

Predigt als symbolischer Kommunikationsprozeß

Zur Bedeutung der Symboldidaktik für die Homiletik¹

Michael Klessmann

0 Vorbemerkungen

Der Prozeß der gesamtgesellschaftlichen Differenzierung hat längst auch die Praktische Theologie erfaßt. Die klassische Aufteilung in Liturgik, Homiletik, Poimenik und Katechetik hat sich weiter ausdifferenziert in eine Fülle von Spezialgebieten, mit deren Kooperation untereinander es nicht zum besten steht.

Angesichts dieser Sachlage ist der Ansatz einer Praktischen Theologie, wie ihn *G. Otto* vorgeschlagen hat, von besonderer Bedeutung: Die traditionelle sektorale Gliederung soll durch eine perspektivische ersetzt werden, d. h. von einer Reflexionsperspektive wie Hermeneutik, Rhetorik oder Didaktik sollen unterschiedliche Handlungsfelder der Kirche analysiert und verstanden werden.²

Vor diesem Hintergrund fällt auf, daß im Bereich der Religionspädagogik seit einigen Jahren eine Symboldidaktik entstanden ist, die sich durch kreativ-produktive Vermittlungsversuche zwischen christlicher Tradition und gegenwärtiger Erfahrung auszeichnet. Diese Entwicklung ist jedoch leider auf die Religionspädagogik begrenzt. Die Homiletik hat bisher wenige Anstöße dieses Spezialgebiets aufgenommen. Ich möchte im folgenden zeigen, welche Möglichkeiten und Anregungen für die Homiletik entstehen, wenn man die Perspektive der Symboldidaktik auf sie bezieht.

1 Zur gesellschaftlichen Situation aus sozialer Sicht

Zur Charakterisierung der modernen westlichen Gesellschaften werden z. Zt. häufig die Begriffe Differenzierung, Pluralisierung und Individualisierung herangezogen.³ Die immer stärker und schneller sich vollziehenden

¹ Gekürzte Fassung eines Habilitationsvortrags vor der Hochschulkonferenz der Kirchlichen Hochschule Bethel am 15. 7. 1993.

² *G. Otto*, Grundlegung der Praktischen Theologie, Bd. I, München 1986, S. 69ff.

³ Vgl. zum folgenden *U. Beck*, Risikogesellschaft, Frankfurt 1986; *P. Berger*, Der Zwang zur Häresie. Neuauflage Freiburg 1992; *H. Keupp*, Riskante Chancen. Heidelberg 1988.

de Differenzierung in Wissenschaft und Technik führt zu einer ungeahnten Pluralisierung aller Arbeits- und Lebensbereiche. Traditionale Bindungen werden aufgelöst, die einzelnen sehen sich gezwungen, selber über ihren Lebenslauf zu entscheiden und zu wählen. „Normalbiographie verwandelt sich in Wahlbiographie“⁴, das soll heißen: Was früher mehr oder minder Schicksal war, etwa in Form von Schichtzugehörigkeit oder Familienstruktur und den dadurch erheblich vorbestimmten Lebensläufen, wird zunehmend Gegenstand individueller Entscheidung.

Dieser Prozeß bedeutet einerseits Zugewinn an Freiheit, allerdings um den Preis zunehmender Angst und Unsicherheit; andererseits tauchen neue Zwänge und Standardisierungen auf in Form ausgeprägter Abhängigkeiten von Arbeitsmarkt, Massenmedien etc.

Diese Pluralisierung und Individualisierung hat inzwischen natürlich auch im Bereich von Weltanschauung und Religion Platz gegriffen. In dem Maß, in dem Institutionen und Traditionen ihre selbstverständliche Fraglosigkeit eingebüßt haben, müssen die einzelnen auch in dieser Hinsicht aus der Vielfalt der Angebote wählen und sich entscheiden – und zwar häufig ohne die Möglichkeit eines Rückgriffs auf einen stützenden Konsens.

Das kritische Forum, vor dem der Mensch der Gegenwart alle Ereignisse prüft, ist die Erfahrung: Nicht Tradition, nicht eine fremde Autorität legitimieren die Bedeutung eines Ereignisses; vor der anscheinend autonomen Lebenserfahrung muß sich alles als relevant erweisen.

Erfahrung soll hier verstanden werden als Kategorie für die Begegnung mit Wirklichkeit, als „ein unabschließbarer dialektischer Prozeß, in dem Subjekt und Objekt in wechselseitiger Beziehung stehen und sich verändern.“⁵ In diesem Prozeß wird Widerfahrendes, Wahrgenommenes verarbeitet, zugeordnet, gedeutet im Rahmen biographischer Vorerfahrungen und gesellschaftlich zur Verfügung stehender Plausibilitätsstrukturen.

Solche zur Verfügung stehenden Plausibilitätsstrukturen, die die individuelle Erfahrung leiten, werden immer fragmentarischer und partikularer: Es gibt keine Bilder mehr, die das Ganze des Lebens oder der Welt umgreifen, in denen sich einzelne oder Gruppen auch in Krisen aufgehoben fühlen könnten; es gibt kaum noch vorgegebene, bewährte Krisenbewältigungsmuster; es gibt statt dessen eine Flut von Bildern, situationsabhängig, interessegeleitet, mit Warencharakter, z. T. religiös überhöht, die partielle Identifikation, aber kaum noch übergreifende Orientierung ermöglichen.

Diese Freisetzung aus traditionellen Bindungen und Sicherheiten erschwert eine Persönlichkeitsbildung, wie sie lange mit dem Begriff der integrierten, mit sich identischen Persönlichkeit angestrebt worden ist. Es gelingt immer weniger, die unterschiedlichen Erfahrungs- und Le-

⁴ U. Beck/E. Beck-Gernsheim, *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Frankfurt/M. 1990, 12f.

⁵ P. Biehl, *Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie* in: H. G. Heimbrock (Hg.), *Erfahrungen in religiösen Lernprozessen*, Göttingen 1983, 15.

bensbereiche und ihre diskrepanten Rollenanforderungen in einer klar abgegrenzten Identität zusammenzufassen; statt dessen sprechen Soziologen von einer „patchwork-Identität“⁶, in der einzelne Identitätsfragmente mehr oder weniger integriert sind. Die Gefahr, daß in dieser Situation vereinfachende Ideologien und totalisierende Bilder das zusammenhalten sollen, was den einzelnen auseinanderfällt, ist groß; Esoterik oder der neuerwachte Rechtsradikalismus sind gleichermaßen als subjektive Rettungsversuche in dieser Richtung zu begreifen.

2 *Symboldidaktik*

Die in den 80er Jahren im Bereich der Religionspädagogik entstandene Symboldidaktik ist als Versuch zu verstehen, auf die so kurz skizzierte gesellschaftliche Situation religionspädagogisch verantwortlich zu reagieren.

Unter Aufnahme der Symboltheorien von *Tillich* und *Ricoeur* haben Vertreter dieser Symboldidaktik – ich beziehe mich vor allem auf die Arbeiten von *P. Biehl* und *J. Heumann*⁷ – folgende Zielsetzungen entwickelt: Symboldidaktik will

- Ausdruck und Deutung von Selbst- und Welterfahrung ermöglichen;
- dazu beitragen, innere und äußere Grundkonflikte und Grundambivalenzen tragbar zu machen und zu bearbeiten;
- eine Brücken- und Vermittlungsfunktion zwischen Wort und Bild, Sinn und Sinnlichkeit, innerer und äußerer, vergangener und gegenwärtiger Erfahrung anbieten;
- einen produktiven Streit um die Bilder der Jugendlichen und damit um die Auslegung von Wirklichkeit in Gang setzen und die Klischees einer neutralisierten Religion auflösen.⁸

An Hand der vielfältigen Bearbeitungsmöglichkeiten des Symbols „Weg“ zeigt *Biehl* exemplarisch, wie verschiedene Erfahrungs- und Bedeutungsebenen füreinander offen sind und zwei sich ergänzende Verstehensbewegungen entstehen können:⁹ Zum einen ist es möglich, durch die im Symbol verdichteten Grunderfahrungen von „auf dem Weg sein“ elementare anthropologische Einsichten zu eröffnen, die auf biblisch-christliche Symbole vorbereiten; zum anderen kann von den Symbolen und ihrem

⁶ H. Keupp, *Risikante Chancen* a.a.O., S. 131ff.

⁷ Vgl. zum folgenden *P. Biehl*, *Symbole geben zu lernen*, Neukirchen-Vluyn 1991², 46ff; außerdem *ders.*, *Symbol und Metapher*, JPR 1 (1984), 51ff; außerdem *J. Heumann*, *Symbol – Sprache der Religion*, Stuttgart/Berlin 1983.

⁸ *D. Stoodt*, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich* in: *Dahm/Luhmann/Stoodt*, *Religion – System und Sozialisation*, Darmstadt/Neuwied 1972, 220ff. Vgl. dazu auch *H. G. Heimbrock*, *Lern-Wege religiöser Erziehung* Göttingen 1984, 176ff. Zur Unterscheidung von Symbol, Klischee und Zeichen vgl. *A. Lorenzer*, *Spracherstörung und Rekonstruktion*, Frankfurt 1973, 106ff; *J. Scharfenberg/H. Kämpfer*, *Mit Symbolen leben*, Olten 1980, 65ff.

⁹ Vgl. zum folgenden *Biehl* 1991, 98ff.

Verheißungscharakter her neues Licht auf die menschlichen Grunderfahrungen fallen.

Symboldidaktik zielt darauf ab, die Erfahrungen der Lernenden als selbständiger Subjekte mit den Symbolen gegenwärtiger Gesellschaft und der christlichen Tradition in einer kritischen, kreativ-spielerischen und offenen Suchbewegung zu vermitteln. Lerninhalte und Lernwege sind dabei nicht zu trennen, sondern legen sich gegenseitig aus: Da der Inhalt nicht schon im voraus festliegt, sondern individuell erarbeitet und im Konsens zusammengefaßt werden muß, sind auch die Lernwege vielfältig und offen: Geschichte, Bilder, Metaphern¹⁰, Gleichnisse, Gesten verweisen, regen an, machen nachdenklich, lösen Gefühle aus, unterbrechen, öffnen auf das hin, was in der Sprache der Tatsachen nicht zu sagen ist – auf das Geheimnis der Wirklichkeit hin, auf Gott und Mensch.

Die Lernprozesse, die in diesem „entdeckenden Lernen“¹¹ initiiert werden, lassen sich darstellen als das jeweilige Thema mehrfach auf verschiedenen Ebenen umkreisend, etwa in Form einer Spirale – im Unterschied zu primär wissensvermittelnden Lernprozessen, die eher einer gerichteten Linie mit klar erkennbarem Anfang und Ende gleichen. Die in traditionellen Lernprozessen dominante digitale Kommunikation tritt zurück zugunsten analoger Kommunikation, die sich nach *Watzlawick* durch ihren Beziehungsreichtum, aber auch durch Mehrdeutigkeit und logische Unschärfe auszeichnet.¹²

So verstandene Symboldidaktik entspricht bestimmten pädagogischen, psychologischen und theologischen Zielsetzungen; gleichzeitig wird sie von diesen Zielen kritisch herausgefordert:

1. Unter *pädagogischem Aspekt* entspricht Symboldidaktik einem anthropologischen Lern- oder Erziehungsbegriff, der subjektbezogenes, ganzheitliches, erfahrungsorientiertes Lernen intendiert und dabei die unvermeidliche dialektische Spannung von Integration und Emanzipation reflektiert.¹³

Das darin enthaltene kritische Prinzip wendet sich gegen instrumentalisierendes, entfremdendes Qualifikationslernen einerseits¹⁴, wie gegen

¹⁰ Die Metapher setzt mit Hilfe einer „bizarren Prädikation“ (*Ricoeur*) zwei Sinnhorizonte zueinander in Beziehung und schafft dadurch einen Zuwachs an Sinn und Bedeutung. Sie ist wie das Symbol eigentliche Rede. Die Innovation und Präzisierung, die eine Metapher herstellt, kann ohne sie nicht gesagt werden.

¹¹ Den Terminus übernehme ich von *P. Biehl*, 1983, 33.

¹² *Watzlawick/Beavin/Jackson*, Menschliche Kommunikation, Bern/Stuttgart/Wien 1972³, 61ff.

¹³ Vgl. *H. J. Heydorn*, Art. Erziehung, in: *G. Otto* (Hg.), *Praktisch-Theologisches Handbuch*, Hamburg 1970, 131f.

¹⁴ Vgl. hierzu auch *E. Lange*, der in Aufnahme der „Pädagogik der Unterdrückten“ von *P. Freire* zwischen depositärem und konfliktorientiertem Lernen unterscheidet und letzteres definiert als „die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation und ihrer Widersprüche als Problem, und die Lösung dieses Problems in Aktion und Reflexion.“ (*Sprachschule für die Freiheit*, München/Gelnhausen 1980, 125) Daraus folgt, daß die traditionelle Rollenaufteilung Lehrende – Lernende im Sinn von Wissende – Unwissende obsolet wird. Es vollzieht sich ein Dialog, in dem ständig die Rollen wechseln. Vgl. ebd. 143.

vorschnelle, unhistorische Synthesen von innen und außen, Vergangenheit und Gegenwart, Individuum und Gesellschaft andererseits.¹⁵

Von der Zielsetzung des Erziehungsbegriffs her ist sowohl die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit allen Symbolbildungsprozessen als auch die Freiheit und Selbständigkeit des lernenden Subjekts und damit die Erfahrungsnahe und die Offenheit des Lernprozesses zu betonen. Je vielfältiger und fragmentierter die Lebenswelt wird, je schwieriger es wird, in dieser Komplexität noch Zusammenhänge wahrzunehmen, desto wichtiger wird die Fähigkeit, sich orientieren und begründet wählen zu können, d. h. auch, mit Hilfe von Bildern, die eigene Wirklichkeit strukturieren und sich von Manipulationen abgrenzen zu können.

2. Von *psychologischer Perspektive* her gesehen kann Symboldidaktik einen wichtigen Beitrag zur Ich-Konstitution und Identitätsbildung leisten, weil es mit Hilfe von Symbolen möglich ist, unbewußt gewordene Konfliktkonstellationen zu bearbeiten und sie einer Lösung näher zu bringen.

Ob allerdings ein Symbol wirklich Symbol im Sinn der semantischen Struktur des Doppelsinns ist¹⁶ oder zum Klischee oder Zeichen herabsinkt, ob es Ich-Wachstum oder Ich-Verarmung fördert¹⁷, steht nicht von vornherein fest: Realitätsbezug und Eröffnung von Kommunikation und Gemeinschaft bilden den kritischen Maßstab.

3. Von *theologischer Perspektive* her gesehen entspricht Symboldidaktik der Erkenntnis, daß religiöse Rede wesentlich symbolische Rede ist. „Religiöse Sprache biblischer Gleichnisse und anderer Grundtexte des christlichen Glaubens stellen keine in sprachliche Zeichen ‚übersetzte‘ empirische Wirklichkeit dar; sie sprechen vielmehr dieser Wirklichkeit metaphorisch neue Lebensmöglichkeit zu, ein Vorgang, der seinerseits konstitutiv eben an diese Sprache verwiesen ist.“¹⁸ Vorbereitung auf und Einübung in die Sprache des Doppelsinns, der Kreativität und Imagination, der Utopie und der tieferen Wirklichkeit muß also auch ein theologisches Anliegen sein. Nur im Symbol ist es möglich, das Geheimnis der Wirklichkeit anzusagen, ohne es zu fixieren oder aufzulösen.¹⁹

Um lebendige, heilsame von verdinglichten, krank machenden sowie allgemein religiöse von genuin christlichen Symbolen zu unterscheiden, scheinen mir drei Aspekte bedeutungsvoll²⁰:

a) Symbole werden als jüdisch-christliche Symbole wahr, wenn sich ein historischer Bezug herstellen läßt zum Exodusgeschehen bzw. zu Jesus

¹⁵ Ein Beispiel für diese letztere Tendenz ist *H. Halbfas*, *Das dritte Auge*, Düsseldorf 1989⁴.

¹⁶ So Ricoeur op. cit. 29.

¹⁷ Vgl. *M. Arndt*, *Ich-Konstitution und religiöse Symbolwelt*, in: *ders.* (Hg.), *Religiöse Sozialisation*, Stuttgart/Berlin 1975, 87f.

¹⁸ *H. G. Heimbrock*, *Lern-Wege religiöser Erziehung*, 1984, 178.

¹⁹ Vgl. *M. Klessmann*, *Zur Echtheit verdammt? Oder: Vom Lob des Schwindels*, in: *M. Klessmann/K. Winkler* (Hg.), *Spielarten der Seelsorge*, Bethel 1991, 45ff.

²⁰ Vgl. zum folgenden auch *Biehl* 1991, 60.

von Nazareth, die wiederum als Symbole historisch bestimmbarer Befreiungserfahrungen zu verstehen sind. *Luthers* hermeneutisches Prinzip „Was Christum treibet . . .“ findet hier seine Konkretion, schützt vor der Flucht in christliche Esoterik, in geschichtslose Urbildlichkeit und Natursymbolik.

b) Eine solche Bezugnahme steht immer in der dialektischen Spannung von Evangelium und Religion, von Erscheinung der Wahrheit und ihrer Verborgenheit.²¹ Jedes Symbol ist von dieser Spannung her zu verstehen. Das Kreuz Jesu ist das Symbol, in dem diese Spannung am schärfsten zum Ausdruck kommt: Es ist einerseits das einzig angemessene Bild Gottes und des Menschen und gleichzeitig das Bild, in dem alle religiösen Vorstellungen und Bilder von Gott und vom Menschen zerbrochen werden.

c) In der Auseinandersetzung mit dieser Spannung erwächst Offenheit zur Zukunft, Offenheit zu neuem Leben, weil darin gegenwärtige Lebens- und Welterfahrung, auch die religiöse, in ihrer Vorläufigkeit und Begrenztheit enthüllt wird.

3 *Didaktik und Homiletik*

Homiletik, die Lehre von der Predigt, und Didaktik, die Wissenschaft vom Lehren und Lernen, haben einander weitgehend ignoriert;²² die wenigen Veröffentlichungen zum Thema, die im übrigen fast ausschließlich von Religionspädagogen stammen,²³ dokumentieren das eindrücklich.

Dieser Sachverhalt ist insofern verwunderlich, als in die Tradition des Predigtbegriffs neben den Elementen des *keryssein* und des *parakalein* auch das *didaskain* gehört. Lehre, Information über den Glauben war immer Bestandteil der Predigt, in Analogie zur Struktur des Glaubens als *notitia*, *assensus* und *fiducia*: Glaubendes Vertrauen auf Gott enthält notwendigerweise die Kenntnisnahme der Geschichte Gottes mit den Menschen, also auch deren lehrmäßige Vermittlung. Dieses Verständnis hat jedoch nicht dazu geführt, didaktische Kategorien in die Predigtarbeit einzuführen. Dafür sind zwei Gründe in Anschlag zu bringen:

a) In einem überhöhten Predigtbegriff, wie er sich in dem Satz *Bullin-*

²¹ Vgl. *G. Ebeling*, *Dogmatik des christlichen Glaubens I*, Tübingen 1979, 135f. „Durch die Konzentration des Christlichen auf den Glauben an Jesus Christus ist grundsätzlich festgehalten, daß das Christentum als Religion nicht mit der Wahrheit identisch ist, die Wahrheit vielmehr ihm selbst extern ist.“ Und: „Das Wahre am Christentum ist der Glaube. Der Glaube aber schöpft seine Gewißheit nicht aus sich selbst, sondern aus seinem Grund. Der Glaube ist nicht Selbstgewißheit, sondern ein Versetztsein des Menschen außerhalb seiner selbst, ein Angenommensein, ein Bejahtsein, ein Geliebtsein.“

²² So *Chr. Bizer*, *Homiletik und Didaktik*. WPKG 61 (1972), 80. Das bestätigt 15 Jahre später auch noch einmal *K. Wegenast*, *Homiletik und Didaktik*. In: *Glaube im Dialog*. FS für H. B. Kaufmann, hg. von K. Goßmann, Gütersloh 1987, 108ff.

²³ *H. B. Kaufmann*, *Didaktik und Homiletik*. *Ev. Theologie* 32 (1972), 61ff; *K. Wegenast*, op. cit.; *P. Düsterfeld/H. B. Kaufmann*, *Didaktik der Predigt*, Münster 1975.

gers „praedicatio verbi divini est verbum divinum“ und seinen wiederholten Aktualisierungen spiegelt, darf das Wort Gottes in der Predigt sich nicht einer Kontrolle durch die Didaktik, also etwa der Frage nach möglichen Lernzielen, unterstellen.

b) Trotz des angedeuteten Zusammenhangs von Predigen und Lehren wird in der Kirche Lehren und Lernen auf die Zeit der Kindheit und Jugend begrenzt. In den Kirchenordnungen ist von der Verantwortung für die „Unterweisung“ der Kinder die Rede;²⁴ für Erwachsene ist nichts Entsprechendes formuliert. Erwachsenenbildung und Gemeindepädagogik sind erst in neuerer Zeit als eigenständige Arbeitszweige ins Blickfeld der Kirche getreten.

Seit der empirischen Wende in der Praktischen Theologie ist in der Homiletik ein Predigtbegriff akzeptiert, der Predigt als Kommunikationsgeschehen versteht und als solches analysiert.²⁵ Von dieser empirischen Perspektive her ist Predigt natürlich auch als Lernprozeß zu begreifen, dessen Bedingungen und Zielsetzungen didaktisch reflektiert werden sollten.

Exemplarische didaktische Fragestellungen sind etwa folgende:²⁶

- Welches Ziel hat der/die Predigende inhaltlich und formal für eine Predigt gesetzt?
- Wie steht dieses Ziel in Beziehung zur Lebenswelt und zur Erfahrung der Hörenden?
- Mit welchen Inhalten und mit welchen methodischen Mitteln wird versucht, das Ziel zu erreichen?
- Wie kann es gelingen, Glaubenserfahrung im Medium von Selbsterfahrung, Sozial- und Welterfahrung auszulegen, und zwar so, daß mit Hilfe der christlichen Tradition die verborgenen Möglichkeiten, die noch offene Zukunft der Angesprochenen aufscheinen?
- Wie kann Verkündigung von der Zuwendung Gottes zum Menschen so gestaltet werden, daß sie die kognitive, emotionale und aktional-soziale Dimension des Menschen anspricht?

Immer wieder geht es um die Verschränkung von Inhalt und Form, um die Rechenschaft darüber, ob und wie die Form die dem Inhalt und der Situation der Hörenden gemäßen Bedingungen bereit stellt.

²⁴ Vgl. z. B. Kirchenordnung der Ev. Kirche von Westfalen § 186. Vgl. dazu auch O. Herlyn, *Unterweisung – eine neu wahrzunehmende Dimension von Gemeindeaufbau*. ZThK 88 (1991), 272ff.

²⁵ Als ein Beispiel für viele vgl. W. Schütz, *Probleme der Predigt*, Göttingen 1981, 36ff.

²⁶ Zur Abgrenzung zwischen Methodik und Didaktik sagt P. Düsterfeld: „Eine homiletische Didaktik schließt dagegen die Frage nach den Predigtinhalten und -zielen ein, denn Didaktik reflektiert ausdrücklich die Kriterien der inhaltlichen Auswahl unter dem Aspekt der Bedeutung und Verarbeitung in der Lebenswelt und Erfahrung des (lernenden) Hörers.“ (In: *Düsterfeld/Kaufmann*, op. cit. 23) Die Hauptaufgabe der Didaktik besteht in der „wissenschaftliche(n) Auswahl-, Begründungs- und Vermittlungsreflexion im Blick auf Inhalte, Ziele und Methoden evangelischen RU“. G. Adam/R. Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium Göttingen 1990*³, 27.

Wird die Legitimität dieser Fragen zugestanden, wird man mit *Kaufmann* sagen müssen: „Die Inhalte der biblisch-christlichen Überlieferung sind deshalb so zu interpretieren, daß die Frage, *wie* ihre Intention erfahren und vermittelt werden kann, die gleiche theologische Relevanz erhält, wie die Frage nach dem *Was*. Die „Methode“ ist selbst Ausdruck des Evangeliums und damit ein Kriterium der Sachgemäßheit . . .“²⁷

Solche didaktischen Fragen an die Predigtarbeit haben primär eine kritische Funktion gegenüber allen dogmatischen Definitionen und Verwirklichungsformen von Predigt. Sie fragen nach dem homiletischen Akt, „als ob es Gott, als ob es den hl. Geist nicht gäbe“, wie *E. Lange* gesagt hat²⁸ – dann sollten die in der Religionspädagogik entwickelten Bildungsformen auch von der Homiletik als Hilfestellung und Bereicherung genutzt werden; allerdings muß auch die Gefahr einer übertriebenen Didaktisierung oder Pädagogisierung der Predigt, vor allem im Gefolge einer lerntheoretischen Didaktik, gesehen werden.²⁹

Außerdem ist deutlich, daß didaktische Reflexion eine theologische Bestimmung dessen, was Predigt ist und worauf sie abzielt, nicht ersetzen kann. Mit *Josuttis* ist festzuhalten, daß Verkündigung ein kreatorisches Geschehen ist, das zwar didaktisch und kommunikationstheoretisch optimale Bedingungen braucht und doch nicht in ihnen aufgeht.³⁰ Dieser Verweis auf die optimalen Bedingungen läßt sich dahingehend präzisieren, daß vor allem die Sprache der Predigt so gestaltet sein sollte, daß sie ein solches kreatorisches Geschehen nicht verhindert, sondern im Gegenteil dafür den Raum eröffnet. Das Symbol mit seiner ihm immanenten Bedeutungsvielfalt und Offenheit nach vorne bietet sich dafür an. Es gibt natürlich keine Garantie für dieses kreatorisches Geschehen, stellt aber so etwas wie dessen psychologisch-anthropologische Grundlegung dar.

4 *Symboldidaktik und Homiletik*

Die Homiletik der reformatorischen Kirchen ist eine „Homiletik ohne Symbole“, wie es *H. Albrecht* genannt hat.³¹ Die reformatorische Konzentration auf eine Theologie des Wortes zog eine Abwertung alles Bildlichen und Bildhaften als uneigentlich nach sich. Eine solche Abwertung wurde verstärkt durch die Philosophie der Aufklärung, die in der intuitiven, sinnlichen Anschauung das Zeichen intellektuellen Unvermögens sah, das die Höhe des begrifflichen Denkens nicht erreicht hat.

So kann man sagen: „Protestantische Theologie und Homiletik haben

²⁷ *H. B. Kaufmann*, *Didaktik und Homiletik*, a.a.O., 66.

²⁸ *E. Lange*, *Zur Theorie und Praxis der Predigtarbeit*, in: *ders.*, *Predigen als Beruf*, München 1982, 19.

²⁹ In diesem Sinn erscheint mir das Buch von *H. Arens*, *Die Predigt als Lernprozeß*, München 1972 problematisch. Zur Gefahr der Didaktisierung vgl. auch *Lorenzner*, *Das Konzil der Buchhalter*, Frankfurt 1984, 234ff.

³⁰ *M. Josuttis*, *Verkündigung als kommunikatives und kreatorisches Geschehen*. *Ev. Theol.* 32 (1972), 3ff.

³¹ *H. Albrecht*, *Arbeiter und Symbol*, München 1982, Kap 6, 122ff.

sich weithin auf digitalische, lediglich denotative, nichtsymbolische Kommunikationsweisen beschränkt, die Armut an Emotionen und Beziehungen ist für die evangelische Predigt genau so charakteristisch wie ihre oft kunstvolle logische Komplexität und ihr theologisches Abstraktionsvermögen.³² Diese Tendenz ist durch die dialektische Theologie und durch *Bultmanns* Entmythologisierungsprogramm noch einmal deutlich verstärkt worden.

Auch die empirische Wende in der Praktischen Theologie wie in der Homiletik hat daran nur wenig geändert. Die Predigt als einen Kommunikationsprozeß zu verstehen und zu analysieren, kommunikationsfördernde und -hindernde Elemente in der Predigt³³ aufzuspüren, dadurch Predigt insgesamt kommunikativer und dialogischer werden zu lassen, ist ein zwar unabdingbar notwendiger, aber doch immer noch einseitiger Ansatz, weil alles auf eine Optimierung verbal-digitaler Kommunikation hinausläuft.

Eine solche Optimierung des Kommunikationsprozesses erhöht auf der einen Seite die Chance, daß die vom Prediger intendierte Botschaft tatsächlich als solche aufgenommen wird; sie reduziert auf der anderen Seite die Möglichkeit, die Symbole der biblischen Botschaft individuell und kreativ anzueignen und zu verarbeiten.

Das Modell der Predigtanalyse, wie sie in der Klinischen Seelsorgeausbildung im Gefolge kommunikationstheoretischer Erkenntnisse entwickelt worden ist, macht diese Problematik deutlich:³⁴ Eine der Fragen in einer solchen Predigtanalyse lautet: „Welche Botschaft hat mir der Prediger/die Predigerin übermittelt?“ und, in Korrespondenz dazu: „Welche Botschaft hat der Prediger/die Predigerin übermitteln wollen?“ Die Analyse kreist dann immer wieder darum, Diskrepanzen zwischen der Intention und dem Gehörten nachzuspüren und sie zu verstehen. Das heißt, das unausgesprochene Ideal dieser Art von Predigtanalyse ist die mehr oder weniger nahtlose Übereinstimmung zwischen der Intention des Predigers und dem, was die Hörenden verstanden haben.

Unter dem Aspekt von Informationsvermittlung, Beeinflussung von Einstellungen und Verhalten ist ein solches Kommunikationskriterium sinnvoll. Unter dem Aspekt symbolischer Kommunikation erscheint es problematisch.

Einer der ersten, der Predigt als symbolische Kommunikation verstanden und unter Aufnahme von Kategorien aus der Tiefenpsychologie C. G. Jungs entfaltet hat, ist O. Haendler. Im Sinn eines gestaltpsychologischen Wahrnehmungsbegriffs, der die Entgegensetzung von Bild und Begriff überwinden will, sagt er: „Das Bild ... ermöglicht uns das *eigentliche* Verstehen. Rationales Denken ist diskursiv ... alles wesenhafte Verstehen

³² Albrecht, a.a.O., S. 127.

³³ So der gleichnamige Aufsatz von T. Stählin, WPKG 6 (1972), 297ff; vgl. auch K. W. Dahm, Beruf: Pfarrer, München 1972², Kap. III, 2 Hören und Verstehen, 218ff.

³⁴ Zum folgenden vgl. H. Chr. Piper, Predigtanalysen, Göttingen 1976, 14ff und H. van der Geest, Du hast mich angesprochen, Zürich 1978.

aber ist nicht diskursiv. Es erfäßt nicht die Einzelzüge nacheinander. Solange nur das geschieht, ist eben nicht Verstehen da, sondern erst wenn die Einzelzüge sich zu einem lebendigen Ganzen zusammenschließen.“ Und: „... alle echte begriffliche Erkenntnis (baut) als zweite und getragene Schicht auf Erkenntnissen auf, die in der Bildschicht gewonnen sind.“³⁵

O. Haendler hat in der Homiletik wenig Breitenwirkung gehabt, sein Ansatz ist kaum zum Zug gekommen. Das Thema „Symbol“ als Sprachform der Predigt und nicht nur als Mittel zur Veranschaulichung³⁶ blieb und bleibt weitgehend unberücksichtigt.

Tiefenpsychologische Bibelauslegung, Narrative Theologie und Ansätze aus dem Bibliodrama haben zwar die Predigtarbeit befruchtet und bereichert, aber eher auf einer pragmatischen Ebene; die grundsätzliche homiletische Reflexion ist davon nach meinem Eindruck erstaunlich unberührt geblieben.³⁷ Erst die Symboldidaktik hat die verschiedenen Ansätze der Symboltheorien aus Theologie, Philosophie und Psychoanalyse ernsthaft aufgenommen und für pädagogisches Handeln fruchtbar gemacht.

Natürlich sind die Einsichten und Ansätze der Symboldidaktik nicht unmittelbar auf die Homiletik übertragbar. Predigt soll nicht unter der Hand zu einer symboldidaktischen Veranstaltung werden.³⁸ Bestimmte Grundstrukturen aus der Symboldidaktik können jedoch Anregung und Kritik für den Predigtprozeß sein; sie können mit psychologisch-didaktischen Mitteln den Raum bereitstellen, in dem sich Glaube als Vorschein und Vorgriff auf nicht-fragmentiertes Leben entfalten kann.

In vier Thesen versuche ich, diesen Zusammenhang darzustellen:

4.1 *Predigt ist ein symbolischer Kommunikationsprozeß*

Dies mag auf den ersten Blick selbstverständlich klingen, hat aber, wenn es ernst genommen wird, weitreichende Konsequenzen.

Die sprachliche Form des Symbols ist die Erzählung, die Geschichte, das Gleichnis, die Metapher, und zwar – noch einmal – nicht als Veranschaulichungsmittel für etwas anderes, sondern als genuine, eigentliche religiöse Ausdrucksform. Die synoptischen Reich-Gottes-Gleichnisse oder die johanneischen „Ich bin ...“-Worte zeigen, wie im Gleichnis, in der Metapher eine überraschende, ungewohnte Bedeutung aufscheint, die die Welt in neuem Licht sehen und eben darin etwas erfahrbar werden läßt

³⁵ O. Haendler, *Die Predigt*, Berlin 1949², 158f.

³⁶ So wird die Funktion der Bilder nach wie vor weitgehend verstanden. Vgl. beispielhaft W. Schütz, op. cit. 246f.

³⁷ Ein Beispiel dafür ist das Buch von P. Bukowski, *Predigt wahrnehmen*, Neukirchen-Vluyn 1992², der die Funktion des Bildes, der Metapher und der Erzählung vornehmlich unter dem Aspekt der Veranschaulichung reflektiert. S. 110ff.

³⁸ Im übrigen macht F. Schweitzer zu Recht darauf aufmerksam, daß die Entwicklung des Symbolverständnisses, wie es beispielsweise Fowler konzipiert hat, dabei zu berücksichtigen wäre. F. Schweitzer, *Wie wird das Symbol zu einem pädagogischen und religionspädagogischen Thema?* In: *Oelkers/Wegenast, Das Symbol – Brücke des Verstehens*, Stuttgart/Berlin 1991, 178f.

von dem, wovon die Rede ist. Das Gemeinte könnte nicht genauso gut auf eine andere Weise ausgedrückt werden.³⁹

Religiöse Sprache in der Predigt ist häufig desymbolisiert, d. h. ihre Konnotationsbreite, ihr Verweisungszusammenhang, ihr Bedeutungsumkreis ist weitgehend verloren gegangen zugunsten einsinnigen, einlinigen Verstehens, das dann nichts Neues mehr aus sich heraus setzt. *Tillichs* Konzept der Korrelation ist hier trivialisiert: Die Antwort auf die vermeintlichen Fragen der Hörer steht immer schon fest. Daß religiöse Sprache damit zum Zeichen reduziert ist, dürfte deutlich sein. Predigt sollte deshalb weniger akademischer Vortrag sein, weniger als „behauptende Rede“⁴⁰ auftreten, weniger im Schema von *explicatio* und *applicatio* verfahren, sondern mehr symbolische Kommunikation sein: Das heißt, sie bleibt in der Erzählstruktur der biblischen Geschichte, des Gleichnisses, führt deren Bewegung mit eigenen Mitteln unter den Bedingungen der Gegenwart fort⁴¹ – statt sie auf eine trockene Quintessenz zu reduzieren.

4.2 Das bedeutet: *Predigt ist ein offener Lernprozeß* – und diese Offenheit ist nicht Mangel und Defizit, sondern didaktisch beabsichtigt.

Die These steht im Gegensatz zu einer Bestimmung von Predigt als Verkündigung im Sinn einer Proklamation der Heils-Botschaft⁴², die als Kerygma den Hörer unausweichlich in die Entscheidung stellt.

Ein solcher übersteigter Predigtbegriff ist vielfach kritisiert worden⁴³; er behält trotzdem immer noch seine Wirkung und gerät dann in Konflikt mit Bemühungen, Predigt als einen offenen Lernprozeß zu verstehen.

Ein Textbeispiel von *E. Lange* soll diesen Konflikt verdeutlichen:⁴⁴ In einem Aufsatz „Zur Aufgabe christlicher Rede“ sagt *Lange*: „Predigt heißt, ich soll mit dem Hörer über sein Leben reden.“ Dieser Satz ist die Entfaltung von *Langes* Konzept der homiletischen Situation. Er klingt nach einem offenen Gesprächsangebot, wie es analog in der Seelsorge formuliert sein könnte. Auch die Präzisierung „Ich rede mit ihm über sein Leben im Licht der Christusverheißung ...“ bleibt ein offenes Angebot, denn es kann ja nicht darum gehen, daß ein Gesprächspartner seinen eigenen Hintergrund verleugnet. Dann aber heißt es: „Der Hörer soll verstehen, wie der Gott, für den Jesus spricht, der Herr der Situation, der Herr auch seiner spezifischen Lebenssituation ist.“ An diesem Punkt schlägt das offene Gespräch um in eine Belehrung, deren Ziel bereits feststeht, so daß der Hörer/die Hörerin die vom Prediger vorgenommene Engführung des Textes nur bejahen oder ablehnen, kaum aber eine eigene Aneignung vollziehen kann.

³⁹ Vgl. zum vorangehenden *Biehl* 1991, 63ff.

⁴⁰ Vgl. *H. W. Dannowski*, *Compendium der Predigtlehre*, Gütersloh 1985, 122, der eine starke Dominanz solcher Behauptungsrede in der heutigen Verkündigung feststellt.

⁴¹ Wie das in der Arbeit mit Gruppen aussehen kann, haben schon *Scharfenberg/Kämpfer* vorgeführt: *Mit Symbolen leben*, Olten 1980, 201ff.

⁴² So formuliert beispielsweise *W. Schütz*: „Sie (sc.: die Predigt) ist das Ausrufen und Proklamieren eines herrscherlichen Erlasses, eines über uns verfügenden Edikts, eine befreiende und in Pflicht nehmende Kundgabe.“ op. cit. 51.

⁴³ Vielleicht am eindrucklichsten von *D. Rössler* in seinem Aufsatz „Das Problem der Homiletik“ (1965), wieder abgedruckt in: *Beutel/Drehse/Müller* (Hg.), *Homiletisches Lesebuch*, Tübingen 1989², 23ff.

⁴⁴ *E. Lange*, *Predigen als Beruf*, Stuttgart 1982, 62.

Die an diesem Beispiel deutlich werdende Struktur homiletischer Argumentation spiegelt sich in vielen Predigten: Ein zunächst offenes Gesprächs- und Identifikationsangebot, z. B. in Form einer breit angelegten Problemanalyse, verkehrt sich unter der Hand zu einer eingeführten Belehrung, deren Ziel im vorhinein festliegt.⁴⁵

Was demgegenüber Predigt als offener Lernprozeß meinen kann, deutet ich unter Aufnahme eines anderen homiletischen Entwurfs an: *M. Martin* hat vorgeschlagen, *U. Eco's* Modell des offenen Kunstwerks als Paradigma für die Predigt durchzuspielen:⁴⁶ Danach bietet ein Kunstwerk „eine grundsätzlich mehrdeutige Botschaft“, „ein Feld von Relationen“ das „wesensmäßig offen ... für eine virtuell unendliche Reihe möglicher Lesearten“ ist.⁴⁷ Eine so verstandene Predigt räumt den Hörenden die Möglichkeit und Gelegenheit ein, *selbsttätig* und *selbständig* ihre Lebenssituation mit der Predigt zu verknüpfen, statt sich unter einem für alle gleichermaßen gültigen Skopos einzufinden. Das entbindet die Predigenden nicht davon, sich Rechenschaft über die Zielsetzungen ihrer Predigten zu geben; sie werden sie jedoch von vornherein gewissermaßen breiter anlegen, kreative Aneignung und mehrdeutiges Verstehen herauslocken, eigene Assoziationen und Verknüpfungen bei den Hörenden etwa durch offene Zwischenfragen, Pausen, Anleitungen zur Imagination und Meditation anregen wollen. Symboldidaktische Unterrichtsentwürfe können diesbezüglich auch einem/r PredigerIn wertvolle Anregungen vermitteln.⁴⁸

4.3 *Predigt als symbolischer, offener Lernprozeß konstituiert sich im Interaktionsfeld von PredigerIn und HörerIn*

Es geht in der Predigt darum, die Möglichkeit zu eröffnen, daß die hörenden Subjekte in Freiheit ihre Lebenssituation im Licht der Verheißungen Gottes zu sehen lernen.

⁴⁵ Vgl. beispielsweise *M. Seitz*, der im Blick auf ein zu formulierendes Predigtziel sagt: „In ihm soll das zum Ausdruck kommen, was Gott in der Bindung an diesen Text bei der Gemeinde von heute unbedingt erreichen will.“ (*Praxis des Glaubens* Göttingen 1979², 32) Woher soll ein Prediger wissen, was Gott mit der Gemeinde, mit den vielen Einzelnen in ihr, erreichen will?!

⁴⁶ *M. Martin*, Predigt als „offenes Kunstwerk?“ *Ev. Theol.* 44 (1984), 46ff.

⁴⁷ A. a. O., S. 49. Die Zitate stammen aus *U. Eco*, *Das offene Kunstwerk*, Frankfurt 1977.

⁴⁸ Ich denke an die Unterrichtsentwürfe, die *Biehl* 1991 dokumentiert, und an *I. Baldermann* op. cit. In diesem Zusammenhang ist auch auf das ungewöhnliche Buch von *H. W. Heidland*, *Das Ende der Predigt?* Göttingen 1992 hinzuweisen. In der Bilanz einer zweijährigen Predigtstätigkeit in einer kleinen Landgemeinde nach seiner Emeritierung vom Bischofsamt sagt *Heidland*: „Bei jeder Predigt stand ich vor dem homiletischen Problem, wie ich den Überdruß des heutigen Menschen an Worten, die Überfütterung mit Worten überlisten könnte. Ich fühlte mich wie die Mutter, die ihrem übersättigten Kind doch noch einen Löffel Brei in den Mund schieben möchte und dabei alle bekannten Tricks anwendet. So kam ich zu der Kurzpredigt. Sie ist im Vergleich zur klassischen Predigt nur noch ein Torso. Ihre biblische Substanz ist oft auf einen Vers, ja ein Wort reduziert. Ihr Lockvogel ist eine knallige Geschichte.“ (224) Es ist noch hinzuzufügen, daß *Heidland* fast jede Predigt durch eine Pause zum Nachdenken und Meditieren unterbricht.

Symbolverstehen und Symboldeutung sind analog der Traumdeutung, wie sie die Psychoanalyse praktiziert, zu begreifen: Das Subjekt selbst muß den Sinnzusammenhang herstellen; der Therapeut kann Deutungen vorschlagen, auf Verdrängtes aufmerksam machen, Amplifikationen durch anderes Material anregen. Der eigentliche Schritt, diesen Sinnzusammenhang im eigenen Leben zu entdecken und ihn darin zu integrieren, kann nur der/die Betroffene tun.

Ich habe im 2. Teil darauf hingewiesen, wie die symboldidaktische Arbeit strukturell ganz ähnlich verläuft, wie, um es mit einem Buchtitel von *Baldermann* zu sagen, „Kinder sich in den Psalmen selbst entdecken“, und zwar in doppelter Hinsicht als die von Angst bedrängten und als die, die in das Lob über das immer neue Wunder des Lebens einstimmen können.

Daraus ergeben sich zwei Konsequenzen:

a) Predigt konstituiert sich in dem Prozeß, durch den die Symbole einer Predigt von den Hörern angeeignet, d. h. mit ihrer Lebenserfahrung in Beziehung gesetzt und verknüpft werden. Predigt kann nicht verstanden werden als Weitergabe eines fertigen Inhaltes, der nachträglich auf eine bestimmte Hörergruppe als Adressaten appliziert wird. Der Predigtinhalt, seine Wahrheit, konstituiert sich erst im Aneignungsprozeß, d. h. im Prozeß der inneren Auseinandersetzung, der selektiven Auswahl, der Ablehnung und Zustimmung.

Das bedeutet in theologischer, nicht in methodischer Hinsicht, eine Entlastung dessen, der predigt: Nicht er/sie muß Wort Gottes verkündigen – es kann sich ereignen im Rezeptionsprozeß. Nicht er/sie muß angestrengt versuchen, als Anwalt der Hörenden deren Situation möglichst genau zu treffen und dann für sie zu sprechen⁴⁹ – er/sie kann ein Bedeutungsfeld bereitleisten, in dem die Hörenden ihre eigenen Entdeckungen mit sich selbst und mit Gott machen. Er/sie kann die Hörenden in Gedanken und Geschichten verwickeln, die einen offenen Ausgang haben, die Einfälle herauslocken und zum Austausch darüber drängen. Symbole stellen dafür die angemessene Bedingung der Möglichkeit dar. Die von *Nitzsch* erhobene Forderung, die Gemeinde müsse „aktuelles Subjekt“ kirchlichen Handelns sein, wird damit ansatzweise realisiert.⁵⁰

b) Predigt lebt in mehrfacher Hinsicht vom Gespräch

– einmal von dem inneren Gespräch des Predigenden mit dem Symbol, über das er predigt, ein Gespräch, in dem die eigene Zustimmung und Ab-

⁴⁹ *Lange* spricht vom Prediger als dem „Anwalt der Hörergemeinde“ (a.a.O. 30f), von dem „vorbehaltlose Teilhabe am Geschick des Hörers“ gefordert sei – angesichts der von *Lange* selbst beklagten Distanz zwischen Predigenden und Gemeinde klingt dies wie die Quadratur des Kreises.

⁵⁰ Vgl. dazu *D. Rößler*, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin/New York 1986, 11f. Ähnliche Gedanken entwickeln *H. Luther*, ausgehend von der Sprechakttheorie (Predigt als Handlung. ZThK 80 (1983), 223ff) und *K. H. Bieritz*, der die Metapher des Spiels für den Predigtprozeß benutzt und an Hand dessen die kreativen Möglichkeiten herausstellt. (Die Predigt im Gottesdienst, Handbuch der Praktischen Theologie, hg. von P. C. Bloth u. a. Bd. 3, Gütersloh 1983, 112ff).

lehnung, das Betroffensein und die Zwiespältigkeit als Voraussetzung der Predigt bewußt gemacht und formuliert werden;

– zum anderen von dem inneren Gespräch, das die Hörenden mit dem Text bzw. der Predigt führen – dafür sollte während der Predigt Zeit sein in Form von entsprechenden Anregungen, Pausen und Unterbrechungen; – schließlich in Form von Gesprächen, die durch die Predigt ausgelöst sind: Sei es ein als solches vorgesehenes Predignachgespräch, seien es Gespräche im Gemeindealltag, die auf die vergangene Predigt Bezug nehmen: Hier können idealerweise die unterschiedlichen Symbolaneignungen der Hörenden ausgedrückt werden, es entsteht wechselseitige Anregung, aber auch Kritik und Begrenzung individueller Beliebigkeit.

Symbolische Sprache ist, wie *W. Jetter* gesagt hat, immer „eine zweischneidige Chance“⁵¹: Sie setzt die Imagination frei und bedarf gerade deswegen der Kritik. Sie braucht den Austausch und die Auseinandersetzung um das, was wahr und lebendig ist und trägt oder was schon zum Idol oder Klischee verkommen ist. Insofern ist Gespräch für die symbolische Rede nicht ein *superadditum*, sondern Bedingung ihres Gelingens.⁵²

4.4 *Predigt als symbolische Kommunikation muß eingebettet sein in den Gottesdienst als umgreifende symbolisch-rituelle Kommunikation*

Predigt ist und bleibt Rede; es wäre eine hoffnungslose Überlastung, ihr all das, was in der Symboldidaktik methodisch möglich ist, auf verbalem Weg aufzugeben. Deswegen ist die Einbindung der Predigt in den rituell-symbolischen Vollzug des Gottesdienstes wichtig: Dort kann in sinnlich-gestischer Symbolik das nachvollziehbar werden, wovon in der Predigt verbal-symbolisch die Rede war. Darin realisiert sich „der gemeinsame Skopus“ von Gottesdienst und Predigt, wie *W. Jetter* es genannt hat. „... der Gottesdienst ist die mit dem Ziel der Kommunikation des Evangeliums ausdrücklich veranstaltete besondere Situation, die die Beteiligten mit den gottesdienstlichen Mitteln symbolischer Kommunikation in den hier gefeierten Verweisungs- und Verheißungszusammenhang einholen will. Die symbolische Expressivität dieser Situation mutet der Predigt keineswegs zu, selber liturgisch, feierlich oder unnatürlich zu

⁵¹ *W. Jetter*, *Symbol und Ritual*, Göttingen 1986², 78.

⁵² Die Gefahr, daß mit dem Ansatz einer totalen Beliebigkeit Tor und Tür geöffnet werde, halte ich für gering. Das Symbol selbst hat eine fokussierende und konzentrierende Wirkung, so daß sich die Variationsbreite des Verstehens in einem gewissen Rahmen hält. Im übrigen ist die Variationsbreite des Hörens bei jedem anderen Predigttyp auch sehr groß: Die Kommunikations- und Selektionsforschung (beispielsweise Festingers Theorie der kognitiven Dissonanz, vgl. dazu *D. Frey/S. Greif*, *Sozialpsychologie*, 2. Aufl., München/Weinheim 1987, 459ff) bestätigt das, was jeder, der häufiger Predignachgespräche veranstaltet, aus eigener Erfahrung kennt. Diese Variationsbreite des Hörens scheint mir kein Defizit, ich möchte sie vielmehr gezielt herauslocken und ermutigen. Angesichts der zu anfang skizzierten gesellschaftlichen Situation scheint es mir von besonderer Bedeutung, daß Menschen lernen, *selbständig* ihre Lebenserfahrung mit den Symbolen christlicher Tradition zu verknüpfen. Daß dabei als Ergebnis nicht das herauskommt, was der/die Predigende intendiert hat, ist nicht nur unvermeidbar, sondern geradezu wünschenswert!

werden, wohl aber, im Medium, in der Dimension symbolischer Kommunikation zu bleiben.“⁵³

5 *Schluß*

Eine durch die Symboldidaktik angeregte Homiletik kann folgendes bedeuten:

1. Unter den verschiedenen Predigtformen sollte „Predigt als symbolische Kommunikation“ im Sinn eines freien Umspielens und Meditierens eines Symbols auch in der homiletischen Theorie größeres Gewicht erhalten. Ziel einer solchen Predigt ist das Angebot selbständiger, individuell-kreativer Aneignung und Verarbeitung eines Elements der biblisch-christlichen Tradition.

Ein solcher Ansatz kann den Kommunikationsprozeß befördern und die Predigenden von zu hohen Ansprüchen entlasten.

2. Das Verständnis von Predigt verändert sich dahingehend, daß Predigt nicht nur die Rede eines einzelnen an und für eine Gemeinde darstellt, sondern auch die Rezeption durch die Hörenden einschließt.

Die Aussage, daß die Gemeinde Subjekt der Predigt sei, wird hier nicht nur postuliert, sondern ansatzweise eingelöst.

3. Eine so verstandene Predigt bedeutet die Umsetzung einer im Sinn *G. Ottos* perspektivisch gedachten Praktischen Theologie und damit die Chance einer Kooperation zwischen Religionspädagogik und Homiletik: Die Perspektive einer speziell für den Umgang mit Symbolen entwickelten Didaktik wird auf andere Kommunikationsprozesse in der Kirche kritisch-konstruktiv übertragen.

4. Es kommt zu einer Annäherung zwischen einem systematisch-theologischen und einem praktisch-theologischen Predigtbegriff insofern die Frage nach dem *Was* der Predigt seine notwendige Entsprechung in der Frage nach dem *Wie* findet und beide Fragen im Symbol als genuiner religiöser Rede zusammenkommen.

⁵³ Jetter, a.a.O., 160.