

Textkonzeption und Wissenschaftspracherwerb

Stefan Schäfer und Martin Siegel

Bei der Vermittlung des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache konzentriert sich die Aufmerksamkeit der Forschung zusehends auf einen schwer zu definierenden Textbereich: er unterliegt noch nicht den strengen Normen wissenschaftlicher Publikationen, definiert sich aber durch eine die Alltagssprache in spezifischer Weise gebrauchende Form. Unter diese Rubrik, die Ehlich mit dem Begriff »wissenschaftliche Alltagssprache« faßt (Ehlich 1995: 340), fallen auch verschiedene schriftliche Arbeiten, mit denen Studierende, zumal die ausländischen Germanistikstudentinnen und -studenten, konfrontiert werden: Interpretationen, Kommentare, Zusammenfassungen usw. in Form von Hausarbeiten und Klausuren, schriftlichen Referaten und Protokollen. Die Berücksichtigung dieser Textsorten bei der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache tut Not. Ehlich spricht von einer »unumgängliche[n] *Vorschule der Wissenschaft*«:

»Die alltägliche Wissenschaftssprache ist, als ein ausgearbeitetes Präsuppositionensystem für die Kommunikation in allen wissenschaftlichen Zusammenhängen, eine Substruktur der Sprache, die im Unterricht ›Deutsch als Fremdsprache‹ zu vermitteln ist. Diese Substruktur ist für viele LernerInnen von besonderer Bedeutung. Ihr Erwerb umfaßt unterschiedliche Dimensionen von Sprache und ist von erheblicher kommunikativer Relevanz.« (Ehlich 1995: 347)

Vom didaktischen Standpunkt aus gilt es, eine Hürde zu überwinden, die zwischen dem Unterrichtsraum als »Vorschule« und dem strengen Wissenschaftsbetrieb der zu erlernenden Fremdsprache liegt. Während sich nämlich in der Kommunikationssituation des strengen Wissenschaftsbetriebs die Textsorten pragmatisch durch die wissenschaftliche Öffentlichkeit, die wissenschaftlichen Medien, die spezielle Mitteilungssituation usw. definieren (vgl. Graefen 1997), fehlen diese Parameter im Unterrichtsraum bzw. werden durch andere ersetzt.

»Es zeigt sich«, so Weinrich, »daß sich der wissenschaftliche Erkenntnisprozeß nicht zwischen dem einzelnen Forscher oder Forscherteam und dem zu erforschenden Sachverhalt abspielt, sondern daß die übrige Forschergemeinschaft immer dabei ist und den arbeitenden Wissenschaftlern über die Schultern schaut, und zwar kritisch. [...] wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung [ist] durch und durch und von Anfang an ein kommunikativer Prozeß [...], an dem die sprachliche Fassung einen wesentlichen Anteil hat. Und das gilt für alle Wissenschaften, nicht nur für die notorisch sprachförmigen Geisteswissenschaften. Man kann darin durchaus ein zentrales Prinzip sehen, das die Einheit der Wissenschaften zuverlässig garantiert.« (Weinrich 1994b: 163)

Im Unterrichtsraum dagegen findet sich die kommunikative Situation verzerrt; Eßer formuliert:

»Als nicht zur Veröffentlichung bestimmte Übungsform setzt die studentische Arbeit im Gegensatz zur realen wissenschaftlichen Abhandlung [...] eine Reihe von Fiktionen voraus [...]. Statt – wie in der realen wissenschaftlichen Abhandlung – ein weniger informiertes akademisches (öffentliches) Publikum über ein Thema zu informieren, schreibt der studentische Verfasser in der Regel nur für den meist besser informierten Dozenten. Es kommt zu einem Rollentausch. Der Lehrende begibt sich für eine Zeitlang in die Rolle des zu Belehrenden.« Zusätzlich ist diese Textsituation gekennzeichnet »[...] durch ein hierarchisch strukturiertes Leser-Schreiber-Verhältnis, denn der lesende Dozent nimmt als Unterrichtender einen höheren Rang in der wissenschaftlichen Gemeinschaft ein.« (Eßer 1997: 41)

Die Frage, wie diese Schwelle zu überwinden sei, führt die Diskussion zumeist auf die kulturelle Ebene: Welche Kriterien sind es, die deutsche Wissenschaftlichkeit ausmachen? Und im Blick auf die Lehre des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache wird gefordert, »die allgemeinen Charakteristika deutscher Wissenschaftssprache und nach Möglichkeit die der jeweils relevanten Fachsprache« zu vermitteln (Eßer 1997: 172). Auf diesem Weg geht aber eine ganze Dimension verloren: Wenn der Wissenschaftsbetrieb in erster Linie kommunikativer Rahmen ist, der die Texte und ihre Teile bis hinein in sprachliche Formulierungen strukturiert, dann wird diese Ausrichtung eines Textes, sein organisches Arrangement, gerade dort sichtbar, wo der Bezugsrahmen fehlt. So gesehen ist die Kommunikationssituation *Unterrichtsraum* eine Chance, insofern dort die einzelnen Schritte der Textkomposition ausdrücklich verantwortet werden müssen. In dieser Umgebung herrscht vor aller thematischen Arbeit ein Klima textueller Recht-

fertigung, das in der fremden Sprache eingeübt und später als universelles Kriterium auf den strengen Wissenschaftsbetrieb übertragen werden kann.

In didaktischer Hinsicht ist dementsprechend einem regulativen Vorgehen der Vorzug zu geben gegenüber dem normativen: Studentische Arbeiten qualifizieren sich zunächst nicht, indem bestimmte Kriterien erfüllt sind, sondern indem sie das Bewußtsein, d. h. die sprachliche wie kompositorische Fähigkeit ihrer Verfasser für textuelle Strategie verraten. Einige Auffälligkeiten wissenschaftlicher Arbeiten von Studierenden aus Olmütz, Tschechien, mögen das verdeutlichen.

Die Texte der Olmützer Studenten (zwei exemplarische Arbeiten sind in nicht korrigierter Originalfassung im Anhang abgedruckt) zeichnen sich durch ein sehr hohes Niveau an formaler Sprachkompetenz aus. Wo Unstimmigkeiten auffallen, da sind es nicht Schwierigkeiten, die die Lerner mit der Terminologie (fachterminologische Ausdrücke oder Komposita und Wortneubildungen), mit Syntax und Semantik von Nebensatzgefügen oder mit textspezifischen Aussageweisen hätten, sondern Abweichungen von der erwarteten Einheitlichkeit der Argumentation – sie lassen sich drei Gruppen zuordnen.

Färbung: personale Markierungen bzw. Aussageweisen

In beiden Beispieltexten ist der Großteil der Aussagen persönlich gefärbt. Zwar legt die Aufgabenstellung von Text B persönliche Äußerungen nahe, ungewöhnlich ist jedoch, daß nahezu alle Äußerungen im Text als persönliche Einschätzung markiert sind. Gleich der Kon-

1 Offenbar sind diese Auffälligkeiten typisch für den mittel- und osteuropäischen Raum. Drewnowska-Vargáné hat dies an gleicher Stelle unlängst für ungarische Deutschlerner beschrieben (Drewnowska-Vargáné 1997: 514f.).

junktiv am Anfang bezeichnet diese Persönlichkeit, fortgeführt wird sie im zweiten Abschnitt bei der Definition (z. B. *ich, meiner Meinung nach*), dann erscheint sie in der Wendung *sehe ich darin*. Auch die folgenden Abschnitte sind entsprechend markiert: *man kann sagen, man muß konstatieren, man kann sich noch eine Frage stellen, ich selbst glaube*. Dadurch, daß dieser Fokus durchgehend benutzt wird, entfällt er als Strukturierungsmöglichkeit für den Text, etwa indem der zweite Absatz als persönliche Definition markiert würde, der dritte aber als konsequente, eben nicht mehr persönliche Folge dieser Definition. Das Ergebnis solcher durchgehend personalen Markierung ist letztlich, daß die »Argumentation«, wie schön in Text B zu sehen, nicht recht widerlegbar ist.

In Text A sind die sprachlichen Verfahren dieser Persönlichkeit subtiler; sie äußern sich hier vor allem in Einschränkungen der Gültigkeit einer Aussage, die indirekt auf den Sprecher verweisen (*Diese Prosa-skizze beschäftigt sich vor allem mit der inneren Bedeutung des Wortes »Heimkehr«; Man sollte hier vor allem die innere Handlung erfassen; Der Anfang wirkt teilweise melancholisch*). Umgekehrt wird in diesem Text an Stellen argumentiert, die keiner Argumentation bedürfen (*Es gibt hier einen Haupthelden – den Erzähler. Also liegt die Ich-Form-Erzählung vor*).

Textkonzeption und -gliederung

Hinsichtlich des Arrangements der Argumentation gehen beide Texte sammelnd vor; der Gliederung sieht man spontane Einfälle des Schreibers an. So fällt in Text A etwa die eigentümliche Formulierung auf: *In diesem Moment stellt sich der Eindruck ein, daß es eine Verständigung unter den Menschen nicht gibt*. Text B leitet den vierten Absatz ein, indem unvermittelt verschiedene Fragen aufgeworfen werden. Wie wenig die einzelnen

Absätze untereinander verwoben sind, zeigt die Tatsache, daß dieser Text mit jedem Abschnitt einsetzen könnte.

Das reihende, ja sammelnde Verfahren der Textkonzeption bewirkt und unterstützt ein Zusammenhalten des Textes, das beinahe ausschließlich von semantischen Beziehungen getragen wird. (In Text A beispielsweise: *Am Anfang [...], aber am Ende [...]*; dann wieder: *Am Anfang [...], doch am Ende [...]*). Gleichzeitig erscheinen Begriffe oft in verschiedenen referentiellen Umfeldern: *Wirkt in Text A der Anfang noch teilweise melancholisch* – hier ist wohl an den Leser gedacht –, so geht diese Melancholie *bald in Zögern und Pessimismus des Haupthelden über*, während es einige Zeilen später wieder der Leser ist, der angesichts dieser Melancholie *an die Herbstzeit zu denken hat*. In ähnlicher Weise bringt Text B den Begriff »Kunst« in verschiedene Umfelder, ohne dabei eine fortschreitende Präzisierung vorzuführen: zunächst in der Differenzierung von Kunst als dem, was subjektiv gefällt, und Kunst, womit man sich schmücken kann, weil sie Anerkennung verleiht, dann in der Zweckbestimmung Kunst als Vermittlerin von Werten, weiter im Gegensatz von breitem Publikumsgeschmack und Innovation als einzigem Wertkriterium, schließlich in der Gegenüberstellung von früher, als der Wert des Kunstwerks im Vordergrund stand, und heute, wo es die Popularität des Künstlers ist. Im gesamten Aufsatz steht 13 Mal das Wort *Kunst*, nur ein einziges Mal wird es durch das Pronomen ersetzt.

Textkonsistenz

Überprüft man ausgehend von diesen Befunden die sprachlichen Mittel zur Erzeugung von Textkonsistenz, so zeigt sich, daß Kohärenz zwar durch Wortaufnahmen und gelegentliche Gliederungselemente, nur selten aber durch semantisch-logische Beziehungen (im Sinne

von Kontiguität) hergestellt wird. Kohäsive Mittel dieser Funktion finden nicht oder nur sporadisch Verwendung, andere stehen falsch: *Man sollte hier*, so heißt es beispielsweise in Text A, *vor allem die innere Handlung erfassen. Es geht hier um den inneren Wandel: Am Anfang [...].* Es geht zwar um einen bestimmten inneren Wandel, nämlich den des Ich-Erzählers, die Konstruktion aber, wie sie inhaltlich vorbereitet und durch die Interpunktion (Doppelpunkt) getragen wird, verlangt den Artikel in kataphorischer Funktion.

Vor der Folie dieser Besonderheiten, die exemplarisch für wissenschaftliche Arbeiten Olmützer Studenten stehen, sind es hauptsächlich zwei Bereiche, auf deren Rolle in der besonderen Organisation eines Wissenschaftstextes hinzuweisen ist. Grundsätzlich gilt für den argumentativen Text, daß überall dort Erwartung entsteht, wo nicht belegt wird (Textstellen, die nicht belegen, erzeugen Erwartung!). Erstens bedeutet das bezüglich der Themententfaltung, daß der Wissenschaftstext die Mitteilung geordneten Wissens verfolgt, d. h. Digressivität und Asymmetrie müssen funktional begründet sein. Damit ist gleichzeitig gesagt, daß Textstellen nicht austauschbar sein dürfen, was sich auch notwendig durch die »Textizität« der verwendeten Sprachmittel ergibt. Gemeint ist das »Verhältnis des Textes zu sich selbst« (Jede Textstelle muß sich in ihrem Bezug zum Textganzen ausweisen!); Mauranen spricht von »text reflexivity« (vgl. Graefen 1997: 160). Zweitens folgt aus der argumentativen Anlage, daß sich auch jeder nicht darlegende Tonfall auszuweisen hat (Alle Färbungen müssen ihre

Stellung zur Argumentation ausweisen!).

Von diesen grundsätzlichen Verhältnissen aus betrachtet richtet sich nun das Augenmerk auf eine Reihe sprachlicher Mittel – wohl gemerkt vor der Folie tschechischer Arbeiten. Sie sind in der folgenden Tabelle (s. S. 699) aufgelistet, wobei unerwartete Strukturen kursiv stehen. Sie sind nicht grundsätzlich ausgeschlossen im wissenschaftlichen Diskurs, müssen aber ihren Beitrag zur Argumentation ausweisen.

Diese Tabelle will einen aus den kulturspezifischen Differenzen gewonnenen Kriterienkatalog darstellen, der bei der Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache an tschechische Lerner als Regulativ Verwendung finden kann, das heißt, ohne im Bereich wissenschaftlicher Alltagssprache Textmuster definieren zu müssen. Solche Textmuster würden, so steht zu befürchten, von den Lernern strikt reproduziert mitsamt den ihnen zugeordneten Phrasen, wie sie in den Lehrwerken zu finden sind. Der eigentliche Lernfortschritt aber ist eine einzige Erkenntnis: die Einsicht nämlich, daß jeder Text bis in seine Feinstruktur hinein ausgerichtet ist auf den kommunikativen Rahmen, in dem er steht, und als authentischer seine Realisierungsbedingungen widerspiegelt. Authentisch ist im kommunikativen Umfeld *Unterrichtsraum* im Blick auf Wissenschaftssprache nicht die wissenschaftliche Abhandlung, wie in diesem Umfeld im Blick auf die Textsorte Liebesbrief auch keine authentischen Liebesbriefe entstehen. Die fiktive Setzung: Schreiben Sie einen Wissenschaftstext bzw. schreiben Sie einen Liebesbrief,

1 Zur verwendeten Terminologie vgl. Clyne 1991. Grundsätzlich gilt für alle beschriebenen Kategorien, also auch für »Linearität« und »Symmetrie«, daß es sich um regulative und damit relative Größen handelt. So ist ein wissenschaftlicher Text deutscher Prägung im Verhältnis zu entsprechenden tschechischen Texten wohl eher linear, im Verhältnis zu entsprechenden englischen Texten eher digressiv (vgl. Graefen 1997: 71).

argumentativer Zusammenhang in Texten wissenschaftlicher Alltagssprache !Textstellen, die nicht belegen, erzeugen Erwartung!		
Thema	Färbung	Konsistenz
!Text muß Mitteilung geordneter Wissens verfolgen!	!Alle Färbungen müssen ihre Stellung zur Argumentation ausweisen!	!Jede Textstelle muß sich in ihrem Bezug zum Textganzen ausweisen!
Gesamttext (linear / digressiv)	berichtende Tempora Modus (Indikativ)	Textpositionen advance organizers Nicht-Austauschbarkeit der Textstellen
Absätze (Symmetrie / Asymm.)	Asserption	Fragen – Antworten
Thesen Argumente	direkte Rede	Begriffsbildung Begriffsübernahme: Kohärenz, Paraphrasen, Kontiguität
Sätze Phrasen	Definition	Nebensatzgefüge (primär subordinativ)
Wörter	Präsuppositionen Kollokationen	Begriffsübernahme: Tempus (Relief der Zeitigkeit); Kausal-, Pronominaladverbien, Ellipsen; Deixis; Artikel; Pronomina (anaphorisch)
Überschrift	!Erwartungshorizont der potentiellen Leser!	!Wissenshorizont der potentiellen Leser!

wird in höherer Instanz eingeholt vom Rahmen Unterricht, der darauf abzielt, kompositorische, d. h. textuelle Verfahren sichtbar zu machen. Auch auf Seiten der Lehrenden mag sich dieses Bewußtsein oft erst durch Abweichungen schärfen, die Studenten anderer kultureller Prägung machen. »De Beaugrande [...] zufolge«, so Eßer, »sind Textkenntnisse bei Nicht-LinguistInnen in der Regel nur als ›fuzzy classifications‹ mental präsent. Man ›weiß‹, wie z. B. ein Wissenschaftstext oder ein Bewerbungsschreiben beschaffen sein muß, ohne jedoch explizite Produktionsregeln dafür angeben zu können« (Eßer 1997: 123).

Mit einem Verfahren, das kulturelle Differenzen nicht als Ergebnis, sondern als Indikator ins Auge faßt, wird der Tatsache Rechnung getragen, daß im Vordergrund des Erwerbs von Wissenschaftssprache das textuelle Konzipieren steht; es muß von Anfang an in der Fremdsprache geschult werden. Die Grenzen dessen, was in Diskursen der wissenschaftli-

chen Alltagssprache möglich ist, ziehen sich in Bezug auf das jeweils anvisierte Textmuster. Ist der Blick für diese Verantwortlichkeit geschärft und an verschiedenen Nuancen der alltäglichen Wissenschaftssprache geschult, wird die Teilnahme am Betrieb der wissenschaftlichen Öffentlichkeit nicht schwerfallen. Vorbereiten läßt sich der Übertritt freilich, wenn Studierende die Möglichkeit haben, frühzeitig in der authentischen Situation *strenger Wissenschaftsbetrieb* zu arbeiten.

Literatur

- Clyne, Michael: »Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte«, *Info DaF* 18, 4 (1991), 376–383.
- Drewnowska-Vargáné, Ewa: »Textfunktion und Textstruktur als Grundlagen für die Entwicklung der Textkompetenz«, *Info DaF* 24, 4 (1997), 514–522.

- Ehlich, Konrad: »Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache«. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin; New York: de Gruyter, 1985, 325–351.
- Ehlich, Konrad: »Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 22 (1996), 171–190.
- Graefen, Gabriele: *Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt am Main: Lang, 1997 (Arbeiten zur Sprachanalyse 27).
- Hüllen, Werner: »Das unendliche Geschäft der interkulturellen Kommunikation«. In: Glienow, W.; Hellwig, Karl-Heinz (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im FSU*. Seelze 1994, 16–26.
- Kretzenbacher Heinz L.: *Wissenschaftssprache*. Heidelberg: Groos, 1992 (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 5).
- Weinrich, Harald: »Formen der Wissenschaftssprache«, *Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin* (1988), 119–158.
- Weinrich, Harald: »Sprache und Wissenschaft«. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin; New York: de Gruyter, 1995, 3–14 (= 1995a).
- Weinrich, Harald: »Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaften«. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin; New York: de Gruyter, 1995, 155–174 (=1995b).

Anhang

Text A: Franz Kafka: Heimkehr

Diese Prosaskizze beschäftigt sich vor allem mit der inneren Bedeutung des Wortes »Heimkehr«. Kafkas Überlegungen beginnen gleich mit dem ersten Satz, und dann werden seine Thesen sukzessiv fortgesetzt. Man sollte hier vor allem die innere Handlung erfassen. Es geht eigentlich um den inneren Wandel: Am Anfang will der Erzähler zurückkehren, aber am Ende tut er es nicht. Er betritt den Raum nicht, sondern bleibt vor der Tür stehen. Am Anfang beschäftigt den Erzähler seine Erinnerungen an das Heim, doch am Ende ändert sich die

Situation – sein Inneres ist mit Zögern gefüllt. Das Heimgefühl hat sich in ein Gefühl der Entfremdung und Isolierung der Hauptperson verwandelt. (... »Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man« ...)

Der Anfang wirkt teilweise melancholisch – die Hauptperson erinnert sich an ihre Kindheit und an ihren Vater. Dazu benutzt Franz Kafka die Beschreibung des Hofes und einiger Sachen, die für ihn damals eine äußerst wichtige Rolle spielten. (... »altes Gerät«, »ein zerrissenes Tuch, einmal im Spiel um eine Stange gewunden ...«) Zur Beschreibung dieser verschiedenen Sachen benutzt der Autor die bestimmten Artikelformen. (»der Flur«; »die Pfütze ...«) Der Hof wird beschrieben, als wäre er dem Leser bekannt. Damit läßt Kafka eine Verbindungsbrücke zwischen Erzähler und Leser entstehen. Es kommt zur Identifizierung des Lesers mit dem Haupthelden.

Die Melancholie des Anfangs geht dann bald in Zögern und Pessimismus des Haupthelden über. Der Hauptheld verliert seine Heimgefühle, und seine Gedanken wechseln in Gefühle der Selbständigkeit über. Seine ursprünglichen Erwartungen (... »Ich bin angekommen. Wer wird mich empfangen?«) sind nicht in Erfüllung gegangen. Er beginnt sich verschiedene Fragen zu stellen: »Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause?«... Seine Antwort ist aber nur Unsicherheit über alle Sachen und alles Geschehene. (»Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher.« ...) In diesem Moment stellt sich der Eindruck ein, daß es eine Verständigung unter den Menschen nicht gibt. Hier wird das Moment des Verlustes an zwischenmenschlicher Kommunikation betont. (»Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück.«) Solche Fragen stellt sich der Hauptheld bis zum Ende der Prosaskizze. Und der Schluß ist wieder nicht sicher. Der Leser weiß nicht, ob der Erzähler hineintritt oder nicht.

Die innere Handlung ist verhältnismäßig reich. Dagegen steht die äußere Handlung, die (jedoch) minimal ist. Man liest von einem Hof und kann sich ihn vorstellen. Dazu bekommt man eine Beschreibung einiger Sachen, die drinnen sind. Die Zeit des Geschehens ist nicht sicher. Angesichts des Pessimismus und der Melancholie könnte man hier an die Herbstzeit denken.

Es gibt hier einen Haupthelden – den Erzähler. Also liegt hier die Ich-Form-Erzählung vor. Der Erzähler stellt sich dadurch in die Mitte der Situation.

Die Handlung ist völlig stativ, hier gibt es keinen großen Unterschied zwischen Anfang und Ende. Am Anfang kehrt der Hauptheld zurück nach Hause, und das Ende ist ganz unsicher. Wir wissen nicht, ob er hineintritt oder nicht. Kafka benutzt hier vor allem die Methode der Beschreibung. Die Interpretation des Schlusses ist Aufgabe des Lesers.

Text B: Was kann und was soll Kunst in der Gesellschaft bewirken? Kunst contra Mensch

Am Anfang wäre es gut, den Begriff Kunst zu formulieren. Aber schon in dieser Phase sieht man einige Schwierigkeiten, weil dieser Begriff in der Gesellschaft unterschiedlich verstanden wird. Einige Menschen erklären dieses Wort als etwas, was ihnen gefällt – was sie bewundern, was für schön oder merkwürdig bezeichnet werden kann usw. Die anderen aber fühlen unter diesem Begriff etwas, was in heutiger Zeit für »ganz modern« gehalten wird, was ihnen manchmal nicht gefällt, aber was oft teuer ist und wenn sie etwas Künstlerisches zu Hause besitzen oder wenn sie mindestens mit einem Künstler befreundet sind, werden sie unter den Bekannten hoch geschätzt (oft als »Kenner« der Kunst).

Die Stellung der Kunst in *gleichzeitiger* Gesellschaft kann ein Mensch, z. B. ich, der sich mit der Problematik dieser Art nicht ständig beschäftigt, nur subjektiv beurteilen. Meiner Meinung nach, sollte die Kunst etwas Höheres im Leben des Menschen bedeuten. Darunter verstehe ich etwas, was den Leuten, die Werte und Ideale verloren haben, wieder den Mut im Glauben an Schönheit geben sollte. Die Kunst muß selbstverständlich nicht nur ernst genommen werden. Sie könnte auch den Men-

schen glücklich, lustig machen, ihn unterhalten, usw. Ein Kunstwerk soll zeigen, daß sein Autor etwas großes, schönes, wunderbares oder anstrengendes usw. geleistet hat, was unserer Anerkennung wert ist.

Hauptproblem der Kunst sehe ich darin, daß mehrere Kunstwerke dem Geschmack vieler »einfacher« »Benutzer der Kunst« gar nicht entsprechen. Es scheint oft, als ob man das, was ungewöhnlich ist, was »hier noch nicht war«, für wertvoll erklärt würde, ohne darauf Rücksicht nehmen, ob es wirklich der öffentlichen Anerkennung wert ist. Es ist neu und das reicht. Aber für wen ist die Kunst entstanden? Wo ist der Mensch, der der Kunst ihren Namen und ihre Bedeutung gegeben hat, der die Kunst schätzt? Was wäre die Kunst ohne Menschen?

Auf diese Frage ist leicht zu antworten – *nichts*. Aber die Realität sieht anders aus. Man kann sagen, daß früher, z. B. im Mittelalter, der Künstler nach dem Wert seines Werks bewertet und anerkannt wurde. Heute muß man leider konstatieren, daß der »Künstler«, der z. B. aus Medien bekannt ist – auch ohne Kenntnis seines Werkes – anerkannt wird. Ohne Ruhm und bekannten Namen keinen Preis! (In der tschechischen Literatur gibt es viele Autoren, die z. B. nur dank ihrem Auftritt im Fernsehen populär wurden.)

Man kann sich am Anfang noch eine Frage stellen: »Wohin wird die Bemühung, um jeden Preis etwas Neues, Interessantes, Schockierendes, Häßliches usw. zu schaffen, führen? Wo ist die Grenze, an der diese »künstlerischen« Anstrengungen enden und wo sich ihre Wege wieder zurück zum Geschmack – man kann sagen – der einfachen Leute, für die die Kunst vor allem entstehen sollte, orientieren werden. Diese Frage bleibt bestimmt offen. Ich selbst glaube an die »bessere künstlerische Zeit«, nur die Zeit wird aber zeigen, was wir in der Kunst noch erwarten können.