

von Freyhold, Lou Scheper-Berkenkamp, am *Buntscheck* (1895) und anderen Bilderbüchern verbindet sich in ihrer Darstellung mit eindrucksvoll dokumentierten Begegnungen mit Buchkünstlerinnen und -künstlern. In ihrem Beitrag wird deutlich, was es heißt, »eine subjektiv geprägte *persönliche* Sammel-Haltung« zu haben, »die im Gegensatz zu den öffentlichen Institutionen eine eigene individuelle Bibliothek entstehen lässt.« (131).

WOLFGANG WANGERIN



Pompe, Anja (Hrsg.): *Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen*. Freiburg, Berlin, Wien: Rombach, 2015. 235 S.

**E**ndlich mal wieder eine Veröffentlichung zur Didaktik der Kinderlyrik! Aber was hat der Haupttitel mit dem missverständlichen Untertitel zu tun? Nichts. Nach der Einleitung »Kind und Gedicht. Variationen über eine Affinität zwischen Euphorie und Melancholie« von Hans Ulrich Gumbrecht gelangt man über drei Kapitel mit je einer Handvoll Aufsätzen aus den Bereichen Pädagogik – Psychologie, Literaturwissenschaft – Musikwissenschaft, Literaturdidaktik – Sprachdidaktik zum abschließenden Beitrag der Herausgeberin, in dem sie der nicht neuen Frage nachgeht: »[...] was

heißt: Literarisches Lesenlernen?« Ach so! Aus dem Blickwinkel der Pädagogischen Anthropologie und im Zusammenhang der Ritualtheorie erläutert Jörg Zirfas am Beispiel eines Gedichts von Max Dauthendey, was er unter »Liminalität. Zur Erfahrung des ästhetischen Verweilens« (so der Titel seines Beitrags) versteht. Es geht darum, dass im langsamen Lesen von Gedichten »das Subjekt die Zeit des Lebens und die Eigenzeit still stellen« könne, »um die Gegenwart des eigenen Daseins zu erleben.« (29) Der Bezug zur Didaktik folgt erst im letzten Satz und nicht ganz schlüssig: »Aus zeit- wie bildungstheoretischer Sicht gibt es mithin gute Gründe, Gedichte im pädagogischen Kontext – vor allem für das Lesenlernen, aber auch darüber hinaus – als sehr bedeutsam anzusehen.« (31) Auch bei Ernst Pöppel kommt das »didaktische Schwänzchen« sehr überraschend: »Wenn man all dies im Blick hat, muss man fordern, die Welt der Gedichte allen Kindern frühzeitig und immer wieder zugänglich zu machen.« (56) Sein Beitrag »Das Zeitmaß der Verse oder Vom Rhythmus des Denkens« argumentiert aus neurobiologischer Perspektive: Mit Gedichten könne man Sprachforschung betreiben, schon in frühester Kindheit. Um sprechen zu können, stelle unser Gehirn Kompetenzen bereit; die syntaktische Kompetenz zum Beispiel belegt Pöppel mit einem Gedicht von Friederike Kempner, die lexikalische mit Hanns Freiherr von Gumpenberg. Aber sind diese Texte Kindern zugänglich? Die Beliebigkeit der Auswahl zeigt sich besonders an Christian Morgensterns *Das ästhetische Wiesel*, das für die lexikalische Kompetenz erhalten muss. Mit der temporalen Kompetenz entfaltet Pöppel im zweiten Teil seines Aufsatzes die Erkenntnis der Hirnforschung, dass die Dauer einer gesprochenen Gedichtzeile drei Sekunden beträgt. Georg W. Bertram stellt die sprachphilosophische Frage nach der Funktion der Sprache für das Menschsein und nach der Fähigkeit des »sprachlichen Sichzusichselbstverhaltens«, »Artikulierte Individualität. Was leisten Gedichte für die eigene Sprache?« heißt sein Beitrag. Lyrik könne als besondere Form der Sprachreflexion gelten. Was andernorts als Verweilen bei der Lektüre von Gedichten bezeichnet wird, findet bei Bertram ein schönes Bild: »Lyrik richtet Sprache in einer ungewohnten Weise zu. Sie bringt sie, um es so zu

sagen, zum Stottern.« (41) Arthur M. Jacobs und Annette Kinder beschreiben unter dem Titel »Worte als Worte erfahren. Wie erarbeitet das Gehirn Gedichte?« auf weitgehend englischsprachiger Literatur basierend, »welche neurokognitiven Prozesse bei der Rezeption von Literatur ablaufen«. (57) Dabei beziehen sie sich immer wieder auf die Studie *Gehirn und Gedicht* (2011) von Raoul Schrott und Arthur Jacobs. Sie räumen ein, dass Untersuchungen mit Kindern als ProbandInnen weitgehend fehlen; Gedichtrezeption im MRT zu untersuchen, begegne man mit »Argumenten mangelnder ökologischer Validität« (72). Eine Horrorvision, zumal bei Kindern! Grundsätzlich ist die ›Vermessung‹ literarischer Wahrnehmung unsinnig.

Seinen Beitrag zur Geschichte der deutschen Kinderlyrik (unter fast vollständiger Aussparung der DDR), einen ausgezeichneten Lexikonartikel, eröffnet Hans-Heino Ewers mit der richtigen Einsicht: »Um die Gattung der Kinderlyrik scheint ein Hauch des Vergangenen zu wehen.« (77)

Die Folge ist eine Lawine von Anthologien, sollte man ergänzen. Aber was folgt daraus für die Didaktik, die Bedeutung des Kindergedichts in der Schule? Hermann Korte erläutert nochmals die bekannte Doppeladressierung der Lyrik von Joachim Ringelnatz, und auch Alexander Košenina liefert mit »Angenehmes Grauen bei Heinrich Hoffmann, Wilhelm Busch und Joachim Ringelnatz« keinen wesentlichen Beitrag zum Thema des Buches. Freimütig sei eingeräumt, dass unklar bleibt, was Heinrich Bosse mit dem Beitrag »In Gedichten suchen wir Gestalten« sagen möchte; klar ist hingegen, dass seine Analyse von Gedichten von Ilse Aichinger und Stefan Popp nichts mit ›Kind und Gedicht‹ zu tun hat. Einen neuen und interessanten Aspekt bringt die Musikwissenschaftlerin Gesa zur Nieden in die Kinderlyrikforschung; freilich müsste die Begrifflichkeit noch präziser werden (z. B. ›Rhythmus‹ in Sprache und Musik, ›literarische Lyrik‹ versus ›musikalische Lyrik‹). Das Hauptproblem liegt allerdings darin, dass die Studie zu den Kompositionen von Wilfried Hiller über Texte von Michael Ende und anderen ohne akustische Belege nicht nachvollzogen werden kann. Wenn die Begriffe Literaturdidaktik und Sprachdidaktik, mit denen der dritte Teil des Bandes

überschrieben ist, trennscharf zu verstehen sind, dann gibt es für Letztere keinen Beitrag. Aber wir kommen zu den wesentlichen Fragen, vor allem mit Kaspar H. Spinner und Jakob Ossner, deren Beiträge das Rückgrat der Veröffentlichung bilden. Spinner untersucht Gedichte von Kindern daraufhin, welche Strukturen diese gelernt haben und anwenden können – wie literarisches Lesen gelernt werden kann. Selbst wenn Ossner unter dem Titel »Genau lesen – sprachaufmerksam werden«, ausgehend von der Lehre vom vierfachen Schriftsinn den Literalsinn didaktisch präzisiert, handelt es sich um literarische Strukturen in Kindergedichten, nicht um Sprachdidaktik. Zum Glück wird ein häufig vernachlässigter Aspekt der Lyrik berücksichtigt, der im Beitrag von Hans Lösener etwas unglücklich formuliert wird: »Das Gedicht und die Stimmlichkeit der Sprache«. Es geht ums Sprechen und Hören, ums ›interpretierende Textsprechen‹. Leider entsteht der Eindruck, als hätte die Sprachwissenschaft, speziell Hellmut Geißner, dazu nicht schon längst Grundlegendes veröffentlicht. Auf den ersten Blick besticht der Vorschlag von Annegret Lösener, die Brücke »Vom Sprichwort zum Gedicht«, wie ihr Beitrag über lyrische Kleinformen in der Alltagssprache heißt, zu schlagen. Tatsächlich verbindet beide Formen der metaphorische Aspekt, und Ossners Bedenken sollte in den Grundschulen gehört werden: »Daher sind produktionsorientierte Versuche einer bildlichen Gestaltung des Inhalts zwar gut gemeint, aber verschenken das besondere Potential, das Lenken der Aufmerksamkeit auf die Formen.« (200) Und tatsächlich gibt es eine Handvoll Sprichwörter in Form von Gedichten, aber sie alle ›Minigedichte‹ zu definieren, als ›Sprichwortgedichte‹, das kann man zwar machen, »aber sinnvoll ist es nicht«, wie James Krüss in seinem Gedicht *Wenn die Möpse Schnäpse trinken* richtig sagt. Jacobs und Kinder gehen noch weiter: Ein einziges Wort könne ein Gedicht sein (vgl. 59). Die kleinste Form des Gedichts ist jedoch das Distychon, der Zweizeiler. Auch Thomas Möbius und Michael Steinmetz zeigen, dass neue Begriffe (›optische‹ statt ›visuelle‹ Poesie) nicht zu neuen Einsichten führen. Ihr Beitrag »Worte als Bilder – Bilder als Worte« behandelt das ästhetische Erfahrungspotential Optischer Poesie für Kinder. Da gibt

es ja nun wirklich genügend Beispiele! Was aber wählen die Autoren neben einem Text von Hans Manz? *schweigen* (1953) von Eugen Gomringer, *Die Trichter* (1905) von Christian Morgenstern und ein barockes Figurengedicht. Die abschließenden didaktischen Folgerungen fassen schlüssig zusammen, welche Chancen das ›Spiel‹, so der dritte Abschnitt des Beitrags, generell für das Lernen des literarischen Lesens bietet.

Alles, was die Herausgeberin in ihrem Schlussartikel »Das hier ist Wasser«. Oder was heißt: Literarisches Lesenlernen?« über den Unterschied von literarischen und pragmatischen Texten sagt, über literarische Lernprozesse, die zur Autonomie im Sinne einer befreiten, authentischen Persönlichkeit führen können, ist richtig und wichtig, wenn auch nicht neu (vgl. Cornelia Rosebrock und andere). Aber dass sie das in einer breit angelegten Analyse an Friedrich Hölderlins Gedicht *Hälfte des Lebens* (1804) belegt statt an einem Kindergedicht, bekräftigt den Eindruck bei der Lektüre fast aller Beiträge: Es lohnt offenbar nicht, sich mit Kinderliteratur und speziell mit Kinderlyrik zu beschäftigen. Wer würde sich trauen, so falsch Urteile über Erwachsenenliteratur zu fällen, in die man sich nicht eingearbeitet hat? Und selbst was grundsätzlich über Lyrik geäußert wird, ist gemessen am Standard der Literaturwissenschaft streckenweise schlichtweg dürftig. Schade – doch keine neue Veröffentlichung zur Didaktik der Kinderlyrik!

HEINZ-JÜRGEN KLEWER



Preindl, Nadia: *Russische Kinderliteratur im europäischen Exil der Zwischenkriegszeit*. Frankfurt a. M.: Lang, 2016 (Russian Culture in Europe; 11). 278 S.

Nadia Preindl behandelt in ihrer Dissertation die Kinderliteratur für russische Kinder im Exil, ein Thema, das bisher wenig Beachtung fand. Eine Ausnahme sind die Bilderbücher emigrierter russischer Illustratoren, abgesehen davon befassen sich die seit den 1990er Jahren veröffentlichten Arbeiten zur russischen Kinderliteratur fast ausschließlich mit der sowjetrussischen Kinderliteratur.

Ihr Untersuchungskorpus musste Preindl aufwendig recherchieren. Die in Frage kommenden Veröffentlichungen waren nur in kleiner Auflage erschienen und sind auf Sammlungen in Europa und den USA verstreut. Die Autorin unterscheidet das Quellenkorpus – Texte, die für Kinder veröffentlicht oder für sie empfohlen wurden –, und die Primärliteratur, pädagogische und literaturkritische Texte, die sich zur Kinderliteratur für russische Kinder im Exil äußerten. Zusammengekommen ist ein beeindruckendes Korpus; etwas gewöhnungsbedürftig ist die alphabetische Reihenfolge der transliterierten Titel nach dem kyrillischen Alphabet.