.1988. Weinheim: VCH, S. 22.

Ferrando, Bartolomé (1998): *Equilibrio*.

URL: http://www.bferrando.net/og_pv_equilibri.html (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Franco, Rodolfo: *Parejas*.

Prämiertes Werk durch die Diputación de Badajoz (2009).

URL: http://www.dip-badajoz.es/publicaciones/poesia/index_catalogo.php?anho=2009 (letzte Einsicht: 31.08.2012).

García Cavas, Beatriz: *No pasarán*.

Prämiertes Werk durch die Diputación de Badajoz (2007).

URL: http://www.dip-badajoz.es/publicaciones/poesia/index_catalogo.php?anho=2007 (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Iglesias, José María: *Permutación en la criba de Erastotenes*. In: Morales Prado, Félix (Hrsg.) (2004): *Poesía experimental española (1963-2004)*. Madrid: Mare Nostrum Comunicación, S. 98.

Jover, Isabel: *Música*. In: Morales Prado, Félix (Hrsg.) (2004): *Poesía experimental española (1963-2004)*. Madrid: Mare Nostrum Comunicación, S. 116.

Mallarmé, Stéphane (1897): *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard*.
URL: <http://fr.topic-topos.com/un-coup-de-des-jamais-nabolira-le-hasard-cosmopolis-vulaines-sur-seine> (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Parrado Domínguez, Ana Beatriz: *Unbekannter Titel*.
In: TDS/Boek861 (25.11.2008): *Poesía visual contra la violencia de género*, S. 51.
URL: http://issuu.com/edu.barbero/docs/poesia_visual_contra_violencia_de_genero (letzte Einsicht: 31.08.2012).

— : *¡Peligro, amor!*

Prämiertes Werk durch die Diputación de Badajoz (2009).
URL: http://www.dip-badajoz.es/publicaciones/poesia/index_catalogo.php?anho=2009 (letzte Einsicht: 31.08.2012).

Rhodos, Simias von (300 v. Chr.): *Flügel des Eros*. In: Adler, Jeremy/Ernst, Ulrich (1987): *Text als Figur. Visuelle Poesie von der Antike bis zur Moderne*. Ausstellungskatalog zur Ausstellung in der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, 01.09.1987-01.04.1988. Weinheim: VCH, S. 31.

Ricart, J.: *Poética*. In: Morales Prado, Félix (Hrsg.) (2004): *Poesía experimental española (1963-2004)*. Madrid: Mare Nostrum Comunicación, S. 127.

Tomé Martín, César: *Tú eres todas incluso a través de la ventana*.
Prämiertes Werk durch die Diputación de Badajoz (2005).
URL: http://www.dip-badajoz.es/publicaciones/poesia/index_catalogo.php?anho=2005 (letzte Einsicht: 31.08.2012).