



Vom kritischen Geist der Literatur

Betzler, Lukas

Published in:

Die DDR-Literatur und die Wissenschaften

DOI:

[10.1515/9783110771008-006](https://doi.org/10.1515/9783110771008-006)

Publication date:

2022

Document Version

Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Betzler, L. (2022). Vom kritischen Geist der Literatur: Sprachwissen und Sprachkritik in Franz Fühmanns "Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm von Babel". in A. Gencarelli (Hrsg.), *Die DDR-Literatur und die Wissenschaften* (S. 105-140). (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur; Band 158). Walter de Gruyter GmbH. <https://doi.org/10.1515/9783110771008-006>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Lukas Betzler

Vom kritischen Geist der Literatur

Sprachwissen und Sprachkritik in Franz Fühmanns

Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm von Babel

1 Kunst versus Wissenschaft?

Ich möchte euch hier nur so viel sagen, daß es in der Tat zwei verschiedene Arten von Wahrheit gibt, das Kunst-Wahre und das Wissenschafts-Wahre, und wenn beide auch darin übereinstimmen, die Wirklichkeit dieser Welt (zu der auch die Wirklichkeit all dessen gehört, was wir Seele nennen) in einer dem Menschen gemäßen Form wiederzugeben, so unterscheiden sich beide doch so voneinander, wie sich etwa eine Landkarte von einem Gemälde unterscheidet, auch wenn beide das gleiche Stück Erdoberfläche abzubilden scheinen.¹

Dies ist eine der letzten und zugleich zentralen Lektionen, die der kleine türkische Sprachgeist Küslübürtün den fünf Protagonist*innen – und damit zugleich den Leser*innen – von Franz Fühmanns 1978 erschienenem Sprachspielbuch *Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm von Babel*² auf den Weg gibt. Küslübürtün hat mit Fühmann mehr gemeinsam als (nur) den u-Umlaut: Wie sein *alter ego* beharrt auch Fühmann selbst auf einer grundlegenden Differenz zwischen Literatur bzw. Kunst und Wissenschaft, insbesondere in seinem essayistischen Werk. So schreibt er bereits 1964 in einem offenen Brief an den Minister für Kultur, Hans Bentzien: „Unaufhörlich wird von der Literatur gefordert, was sie ihrem Wesen

Anmerkung: Ich danke Manfred Bierwisch für seine Bereitschaft, auf meine vielen Fragen zu antworten. Seine kenntnisreichen und präzisen Auskünfte waren für diesen Aufsatz unentbehrlich. Ich danke Bettina Köhler vom Archiv der Akademie der Künste, Berlin, und Volker Scharnefsky von den Historischen Sammlungen der Zentral- und Landesbibliothek Berlin, die mir bei meinen Recherchen in Franz Fühmanns Nachlass mit Erfahrung und Expertise zur Seite standen. Und ganz besonders gilt mein Dank schließlich Angela Gencarelli für die sorgfältige und kritische redaktionelle Betreuung dieses Texts.

1 Franz Fühmann: *Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm von Babel*. Ein Spielbuch in Sachen Sprache. Ein Sachbuch der Sprachspiele. Ein Sprachbuch voll Spielsachen. 3. Auflage. Berlin 1981, S. 299. Zitate aus dieser Ausgabe werden im Folgenden in Klammern im Fließtext ausgewiesen.

2 Im Folgenden wird auf das Buch im Fließtext mit dem Kurztitel *Die dampfenden Häuse* referiert.

nach nicht geben kann, nämlich Wissenschaft“.³ In seinem Essay über Georg Trakl, *Vor Feuerschlünden* (1982), postuliert er außerdem, dass es „zwei in den Grundelementen gleichlautende und dennoch wesensverschiedene Sprachen“ gebe, „eine Sprache der Wissenschaft und eine der Dichtung“.⁴ Kunst und Wissenschaft sind Fühmann zufolge zwei unterschiedliche Modi der Erkenntnis und der Erfahrungsbewältigung. Zwar unterstellt er keine Hierarchie dieser beiden Modi, doch kritisiert er vehement die von ihm beobachtete Tendenz, dem künstlerischen Erkenntnismodus die Logik des wissenschaftlichen zu oktroyieren.

Mit *Die dampfenden Häse* scheint Fühmann allerdings selbst auf den ersten Blick ein ideales Gegenbeispiel zu der von ihm emphatisch vertretenen Unterscheidung von wissenschaftlichem und künstlerischem Erkenntnismodus verfasst zu haben. Es handelt sich nämlich um ein, wie der Untertitel präzisiert, „Spielbuch in Sachen Sprache, ein Sachbuch der Sprachspiele, ein Sprachbuch voll Spielsachen“ (2f.), das mit Unterstützung des renommierten Linguisten Manfred Bierwisch entstand. Das Buch ist ein Hybrid, es oszilliert zwischen Fiktion und Sachbuch, zwischen Spiel und Belehrung, und enthält ebenso viel Wissen und Erkenntnisse wie Unsinn und Absurdes.

Die dampfenden Häse erzählt von fünf etwa zwölfjährigen Kindern – Jens, Gabi, Monica, Emmanuel und Caroline –, die sich aufgrund anhaltend schlechten Wetters während ihres Sommerurlaubs in den Bergen langweilen, bis sie Sprachspiele für sich entdecken und dadurch den gelehrten Sprachgeist Küslübürtün heraufbeschwören. Diese Handlung schafft den Rahmen für zahlreiche Diskussionen über den Sinn und Unsinn von Sprache, für Gespräche über Lyrik und ihre Formprinzipien sowie schließlich für sprachphilosophische und -historische Erläuterungen durch Küslübürtün. In einem magischen Buch, dem „Blaubuch“, das Küslübürtün den Kindern überreicht und das sich im Verlauf der Handlung (wie) von Geisterhand immer weiter füllt, finden sich neben weiteren Erläuterungen zudem theoretische und literarische Fremdtex-te sowie Arbeitsaufträge, Aufgaben und (Sprach-)Rätsel. So stößt der Leser etwa auf Ausschnitte aus Schriften von Johann Gottfried Herder, Wilhelm von Humboldt, Karl Marx und Friedrich Engels, folgt Monologen Küslübürtüns über die verschiedenen Sprachtypen und ihre Merkmale, liest Ausschnitte aus Texten Herodots und aus der Bibel ebenso wie lehrbuchartige Einträge, etwa zum Stabreim und zur Ironie, aber auch

³ Franz Fühmann: Brief an den Minister für Kultur. In: Franz Fühmann: *Essays, Gespräche, Aufsätze*. 1964–1981. Rostock 1993, S. 7–16, hier: S. 14.

⁴ Franz Fühmann: *Vor Feuerschlünden*. Erfahrung mit Georg Trakls Gedicht. In: Franz Fühmann: *Vor Feuerschlünden*. Unter den Paranyas. Rostock 1993, S. 7–205, hier: S. 14. Vgl. außerdem Franz Fühmann: Das mythische Element in der Literatur. In: Franz Fühmann: *Essays, Gespräche, Aufsätze*. 1964–1981. Rostock 1993, S. 82–140, hier: S. 136.

zahlreiche Gedichte, und ist aufgefordert, Sprachrätsel zu lösen, deren Auflösung am Ende des Buchs gegeben wird.

Man scheint es also mit einem widersprüchlichen Buch zu tun zu haben: je nach Perspektive mit einem Kinderbuch, das (zu) anspruchsvolle Texte und Erläuterungen enthält, oder mit einem von Nonsens und Spielereien durchzogenen Sachbuch. Betrachtet man das Verhältnis von Literatur und Wissen(schaft) in *Die dampfenden Hälse*, stellt sich somit nicht nur die Frage, welches (Sprach- und Literatur-)Wissen das Buch vermittelt und auf welche Weise. Vielmehr wirft es mit Blick auf Franz Fühmanns dezidierte Position zum Verhältnis von Literatur und Wissen(schaft) die Frage auf: Welche Sprache spricht dieses Buch – die ‚Sprache der Wissenschaft‘ oder die ‚der Dichtung‘? Und wenn es beide Sprachen zugleich spricht: Resultiert das in einem Widerspruch? Oder zeigt es womöglich, dass bereits die Unterscheidung gar nicht sinnvoll ist? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden, wobei sich die Untersuchung in vier Teile gliedert. Im ersten Teil wird die Zusammenarbeit Fühmanns mit dem Linguisten Manfred Bierwisch in den Blick genommen, die Fühmanns Anspruch auf wissenschaftliche Stimmigkeit belegt; im zweiten Teil geht es um das Wie und Was der Wissensvermittlung – um die Sprachspiele, um die Vermittlung von Sprachphilosophie und Sprachgesetzen und um die Bedeutung der Lyrik; im dritten Teil steht das – oft implizite – kritische und subversive Wissen des Buchs im Fokus, ein Wissen, das nicht zuletzt gängige Vorstellungen von Wissen und Wissenschaft kritisiert und hinterfragt; im resümierenden letzten Teil wird schließlich die These entwickelt, dass *Die dampfenden Hälse* einer ‚antididaktischen Didaktik‘ folgt, die sich einem verdinglichten Verständnis von ‚Wissenserwerb‘ widersetzt und ihm eine Praxis eigenständigen kritischen Denkens mit und über Sprache und Literatur entgegenstellt.

2 Fühmanns Zusammenarbeit mit Manfred Bierwisch

Das Buch mit dem ebenso sperrigen wie rätselhaften Titel erschien 1978 im SED-eigenen *Kinderbuchverlag Berlin*, mit dem Franz Fühmann bereits eine längere Zusammenarbeit verband. Erstmals schriftlich erwähnt wurde der „Plan eines Büchleins mit Sprachspielen“ in einem Brief Fühmanns an Edith George, Lektorin im Kinderbuchverlag, im Oktober 1973.⁵ Erst im Februar 1975 war allerdings die

⁵ Franz Fühmann: Briefe 1950 – 1984. Eine Auswahl. Hg. von Hans-Jürgen Schmitt. Rostock 1994, S. 125.

erste Manuskriptfassung fertig. Diese hatte Fühmann allein verfasst, doch am Ende sollte das Buch ein Gemeinschaftsprojekt werden: in Form der Zusammenarbeit mit dem Linguisten Manfred Bierwisch vom Zentralinstitut für Sprachwissenschaft der Akademie der Wissenschaften, mit dem Illustrator Egbert Herfurth und mit Walter Schiller, Professor für Typographie an der Leipziger Hochschule für Grafik und Buchkunst (HGB).

Insbesondere die wissenschaftliche Zusammenarbeit mit Bierwisch war Fühmann von Beginn an ein großes Anliegen, damit die im Buch vermittelten linguistischen und sprachtheoretischen Inhalte überprüft würden und dem neuesten Stand sprachwissenschaftlicher Erkenntnis entsprächen. So schrieb Fühmann seiner Lektorin in Bezug auf die erste Manuskriptfassung:

Außerordentlich wichtig ist, daß ein Mann von der Neuen Grammatik und Sprachphilosophie sich alles anschaut. Ich würde dafür Herrn Manfred Bierwisch von der Akademie der Wissenschaften vorschlagen, sicherlich eine der besten Kapazitäten bei uns. Ich glaube, er würde das übernehmen.⁶

Bierwisch war bereits damals ein weit über die DDR hinaus anerkannter Linguist, der sich gegen alle institutionellen und politischen Widerstände⁷ am Strukturalismus und an Noam Chomskys generativer Linguistik orientierte. Er vertrat im Gefolge von Wolfgang Steinitz eine strukturalistische, kognitiv orientierte Linguistik und war von 1962 bis zu ihrer politisch erzwungenen Auflösung 1973 Mitglied der Arbeitsgruppe „Strukturelle Grammatik“ an der Akademie der Wissenschaften. Sein *wissenschaftliches* Gutachten⁸ vom 20. Mai 1975 ist mit großem

⁶ Franz Fühmann an Edith George, Brief vom 24.2.1975, Akademie der Künste Berlin, Franz-Fühmann-Archiv, Nr. 585. Fühmann hatte Bierwisch im Zuge seiner Arbeit an einer Adaption des Nibelungenlieds kennen gelernt. Bierwisch war nämlich gemeinsam mit Uwe Johnson der Urheber einer 1961 bei Reclam erschienenen Prosauübertragung des Nibelungenlieds, die Fühmann sehr schätzte (vgl. Manfred Bierwisch, E-Mail an den Verfasser, 28. Januar 2019). Bierwisch war auch an einer Diskussionsveranstaltung zu Fühmanns Neuerzählung des Nibelungenlieds beteiligt, die im Februar 1973 an der Akademie der Künste in Berlin stattfand (vgl. Hans Richter: Franz Fühmann. Ein deutsches Dichterleben. Biographie. Erweiterte Neuauflage. Berlin, Weimar 2001, S. 321).

⁷ Vgl. dazu u. a. Manfred Bierwisch: Grammatikforschung in der DDR. Auch ein Rückblick. In: Merkur 46 (1992), H. 519, S. 497–505.

⁸ Er schreibt explizit, dass er „[d]ie Erörterungen der belletristischen Seite des Buches [...] zuständigen Gutachtern“ überlassen wolle (Manfred Bierwisch: Gutachten zu Franz Fühmann, Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm von Babel, 20. Mai 1975, Akademie der Künste Berlin, Franz-Fühmann-Archiv, Nr. 1225).

Wohlwollen, teils gar mit Begeisterung geschrieben und er verleiht darin dem Wunsch Ausdruck, „daß das Buch produziert wird“.⁹

Bierwisch unterstreicht heute sein damaliges Einverständnis mit Fühmann: Er habe ihm „mit Herz und Verstand folgen“ können¹⁰ und habe „nur zu bekräftigen, nicht zu korrigieren“ gehabt.¹¹ Bierwischs Gutachten nennt jedoch auch eine nicht eingelöste Möglichkeit. Neben einigen zu korrigierenden „Sachinformationen vornehmlich aus dem Bereich der Sprachwissenschaft“ formuliert Bierwisch darin nämlich das Desiderat,

die systematischen Zusammenhänge deutlich werden zu lassen, die hinter den vorgeführten Aspekten der Struktur und Wirkungsweise der Sprache liegen. Vielleicht würde die Verfolgung einer solchen Absicht den Charakter des ganzen Unterfangens zerstören. Aber Ansätze dazu wären denkbar. Was Sprachwissenschaft ist, was Linguisten treiben, ließe sich dann etwas weniger verlegen erklären, als es im Augenblick geschieht.¹²

Zugleich erkennt Bierwisch aber an, dass diese fehlende Systematik auch darin begründet sei, dass „Auswahl und Anordnung“ des linguistischen Wissens „sich weniger aus der Systematik des Gegenstandsbereichs [ergeben], als aus den Fragen, Beobachtungen und Nachdenklichkeiten“ der Figuren.¹³ Inwieweit Bierwischs Anmerkungen bei Fühmanns Überarbeitung berücksichtigt wurden, lässt sich nicht mehr rekonstruieren. Im Archiv befinden sich leider keine Manuskript-Fassungen, die sich vergleichen ließen und anhand derer sich über den Umfang der Überarbeitungen und das Maß der Zusammenarbeit präzisere Aussagen treffen ließen. Sicherlich werden die von Bierwisch angemerkten Sachinformationen korrigiert worden sein; doch die von ihm gewünschte stärker systematische Darstellungsweise hat vermutlich in der aus den Interessen und dem Eigensinn der jungen Protagonist*innen hervorgehenden Handlung und deren Eigenlogik ihre Grenze gehabt. *Die dampfenden Hälsen* ist eben kein systematisch gegliedertes, von einem Linguisten verfasstes Sachbuch.

Der an Bierwisch gerichtete Dank „für hilfreiche Beratung“ (4) im Impressum lässt sich als Beleg für die Bedeutung verstehen, die Fühmann der Zusammenarbeit zuschrieb. In einem Brief an Bierwisch (neben dem Gutachten das einzige Archivadokument, das Aufschluss über die Zusammenarbeit gibt) charakterisiert er das Buch implizit als Gemeinschaftsprodukt, indem er von „unserem Sprach-

⁹ Bierwisch: Gutachten.

¹⁰ Manfred Bierwisch, E-Mail an den Verfasser, 28. Januar 2019.

¹¹ Manfred Bierwisch, E-Mail an den Verfasser, 10. Februar 2019.

¹² Bierwisch: Gutachten.

¹³ Bierwisch: Gutachten.

büchlein“ schreibt.¹⁴ Demselben Brief ist zu entnehmen, dass sich Bierwisch und Fühmann zur Verständigung über das Manuskript auch persönlich getroffen haben¹⁵ und dass Bierwisch Fühmann mehrere seiner Arbeiten zukommen ließ, u. a. seinen viel zitierten Strukturalismus-Aufsatz¹⁶ aus dem Kursbuch von 1966.¹⁷

Es steht somit außer Frage, dass die Zusammenarbeit zwischen Fühmann und Bierwisch, zwischen dem Autor und dem Wissenschaftler, für das Buch von entscheidender Bedeutung war – auch wenn Bierwisch selbst heute schreibt, das Buch sei „eine vollkommen Fühmann’sche Kreation“¹⁸ gewesen. Auf Nachfrage bekräftigt er:

In Fühmanns Erläuterungen zur Sprache habe ich mich nicht eingemischt. Wir haben natürlich über unsere Vorstellungen gesprochen, kann auch sein, dass er das eine oder andere aufgenommen hat, aber allenfalls im Sinn der Verständigung, denn Fühmann wollte nicht Linguistik machen, sondern Sprache verstehen.¹⁹

Fühmann scheint die Arbeit mit Bierwisch jedoch so gut gefallen zu haben, dass er in seinem Brief an ihn schreibt, man könne hoffentlich bald „einem so nebenbei bei unsrer letzten Unterhaltung gestreiften Plan etwas nähertreten, nämlich der Möglichkeit einer gemeinsamen Arbeit“.²⁰ Worin dieser Plan bestand, lässt sich dem Brief nicht entnehmen. Eine gemeinsame Veröffentlichung jenseits von *Die dampfenden Hälse* gab es jedenfalls nicht, dafür aber eine gemeinsame Konferenz, zu der sich im Fühmann-Archiv einige Materialien finden: An der *Evangelischen Akademie Berlin-Brandenburg* fand vom 15.–16. Dezember 1979 eine Tagung zu *Die dampfenden Hälse* statt, die Fühmann und Bierwisch gemeinsam gestalteten. Fühmann trug zum Tagungsprogramm einleitende Anmerkungen, eine Lesung und einen Vortrag über „Die Folgen des Turmbaus zu Babel. Gebrauch und Mißbrauch der Sprache“ bei; Bierwisch leitete einen Abschnitt zu „Spiele[n] mit Sprache“ und hielt einen Vortrag mit dem Titel: „Spielcharakter der

14 Franz Fühmann an Manfred Bierwisch, Brief vom 22.9.1975, Akademie der Künste Berlin, Franz-Fühmann-Archiv, Nr. 585.

15 Manfred Bierwisch bezeichnet seine „Begegnungen und Gespräche mit Fühmann“ rückblickend als „ein großes Vergnügen und Privileg“ (Manfred Bierwisch, E-Mail an den Verfasser, 15. November 2018).

16 Manfred Bierwisch: Strukturalismus. Geschichte, Methoden, Probleme. In: Kursbuch 5 (1966), S. 77–152.

17 Vgl. Fühmann an Bierwisch, 22.9.1975. Fühmann gesteht, dass er „bei dem Kursbuchessay nicht alles verstehn [sic!] kann“, bedankt sich aber für „Anregung in Fülle, und Genuß ebenso“.

18 Manfred Bierwisch, E-Mail an den Verfasser, 28. Januar 2019.

19 Manfred Bierwisch, E-Mail an den Verfasser, 10. Februar 2019.

20 Fühmann an Bierwisch, 22.9.1975.

Sprache. Ein Kapitel Linguistik.²¹ Die produktive Zusammenarbeit zwischen dem Wissenschaftler und dem Schriftsteller fand also auch nach Fertigstellung des Sprachspielbuchs eine Fortsetzung – wenn auch offenbar nicht in dem Maße, das einmal angedacht gewesen war.²²

Zwar ging es Fühmann nicht um ein linguistisches Sachbuch, doch wie seine Zusammenarbeit mit Manfred Bierwisch zeigt, scheint es ihm äußerst wichtig gewesen zu sein, dass das von ihm vermittelte Wissen dem aktuellen wissenschaftlichen Stand entspricht. Explizit wünscht er sich ja die Begutachtung des Werks durch einen Vertreter der „*Neuen Grammatik und Sprachphilosophie*“²³. Von mindestens ebenso großer Bedeutung für die Wahl Bierwischs als wissenschaftlicher Gutachter wird vermutlich gewesen sein, dass er, der u. a. bei Hans Mayer und Ernst Bloch studiert und gemeinsam mit Uwe Johnson das Nibelungenlied ins Neuhochdeutsche übertragen hatte, nicht nur ein herausragender *Wissenschaftler*, sondern auch ein literarisch kundiger und kritisch-nonkonformistischer *Intellektueller* war, bei dem Fühmann daher mit Sympathie für sein unkonventionelles Buch rechnen konnte.

3 Spielerisch lernen und lehren – Sprachspiele und andere Formen der Wissensvermittlung

Das Sprachspielbuch umfasst zwölf Kapitel und einen Prolog und ist mit zahlreichen Illustrationen versehen, die häufig ganze Seiten, insbesondere aber den Bundsteg der Buchseiten füllen (und die nicht selten auch in den Satzspiegel übergreifen). Die Handlung des Buchs umfasst fünf Tage. Sie spielt in einem ungenannt bleibenden Urlaubsort in den Bergen und ist dort überwiegend im Zimmer von Jens, dem einzigen Ortsansässigen unter den Kindern, angesiedelt. Zum Ausgangspunkt der Handlung und des gesamten Buchs wird eine zufällige Entdeckung: Emmanuel, einem der fünf Freund*innen, fällt auf, dass der Ausruf „Regenwetter – regelrecht ekelerregend“ (5) mit nur einem Vokal auskommt. Ausgehend davon erdenken sich die Kinder eine Reihe von Sprachspielen, beginnend mit dem Herausfinden anderer Wörter oder Wortverbindungen mit Vokalharmonie – etwa „Ananas“ (8) oder „Bikini“ (11).

21 Vgl. Programm der Tagung „Die Folgen des Turmbaus zu Babel“ in der Evangelischen Akademie Berlin-Brandenburg, 15.–16.12.1979, Akademie der Künste Berlin, Franz-Fühmann-Archiv, Nr. 553.

22 Vgl. Bierwisch, E-Mail an den Verfasser, 10. Februar 2019.

23 Fühmann an George, Brief vom 24.2.1975, Herv. L.B.

Angelockt von diesem vergnüglichen Sprachspiel erscheint bald der kleine türkische Sprachgeist Küslübürtün: Das Spiel der Kinder mit den gleichlautenden Vokalen gefällt ihm besonders gut, weil die Vokalharmonie eines der zentralen Gesetze der türkischen Sprache darstellt, wie er den Kindern erklärt (vgl. 31). In den nächsten Tagen besucht Küslübürtün die Kinder immer wieder, beantwortet ihre Fragen, erzählt ihnen Geschichten und hält Vorträge über die Geschichte und Philosophie der Sprache. Küslübürtün wird beschrieben als ein ganz in grün gekleidetes „spanngroßes Männlein“ (13), das mit seiner stereotypen osmanischen Aufmachung (Pluderhosen, Turban, spitz zulaufende Pantoffeln, Krummschwert und Pfeife) wie aus einem Märchen aus Tausendundeiner Nacht entsprungen wirkt²⁴ und so auch in den Illustrationen vielfach abgebildet wird.²⁵ Er dient, da sich sprachliches Wissen nicht ausschließlich durch eigenständige Spiele und Geschichten der Kinder aneignen lässt, als vermittelnde Instanz und ermöglicht es, in die Handlung Belehrungen, Geschichten, philosophische und literarische Fremdtex te einzubauen. Damit ist er die wichtigste Figur des Buchs²⁶ und lässt sich zugleich als Fühmanns *alter ego* begreifen.

Küslübürtün schenkt den Kindern auch das magische „Blaubuch“, das mit ca. 120 Buchseiten²⁷ mehr als ein Drittel des Umfangs von *Die dampfenden Hälse* ausmacht.²⁸ Es füllt sich durch seine Zauberkraft mit stets neuem Inhalt und wird auf diese Weise zu einer Mischung aus Nachschlagewerk, Lehrbuch und Ge-

24 Die Beschreibung lässt außerdem an Walter Benjamins *Über den Begriff der Geschichte* denken. In der ersten These wird bekanntlich „die Puppe, die man ‚historischen Materialismus‘ nennt“, als eine „Puppe in türkischer Tracht, eine Wasserpfeife im Munde“, beschrieben (Walter Benjamin: *Über den Begriff der Geschichte*. In: Walter Benjamin: *Gesammelte Schriften* 1. *Abhandlungen*. Hg. von Rolf Tiedemann, Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a. M. 1991, S. 691–704, hier: S. 693). Der Bezug drängt sich auch deswegen auf, weil Küslübürtün im Buch dezidiert historisch-materialistische Positionen vertritt (siehe vor allem Abschnitt 4 dieses Aufsatzes).

25 Die fünf Kinder hingegen sind in den Illustrationen nie zu sehen. Sie tauchen allenfalls als kleine, kaum voneinander zu unterscheidende Figuren in einem Wald aus Buchstaben auf, so auf dem Schutzumschlag. Sie werden nicht durch die Illustrationen, sondern nur durch den Text charakterisiert.

26 Nicht umsonst zielt das von Egbert Herfurth gestaltete Konterfei Küslübürtüns – auf Fühmanns Vorschlag hin – den Leineneinband des Buchs.

27 S. 18f., S. 44 f., S. 93–95, S. 116–121, S. 152–191, S. 202–204, S. 222–241 (=Kap. 8), S. 264–313 (=Kap. 10).

28 Gegen Ende wird in einer metaleptischen Wendung sogar das gesamte Buch zum Blaubuch, wenn Küslübürtün erklärt, dass jedes der Kinder das Blaubuch bekommen könne – und zwar mithilfe des „Kinderbuchverlag[s]“: „Den tun wir zu diesem Manuskript hinzu, und dann werdet ihr sehn, daß ihr teilen könnt und jeder seins kriegt [...].“ (337) Auf der gegenüberliegenden Seite wird diese Metalepse mit einem von Büchern umgebenen Zauberer bebildert, auf dessen Zauberhut das Logo des Kinderbuchverlags zu sehen ist.

dichtsammlung. Die Kinder finden darin nicht nur Texte, Aufgaben und neue Ideen für Sprachspiele, sondern auch „all ihre Gespräche und Geschichten wieder“ (93).

Die Sprachspiele münden nämlich immer wieder in kurze Geschichten, die sich entweder die Kinder selbst ausdenken oder die Küslübürtün ihnen vorträgt. Die Kinder entdecken, dass es Wörter gibt, die vorwärts- wie rückwärtsgelesen den gleichen Sinn ergeben, wie etwa „Marktkram“ – und da ihnen der Fachbegriff („Palindrom“) nicht bekannt ist, bezeichnen sie es als „Kugelwort“ (23). Zudem entdecken sie, dass es auch Spaß macht, nach Wörtern zu suchen, die rückwärtsgelesen einen *anderen* Sinn ergeben. Als Monica „Regen“ sagt und die Kinder entdecken, dass es rückwärts gelesen das Wort „Neger“²⁹ ergibt, erfindet Emmanuel eine kurze Geschichte zur Frage „Wie entsteht ein Neger aus Regen?“ (24).

Durch dieses Spiel wird zusammen mit Küslübürtün ein zweiter Sprachgeist herbeigelockt, und zwar Arthur Schopenhauer, der (fälschlicherweise) als Erfinder des Palindroms „Marktkram“ gilt. Noch ein dritter Geist³⁰ gesellt sich schließlich zu den beiden, und zwar Christian Morgenstern. Er bleibt jedoch zu meist unsichtbar, als „Blitzende[r]“ (76) scheint er den Kindern vor allem Inspirationen für lustige Wortspiele und Geschichten zu geben – so etwa im vierten Kapitel (63–92), das fast ausschließlich aus Geschichten besteht, die aus verschiedenen Wortspielen hervorgehen und die die Kinder sich gegenseitig erzählen: So lässt sich etwa Monica von der Doppelbedeutung des Wortes ‚Ball‘ zu einer Geschichte inspirieren, in der zahlreiche Homonymien vorkommen. Und Caroline erdenkt spontan „Die Geschichte von der Maus und dem Hund“, in der die beiden ihre ‚Köpfe‘ tauschen und so zu Haus und Mund werden, damit nach einer Weile aber doch unglücklich sind und neue Tauschpartner suchen. Diese Verbindung von Spielerei und Erzählen entspricht Fühmanns bereits 1973 in einem Brief an den Kinderbuchverlag geäußerten Intention, die Sprachspiele stets mit „eine[r] kleine[n] Geschichte“ oder „mit verstecktem Sinn“ zu verbinden.³¹

29 Dass die Bezeichnung „Neger“ heute nicht (mehr) ohne Weiteres auf derart spielerische Weise verwendet werden kann – und schon gar nicht im Kontext eines Kinderbuchs, das die Bedeutung von Sprache für das Weltverstehen hervorhebt und zu kritischem und genauem Lesen auffordert –, scheint auch den Herausgeber*innen der 2005 erschienenen Neuauflage klar gewesen zu sein. Wie auch für andere Begriffe, die für heutige (kindliche) Leser*innen einer Erläuterung bedürfen, findet sich für das Wort „Neger“ ein Eintrag im Glossar, das der Ausgabe beigelegt wurde.

30 Fühmann spielt hier mit der Homonymie des Wortes „Geist“. Deutlich wird das etwa, wenn Küslübürtün über Herder und Humboldt sagt, sie seien „Geister ersten Ranges“ gewesen. (114)

31 Fühmann: Briefe, S. 126.

Der anhaltende Regen wird zum Anlass, sich mit Metaphern und Floskeln zu beschäftigen. Die Erwachsenen verwenden Metaphern und stehende Wendungen, ohne ein Bewusstsein davon zu haben: Gabis Vater, ein Klempner, spricht von einem „Himmelsrohrbruch“, Monicas Vater, ein Staatsanwalt, fordert, „So ein Wetter müßte verboten werden!“, und Carolines Vater, Leiter einer Planungsabteilung, sagt, der Regen sei „nicht einplanbar“ gewesen (47). Diese sprachlichen Bilder verweisen auf die unreflektierten eingeschliffenen Sprech- und Denkweisen der Erwachsenen, die maßgeblich von ihren jeweiligen Berufen geprägt zu sein scheinen. Auf abgegriffene sprachliche Bilder macht auch die anschließende Episode mit einer von den Kindern eigentlich mit völligem Desinteresse verfolgten Fernsehübertragung eines Fußballspiels aufmerksam. Dieses Fußballspiel wird für sie nur dadurch kurzweilig, dass sie die floskelhaften und oft katachrestischen Sprachbilder des Kommentators und der zuschauenden Erwachsenen sowie die Vereinsnamen („Hansa“ und „Lokomotive“) wörtlich nehmen. Durch den Widerspruch zwischen konkreter und übertragener Bedeutung wird das Spielgeschehen auf dem Bildschirm in ihrer Fantasie zu einem surrealen Wettstreit zwischen Dampflokomotiven und hanseatischen Ratsherren:

Dann marschierten die Ratsherren in Reih und Glied und boten also eine tolle Parade; die Lokomotive warf alle ihre Kräfte, das waren ihre Kohlen, in die Schale einer Waage, die plötzlich an einem seidenen Faden über dem Stadion hing, doch die Ratsherren machten Dampf dahinter, und da kochte das Stadion. (53)³²

Diese Kritik an einer unreflektierten, gewohnheitsmäßigen Verwendung sprachlicher Bilder erhält ihre Kraft dadurch, dass sie nicht in moralischem oder belehrendem Ton vorgetragen wird, sondern dass das Aufdecken der Floskeln und Bildbrüche zu einem fantasie- und lustvollen Spiel wird.

Auch den Anlass für ein weiteres Sprachspiel finden die Kinder im Alltag: Teildefekte Neonschriftzüge an Geschäften (die etwa an einem Geschäft für „FLEISCHWAREN“ das Wort „LEICHEN“ anzeigen (56)) bringen sie auf die Idee für das Spiel „Was alles in den Dingen steckt“. Es besteht darin, im Buchstabenbild längerer Wörter andere Wörter zu entdecken.³³

32 Auch die Kommentare der Erwachsenen zur Niederlage der von ihnen unterstützten Mannschaft offenbaren ihre *déformation professionnelle*: Der Klempner nennt das Spiel eine „Pfuscharbeit“, während der Staatsanwalt kommentiert: „Gerechtigkeit muß sein“ (55).

33 Im 1973 erschienenen Prosawerk *Zweiundzwanzig Tage oder Die Hälfte des Lebens* notiert Fühmann seinen Einfall zu diesem Spiel: „Draußen die Leuchtschrift funktioniert nicht; man liest anstatt ZENEAKADÉMIA (Musikakademie) nur ADÉMIA, ein Wort, wie geschaffen für einen Schlager, Neonröhrenpoesie; eine Sammlung davon anlegen“ (Franz Fühmann: *Zweiundzwanzig Tage oder Die Hälfte des Lebens*. In: Franz Fühmann: *Das Judenauto. Kabelkran und Blauer Peter*.

Die Inspiration für ein weiteres Sprachspiel liefert der legendäre Dichterpewettstreit zwischen Homer und Hesiod, von dem im „Blaubuch“ berichtet wird und dem sich die erste Hälfte des Buchtitels verdankt. Der Überlieferung zufolge mussten beide Dichter je abwechselnd einen Vers aufsagen, der den vorangegangenen Vers sinnvoll weiterdichtet: Der erste – und auf den ersten Blick kaum sinnvoll zu ergänzende – Vers Hesiods lautete: „Rindfleisch gab es zum Mahl und die dampfenden Hälse der Pferde“. Homer ergänzte jedoch: „Lösten sich unter dem Joch; sie hatten sich müde gestritten.“ (157) Angelehnt an dieses Prinzip spielen die Kinder das Reimspiel „Es war einmal ein Mann / Der hatte einen Schwamm“³⁴, in dem das Gedicht reihum (und potentiell endlos) weitergereimt wird (vgl. 207–214). Die Kinder lernen auf diese Weise, dass die Herausforderung, die aus einer selbstauferlegten, die sprachliche Form betreffenden (Spiel-)Regel erwächst, großen Spaß machen kann. Wenig verwunderlich ist es daher, dass nicht wenige Spiele und Aufgaben in *Die dampfenden Hälse* Prinzipien folgen, die an die *contrainte*, den Formzwang des Autorenkreises *Oulipo* erinnern,³⁵ so etwa die im „Blaubuch“ enthaltene Aufgabe, einen Text zu verfassen, in dem ein bestimmter (üblicherweise häufig vorkommender) Konsonant ausgespart wird (vgl. 171f.).

Die Kinder und die Leser*innen werden durch derlei Spiele angehalten, die verschiedenen Aspekte der Sprache und ihr jeweiliges spielerisches oder ästhetisches Potential zu entdecken. Sprachspiele werden aber auch zur expliziten Erklärung von Sprachwissen verwendet. So erklärt Küslübürtün die flektierenden Sprachen mit einem aus Nonsense-Neologismen gebauten Satz, der sich aber durch Affixe abwandeln und dabei Sprachgesetze erkennen lässt: „Ein Quilknauz vadohmelt den Quorkniller brasch!“ (135).³⁶ Und er erläutert den Unterschied zwi-

Zweiundzwanzig Tage oder Die Hälfte des Lebens. Rostock 1993, S. 281–506, hier: S. 321). Und später kombiniert er darin das Prinzip dieses Spiels mit dem des Palindroms. Mit Bezug auf einen zuvor geträumten Albtraum, in dem ein Gnom und ein Mongole vorkamen, erkennt die Erzählerfigur mit einem Mal: „[...] in dem MONGolen steckt der GNOM“ (Fühmann: Zweiundzwanzig Tage, S. 426).

34 Vgl. etwa James Krüss (Hg.): So viele Tage wie das Jahr hat. 365 Gedichte für Kinder und Kenner. Gütersloh 1959, S. 34f.

35 Vgl. zum Verhältnis von Spiel und Regel, u.a. in der oulipotischen Literatur: Gundel Mattenklott: Spiele in ästhetischen Bildungsprozessen. In: Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte. Hg. von Thomas Anz, Heinrich Kaulen. Berlin 2009, S. 601–616.

36 Dieses Sprachspiel mit Unsinnswörtern, aber sinnvoll gebauten Sätzen, ist auch in der Lyrik immer wieder zum Formprinzip geworden, etwa in Christian Morgensterns *Gruselett*: „Der Flügelflagel gaustert / durchs Wiruwaruwolz, / die rote Fingur plaustert, / und grausig gutzt der Golz.“ (Christian Morgenstern: Gruselett. In: Christian Morgenstern: Sämtliche Galgenlieder. Mit

schen Grammatikalität und Akzeptabilität – freilich ohne diese Fachbegriffe zu verwenden – am Beispiel einiger unfreiwillig komischer Stilblüten Johann Georg August Gallettis (z. B.: „Nächsten Mittwoch ist Äquator“ (269)).

Aber nicht nur in der direkten Rede der Figuren oder in den im „Blaubuch“ zitierten Gedichten und Geschichten finden sich Sprachspiele, auch die Erzählinstanz beherrscht die uneigentliche und spielerische Sprache und signalisiert so ihre Komplizenschaft mit den Kindern und den Sprachgeistern. Viele Beschreibungen zeugen von einem spielerischen Umgang mit der Sprache, etwa: „Am nächsten Morgen regnete es erst in Massen, dann in Maßen. Als erster streckte Emmanuel seine Nase ins Nasse.“ (63) Auch in den Illustrationen und in der Typografie finden die Sprachspiele eine Fortsetzung oder Ergänzung – wobei Illustration und Typografie, Bild und Schrift, oft miteinander kombiniert werden und ineinander übergehen.³⁷ Besonders häufig finden sich auch Illustrationen, die mit dem Widerspruch zwischen wörtlicher und übertragener Bedeutung oder mit Homonymien spielen – so bereits im Paratext: Neben die Widmung an die Kinderbibliothek Suhl hat der Grafiker Egbert Herfurth eine Hand gemalt, die anstelle eines Blumenstraußes einen Vogel Strauß in der Hand hält.³⁸

Die vielen verschiedenen Sprachspiele, die in dem Buch vorkommen, lassen sich zwar den je unterschiedlichen linguistischen Analyseebenen zuordnen (Phonologie, Graphematik, Semantik, Morphologie, Syntax und Pragmatik)³⁹, allerdings werden die wenigsten linguistischen Fachbegriffe eingeführt und die Sprachspiele folgen keiner erkennbaren Systematik. Wichtiger als ein konse-

einem Nachwort von Leonard Forster und einer editorischen Notiz von Jens Jessen. Zürich 1985, S. 256). Vgl. außerdem Hans-Magnus Enzensberger: „Krebst du das Lerd (Neologismus)“. In: Hans-Magnus Enzensberger: Geisterstimmen. Übersetzungen und Imitationen. Frankfurt a. M. 1999, S. 321.

37 So wird etwa aus einem ‚e‘ dank einer Spiegelung eine Lesebrille (9), aus dem Wort „Uhu“ wird im Stil konkreter Poesie ein stilisierter Uhu (29) und aus dem Wort „Turm“ ein stilisierter Turm gebaut (100 f.). In einer weiteren Illustration ist auf einem Berg zwischen Wolken ein riesiger Kamm abgebildet (67), der Dichterwettstreit zwischen Homer und Hesiod wird mit zwei großen Hs illustriert, die gegeneinander Armdrücken spielen (156), an einer anderen Stelle lässt eine Abrisskugel den ganzen Satzspiegel einer Seite schräg werden (244).

38 Und auch der Untertitel des Buchs ist mit seiner Permutation der vier Wörter ‚Sprache‘, ‚Sache‘, ‚Spiel‘ und ‚Buch‘ ein Spiel mit der Sprache (vgl. 2f.).

39 Vgl. dazu auch Jörg Meibauer: Das Sprachspielbuch „Die dampfenden Häse der Pferde im Turm zu Babel“ (1978) von Franz Fühmann. In: Wissensvermittlung in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR. Themen, Formen, Strukturen, Illustrationen. Hg. von Sebastian Schmideler. Göttingen 2017, S. 293–310, hier: S. 299–301. Von all diesen Teilbereichen der Linguistik wird im Buch nur die Semantik explizit erwähnt. Womit sich diese „Wissenschaft von der Bedeutung der Wörter und Zeichen“ genau beschäftigt und wozu sie dient, erläutert Küslübürtün am Beispiel der „[s]emantische[n] Probleme der Sexualerziehung“ (145).

quentes systematisches Vorgehen scheint es Fühmann gewesen zu sein, die Sprachspiele aus der Handlung und damit aus der Erfahrungswelt der Kinder heraus zu entwickeln.⁴⁰

3.1 Materialismus und Mythos – zum Ursprung der Sprache(n)

Etwa in der Mitte der Handlung verlässt das Buch zeitweilig den Bereich der Sprachspiele. Im fünften Kapitel stehen Sprachgeschichte und -philosophie im Zentrum, und hier insbesondere der Ursprung der Sprache. Waren zuvor fast sämtliche Entdeckungen und Erkenntnisse aus den spielerischen Interaktionen der Kinder entstanden und fungierte Küslübürtün meist bloß als Ideengeber, finden sich hier nun Passagen mit „Vorlesungscharakter“⁴¹ – auch wenn das Wissen überwiegend in einem gewissermaßen sokratischen Dialog vermittelt wird, an dem die Kinder sich mit mal klugen, mal naiven oder albernen Fragen und Kommentaren beteiligen. Den Ausgangspunkt von Küslübürtüns ‚dialogischer Vorlesung‘ über Sprachgeschichte bildet die alttestamentarische „Mythe“ (101) vom Turmbau zu Babel. Mythen, so Küslübürtün, gäben Antworten auf (scheinbar) unlösbare Fragen, „vor allem Fragen nach dem Ursprung von etwas“ (101) – und so eben auch nach dem „Ursprung der Sprache“ und dem der „Sprachzersplitterung“: „Warum reden die Menschen, und warum reden sie in verschiedenen Zungen?“ (101)⁴²

Zur Beantwortung dieser Fragen, also zur Erklärung der Sprachentstehung und -entwicklung, verbindet Küslübürtün auf anschauliche und beispielreiche Weise Mythos, Naturwissenschaft und historischen Materialismus. Küslübürtün ruft den Kindern zunächst die Vererbungslehre ins Gedächtnis. In Anlehnung an Charles Darwins Evolutionstheorie erklärt er, dass der Mensch wie alle neuen Arten durch Mutationen in den Erbanlagen seiner tierischen Ahnen entstanden sei. Die neu entstandene Spezies Mensch habe sich von allen anderen Lebewesen durch drei spezifische Anlagen unterschieden: „die Fähigkeit zur Arbeit, die Fähigkeit zum Denken und die Fähigkeit zur Sprache“ (103). Diese drei Fähigkeiten

40 Für eine umfassende Systematik von Sprachspielen vgl. Alfred Liede: *Dichtung als Spiel. Studien zur Unsinnspoesie an den Grenzen der Sprache*. 2. Aufl. Hg. und mit einem Vorwort von Walter Pape. Berlin 1992.

41 Jacqueline Grenz, Karin Hirdina: *Ein Sprachbuch voll Spielsachen*. [Zu] Franz Fühmann, *Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm von Babel*. Berlin 1978. In: *Sinn und Form* 32 (1980), S. 884–892, hier: S. 886.

42 Küslübürtüns Ausführungen zu Mythen in diesem Kapitel sind eng angelehnt an Fühmanns Essay *Das mythische Element in der Literatur* (vgl. Fühmann: *Das mythische Element*).

bildeten „im Grunde genommen eine Einheit“ und machten das Wesen des „Menschsein[s]“ aus (103).

Diesen Ansatz zur Erklärung der Sprachentstehung bezieht Fühmann/Küslübürtün, ohne die Quelle zu nennen, von Friedrich Engels und seinem Text „Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen“.⁴³ Engels zufolge, der in seinem Text ebenfalls an Darwin anknüpft, ermöglichte der aufrechte Gang die „Ausbildung der Arbeit“ und damit die Notwendigkeit „gemeinsamen Zusammenwirkens“ der Menschen untereinander. Das wiederum habe zur Folge gehabt, „daß sie einander *etwas zu sagen hatten*“, und so habe sich nach und nach die sprechfähige Stimme entwickelt. Engels erklärt also die „Entstehung der Sprache aus und mit der Arbeit“⁴⁴ und nimmt an, dass die kognitiven Anforderungen von Arbeit und Sprache wiederum zur für die Entwicklung des Menschen entscheidenden Weiterentwicklung des Gehirns, somit des Denkens, geführt habe: „Durch das Zusammenwirken von Hand, Sprachorganen und Gehirn [...] wurden die Menschen befähigt, immer verwickeltere Verrichtungen auszuführen, immer höhere Ziele sich zu stellen und zu erreichen.“⁴⁵

Küslübürtün geht jedoch anders als Engels auch auf die Widersprüchlichkeit der konkreten Sprachentstehung ein, die etwas „Unumgänglich-Unmögliches“ (111) gewesen sei:

Seine Natur, seine Lebensweise, seine Fähigkeit zur Arbeit und zum Denken und die Arbeit selbst drängen den Menschen notwendig zur Sprache; er kann nur mit der Sprache Mensch sein; doch damit die Sprache sich bilde, muß man sich über die Bedeutung der Wörter und der grammatischen Formen verständigen. Verständigen aber heißt: Miteinander sprechen. Wenn man also sprechen will, muß man vorher die Sprache haben. Das Eine setzt das Andere voraus, doch das Andere genauso das Eine. Da habt ihr eben den Widerspruch. (111)

Küslübürtün betont, die Sprachgeister Johann Gottfried Herder und Wilhelm Humboldt „könnten euch das ja viel besser erklären“ (111). Doch da sie beschäftigt seien, verweist Küslübürtün nur auf Texte von ihnen, die er den Kindern ins „Blaubuch“ schreibt. Es folgen daher, ohne weitere Erläuterung oder Kontextualisierung, zwei längere Textausschnitte von Herder und Humboldt sowie ein halbseitiger Textausschnitt von Marx und Engels. In den Ausschnitten von Herder und Humboldt wird die widersprüchliche Gleichursprünglichkeit von Vernunft und Sprache thematisiert. Die Vernunft sei zugleich Bedingung und Folge des Übergangs vom ausgestoßenen zum artikulierten Laut. Bei Humboldt heißt es:

⁴³ Friedrich Engels: „Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen“ (1876). In: MEW, Band 20. Berlin 1962, S. 444–455.

⁴⁴ Engels: „Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen“, S. 446f.

⁴⁵ Engels: „Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen“, S. 450.

„Der Mensch ist nur Mensch durch die Sprache; um aber die Sprache zu erfinden, müßte er schon Mensch seyn.“⁴⁶ (120) Marx und Engels schließlich führen beides, Bewusstsein und Sprache, auf die „Notdurft des Verkehrs mit anderen Menschen“⁴⁷ (121) zurück, also auf das Verhältnis des Einzelnen zu seiner (sozialen) Umwelt. Ihr Zitat dient hier somit dazu, Herders und Humboldts Idealismus ‚vom Kopf auf die Füße zu stellen‘, also materialistisch zu wenden.

Küslübürtün verbindet diese materialistische Deutung des Sprachursprungs und seine (bzw. Engels’) These vom Zusammenhang von Arbeit, Sprache und Denken nun mit dem Alten Testament, der „einzige[n] Mythe, die Sprache und Arbeit in Verbindung setzt“ (107): Er liest den Kindern zweimal hintereinander die Passage zum Turmbau von Babel (Genesis 11, 1–9) vor. So erkennen sie, wie der Mythos mit Küslübürtüns These von der Sprachentstehung zusammenhängt:

‚Mensch‘, sagte er [Emmanuel, L.B.], ‚ich begreife was: Mit der Arbeit ist die Sprache geschaffen worden, und durch die Arbeit wurde sie auch verwirrt.‘

‚Und eben das‘, sagte Küslübürtün, ‚daß die Arbeit sowohl eint wie auch trennt, ist einer der großen Widersprüche des menschlichen Lebens, die im Mythos abgebildet sind. (107)

Küslübürtün interpretiert den göttlichen Eingriff als Gleichnis für den inneren Widerspruch der Arbeit und veranschaulicht diese komplexe und voraussetzungsreiche These anhand einer ausführlichen Interpretation des Mythos vom Turm zu Babel (vgl. 108f.). Die grundlegende Voraussetzung des Mythos sei, dass der Mensch „von Anfang an mit zwei besonderen Fähigkeiten ausgestattet“ sei: „mit der Sprache und mit der Arbeit“ (108) Nur dadurch, dass die Menschen zur Arbeit fähig sind *und* diese Arbeit durch die sprachliche Verständigung planvoll untereinander aufteilen können, sei der Bau eines Turms von derartigen Ausmaßen möglich, hätten die Menschen also das Potential, „allmächtig zu werden“ (108). Die Sprachverwirrung, die das Vorhaben des Turmbaus vereitelt, deutet Küslübürtün nun aber nicht als Strafe Gottes für die menschliche Hybris, sondern als Gleichnis für den der Arbeit inhärenten Widerspruch. Um das anschaulicher zu erläutern, vergleicht Küslübürtün den Menschen mit einem Hasen. Während der Hase sich immer gleich bleibe, weil seine Fähigkeiten durch seine Artzugehörigkeit bestimmt und begrenzt sind, entwickle der Mensch (als Gattungswesen) seine Fähigkeiten durch Arbeit stetig weiter. Die Folge dieser spezifisch

46 Wilhelm von Humboldt: „Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung“ (1820). In: Wilhelm von Humboldt: Gesammelte Schriften, Band 4, Berlin 1905, S. 1–32, hier: S. 15.

47 Friedrich Engels, Karl Marx: Die deutsche Ideologie (1845/46). In: MEW, Band 3. Berlin 1978, S. 5–530, hier: S. 30.

menschlichen Fähigkeit sei jedoch eine zunehmende Auseinanderentwicklung der Menschen, die zunehmende Arbeitsteilung.⁴⁸ „Ein jeder kann seine besondere Sache besser als der darin Ungeübte, [...] doch kein Einzelner kann mehr alles Menschliche, und das entzweit den Menschen mit seiner Art.“ (108) Da Arbeit und Sprache eng miteinander zusammenhängen, habe sich mit der Arbeitsteilung folglich auch die Sprache auseinanderentwickelt. Diesen Zusammenhang drückt Küslübürtün zufolge die Geschichte vom Turmbau von Babel aus. „Die Arbeit vereint und macht mächtig – also ist sie ein Segen; die Arbeit entzweit und sondert – also ist sie ein Fluch. Das ist ein tiefer Widerspruch, doch ohne ihn gäbe es keinen Fortschritt.“ (109)

Mit dem Widerspruch mache der Mythos aber zugleich die Möglichkeit bewusst, ihn zu lösen, betont Küslübürtün:

Die Arbeit hat die Menschen auseinandergebracht, und nur die Arbeit kann sie wieder vereinen. Dann ist erfüllt, was geschrieben steht: ‚Fortan wird für sie nichts mehr unausführbar sein, was immer sie zu tun ersinnen.‘ Das ist die Möglichkeit des Menschen, und ich glaube an sie. Dann werden, in ferner Zukunft, vielleicht auch die Sprachen zu einer verschmelzen, doch selbst wenn dies niemals geschehen sollte, werden die Völker auch mit verschiedenen Wörtern und Worten insgesamt eine Sprache sprechen: die des Menschen in freier Menschlichkeit! (109)

Man könnte aus diesem Abschnitt wie Jörg Meibauer den Schluss ziehen, dass Fühmann/Küslübürtün „damit im ideologischen Kosmos des wissenschaftlichen Sozialismus verbleibt“.⁴⁹ Doch wird man damit nicht nur Fühmanns origineller Erklärung der Sprachentstehung, die sich an Marx und Engels orientiert, aber auch über ihre Bestimmungen hinaus weist, nicht gerecht, sondern übersieht vor allem eine zentrale Bedeutungsebene. Denn wenn Küslübürtün auf Carolines erstaunte Frage, ob all das wirklich in der Bibel stehe, antwortet: „Der Denkende liest es darin“, weist das darauf hin, dass dieser Abschnitt nicht nur etwas über den Ursprung der Sprache und ihre Verbindung mit der Arbeit lehrt, sondern auch

48 Deutlich ist diese Passage an Marx' Ausführungen zur entfremdeten Arbeit aus den *Ökonomisch-philosophischen Manuskripten* angelehnt, in denen es u. a. heißt: „Zwar produziert auch das Tier. Es baut sich ein Nest, Wohnungen, wie die Biene, Biber, Ameise etc. Allein es produziert nur, was es unmittelbar für sich oder sein Junges bedarf; es produziert einseitig, während der Mensch universell produziert; es produziert nur unter der Herrschaft des unmittelbaren physischen Bedürfnisses, während der Mensch selbst frei vom physischen Bedürfnis produziert und erst wahrhaft produziert in der Freiheit von demselben [...]“ (Karl Marx: *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* aus dem Jahr 1844. In: MEW, Band 40. Berlin 1968, S. 465–588, hier: S. 517).

49 Meibauer: *Das Sprachspielbuch*, S. 302.

und vor allem etwas über das Lesen von Literatur im Allgemeinen und von Mythen im Besonderen:

Das Alte Testament hatte, wie auch Mythen und Märchen, kaum einen Platz im DDR-Kanon. Fühmann verweist darauf, wenn er Küslübürtün verwundert fragen lässt, ob die Kinder die Geschichte vom Turm von Babel denn nicht kennten und als Antwort darauf ein „[a]llgemeines: ‚Nein!‘“ erhält (100). Dabei sei das Alte Testament, so Küslübürtün, „ein wunderbares Buch, das jeder kennen sollte“, denn es erzähle nicht nur etwas über „den Weg der Menschheit“, sondern enthalte auch „die tiefe Weisheit einer bestimmten Art von Märchen, die man Mythen nennt“ (100). Man dürfe diese Mythen jedoch „nicht wörtlich nehmen, sondern muß versuchen, sie zu verstehen“⁵⁰ (104), fordert Küslübürtün, nachdem Monica die biblische Geschichte vom Ursprung des Menschen als „[w]issenschaftlich [...] komplette[n] Unsinn“ (103) bezeichnet hat.

Die Bedeutung des Mythos besteht nicht darin, historische Wirklichkeit verlässlich wiederzugeben. Denn es ist in ihm zwar „oftmals ein Stück Geschichte bewahrt wie ein Insekt im rinnenden Bernstein“ (123) – im Falle des Turmbaus zu Babel etwa die mesopotamischen Zikkurate, die dem Nomadenvolk der Juden „so unglaublich erscheinen [mußten] wie einem Dorfbewohner Anfang dieses Jahrhunderts ein Wolkenkratzer“ (123). Doch nicht darin besteht die besondere „Weisheit“ des Mythos, sondern darin, dass er, wie Fühmann in seinem Essay *Das mythische Element in der Literatur* schreibt, es ermöglicht, „die individuelle Erfahrung [...] an Modellen von Menschheitserfahrung zu messen“.⁵¹ Diese Eigenschaft des Mythos jedoch, eine subjektive Erfahrung zu verallgemeinern, ohne das subjektive Element auszulöschen, sei auch die wesentliche Eigenschaft von Literatur. In Küslübürtüns materialistischer Bibel-Exegese verbirgt sich also nicht zuletzt Fühmanns in seinem Mythos-Essay formulierter Appell, die „Dichtung nicht so [zu] befragen, als ob sie eine wissenschaftliche Aussage sei“.⁵² Der Wahrheitsgehalt der Mythen, also die in ihnen gestaltete Menschheitserfahrung, lässt sich nicht einfach als wissenschaftlich gesichertes, positives Wissen aneignen. Vielmehr muss man Mythen (und dasselbe gilt, folgt man Fühmanns Mythos-Essay, auch für Literatur im Allgemeinen), will man ihrem Gehalt näherkommen, *denkend* lesen.

⁵⁰ Dieser starke, den Literalsinn ausschließende Begriff von „Verstehen“ steht im Erbe der Marx’schen Dialektik, die „jede gewordne Form im Flusse der Bewegung [...] auffaßt“, den Sinn also in den Widersprüchen im Inneren des Gegenstands sucht statt an der Oberfläche der äußeren Erscheinung (Karl Marx: Nachwort zur zweiten Auflage [von *Das Kapital*]). In: MEW, Band 23. Berlin 1962, S. 18 – 28, hier: S. 28).

⁵¹ Fühmann: *Das mythische Element*, S. 96.

⁵² Fühmann: *Das mythische Element*, S. 137.

3.2 „Beginnt zu begreifen, was die Form vermag“ – Über Lyrik

Schon die Sprachspiele sensibilisieren für die formalen Eigenheiten der Sprache, und auch am Beispiel des Mythos wird das Potential einer erfahrungsgesättigten, literarisch geformten Sprache anschaulich. Dieses ästhetische Potential der Sprache und die emanzipatorische Kraft der Fantasie sind denn auch der eigentliche Kern von *Die dampfenden Häuse*. Das Spielen der Kinder mit Sprache – mit Klang, Schrift, Bedeutung usw. – bringt sie nahezu beiläufig zum Erfinden von Geschichten und zur Beschäftigung mit Lyrik. Küslübürtün zeigt ihnen, wie der in den Sprachspielen eingeübte Blick auf die Formprinzipien der Sprache auch die Literatur und vor allem die Lyrik kennzeichnet. Und so finden sich im „Blaubuch“ nicht nur Lektionen zu den verschiedenen Formen und Elementen der Sprache, u. a. Morphologie, Interpunktion, Vokale und Konsonanten, und den von ihnen ermöglichten Formgebungen (Reim, Assonanz, Alliteration, usw.), sondern auch und vor allem zahlreiche Gedichte, die allerdings nur in Ausnahmefällen zum Gegenstand auktorialer Analysen oder Interpretationen werden, sondern entweder unkommentiert bleiben oder von den Kindern selbst lebhaft und kontrovers diskutiert werden.

Die zitierten Gedichte sind sehr vielfältig. Es sind darunter sowohl bekannte als auch unbekannte Gedichte, anonyme (Volks-)Gedichte und solche von berühmten Verfassern, heitere und ernste, simple und anspruchsvolle Gedichte.⁵³ Zu den kanonischen Dichtern, von denen einzelne Werke wiedergegeben werden, gehören Johann Wolfgang Goethe, Friedrich Schiller, Bertolt Brecht und Joseph von Eichendorff. Das zentrale achte Kapitel versammelt jedoch – bis auf das Gedicht „Das Wunderhorn“ aus der Sammlung von Clemens Brentano und Achim von Arnim – Werke von weniger kanonisierten oder weniger bekannten Autoren: dreizehn Gedichte von Christian Morgenstern (223–231), acht Gedichte von Friedrich Rückert (232–236) und sieben Gedichte von Uwe Greßmann (237–240). Das zehnte Kapitel, das ebenfalls zum „Blaubuch“ gehört, versammelt neben einigen Stilblüten Johann Georg August Gallettis (269–272) und einem kurzen Gedicht František Halas’ (288) auch siebzehn volkstümliche Nonsensgedichte und -geschichten aus Karl Simrocks Sammlung *Das deutsche Kinderbuch* (Band IX der Deutschen Volksbücher).

⁵³ So schreibt auch Bierwisch schon in seinem Gutachten: „Daß zur Illustration, zum Nachdenken und zum Spaß sehr verschiedenartige Texte, wenn sie nur durch oder für die Sprache merkwürdig sind, in das Buch einbezogen werden, entspricht dem Thema. Kalauer und Philosophie dürfen, ja müssen dabei gleichermaßen Platz haben.“ (Bierwisch: Gutachten).

Diese in Rezensionen und Forschungsbeiträgen vielfach bemerkte antikanonische Literatúrauswahl⁵⁴ geht sogar so weit, dass die ausführlichste und in ihrer Prägnanz beeindruckende Lyrikanalyse, die sich im „Blaubuch“ findet, an einem bekannten Abzählreim vorgenommen wird: „Ich und du / Müllers Kuh / Bäckers Esel – das bist du!“ (167) Fühmann stellt dem Reim eine leicht veränderte Variante bei: „Ich und du / Müllers Ochse / Bäckers Esel – du bist das!“ (167) Daran zeigt er, dass sich bei (nahezu) identischem Aussagegehalt die Wirkung einer Äußerung fundamental unterscheiden kann und dass die Gründe dafür im Geformtsein der Sprache liegen: Der Reim präsentiere eine Paarung Gleicher – die mit einem „und“ verbundenen „Ich und Du“ – und zwei „Paarungen Ungleicher“ (167) – Müllers Kuh und Bäckers Esel, die mit einem Genitiv verbunden seien. Indem das „Du“ zu Bäckers Esel, also zu einem Unterworfenen, erklärt wird, werde er „gewissermaßen verhext“ (168) und müsse, um sich von seiner ‚Tierhaftigkeit‘ zu erlösen, eine Aufgabe erfüllen. Das „Stauenswerte“ (168) nun sei: „Diese Märchenerinnerung wird erst durch die Formgebung mit Reim (und Rhythmus) heraufbeschworen, erst dadurch wird dies Verslein zum Spielanfang tauglich, auch wenn das den Spielenden gar nicht bewußt wird.“ (168)

Die Leser*innen werden nach dieser Analyse aufgefordert, die beiden Varianten des Abzählreims (einmal gereimt, einmal leicht verändert und dadurch reimlos) zu vergleichen, und zwar möglichst präzise. Emphatisch heißt es dann: „Solche winzigen Eingriffe im Einzelnen – und welche Veränderungen im Ganzen!“⁵⁵ Dementsprechend mündet diese Passage in die Aufforderung: „Beginnt zu begreifen, was die Form vermag!“ (169)⁵⁶

Die Auseinandersetzung der Kinder mit Lyrik geschieht überwiegend ohne Anleitung. Nach der Lektüre der Gedichte, die im achten Kapitel versammelt sind, beginnen die Kinder, affiziert von der Lektüre – ob positiv oder negativ –, über die

⁵⁴ Vgl. etwa Grenz, Hirdina: Ein Sprachbuch, S. 888.

⁵⁵ Fühmanns Emphase auf das Formdetail verdankt sich u. a. Karl Kraus, wie sich einer inhaltlich sehr ähnlichen Passage aus *Zweiundzwanzig Tage oder Die Hälfte des Lebens* entnehmen lässt: „Karl Kraus wurde nicht müde, nachzuweisen, daß die Umstellung zweier Wörter, die Ersetzung eines Adjektivs durch ein bedeutungsähnliches, ja die Änderung einer einzigen Vorsilbe oder der Interpunktion aus einem großen Gedicht ein amorphes (kitschiges, triviales, totes, leeres) Gebilde, ein Nicht-Gedicht machen kann [...] – und er hat recht“ (Fühmann: *Zweiundzwanzig Tage*, S. 423).

⁵⁶ Dieses Prinzip beherricht natürlich nicht zuletzt Fühmann selbst. Die sprachliche Kraft seiner Schilderungen ragt über das in Kinderbüchern Übliche weit hinaus, etwa – um willkürlich eine Stelle auszuwählen – in der Beschreibung des Blaubuchs: „Emmanuel schlug das blaue Buch auf. Der Einband fühlte sich an wie lebendige Seide: kühl, glatt und dennoch griffig und zum Streicheln verlockend; das Papier schien wie frischer Schnee zu duften, und obwohl es so dünn war, als sei ein Zeichenkarton zwölfmal gespalten, schlug der Druck der Rückseite nicht durch.“ (92)

Gedichte zu diskutieren, ohne Küslübürtün (der erst am Ende des Kapitels erscheint) oder eine andere pädagogische Instanz. Die Diskussion der Kinder dreht sich insbesondere um die Frage, wie Bedeutung sich konstituiert und wie Lyrik zu lesen sei. Des Weiteren diskutieren die Kinder über Wertungskriterien und Geschmacksurteile: Monica findet Uwe Greßmann „blöde“ (243), Friedrich Rückert hingegen toll: „Das ist Kunst, Leute!“ (247). Emmanuel geht es genau umgekehrt: Ihm gefällt Greßmann, Rückerts Lyrik hingegen findet er „[h]undsmiserabel“ (255). Welches Urteil ist nun richtig? Caroline vertritt eine relativistische Position: „[I]m Einzelfall“ seien „gut“ und „schlecht“ für jeden was ganz Verschiedenes“ (256). Emmanuel hingegen besteht darauf: „Es kann doch nur *eine* Wahrheit geben!“ (256) Ausgehend von der Polyphem-Episode aus der Odyssee, die Caroline frei erzählt (vgl. 257–259), kommen sie einer Lösung näher, die sich als situierter Universalismus bezeichnen ließe: Es gibt zwar nur eine unteilbare Wahrheit, aber absolute Werturteile sind trotzdem nicht möglich, weil das Urteil immer durch die Positionierung, die „moralische Ortsbestimmung“ (261) des Urteilenden, bestimmt sei.

So entwickeln die Kinder eigenständig ein Verständnis davon, wie sich die Funktionsweise und der Wahrheitsgehalt der Literatur von jenen der Wissenschaft unterscheiden. Im „Blaubuch“ wird dieses Verhältnis dann explizit thematisiert, insbesondere in dem diesem Aufsatz vorangestellten Zitat über „das Kunst-Wahre und das Wissenschafts-Wahre“ (299). Diese voraussetzungsreichen Überlegungen werden unter anderem am Beispiel des Satzes „Du bist ein Kamel!“ veranschaulicht: Diese Aussage sei, an einen Menschen gerichtet, „wissenschaftlich genommen, natürlich unwahr“, als Vergleich hingegen könne sie sinnvoll oder wahr sein (300). Analog verhalte es sich in der Kunst: Während die Wissenschaft nach einer „Gleichung“ oder einer „Formel“ strebe, suche die Kunst nach einem „Vergleich“ bzw. einem „Bild“ (301).⁵⁷

Zu Missverständnissen könne es leicht kommen, weil „die Sprache [...] der gemeinsame Stoff für Wissenschaft *und* für Dichtung“ (301) sei. Ein- und dasselbe Wort bedeute in der Wissenschaft jedoch etwas ganz anderes als in der Literatur, und zwar aufgrund des Erfahrungsgehalts der Sprache: Während die Wissenschaft von diesem Erfahrungsgehalt abstrahieren müsse, sei er für die Literatur das entscheidende Moment der Sprache. Am Beispiel der Worte ‚Wolke‘ und ‚schneien‘ veranschaulicht Küslübürtün diese These: Das Wort ‚schneien‘ könne die verschiedensten und widersprüchlichsten Vorstellungen aufrufen, etwa individuelle Erinnerungen (von „Skilaufen“ bis „Kohleschleppen“), gesellschaftli-

57 Vgl. dazu auch Fühmanns Ausführungen zum Gleichnischarakter des Mythos, in Fühmann: Das mythische Element, S. 120 ff.

che bzw. geschichtliche Erfahrungen (von der Eiszeit bis zur Schlacht bei Stalingrad) und künstlerische Bearbeitungen („ein Winterbild Breughels oder [...] das Wintergedicht von Matthias Claudius“) (303).

Der Schriftsteller wird bei jedem Wort dessen Durchdränktheit mit Bedeutung, auch widerspruchsvoller, berücksichtigen müssen; ein Wissenschaftler hingegen, der Meteorologe zum Beispiel, muß gerade von allem Sinngehalt absehn, der über die Bedeutung von Schnee als einer bei bestimmten Temperatur und bestimmten atmosphärischen Bedingungen sich bildender Niederschlagsform hinausgeht.

Das ist ein weiterer Wesensunterschied von Wissenschaft und Kunst. Ihre Sprachen sind nicht dieselben. Das Wort ‚Schnee‘ ist nicht gleich dem Wort ‚Schnee‘, und der Schnee, den der Meteorologe erforscht, ist nicht derselbe wie der Schnee des Dichters.

Die Wortfolge: ‚Bald wird es schnein‘ sagt daher, bei völlig gleicher Gestalt, in einem Gedicht etwas durchaus anderes als in einem Wetterbericht; sie kann eine simple Feststellung sein, aber auch eine erschütternde Mahnung. (303)⁵⁸

Um zu zeigen, wie Literatur diesen reichen Bedeutungsgehalt ihres Materials, der Sprache, einerseits nutzt und andererseits zu ihm beiträgt, fügt Küslübürtün Brechts Gedicht *Erinnerung an die Marie A.* an. Er zitiert es sogar zweimal hintereinander (304 und 306 f.)⁵⁹, um den „Prozeß mitzuvollziehen, in dem das Wort ‚Wolke‘ sich mit Bedeutung auflädt“ und dadurch „erblüht – etwas, was sie [die Wolke, L.B.] in einer wissenschaftlichen Aussage nie könnte“ (306 f.). Und so schließt Küslübürtün den Merksatz an: „Merkt: Wenn man ein Gedicht als wissenschaftliche Aussage betrachtet, wird man es nie erfassen können, man wird sich höchstens darüber ärgern, und das hat man ja oft getan.“ (308)

3.3 „Ist es ein Kinderbuch?“

Wie bereits deutlich wurde, ist das in *Die dampfenden Hälse* vermittelte Wissen oft sehr komplex und voraussetzungsvoll. In der Korrespondenz zwischen Fühmann und seiner Lektorin Edith George wird dieses Problem thematisiert. Im Brief zur ersten Manuskriptfassung schreibt Fühmann, er sei sich „völlig darüber im Klaren, daß dies ein schwieriges Buch ist und Kinder sehr hoch fordert, und ich bin

⁵⁸ Vgl. in Teilen fast wortgleich (!) Fühmann: *Das mythische Element*, S. 135 f.

⁵⁹ Die darin sich ausdrückende Überzeugung, dass die Beschäftigung mit Literatur Zeit braucht und man einen Text häufig mehr als einmal lesen muss, kommt mehrfach zum Tragen: im Hinweis, dass man die sprachtheoretischen Texte „oftmals lesen und Wort für Wort durchdenken“ (116) müsse, ebenso wie darin, dass Küslübürtün die Geschichte vom Turmbau zu Babel zweimal vorliest (vgl. 101). Das Buch regt zu aufmerksamem, langsamem und mehrfachem Lesen an – und ist damit nicht zuletzt ein Plädoyer gegen schnelle Urteile.

auch darüber im klaren [sic!], daß nicht alle alles verstehen werden“.⁶⁰ Er wolle, fügt er hinzu, gerne versuchen, „es zu verbessern oder abzurunden [...]. Aber ich möchte es keinesfalls versimpeln“.⁶¹

Fühmanns Lektorin versichert ihm, er habe seinen Gegenstand so kindgerecht wie möglich vermittelt.⁶² Doch auch Manfred Bierwisch betrachtet die Frage der Altersangemessenheit im Gutachten als „Hauptproblem“ und fragt: „Ist es ein Kinderbuch?“⁶³ Diese Frage stellt sich insbesondere mit Bezug auf die Erläuterungen zur Sprachgeschichte und -theorie sowie zum Form-Inhalt-Verhältnis, in denen Fühmann politische, ästhetische und poetologische Fragestellungen auf nahezu demselben Niveau verhandelt wie in seinen Essays und Prosawerken, aus denen er einzelne Passagen (quasi) wörtlich übernimmt. Statt diese Fragestellungen entweder zu streichen oder zu „versimpeln“, versieht Fühmann das Buch mit ‚Warnungen‘ und ‚Pädagogischen Bemerkungen‘, oft verbunden mit der Aufforderung, die zu schwierigen Teile zu überspringen.⁶⁴

Doch es gibt nicht nur einige Passagen, die für einen Teil der Leser*innen „zu schwierig, ja unverständlich“ sein können, vielmehr stellt sich das Problem auch in umgekehrter Richtung, wie Bierwisch betont: Denn andere Teile des Buchs wiederum dürften für einen anderen Teil der Leserschaft „zu trivial“ oder „zu elementar“ sein.⁶⁵ Damit ist ein zentrales Kennzeichen des Buchs angesprochen. Die, wie für DDR-Kinder- und Jugendbücher üblich, im Impressum angeführte Altersempfehlung lautet: „Für Leser von 13 Jahren an.“⁶⁶ (4) Tatsächlich sind jedoch viele Teile des Buchs, etwa die meisten Sprachspiele und Geschichten, auch für deutlich jüngere Kinder gut geeignet, während einige der Ausführungen zur

60 Fühmann an George, 24. 2. 1975.

61 Fühmann an George, 24. 2. 1975.

62 Vgl. Edith George an Franz Fühmann, Brief vom 25. 3. 1975, Akademie der Künste Berlin, Franz-Fühmann-Archiv, Nr. 1225.

63 Bierwisch: Gutachten.

64 Den Texten von Herder, Humboldt, Marx und Engels etwa ist folgende „Warnung“ vorangestellt: „Diese Stellen sind außerordentlich schwierig, und selbst Erwachsene haben Mühe mit ihnen. Man muß sie oftmals lesen und Wort für Wort durchdenken, um den Sinn der Sätze zu erfassen. Sie mögen dennoch im Blaubuch erscheinen, damit besonders Interessierte von euch philosophisches Denken kennenlernen; und damit sie auch sehn [sic!], wie die Sprache sich ändert, haben wir die alte Schreibweise unverändert gelassen. Ihr könnt also diese Seiten durchaus überspringen!“ (116)

65 Bierwisch: Gutachten.

66 In der 2005 im Hinstorff-Verlag erschienenen Neuausgabe wird als „empfohlenes Lesealter“ hingegen „ab 9 Jahren“ angegeben (Franz Fühmann: Die dampfenden Hälse der Pferde im Turm von Babel. Erste Auflage der Neuausgabe. Rostock 2005).

Sprachgeschichte selbst für die meisten 13-Jährigen eine große Herausforderung darstellen dürften.

In der ersten westdeutschen Lizenzausgabe wurde auf dieses ‚Problem‘⁶⁷ reagiert, indem das Buch mit einem zusätzlichen Untertitel versehen wurde: „Ein heiteres Sprachbuch *nicht nur für Kinder*“.⁶⁸ Darin äußert sich die Feststellung, dass die erwachsenen Leser*innen hier keine bloßen, eigentlich nicht adressierten „Mitleser*innen“ darstellen. Doch auch die in der Kinder- und Jugendliteraturforschung voneinander unterschiedenen Formen der Mehrfachadressierung, also der Adressierung mehrerer, sich in Alter, Erfahrungs- und Wissensstand unterscheidender Leser*innengruppen,⁶⁹ lassen sich auf *Die dampfenden Hälse* nicht widerspruchsfrei anwenden. Hans Heino Ewers unterscheidet mehrfach adressierte Literatur mit einer *gleichlautenden* Botschaft für Kinder und Erwachsene und solche mit einer *anderslautenden* Botschaft.⁷⁰ Ein großer Teil des vermittelten Wissens, von den Sprachgesetzen über die materialistische Sprachtheorie bis hin zum Form-Inhalt-Verhältnis, richtet sich gleichermaßen an Kinder und Erwachsene, gehört also zum ersten Typus. Zugleich aber ist das Werk immer wieder *doppelsinnig*, so dass sich eine an Kinder gerichtete wörtliche und eine an Erwachsene gerichtete allegorische Sinnebene unterscheiden ließen.⁷¹ Doch würde man die kindlichen und jugendlichen Leser*innen sicherlich unterschätzen, ginge man davon aus, dass ihnen die allegorische Sinnebene gänzlich verborgen bliebe. Im Gegenteil: Die Kinder in *Die dampfenden Hälse* sind den Erwachsenen in dieser Hinsicht oft sogar voraus.

67 Die Weigerung, den Text ‚altersgerecht‘ auf eine bestimmte Zielgruppe zuzuschneiden, muss keineswegs als Manko verstanden werden. Problematisch ist sie vor allem für die Verlage, die in ihrer Vermarktung darauf bauen, möglichst präzise Zielgruppen zu definieren.

68 Vgl. den Buchumschlag der 1978 bei VMA erschienenen Lizenzausgabe in Meibauer: Das Sprachspielbuch, S. 296.

69 Vgl. Hans Heino Ewers: *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. 2, überarbeitete und aktualisierte Auflage. Paderborn 2012, S. 57–67.

70 Ewers: *Literatur für Kinder und Jugendliche*, S. 60–64.

71 Eine relativ typische Form dieser doppelsinnigen Kommunikation ist es, auf Wissen zu rekurrieren, das die kindlichen Leser*innen vermutlich noch nicht besitzen, die erwachsenen Leser*innen aber schon. In *Die dampfenden Hälse* ist das etwa der Fall, wenn Gabi bei der Suche nach Palindromen der Name ‚Anna‘ einfällt und Jens in seiner Antwort, ohne es zu wissen, Kurt Schwitters’ Gedicht *An Anna Blume* zitiert: „Einwandfrei, Leute, die Anna ist von hinten genau wie von vorn“ (24).

4 Kritisch-subversives Wissen

Erwachsene treten im Buch selten auf, und wenn, dann in aller Regel als Gegenfiguren zur eingeschworenen Gemeinschaft der Kinder und zu ihrem Spielgefährten und Mentor Küslübürtün. Meistens sind die Kinder unter sich, worauf schon ganz zu Beginn des Buches hingewiesen wird: Im zweiten Satz erfährt man bereits, dass die Mutter von Jens, in dessen Zimmer die Kinder sich treffen, „tagsüber nie anwesend war“ (5). Und auch die Eltern der anderen Kinder scheinen ganz froh zu sein, dass ihre Kinder sich untereinander selbst beschäftigen können.

Für die Kinder wiederum geht mit der Abwesenheit der Eltern ein von ihnen sehr geschätzter Gewinn an Autonomie einher. Dass die Kinder ihre mit der Sprache und mit Küslübürtün gemachten Erlebnisse nicht mit den Erwachsenen teilen, steht daher schon von Beginn an fest. Das „Blaubuch“ verstecken sie bei Jens auf dem Dachboden (vgl. 96).

Wenn die Eltern doch einmal auftreten, stören oder verhindern sie zumeist die Sprachspiele der Kinder, etwa wenn sie trotz des Regens auf einer Wanderung bestehen. Derlei Aktivitäten werden von der Erzählinstanz mit parteiischer Ironie beschrieben: „[...] und es war so schön, wie es immer ist, wenn man als Zwölfjähriger in den Ferien bei leichtem Regen mit seiner Familie auf ein überlaufenes Berglein steigt.“ (47)

Dass das Sprachgefühl der Kinder feiner und ihre Wahrnehmung offener sind als die der Erwachsenen, wurde bereits an der Fußball-Episode deutlich. Die offenere Wahrnehmung der Kinder besteht aber auch in ihrer Offenheit für das Wunderbare und das Märchenhafte. Nach einer Begegnung mit dem Sprachgeistlein Christian Morgenstern etwa sehen sie ihn „durchs Abendrot“ als „Sternschnuppe“ aufsteigen: „[A]ber das sahen nur sie allein. Für die andern drängten sich Wolken am Himmel, und die waren grau wie jeden Tag.“ (151)

Diese Offenheit für das Märchenhafte – und damit auch für die Literatur – schätzt Fühmann an Kindern.⁷² Im bereits zu Beginn dieses Aufsatzes zitierten Abschnitt des „Blaubuchs“ heißt es: „Euch Kindern ist das dichterisch Wahre gemäßer als das Wissenschafts-Wahre. Das wird sich bald ändern. Bei vielen Menschen verkümmert im Erwachsenenalter das Kunstverständnis, und bei

⁷² Zudem spiegelt sich darin Fühmanns eigene Kindheitserfahrung wider, von der er 1973 schrieb: „Das Ausdenken von Geschichten war von Kindheit an für mich eine Lebensfunktion, ein selbstverständlicher Teil des Spielens, denn meine Gefährten waren Schrate und Gnome und andere Geister [...]“ (Franz Fühmann: Mein Erstling. In: Sinn und Form 41 (1989), H. 2, S. 273–279, hier: S 274).

manchen stirbt es gänzlich ab.“ (301) Wie Küslübürtün sah auch Fühmann in Kindern „das dankbarste, das intelligenteste, das kritischste, das verständigste, das aufgeschlossenste, das sachkundigste, kurzum, das ideale Publikum“. ⁷³ Mit Ausdrücken wie dem „dichterisch Wahre[n]“ und der Bezeichnung von Kindern als „intelligenteste[s]“ und „sachkundigste[s]“ Publikum dreht Fühmann gängige Auffassungen von Wissen und Sachkenntnis um. Anschaulich wird das, wenn Gabi in einem gemeinsamen Reimspiel auf das Wort „Mensch“ das Reimwort „Ränsch“ (Ranch) findet. Dass sich nichts auf ‚Mensch‘ reime, ist Caroline zufolge „wissenschaftlich streng erwiesen“, und „nicht einmal der Johannes Er Becher“ habe einen Reim auf dieses Wort gefunden (211). Auf das Wort „Ränsch“ hätte er aber doch kommen können, meint Gabi, woraufhin Caroline einwendet, dass Becher doch „Minister oder so“ war – und Minister „müssen streng wissenschaftlich bleiben“ (212). Der von Gabi gefundene Reim hingegen sei, so Monica, „unwissenschaftlich“ (212). Ein derartiges Verständnis von Wissen und Wissenschaftlichkeit in Bezug auf Literatur wird hier explizit mit Johannes R. Becher und also mit der offiziellen DDR-Kulturpolitik in Verbindung gebracht. *Die dampfenden Hälse* präsentiert sich offensiv als Gegenmodell zu dieser Auffassung. ⁷⁴

Küslübürtün/Fühmann gibt den Kindern (und Leser*innen) zugleich Mittel an die Hand, gegen diese ‚erwachsene‘ Auffassung vom Verhältnis von Wissen und Literatur Widerstand zu leisten. Diese Mittel sind genuin sprachliche oder literarische, nämlich vor allem die der uneigentlichen Rede. Mehrere Abschnitte aus dem „Blaubuch“ behandeln Doppelsinnigkeit, Ironie und sprachliche Geheimbotschaften und vermitteln dabei untergründig ein äußerst kritisches und subversives Wissen.

Als Beispiel für einen versteckten Doppelsinn wird eine versförmige Eintragung aus einem Heidelberger Poesiealbum aus dem 19. Jahrhundert herangezogen, deren erste zwei Zeilen folgendermaßen lauten:

Hab' du nur deine Lust, mein Freund, an selten Gaben,
An eines Mädchens Brust kannst du dich schwerlich laben. [...] (289)

⁷³ Franz Fühmann: Interview mit Josef-Hermann Sauter. In: Weimarer Beiträge 17 (1971), H. 1, S. 33–53, hier: S. 52.

⁷⁴ Das Buch lässt sich damit außerdem als Intervention gegen die DDR-Literaturwissenschaft verstehen, die noch in den 1970er Jahren eine ähnlich dogmatische Literaturauffassung vertrat und mit der Fühmann insbesondere im Jahr 1976, d.h. zur Zeit der Überarbeitung des Manuskripts von *Die dampfenden Hälse*, in Konflikt geriet (vgl. Ralf Klausnitzer: Literatur und Germanistik im Krisenjahr 1976. Franz Fühmanns Interventionen gegen die DDR-Literaturwissenschaft und ihre Folgen. *Scientia Poetica* 25 (2021), S. 407–424). Vgl. zu Johannes R. Bechers Ideal einer ‚Verwissenschaftlichung‘ der Literatur den Beitrag von Kristin Eichhorn in diesem Band.

Liest man das Gedicht oberflächlich, so lautet seine Botschaft, dass Fleiß, Arbeit und Bildung dem Vergnügen und der (geschlechtlichen) Liebe vorzuziehen seien. Das sechshebige Versmaß lässt sich jedoch – worauf die Binnenreime hinweisen – in ein dreihebiges Versmaß verwandeln, so dass man zwei Strophen enthält, deren Sinn der vordergründigen Botschaft genau entgegengesetzt ist. Aus den ersten beiden Versen werden so zweimal zwei Verse, die den verborgenen Sinn des Gedichts offenbaren: „Hab’ du nur deine Lust / An eines Mädchens Brust“; „mein Freund, an selten Gaben / kannst du dich schwerlich laben“.

Eine weitere Form der untergründigen Geheimbotschaft folgt dann mit einer Umdichtung des Märchens von Hänsel und Gretel. Darin schreiben Hänsel und Gretel an ihre Eltern einen Brief, in dem die wahre Botschaft – ein Hilferuf und Angaben zum Ort, an dem Hänsel und Gretel festgehalten werden – nur dann erkennbar ist, wenn man, worauf das Datum des Briefs, „3.3.333“, verschlüsselt hinweist, nur jede dritte Zeile liest. Die Hexe, die diese geheime Bedeutungsebene nicht erkennt, kann in dem Brief nichts zu Zensierendes erkennen, Hänsels und Gretels Eltern hingegen entschlüsseln die Geheimbotschaft. Die Kinder bzw. Leser*innen werden aufgefordert, ebenfalls solche verschlüsselten Briefe zu schreiben – ein widerständiges Praxiswissen, zumal in einem Staat, in dem es keineswegs nur in Märchen vorkommt, dass Briefe abgefangen und kontrolliert werden.

Durch diese ‚Lektionen in Widerständigkeit‘ bleibt es nicht bei der imaginierten verschworenen Kindergemeinschaft gegen die Erwachsenen, die außerhalb des Buches keinerlei Wirkungsmacht mehr hätte. Vielmehr werden Kinder zu einem souveränen und kritischen Umgang mit erwachsenen Autoritäten ermuntert. Und zugleich lässt sich in diesen Abschnitten eine Art Poetik des Buchs selbst entdecken, denn es steckt voller verborgener Botschaften, subtilem Doppelsinn und subversiver Ironie. Anders als bei doppelsinnigen Mehrfachadressierungen üblich, geht es hier somit gerade darum, das Erkennen der ‚versteckten Botschaft‘ *nicht* den Erwachsenen zu überlassen, sondern im Gegenteil darum, dass auch die jungen Leser*innen diese Botschaften zu entziffern lernen oder sogar selbst doppelsinnige Aussagen produzieren können, deren eigentlicher Sinn den Erwachsenen verborgen bleibt.

Das subversive Wissen aus dem „Blaubuch“ zeigt auch in der Praxis, d. h. in der Handlung des Buchs, seine Wirkung. Beim Essen gemeinsam mit ihren Eltern vergleicht Monica die Geschichte vom Rumpelstilzchen, dessen Bann gebrochen ist, sobald sein Name ausgesprochen wird, mit der Arbeit ihres Vaters, eines Staatsanwalts: „[...] wenn Vater ein Verbrechen aufklären will und kriegt den Namen des Täters raus, dann hat der doch eigentlich auch schon verloren!“ (316) Diese helllichtige Analogie können ihre Eltern natürlich nicht akzeptieren:

„Das ist doch was Andres“, sagte Monicas Mutter. „Das ist doch unsere Wirklichkeit.“
 „Die willst du doch nicht mit einem Märchen vergleichen?“ sagte Monicas Vater.
 „Natürlich nicht“, sagte Monica.
 Monicas Vater stutzte.
 „Wie meinst du das?“ fragte er, „meinst du das ironisch?“
 „Natürlich nicht“, sagte Monica [...]. (316)

Monica bringt ihre Eltern hier zunächst dadurch aus der Fassung, dass sie die Trennung von rationaler Wirklichkeit und irrational-fantastischer Fiktion infrage stellt; noch mehr aber dann durch ihr ironisches Sprechen. Ihre verwirrend-mehrdeutigen Nachfragen bringen ihren Vater schließlich so auf, dass er zu Monica brüllt: „Und nun geh zum Teufel!“ – woraufhin Monica aufspringt und auf die Frage ihrer Mutter, wohin sie denn wolle, antwortet: „Zum Teufel!“ (325) Hier werden exemplarisch zwei unterschiedliche Arten von ‚Wissen‘ gegeneinandergestellt: Auf der einen Seite, verkörpert von Monicas Eltern, steht das „Wissenschafts-Wahre“ (299), das offizielle Wissen, dem zufolge Märchen unrealistisch sind und sich nicht mit der Wirklichkeit vergleichen lassen. Auf der anderen Seite steht das „Kunst-Wahre“ (299), Monicas im Laufe der Handlung gewonnenes Wissen über den Erfahrungsgehalt und die Funktionsweisen von Sprache und Literatur sowie über das subversive und widerständige Potential uneigentlichen Sprechens.

4.1 „Kulturbundschulungskursunlust“ – satirische Sprach- und Gesellschaftskritik

Das kritisch-subversive Moment von *Die dampfenden Häuse* manifestiert sich nicht zuletzt in vielen satirischen Anspielungen auf Sprache und Realität der DDR. Dabei spielt Wissen in zweierlei Hinsicht eine Rolle: Zum einen wird mit Satire, Witz und Sprachspiel gewissermaßen nebenbei kritisches Wissen vermittelt; zum anderen setzen diese Bezüge ein außertextuelles Wissen (über Kultur und Gesellschaft der DDR) voraus.

Viele kleine Witze beziehen sich auf die alltäglichen Mängel und Unannehmlichkeiten des Alltags in der DDR. So erfinden die Kinder das Spiel „Was in den Dingen steckt“, weil sie im Dunkeln an einem Geschäft vorbeikommen, dessen Neon-Leuchtschrift „teilkaputt“ ist. „,[...] wie so manches so manchmal“ (56), kommentiert Monica lakonisch. Ähnlich verfährt Küslübürtün, wenn er im „Blaubuch“ den Unterschied zwischen Paradoxon und Widerspruch erklärt: Als Beispiel für ein Paradox, also einen „Widerspruch, der nicht in der Sache, sondern nur in der Sprachgestalt sich zeigt“, führt er an: „wenn ein *Fahrstuhl geht*“. Denn: „Daß ein Fahrstuhl bei uns funktioniert, ist zwar nicht eben die Regel, doch

auch nicht gerade ein Widerspruch.“ (298, Herv. i. O.) Auf einen anderen Missstand wird bei der Umerzählung des Märchens von Hänsel und Gretel angespielt. Die Hexe wirft den Brief der Kinder „in den nächsten Briefkasten mit Nachtleerung, und da die Geschichte im Märchenland spielt, kam die Post schon zwei Tage später an“ (292–294). In der DDR, so der Subtext, hätte die Post viel länger gebraucht. Derartige Anspielungen auf die wirtschaftliche Situation des Landes waren in der DDR auch in zahlreichen Witzen verbreitet, die „die im täglichen Leben empfundenen Mängel zu beschreiben und mit Witz zu verarbeiten“⁷⁵ suchten und damit zur Ausdrucksform eines subversiven Wissens wurden.

Häufiger noch als in solchen Anspielungen äußert sich die Kritik aber in Form von Sprachkritik. Als Küslübürtün betont: „Nicht jeder Deutsche beherrscht das Deutsche; seine Muttersprache bleibt manchem fremd“ (34), fallen den Kindern sofort Beispiele aus ihrem Alltag ein, die von solch einer mangelnden Beherrschung des Deutschen zeugen: Emmanuel etwa muß „an den Polit-Unterricht“ denken und „Caroline fiel die Fachzeitschrift ein, die ihre Eltern abonnierten“ (34). Frau Habermilch, Jens’ Mutter und Mitglied im Kulturbund, stöhnt, sie müsse am übernächsten Tag zu einer „Kulturbundschulung“ – und verwendet damit, ohne es zu merken und zur Freude der Kinder, ein Wort, das fünf ‚u‘ enthält. Emmanuel fällt sogar noch eine Erweiterung ein: „Kulturbundschulungskursunlust“ (17) – hier wird nicht zuletzt die zu langen Komposita neigende politbürokratische Sprache der DDR aufs Korn genommen. Die Leere und Formelhaftigkeit dieser Sprache wird von den Kindern selbstständig erkannt: Als Küslübürtün von den Kindern gefragt wird, worüber die Sprachgeister auf ihrer Versammlung im Turm von Babel beraten hätten, sagt Caroline: „Ich weiß schon, [...] erstens: Auswertung der letzten Beschlüsse; zweitens: Grundsatzfragen und schließlich drittens: Verschiedenes.“ (127) Und auch das „Blaubuch“ könnte als satirische Anspielung verstanden werden, denn die Thälmann-Pioniere, denen fast alle Schüler*innen vom ersten bis zum siebten Schuljahr angehörten, besaßen ein blau gebundenes Liederbuch.⁷⁶

75 Andrea Schiewe, Jürgen Schiewe: Witzkultur in der DDR. Ein Beitrag zur Sprachkritik. Göttingen 2000, S. 57.

76 Vgl. Meibauer, Das Sprachspielbuch, S. 303. Die Bezeichnung „Blaubuch“ könnte auch eine Anspielung auf „Das blaue Buch“ von Wittgenstein sein, von dem sich auch ein Exemplar in Fühmanns Arbeitsbibliothek befindet. Weiterhin wäre etwa an die von Karl Marx häufig als Quelle herangezogenen englischen Parlamentsdrucksachen zu denken, die als *blue books* oder eben ‚Blaubücher‘ bezeichnet wurden (zur Geschichte des Ausdrucks ‚Blaubuch‘ vgl. Christiane Wanzeck: Zur Etymologie lexikalisierten Farbwortverbindungen. Untersuchungen anhand der Farben Rot, Gelb, Grün und Blau. Amsterdam, New York 2003, S. 150–156).

Zum kulturellen Wissen, das für das Verständnis des kritischen Gehalts einiger Passagen nötig ist, gehört etwa das Wissen um die politisch aufgeladene Bedeutung der Beatmusik, die in *Die dampfenden Häuse* mehrmals erwähnt wird. Schon zu Beginn des Buchs wird Beat implizit als mögliches Mittel gegen die Langeweile der Kinder charakterisiert, denn im Radio läuft nur „Gequassel“, „[n]icht einmal ein Säuseln von Beat“ (5). An späterer Stelle meldet sich Gabi auf Küslübürtüns Frage hin, ob sie Englisch könne: „Na ja“, erklärte sie mutig verlegen, „was man von den Beatles und Stones halt so weiß.“ (138) Auch im „Blaubuch“ wird Beatmusik erwähnt – in einer kleinen und in Klammern gesetzten „Pädagogischen Bemerkung“: „Wenn’s euch zu blöd wird, hört Beat oder kegelt – das geht noch eine ganze Weile so weiter!“ (162) Diese positiven Verweise auf Beatmusik sind insofern nicht bloß nebensächlich, als diese Musik in der DDR seit Mitte der 1960er Jahre als dekadentes Phänomen der „amerikanischen Unmoral“ galt und ein „schädliche[r] Einfluss solcher Musik auf das Denken und Handeln von Jugendlichen“ konstatiert wurde.⁷⁷

Auch einige Verse aus dem bereits erwähnten von den Kindern gemeinsam ad hoc gereimten Nonsensgedicht lassen sich als subtiler Verweis auf die (vermeintlich schädlichen) westlichen Einflüsse lesen.

Es war einmal ein Mensch,
 der hatte eine Ränsch,
 die Ränsch war ihm zu westlich,
 da zog er weiter östlich.
 Östlich war ihm zu arbeitsam,
 da kauft’ er sich ein Filmprogramm [...]. (213)

In diesen Versen stecken gleich mehrere kritische Verweise. Das Wort „Ränsch“, ist eine Anspielung auf die in der DDR als „amerikanische Unkultur“ diffamierte „Texasideologie“. Mit diesem Kampfbegriff wurde seit den 1960er Jahren „[u]nter Bezugnahme auf die Beliebtheit der amerikanischen TV-Serie ‚Die Texas Rangers‘“ gegen „westliche Einflüsse auf die Jugendlichen der DDR“ vorgegangen.⁷⁸ Kein Wunder also, dass die „Ränsch [...] zu westlich“ ist: Ganz im Sinne von Fühmanns Lektionen in Hintersinnigkeit ist nur auf der Oberfläche die Himmelsrichtung gemeint, während der verborgene Sinn auf den Systemkonflikt zwischen Ost und West verweist. In diesem Sinne lässt sich der Vers „Östlich war ihm zu arbeitsam“ als Kritik an den Arbeitsbedingungen und der Fetischisierung

⁷⁷ Neues Deutschland, 16.12.1965. Zitiert nach: Ulrich Weißgerber: Giftige Worte der SED-Diktatur. Sprache als Instrument von Machtausübung und Ausgrenzung in der SBZ und der DDR. Münster 2010, S. 78.

⁷⁸ Weißgerber: Giftige Worte der SED-Diktatur, S. 329.

der Arbeit in der DDR bzw. im Realsozialismus deuten. Auch hier verbindet sich somit eine spielerisch-subversive Sprachkritik mit einer *Gesellschaftskritik*, die allerdings subtil genug bleibt, um nicht Anlass für Zensur zu werden.

Einige dieser Anspielungen sind aufgrund des heute zumeist fehlenden historischen Kontextwissens kaum mehr zu verstehen; und schon zum Zeitpunkt der Veröffentlichung wird auch für Leser*innen in der DDR so manche ironisch-subtile Kritik nicht (sofort) verständlich gewesen sein. An diesen Formen der Satire und des Witzes wird deutlich, was Jörg Schönert in Bezug auf das bei Satire vorausgesetzte außertextuelle Wissen schreibt: „Ohne textuellen Rückbezug auf dieses Wissen wird der nennend-implizierende Wirklichkeitsbezug funktionslos: Die Mitteilung wird ›hermetisch‹, die satirische Intention ist nicht mehr nachvollziehbar.“⁷⁹

4.2 Kritik an der DDR-Kulturpolitik

Wie am letzten Beispiel deutlich wird, gehen die satirischen Bezüge auf Alltagswelt und Sprachgebrauch in der DDR ebenso wie die Kritik an den fantasielosen, autoritären und bornierten Erwachsenen vielfach in eine Kritik an der offiziellen (Kultur- und Bildungs-)Politik der DDR über. Ein entscheidender Bestandteil dieser Kritik ist dabei die Infragestellung dessen, was als Wissen über Literatur bzw. als wissenschaftliche Betrachtung von Literatur gilt.

Als fiktionaler Vertreter dieser Auffassung lässt sich Herr Leipzig verstehen, der Bibliothekar des Ortes. Die Kinder suchen ihn auf, um Bücher von Christian Morgenstern auszuleihen. Doch Herr Leipzig händigt ihnen Morgensterns Literatur nicht aus, ohne zuvor vor ihr gewarnt zu haben:

Der Morgenstern sei nichts für Kinder, erklärte er, der habe die ‚Galgenlieder‘ geschrieben, das sei eigentlich ein ganz sinnloser Unsinn, der weder fortschrittliches Wissen noch wertvolle Gefühle vermittele. Zwar dürfe dies Buch bei uns erscheinen, weil es nicht direkt kriegshetzerisch sei, doch einen Nutzen für Produktion oder Unterricht könne man nimmermehr aus ihm ziehen.

„Müssen Gedichte denn immer einen Nutzen für die Produktion oder den Unterricht haben?“ erkundigte sich Gabi.

„Sie sollten, sie sollten!“ sagte Herr Leipzig verklärten Gesichts [...]. (219)

⁷⁹ Jörg Schönert: Theorie der (literarischen) Satire. Ein funktionales Modell zur Beschreibung von Textstruktur und kommunikativer Wirkung. In: Textpraxis 2 (2011), H. 1. URL: <http://www.unimuenster.de/textpraxis/joerg-schoenert-theorie-der-literarischen-satire>, S. 36 f.

Wertvoll sind Herrn Leipzig zufolge außerdem Gedichte, die „zur Verteidigung des Friedens aufrufen oder die Liebe zur schönen sozialistischen Heimat erwecken oder Normen des sozialistischen Verhaltens propagieren“ (219). Gabi entgegnet, sie „finde Gedichte manchmal schön und weiter nichts, und dann gefallen sie mir eben“ (219). Hier wird ein bestimmtes Verständnis von Kunst und Ästhetik dargestellt und kritisiert, eines, in dem Literatur einen „Nutzen“ haben und „fortschrittliches Wissen [...] vermittel[n]“ soll und in dem Literatur, die das nicht tut, tautologisch als „sinnloser Unsinn“ abgewertet wird.

Der reale Kern dessen, was hier in die Form amüsanter Satire gekleidet ist, ist die im Sinne eines instrumentellen Nutzen-Denkens betriebene politische Bevormundung der Kunst, an der Fühmann über sein gesamtes Schaffen hinweg gelitten und die er häufig kritisiert hat. In einer Rede an junge Schriftsteller*innen etwa sagte er im Jahr 1972:

Literatur wirkt auf den ganzen Menschen, auch dadurch unterscheidet sie sich von der Wissenschaft und deren Kalkül, und gerade das erwarten wir ja. Von der Wissenschaft verlange ich Spezifiziertes [...], doch ich kenne niemand, der etwa sagt: Ich will heut meinen Willen zur Zivilverteidigung stärken! und nach einem Roman dieses Themas fragt.⁸⁰

Im „offiziellen Literaturverständnis[]“ werde „Dichtung nur als Transportmittel für Anderes angesehen“, beklagt Fühmann sich im Gespräch mit Margarete Hannsmann,⁸¹ und der Niederschlag dieses Literaturverständnisses auf die Bildung und Erziehung der Kinder bereitet ihm besondere Sorgen. Dies wird etwa deutlich, wenn er Herrn Leipzig auf Gabis Frage, ob es denn schlimm sei, dass sie auch ‚nutzlose‘ Gedichte schön finde, antworten lässt:

Herr Leipzig lachte. So scharf, sagte er freundlich, wolle er die Frage nun eben nicht stellen, dafür seien Kinder ja noch Kinder und ihre literarischen Ansprüche naturgemäß noch unterentwickelt, doch werde, und da nickte er zuversichtlich, doch werde die Schule ihnen sicher noch beibringen, was ihnen zu gefallen habe und was nicht. Das sehe er durchaus kommen, erklärte Emmanuel. (219)

Fühmann kehrt Herrn Leipzigs Perspektive um: Nicht die literarischen Ansprüche der Kinder sind unterentwickelt, sondern die Fantasie und ästhetische Urteilskraft der Erwachsenen sind verkümmert. Demgemäß sieht Fühmann in einem

80 Franz Fühmann, Ein Wort an künftige Kollegen. In: Franz Fühmann: Essays, Gespräche, Aufsätze. 1964–1981. Rostock 1993, S. 44–55, hier: S. 51.

81 Franz Fühmann: Miteinander reden. Gespräch mit Margarete Hannsmann. In: Franz Fühmann: Essays, Gespräche, Aufsätze. 1964–1981. Rostock 1993, S. 429–457; hier: S. 446.

Deutschunterricht, der den Kindern beibringt, „was ihnen zu gefallen ha[t] und was nicht“, eine Gefahr für ihre Erfahrungsoffenheit, Neugier und Fantasie.⁸²

Das bedeutet jedoch nicht, dass die Bedeutung von Wissen und seiner Vermittlung durch fachliche Autoritäten generell in Frage gestellt würde. Im „Blaubuch“ finden sich immer wieder Verweise darauf, dass auch enzyklopädisches Wissen durchaus wichtig ist. Eine „[g]rundsätzliche pädagogische Bemerkung“ lautet: „Beschafft euch zu allen Personen, die wir euch noch nennen sollten, biographische Angaben aus Nachschlagewerken!“ (164) Und an anderer Stelle werden die Kinder aufgefordert: „Fragt Herrn Leipzig nach Büchern, aus denen ihr mehr über die verschiedenen Arten von Reimen erfahren könnt.“ (169). Zudem umfasst das dem Buch am Ende beigefügte „Bücherverzeichnis“ mit weiterführender Lektüre vor allem Enzyklopädien und Wörterbücher (345). Und auch zu Christian Morgenstern und seinen *Galgenliedern* kann Herr Leipzig den Kindern einiges Wissenswertes erzählen (vgl. 220), was diese wertschätzen, allerdings auch kritisch-ironisch kommentieren: „Was Sie alles wissen, Herr Leipzig?“ staunte Caroline.“ (220) Von Egbert Herfurth wird diese Szene gleichermaßen ironisch bebildert: mit dem Bild einer Hemd und Krawatte tragenden Figur, der statt eines Kopfes ein Buch auf dem Hemdkragen sitzt, auf dem „A – Z“ steht. Bild und Text signalisieren somit, dass Herr Leipzig zwar über breites enzyklopädisches Wissen über Literatur verfügt, dass ihm jedoch ein nicht-instrumenteller, erfahrungsoffener Zugang zur Literatur fehlt. Zugleich steckt darin ein metatextueller Kommentar zum eigenen Buch: *Die dampfenden Hälse* ist dem „sinnlose[n] Unsinn“ Morgensterns näher als dem systematischen Wissen einer Enzyklopädie, einem „Spielplatz“⁸³ näher als einem Klassenzimmer.

5 Schluss: Antididaktische Didaktik

Die Beschäftigung mit *Die dampfenden Hälse* hat gezeigt, dass das Buch als Sachbuch ein beträchtliches Wissen über Sprache vermittelt – Wissen über Sprachtypen, Sprachgesetze und ihren Ursprung, über Sprachwandel und Sprachgebrauch, sprachphilosophisches und -historisches Wissen u.v.m. Insbesondere durch das „Blaubuch“, durch „die vielfältigen Übungen und Musterlösungen und die Arbeitsaufträge an die Kinder“, steht das Buch damit „in einer

⁸² Vgl. Fühmanns ausführlichen Brief an eine angehende Lehrerin: Franz Fühmann an Ingeborg Rähler, Brief vom 12.12.1964, Akademie der Künste Berlin, Franz-Fühmann-Archiv, Nr. 829.

⁸³ So wird das Buch von Ulrike Almut Sandig bezeichnet (Ulrike Almut Sandig: Das ausgeschnittene Bild. Franz Fühmann. Ein Leseporträt. In: die horen 256 (2014), H. 4, URL: <http://www.planetryrik.de/wp-content/uploads/2015/10/Zu-Franz-Fühmann.pdf>).

didaktischen Tradition“, wie Jörg Meibauer betont.⁸⁴ Einzelne Ausschnitte, vornehmlich aus den „Blaubuch“-Teilen, lassen sich auch im Deutsch-Unterricht gut einsetzen.⁸⁵ Monica beschwert sich daher auch über „so viele Hausaufgaben“ (205) und tatsächlich haben viele Abschnitte aus dem „Blaubuch“ die typische Form pädagogischer Arbeitsaufträge.⁸⁶

Man könnte *Die dampfenden Hälse* daher auf den ersten Blick als einen ‚Rückfall‘ Fühmanns in seine Phase des „didaktische[n] Schreibens“ auffassen, wie er seine Literatur bis zum Ende der sechziger Jahre selbst rückblickend bezeichnete: „Ich hatte bestimmte Erkenntnisse, die ich auch mitteilen wollte. Ich hatte also eine lehrhafte Absicht, und es wurde auch eine Literatur, die in einem didaktischen Sinn engagiert war.“⁸⁷ Diese Beschreibung trifft fraglos auch auf *Die dampfenden Hälse* zu, folgt das Buch doch eindeutig einer „lehrhaften Absicht“. Dennoch ist es nicht nur zeitlich, sondern auch programmatisch der ‚nachdidaktischen‘ Literatur Fühmanns zuzuordnen, wie im Folgenden knapp argumentiert werden soll.

Bereits der Form nach ist das Buch weit mehr als bloß didaktisch. Für ein Sachbuch ganz ungewöhnlich, folgt es kaum einer zuvor konzipierten Systematik, sondern scheint sich vor allem vom Material leiten zu lassen und dessen Eigenlogik auch auf Abwege zu folgen. Wenn Meibauer die „oft mäandernde Darstellung“⁸⁸ moniert, trifft das durchaus ein Merkmal des Textes. Um in Meibauers Bild zu bleiben: Statt einen abgezielten Kanal zu graben, folgt Fühmann den Windungen und Bewegungen seines Gegenstands. Damit gilt für *Die dampfenden Hälse*, was Fühmann in Bezug auf *Zweiundzwanzig Tage oder die Hälfte des Lebens* konstatierte: dass „etwas, was ich schreiben wollte, mir mit eigenem Willen gegenübertrat“⁸⁹ und er diesem ‚eigenen Willen‘ seines Gegenstands immer wieder gefolgt ist. So wie Literatur für Fühmann nicht nur die ‚schöne Verpackung‘ einer propositionalen Aussage ist, ist auch in *Die dampfenden Hälse* die

84 Meibauer: Das Sprachspielbuch, S. 308.

85 Vgl. u. a. Karola Vos: Mit Sprache spielen. Mit vielen Materialien und Arbeitsblättern zu den einzelnen Unterrichtsideen im Heft und zur Audio-CD. Seelze 2009; Monika Plath: Franz Fühmann: Die dampfenden Hälse der Pferde im Turm von Babel (1978). In: Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Textvorschläge – Didaktik – Methodik. Hg. von Kaspar H. Spinner, Jan Standke. Paderborn 2016, S. 100 – 104.

86 Etwa: „Schlagt jetzt in der Grammatik nach, unter welchen Gesichtspunkten man dort die Konsonanten zu gruppieren versucht.“ (173)

87 Franz Fühmann: Gespräch mit Jacqueline Benker-Grenz. In: Franz Fühmann: Essays, Gespräche Aufsätze. 1964 – 1981. Rostock 1993, S. 408 – 422; hier: S. 419.

88 Meibauer: Das Sprachspielbuch, S. 308.

89 Fühmann: Gespräch mit Jacqueline Benker-Grenz, S. 419.

literarische Form nicht bloßes Mittel zum Zweck, ein bestimmtes Wissen zu vermitteln. Zweck und Mittel, Gehalt und Darstellung fallen hier vielmehr in eins.

Schließlich ist das Verhältnis von Lehrendem und Lernenden zu betrachten. Küslübürtün begegnet den Kindern nicht nur wegen seiner kleinen Statur auf Augenhöhe. Er beharrt auf keiner hierarchischen Distanz, sondern lässt sich duzen und sogar mit Kosenamen anreden. Seine Sprache ist derjenigen der Kinder oft ähnlich; umgangssprachliche oder flapsige Ausdrücke der Kinder werden von ihm nicht korrigiert, manchmal verwendet er sie sogar selbst. Die Kinder werden als kompetente, überwiegend ebenbürtige Gesprächspartner*innen angesprochen – jedenfalls als deutlich kompetentere Gesprächspartner*innen als die Erwachsenen.⁹⁰ Und so wird er von den Kindern auch gleichermaßen als Wissensvermittler und als Spielgefährte wahrgenommen. Küslübürtün bietet ihnen Raum für ihre eigenen Fragen, ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen.⁹¹ Gleichzeitig hat Küslübürtün aber auch Schwächen und Fehler, die aus ihm kein ungebrochenes Vorbild machen. Er ist nicht nur manchmal genervt (vgl. 141), sondern kann sogar leicht cholericische Züge annehmen, beleidigend und ungerecht werden. So beschimpft er die Kinder einmal mit dem Ausruf: „Ihr seid dumm wie der Häcksel auf den Tennen der Erhabenen Majestät Urukaginas oder Lugalzaggesis!“ (125) und reagiert auf eine unbedarfte Frage mit dem spöttischen Stoßgebet: „Oh Allah, erleuchte diese Torheit!“ (132)⁹²

Die Kinder, die ihrem ‚Lehrer‘ derartige Ausfälle nicht übelzunehmen scheinen, eignen sich den Großteil des Wissens selbstständig und souverän an – Erwachsene sind in diesem Erkenntnisprozess überflüssig oder sogar störend. Und auch die Kinder sind keine Musterschüler*innen: Sie sind nicht selten frech, aufsässig, ungeduldig und vorlaut – und durchaus auch einmal desinteressiert. Das Buch zeigt für diese nonkonformen Haltungen Verständnis⁹³ und konterkariert seinen didaktischen Charakter, etwa indem es dazu auffordert, die ‚Beleh-

90 Dass diese Haltung für Fühmann charakteristisch war, erinnert etwa Christa Wolf in ihrem Nachruf auf ihn: „Ernst, ganz ernst nahm er die Jungen. [...] Alle seine Freunde mit Kindern wissen davon zu erzählen, wie er für Stunden aus dem Kreis der Erwachsenen ins Kinderzimmer entweichen und sich mit einem achtjährigen Mädchen oder einem fünfjährigen Jungen in profunde Gespräche verstricken konnte [...].“ (Christa Wolf: Worte des Gedenkens. In: Sinn und Form 36 (1984), H. 5, S. 1017–1022, hier: S. 1021).

91 Vgl. Grenz, Hirdina: Ein Sprachbuch, S. 885f.

92 Küslübürtün entspricht damit einem Ideal, das Fühmann in *Zweiundzwanzig Tage* formuliert: „Völlige Unbefangenheit der Rede als Spielregel, das schließt nämlich Rücksichtslosigkeit durchaus ein, auch Schärfe, auch Bosheiten, aber man setzt vom andern voraus, daß er sich wehren kann [...].“ (Fühmann: *Zweiundzwanzig Tage*, S. 420).

93 Jacqueline Grenz und Karin Hirdina bezeichnen es daher zu Recht als „ein antiautoritäres Buch“ (Grenz, Hirdina: Ein Sprachbuch, S. 885).

rungen‘ zu überblättern, wenn sie zu langweilig sind, oder indem es Aufgabenstellungen um den Hinweis ergänzt: „Aber ihr müßt nicht!“ (288) Fraglos ist dieses lehrreiche Buch trotz alledem *auch* didaktisch. Doch es übersteigt den didaktischen Zweck eines Wissenstransfers: Die Spiele und die Literatur müssen sich an keinerlei Nutzen messen lassen, es reicht, dass sie „schön“ (oder lustig oder interessant) sind – „und weiter nichts“, um Gabis gegen Herrn Leipzig gerichtete Worte zu verwenden (219). Das vermittelte Wissen wiederum ist nur durch den ‚Nutzen‘ legitimiert, das Verständnis von Sprache und Literatur zu vertiefen, die Sprache als Ausdrucksmittel eigener Erfahrungen zu erkennen und vor allem die Freude an ihr zu vergrößern. Und schließlich trägt das Buch dazu bei, einen kritischen Blick und eine subversive Haltung einzuüben, und lehrt so „auf vernünftige und radikale Weise denken“⁹⁴, wie Manfred Bierwisch es formuliert.

Was damit aber in Frage steht, ist nicht nur die Didaktik, sondern auch der Begriff des Wissens, der gängige Modus der Erkenntnis. Diese Infragestellung ließe sich wie folgt pointieren: In *Die dampfenden Hälse* geht es um Erkenntnis statt um Kenntnis, um Denken statt um Wissen, um Bildung statt um Erziehung, um Unfertiges statt um Abgeschlossenes, ums Verstehen statt ums Erklären, ums Fragen statt ums Bescheidwissen, ums Reflektieren statt ums Nachbeten, um Kritik statt um Know-how, um Spiel statt um Mühe. Weit davon entfernt, jegliches Sachwissen zu verwerfen, wird in *Die dampfenden Hälse* doch deutlich, dass das herrschende Verständnis von Wissen und Wissenschaft dem Verständnis von Literatur mehr schadet als es zu ihm beiträgt.

Gegen einen verdinglichten Begriff von Wissen als etwas, das sich ‚erwerben‘ lässt wie eine Ware, steht eine Auffassung von Erkenntnis als Prozess. Gemeinsam mit den Protagonist*innen des Buchs durchläuft der Leser einen Prozess, an dessen Ende nicht (nur) ein umfangreicheres Wissen über Sprache steht, sondern vor allem eine Reihe von in Erfahrung wurzelnden Erkenntnissen. Um solch eine Erfahrung zu ermöglichen, muss man jedoch langsam, mehrfach, genau, ‚denkend‘ lesen. Die „Warnung“ vor den Texten von Herder, Humboldt, Marx und Engels – „Man muß sie oftmals lesen und Wort für Wort durchdenken“ (116) – lässt sich in diesem Sinne auch jedem literarischen Text voranstellen.

Zugleich macht das Buch seine Leser*innen nicht zu bloßen Objekten der Wissensvermittlung, zu bloßen Empfängern, sondern zu Subjekten ihres eigenen Erkenntnisprozesses. Dazu gehört auch der Mut zum eigenständigen Denken und Urteilen. Das Buch will Kindern nicht „beibringen, was ihnen zu gefallen habe und was nicht“ (219), wie Fühmann es Herrn Leipzig sagen lässt, sondern ermuntert sie dazu, sich auf Sprache und Literatur einzulassen, und ermutigt sie

94 Bierwisch: Gutachten.

gleichzeitig zu einer souveränen, um gängige Urteile unbekümmerte Haltung gegenüber Sprache und Literatur. Vielleicht ließe sich dieser Widerspruch in dem Ausdruck einer ‚antididaktischen Didaktik‘ fassen.

Spricht das Buch nun aber, um die eingangs formulierte Frage aufzugreifen, die ‚Sprache der Wissenschaft‘ oder die ‚der Dichtung‘ – oder ist diese Unterscheidung obsolet? Paradoxerweise scheint keine dieser drei Alternativen zuzutreffen: *Die dampfenden Hälse* vereint in sich sowohl wissenschaftliche als auch dichterische Sprache, doch wird die Differenz zwischen beiden nicht aufgelöst. Fühmann beharrt auch hier auf dem Gegensatz von Wissenschaft und Literatur und auf der Autonomie der literarischen Form, für deren Verständnis die Kenntnis von Sprachgesetzen nötig ist, die sich auf diese Gesetze aber nicht reduzieren lässt. Der Widerspruch bleibt also bestehen, und er wird zum Ansatzpunkt für kritische Reflexion: Ohne Widerspruch gäbe es keine Bewegung – nicht ohne Grund ist Küslübürtün ein „Fan der Widersprüche“ (142). *Die dampfenden Hälse* richtet sich gegen all jene, die Literatur behandeln, als sei sie eine – bloß in eine schöne Form verpackte – wissenschaftliche, und d. h. widerspruchsfreie Aussage. Darüber hinaus drückt das Buch aber auch die Überzeugung aus, dass wissenschaftliche Definitionen, Kategorien und Beschreibungen zum Verständnis von Literatur nicht ausreichen, sondern dass sie, wie es in Bezug auf Brechts Gedicht *Erinnerung an die Marie A.* heißt, „als Erlebnis erfahren“ (307) werden muss. Mit *Die dampfenden Hälse* hat Franz Fühmann vermutlich vielen Leser*innen, kindlichen wie erwachsenen, solche Erfahrung ermöglicht.