

Ein Punkt aus Kettlers Glaubensüberzeugung verdient noch einen besonderen Hinweis. Angesichts des allgemein verbreiteten Urteils, das vorige Jahrhundert habe für die *ökumenische Frage* keinen Sinn gehabt, muß auffallen, wie tief der Mainzer Bischof von der Glaubenspaltung berührt ist und wie sehr er das Ziel der Glaubenseinheit über Jahrzehnte hin im Auge behält. Gewiß, er kann sich nicht einfach von den vorgegebenen Sichtweisen freimachen. Dennoch sind ihm gegenüber den evangelischen Brüdern eine Fülle von Dingen selbstverständlich, die wir für Ergebnisse der modernen Una-Sancta-Bewegung und des Konzils halten. Vor allem rechnet er mit der gemeinsamen Grundsubstanz, die ihm erst durch neuprotestantisch-liberale Wissenschaft – er befaßt sich eingehend mit D. Fr. Strauß (I, 4, 346–352) u. a. – bedroht zu sein scheint. Es liegt dem Mainzer Bischof fern, seine protestantischen Zeitgenossen für Entscheidungen verantwortlich zu machen, die Jahrhunderte früher getroffen wurden. Bei der Abwehr der damaligen Unterscheidung zwischen guten Katholiken und ultramontanen Römlingen, später zwischen deutsch gesinnten Altkatholiken und unfehlbarkeitstreuen „Neu“-Katholiken entdeckt er, daß damit der reale Unterschied zwischen dem bekenntnislosen Protestantismus liberaler Prägung und den bekenntnistreuen Evangelischen auf die katholische Kirche übertragen wird. Nur entspricht der Unterscheidung hier keine vergleichbare Wirklichkeit (vgl. I, 4,

685–702). Am eindringlichsten wendet sich Ketteler im Schlußwort seiner Schrift „Freiheit, Autorität und Kirche“ von 1862 dem ökumenischen Problem zu (vgl. I, 1, 353 bis 363); das Wort „Ut omnes unum sint“ war sein Wahlspruch, den er seit 1862 auch seinem privaten Briefpapier aufdrucken ließ (vgl. ebd. 355, Anm. 4). So kann es nicht wundern, daß er sehr konkrete Vorschläge formuliert: das Gebet um die Wiedervereinigung „nach einem allgemeinen Plane unter allen Christenseelen verbreiten“, „alle Äergernisse unter uns entfernen und die erhabenen übernatürlichen Wahrheiten auch in unserem Leben darzustellen suchen“ (I, 1, 354 f.). Dieses Programm verrät noch einmal den ganzen Ketteler: die Verankerung in einem tiefen Glauben, der unermüdliche Versuch, Äergernisse zu beseitigen und Mißverständnisse zu klären sowie alles zu tun, daß Christentum in den verschiedensten Bereichen lebendig wird und die Verhältnisse zum Besseren hin ändert. Dieser Ketteler hat ohne Zweifel ein Recht, auch heute gehört zu werden. *Karl H. Neufeld SJ*

¹ Wilhelm Emmanuel Freiherr von Ketteler: Sämtliche Werke und Briefe. Abt. 1, Bd. 1: Schriften, Aufsätze und Reden 1848–1866. Bearb. v. E. Iserloh, Chr. Stoll, E. Valasek, N. Jäger. Bd. 4: Schriften, Aufsätze und Reden 1871–1877. Bearb. v. E. Iserloh und Chr. Stoll. Mainz: v. Hase & Koehler 1977. XV, 808 S.; XI, 725 S. Lw. je 88,-.
² E. Iserloh, Chr. Stoll: Bischof Ketteler in seinen Schriften. Mainz: Grünewald 1977. 223 S. (Topos-Taschenbücher. 57.) Kart. 8,80.

Curricula

Polemisches über die Wahrheit im Bildungswesen

Man hat es schon oft gelesen: Es ist ein lateinisches Wort und seit einigen Jahren rätselhafterweise an die Stelle des anschaulicheren „Lehrplans“ getreten. Man nimmt mit Stauen zur Kenntnis, daß just in dem Augenblick, wo das Lateinische aus der Höheren Bildung (als zu selektiv!) entfernt werden soll, offenbar ein verstärktes Verlangen nach Latinisierung auftritt. Ist hier am Ende doch

der Sozialprestigewert des Lateinischen wirksam oder das wissenschaftliche Flair, das der leicht abstrus wirkende Begriff verbreitet?

A propos Latein: Die Prüfungsordnungen für das Höhere Lehramt fordern in den meisten Bundesländern von den Prüfungskandidaten elementare Lateinkenntnisse, das sogenannte Kleine Latinum. Wer diese Kenntnisse nicht vom Gymnasium mitbringt, muß

sie neben dem Hochschulstudium her erwerben. Jahrelanger Tätigkeit an dieser unauffälligen, trotzdem dankbaren Stelle des Universitätsbetriebs verdankt der Verfasser Beobachtungen und Einsichten, die ihm mitteilens- und erörterungswert erscheinen, denn sie werfen ein Licht auf die zu wenig beleuchtete Innenseite unseres Bildungswesens: Was an Kenntnissen und Fähigkeiten wird heute auf welcher Stufe unseres Bildungswesens tatsächlich gelernt und dann tatsächlich gekonnt?

Die im folgenden aufgelisteten Mängelrügen richten sich ausdrücklich nicht als Vorwürfe gegen die betroffenen Studierenden. Sie haben die vorhandenen Lücken nicht zu vertreten, ja, sie wirken meist mit Interesse und Eifer an deren rascher Auffüllung mit.

Die Mehrzahl der meist direkt vom Abitur kommenden Teilnehmer an den Lateinkursen kennt die traditionelle Terminologie der deutschen Grammatik nicht. Sie kann sie nicht kennen, weil sich die jüngere Generation ihrer Lehrer bereits nicht mehr mit solchem sozio-ökonomisch irrelevanten Formalkram abgegeben hat. Auch von der Sache her löst die Frage nach Subjekt, Prädikat, Attribut, Adverbiale und dergl. Verlegenheit aus. Also muß zunächst Elementargrammatik getrieben werden.

Da das deutsche Adjektiv, wenn es Prädikat ist („Sie ist schön“), nicht verändert, d. h. dekliniert wird, wird es oft vom (gleich aussehenden) Adverb nicht unterschieden. Der Umgang mit dem Hilfsverb „werden“ erweist sich als problematisch: Daß es mit Infinitiv Präsens verbunden eine futurisch-aktive („Ich werde lieben“), mit Partizip Perfekt jedoch eine präsentisch-passive Aussage („Ich werde geliebt“) ergibt, muß eigens geklärt werden. Daß das Partizip Perfekt im Deutschen hinsichtlich Aktiv/Passiv neutral ist, kann nicht als bekannt vorausgesetzt werden. Da lateinische Nominal- und Verbalflexion ohne Artikel bzw. Pronomina auskommt und allein von der Abwandlung der Endungen lebt, muß ein lateinisches Wort, besonders im Satzzusammenhang, strikt gegen deutsche (vor allem durch die Ganzwortmethode verdorbene) Lesegewohnheit gelesen werden.

In einem gezielten Test kommt folgender Satz vor: „Scio, quanto periculo ad me veneritis“ = „Ich weiß, unter welcher großer Gefahr ihr zu mir gekommen seid.“ Die fast regelmäßig gelieferte Übersetzung lautet: „Ich weiß, welche Gefahr auf mich zukommt.“ Sie ist „richtig“, wenn man liest „Scio, quantum periculum . . . ad me venerit . . .“ So lesen offenbar die meisten, d. h. sie erfassen vorne stehende Stammsilben, die die Bedeutung tragen, und assoziieren die dort angedeuteten Elemente, anstatt deren syntaktische Zueinanderordnung aus den Endungen zu erschließen. Das ist nicht Legasthenie, das ist „Kategorasthenie“. Die lateinische Präposition „ab“ wird anfangs fast regelmäßig mit Dativ verbunden, weil ihr deutsches Pendant „von“ mit diesem Kasus verbunden wird. Analoges geschieht mit „apud“ (Akkusativ/Dativ) und „inter“ (Akkusativ/Dativ). „Erzähle eine Geschichte“ heißt allzuoft „Narra fabula“ (richtig *fabulam*), weil im Deutschen hier der Akkusativ nicht erkennbar ist. Dagegen ist Sardinien eine „insulam“ (Akkusativ), weil im Umgangsdeutschen rätselhafterweise das Prädikatsnomen akkusativisch gedacht wird („Wenn ich dich wäre . . .“).

Sucht man einen gemeinsamen Nenner dieser Fehlleistungen, so kann man ihn vielleicht in der naiven Verabsolutierung der Formeigentümlichkeiten der Muttersprache finden. Bedenklich stimmt dann, daß alle diese Fehlleistungen von Leuten stammen, die auf einem (bekanntlich auf Humboldt zurückgehenden) deutschen Gymnasium bereits eine Fremdsprache gelernt haben und daß es Humboldt ja ebenso bekanntlich genau darum ging, diesen unreflektierten Sprachumgang durch Reflexion zu übersteigen.

Ein Chaos herrscht ferner im Umgang mit den konjunktivischen Nebensätzen. „Caesar wurde gemeldet, daß die Germanen den Rhein überschritten haben, aber dann zurückgeschlagen worden sind. Darauf haben sie um Frieden gebeten.“ Solche Satzfolgen lösen weder Proteste noch Krämpfe sprachsensibler Teilnehmer aus; höchstens Diskussionen über den Anspruch genormter Hochsprache. Daß hier die Kennzeichnung abhängiger Aussage nicht

bzw. unzureichend erfolgt ist, bemerken sehr, sehr Vereinzelte. Die Grundregeln über die Zeitverhältnisse im abhängigen Satz (daß er tue, getan habe, tun werde, tun würde, getan hätte usw.) müssen mühsam nachgeholt werden. Gut, mag man einwenden, dann werden sie eben nachgeholt. Aber es sind Studenten der Germanistik, Anglistik, Romanistik, mit denen das gemacht werden muß. (Seit 15. Dezember 1977 sind übrigens Lateinkenntnisse für Staatsexamenskandidaten im Fach Deutsch in Baden-Württemberg nicht mehr erforderlich!)

Nach dem Formalen ein Seitenblick in anderer Richtung. Die als Gedächtnishilfen angebotenen Formen wie „Mutabor“, „Eritis sicut deus“, „Laetare“, „Gaudete“, „Septuagesima“ erkennt kaum mehr jemand als Literaturzitate bzw. Termini, letztere pikanterweise auch Studierende der Theologie nicht mehr. (Mit „alias“, „alibi“ und „in flagranti“ steht es besser.) Das soll bei allem in der Welt kein Klagelied sein, sondern eine nüchterne Feststellung, was da ist und was nicht – bei Absolventen einer heutigen Höheren Schule. Es kostete keine Gesetzesänderungen, keine Kommissionen, keine Sitzungen und vor allem keinen Pfennig, hier Abhilfe zu schaffen, nur etwas nüchternen Menschenverstand. Er genügt zur Einsicht, daß man auf einer derartigen Rutschbahn von muttersprachlichem Ausdrucks- und Urteilsvermögen kaum anspruchsvollere Höhere Geistesbildung errichten kann.

Man mag einwenden, das seien doch alles nur „formale“ Dinge, die man nicht überbewerten dürfe. Der Verfasser hält dagegen, daß in allen wissenschaftlichen Disziplinen die Sprache als Medium fundamental ist und in den Philologien dazu auch noch als Gegenstand. Wird hier Formales abgewertet, dann Methode und Gegenstand gleichzeitig, und dem Chaos ist Tür und Tor geöffnet. Ja, auch für die beängstigend häufigen psychischen Verstimmungen und neurotischen Störungen bei Studierenden liegt zumindest eine der Ursachen in diesem Bereich. Von den untersten Anfängen heutiger Bildungsgänge an wird das bewährte Prinzip, das Kompliziertere auf dem Einfachen aufzubauen zu lassen und auf ihm

aufzubauen, mit Füßen getreten. Da wird voll Vertrauen von der höheren Erkenntnisstufe ausgegangen und das Einfachere darunter schlicht als selbstverständlich vorausgesetzt. So erklären sich die Buchstaben aus und nach dem Wort (Ganzwort-Methode), die Wörter aus dem Satz („Bilde Sätze mit . . .“), die Sätze aus dem Aufsatz (der Aufsatz als Kunstwerk; was sollen Kommas!).

Der Gipfel dieser Pädagogik ist die Ersetzung von Lektüre durch Hinterfragung derselben. Das Ergebnis ist eine Schülergeneration, die in Nachfolge ihrer Lehrer zu allem und jedem kritische Fragen stellen und „kritische“ Antworten aus der Hinterfragung von allem und jedem geben kann, jedoch weder die „kritischen“ Grundpositionen der Lehrer noch die eigenen durch Reduktion auf Elemente kritisch überprüfen kann. An die Stelle des auf ein Unabhängiges Drittes weisenden Lehrers tritt der höhere Einsicht und höheres „Bewußtsein“ vermittelnde Lehrer, eine Art Guru.

Ohne Zweifel aktiviert dieses Lehrverfahren aus dem nebulösen Apriori Phantasie und „Kreativität“. Es erzeugt in den sogenannten „Quasselfächern“ (den Ausdruck verdankt der Verfasser einem Unterprimaner) Leben und Aktivität, aber es verweigert den so aufgezogenen Schülern das Lusterlebnis, aus nachgeprüfter eigener Anschauung zu eigenvergewiserten Einsichten zu kommen und dann eines Tages über den Lehrer hinauszuwachsen. Heute wird einer Schülergeneration bereits die Illusion eingepflegt, von vornherein über ihren Lehrern geboren zu sein. Dafür lebt sie dann in der ständigen, subjektiv und objektiv berechtigten Furcht vor Manipulation.

Die Abwehr solcher Gefahr ist nun aber nicht anders möglich als in striktester Strenge im Formalen. Nur wer ein wissenschaftliches Urteil wirklich in seine Bestandteile (Argumentations- bzw. Vorurteils-Elemente) zerlegen kann, ist in der Lage, sich jeder Manipulation zu entziehen. Die augenblickliche Mode sabotiert ein solches Verfahren. Das Niveau dessen, was gelehrt wird, ist zu hoch angesetzt; wirklich gelernt wird das Elementare dann erst recht nicht.

Der Studienanfänger hat heute einen Problemhorizont, der gut einem gehobenen Mittelseminar entspricht, aber sprachlich-formal gerade einer gymnasialen Mittelstufe. Man sollte meinen, dieser Mangel, der weit und breit bemerkt wird, ließe sich rasch und wirkungsvoll bekämpfen; es sollte doch auffallen, wenn ein Referent über Chomskys anspruchsvolle Sprachtheorie seiner Muttersprache in etwas höheren Sphären nur unzureichend mächtig ist; aber hier steht ein Grundübel im Weg, das deswegen so diskret verschwiegen wird, weil die meisten, die auf es stoßen, seine Nutznießer sind oder zu sein glauben.

Betrachtet man die institutionelle Außenfläche unseres Bildungswesens, so ist in den letzten zwanzig Jahren alles immer nur besser, „höher“ und anspruchsvoller geworden. Die Volksschule wurde zur Hauptschule, die Höhere Schule insgesamt zum Gymnasium (bei gleichzeitiger Zurückdrängung des traditionell „Gymnasialen“), Fachschulen zu Fachhochschulen, Lehrinstitute zu (mindestens) Akademien. Wer hat je geprüft, ob das Eingangsniveau der Studenten mitstieg oder (im Verneinungsfall) rasch und zielstrebig angehoben wurde! Die weit und breit erschallenden Klagen über das Leistungsniveau der Absolventen höherer Bildungsgänge lassen befürchten, daß dies nicht geschehen ist.

Mit unweigerlicher Konsequenz aber kamen die besoldungs- und anstellungsrechtlichen Forderungen auf die Öffentlichen Hände zu. Die Bildungspropaganda der sechziger Jahre bedeutete den von Friedrich Paulsen schon vor hundert Jahren vorhergesagten endgültigen Sieg des Berechtigungswesens über das Bildungswesen. Die gefeierten Propagandisten des „Bürgerrechts auf Bildung“ waren politisch zu naiv, sich einzugestehen, daß sie nach Lage der politischen und soziologischen Dinge als Verkünder eines allgemeinen Rechts

auf staatliche Besoldung nach A 13 oder BAT 2–3 verstanden werden mußten. Das ständig wachsende Heer der „akademischen“ Arbeitslosen rekrutiert sich aus den Kindern der Eltern, denen man mit Riesenaufwand gepredigt hat: „Schick dein Kind länger ...!“

Die Innenseite des Bildungssystems aber hat den Aufstieg der Bezeichnungen nur sehr bedingt mitgemacht. Gewiß sind die Notendurchschnitte an den Gymnasien und in Reifeprüfungen so gestiegen, daß man an eine gymnasiale Intelligenzexplosion glauben muß. Gewiß strömt der vielfach gegliederte Hochschulbereich über von anspruchsvollsten Seminaren, Vorlesungen, Kolloquien, Symposien. Wer fragt am Schluß nüchtern: Was ist tatsächlich an Lerneffekt herausgekommen? Was ist, weil zu hoch, über die Köpfe der Hörer weggefliegen? Aber der Hochschullehrer hat sich durch das Niveau seiner Lehre (nicht durch den Lehrerfolg) „auszuweisen“ und unterscheidet seine Tätigkeit der Lehre standesbewußt vom bloßen Unterricht.

„Verunsicherung“ und „Frustration“ sind nicht von ungefähr studentische Modewörter geworden. Die dutzendfache Addition des enervierenden Erlebnisses, daß die von oben gereichte helfende und fördernde Hand eben kaum einmal weiter herunterreicht, als etwa eine Spanne oberhalb der eigenen Reichweite, teilt die Studentenschaft auf in eine ganz kleine Gruppe derjenigen, die aus eigener Kraft den Anschluß schaffen, eine weitere kleine Gruppe, die in ihrer Sensibilität mit der latenten Unwahrhaftigkeit der Situation nicht fertig wird, das Studium abbricht oder beim Psychiater landet; der Rest verläßt nach absolviertem Studium die Universität mit Brief und Siegel ausgebildet für einen Beruf, aber voller Ungewißheit, ob er seine Studienjahre sinnvoll verbracht hat.

Albrecht Locher

Befreiende Theologie

Die „Theologie der Befreiung“ ist umstritten. In Lateinamerika, wo sie entstand, lehnen die einen sie ab, weil sie der Revolution den Weg

bereite. Andere fordern sie zur Legitimation der Revolution, die sie zur Überwindung vorhandenen Unrechts auch für den Christen als