

Einleitung

„Was predigen für predigende Studierende heißt, darf und muss erst einmal herausgefunden werden.“¹ So lautet ein Desiderat, das dem vorliegenden Forschungsprojekt wesentlich zugrunde liegt und seine predigtdidaktische Zielstellung inspiriert. Nicht nur, was predigen, sondern auch, was Predigenlernen für Theologiestudierende bedeutet, muss im Gesamtzusammenhang der Praktischen Theologie sehr wahrscheinlich erst herausgefunden werden. Denn dominiert wird der homiletische Diskurs von zwei anderen Fragen, die jeweils Teilaspekte der predigtdidaktischen Analyse darstellen, aber für sich betrachtet chronische theologische und didaktische Problemlagen homiletischen Lernens nicht lösen können:

„Die eine Frage lautet: Was ist die Predigt? und die andere: Wie macht man eine Predigt? Der Sache nach haben diese beiden Fragen die Geschichte der Homiletik geprägt, jedenfalls bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts (...). Es soll also dieser Homiletik irgendeine Funktion nicht abgesprochen werden. Aber sie leistet offenbar nichts für das Bedürfnis derer, die sonntags zu predigen haben.“²

Hochschuldidaktisch exemplifiziert Rösslers Problemanzeige auch selbst ein epistemisches Problem der Homiletik, und zwar einen doppelt diminuierten Theoriefokus a) auf die Predigt im parochialen Sonntagsgottesdienst im Kontext des Kirchenjahres, b) auf Problemlösungsbedarfe des professionell predigenden Subjekts. Michael Meyer-Blanck³ konstatiert, dass Ernst Lange⁴ den von Hendrik

- 1 Thomas Klie, Jakob Kühn, Kompetenz und Performanz in der homiletischen Erstausbildung. Das Rostocker Modell der Predigtdidaktik, in: Ursula Roth, Jörg Seip, Bernhard Spiegelberg (Hg.), *Geforderte Rede. Konstellationen, Kontexte und Kompetenzen des Predigens*, ÖSP 11, München 2018, 239–252, 246. Im Folgenden zitiert als Thomas Klie, Jakob Kühn, Kompetenz und Performanz. Vgl. dazu ausführlich Kapitel 4.11. Vgl. Sieglinde Sparre, Lass mich deine Stimme hören! Kompetenz und Performanz in der Predigtdidaktik, in: Katharina Gladisch, Thomas Klie (Hg.), *Geschlossene Gesellschaft. Identitätsdramen zwischen Text und Performanz*. Rostocker Theologische Studien Bd. 30, Berlin 2016, 159–175. Im Folgenden zitiert als Sieglinde Sparre, Lass mich deine Stimme hören. Vgl. Kümlehn, Martina, *Mimesis – Performanz – Narrative Identität*, in: Thomas Klie, Silke Leonhard (Hg.): *Performative Religionsdidaktik. Religionsdidaktik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart 2008, 102–113.
- 2 Dietrich Rössler, Das Problem der Homiletik, *ThPr* 1, 1966, 14–28. Zitiert nach Albrecht Beutel, Volker Drehsen, Martin Müller (Hg.), *Homiletisches Lesebuch. Texte zur heutigen Predigtlehre*, Tübingen 1989², 24–38, 24f; 35.
- 3 Vgl. Michael Meyer-Blanck, Gebildete Routine. Das Evangelium in der pastoralen Berufspraxis, in: Michael Domsgen, Bernd Schröder (Hg.), *Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie*, Leipzig 2014, 101–110, 101.
- 4 Vgl. Ernst Lange, Zur Theorie und Praxis der Predigtarbeit, in: *Predigen als Beruf. Aufsätze*, herausgegeben von Rüdiger Schloz, München 1976, 9–52, 22. Vgl. Christian Grethlein, Religionspädagogik ohne Inhalt? Oder: Was muss ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können? In: *ZThK* 100/1, 2003, 118–145, 130.

Kraemer⁵ ursprünglich christologisch⁶ initiierten Doppelbegriff⁷ der Kommunikation des Evangeliums⁸ gerade nicht im Horizont didaktischer und poimenischer Theoriebildung reformulierte, sondern im Blick auf dasjenige, was er als Zentrum der pastoralen Identität verstanden habe, das Predigen. Trifft diese These zu, gilt konsektiv herauszufinden, wie sich das Predigen für Studierende lernen lässt, die über eine pastorale Identität kaum verfügen können.

Wird die Kommunikation des Evangeliums als Ressource der Lebenskunst⁹ gerade für junge Menschen verstanden – dies ist das Interpretament, das Wilfried Engemann¹⁰ in der begriffsgeschichtlichen Rekonstruktion der Predigttheorie Langes wiederzuentdecken anregt – ist notwendig, hochschulisches homiletisches Lernen nicht nur in seiner Zukunftsbedeutung, sondern auch seiner Gegenwartsbedeutung für heutige Theologiestudierende zu erschließen. Daraus resultiert das Desiderat, wie hochschulisches homiletisches Lernen Studierenden bereits auf der Schwelle¹¹ zwischen Studium und Berufsausbildung, Jugend- und Erwachsenenalter, Einsamkeit und Zweisamkeit darin unterstützen

5 Vgl. Hendrik Kraemer, *Die Kommunikation des christlichen Glaubens*, Zürich 1958 (englisch 1956), zitiert nach Christian Grethlein, *Kommunikation des Evangeliums in der Mediengesellschaft*, ThLZF 10, Leipzig 2003, 15.

6 Vgl. Christian Grethlein, *Praktische Theologie*, Berlin, Boston 2012, 139. Im Folgenden zitiert als Christian Grethlein, *Praktische Theologie*.

7 Vgl. dazu ausführlich Christian Grethlein, *Praktische Theologie*, 163f. Ders., *Mediatisierung von Religion und Religiosität. Versuch einer praktisch-theologischen Bestandsaufnahme*, in: ZThK 115/3, 2018, 361–376. Vgl. Wilfried Engemann, *Kommunikation des Evangeliums. Anmerkungen zum Stellenwert einer Formel im Diskurs der Praktischen Theologie*, in: Michael Domsgen, Bernd Schröder (Hg.), *Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie*, Leipzig 2014, 15–32. Im Folgenden zitiert als Wilfried Engemann, *Kommunikation des Evangeliums*. Vgl. Michael Meyer-Blanck, *Gebildete Routine. Das Evangelium in der pastoralen Berufspraxis*, in: Michael Domsgen, Bernd Schröder (Hg.), *Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie*, Leipzig 2014, 101–110. Vgl. Anna-Katharina Lienau, *Kommunikation des Evangeliums in social media*, in: ZThK 117/4, 2020, 489–522. Im Folgenden zitiert als Anna-Katharina Lienau, *Kommunikation des Evangeliums in social media*.

8 Vgl. ausführlich dazu Wolfgang Steck, *Horizonte der Religion – Konturen des neuzeitlichen Christentums – Strukturen der religiösen Lebenswelt. Praktische Theologie Bd. 1*, Stuttgart 2011, 487, 507f. Im Folgenden zitiert als Wolfgang Steck, *Praktische Theologie Bd. 1*. Vgl. Christian Grethlein, *Praktische Theologie*, 143f.

9 Vgl. Ernst Lange, *Von der Meisterung des Lebens. Eine Besinnung für junge Menschen*, Berlin, Gelnhausen 1966⁵, 76–194. Vgl. dazu ausführlich Wilfried Engemann, *Kommunikation des Evangeliums*, 17f.

10 Vgl. a.a.O. 16. Vgl. dazu ausführlich Kapitel 4.4.

11 Vgl. dazu ausführlich Kapitel 4.1. Vgl. Birgit Weyel, *Lernort homiletisches Seminar. Predigen auf der Schwelle zwischen Predigthören und Selberpredigen*, in: Peter Meyer, Kathrin Oxen (Hg.), *Predigen lehren. Methoden für die homiletische Aus- und Weiterbildung*, Leipzig 2015, 41–49. Im Folgenden zitiert als Birgit Weyel, *Predigen auf der Schwelle*. Vgl. Birgit Weyel, *Sich über Religion verständigen*, in: Lars Charbonnier, Konrad Merzyn, Peter Meyer, *Homiletik. Aktuelle Konzepte und ihre Umsetzung*, Göttingen 2012, 231–244. Vgl. Manuel Stetter, *Die Predigt als Praxis der Veränderung. Ein Beitrag zur Grundlegung der Homiletik*, Göttingen 2018, 215f.; 269. Vgl. Thomas Klie, Jakob Kühn, *Kompetenz und Performanz*, 243.

kann, homiletisch betrachtet Schritte in die eigene Freiheit¹², didaktisch formuliert sprachliche und sozialrelationale Souveränität für ihr eigenes Leben¹³ und predigtdidaktisch Wege zur eigenen interpretatorischen Identität¹⁴ entdecken zu können.

Die von Engemann problematisierte, vom Jugendalter abgelöste Rezeption des Doppelbegriffs der Kommunikation des Evangeliums im homiletischen Diskurs bestätigt jedoch das Problem, dass die Mehrzahl der predigtdidaktischen Lehrtheorien kein studierendes, sondern ein professionell praktizierendes predigendes Subjekt voraussetzt. Adressiert wird an Pfarrerinnen und Pfarrer, Vikarinnen und Vikare, Prädikantinnen und Prädikanten und *auch* Theologiestudierende. Um das daraus resultierende hochschuldidaktische Problem in Worten Schleiermachers zu formulieren: Theologiestudierende kommen im Theoriefokus der Homiletik wenn, dann in ihren Entwicklungsmöglichkeiten in den Blick, also weniger als die Personen, die sie sind, sondern vielmehr als diejenigen, die sie in der berufsbezogenen Ausbildungslogik des Pfarramtsstudiums zu werden begriffen sind, Pfarrpersonen. In seinen Vorlesungen von 1820/21¹⁵ warnt Schleiermacher jedoch davor, die Relevanz des biografisch gegenwärtigen Zeitabschnitts, in diesem Fall des Theologiestudiums, zugunsten eines beruflichen Lebens in der Zukunft zu opfern, von dem nie klar sei, ob es sich so ereignet.

Wie lernen Studierende predigen, und welches ‚Opfer‘ im Sinne Schleiermachers wird ihnen durch die aktuellen Ausbildungsmodalitäten zugemutet? Diese Frage kann nur beantwortet werden, wenn homiletische Lerntheorien der Gegenwart als solche ergründet und im Kontext allgemeindidaktischer Theoriebildung, etwa der Relevanz von Lernperson und Lehrperson, ihrer Beziehung zueinander und der didaktischen Finalität homiletischen Lernens reflektiert werden.¹⁶ Gegenüber formalen Bildungstheorien, die an empirisch messbaren Effektstärken hochschulischen Lernens interessiert sind, gibt Meyer-Blanck gleichwohl zu bedenken, dass das Evangelium keinen beliebigen, sondern einen spezifischen¹⁷ Bildungsinhalt darstellt, weil es sich fundamentaltheologisch verstanden „in, mit und unter der religiösen Kommunikation (...) als ihr voraus-

12 Wilfried Engemann, Einführung in die Homiletik, Tübingen 2011², 143. Im Folgenden zitiert als Wilfried Engemann, Homiletik.

13 Vgl. Peter Faulstich, Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie, Bielefeld 2013, 214. Im Folgenden zitiert als Peter Faulstich, Menschliches Lernen. Vgl. dazu ausführlich Kapitel 3.5.3.

14 Zum Begriff der interpretatorischen Identität vgl. Matthias Marks, Menschen werden aus Passion. Das Religiöse in der Malerei von Rudolf Hausner (1914–1995). Praktische Theologie heute Bd. 130, Stuttgart 2013, 28. Vgl. ders., Religionspsychologie. Kompendien Praktische Theologie Bd. 1, Stuttgart 2018, 18.

15 Vgl. Friedrich Schleiermacher, Texte zur Pädagogik: Kommentierte Studienausgabe Bd. 1 und 2, Frankfurt a.M. 2000, 316. Vgl. Peter Faulstich, Menschliches Lernen, 156.

16 Dem dienen die Rekonstruktionen didaktischer Lern- und Lehrtheorien (Teil 3) und *predigtdidaktischer* Lern- und Lehrtheorien (Teil 4).

17 Vgl. Michael Meyer-Blanck, Gebildete Routine. Das Evangelium in der pastoralen Berufspraxis, in: Michael Domsen, Bernd Schröder (Hg.), Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie, Leipzig 2014, 101–110, 105.

liegend¹⁸ erweist. Demgegenüber konstatiert Engemann, dass ein Verständnis der Kommunikation des Evangeliums als genitivus subjectivus¹⁹ und somit die ontologische Prämisse der Selbstwirksamkeit des Evangeliums auf Ebene der materialen Bildungsaspekte fachwissenschaftlich dahingehend ergänzungsbedürftig ist, dass im Licht der neutestamentlichen Überlieferungen, etwa des Begriffs διδάσκειν²⁰, predigen unauflöslich mit relationalen Prozessen des Lernens und Lehrens zusammenhängt.

Daraus folgt, dass die Kommunikation des Evangeliums und die Überführung des Kommunizierten in Lehr-Lernprozesse gleichermaßen kommunizierende Subjekte und mediale Vermittlungen brauchen.

Um eine Lerntheorie nicht des professionellen, sondern des lernenden Subjekts entwickeln zu können, bedarf es neben der fachwissenschaftlich-theologischen Grundierung einer interdisziplinär auf das Lernen angelegten Wissenschaft sui generis. Diese These entwickelt um das Jahr 1612²¹ der ehemalige

18 Michael Meyer-Blanck, Michael Meyer-Blanck. Gebildete Routine. Das Evangelium in der pastoralen Berufspraxis, in: Michael Domsen, Bernd Schröder (Hg.), Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie, Leipzig 2014, 101–110, 103.

19 Vgl. Wilfried Engemann, Kommunikation des Evangeliums, 16.

20 Wilfried Engemann, Homiletik, 176.

21 Am 17. Mai 1612 trägt Ratke vor den in Frankfurt versammelten deutschen Reichsständen erstmals seine Thesen zur Einführung des flächendeckenden Unterrichts in deutscher Sprache vor. Der Titel seines sogenannten Frankfurter Memorials lässt vermuten, dass sich Ratke zu diesem Zeitpunkt bereits gezwungen sieht, seine zuvor geäußerte Kritik an der Unterrichtstheorie- und praxis seiner Zeit zu verteidigen. Vgl. Wolfgang Ratke, Gründlicher und beständiger Bericht meines zu Frankfurt, den 17. Mai 1612 übergebenen Memorials ect. auf Begehren hoher und fürstlicher Personen zur Verhütung aller widerwärtigen Mißdeutung gestellet und übergeben, in: Alt, Robert (Hg.), Die neue Lehrart. Pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes, eingeleitet von Gerd Hohendorf, Berlin 1957, 52–56. Im Folgenden zitiert als Wolfgang Ratke, Die neue Lehrart. Schriftlich verwendet Ratke den Begriff Didactica erstmals 1612 in seinem zunächst auf Latein verfassten Manuskript der „Allgemeinen Anleitung in die Didacticam oder Lehrart H. Wolfgangi Ratichii, wie man die die Sprachen füglich und förmlich lehren und lernen solle“. Vgl. Wolfgang Ratke, Allgemeine Anleitung in die Didacticam oder Lehrart H. Wolfgangi Ratichii, wie man die die Sprachen füglich und förmlich lehren und lernen solle, in: Wolfgang Ratke, Die neue Lehrart, 57–65. Auf Deutsch erscheint es erstmals 1615 in Halle, allerdings ohne seine Zustimmung, in autorisierter Form 1617 im Sammelband Methodus Institutionis nova quadruplex durch den Konrektor der Leipziger Thomasschule Johann Rhenius. Vgl. Gerd Hohendorf, Wolfgang Ratke in der pädagogischen Literatur, in: Pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes, 9–46, 37. Hans-Joachim von Olberg wertet das Frankfurter Memorial als bildungspolitische Initialisierung des didaktischen Denkens Wolfgang Ratkes, das in der Forderung nach Einführung der Schulpflicht, Unterricht in deutscher Sprache, Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen, einer an der natürlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Unterrichtsmethodik und der fachlichen Integration aller Wissensgebiete auf religiöser Grundlage seinerzeit revolutionär, aber auch utopisch gewesen sei. Vgl. Hans-Joachim von Olberg, Etappen didaktischen Denkens von der Aufklärung bis 1945, in: Raphaela Porsch (Hg.), Einführung in die Allgemeine Didaktik, Münster/New York 2016, 74–97, 65. Im Folgenden zitiert als Hans-Joachim von Olberg, Etappen didaktischen Denkens. Gerd Hohendorf deutet das revolutionäre Potential Ratkes als Vorstufe materialistischen Denkens und deutet Ratkes theologische Argumentation als Taktik, aber nicht als Ausdruck einer inneren religiösen Überzeugung. Vgl. Gerd Hohen-

Rostocker Theologiestudent Wolfgang Ratichius, ursprünglich Wolfgang Ratke²² (1571–1635). Sie veranlasst ihn, auf Grundlage des neutestamentlichen Begriffs διδάσκειν die Notwendigkeit der Entwicklung einer fachübergreifenden Wissenschaft²³ des Lehrens und Lernens zu postulieren, die er Didactica²⁴ oder Lehrart nennt und so die Begriffsgeschichte der Didaktik im deutschen Sprachraum initiiert:

„... so ist vor allen Dingen zumercken/ das der / so einen andern lehren wil / nicht gnug daran hat / das er die SprachKunst oder die Wissenschaft / welche er lehren gedencket gründlich vund fertig wisse / sondern es gehöret auch dieses dazu / das er wisse / welcher gestalt er solches seinem Discipel oder Lehrjünger auffs bequemste könne fürtragen (...). Darumb ist Notwendig / das eine besondere Kunst sey / dar-nach sich ein jeder / der Lehren wil / richten und halten könne.“²⁵

Dass Ratkes Entdeckung bis heute implizit Theorien inklusiven²⁶ Lernens inspiriert, ist deshalb bemerkenswert, weil ihm aufgrund eines angeborenen Sprachfehlers²⁷ das Erlernen mündlicher homiletischer Präsentationsformen selbst

dorf, Wolfgang Ratke in der pädagogischen Literatur, in: Pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes, 9–46, 32. Angesichts der schöpfungstheologisch konzipierten Theoriestruktur der „Allgemeinen Anleitung in die Didacticam oder Lehrart H. Wolfgangi Ratichii, wie man Sprachen füglich und förmlich lehren und lernen solle“ von 1615 und 1617 fragt sich jedoch, ob diese Wertung nicht ihrerseits als ideologische Überformung verstanden werden kann, die den Forschungs- und Publikationszwängen zu Zeiten der DDR geschuldet ist. Vgl. dazu ausführlich Kapitel 3.2.1.

- 22 Vgl. seinen Eintrag im Rostocker Matrikelportal im Juni 1593, das Ratke unter dem Namen Wolfgangus Ratken aus Holsatus Wiltricensis mit der Matrikelnummer 14 aufführt. Ratke wurde am 18. Oktober 1571 im holsteinischen Wilster geboren, besuchte als Schüler das Hamburger Johanneum und studierte in Rostock Mathematik, Philosophie und Theologie.
- 23 Zur Etymologie des Begriffs Didaktik vgl. Wilhelm H. Peterßen, Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 6., völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Auflage, München 2001⁶, 15f. Im Folgenden zitiert als Wilhelm H. Peterßen.
- 24 Erstmals taucht Ratkes Begriff im Titel des Forschungsberichts seiner Assistenten Christoph Hellwig und Joachim Junge im Jahre 1614 auf, ein Jahr später in Ratkes Schrift „Allgemeine Anleitung in die Didacticam oder Lehrart H. Wolfgangi Ratichii, wie man Sprachen füglich und förmlich lehren und lernen solle“. Vgl. Christoph Helwig und Joachim Junge, Kurtzer Bericht/Von der Didactica, oder LehrKunst/Wolfgangi Ratichii (1614), in: Paul Stötzner (Hg.) Ratichianische Schriften I. Neudrucke pädagogischer Schriften, herausgegeben von Albert Richter, Leipzig 1892, 62f. Zitiert nach Wilhelm H. Peterßen, 138. Vgl. „Allgemeine Anleitung in die Didacticam oder Lehrart H. Wolfgangi Ratichii, wie man die Sprachen füglich und förmlich lehren und lernen solle“, in: Pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes, 57–65.
- 25 Vgl. Christoph Helwig und Joachim Junge, Kurtzer Bericht/Von der Didactica, oder LehrKunst/Wolfgangi Ratichii (1614), in: Paul Stötzner (Hg.) Ratichianische Schriften I. Neudrucke pädagogischer Schriften, herausgegeben von Albert Richter, Leipzig 1892, 62f. Zitiert nach Wilhelm H. Peterßen, 138.
- 26 Zur Relevanz inklusiven Lernens als Herausforderung für die Allgemeine Didaktik vgl. Kersten Reich, Die konstruktivistische und die inklusive Didaktik, in: Raphaela Porsch (Hg.), Einführung in die Allgemeine Didaktik, Münster/New York 2016, 176–206, 177f.
- 27 Konsens der didaktischen Forschung bereits zu Zeiten der DDR ist, dass Ratke sein ursprüngliches Berufsziel Pfarrer aufgrund eines anatomisch bedingten Sprachfehlers verwirft und aus diesem Grund seine Interessen auf innovative Lern- und Lehrstrategien zum Erwerb alter und neuer Sprachen verlagert. Vgl. Gerd Hohendorf, Wolfgang Ratke in der

nicht möglich war. Resultativ verwirft er sein Berufsziel Pfarrer und verlagert seine Interessen auf die Entwicklung innovativer Lernstrategien zum Erwerb passiver und aktiver Fremdsprachen, etwa des Griechischen, des Lateinischen, des Französischen, des Italienischen und des Niederländischen. Insofern hat die Charismaschwelle des mündlichen homiletischen Sprechakts die Entwicklungsgeschichte der Didaktik als Wissenschaft mitbeeinflusst.

Johann Amos Comenius²⁸ raffiniert Ratkes Erkenntnisse 1628 zur *Didactica Magna*. Die Zielstellung füllt das Titelblatt der Erstausgabe:

„Große Didaktik Die vollständige Kunst; alle Menschen alles zu lehren oder Sichern und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme RASCH, ANGENEHM UND GRÜNDLICH (Hervorhebung von Comenius, M.B.) in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann; worin für alle, wozu wir raten, die GRUNDLAGE in der Natur der Sache selbst gezeigt, die WAHRHEIT durch Vergleichsbeispiele aus den mechanischen Künsten dargetan, die REIHENFOLGE nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden festgelegt und schließlich der WEG gewiesen wird, auf dem sich alles leicht und mit Sicherheit erreichen lässt. ERSTES UND LETZTES ZIEL UNSERER DIDAKTIK SOLL ES SEIN, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt in der Christenheit; weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe“²⁹.

Wie verhält sich das initiale Postulat der *Didactica Magna*, bestmögliche Lernwege aufzuspüren, zu den predigt-didaktischen Praxistheorien der Gegenwart? Diese Frage führt in das Problem, dass zwar eine Vielzahl homiletischer Theorien existiert, die meisten jedoch paradoxerweise ohne eine didaktisch ausgewiesene Erschließungsperspektive auskommen. Dass Predigen ein Kernbestand evangelischer Religion ist, wird in den Lehramtsstudiengängen des Theologiestudiums selten liturgiedidaktisch, in den Pfarramtsstudiengängen kaum religionsdidaktisch didaktisiert.³⁰ Vor allem steht Theologiestudierenden keine medial akzen-

pädagogischen Literatur, in: Alt, Robert (Hg.), *Die neue Lehrart. Pädagogische Schriften* Wolfgang Ratkes, eingeleitet von Gerd Hohendorf, Berlin 1957, 9–46, 22. Vgl. Fritz März, *Macht oder Ohnmacht des Erziehers. Von pädagogischen Optimisten, Pessimisten und Realisten*, Heilbrunn 1993, 113.

28 Vgl. dazu ausführlich Kapitel 3.2.2.

29 Johann Amos Comenius, *Große Didaktik*. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flintner, Stuttgart 1992⁷. Zitiert nach einer Abbildung des deutschen Titelblatts der *Didactica magna* in Werner Jank, Hilbert Meyer, *Didaktische Modelle*, Berlin 1991³, 11f. Im Folgenden zitiert als Werner Jank, Hilbert Meyer. Vgl. Hans-Joachim von Olberg, *Etappen didaktischen Denkens*, 67.

30 Das Curriuculum des Bachelorstudiums Evangelische Fachtheologie der Universität Wien berücksichtigt sowohl homiletische wie didaktische Kompetenzen im Portfolio der Pflichtmodule. [https://Evangelische-Fachtheologie-\(Bachelor\)-\(univie.ac.at/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/evangelische-fachtheologie-bachelor/](https://Evangelische-Fachtheologie-(Bachelor)-(univie.ac.at/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/evangelische-fachtheologie-bachelor/, zuletzt abgerufen am 24.08.2023), zuletzt abgerufen am 24.08.2023.

tuierte Theorie hochschulischen homiletischen Lernens zur Verfügung, die auf Phänomene der Resonanz³¹, Mediatisierung³² und homiletische Probleme digitaler Konvivenz³³ in social media reflektiert, obgleich Habit Forming Media Products³⁴ wie Instagramm und WhatsApp die Lebens- und Sprachwirklichkeit³⁵ der Alterskohorte heutiger Theologiestudierender nachhaltig prägen.

„Verheißungen sind darauf aus, dass die, denen sie gelten, ganz Ohr sind.“³⁶ Dies gilt bereits für Lernprozesse, die die biblische Überlieferung selbst inszeniert. Im Gleichnis vom vierfachen Acker (Mt 13,1–9; Mk 3,31–35; Lk 8,19–21) exemplifizieren die synoptischen Evangelien nicht nur die Relevanz performativer Textvollzüge innerhalb der Heiligen Schrift, sondern auch die Reflexion auf die Gelingensbedingungen respektive der daraus resultierenden Erfolgsaussichten einer sich froh verstehenden Botschaft. Biblische Erzählstoffe und die auf sie bezogenen Auslegungs- und Deutungsprozesse sind darauf aus, dass Menschen ‚ganz Ohr‘ werden. Denken und Sprechen, Hören und Glauben, Sehen und Teilen sind somatische Vollzüge, die im Medium relationaler Kommunikation alle an diesem Prozess Beteiligten für einen Moment in Staunen versetzen können.

Umgekehrt illustriert der sprachgeschichtliche Zusammenhang von Stimme und Person das von Watzlawick formulierte Paradox, dass der Mensch nicht *nicht* kommunizieren kann. Das bedeutet predigtdidaktisch, dass auch die homiletische Lehrperson nicht *nicht* didaktisieren kann, selbst, wenn sie auf didaktische Theoriebildung verzichtet. Es ist unstrittig: Die Anmutung, in der etwas gelesen, gesprochen und als lernenswert mitgeteilt wird, sagt mehr über die kommunizierende Person aus als der Begriff, den sie im Prozess äußeren Sprechens auswählt. Wo auch immer sich der theologisch-didaktische Sprechakt im Sinne des publice docere (CA XIV) öffentlich ereignet, schafft er daher Emergenz ad bonum et ad malum.

Umso mehr muss verwundern, dass ausgerechnet die Frage, in welcher Effektstärke anhand welcher Lerntheorie der mündliche Sprechakt, also nicht

31 Vgl. dazu ausführlich Kapitel 1.3.1.1. Vgl. Hartmut Rosa, Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2016², 293f. Vgl. Christian Grethlein, Praktische Theologie, 163f. Vgl. Ders. Mediatisierung von Religion und Religiosität. Versuch einer praktisch-theologischen Bestandsaufnahme, in: ZThK 115/3, 2018, 361–376.

32 Vgl. dazu ausführlich Kapitel 1.3.1.2. Vgl. Anna-Katharina Lienau, Kommunikation des Evangeliums in social media, 490. Christian Grethlein, Mediatisierung von Religion und Religiosität. Versuch einer praktisch-theologischen Bestandsaufnahme, in: ZThK 115/3, 2018, 361–376.

33 Vgl. dazu ausführlich Anna-Katharina Lienau, Kommunikation des Evangeliums in social media, 504f.

34 Zur Relevanz von Habit Forming Media Products und der darauf reflektierenden hochschulischen wirtschaftspsychologischen Lerntheorien vgl. ausführlich die Kapitel 1.3.3 und 5.2.2.6.

35 Zu linguistischen Aspekten der Kommunikation in sozialen Netzwerken und ihre Relevanz für hochschulisches homiletisches Lernen vgl. Thomas Klie, Jakob Kühn, Kompetenz und Performanz, 241. Vgl. dazu ausführlich Kapitel 1.3.2.

36 Thomas Klie, Passworte und Lesearten. Zur Performanz gottesdienstlicher Lektionen, in: Ders., Dietrich Korsch, Ulrike Wagner-Rau (Hg.), Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012, 303–314, 313.

nur die Inszenierung, sondern die Performanz, die Aufführung einer Predigt, Theologiestudierenden zu Lernen Gelegenheit gegeben wird, unterpriorisiert ist. Gegenwärtig ist Predigenlernen daher im griechischen Sinne des Wortes ein utopisches Phänomen, weil ihm kein kategorial explizierter Ort zugewiesen werden kann, sondern sich die Vermittlung homiletischer Kompetenzen curricular unverbunden auf eine disparate Erst- und Zweitausbildung verteilt, die abbilddidaktisch die präparative Standard-Abfolge von Denken und Sprechen operationalisiert. In der Ersten Theologischen Prüfung wird eine geschriebene Predigt geprüft, der mündliche Vortrag samt Predigtentwurf in der Zweiten. Dies erfolgt, ohne dass für den mündlichen Vortrag zu einem bestimmten Zeitpunkt der Erst- oder Zweitausbildung eine curricular kohärente und kategorial belastbare Lerntheorie greifbar ist. Dass Sprechen das Denken formt, ist eine hochschuldidaktische Schlüsselerkenntnis Wilhelm von Humboldts³⁷. Hochschulische Bildung ist im Sinne von Humboldts der sprachgebundene Weg des Menschen zu sich selbst.³⁸

„Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hiezu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen.“³⁹

Darin operationalisiert von Humboldt das didaktische Postulat Herbarts⁴⁰, die Persönlichkeitsentwicklung des lernenden Subjekts zu priorisieren und gegenüber außerpädagogischen Ausbildungsinteressen das Lernen des Lernens zu lehren ist.

Die zurückgehende Zahl altsprachlicher Gymnasien in Deutschland einerseits⁴¹ lässt vermuten, dass heutige Abiturientinnen und Abiturienten andere Kompetenzen in hochschulisches Lernen mitbringen, als homiletische Modelle

37 Vgl. ausführlich Kapitel 3.3.3.

38 Vgl. Herbert Gudjons gemeinsam mit Silke Traub, Pädagogisches Grundwissen. Überblick, Kompendium, Studienbuch. Bad Heilbrunn 2012¹¹, 94. Im Folgenden zitiert als Herbert Gudjons/Silke Traub.

39 Wilhelm von Humboldt, Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, in: Andreas Flitner und Klaus Giel (Hg.), Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden Bd. 4, Darmstadt 1982³, 210–238, 218.

40 Johann Friedrich Herbart, Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, in: Walter Asmus (Hg.), Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften Bd. 2, Düsseldorf/München 1965, 9–155.

41 Thomas Heller identifiziert das Vorliegen von Kenntnissen in den Sprachen Latein, Griechisch und Hebräisch bereits vor Studienbeginn als einen der empirisch wichtigsten Erfolgsprädiktoren des Theologiestudiums, formuliert davon ausgehend jedoch die Problemanzeige, dass gegenwärtig über 46% der befragten Theologiestudierenden zum Zeitpunkt des Studienbeginns über keinerlei Kenntnisse in den genannten Sprachen verfügen. Vgl. Thomas Heller, Studienerfolg im Theologiestudium, Jena 2011 78f., 231f. Im Folgenden zitiert als Thomas Heller, Studienerfolg. Vgl. Christian Grethlein, Nachwuchs für den Pfarrberuf. Probleme und Herausforderungen, in: DtPfrBl 116 2016, 192–197, 193. Im Folgenden zitiert als Christian Grethlein, Nachwuchs für den Pfarrberuf.

Mitte des 20. Jahrhunderts noch voraussetzen. Auch dies erfordert eine Neubewertung der gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren und Zielstellung hochschulischen homiletischen Lernens.

Wie verhalten sich Gotteswort und Menschenwort in hochschulischen homiletischen Theoriestrukturen zueinander? Diese Frage regt zu erforschen an, was genau Theologiestudierende – wenn Glauben *sola gratia sola fide* solus christus durch keine noch so gute Predigt machbar ist, sondern immer Geschenk Gottes bleibt – an visionären Lernorten wie einem homiletischen Tanglewood⁴² als und durch Predigen lernen und trainieren⁴³ können. Joachim Kunstmann gelangt zu dem Schluss, dass sich Religion gegenwärtig ohne ihre „Ausdrucksformen, Vollzüge und Inszenierungstechniken“⁴⁴ weder verstehen noch lehren lässt. Engemann⁴⁵ illustriert am Beispiel des Doppelbegriffs der Kommunikation des Evangeliums, dass homiletisches Lernen christliche Lebenskunst *expressis verbis* für junge Menschen zu erschließen den Auftrag hat. Insofern steht eine bildungswissenschaftlich fundierte Theorie hochschulischen homiletischen Lernens aus, die Studierenden zu entdecken⁴⁶ hilft, was homiletisches Lernen im Gesamtzusammenhang der Praktischen Theologie als Kommunikation des Evan-

42 Zur auf Leonard Bernstein rekurrierenden Vision eines homiletischen, freizeitpädagogisch inspirierten Sommercamps vgl. Martin Nicol, *Einander ins Bild setzen. Dramaturgische Homiletik*, Göttingen 2005², 151. Im Folgenden zitiert als Martin Nicol, *Einander ins Bild setzen*. Vgl. zur mittlerweile dreibändigen Predigtdidaktik Nicols ausführlich Kapitel 4.6. Zur Organisationsform von Freizeiten in religionsdidaktischen Zusammenhängen im Spiegel der Praktischen Theologie vgl. Marcel Saß, *Freizeiten mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Praktisch-theologische Perspektiven*, in: *Arbeiten zur Praktischen Theologie*, herausgegeben von Wilfried Engemann, Christian Grethlein und Jan Hermelink Bd. 27, Leipzig 2005, 17f.

43 Vgl. Frank Thomas Brinkmann, *Praktische Homiletik. Ein Leitfaden zur Predigtvorbereitung*, Stuttgart 2000, 15. Im Folgenden zitiert als Frank Thomas Brinkmann, *Praktische Homiletik*. Vgl. zur predigtdidaktischen Theorie Brinkmanns ausführlich Kapitel 4.10. Vgl. ders., *Praktische Theologie. Ein Guide*. Tübingen 2019. Vgl. ders., *Gott in Szene setzen. Bibelperformance und Religionstheater im Unterricht*, Göttingen 2013. Vgl. Martin Nicol, *Rezension Praktische Homiletik, Ein Leitfaden zur Predigtvorbereitung*, in: *THLZ* 5/2002, 550f. Vgl. Ingo Reuter, *Perspektiven der Predigtdidaktik. Problemstellungen und Perspektiven in neueren Entwürfen zur praktischen Homiletik*, in: *Praktische Theologie* 39. Jg. Heft 3, Gütersloh 2004, 206–212, 209. Vgl. Sieglinde Sparre, *Lass mich deine Stimme hören*, 165.

44 Vgl. Joachim Kunstmann, *Performative Hochschuldidaktik*, in: Thomas Klie, Silke Leonhard (Hg.): *Performative Religionsdidaktik Bd. 2, Religionsästhetik, Lernorte, Unterrichtspraxis*, Stuttgart 2008, 58. Vgl. Sieglinde Sparre, *Lass mich deine Stimme hören*, 163.

45 Vgl. Wilfried Engemann, *Kommunikation des Evangeliums*, 19.

46 Zur Relevanz entdeckenden Lernens für hochschulische homiletische Curricula vgl. Thomas Klie, Jakob Kühn, *Kompetenz und Performanz*, 246. Vgl. dazu ausführlich die Kapitel 3.8.6. und 4.11. Vgl. Jerome S. Bruner, *The process of education*, Cambridge 1961. Vgl. ders., Rose R. Olver, Patricia Marks Greenfield, *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart 1988. Vgl. ders., *Das Unbekannte denken. Autobiographische Essays*, Stuttgart 1990. Zu Bruners Theorie der Informationsverarbeitung und ihre Bedeutung für didaktische Kontexte vgl. Herbert Gudjons/Silke Traub, 230f.

geliums⁴⁷ im Modus des Lernens durch Lehren, des gemeinschaftlichen Feierns, des gegenseitigen Helfens und des Gewinns von Souveränität für das eigene Leben für heutige Theologiestudierende bedeutet.

Wie sich predigen lernen lässt, erfordert daher nicht nur die exegetische, kirchengeschichtliche und systematisch-theologische Klärung dessen, was Predigen ist, sondern auch Analysen der didaktischen Finalität, der Rolle der Lehrperson, der Relevanz von Kommunikation und Beziehung, der gesellschaftlichen Gelingensbedingungen, der Frage nach geeigneten Lernmilieus und als eine von vielen auch die Beantwortung der Methodenfrage, die nur interdependent erfolgen kann, nämlich ausgehend von der Schlüsselfrage, *wer* das Predigen worum willen lernen wollen können soll. Dies ist im Fokus des vorliegenden Forschungsprojekts die hochschulische Lernperson.

47 Lehren und Lernen, gemeinschaftliches Feiern und gegenseitiges Helfen konkludiert Grethlein als die drei wesentlichen Ausdrucksformen, die biblisch dem Wirken des Jesus von Nazareth zugeschrieben werden können und somit didaktische, liturgische und diakonische Theoriestrukturen zu begründen helfen. Vgl. Christian Grethlein, *Christliche Lebensform. Eine Geschichte christlicher Liturgie, Bildung und Spiritualität*, Berlin, Boston 2022, 210f. 250–261. Im Folgenden zitiert als Chrisitan Grethlein, *Christliche Lebensform*. Vgl. ders., *Praktische Theologie*, 163f. Zur Relevanz hochschulischen homiletischen Lernens *durch* Lehren, in diesem Fall als Prozesse des Rollentauschs und der Selbstorganisation der homiletischen Lernperson vgl. ausführlich Kapitel 3.7.