

0 Einführung

In der Einführung werden die Fragestellung, der Gegenstand, das methodische Vorgehen und die Gliederung der Untersuchung vorgestellt. Die Fragestellung wird anhand zweier Varianten eines „didaktischen Dreiecks“¹ entwickelt.² Zum einen durch die Analyse des Bildes *Die junge Schulmeisterin*, das Jean-Baptiste Siméon Chardin (1699–1779) wahrscheinlich im Jahre 1735/36 malte.³ Zum anderen durch die Interpretation des platonischen Dialogs *Menon*, der zu den Frühwerken von Platon (428/427–348/347 v. Chr.) zählt.⁴ Die Frage, wer in einem ‚didaktischen Dreieck‘ auftritt, soll indirekt beantwortet werden, indem untersucht wird, in welchen Bezügen die drei Protagonisten zueinander stehen.⁵ So können drei Verhältnisse in einem Dreieck unterschieden werden: Die Beziehung zwischen Lehrer und Gegenstand; die Beziehung zwischen Schüler und Gegenstand und die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Zudem muss der Ort bedacht werden, denn der Kontext bestimmt ebenfalls das ‚didaktische Dreieck‘. Es muss nicht zwangsläufig als eine institutionelle Schulsituation aufgefasst werden.⁶

So wird in der dreiteiligen Untersuchung herausgearbeitet, dass sich sowohl im Diskurs gegenwärtiger Religionspädagogik (Kap. 1) als auch in den diskursiven Praktiken eines spätmittelalterlichen Dominikaners (Kap. 2) Varianten des ‚didaktischen Dreiecks‘ rekonstruieren lassen. Die Unterschiede zwischen diesen Varianten eröffnen deren philosophisch-theologischen Rahmenbedingungen und führen zu der These der Untersuchung (Kap. 3), dass in einer Religionspädagogik Religion, Bildung und Didaktik entflochten werden müssen.

¹ GRUSCHKA (2004) 83, 92.

² Vgl. WIGGER (2004) 249: „Beginnt die Geschichte der abendländischen Didaktik im 17. Jahrhundert, so hat sie eine Vorgeschichte seit der Antike, die den Begriff der Didaktik in dem Sinne, wie er sich seit dem 17. Jahrhundert herausbildete, nicht kannte, aber über Lehren und Lernen grundsätzlich und traditionsbildend nachdachte.“

³ Vgl. MOLLENHAUER (1988) 33–46; GRUSCHKA (1988) 47–53; DERS. (1994) 76–84; DERS. (2004) 82–92.

⁴ Vgl. PLATON, *Menon*. Literatur zu diesem Platonischen Dialog: Vgl. EBERT (1974) 83–104; WIELAND (1982) 280–309; VON KUTSCHERA (2002) 217–233; ERLER (2006); GÖHLICH & ZIRFAS (2007) 60–65. Zur Philosophie der Bildung bei Platon: Vgl. REICHENBACH (2007) 29–50.

⁵ Um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen, werden hier und im Folgenden bei Lehrern, Schülern etc. – bis auf wenige Ausnahmen – männliche Formen genutzt. Natürlich sind alle weiblichen Formen im gleichen Sinne eingeschlossen.

⁶ Vgl. WIGGER (2004) 245: „[D]ie Identifikation der Allgemeinen Didaktik mit einer allgemeinen ‚Schuldidaktik‘ verkennt [...] die historischen Alternativen in der Geschichte der Didaktik.“

0.1 Die Fragestellung: Ambivalenzen im didaktischen Dreieck

Im Bild von Jean-Baptiste Siméon Chardin wird ersichtlich, dass es sich um eine Lehr- und Lernsituation handelt, in der sich dreierlei findet: eine Lernende, eine Lehrende und eine Art Buch, an oder mit dem gearbeitet wird.⁷ Der Maler arrangiert die beiden Personen in ihrer Erscheinung gegensätzlich. Der Blautönung der blass wirkenden Lehrerin steht die rote Farbgebung des Kindes gegenüber. Auch die Darstellung der Körper ist verschieden. Das Kind steht etwas zurückgesetzt hinter einer Kommode. Sein Gesicht ist frontal sichtbar. Darüberhinaus zeigt es mit dem rechten Arm auf etwas im Buch, was nicht erkennbar ist. Die Lehrerin ist hingegen im Vordergrund im Profil und in voller Größe zu sehen. Sie zeigt mit einer Nadel unter die aufgeschlagene Buchseite. Das Buch wiederum liegt deutlich näher bei der Lehrerin, ohne dass es von ihr angeschaut wird. Außerdem sind die Personen unterschiedlich scharf dargestellt. Die Lehrerin ist deutlich und klar erkennbar – im Unterschied zur Schülerin. Die Summe dieser Merkmale führt dazu, dass der Blick des Betrachters zunächst auf die Lehrerin fällt.

Aus der Sicht konventionellen didaktischen Handelns scheint die Beziehung zwischen Lehrerin und Schülerin eindeutig.⁸ Das Zueinander der Personen im Bild kann als ein vernünftiges Arrangement aufgefasst werden, „indem [einerseits] das Kind auf die Sache gelenkt wird, die zu lernen ist, während [andererseits] die Lehrerin sich auf das Kind richten muss, von dem die richtige Antwort erwartet wird“⁹. Einerseits die helfende und auch korrigierende Zeigegeste der Lehrerin und andererseits der Blick auf die Schülerin, denn von ihr ist die Antwort auf die Lehrerfrage zu erwarten. Die „Attitüde der Korrektur“¹⁰ in der Zeigegeste, die Andreas Gruschka sieht, deutet darauf hin, dass die Lehrerin „längst weiß, was das Kind erst noch begreifen muß“¹¹.

Gegen diese Interpretation des Bildes können Zweifel vorgebracht werden.¹² Denn Chardin – so Gruschka – „offeriert uns Szenen, die zunächst selbstverständlich und eindeutig wirken. Aber dann zieht er uns tief hinein in die Beobachtung.“¹³ Das wird beispielsweise daran deutlich, dass die Szene

⁷ Abbildung: Jean-Baptiste Siméon CHARDIN: *Die junge Schulmeisterin (La Maîtresse d'école)*, 1736–37 (*National Gallery*, London, 61,5 x 66,5 cm).

⁸ Vgl. GRUSCHKA (2004) 87.

⁹ DERS. (1988) 51.

¹⁰ DERS. (2004) 86.

¹¹ DERS. (1988) 51.

¹² Vgl. GRUSCHKA (2004) 88.

¹³ DERS. (2004) 56f.

sprachlos ist. Bei genauer Betrachtung fällt auf, dass die Lehrerin etwas ratlos auf den Kopf des Kindes schaut. Ihr Blick findet dort keinen Halt. Dieser Eindruck entsteht insbesondere dadurch, weil die Gesichtshälfte der Schülerin, die von der Lehrerin angeschaut wird, von Chardin unscharf gemalt worden ist. Zugleich erscheint die Lehrerin eigentümlich blass. Nach Mollenhauer „konterkariert [so] die Farbe die Perspektive. Denn perspektivisch [steht zwar das Kind] im Hinter- oder Mittelgrund des Bildes [...], die Rot-Töne bringen [es aber] nach vorn“¹⁴. Nicht nur der Blick der Lehrerin, sondern auch ihre Geste bleiben unbestimmt.¹⁵

Beide Zeigegesten richten sich auf den Gegenstand, der unscharf dargestellt ist.¹⁶ Sie haben einen sinnlich nicht identifizierbaren Gegenstand zum Ziel. Damit ist für den Betrachter nicht eindeutig auszumachen, worauf sich die Aufmerksamkeit der beiden Personen richtet.¹⁷ Die Lehrerin schaut auf den Kopf des Kindes und nicht auf das, worauf sie zeigt. Die Schülerin schaut dagegen auf das, was sie zeigt. Die Unschärfe des Buches und der Gesichtsausdruck erzeugen aber den Eindruck, dass sie nicht versteht.¹⁸ Das Material scheint der Lehrerin selbstverständlich und dem Kind gerade nicht. So kommt Mollenhauer zu zwei Erkenntnissen: Im Bild lässt sich nicht entscheiden, „was gelehrt wird und [zugleich] wer das Subjekt der Belehrung ist“¹⁹, denn der sinnlich unbestimmbare Gegenstand und der haltlose Blick der Lehrerin auf den Kopf der Schülerin stehen sich gegenüber.

Das Bild thematisiert eine Kritik am pädagogischen Handeln der Lehrerin. Sie wendet sich zwar dem Kind zu, aber zugleich entgeht diesem die Bedeutung ihrer Geste.²⁰ In der geteilten Zuwendung von Blick und Zeigegeste drückt sich eine doppelte Distanz der Lehrerin aus: sowohl zum Kind als

¹⁴ MOLLENHAUER (1988) 41.

¹⁵ Vgl. GRUSCHKA (2004) 85: „Wir können weder hier noch dort entscheiden, ob die unterschiedliche Ausrichtung der Nadel/des Federkiels und des Fingers des Kindes, ob die beiden Zeigegesten nur auf verschiedene Punkte im Lernmedium verweisen oder ob damit bereits eine konfliktrichtige Implikation der Lehr- und Lernsituation bezeichnet wird.“

¹⁶ Vgl. MOLLENHAUER (1988) 42: „Das ist umso überraschender, als [der Gegenstand] genau in der Bildfläche liegt, die nach der Gesamtkonzeption – wenn man den Schnitt über Profillinie der Frau zur Hand und Stricknadel hin legt – die größte Schärfe haben müßte.“

¹⁷ Vgl. ebd. 42.

¹⁸ Vgl. GRUSCHKA (1994) 80: „Es ist kein Zufall, daß das, was gelehrt und gelernt werden soll, der Inhalt des aufgeschlagenen Blattes, bewußt undeutlich bleibt, Chardin will uns mit seinen Mitteln zeigen, daß das Kind nicht deutlich sieht, was es lernen und begreifen soll.“

¹⁹ Vgl. MOLLENHAUER (1988) 36.

²⁰ Vgl. GRUSCHKA (2004) 86: „Für das Kind ist – wie wir sehen werden – die eigene fehlende Beziehung zum beiderseits Gezeigten und die Unklarheit der Bedeutung der Geste der Lehrerin das Entscheidende.“

auch zum Gegenstand. Gruschka stellt darum fest: „Das Kind ist in einem blinden Sinne zum eigentlichen Unterrichtsgegenstand geworden.“²¹

Die geteilte Zuwendung der Lehrerin findet ihre Entsprechung in einer Spaltung des Gegenstandes. „Mit dem Blick auf das Kind verrät die Lehrerin ihr Interesse, es richtet sich nicht auf die Sache als Sache, sondern auf den Lernerfolg im Kopf des Kindes.“²² Damit macht die Lehrerin aus der Sache ein Mittel für einen pädagogisch uneindeutigen Zweck, und es geht ihr nicht um die Sache als Sache.²³ Demzufolge kommt auch Gruschka zu der Erkenntnis: „Die Sache, mit der es die Lehrerin zu tun hat, ist der im Kopf des Kindes gespiegelte Lerngegenstand.“²⁴ Eine „Abbildung der Sache“²⁵ bestimmt das Verhältnis der Lehrerin zur Schülerin. Dadurch wird der Gegenstand verdoppelt: der sinnliche Gegenstand und der gespiegelte Gegenstand im Kopf des Kindes. Erst dieser Irrtum lässt „die Lehrerin auf dem Bild blaß werden“²⁶. Denn die Schülerin soll mit einer „Methode auf eine eindeutige, objektiv vorgegebene Sache gelenkt“²⁷ werden. Die von Chardin ins Bild gebrachte Abbilddidaktik hat also drei Aspekte: Die geteilte Zuwendung der Lehrerin, die Spaltung oder Verdopplung des Gegenstandes und die bestimmte Vermittlung einer Sache.

So lassen sich in der Bildanalyse drei didaktische Ebenen unterscheiden (handeln, sehen und zeigen): Das *Handeln* der Lehrerin *im Bild* führt dazu, dass das *sichtbare* didaktische Dreieck *als Bild* auseinanderfällt. Chardin selbst *zeigt mit dem Bild* dem Betrachter etwas, was nicht dargestellt ist. Chardin malt die Bezüge im Bild so, dass der Betrachter das Scheitern eines didaktischen Dreiecks (Lehrerin, Kind und Gegenstand) erkennen kann. Dadurch verwendet er selbst ein anderes didaktisches Dreieck (Chardin, Betrachter und Bild) als das, welches er ins Bild gebracht hat. Durch die Analyse dieser ‚didaktischen Dreiecke‘ steht die Fragestellung der Untersuchung fest: Wie kann Didaktik – als Reflexion auf didaktisches Handeln – so formuliert werden, dass darin kein Abbilddenken Verwendung findet?

Der Rahmen der Fragestellung soll noch weiter konturiert werden. So wird in einem zweiten Schritt der Platonische Dialog *Menon* auf diese drei didaktischen Ebenen untersucht: Was *macht* Sokrates bzw. Menon? Welche Konzepte von Lehren und Lernen sind im Dialog *erkennbar*? Was *zeigt* Pla-

²¹ DERS. (1988) 51.

²² Ebd.

²³ Vgl. ebd.: „Sie kann in den Kopf des Kindes nicht hineinschauen und glaubt deshalb, sich an der objektivierbaren Sache festhalten zu müssen, von der sie doch weiß, daß sie sich im Kopf des Kindes anders bildet.“

²⁴ DERS. (2004) 92.

²⁵ DERS. (1988) 51: „Nicht der pädagogische Gegenstand, die Sache im Kopf des Kindes, bestimmt das Verhältnis der beiden, sondern eine didaktische *Abbildung* der Sache.“ [Hervorhebung CF]

²⁶ Ebd.

²⁷ DERS. (2004) 92.

ton dem Leser mit dem Dialog als Dialog? Anders gefragt: Was macht der Lehrer Platon? Durch die dritte Ebene entstehen Ähnlichkeiten und auch Unterschiede beispielsweise zwischen dem sprechenden Sokrates und dem schreibenden Platon. Denn „Platon unternimmt erstmals [den Versuch], das Lernen [und das Lehren] in einer systematischen Erkenntnislehre gründen zu lassen.“²⁸ In dieser Erkenntnistheorie werden die Begriffe Lehren und Lernen um die Begriffe Wissen, Nichtwissen und Aporie ergänzt.

Zwei Lehr- und Lernkonzepte stellt Platon anhand der beiden Protagonisten Sokrates und Menon vor. Zu Beginn des Dialoges wird zunächst nicht gelehrt oder gelernt, sondern über die Möglichkeiten der Lehr- und Lernbarkeit von Tugend gesprochen. Menon ist von sich überzeugt, ein Lehrer der Tugend zu sein und kommt dem guten Ruf des Sokrates folgend nach Athen. Mit einer Frage an Sokrates eröffnet er den platonischen Dialog: „Kannst du mir wohl sagen, Sokrates, ob die Tugend gelehrt werden kann? Oder ob nicht gelehrt, sondern geübt? Oder ob sie weder angeübt noch angelernt werden kann, sondern von Natur den Menschen einwohnt oder auf irgendeine andere Art?“²⁹ Gleich zu Beginn umreißt Menon die Möglichkeiten, die Tugend zu üben und zu lernen, sie von Natur aus zu haben oder sie lehren zu können.

Sokrates antwortet auf die ihm gestellte Frage, indem er seine Unwissenheit darüber bekundet, was Tugend sei. Er kenne zudem niemanden, der dies wisse.³⁰ Die Frage nach Lehren und Lernen wird also an die Konzeption von Wissen zurückgebunden. Im Gegenzug befragt Sokrates Menon nach dem, was für ihn denn Tugend sei. Dieser gesteht nach mehrmaligen Versuchen, die Tugend zu definieren, gegen seinen Willen sein Scheitern: „[W]iewohl ich schon tausendmal über die Tugend gar vielerlei Reden gehalten habe vor vielen und sehr gut, wie mich dünkt. Jetzt aber weiß ich nicht einmal, was sie überhaupt ist, zu sagen.“³¹ Irrtümlich ging Menon davon aus, dass er ein Wissen besitzt, was die Tugend sei. Zudem meinte er, sie auch lehren zu können. So gesteht Menon seine Ausweglosigkeit (*ἀπορία*) ein, die Sokrates durch seine Fragen ausgelöst hat.³² Das Scheitern seiner Erklärungsversuche ist für ihn eine unangenehme Einsicht.³³ Sowohl Sokrates als auch Menon gestehen aus ungleichen Motiven damit ihre Unwissenheit ein. Zwei Weisen des Nichtwissens hinsichtlich der Tugend und folglich zwei zu unterscheidende Aporien stehen in den Personen des Menon und des Sokrates einander gegenüber.

²⁸ LORENZ & SCHRÖDER (1980) 241.

²⁹ PLATON, *Menon*, 70a.

³⁰ Vgl. ebd. 71a: „[I]ch aber bin so weit davon entfernt, zu wissen, ob sie lehrbar ist oder nicht lehrbar, daß ich nicht einmal dieses, was die Tugend überhaupt ist, ordentlich weiß. [...] Nicht nur das, Freund, sondern auch daß mir auch noch kein Anderer vorgekommen ist, der es gewußt hat, so viel mich dünkt.“

³¹ Ebd. 80b.

³² Vgl. ebd.

³³ Vgl. ERLER (2006) 116.

Nach dem beiderseitigen Eingeständnis einer Unwissenheit bezüglich der Tugend unterbreitet Sokrates Menon den Vorschlag, gemeinsam zu suchen, was die Tugend ist.³⁴ Diesem Anliegen verweigert sich Menon geschickt durch eine sophistische Gegenfrage, die auch als das Menon-Paradox bekannt ist: „Und auf welche Weise willst du denn dasjenige suchen, [...] wovon du überhaupt gar nicht weißt, was es ist?“³⁵ Zum einen gibt die Frage Zeugnis von einer argumentativen Rückzugsstrategie des Menon. Wenn nicht gesagt werden kann, was die Tugend sei, kann es auch keine Suche nach dieser Tugend geben. Zum anderen wird mit der Frage der Zusammenhang von Aporie und Wissen sichtbar, denn Menon versteht seine Aporie nicht als einen Erkenntnisfortschritt, sondern als fehlende Kenntnis. Seine Frage zeugt davon, dass er an eine Suche denkt, die sich an dem Kennen eines wahrgenommenen Gegenstandes orientiert.³⁶ Somit besteht die Aporie des Menon aus einem Mangel im Sinne einer „Absenz eines Wissensinhaltes“³⁷. Dies berechtigt dazu, von einer formalen Aporie bei Menon zu sprechen. Damit wird in diesem didaktischen Konzept ein Abbilddenken verwendet, worin der Lehrer – wenn er Wissen hat – problemlos lehren kann und – wenn er kein Wissen hat – nicht lernen will.

Die Sokratische Antwort auf den sophistischen Einwand ist so einfach wie genial: Lernen sei Erinnerung.³⁸ Um die These zu veranschaulichen, inszeniert Sokrates für Menon eine Geometriestunde.³⁹ Zugleich wird dadurch das Verständnis von Lehren und Lernen von Sokrates konkret und er eröffnet ein didaktisches Dreieck. Denn in dieser Geometriestunde stellt Sokrates einem Sklaven eine Aufgabe, die dieser lösen zu können glaubt. Der

³⁴ Vgl. ebd. 80d: „So auch jetzt, was die Tugend ist, weiß ich keineswegs; du aber hast es vielleicht vorher gewußt, ehe du mich berührtest, jetzt indes bist du einem Nichtwissenden ganz ähnlich. Dennoch will ich mit dir erwägen und untersuchen, was sie wohl ist.“

³⁵ Ebd. Vgl. EBERT (1974) 91.

³⁶ Vgl. ebd. 94f.: „Man sieht leicht, daß dieses Argument seine Plausibilität aus der Orientierung an der Suche wahrnehmbarer Gegenstände bezieht, sei es, daß ein bestimmter Gegenstand gefunden oder wiedergefunden werden soll oder daß man einen oder mehrere Gegenstände mit bestimmten Eigenschaften sucht. [...] Menons eristisches Argument ist an einer Vorstellung von Wissen orientiert, die ‚Wissen‘ in Analogie zu ‚Kennen‘ versteht. [...] Dem Kennen steht die Unkenntnis gegenüber, nicht aber auch die Täuschung. [...] In dieser Dichotomie ist also ‚Nichtwissen‘ so bestimmt, daß die Differenz von bewußtem Nichtwissen und vermeintlichem Wissen gar nicht zur Erscheinung kommt. Nichtwissen ist die einfache Absenz eines Wissensinhaltes, Wissen umgekehrt dessen Präsenz.“

³⁷ Ebd. 95.

³⁸ Vgl. PLATON, *Menon*, 81d: „Denn das Suchen und Lernen ist demnach ganz und gar Erinnerung.“ Vgl. GÖHLICH & ZIRFAS (2007) 61.

³⁹ Vgl. EBERT (1974) 99: „Damit Menon auf die Frage eine Antwort – nicht erhält, aber finden kann, inszeniert dann Sokrates den Dialog mit dem Sklaven Menons. Darin liegt die Anerkennung der Legitimität von Menons Frage nach dem Sinn, nicht nach der Wahrheit von Sokrates‘ These.“

Sklave muss aber erkennen, dass er scheitert, und findet durch die Fragen des Sokrates dennoch die Lösung selbst.⁴⁰ Sokrates analysiert im Fortgang des Gesprächs die Entstehung der Aporie des Sklaven: „[A]llein er glaubte damals, es zu wissen, und antwortete dreist fort als ein Wissender und glaubte nicht, in Verlegenheit zu kommen. Nun aber glaubt er schon in Verlegenheit zu sein, und wie er es nicht weiß, so glaubt er es auch nicht zu wissen.“⁴¹ Der Beobachter Menon gesteht ein, dass die Aporie dem Sklaven gut getan hat, er erst jetzt suchen kann und die Erkenntnis von ihm selbst stammt. Die Aporie wird zur Voraussetzung für das Lernen nach Sokrates.

Der Unterschied zwischen Menon und dem Sklaven wird deutlich. Für Menon ist die „Aporie eine Niederlage, nicht ein Fortschritt auf dem Weg zur Einsicht“⁴². Er verschließt sich einer gemeinsamen Suche, weil er sich seinem Gegenüber überlegen fühlt.⁴³ Die formale Aporie des Menon beruht auf der Unterscheidung zwischen Kennen und Nichtkennen. Wissen ist für ihn die Präsenz von etwas, Nichtwissen dessen Abwesenheit. „Dem Kennen steht [bei Menon] die Unkenntnis gegenüber, nicht aber [...] die Täuschung.“⁴⁴ Dies will Menon nicht wahrhaben. Das Wissen von der Tugend kann und soll gelehrt werden. Wissen ist das letzte Ziel des Bildungsverständnisses von Menon. Wer lernt, leidet unter dem unangenehmen Mangel, es noch nicht zu wissen.⁴⁵

Das Lernen des Sklaven erscheint dagegen anders gelagert. Der Sklave glaubte zu Beginn der Geometriestunde ebenfalls ein mathematisches Wissen zu haben. Durch seine Aporie wird ihm deutlich, dass er lediglich ein vermeintliches Wissen in der Geometrie hatte. Das Finden der mathematischen Lösung lässt erkennen, dass der Sklave nicht etwas Unbekanntes findet, sondern Bekanntes anders geordnet wird.⁴⁶ Sokrates unterstützt den Sklaven, indem er beim „Prozess der Auflösung und Neuzusammensetzung von Logoi“⁴⁷ durch die Mäeutik Hilfestellung gibt.

Die Aporie des Sklaven zeigt im Unterschied zu Menon einen anderen Umgang mit Nichtwissen und eine Ähnlichkeit zur Sokratischen Aporie. Sowohl Sokrates als auch der Sklave gestehen ihr Nichtwissen ein und erfreuen sich an der Suche. Der Sklave findet die Lösung und damit das Wissen. Platon erarbeitet in der Geometrie mit der Unterscheidung zwischen Meinung (*δόξα*) und Wissen (*ἐπιστήμη*). Den Unterschied zwischen Meinen und Wissen entwickelt Platon über ‚die Beziehung des Grundes‘, die aus

⁴⁰ Vgl. ebd. 100.

⁴¹ PLATON, *Menon*, 84a.

⁴² EBERT (1974) 91.

⁴³ Vgl. ebd. 92.

⁴⁴ Ebd. 95.

⁴⁵ Vgl. ebd. 92: „[E]r sieht sich [darum] vom Zitterrochen Sokrates gelähmt, wo in Wahrheit die Lähmung des Irrtums von ihm genommen ist.“

⁴⁶ Vgl. ebd. 98.

⁴⁷ Ebd. 100.

einer Meinung Wissen werden lässt. Für die Tugend liegt die Sache jedoch anders, denn ein Kriterium für Wissen bezüglich der Tugend formuliert Platon im *Menon* nicht, sondern führt ein Drittes ein, zwischen Meinung und Wissen: die richtige Meinung bzw. die wahre Vorstellung.⁴⁸ Die „[w]ahre Vorstellung ist zur Richtigkeit des Handelns keine schlechtere Führerin als wahre Einsicht.“⁴⁹ Die wahre Vorstellung hinsichtlich der Tugend ist unsterblich, weil sie davongeht, bis man sie an den Grund bindet.⁵⁰ Wie die wahre Vorstellung hinsichtlich der Tugend festgebunden und damit begründet werden kann, bleibt im Dialog offen, so dass letztlich die Frage nach dem Wesen der Tugend unbeantwortet bleibt.⁵¹ Es bleibt offen (Sokrates spricht von ‚vielleicht‘), ob nun Tugend Wissen sein kann oder nicht.⁵²

Das Offenhalten der Frage, ob Tugend gewusst werden kann oder nicht, ist zentral für die Beantwortung der Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit. Denn wenn die Tugend ein bestimmtes Wissen wäre, dann wäre sie lehrbar. Wenn dagegen ausgeschlossen wäre, dass Tugend gewusst werden kann, dann wäre die Suche nach Erkenntnis und Wissen umsonst. Weder die eine noch die andere Position hat Sokrates im Dialog.⁵³ Das kann man bedauern (Kutschera), ist auf eine andere Weise aber konsequent.⁵⁴

Die Lehr- und Lernkonzepte sind damit erarbeitet: Auf der *ersten didaktischen Ebene* steht die Geometriestunde, in der der Sklave eine von Sokrates gestellte geometrische Aufgabe selbständig löst. Sokrates begleitet das Lernen durch seine Mäeutik. Diese Geometriestunde soll die These des Sokrates verdeutlichen, dass Lernen Erinnerung sei. Auf der *zweiten didaktischen Ebene* stehen sich die zwei Lehr- und Lernkonzepte von Menon und Sokrates gegenüber. Menon, der zu Beginn glaubte zu wissen, was Tugend ist und von deren Lehrbarkeit ausgegangen ist, wird durch Nachfragen dazu geführt, dass er sich einer Suche verweigert und damit nicht lernen will. Sokrates dagegen weiß während des gesamten Dialoges nicht, was Tugend ist und kann sie demzufolge auch nicht lehren. Zugleich ist er zur Suche motiviert. Sokrates schließt nicht aus, dass die Tugend gelernt werden kann, aber nicht im Sinne eines theoretischen Wissens (Beziehung zum Grund), sondern im Sinne eines

⁴⁸ Vgl. PLATON, *Menon*, 85c: „In dem Nichtwissenden also sind von dem, was er nicht weiß, dennoch richtige Vorstellungen.“

⁴⁹ Ebd. 97a.

⁵⁰ Vgl. ebd. 97e–98a: „Denn auch die richtigen Vorstellungen sind eine schöne Sache, solange sie bleiben, und bewirken alles Gute; lange Zeit aber pflegen sie nicht zu bleiben, sondern gehen davon aus der Seele des Menschen, so daß sie doch nicht viel wert sind, bis man sie bindet durch Beziehung des Grundes.“

⁵¹ Vgl. ERLER (2006) 118.

⁵² Vgl. PLATON, *Menon*, 89c.

⁵³ Vgl. KUTSCHERA (2002) 221: „Die Suche nach Erkenntnis sagt, Sokrates braucht Vertrauen, daß Erkenntnis möglich ist.“

⁵⁴ Franz von Kutschera äußert sein Unbehagen über den Dialog: „Das ist das zentrale Thema des Dialogs [die anfangs von Menon gestellte Frage], zu dem aber keine befriedigende Antwort gefunden wird.“ (KUTSCHERA [2002] 218)

praktischen Wissens, das sich im Finden einer wahren Vorstellung ausdrückt: „Daß aber richtige Vorstellung und Erkenntnis etwas Verschiedenes sind, dies glaube ich nicht nur zu vermuten; sondern wenn ich irgend etwas behaupten möchte zu wissen, und nur von Wenigem möchte ich dies behaupten, so würde ich dies eine hierher setzen unter das, was ich weiß.“⁵⁵ Das Wissen um den Unterschied zwischen Erkenntnis und richtiger Vorstellung lässt sich selbst nicht als theoretisches Wissen sichern. So kennt Sokrates hinsichtlich der Tugend eine wahre Vorstellung, die zugleich zur weiteren Suche anregt. Diese wird geschenkt.⁵⁶ An der Tugend teilzuhaben ist eine göttliche Fügung, die sich im Finden der wahren Meinung und im Handeln ausdrückt und durch Mäeutik begleitet werden kann.⁵⁷ Die Teilhabe an der Tugend führt nicht zu einem eindeutigen Kriterium der Rechtfertigung, so dass er auf die wahre Vorstellung und die Unterscheidung zwischen Meinung und Erkenntnis angewiesen bleibt. Im Unterschied zu Menon wäre das ein nicht formalisierbares Vorwärtskommen in der aporetischen Situation. Damit geht es dem sokratischen Bildungsverständnis also um den Umgang mit dem Nichtwissen. Auf der *dritten didaktischen Ebene* lässt sich nach dem platonischen Bildungsverständnis fragen, das in der Differenz zum Handeln des Sokrates deutlich wird. Damit wird das Platonische Denken und Handeln mit dem Sokratischen Denken und Handeln vergleichbar.

Didaktisch sind drei Ebenen zu unterscheiden: den ersten Aspekt der Handlung, den zweiten Aspekt der Beobachtung (erster Ordnung) und den dritten Aspekt der Beobachtung der Beobachtung (zweiter Ordnung).⁵⁸ Diese drei Aspekte werden in jeder Religionspädagogik unterschiedlich aufgefasst und verschränkt. So wird in der Analyse religionspädagogischer Hermeneutik ein vierter Aspekt erkennbar, nämlich wie und insbesondere wozu die didaktischen Ebenen verbunden werden. Wie kann also Religionspädagogik – als *Reflexion* (zweiter Ordnung) auf religionspädagogisches (und damit auch religionsdidaktisches) Handeln – so formuliert werden, dass darin kein Abbilddenken Verwendung findet? Denn wenn in einer Religionspädagogik ein Abbilddenken zum Tragen kommt, sind Lehren und Lernen ineinander verschränkt. Der Schüler lernt das, was der Lehrer lehrt. Lehren und Lernen werden in einem solchen Fall verwechselt.⁵⁹ Zugleich ist durch die Einführung der Zusammenhang zwischen Erkenntnistheorie und Pädagogik erkennbar, der in dieser Arbeit insbesondere mit Meister Eckhart auf den Zusammenhang von *Bild und Bildung* erweitert wird.

⁵⁵ PLATON, *Menon*, 97b.

⁵⁶ Am Schluss des Dialogs stimmt Menon dem Sokrates zu vgl. ebd. 99c–100a: „[D]ie Tugend [ist] weder eine Naturanlage noch etwas Lehrbares, sondern etwas, das denen, die ihrer teilhaft sind, ohne Zutun ihrer Einsicht durch göttliche Fügung zuteil wird.“

⁵⁷ Vgl. ebd. 98e: „Nützlich und gut ist aber das, was uns richtig führt.“

⁵⁸ Vgl. DRESSLER (2012) 68.

⁵⁹ Vgl. ILLICH (⁶2013) 17ff.

0.2 Der Gegenstand und das methodische Komplementärmodell

Zielstellung dieser Arbeit ist es, verschiedene Modelle religionspädagogischer Hermeneutik in der vielfältigen Forschungslandschaft ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu unterscheiden, wodurch ihre philosophischen und theologischen Implikationen und Voraussetzungen erkennbar werden. Gegenstand dieser Untersuchung ist damit die hermeneutische Arbeitsweise religionspädagogischer Ansätze. Die Untersuchung trägt damit zur religionspädagogischen Theoriebildung bei und greift den Selbstverständigungsprozess der Disziplin auf.

Das Ziel der Untersuchung wird durch ein zweifaches methodisches Vorgehen erreicht, das sowohl im Kontext *systematischer* als auch im Kontext *historischer Religionspädagogik* angesiedelt werden kann.⁶⁰ In ihrer Anlage ist diese Arbeit damit einem methodischen „Komplementärmodell“⁶¹ verpflichtet, das sowohl systematische als auch historische Reflexionsperspektiven kontrastiv verwendet.⁶² In diesem konkreten Fall geht es darum, den wissenschaftlichen Diskurs der gegenwärtigen Religionspädagogik – im Sinne einer „Theorie der Praxis“⁶³ – und die zu rekonstruierenden Diskurspraktiken eines spätmittelalterlichen Dominikaners – im Sinne einer Praxis der Theorie – zu untersuchen und die Untersuchungsergebnisse gegenüber zu stellen.⁶⁴ Diese Arbeit hat sich damit einer „mehrperspektivischen Erschließung“⁶⁵ verschrieben, ohne dass die Reflexionsperspektiven vermischt werden. Es ist gerade die Differenz der Materialien und der Reflexionsperspektiven, die die Erkenntnisse über die hermeneutischen Arbeitsweisen religionspädagogischer Ansätze hervortreten lässt. Damit werden – wie es Bernd Schröder vorschlägt – die „Arbeitsergebnisse [der historischen Religionspädagogik] stärker als bislang explizit in den Aufbau religionspädagogischer Theoriebildung integriert“⁶⁶. So steht in dieser Untersuchung die systematische gleichwertig neben der historischen Reflexionsmethode.⁶⁷

⁶⁰ Vgl. SCHRÖDER (2009); PAUL (1995); SCHWEITZER (2006) 285: „Jede Form der Theoriebildung in der Religionspädagogik [ist] auf *systematische Vorgehensweisen* angewiesen, die deshalb auch zu den grundlegenden (Forschungs-)Methoden gezählt werden müssen.“ [Hervorhebung CF]

⁶¹ SCHRÖDER (2013) 32.

⁶² Vgl. ebd.

⁶³ SCHRÖDER (2012) 269 (unter Berufung auf Schleiermacher).

⁶⁴ Der Kirchenhistoriker Peter Gemeinhardt spricht beispielsweise von „Bildung als Diskursfeld“ (Vgl. GEMEINHARDT [2011] 196).

⁶⁵ SCHWEITZER & SIMOJOKI (2005).

⁶⁶ SCHRÖDER (2013) 32.

⁶⁷ Vgl. SCHRÖDER (2012) 167: „Sodann bedeutet es [Religionspädagogik in systemati-