

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	15
1. Desiderat einer Theorie hochschulischen homiletischen Lernens	25
1.1 Begriffliche Klärungen	25
1.1.1 Religion und Spiritualität	25
1.1.2 Kommunikation des Evangeliums	38
1.1.3 Predigen	44
1.1.4 Performativität und Performance	50
1.1.5 Bildung	54
1.1.6 Didaktik und Mathetik	57
1.1.7 Lernperson und Lehrperson	62
1.1.8 Medien und social media	63
1.2 Herausforderungen durch die epistemische Verfasstheit der Praktischen Theologie	69
1.2.1 Problemkonstellationen als Gegenstandslogik der Praktischen Theologie	69
1.2.2 Gegenstandslogische Probleme	78
1.2.3 Predigtdidaktik als Praxistheorie	83
1.2.4 Predigtdidaktik als Theoriepraxis	83
1.2.5 Die Kommunikation des Evangeliums als hochschuldidaktisches Problem der Homiletik	84
1.2.6 Die Kommunikation des kategorial Unbekannten als Problem homiletischen Lernens und Lehrens	86
1.2.7 Desiderat einer didaktisch fundierten Theorie hochschulischen homiletischen Lernens	98
1.3 Herausforderungen im Kontext medialer Kommunikation	100
1.3.1 Resonanz, digitale Konvivenz und Mediatisierung als Herausforderung hochschulischen homiletischen Lernens	100
1.3.2 Linguistische Aspekte der Kommunikation in sozialen Netzwerken	107
1.3.3 Habit Forming Media Products und ihre Relevanz für die globale Ökonomie der Selbstinszenierung	110
1.3.4 Umrisse einer medial akzentuierten Theorie hochschulischen homiletischen Lernens	112

1.4	Herausforderungen im Kontext performativer Lern- und Lehrtheorien	113
1.4.1	Theorien des Performativen als hochschuldidaktische Herausforderung	113
1.4.2	Theorien des Performativen als hochschulische Herausforderung der Religionsdidaktik	115
1.4.3	Theorien des Performativen als hochschulische Herausforderung homiletischen Lernens und Lehrens	116
1.4.4	Desiderat einer performativ inspirierten Theorie hochschulischen homiletischen Lernens	117
1.5	Zusammenfassung der Forschungsdesiderate	118
2.	Wege zu einer Theorie hochschulischen homiletischen Lernens	119
2.1	Vorstellung und Begründung der Arbeitsschritte	119
2.1.1	Systematisierung didaktischer Lern- und Lehrtheorien	119
2.1.2	Systematisierung der predigt-didaktischen Theorien	121
2.2	Schlüsselkategorien einer didaktisch fundierten, medial akzentuierten und performativ inspirierten Theorie hochschulischen homiletischen Lernens	123
3.	Rekonstruktion didaktischer Lern- und Lehrtheorien	127
3.1	Die kategoriale Frage nach der Finalität von Bildungsprozessen	127
3.1.1	Perspektiven der bildungstheoretischen Didaktik	127
3.1.2	Organisationsdidaktische Perspektiven	132
3.1.3	Ertrag für die Weiterarbeit	135
3.2	Die kategoriale Relevanz der Lerninhalte im Gesamtzusammenhang der Didaktik als Wissenschaft	136
3.2.1	Die Entdeckung der Didaktik als theologisch inspirierte Wissenschaft sui generis	136
3.2.2	Von der Predigt-didaktik zur Allgemeinen Didaktik	138
3.2.3	Ertrag für die Weiterarbeit	140
3.3	Die kategoriale Relevanz der Lernperson	140
3.3.1	Die Entdeckung des lernenden Subjekts	140
3.3.2	Vom feinsinnigen Anregen der Gedankenkreise	141
3.3.3	Vom Lernen des Lernens	143
3.3.4	Ertrag für die Weiterarbeit	144
3.4	Die kategoriale Relevanz der Lehrperson	145
3.4.1	Perspektiven der lerntheoretischen Didaktik	145
3.4.2	Lernen sichtbar machen als didaktisches Prinzip	148
3.4.3	Ertrag für die Weiterarbeit	150

3.5	Die kategoriale Relevanz von Kommunikation und Beziehung	150
3.5.1	Perspektiven der kritisch-kommunikativen Didaktik	150
3.5.2	Symmetrische Beziehungsebenen als didaktisches Prinzip ...	152
3.5.3	Relationale und kritisch-pragmatistische Lerntheorien	154
3.5.4	Ertrag für die Weiterarbeit	157
3.6	Die kategoriale Relevanz von Widerspruch und Ästhetik	158
3.6.1	Perspektiven der dialektischen Didaktik	158
3.6.2	Ästhetik und Emanzipation als didaktische Prinzipien	161
3.6.3	Ertrag für die Weiterarbeit	163
3.7	Die kategoriale Relevanz geeigneter Lernmilieus	164
3.7.1	Die Entdeckung inspirierender Lernmilieus	164
3.7.2	Die Relevanz gemeinsamen Lebens und Lernens	165
3.7.3	Ertrag für die Weiterarbeit	167
3.8	Die kategoriale Relevanz der Methodik	169
3.8.1	Wie lernt ein Mensch? Theorien des didaktischen Konstruktivismus	169
3.8.2	Neurologische Aspekte des Lernens durch Handlung	171
3.8.3	Lernen durch Viabilität und Selbstorganisation	173
3.8.4	Lernen durch Perturbation	175
3.8.5	Lernen als Cognitive Apprenticeship	176
3.8.6	Lernen durch Entdecken	178
3.8.7	Ertrag für die Weiterarbeit	180
3.9	Ertrag für die Entwicklung einer Theorie hochschulischen homiletischen Lernens	181
3.9.1	Synthese der didaktischen Forschungsperspektiven	181
3.9.2	Reinventing Sciences	183
3.9.3	Forschungsimpulse	183
4.	Rekonstruktion predigtdidaktischer Lern- und Lehrtheorien ...	187
4.1	Birgit Weyel: Predigenlernen auf der Schwelle	187
4.1.1	Volitionale Dynamik	187
4.1.2	Lernperson und Lehrperson	188
4.1.3	Priorisierte Problemkonstellationen	188
4.1.4	Theologisch-didaktischer Problemhorizont	189
4.1.5	Predigtverständnis	190
4.1.6	Predigtdidaktische Konsequenzen	191
4.1.7	Kritische Würdigung	192
4.2	Peter Dürsterfeld, Hans Bernhard Kaufmann: Predigenlernen zwischen Gnadenzusage und Bildungsanspruch	195
4.2.1	Volitionale Dynamik	195
4.2.2	Lernperson und Lehrperson	196
4.2.3	Priorisierte Problemkonstellationen	196
4.2.4	Theologisch-didaktischer Problemhorizont	197

4.2.5	Predigtverständnis	198
4.2.6	Predigtdidaktische Konsequenzen	198
4.2.7	Kritische Würdigung	199
4.3	Rolf Zerfuß: Predigenlernen als Spielleute Gottes	200
4.3.1	Volitionale Dynamik	200
4.3.2	Lernperson und Lehrperson	201
4.3.3	Priorisierte Problemkonstellationen	201
4.3.4	Theologisch-didaktischer Problemhorizont	202
4.3.5	Predigtverständnis	203
4.3.6	Predigtdidaktische Konsequenzen	204
4.3.7	Kritische Würdigung	207
4.4	Wilfried Engemann: Predigenlernen als Schritt in die Freiheit	209
4.4.1	Volitionale Dynamik	209
4.4.2	Lernperson und Lehrperson	210
4.4.3	Priorisierte Problemkonstellationen	211
4.4.4	Theologisch-didaktischer Problemhorizont	212
4.4.5	Predigtverständnis	213
4.4.6	Predigtdidaktische Konsequenzen	215
4.4.7	Kritische Würdigung	219
4.5	Peter Bukowski: Predigenlernen wahrnehmen	222
4.5.1	Volitionale Dynamik	222
4.5.2	Lernperson und Lehrperson	222
4.5.3	Priorisierte Problemkonstellationen	223
4.5.4	Theologisch-didaktischer Problemhorizont	224
4.5.5	Predigtverständnis	224
4.5.6	Predigtdidaktische Konsequenzen	225
4.5.7	Kritische Würdigung	226
4.6	Martin Nicol, Alexander Deeg: Predigenlernen als Kunst	227
4.6.1	Volitionale Dynamik	227
4.6.2	Lernperson und Lehrperson	229
4.6.3	Priorisierte Problemkonstellationen	229
4.6.4	Theologisch-didaktischer Problemhorizont	230
4.6.5	Predigtverständnis	231
4.6.6	Predigtdidaktische Konsequenzen	232
4.6.7	Kritische Würdigung	234
4.7	Achim Härtner und Holger Eschmann: Predigenlernen im Spektrum explorativer Modelle der Kommunikation	239
4.7.1	Volitionale Dynamik	239
4.7.2	Lernperson und Lehrperson	240
4.7.3	Priorisierte Problemkonstellationen	240
4.7.4	Theologisch-didaktischer Problemhorizont	241
4.7.5	Predigtverständnis	241
4.7.6	Predigtdidaktische Konsequenzen	242
4.7.7	Kritische Würdigung	244

4.8	Michael Herbst, Matthias Schneider: Predigenlernen im Horizont liturgischer Praxis	246
4.8.1	Volitionale Dynamik	246
4.8.2	Lernperson und Lehrperson	247
4.8.3	Priorisierte Problemkonstellationen	247
4.8.4	Theologisch-didaktischer Problemhorizont	248
4.8.5	Predigtverständnis	249
4.8.6	Predigtdidaktische Konsequenzen	250
4.8.7	Kritische Würdigung	251
4.9	Susanne Wolf-Withöft: Predigenlernen und Spiel	254
4.9.1	Volitionale Dynamik	254
4.9.2	Lernperson und Lehrperson	254
4.9.3	Priorisierte Problemkonstellationen	255
4.9.4	Theologisch-didaktischer Problemhorizont	255
4.9.5	Predigtverständnis	257
4.9.6	Predigtdidaktische Konsequenzen	258
4.9.7	Kritische Würdigung	259
4.10	Frank Thomas Brinkmann: Predigenlernen als Training religiöser Sprach- und Übersetzungskompetenz	262
4.10.1	Volitionale Dynamik	262
4.10.2	Lernperson und Lehrperson	263
4.10.3	Priorisierte Problemkonstellationen	264
4.10.4	Theologisch-didaktischer Problemhorizont	264
4.10.5	Predigtverständnis	266
4.10.6	Predigtdidaktische Konsequenzen	267
4.10.7	Kritische Würdigung	269
4.11	Thomas Klie und Jakob Kühn: Kompetenz und Performanz in der homiletischen Erstausbildung	271
4.11.1	Volitionale Dynamik	271
4.11.2	Lernperson und Lehrperson	272
4.11.3	Priorisierte Problemkonstellationen	273
4.11.4	Theologisch-didaktischer Problemhorizont	273
4.11.5	Predigtverständnis	274
4.11.6	Predigtdidaktische Konsequenzen	275
4.11.7	Kritische Würdigung	279
4.12	Ertrag für die Entwicklung einer hochschulischen Lerntheorie der Kommunikation des Evangeliums	284
4.12.1	Synthese der theologisch-didaktischen Forschungsperspektiven	284
4.12.2	Problemdiagnostische Komplexitätsklassen	286
4.12.3	Predigtdidaktische Komplexitätsklassen	288
4.12.4	Gesetzmäßigkeiten	290
4.12.5	Forschungsimpulse	291

5.	Schlüsselkategorien einer didaktisch fundierten, medial akzentuierten und performativ inspirierten Theorie hochschulischen homiletischen Lernens	293
5.1	Die kategoriale Relevanz der didaktischen Finalität hochschulischer homiletischer Bildungsprozesse	293
5.1.1	Bildungswissenschaftliche Perspektiven einer hochschulischen homiletischen Lerntheorie	293
5.1.2	Reinventing Sciences: Organisationsdidaktische Perspektiven einer hochschulischen homiletischen Lerntheorie	296
5.1.3	Predigtdidaktische Konsequenzen	299
5.2	Die kategoriale Relevanz der Lerninhalte im Gesamtzusammenhang der Praktischen Theologie	300
5.2.1	Die didaktische Elementarsignatur hochschulischen homiletischen Lernens	300
5.2.2	Die mediale Elementarsignatur hochschulischen homiletischen Lernens	309
5.2.3	Die performative Elementarsignatur hochschulischen homiletischen Lernens	326
5.2.4	Predigtdidaktische Konsequenzen	347
5.3	Die kategoriale Relevanz der homiletischen Lernperson	348
5.3.1	Empirische Einsichten	348
5.3.2	Problemkonstellationen im Spannungsfeld von Biografie und Identität	352
5.3.3	Die Relevanz medialer Kommunikation für die Alterskohorte heutiger Theologiestudierender	354
5.3.4	Homiletisches Lernen als Herausforderung für die Alterskohorte heutiger Theologiestudierender	356
5.3.5	Predigtdidaktische Konsequenzen	364
5.4	Die kategoriale Relevanz der homiletischen Lehrperson	368
5.4.1	Empirische Einsichten	368
5.4.2	Intentionaler Genius und Selbstkritik	371
5.4.3	Predigtdidaktische Konsequenzen	372
5.5	Die kategoriale Relevanz von Kommunikation und Beziehung	373
5.5.1	Kommunikation auf symmetrischen Beziehungsebenen als theologisches Prinzip	373
5.5.2	Kommunikation auf symmetrischen Beziehungsebenen als predigtdidaktisches Prinzip	374
5.5.3	Predigtdidaktische Konsequenzen	376
5.6	Die kategoriale Relevanz von Widerspruch und Ästhetik	378
5.6.1	Die Relevanz von Widerspruch und Ästhetik für eine hochschulische Theorie homiletischen Lernens	378

5.6.2	Widerspruch und Ästhetik als predigtdidaktische Prinzipien	380
5.6.3	Predigtdidaktische Konsequenzen	380
5.7	Die kategoriale Relevanz inspirierender Lernmilieus	382
5.7.1	Predigenlernen als utopisches Phänomen	382
5.7.2	Die heuristische Dignität inspirierender Lernmilieus für die homiletische Hochschuldidaktik	383
5.7.3	Predigtdidaktische Konsequenzen	384
5.8	Die kategoriale Relevanz der Methodik	386
5.8.1	Die Relevanz kognitionspsychologischer Aspekte für die Methodik hochschulischer homiletischer Lernprozesse ...	386
5.8.2	Die Relevanz von Viabilität und Selbstorganisation für die Methodik hochschulischer homiletischer Lernprozesse ...	387
5.8.3	Die Relevanz perturbativer Lernstrategien für die Methodik hochschulischer homiletischer Lernprozesse ...	389
5.8.4	Die Relevanz der Cognitive Apprenticeship für die Methodik hochschulischer homiletischer Lernprozesse ...	391
5.8.5	Die Relevanz entdeckenden Lernens für die Methodik hochschulischer homiletischer Lernprozesse ...	392
5.8.6	Predigtdidaktische Konsequenzen	394
5.9	Conclusio: Wege zu einer interpretatorischen Identität	397
5.9.1	Denken und Sprechen	397
5.9.2	Hören und Glauben	398
5.9.3	Sehen und Teilen	399
6.	Forschungsperspektiven	401
	Literaturverzeichnis	403