

# Philologische Kompetenzen und Studierfähigkeit

## Und ob die neue Zentralmatura etwas daran ändern wird

---

Gero Fischer

Seit einigen Jahren sind zunehmende Mängel philologischer Grundkompetenzen bei Studienanfängern festzustellen, dies betrifft das Leseverständnis, differenzierte Schreibkompetenz, Grundkenntnisse der Literatur, Verständnis von historischen Prozessen und Zusammenhängen, etc. Die neue Zentralmatura gibt vor, die Studierfähigkeit zu verbessern – Zweifel sind angebracht.

### Vorbemerkung

Der Germanist Gerhard Wolf (Universität Bayreuth) hat eine Studie/Umfrage unter Professoren an 135 deutschen geisteswissenschaftlichen Fakultäten in 62 deutschen Universitäten durchgeführt und ist zu z.T. niederschmetternden Ergebnissen gekommen. Zitatenauswahl<sup>1</sup>: „Referate, die von Rechtschreibfehlern wimmeln – zumindest bei Erstsemestern ist das nach Erfahrung von Professoren keine Seltenheit. Hochschullehrer beklagen zudem, dass der akademische Nachwuchs es kaum schafft, einer 90-minütigen Vorlesung zu folgen. Junge Studenten haben nach Erkenntnissen von Professoren massive Probleme mit Rechtschreibung und Grammatik. Zudem fehlten vielen Erst- und Zweitsemestern die Lesekompetenz sowie die Grundlagen der Satzbaulehre, ...“. „Konjunktive schwinden aus den schriftlichen Arbeiten ebenso wie zunehmend alle Zeitformen jenseits des Präsens“. „Ein Problem ist auch die mangelnde Fähigkeit mancher Studenten, selbstständig zu formulieren und zusammenfassende Texte zu schreiben ...“. Nur wenige Studenten seien beispielsweise in der Lage, eine Vorlesung mit eigenen Worten angemessen zusammenzufassen. Viele Studenten seien auch kaum in der Lage, einen Gedanken im Kern zu erfassen und Kritik daran zu üben. „Mit der argumentativen Logik haben es die Studenten immer weniger. Diese Fähigkeiten gehen langsam verloren.“ „Dagegen nimmt die Jargonhaftigkeit zu: Die jungen Studenten verwenden in ihren Arbeiten immer häufiger Begriffe, die sie mal gehört haben, ohne aber zu wissen, was sie eigentlich bedeuten.“ Viele Studenten hätten auch Probleme, einer 90-minütigen Vorlesung konzentriert zu folgen. „Verstehendes Lesen ist eine Kunst, die kaum eine/r unserer Erstsemester beherrscht“, etc.

Die Situation an heimischen Universitäten ist da nicht viel anders, dazu einige Befunde (ich beziehe mich dabei ausschließlich auf Studierende deutscher Muttersprache), so schreibt z.B. der Germanist Schmid-Dengler<sup>2</sup>: „Was mich manchmal irritiert, ist eine gewisse Lässigkeit, gerade in philologischen Fragen. Auch ein Wegfallen der historischen Dimension ist zu bemerken. Die Frage, wann der Erste Weltkrieg war, wird dann mit dem Satz beantwortet: „Ich glaube, meine Großeltern haben den noch erlebt!“. Oder die Frage, welche Epoche man Goethe zuordnet, heißt es: „13. Jahrhundert“. Und wenn man noch einmal nachfragt, heißt es: „Entschuldigen Sie, Herr Professor, 14. Jahrhundert.“ Das geht einfach nicht. Ein Chemiker kann ja beim Symbol „S“ auch nicht sagen: „Vielleicht Siegelack““.

Wie ich in einigen meiner Lehrveranstaltungen (für Studienanfänger) feststellen musste, kann auch nicht zweifelsfrei vorausgesetzt werden, dass Studierende Begriffe wie „Adjektiv“, „Adverb“ u.a. klar und eindeutig von einander unterscheiden können, oder voraussetzen, dass gewusst wird, dass es sich bei Konjunktiv und Konditional und Konjugation trotz formaler Ähnlichkeit um durchaus unterschiedliche Dinge handelt, man darf nicht allzu viel Kenntnis der deutschen oder der Weltliteratur (oberflächlich vielleicht, aber tatsächlich gelesen?) er-

---

<sup>1</sup> [http://www.focus.de/wissen/mensch/campus/hochschulen-professoren-beklagen-sinkendes-niveau\\_aid\\_786153.html](http://www.focus.de/wissen/mensch/campus/hochschulen-professoren-beklagen-sinkendes-niveau_aid_786153.html)

<sup>2</sup> Der Germanist (+) Schmid-Dengler in: Die Furche 2/10.1.08

warten. Oder wenigstens fundamentale Kenntnisse romanischer Sprachen (insbes. Latein) sind fast schon Rarität, und im Bereich der politischen Bildung und Zeitgeschichte (unabdingbar für das Verständnis Osteuropas im XX und XXI Jh.) oder der allgemeinen Geschichte kann man allerlei Überraschungen erleben. In einer LV im WS 07/08 über russische Fotografie erwähnte ich, dass Aleksandr Rodčenkos Vater ein ehemaliger Leibeigener war. Eine kurze – wie ich meinte rhetorische – Frage, was denn unter Leibeigenschaft zu verstehen ist, rief Kulleraugen im 30-köpfigen Auditorium hervor. Nach langen Nachdenkpausen und einigen Hilfen erinnerte sich ein Hörer, dass die Leibeigenschaft in Russland in den 60-er Jahren des 19. Jh. aufgehoben worden war, konnte aber des weiteren nicht erklären, was denn dieses Phänomen eigentlich bedeutete. Ein anderer meinte Leibeigene wären Sklaven ... Selbst das Stichwort Feudalismus brachte nichts weiter ... Nun handelt es sich bei diesem „Ereignis“ um keine Marginalie und keinen Einzelfall: Eigentlich müsste man annehmen, dass das Phänomen Leibeigenschaft in den Fundus des Geschichtsunterrichts der Gymnasien gehört und als Teil der Allgemeinbildung vorausgesetzt werden können müsste. Zu erwähnen ist, dass besagte Vorlesung Höhersemestrige, in der Mehrheit Russisten, besuchten, die mit dem Phänomen der Leibeigenschaft allein schon aus der Beschäftigung mit der russischen Romanliteratur (z.B. Lektüre von Tolstoj etwa) hätten in Berührung kommen müssen ... Beispiele / Anekdoten dieser Art sind leider ohne Zahl ... Interessant ist, dass Defizite vergleichbarer Art auch neuerdings an tschechischen Universitäten zu beobachten sind<sup>3</sup>.

### Ursachen und Lösungen

Man könnte diese Auflistung von Wissenslücken als arrogantes Lamentieren bzw. verstaubte Schüler- bzw. Studentenschelte seitens frustrierter Lehrer abtun. Ich denke, da würde man es sich doch etwas zu einfach machen. Da diese Situationsbeschreibung für eine Vielzahl der Studierenden zutrifft, muss die Ursache dafür in der grundlegenden Problematik der Bildungssituation im Sekundarschulbereich gesucht werden. „Die alten Bildungsbegriffe und Bildungsinstitutionen, so hört man, müssen durch neue abgelöst werden. Die Aufgaben von Schule und Universitäten hätten sich gewandelt. Man tut so, als müsse man am Beginn des 21. Jahrhundert gegen die verstaubten Bildungsideale des 19. Jahrhunderts kämpfen. Kein wirtschaftsnaher Universitätsreformer, der nicht Humboldt an den Kragen will, das Faktenwissen aus den Schulen verbannen möchte und statt bildungsbürgerlicher Kopflastigkeit Praxisnähe und Flexibilität einfordert.“<sup>4</sup>

Gegenüber früheren Maturanten-/Studentengenerationen ist in der Tat eine Verschiebung von Bildungsinhalten und Zielen erkennbar, die aus einer veränderten Unterrichtspraxis, anderen Unterrichtsschwerpunkten, anderer Wertigkeit des Wissenserwerbs resultieren. Diese Entwicklung lässt sich auch in den Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien feststellen. Die älteren Lehrbücher waren textlastig, man musste verarbeiten, verstehen, was man las, die modernen Lehrbücher sind (selektiv) faktenorientiert, bilderreich, bunt, es findet sich viel Anekdotisches, das Wissen ist amüsant verpackt – gewissermaßen Wissensvermittlung als Unterhaltung. Aber: Zusammenhänge ergeben sich aus der Lektüre der neuen Lehrbuchtexte oft eher zufällig, ein Verstehen etwa einer historischen Epoche, einer naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeit etc. ist aus der Lektüre oft nicht zu erschließen oder nachzuvollziehen (was z.B. ein Problem ist, wenn man etwas nachlernen muss). Allerdings werden bei den Tests / Prüfungen, der Wissensevaluation ja auch in der Regel nur Fakten (die sich graphisch anspruchsvoll in Büchern verpacken lassen), und kaum Zusammenhänge, selten Verstehen abgefragt, eben lexikalisches (oft kontextfreies) Wissen, das sich bequem und zeitsparend in entsprechende Testformate (z.B. Multiple choice) verpacken lässt. Es bleibt im Unterricht auch keine Zeit mehr, im Rahmen einer Prüfung dem Schüler eine mündliche umfassende Darstellung

---

<sup>3</sup> Diese Feststellung stützt sich auf Erfahrungen eigener Lehrtätigkeit an der Universität Brunn und auf Klagen tschechischer Kollegen

<sup>4</sup> K.P. Liessmann: Theorie der Unbildung. Wien, 2006, S. 51

eines Sachverhaltes eines Prozesses (z.B. Bauernbefreiung, Niedergang des Feudalismus), usw. mit Argumenten, – und in ganzen zusammenhängenden Sätzen – abzuverlangen. Gelernt wird daher nicht in Richtung Verstehen, Begreifen und Reflexion, sondern es wird auswendig gelernt, was hinsichtlich der Tests bzw. der operationalisierten Lernevaluation förderlich ist. Aber: Wer über Jahre einen derart operationalisierten Unterricht durchläuft, darf sich nicht wundern, wenn er dann Schwierigkeit hat, eigenständig Sachverhalte sprachlich differenziert darzustellen. Sicherlich, es sind nicht alle davon in gleicher Weise davon betroffen, aber die zunehmende Zahl kaum verständlicher oder sprachlich furchtbar unbeholfener Texte in Proseminare und Seminaren, aber auch in Abschlussarbeiten sind ein starkes Argument, dass an dieser Baustelle dringend zu arbeiten ist.

Bisher war nur von den AHS die Rede, aus denen sich in der überwiegenden Mehrheit Studierende philologischer Studienrichtungen rekrutieren. Tatsache ist aber auch – zumindest an der Slawistik Wien –, dass viele Maturanten von berufsbildenden höheren Schulen kommen, wo die vermittelten philologischen Kenntnisse traditionell als geringer anzusetzen sind als in den AHS. Was ist aber grundsätzlich zu tun, um Studienanwärtern (unabhängig von der Art des Sekundarschulbildungsweges) ohne adäquate Voraussetzungen die Startbedingungen für ein philologisches Studium zu eröffnen? Gerhard Wolf schlägt vor deutsche Sprachtests vor Studienbeginn einzuführen. Das würde allerdings nur dazu führen, Studierende auszusperren und für etwas zu bestrafen, das sie selbst nicht verursacht haben. Eine bessere Alternative wären meines Erachtens darin zu suchen, an den Universitäten zusätzliche Lehrangebote anzubieten – wir könnten sie „philologisches Propädeutikum“ nennen –, die diese Defizite ausgleichen helfen und die Maturanten „studienfit“ machen. Dass diese zusätzliche Lehre nicht kostenneutral angeboten werden kann, ist auch klar. Grundsätzlich muss aber der Ball an die Sekundarstufe zurückgespielt werden, deren Aufgabe es eigentlich ist, die Studierfähigkeit der Maturanten zu entwickeln resp. zu gewährleisten. Viele Hoffnungen und Erwartungen richten sich nun auf die neue Zentralmatura.

### Kompetenzorientierte Matura („Zentralmatura“)

Die Zentralmatura soll – so in den Zielsetzungen – schnelleres Studieren ermöglichen und die „Studierfähigkeit“ erhöhen, sie soll generell besser auf das Hochschulstudium vorbereiten. Die neue Zentralmatura definiert einen langen Katalog von in der Gewichtung unterschiedlichen Kompetenzen, was allerdings nicht gewährleistet, dass die (AHS-)Maturanten die philologischen Grundkenntnisse beherrschen, die für ein philologisches Studium Voraussetzung sind. Es ist – so wie sich die Zentralmatura derzeit darstellt – nicht gesichert, dass die Lese- und Schreibkompetenz auf „studierfähigem“ Niveau erworben wird, es kann nicht vorausgesetzt werden, dass Maturanten einen Satz in seine Bestandteile zerlegen und (linguistisch) interpretieren, dass sie die wichtigste linguistische Terminologie beherrschen oder dass sie kompetent mit einem Wörterbuch umgehen können. Auch Lesen und Interpretation literarischer Texte ist eine ganz wichtige Kompetenz, der in der Zentralmatura jedoch eindeutig eine untergeordnete Rolle zukommt. Sich z.B. bewusst zu werden, dass literarische Formen, Kunstmittel etc. eine oft Jahrtausende alte Entwicklung durchlaufen haben, dass Kenntnis literarischer Epochen kein verzichtbarer Luxus ist u.dgl. – das sind die Kompetenzen, auf die es bei einem philologischen Studium ankommt. Was den Umgang mit Fremdsprachen und mit philologischen Techniken betrifft, so stößt der im Prüfungsformat enthaltene Praxisbegriff (es wird ausdrücklich mehrmals in den Präambeln zur Zentralmatura auf den Bezug zur Berufspraxis hingewiesen) befremdlich auf – der wie die nachfolgenden Beispiele zeigen, eigentlich dessen Verzerrung bzw. Karikatur darstellt:

- „Praxisnahe“ Hörkompetenz soll sein, wenn (fremdsprachliche) Hörtexte mit (nachträglich) eingebautem Rauschen präsentiert werden. Die Lebenspraxis sieht hingegen doch eher so aus, dass wenn etwas verwaschen und daher unverständlich ist, dass man dann man nachfragt, in der Muttersprache wie auch in der Fremdsprache, u.zw. immer

und überall, um allfällige Missverständnisse oder Unklarheiten zu beseitigen. Ausgerechnet bei der Matura soll das nicht gelten? Außerdem: Entsprechende Fragestrategien zu entwickeln und zu beherrschen ist keine unwesentliche Kompetenz.

- Englisch ist eine internationale Sprache, das rechtfertigt aber noch lange nicht, dass einige Hörtexte mit starkem nichtenglischem Akzent präsentiert werden.
- Es herrscht ein ausdrückliches Verbot Wörterbücher und Nachschlagewerke zu verwenden. Das ist absurd, es gibt keinen Philologen, wo immer er auch tätig ist, der in seiner Arbeitspraxis auf diese Hilfsmittel verzichtet. Das Umgehenkönnen mit diesen hingegen ist ebenfalls eine wichtige philologische Kompetenz, die auch erworben werden muss.

Es muss ausdrücklich herborgehoben werden, dass es sich bei den monierten Mängeln keineswegs Spezialkompetenzen handelt sondern dass es um Basiskompetenzen geht, Voraussetzungen für ein philologisches Studium, um die man nicht herum kommt. Die jüngere Generation hat im Gegensatz zu früheren Generationen andere Interessen, präferiert andere methodische Zugänge, verfügt über andere Kompetenzen etc. diese können aber schwerlich gegeneinander aufgerechnet werden: Kann Computerkompetenz der jungen Generation Wissen und vor allem Verständnis von historischen Zusammenhängen kompensieren? Können Grammatikkenntnisse durch die Kompetenz neue Software zu installieren oder akademische Sprachkompetenz durch die Kompetenz im Internet zu surfen, zu recherchieren usw. ersetzt werden? Philologien basieren auf Textkompetenz, der Fähigkeit Inhalte zu erfassen, sie zu analysieren und wiederzugeben, auf der Fähigkeit über Sprachform und Sprachstruktur zu reflektieren udgl.

### Illusionen, unrealistische Ziele

Die neue Zentralmatura soll den Maturanten ein schnelleres Studieren ermöglichen. Diese Annahmen sind nicht nur zu optimistisch sondern blenden zu viele Unwägbarkeiten aus. Das Studium an der Universität ist gänzlich anders strukturiert als der Unterricht an der Sekundarstufe II, dem entsprechend unterscheiden sich die Anforderungen. Ob ein Studium erfolgreich verläuft oder nicht hängt von verschiedenen persönlichen und institutionellen Faktoren ab, und die Geschwindigkeit allein, mit der ein Studium durchlaufen wird, ist mit Sicherheit kein Qualitätsmerkmal. Es kommt vielmehr darauf an, mit und im Laufe des Studiums geistig und persönlich zu wachsen. Das ist ein Prozess, der Zeit in Anspruch nimmt und jeder Geschwindigkeitsregatta zuwiderläuft. Es ist auch müßig, Illusionen zu wecken: Laut Bildungsministerin Claudia Schmied<sup>5</sup> sollte, wenn etwa ein Maturant ein Topniveau in Englisch vorweist, ihm später beim Studium ein Seminar oder Proseminar angerechnet werden. Nicht nur dass das reichlich wirklichkeitsfremd ist, es wäre rein studienrechtlich nicht möglich – es können nur Studienteile, Vorstudien etc. aus dem tertiären Bildungsbereich angerechnet werden. Ganz abgesehen davon, dass die Anforderungen eines Proseminars oder gar eines Seminars in Wirklichkeit einer ganz anderen Liga angehören, Proseminare können in der Regel erst ab dem 2. bzw. 3. Semester, Seminare erst im 5. oder 6. Semester (BA-Studium) mit der Vorbedingung der Ablegung zahlreicher anderer Lehrveranstaltungen belegt werden. Ziel des neuen von der Zentralmatura bestimmten Lernens an der Sekundarstufe kann nicht sein, irgendwelche Lehrveranstaltungen an der Universität vorweg zu nehmen oder quasi zu überspringen, sondern muss hingegen sein, die Schüler „studierfähig“ zu machen, genau das.

### Auswege und Ausblicke

Wenn es in den Zielvorgaben der kompetenzorientierten Matura heißt, dass sie für das Studium vorbereitet, dann sollte sie auch an den Anforderungen eines Studiums Maß nehmen. Von einer Reifeprüfung muss zu erwarten sein, dass sie die grundlegenden akademischen Kompe-

---

<sup>5</sup> In: OÖN 14.11.2011

tenzen vermittelt, die einen defizitfreien Einstieg ins Studium ermöglichen. Ob die neue Zentralmatura diese inhaltliche Aufgabe künftighin auch entsprechend wahr nimmt, ist derzeit nicht zu abzusehen – es ist ja noch nicht aller Tage Abend, es wird sicherlich im Zuge der Umsetzung noch zu inhaltlichen Modifizierungen kommen. Für diejenigen Studierenden aber, die jetzt auf Grund ihrer schulischen Ausbildung Defizite an philologischen Kompetenzen haben, müssen an den Universitäten spezifische Lehrangebote (wie akademisches Schreiben, Lektüre wissenschaftlicher Texte, Grammatik des Deutschen u.a.) eingerichtet werden, die es ihnen erlauben und ermöglichen, allfällige Mängel zu beheben. Langfristig kann es aber nicht darum gehen, dass Universitäten das nachholen müssen, was eigentlich Aufgabe der Sekundarstufe II (insbesondere der AHS) gewesen wäre.