

liest sich der Textauszug aus dem ersten Buch der *Discorsi* des Macchiavelli, den R. an dieser Stelle präsentiert. Da Augustus es verstanden habe, den Staat unter Wahrung des Anscheins von Bewahrung umzubauen und es nachfolgend eine „Friedenszeit“ gegeben habe, habe es natürlich auch Bewunderer gegeben. R. zitiert exemplarisch Velleius Paterculus, der Augustus' Herrschaft hymnisch preist. Doch selbstverständlich habe es hier ebenso gegenläufige Wahrnehmungen gegeben. Tacitus etwa stehe als Beispiel für eine schonungslose Kritik, selbst wenn zu seiner Lebenszeit bereits eine „Rückkehr“ zur Republik längst undenkbar gewesen sei.

Zum Ausklang des Buches lässt R. Hobbes zu Wort kommen. Es seien die Menschen, die ihrem „Oberherrn“ ihre Rechte übertragen und ihm damit die Macht auf Zeit überließen. Rückblickend auf die römische Geschichte und auf andere Entwicklungen ähnlicher Art, müsse man – nach R. – immer wieder feststellen, dass es letztlich genau diese Menschen selber seien, die auf Grund vermeintlicher Vorteile ihre Rechte nach und nach Politikern überließen, die letztlich doch nur im eigenen Interesse handelten und damit den Staat zerstörten. Andererseits müsse der Staat immer wieder neuen Herausforderungen angepasst werden, um nicht durch überkommene Strukturen und Werte handlungsunfähig zu werden. Diese Gedanken erinnern an das zu Beginn vorgestellte Staatskonzept des Cicero und bilden insofern eine Klammer um die Darstellung. Der Schluss zeigt ebenso, wie die vielen anderen – teils überraschenden – „Ausblicke“, die der Autor im Verlauf des Buches gibt, wie sehr R. daran interessiert ist, den historischen Stoff zur Grundlage einer Auseinandersetzung zu machen, die letztlich immer zu uns selber und zu unserem Leben und dessen Gestaltung führt. Wie bereits am Anfang ausgeführt bietet sich das

Buch als Fundgrube zur Unterrichtsvorbereitung an, es kann aber mindestens ebenso ausdrücklich zur eigenen Auseinandersetzung und zur Freude an zeitlosen Fragestellungen der Geschichte und der Philosophie zur Lektüre empfohlen werden.

KATHARINA WAACK-ERDMANN

*Zierer, Klaus (2022): Der Sokratische Eid. Eine zeitgenössische Interpretation, Münster, New York, Waxmann 86 S., EUR 19,90 (ISBN: 978-3-8309-4597-0).*

Klaus Zierer (Z.) legt mit seiner Neuerscheinung einen wichtigen Beitrag zur aktuellen bildungspolitischen Debatte vor. Inhalt des schmalen Buches ist die Reformulierung des Sokratischen Eides von Hartmut von Hentig aus dem Jahre 1991, ihre ausführliche Begründung und Erläuterung. In der Neufassung von Z. enthält der Sokratische Eid in sechs Rubriken insgesamt 37 an Lehrkräfte gerichtete Selbstverpflichtungserklärungen, die von einer die Einzelaspekte übergreifenden, allgemeinen Selbstverpflichtung und einer abschließenden Bekräftigungsformel gerahmt werden. Die Erklärungen erfolgen gegenüber den Kindern, den Eltern, den Kolleginnen und Kollegen, der Gesellschaft und als Verpflichtung gegenüber sich selbst.

Erwartungsgemäß richtet sich der „Sokratische Eid“ vorrangig an Lehrpersonen (7), weitet den Blick dann aber auch (mit einer etwas unscharfen Begriffsverbindung) als Einladung auf eine „bildungsinteressierte Öffentlichkeit“ (16), schließlich werden „auch alle anderen Akteure im Bildungssystem“ (75) adressiert. Dabei fordert Z. ausdrücklich zur Auseinandersetzung mit seinen Vorschlägen und Positionen und zu an der Sache orientierter, konstruktiver Kritik auf.

Auf eine theoretische Basis gestellt wie auch an Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung

zurückgebunden, bieten – der Formulierung des Eides folgend – acht jeweils überschaubare Kapitel Begründungen für die aus Sicht Z.s notwendig gewordene Erneuerung sowie nähere Erläuterungen.

Gewiss ließe sich zu allen einzelnen 39 Postulaten des Eides Stellung beziehen, dies in z. T. zustimmender als auch auf fragliche Aspekte verweisender Form. Dazu bietet eine Besprechung weder den Raum noch würde das dem Grundanliegen gerecht werden, dessen Mitte ohne Zweifel das einzelne Kind bzw. dessen Wohl ist (wobei mit Kind „diejenigen Menschen [gemeint sind], deren Bildung von anderen Menschen durch Erziehung und Unterricht unterstützt und begleitet“ werden [59]). Darauf soll sich das ganze „Fühlen, Denken und Handeln“ (5) jeder Lehrkraft ausrichten. Aufgefächert und konkret gehören dazu, die Kinder entsprechend ihrer Möglichkeiten zu fördern, sie nicht zurückzulassen, Scheitern und Fehler als Chance zu sehen, Über- und Unterforderung zu vermeiden, zu motivieren, den Dialog zu suchen, die Unterrichtsfächer als Mittel im Bildungsprozess zu verstehen, die Persönlichkeit der Kinder in allen Dimensionen in den Blick zu nehmen, Vertrauen aufzubauen, ein von Wertschätzung und Angstfreiheit geprägtes Lernklima zu bieten, das Einsehen für die Unversehrtheit der anvertrauten Kinder in körperlicher, seelischer und geistiger Hinsicht (5-6). Die weiteren Forderungen des Kataloges haben einen anderen Adressatenkreis (s. o.), leiten sich indes alle von diesem Ausgangspunkt her, dem Wohl, der Würde des Kindes, woraus notwendig deren achtsame und wertschätzende Beachtung und der sich daraus ergebenden Konsequenzen auch gegenüber Eltern, Kolleginnen und Kollegen sowie der Öffentlichkeit resultiert. Insbesondere die Selbstverpflichtungen gegenüber den Kindern

könnte man für eine Selbstverständlichkeit halten und dass sie eigens und so nachdrücklich betont werden, mag überraschen. Um dies einordnen zu können, ist ein Blick auf die Begründungen und Erläuterungen nötig.

Z. sieht die Menschheit vor globale oder – mit Klafki – vor epochaltypische Herausforderungen gestellt (50), zu denen er aktuell die Klimakrise, das Nord-Süd-Gefälle, den Krieg in der Ukraine und die Corona-Pandemie mit ihren Implikationen hinsichtlich der Interdependenzen von Bildung und Wirtschaftskraft sowie Demokratie zählt. Hinzu kämen die Digitalisierung der Gesellschaft mit der ihr inhärenten Entgrenzung von Raum und Zeit und den durch sie verursachten gesundheitlichen Risiken bzw. Krankheitsbildern, nicht zuletzt seien die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zu beachten. Verlangt sei „eine Besinnung auf das pädagogische Leitmotiv des Humanismus.“ (54). Diesem engagierten Eintreten für eine humane Bildung (55) liegt ein in der Tat beeindruckendes Verständnis der Aufgabe der Schule und des unterrichtlichen Handelns zu Grunde, dessen Erfolg und Wirksamkeit primär in der personalen Dimension verankert wird, im vertrauensvollen Zusammenwirken aller am Bildungsprozess Beteiligten. Es verdient, eine angemessene Würdigung zu erfahren. Vorab einige Anmerkungen zu Einzelheiten.

Im dritten Kapitel „Was zeichnet eine gute Lehrerprofessionalität aus?“ (23-36) kann die Berufung auf Simon Sinek, der doch eher dem Ratgeberumfeld zuzuordnen ist, und sein Modell des *Golden Circle*, demzufolge erfolgreiches Handeln weniger auf der Frage nach dem *Was* als auf der nach dem *Wie*, insbesondere indes auf dem *Warum* basiere, nicht recht überzeugen, wie das als Beleg angeführte Beispiel des Applekonzerns zeigt. Dessen Erfolg beruhe nicht auf den tech-

nischen Produkten, auch nicht auf dem (sogar mehr als fragwürdigen) *Wie* ihrer Herstellung, sondern darauf, dass Apple „eine Lebensphilosophie, eine Lebenseinstellung, eine Leidenschaft“ (25) verkaufe. Das aber ist zweifellos lediglich Teil der Strategie, also des *Wie*. Die Antwort auf die Frage, warum Apple das tut, was es tut, lautet hingegen, dass das Unternehmen sich in einem umkämpften Markt behaupten und deshalb entsprechend hohe Umsätze und Gewinne erzielen muss. Erfolgreiches schulisches Agieren beruht auf anderen Parametern als Unternehmenskennzahlen. Im selben Kapitel wird der in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sich angeblich hartnäckig haltende Mythos reaktiviert, „dass eine erfolgreiche Lehrperson die ist, die besonders viel Fachwissen besitzt.“ (29) Die Lehrkraft, die sich hinter dem Stoff und ihrem Wissen versteckt und in deren Vermittlung den einzigen, zumindest vorrangigen Auftrag von Schule und Unterricht sieht, war ein Zerrbild und kein Spiegel der Realität, das schon bespöttelt wurde, als der Autor in den 90er Jahren seine Ausbildung im Schuldienst begann (und es wurde und wird der Leistung damaliger wie heutiger Lehrkräfte nicht gerecht). Bezugnahmen auf Autoritäten sollten am Original und nicht ausschließlich oder überwiegend durch sekundäre Bezeugung erfolgen (vgl. zur „hexis“ bei Aristoteles (38) und zu Platons „Sophistes“ [44]). So richtig es ist, auf die aus der Digitalisierung resultierenden Gefahren der Entgrenzung von Raum und Zeit hinzuweisen, so wenig zutreffend ist es, dass die immense Steigerung der Rechenleistung mit Hilfe von Computern dem Menschen seine Freiheit nimmt. (54)

Doch das sind eher marginale Aspekte, die die Bedeutung der Reflexionen auf Grundbedingungen erfolgreichen schulischen Handelns, wie sie im Buch vorgetragen werden, nicht schmälern.

Gegenwärtig ist die bildungspolitische Diskussion in nicht unerheblichem Maße von Überlegungen geleitet, der Erfolg von Schule und Unterricht lasse sich gleichsam erzwingen. Daraus erklärt sich die beständige Orientierung an Konzepten, Strategien, Methoden, Modellen, den Kategorien der Technisierung der Unterrichtsprozesse und der Messbarkeit der Ergebnisse, die Schülerinnen und Schüler von Subjekten ihres Lernens zu Objekten von Steuerung und Lenkbarkeit modellieren. In Anbetracht dessen ist es Z. nicht hoch genug anzurechnen, dass er mit seiner Neuformulierung des Sokratischen Eides dezidiert zu einer Besinnung auf den Kern pädagogischen Handelns aufruft, dass nämlich im Zentrum das Wohl des Kindes in all seinen Dimensionen steht, dass Bildung und Bildungsprozesse die Persönlichkeit als ganze zum Ziel haben und Unterricht demzufolge basal ein auf der Interaktion von Personen beruhendes, soziales und situatives Geschehen ist. Man spürt in jedem Kapitel, am Duktus sein Engagement für die Sache und sein Interesse an den Kindern – kurz: Der Sokratische Eid ist ihm Herzensangelegenheit.

Gerade deshalb greife ich den Wunsch nach konstruktiv-kritischer Auseinandersetzung gerne auf. In der Rezeption des Buches wird auf den zu weit getriebenen, überzogenen Anspruch der Selbstverpflichtungen hingewiesen, der ihre Erfüllung unmöglich mache, anders gesprochen: das Scheitern von vornherein impliziere. Dies hat seinen Grund in der z. T. apodiktischen Diktion (5-7): die so oft wiederholt ausgesprochene Verpflichtungsformel mit nochmaliger abschließender Bekräftigung (als seien die abgegebenen Versicherungen nicht Garantie genug), Absolutheit konnotierende Wendungen und Begriffe wie „immer und immer wieder“, „egal, welche Gründe“, „tagtäglich“, „nicht nur regelmäßig“, „stets“, „jederzeit“, die Einseitigkeit

der Verpflichtungen. Selbst die Beteuerungen der Lehrperson sich selbst gegenüber kennen ebenso das Wohl der eigenen Person und Selbstfürsorge wie ein Bewusstsein der eigenen Grenzen.

Dem sucht Z. mit mehreren Argumenten zu begegnen (v. a. 74-75). Zu begrüßen ist, dass der Eid eine klare Trennung von Beruf und Privatleben vornimmt. Schon das allerdings ist schwierig in einem Beruf, in dem die Arbeitszeiten (vom festgelegten Stundendeputat abgesehen) kaum geregelt sind und durch die Digitalisierung zunehmend entgrenzt werden. Zudem sei er nichts Absolutes, sondern intendiere Orientierung, gedacht als Einladung; er biete eine Vision in der Form eines Maximalstandards; er sei nicht die Voraussetzung für den Berufseintritt, sondern Folge davon; er bleibe ohne juristische Folgen; er beziehe seine Legitimation einzig aus sich und könne nicht in Abhängigkeit anderer gedacht werden.

Mir scheinen diese Entgegnungen nicht recht zu greifen, weil sie eine grundsätzliche Problematik gerade öffentlich bekundeter Formen von Selbstverpflichtungen verkennen. Ein Zurückbleiben hinter dem Ideal, der Vision, dem hohen Anspruch bedeutet dann nicht mehr nur, einem Aspekt nicht gerecht geworden zu sein, es impliziert die ganze Person und das dürfte kaum jemand leisten können. Ein Beispiel als Beleg: Z. betont im Sinne seines Postulats einer humanen Bildung zu Recht die Bedeutung einer positiven Fehlerkultur (60-61) mit der Bereitschaft, Fehler nicht als Makel, vielmehr in ihrem produktiven Potenzial zu begreifen. Die Umsteuerung der Schulen auf Messbarkeit des Outputs hin mittels standardisierter Massentests, gekleidet in restriktive Testformate mit computergestützter Auswertung, die oft nur die Dichotomie „richtig – falsch“ kennen und bei denen Lernprozesse und Begründungen kaum eine Rolle spielen, verlangt

von den Lehrkräften das Gegenteil (*teaching to the test*) oder zugespitzt: Lehrkräfte müssten immer erneut gegen ihre Selbstverpflichtungen arbeiten.

Vergleichbare und nicht leicht auflösbare Spannung erzeugen die den Schulen abverlangte Kompetenzbasierung oder die an sie herangetragenen Anforderungen der Digitalisierung. Vor diesem Hintergrund lautet mein Vorschlag: Einiger Rigorismen entkleidet stellt die Reformulierung des Sokratischen Eides ein kraftvolles Dokument human verstandener Bildung dar, dessen Grundsätze hervorragend geeignet sind, sich als Lehrperson des eigenen Handelns zu vergewissern. An die Stelle des Verpflichtungscharakters könnte ohne die beständige Gefahr des Verfehlens des grundsätzlich anerkannten Ideals und deshalb positiver und motivierender ein Sichbesinnen auf die Freude im Beruf treten, an der Arbeit mit den Kindern, dem gemeinsamen Voranschreiten und Wachsen im Lernen, Erkennen und Sichbilden.

BURKARD CHWALEK

*Sauer, J. (Hrsg.) (2022): Lateinische Grammatik unterrichten analog und digital in Theorie und Praxis, Acta Didacta Classica Bd. 3. Propylaeum Heidelberg, 170 S., EUR 29,80 (ISBN 978-3-96929-115-3).*

Aufgrund der aktuellen Pandemie hat sich der Lateinunterricht geändert, Lehrkräfte müssen auf besondere Rahmenbedingungen Rücksicht nehmen und offen für Neuerungen sein. Jochen Sauer (S.) hat in dem zu besprechenden Band einige Beiträge versammelt, die den analogen und digitalen Lateinunterricht in den Fokus rücken und dabei Theorie und Praxis beleuchten. Im Zentrum steht ein integraler Bestandteil des Unterrichts: die Grammatik der lateinischen Sprache. In der Einleitung skizziert S. in gebo-