



WETENSKAPLIKE BYDRAES VAN DIE PU VIR CHO
Reeks H: Inougurele Redes Nr. 40

**DUI TS AAN DIE POTCHEFSTROOMSE
UNIVERSITEIT VIR CHRISTELIKE
HOËR ONDERWYS**

L.R. Tönsing

Rede uitgespreek by die aanvaarding van die
amp van Hoogleraar in die Departement Duits
aan die Potchefstroomse Universiteit vir Chris-
telike Hoër Onderwys op 7 Mei 1976.

**Potchefstroomse Universiteit vir CHO
1978**

DUI TS AAN DIE POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR CHRISTE- LIKE HOËR ONDERWYS

Oor die vermoë om tale te kan praat en verstaan sê die Duitser;

So viele Sprachen als man kann,
so viele Male ist man ein Mann.

Hierdie uitspraak van die Duitser bring sy hoë agting vir die meertalige tot uiting. Natuurlik is dit 'n opsetlike oordrywing om te beweer dat 'n bykomende taal jou algehele menswees verdubbel. Tog word die waarde van 'n bykomende taal so algemeen erken, dat ons dit as 'n aksioma kan aanvaar. Vir ons tema is dit egter van belang om tog 'n oomblik stil te staan by die spesifieke waarde van Duits vir die Afrikaanstalige.

Dit is welbekend dat Duitsland een van die stamlande van die Boerenasie is, hoewel die omvang van afstamming van die Duitser nie altyd besef word nie. Die verversingspos van die V.O.C. aan die Kaap de Goede Hoop is gestig in die middel van die Nederlande se goue eeu, terwyl Duitsland na die Dertigjarige Oorlog verarm en magteloos uit baie wonde gebloei het. So het dit dan gebeur dat menige arm Duitser, en veral ongetroude jong mans, 'n heenkome in die ryk Nederlande gaan soek het. Meer as twee eeue lank sou die emigrantestroom vanuit versnipperde en magtelose Duitse staatjies na gesentraliseerde ryk koloniale moondhede en hulle oorsese provinsies en na die later selfstandige V.S.A. voortduur. Mettertyd het dan ook baie Duitsers, van wie feitlik almal Nederlands reeds goed magtig was, in die diens van die V.O.C. na die Kaap gekom. Sterk kulturele en historiese bande bind die Afrikaner dus aan die Duitser. Dit was trouens een van die oorwegings — hoewel nie die belangrikste nie — vir die insluiting van Duits in ons hoërskoolkursus. Die belangrikste oorweging vir hierdie insluiting was stellig dat Afrikaans en Duits ná-verwante tale is en die vermoede dat die Afrikaanstalige skoolkind Duits om daardie rede vinnig en gemaklik behoort te kan aanleer. Dat die noue verwantskap in menige opsig ook 'n bemoeilikende faktor in die leerproses moet wees, is destyds nog nie besef nie. Tot 'n groot mate was die vermoede egter wel reg en help die ná-verwante klankstrukture die Afri-

kaanstalige om Duits met redelike gemak te kan verstaan. As stamtaal verklaar Duits ook sonder meer die oorsprong en betekenis van 'n hele aantal geykte Afrikaanse woorde en uitdrukkings soos byvoorbeeld *stiebeuel*, *werf*, *volwasse*, *verwese*, *lees*, *boek*, *hof* en baie ander en reste van verboë vorme soos *snags*, *smôrens*, *des doods*, *ter insae*, *ter inligting*, *in der minne*, *ten voordele van*, *ten behoefte*, *ten aanskoue*, *ten goede* en vele meer. So-doende verdiep 'n kennis van Duits die kennis van Afrikaans. Dit is veral vandat Nederlands nie meer as taal aan ons skole geleer word nie, 'n faktor van groot belang.

Die vermoë om Duits te kan praat, skrywe en verstaan, hou ook aansienlike praktiese en ekonomiese voordele vir die Afrikaner in. Sonder dat dit veel opspraak verwek het, het Wes-Duitsland in 1974 die Verenigde Koninkryk van Britanië verbygesteek en die grootste handelsvennoot van Suid-Afrika geword. Hoewel die kultuurverdrag wat Suid-Afrika met Wes-Duitsland aangegaan het nie ten volle deur die teenswoordige Duitse regering benut word nie, is die voordele wat vir Suid-Afrika daaruit voortspruit tog aansienlik, daar Wes-Duitsland op vele gebiede van kundigheid, van navorsing en tegnologie 'n leidende aandeel neem, en die gehalte en omvang van die Duitse vakliteratuur aansienlik is.

Behalwe dat dit die waarde van 'n bykomende taal beklemtoon, lê daar nog 'n ander belangrike aspek van taal opgesluit in die spreuk:

So viele Sprachen als man kann,

So viele Male ist man ein Mann.

In Duits word ten opsigte van 'n taal nooit die werkwoord „*ken*” gebruik nie, maar wel altyd die werkwoord „*kan*”. Ons *ken* 'n persoon of 'n saak, ons dra kennis van samehange en strukture, maar ons *kan* 'n taal verstaan en praat. Taal is 'n vermoë, 'n vaardigheid, verkry deur oefening, nie deur insig nie. Ons kan baie van 'n taal weet, baie oor 'n taal sê en skrywe, sonder om die taal te kan praat. Hiervan is baie taalgeleerdes, menige 'n outoriteit op die gebied van ou tale of ook van primitiewe tale, 'n bewys. Dit gebeur vandag in 'n steeds toenemende mate, veral in anglofone lande, dat handboeke wat aan studente van die Duitse taal voorgeskryf word, nie in Duits geskrywe is nie. Nóg die universiteit nóg die skool kan met so 'n toestand tevrede wees. Duits is 'n moderne omgangstaal en om Duits te leer, beteken niks meer en niks minder nie as om Duits te leer verstaan, praat en skrywe.

Anders as wat die geval by ander dissiplines mag wees, behoort die studie van 'n moderne vreemde taal aan die universiteit maar net 'n direkte verlengstuk en voortsetting van die aanleer en oefening van die taal op skool te wees. Daarom is die universiteit in hierdie dissiplines so besonder nou gemoeid met dit wat in die skole gebeur. Taalgewoontes wat op skool verkeerd ingeoefen is, word — indien wel — net met die allergrootste inspanning op universiteit gekorrigeer.

Die aanleer van 'n vreemde taal is 'n geleidelike groeiproses. In hierdie

proses moet die universiteit en die skool as 'n eenheid gesien word. Die universiteit kan maar net verder bou op die fondament wat die skool gelê het. Omdat universiteit en skool so nou met mekaar in hierdie proses gemoeid is, behoort daar 'n baie hegte samewerking tussen hierdie inrigtings te wees. Omdat die universiteit so totaal afhanklik is van die fondament wat die skool lê, behoort die universiteit 'n veel groter aandeel te neem in die verdeling en metode van aanbieding van die leerstof as wat dit tot vandag wel die geval is. Hoewel dit in ons besinning om die universiteit gaan, dwing hierdie noue gemoeidheid ons om vereers nog verdere aandag aan Duits op ons skole te skenk.

Dit is jammer dat die onderrig van Duits tot die hoërskool beperk is en die skoolkind eers op 13-jarige leeftyd in standerd 6 die taal moet begin aanleer. In hierdie ontwikkelingsfase is die kind nie meer bereid om die taal deur nabootsing of via die oor te leer nie. Hy wil die taalreël weet en toepas, hy wil die taal via die intellek en deur insig leer. Die adolessent in die puberteitsstadium is selfbewus en bang dat hy 'n gek van hom kan maak, en is daarom nie meer bereid om naïef na te boots nie. Vir die onderrig en aanleer van 'n vreemde taal is hierdie houding van die adolessent van die allergrootste belang, want dit beteken dat die direkte of *natuurlike* metode waarop die kleuter sy moedertaal leer, en wat vir die tienjarige standerd 3-skolier nog 'n natuurlike metode mag wees, vir die standerd 6- en 7-leerling beslis nie 'n *natuurlike* metode is nie. Terselfdertyd beteken dit ook dat die universiteit nooit mag nalaat om daarvoor te pleit dat die onderwys van Duits nie later as in standerd 3 sal begin nie.

Daar is grondliggende verskille tussen die kleuter wat sy moedertaal „natuurlik” leer en die hoërskoolleerling wat Duits as 'n derde taal kunsmatig moet aanleer. Die kleuter het 'n sterk psigologiese drang om sy moedertaal te leer, want dit is vir hom 'n saak van selfuiting, selfhandhawing en selfbehoud. Daarenteen ontbreek alle natuurlike gemotiveerdheid by die hoërskoolleerling om Duits te leer. Terwyl massamedia soos die strokiesprent, die bioskoop, die radio en, in jongste tyd, enkelkanaaltelevisie ook in die enkeltalige milieu die kind motiveer om die tweede taal te leer, hoor hy nooit Duits nie en kan hy nie die nodigheid daarvan insien om daaraan te swoeg en te sweet nie. Met 'n tweede en, binnekort hopelik, 'n derde taal reeds tot sy beskikking kan niemand hom dit tog seker verkwalik as hy die nodigheid vir nog 'n taal, en nou 'n totaal vreemde een, nie kan insien nie. Gevolglik hang alle gemotiveerdheid af van die motivering wat juffrou – en baie selde vandag nog meneer – deur die onderwys in standerd 6 en 7 kan inspireer. Hier kan sake egter maklik misluk. Selde word die beste onderwyser vir die junior klasse ingespan, en die klasse is groot en die periodes min. Die eise wat aan die leerlinge gestel word, is dikwels so minimaal dat ons eerder van ondervoeding as van opvoeding moet praat, en die begaafde leerling keer sy rug beledig en vol veragting op die vak, terwyl die luiaard

en die onbegaaftde, om minder prysenswaardige oorwegings, die vak dalk nog mag kies.

'n Tweede belangrike verskil tussen die „natuurlike” of „direkte” leer van die moedertaal tuis en die aanleer van die derde taal in die kunsmatige opset van die klaskamer is die tydsfaktor. Die kleuter is binne-in sy moedertaal gedompel. Hy is gedurig daarmee omring. Hy eet, slaap, drink en dink net hierdie een taal. Wanneer hy wakker is, is dit daar, wanneer met hom gekommunikeer word, is dit deur hierdie medium, gesprekke tussen andere in sy omgewing geskied in sy moedertaal. In skerp kontras daarmee bring die hoërskoolleerling ongeveer 90 uur in 'n jaar in die Duitse klas deur, dit wil sê 1/40 van sy aktiewe wakker bestaan, en selfs in hierdie kort en kosbare tydjie hoor hy ongelukkig nog meer Afrikaans as Duits, en uiters selde het hy die geleentheid om Duits te praat. Dit is 'n onbegonne taak om hom deur die stadige „hoor-en-sê”-metode in die tydsbestek van 5 jaar 'n vreemde taal te laat aanleer. Die blootstelling aan sy moedertaal is so buite alle verhouding groot dat hy net 'n uiters geringe effektiewe woordeskat sy eie kan maak en waarvan hy, na elke lang vakansie, weer 'n groot persentasie inboet.

Uitgaande van die veronderstelling dat dit wenslik is om 'n vreemde taal op dieselfde natuurlike metode as die moedertaal aan te leer, is ons tog verplig om aan bogenoemde faktore konsessies te maak. Die natuurlike „hoor-en-sê”-metode of die direkte metode vereis 'n groter konsentrasie van impulse, én meer tyd as wat ons tot ons beskikking het, om suksesvol toegepas te kan word. Dat hierdie metode deur die sistematiese formulering, aanleer en toepassing van taalreëls, en deur sistematiese skriftelike taaloefeninge aanvul moet word, word nog duideliker as ons op sekere wesenskenmerke van die twee betrokke tale let.

Afrikaans is uit en uit 'n analitiese taal, 'n moderne, doelmatige en vaartbelynde werktuig in sy eenvoud en vormarmoede. Tereg het N.P. van Wyk-Louw Afrikaans 'n „stompstert-taal” genoem, want feitlik alle uitgange het afgeslyt en verdwyn. Van die moderne tale lê Duits in hierdie opsig aan die ander uiterste van die spektrum. Dit word gekenmerk deur 'n groot rykdom van vorme waarin enige anderstalige, maar veral die Afrikaanstalige, verward en verstrengel moet raak, indien hy die besondere geval nie in 'n algemene prinsiep kan huisves nie. Die gekompliseerde bou van Duits is nie net vir die Afrikaanstalige 'n probleem nie. Die „Goethe-Instituut zur Pflege deutscher Sprache und Kultur im Ausland”, toonaangewend vir die onderwys van Duits aan anderstaliges, met 'n lang en uitgebreide ervaring en met 'n jaarlikse inskrywing van meer as 300 000 studente, het om hierdie rede nog al die jare tot vandag toe Duits deur middel van die taalreël onderrig. Vir die Afrikaanstalige beteken die aanleer van Duits 'n besondere inspanning maar terselfdertyd ook 'n geleentheid tot besondere intellektuele vorming. Sonder die sistematiesing van algemeen gebruiklike taalstrukture en taalreëls sal selfs die begaaftde leerling nooit in staat wees om Duits korrek te kan

praat en skryf nie en loop hy steeds gevaar om moeilike passasies in Duits verkeerd te verstaan. Die opvatting oor die waarde van grammatika mag gedurende die laaste vyftig jaar verander het, maar die ervaring het baie duidelik geleer dat by die onderrig van Duits sonder sistematiese grammatika, die resultaat onbevredigend bly.

Om saam te vat: ten opsigte van 3 belangrike verskille bevind die Afrikaanstalige hoërskoolleerling wat Duits wil leer hom in 'n nadeliger posisie as die kleuter wat sy moedertaal leer, naamlik ten opsigte van gemotiveerdheid, blootstelling aan ander tale en die ingewikkelder intrinsieke struktuur van Duits. 'n Vierde belangrike verskil strek egter tot sy voordeel: hy is intellektueel verder ontwikkel en is al in staat om self waar te neem, uit te sonder, 'n reël af te lei en toe te pas. Dit is tog seker voor-die-hand-liggend dat dit dwaas sou wees om nie hierdie enkele voordeel uit te buit nie, en so lei ook hierdie vierde oorweging ons tot die verstandige, dit wil sê matige gebruikmaking van die taalreël in ons onderwysmetode. Natuurlik moet ons steeds beseft dat die grammatika net 'n middel is tot die bereiking van ons doel, die taalgebruik, en moet ons steeds daarteen waak dat die grammatika hom verabsoluteer en selfdoel word. Die induktiewe herleiding van die taalreël uit die taalgebruik moet steeds tot sy deduktiewe toepassing in die taalgebruik deurgevoer word.

Vanaf hierdie selfde kateder het my departementshoof, prof. Du Plooy, aan die begin van 1971 gewaarsku dat die sogenaamde bitalige metode wat vandag in die Duits-onderwys in Transvaalse skole toegepas word, nie kan slaag nie, omdat dit nie tot die taalreël deurdring nie. Vandag belewe ons ongelukkig die realisering van sy voorspelling. U sal u bes moontlik nog herinner aan die implementering van die globale leesmetode enkele jare gelede in die laerskool. Hoewel die leesspoed fenomenaal verbeter het, was die gevolge ten opsigte van die spelling van woorde katastrofaal, omdat die noodsaaklikheid van aanvullende en korrigerende skryf- en spel oefeninge aanvanklik nog nie ingesien is nie. Vergelykbare katastrofale resultate het die onderrig van Duits, sonder die hulp van die taalreël, in die huidige opset van ons skoolstelsel.

Wat vir die skool geld, geld in onverminderde mate ook vir sy verlengstuk, die universiteit. Beide skool en universiteit behoort 'n spieël van die lewe te wees, die lewe waartoe hulle wil opvoed en waarvoor hulle moet voorberei. In geen ander dissipline kom die eenheidsaspek van die universiteit so duidelik na vore as in die dosering van 'n taal nie, want hier vorm leermeester en leerling deur voortdurende vraag en antwoord inderdaad 'n universitas. Ons het alreeds daarvan melding gemaak dat universiteit en skool ook 'n baie hegte eenheid met mekaar behoort te vorm as wat tans die geval is, dat ten opsigte van taalonderwys 'n voortdurende gesprek tussen universiteit en skool absoluut noodsaaklik is.

In 'n toenemende mate moet die Duitsdosent die frustrerende ervaring

deurmaak dat sy eerstejaarstudente nog hoegenaamd geen Duitse prosawerk selfstandig gelees het nie, dat hulle nie die eenvoudigste gedagtegang in Duits kan formuleer nie en dikwels nog nooit van 'n basiese taalreël gehoor het nie. In hierdie situasie, wat werklik krisisafmetinge begin aanneem, behoort die universiteit allereers die hand in eie boesem te steek en hom af te vra of hy wel sy plig teenoor die skool nagekom het. Baie beslis is dit die plig van die universiteitsdosent om die skool van raad te bedien ten opsigte van leerstof, leergange, leermetodes, handboeke en dies meer. Allermens sal dit enige doel dien as skool en universiteit in 'n heksejag oor en weer 'n beskuldigende vinger na mekaar wys. Veral sedert die opleiding van hoërskoolonderwysers uitsluitlik by die universiteit berus, vorm universiteit en skool saam twee helftes van 'n kringloop en moet hulle saam sorg dat dit nie 'n blose kringloop sal word nie. Meer as 80 persent van ons derdejaarstudente in die Departement Duits bekwaam hulle vir die onderwysberoep. Die universiteit kan onmoontlik sy betrokkenheid by die standarde wat op skool behaal word, negeer en sy verantwoordelikheid teenoor die skool misken. In 'n veel groter mate as wat tot dusver die geval was en as wat tans die geval is, behoort die Duitsdosent sy kragte rigtinggewend diensbaar te stel aan die skool.

Verder is dit ook taak van die universiteit om 'n eenheid van navorsing en lering, van verwerwing en verspreiding van kennis en insig te wees en die regte ewewig tussen hierdie twee basiese aktiwiteite te handhaaf. Tradisioneel was die universiteit in Duitsland nog altyd 'n ongenaakbare ivoortoring van geleerdheid ter wille van geleerdheid, van vak kennis terwille van vak kennis en van akademiese prestasie ter wille van akademiese prestasie. Eers die na-oorlogse klemverskuiving van „Bildung” na „Leistung” (eie geestelike vorming na prestasie) het hieraan 'n verandering ten goede bewerkstellig deur die doelbewuste poging om die universiteit te sosialiseer en dit meer direk in diens van die gemeenskap te stel. Wat vir die gesekulariseerde universiteite 'n nuwe ontwikkeling was, was vir die Christelike universiteit nog altyd 'n vanselfsprekende voorwaarde vir sy bestaan: diens aan die gemeenskap, maar nie ter wille van eie eerbejag nie, maar wel in opdrag en tot eer van sy Heer en Meester.

Die powere taalvermoë van sy jong rekrute moet elke dosent vir Duits noodwendig tot besinning dwing. Elke departement van Duits sal bereid moet wees om sy pogings om pragtige boukonstruksies te voltooi, prys te gee en heel beskeie te gaan werk aan ontbrekende fundamente. U, Meneer die Rektor, is wel bewus van die pogings wat ons universiteit in hierdie verband awend, aangesien dit op u voorstel geskied. Maar 'n landwyde probleem verg ook landswyd georganiseerde maatreëls. Soos reeds aangetoon, behoort die oplossing langs die weg van nouer samewerking tussen universiteit en skool gesoek te word. Dit beteken dat Departemente van Duits van al ons universiteite saam sal moet vergader en hulself sal moet organiseer tot 'n effektiewe

span, wat in samewerking met opvoedkundiges, voortdurend doelgerigte navorsing kan onderneem ten opsigte van alle aspekte rakende die vak Duits aan ons hoërskole. Vanselfsprekend sal offisiële erkenning en status gesoek moet word, want sonder die amptelike aanstelling en opdrag van die minister van Nasionale Opvoeding sou so 'n komitee min kon vermag. Natuurlik beteken so 'n spanpoging altyd ook die prysgee van 'n stuk individuele vryheid. Germaniste aan ons universiteite sal dit wat hulle graag wil doen, en miskien ook al reeds 'n geruime tyd lank mee besig is, moet opskort en eers iets anders moet doen. In belang van die onderwys en van die voortbestaan van die vak Duits aan ons skole behoort egter geen regdenkende wie se samewerking gevra mag word, dit te weier nie. Daar is baie germaniste in die wye wêreld wat aan die oplossing van taalkundige en letterkundige probleme kan meedoën, daar is min aan Suid-Afrikaanse universiteite wat hierdie besondere probleem wat hulle eie bestaan bedreig, kan aanpak.

Hierdie kort oorsig oor die situasie waarin die Departement Duits hom bevind, sou onvolledig wees, indien ons die tweede been waarop hierdie departement staan, naamlik die letterkunde, sou ignoreer. Indien u my sou vra of die letterkunde ter wille van die taal bestudeer word en of die omgekeerde wel die geval is, moet ek, so paradoksaal as wat dit ook mag klink, beide vrae sowel bevestigend as ontkenkend beantwoord. Is letterkunde dan nie ook taal nie, en wel die mees verdigte en gesuiwerde vorm van taal nie? En het elke groot letterkunde nie in eie reg aanspraak daarop om as studiestof ons volle konsentrasie te verg nie? Die suiwer letterkundige teks is steeds waardevol genoeg om doel in sigself te wees maar sal ook altyd die taalvermoë ontwikkel. Natuurlik speel oordeelkundige seleksie hier 'n deurslaggewende rol.

Die dosent vir Duitse letterkunde bevind hom in Suid-Afrika in die vandag seldsame bevoorregte situasie dat hy 'n studentegehoor het wat nog ontvanklik is en 'n ope gemoed het vir skoonheid en waarheid. Dit behoort stellig tot die skoonste ervaringe van die dosent om te mag deel in hierdie geesdrif en om getuie te mag word van die ontluikende selfstandige oordeel van sy studente. In 'n tydvak waarin die Europese jeug oor die algemeen daardeur gekenmerk word dat hulle alle norme verwerp en dus hoegenaamd geen eie oordeel kan hê nie, in 'n tydvak waarin hulle nie kan oordeel nie omdat hulle alles prinsipieel veroordeel of in vooroordeel verwerp, in 'n tyd waarin hulle alle entoetiese as kinderagtig verag en sinies of blasé herkoms en tradisie, die geskiedenis en sy verpligting verwerp en uit vrees vir 'n derde wêreldoorlog in 'n geestelike vakuum ontvlugting soek, is dit inderdaad 'n voorreg om ons jeug te mag lei. In skerp teenstelling met produkte van anti-outriteire opleiding oorsee wat dikwels rewolusie bloot net ter wille van rewolusie aanhang, lê die gevaar wat ons jeug bedreig aan die ander uiterste, naamlik dat hulle kritieklose, en oordeellose napraters en aanvaarders van elke „outriteit” kan word en bly. Hier lewer 'n studie in die hermeneutiek van die Letterkunde

'n waardevolle opvoedkundige diens, deurdat dit kritiese lees en denke vereis. Veral in die situasie waarin staat en volk vandag is, is dit seker van uiterste belang dat ons die geeste van mekaar sal kan onderskei.

Die norme waarvolgens literatuurwetenskaplikes die Letterkunde beoordeel het, het geensins konstant gebly nie, maar het in die loop van die geskiedenis soos modes verander. In die dae van die nasionaal-sosialisme is in navolging van H.A. Korff se monumentale werk „Geist der Goethezeit” gepoog om elke letterkundige werk as produk van die geestestroming van sy tyd te beoordeel. Die Tweede Wêreldoorlog en die na-oorlogse ellende het 'n sesuur van byna 10 jaar veroorsaak en na die kortstondige „Trümmerliteratur” of puinhoopletterkunde van die laat veertiger jare het kritici gepoog om werkimmanent te oordeel en om ontologies te interpreteer. Toenemende sosialisering en 'n algemene beheptheid met rasse- en klassegelykheid, met seksvryheid en met die generasiegaping het tot die sogenaamde moderne teologie en tot letterkundige beoordeling vanuit die vooropgestelde gesigspunt van sosialisering gelei. Teenoor die veranderlike en veranderende norme waarmee 'n veranderende werklikheid beoordeel word, stel die Christen-wetenskaplike die vooropgestelde onveranderlike norm van die wil van sy Heer en Meester, Jesus Christus, en haal hom daarmee die verwyf op die hals dat hy nie vry en wetenskaplik objektief selekteer en beoordeel nie. Dat dit waar is, weet ons, maar ons weet ook dat absolute vryheid en objektiwiteit aan geen mens beskore is, dat die mens te swak is om in vryheid te kan lewe en steeds 'n sterker mag dien, òf God òf die duivel, en dat die vryheid wat aan die mens beskore is net in die gebondenheid aan God en in die bevryding deur Christus is. Die Christen-wetenskaplike kan met geen ander outoriteit spreek nie, as met die outoriteit wat hy hom deur God altyd nuut laat skenk. Sonder die aanvaarding van die geskenk van *agape* bly alle aktiwiteit, ook die studie van letterkunde en die spreek van tale, vrugteloos, want „al sou ek die tale van mense en engele spreek, en ek het nie die liefde nie, dan het ek 'n klinkende metaal of 'n luidende simbaal geword”. Dat die Christen ook as germanis 'n heel besondere verantwoordelikheid en 'n besondere taak het, is duidelik.