

SUPERVISION

Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen,
Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. **Jörg Bürmann**, Universität Mainz

Prof. Dr. phil. **Wolfgang Ebert**, Dipl.-Sup., Dipl. Päd., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,
Hückeswagen

Dipl.-Sup. **Jürgen Lemke**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf

Prof. Dr. phil. **Michael Märtens**, Dipl.-Psych., Fachhochschule Frankfurt a. M.

Univ.-Prof. Dr. phil. **Heidi Möller**, Dipl.-Psych. Universität Innsbruck

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für
biopsychosoziale Gesundheit; Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

Prof. Dr. phil. **Alexander Rauber**, Hochschule für Sozialarbeit, Bern

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für biopsychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Univ.-Prof. Dr. phil. **Wilfried Schley**, Universität Zürich

Dr. phil. **Ingeborg Tutzer**, Bozen, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen.

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 02/2012

Ko-respondenz –
ein Metamodell für die Integrative Supervision¹

Andrea Gorres

¹ Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: EAG.FPI@t-online.de), Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>

Einleitung:

Die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Ko-respondenz – ein Metamodell für die Integrative Supervision“ nimmt das Ko-respondenzmodell der Integrativen Therapie für supervisorische Prozesse in pastoraler Arbeit in den Blick. In einem ersten Gedankengang wird der Ansatz integrativer Supervision entfaltet und in einem zweiten das Ko-respondenzmodell als ein Kernkonzept integrativer Arbeit erläutert wie es dann abschließend dargestellt in der pastoralen Arbeit Anwendung findet. Als Arbeitsfelder werden der Konfirmandenunterricht in einem spezifischen integrativen Jugendmodell in den Blick genommen und die Supervision von Teilnehmenden eines Besuchsdienstkreises.

Es folgt aus dem Vorhaben folgende Gliederungen der Arbeiten:

Inhaltsverzeichnis:

Erster Teil: Der Ansatz der integrativen Supervision

- 1.0. Allgemeine Gedanken zu Supervision und dem integrativen Ansatz von Supervision
- 1.1. Grundkonzepte integrativer Supervision
 - 1.1.1. Der integrative «Dynamic Systems Approach to Supervision»
 - 1.1.2. Die “Vier zentralen Perspektiven” (VZI)
 - 1.1.3. Tetradisches Modell der Verschränkung von Praxis-Methodik-Theorie - Legitimation
 - 1.1.4. Der „Tree of Science“ für die Supervision
 - 1.1.5. Lernprozesse in der integrativen Supervision

Zweiter Teil: Das integrative Beziehungsmodell – Ko-respondenz

- 2.1. Intersubjektivität als ein „In-Beziehung-Sein“
- 2.2. Dialogizität und Polylogizität
- 2.3. Ko-kreativität und Kon-vivalität
- 2.4. Modalitäten der Relationalität

Dritter Teil: Praxeologische Beispiele aus integrativer Pastoralarbeit

- 3.1. Konfirmandenunterricht als Ko-respondenzgeschehen
 - 3.1.1. Die Rahmenbedingungen kirchlicher Konfirmandenarbeit
 - 3.1.2. Konfirmandenarbeit – ein polyloges Modell
 - 3.1.3. Supervision der Katecheten bzw. der jugendlichen Mitarbeitenden
- 3.2. Besuchsdienstarbeit als Ko-respondenzgeschehen
 - 3.2.1. Besuchsdienst – ein polyloges Modell
 - 3.2.2. Supervision des Besuchsdienstkreises

Literaturverzeichnis

Entfaltung:

Erster Teil: Der Ansatz der integrative Supervision

1.0. Allgemeine Gedanken zu Supervision und dem integrativen Ansatz von Supervision

*„Was ist Kunst, was die Methode,
was ist die Praxis, die uns leitet,
wohin man gehen soll?“*

(Plotin, Enneaden III, 20a)

Supervision ist etymologisch und historisch ein in vielfältiger Hinsicht gebrauchter Begriff bzw. Sachverhalt. Dies haben für die Etymologie Edelhaimb-Hrubec und für ihren definitorischen Gebrauch Strobelt in ihren Arbeiten gezeigt.¹ Erste Veröffentlichungen zum Thema und Begriff der Supervision entstanden in der ersten Hälfte des 20. Jh. auf dem Hintergrund der sozialen Arbeit und der Sozialwissenschaften.² Für die Integrative Supervision knüpft Hilarion Petzold an die angloamerikanische Tradition an und versteht etymologisch Supervision von *supervidere* kommend als „sich der Überwachung widmen, auf etwas sehen, beobachten, inspizieren, nach dem Rechten sehen, kontrollieren, beaufsichtigen, führen, untersuchen“.³ Integrative Supervision vollzieht sich dabei stets auf der Basis von Prozessen der Ko-respondenz.⁴ Kennzeichnend ist eine Haltung der Leitung in partnerschaftlicher Verantwortung und Transparenz, wobei Supervision Führung beinhaltet inklusive eines Kontrollaspektes.⁵ Das Thema der Macht ist in solcher differenziert zu reflektieren⁶ und ethisch zu legitimieren. Als grundlegende Werthaltungen supervisorischer Arbeit sind das Engagement für das Gemeinwohl, die Achtung der Integrität, Würde und Freiheit des

1 Edelhaimb- Hrubec, Etymologische Frag-mente (2005); Strobelt, M. Petzold, H. : Supervisionsdefinitionen In: Supervision 5/2010.

2 Vg. Bernler 1993. Siehe auch Petzold 2007, 45ff.

3 Siehe dazu Petzold, Ebert, Sieper 1999/2002.

4 Petzold 1998 S. 53 und spezifischer die Erläuterungen unter 2 in dieser Arbeit.

5 Petzold 1998; 2005e.

6 Vgl. zur Machttheorie Petzold: „Macht“, „Supervisorenmacht“ und „potentialorientiertes Engagement“ In: Supervision 4/2009 (Petzold 2009d).

Anderen und eine humanistisch begründete Menschenliebe *humanitas* zu nennen.⁷

Petzold versteht integrative Supervision spezifischer als eine interdisziplinär begründete Methode zur Optimierung zwischenmenschlicher Beziehungen und Kooperation, z.B. in der psychosozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeit durch mehrperspektivische Betrachtung aus „exzentrischer Position“, eine aktionale Analyse und systematische Reflexion von Praxissituationen (Situationsdiagnostik) auf ihre situativen, personenabhängigen und institutionellen Hintergründe hin. Sie geschieht durch die Ko-respondenz zwischen Supervisor und Supervisand in Bündelung ihrer Kompetenzen (joint competence) an theoretischem Wissen, praktischen Erfahrungen, differentieller Empathie, Tragfähigkeit und „common sense“ und zielt auf die Erarbeitung konsistenter Interventionen im Praxisfeld.

Integrative Supervision ist damit selbst stets handlungsbezogen und hat wesentlich einen Interventionscharakter. Sie ist „ein „interaktionaler Prozess, in dem die Beziehungen zwischen personalen und sozialen Systemen bewusst, transparent und damit veränderbar gemacht werden mit dem Ziel, die personale, soziale und fachliche Kompetenz und Performanz der supervidierten Personen durch die Rückkopplung und Integration von Theorie und Praxis zu erhöhen und weiterhin eine Steigerung der Effizienz bei der supervidierten Institution im Sinne ihrer Aufgabenstellung zu erreichen. Diese Aufgaben selbst müssen reflektiert und gegebenenfalls den Erfordernissen der „relevanten Umwelt“ entsprechend verändert werden.“⁸ Sie vollzieht sich somit immer in gemeinsamer Anstrengung vorgegebene Sachelemente, vorhandene Überlegungen und Emotionen in ihrer Ganzheit, ihrer Struktur, ihrem Zusammenwirken zu erleben, zu erkennen und zu handhaben, wobei der / die Supervisierende aufgrund seiner/ihrer personalen, sozialen und fachlichen Kompetenz als Feedback-Instanz, Katalysator, Beraterin in personaler Auseinandersetzung fungiert, ganz wie es Kontext und Situation erforderlich machen.⁹

7 Petzold 1998.

8 Vgl. Petzold 2003a.

9 Vgl. Petzold 2003a, 952.

Gemeinsam vereinbarte Ziele dienen im Prozess der Optimierung als Übersicht, Klärung, Entlastung, Qualifizierung und Kreativierung. Integrative Supervision ist somit eine Metadisziplin, die Wissen aus wissenschaftlichen Referenztheorien benutzt (z.B. der Soziologie, Philosophie und Neurobiologie), um als ein methodischer Ansatz zum metareflexiven, reflexiven, diskursiven und interventiven Umgang mit Komplexität und Kontingenz, zur Strukturierung von Planung und Praxis in komplexen Kontexten, z.B. beruflichen Zusammenhängen, Organisationen und vielschichtigen Lebenswelten beizutragen. Integrative Supervision geht grundlegend mit Heraklit von einem steten Wandel allen Lebens aus, in welchem Verbindungen, Unverbundenes und Vielheit immer wieder neu zusammen geschaut und vernetzt werden müssen, sodass Synopsen und Synergien entstehen können hin zu einer größtmöglichen Humanität und Freude am Lebendigen.¹⁰

1.1. Grundkonzepte

Im Ansatz der Integrativen Supervision finden sich über die Kernkonzepte der Integrativen Therapie hinaus, die auch im supervisorischen Prozess Anwendung finden und hinreichend in der Literatur beschrieben sind¹¹, spezifische Modelle und Konzepte supervisorischer Reflexion, die im folgenden genannt seien:

1.1.1. Der integrative «Dynamic Systems Approach to Supervision»

Supervision im integrativen Ansatz wird wie oben einführend geschildert definiert als *„ ein praxisgerichtetes Reflexions- und Handlungsmodell, um komplexe Wirklichkeit mehrperspektivisch zu beobachten, multitheoretisch zu integrieren und methodenplural zu beeinflussen. Sie ist auf die Generierung flexibler, inter- und transdisziplinär fundierter theoretischer Erklärungsmodelle gerichtet, um die Förderung personaler, sozialer und fachlicher Kompetenz und Performanz von Berufstätigen zu ermöglichen und Effizienz und Humanität professioneller Praxis zu sichern und zu entwickeln. Sie verwendet hierfür eine breites Spektrum sozialwissenschaftlicher*

¹⁰ Vgl. Petzold 2009f.

¹¹ Petzold 01/2011. Dort finden sich alle relevanten Definitionen und Kondensate von Kernkonzepten der Integrativen Therapie.

Theorien und greift auf erprobte Methoden psychosozialer Interventionen zurück¹².

Es handelt sich um ein von Petzold entwickeltes mehrperspektivisches Modell, welches unter Einbezug amerikanischer Ansätze wie dem „System Approach to Supervision“ von Holloway (1995) und dessen Erweiterung um die „dynamic systems perspective“ von Kelso (1995) und Haken (1995) entstanden ist. Dieses mehrperspektivische Modell enthält 15 verwandte Variablen/Faktoren des Integrativen Supervisionsansatzes (vgl. ebd. 1998a, 28), auf deren Grundlage es möglich wird, den supervisorischen Prozess in seinem Verlauf, seiner Dynamik und in seiner Struktur komplex zu beobachten.

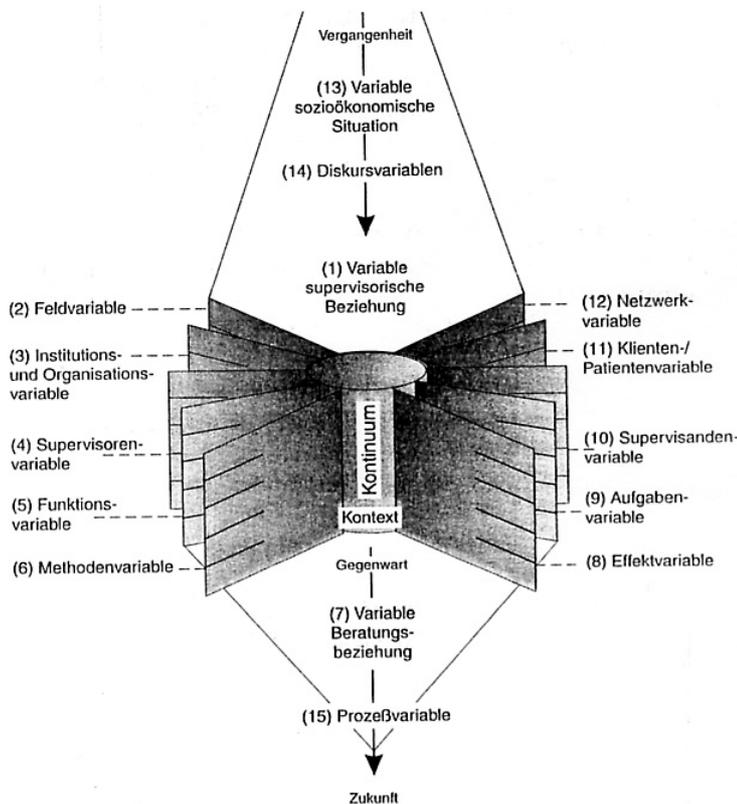


Abbildung: Der integrative, mehrperspektivische, «Dynamic Systems Approach to Supervision» (Petzold). Das Diagramm nach Holloway(1995 S. 90) wurde erweitert um Faktoren 2,6,8,12,13,14 und um 15 (die Kontinuums- und Prozessdimension), (Petzold, 1998, S. 29)

Nachfolgend werden diese 15 Variablen kurz aufgezeigt, wobei auf die speziellen Inhalte hier nicht eingegangen wird.

(1) Variable supervisorischer Beziehung (the supervising relationship – core faktor I)

(2) Feldvariable (the field – context faktor)

¹² Petzold 1990g, zit. nach Petzold 1998, 28.

- (3) *Institutions- und Organisationsvariable (the institutions/organization – context factor)*
- (4) *Supervisorenvariable (the supervisor-personal factor)*
- (5) *Funktionsvariable (the function of supervision – technical factor)*
- (6) *Methodenvariable (the methods of supervision – technical factor)*
- (7) *Variable Beratungsbeziehung (the supervisee/client relation – core factor II)*
- (8) *Effektvariable (the effects of supervision – technical factor)*
- (9) *Aufgabenvariable (the tasks of supervisions – technical factor)*
- (10) *Supervisandenvariable (the supervisee – personal factor)*
- (11) *Klienten-/Patientenvariabel (the client/patient – personal factor)*
- (12) *Netzwerkvariablen (the social network of the client – context and personal faktor)*
- (13) *Die Variable: Sozioökonomische Situation (socioeconomic situation – global faktor)*
- (14) *Diskursvariablen (relevant discourses – global faktor)*
- (15) *Prozeßvariable (the process-faktor)*

Bezüglich des Arbeitsfokus auf die Ko-respondenz, Variable 1, die später näher erläutert wird, soviel zu weiteren Stellen:

Bei Variable 3, der Institutions- und Organisationsvariablen, ist von Bedeutung, dass die Supervisorinnen und Supervisoren die Bedingungen der Institution (Krankenhaus, Heim) oder Organisation (kirchliche, freigemeinnützige Verbände, Vereine etc.) versteht und sich darüber im Klaren ist, welche Auswirkung diese auf das Handeln der Supervisierenden als auch der dort Mitarbeitenden, Klienten und Patienten hat und welche Folgen daraus entstehen können.

Variabel 9 meint, dass Supervision neben mehreren Funktionen auch verschiedene Aufgaben hat, die den Prozess bestimmen wie:

- Förderung von Beratungsfertigkeiten
- Strukturierung der Klientensituation
- Handhabung der professionellen Rolle¹³
- Förderung der emotionalen Bewusstheit
- Selbsteinschätzung
- Handhabung der supervisorischen Beziehung und der in ihr auftauchenden Beziehungsmodalitäten und psychodynamischen Faktoren (Übertragung,

¹³ Heuring M./ Petzold, Rollentheorie, In: Supervision 12/2005.

Gegenübertragung, Widerstand, Abwehr)

- Handhabung der eigenen Psychodynamik (Eigenübertragung, Gegenübertragung, Viationen, Förderung der Fähigkeiten zur theoretischen Explikation des Geschehens

- Förderung des Verständnisses von Kontexteinflüssen als mikroökologischen Faktoren.

Variable 14, Diskurs, gewinnt hier ihre Bedeutung darin, dass in Bezugnahme auf das „Diskurskonzept“ von Michel Foucault (1974, zit. n. Petzold 1998a, 33) davon ausgegangen wird, dass globale Faktoren, deren Kenntnis für das Verständnis des Klientensystem, der Situation eines Patienten, der Arbeitsbedingungen eines Teams und das Funktionieren einer Institution von zentraler Bedeutung ist. Deshalb ist es wichtig, dass diese Diskursbedingungen, die im supervisorischen Prozess, in der supervisorischen Beziehung wirksam sind, aufgedeckt werden. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte dieser Einrichtungen, den normativ wirkenden Systemen, den gesellschaftlichen, ökonomischen und historischen Einflüssen ist in diesem Zusammenhang besonders wichtig, da diese immer konstitutiver Bestandteil des Handelns aller Personen (Supervisanden, Klienten, Supervisoren) im Kontext des Supervisionsprozesses sind.

1.1.2. Die „Vier Zentralen Perspektiven“ (VZP)

Hinsichtlich einer transversalen d.h. mehrperspektivischen und vernetzen Vielfalt „supervisorischer Kultur“ sind vier zentrale Perspektiven bestimmend:

1. die politische Perspektive; 2. die supervisionstheoretische Perspektive, 3. die praxeologische Perspektive und die 4. normativ – ethische Perspektive.¹⁴

Sie sollten von jeder supervisorischen Richtung oder Schule in den Blick genommen werden, damit der je eigene Bezugsrahmen bewusst reflektiert wird und eine transversale Kultur supervisorischer Praxis entstehen kann.

1.1.3. Tetradisches Modell der Verschränkung von Praxis-Methodik-Theorie - Legitimation

Das tetradisches Modell dient der geordneten strukturierten supervisorischen Arbeit. Aus der Praxis führt die Arbeit wieder reflektiert, wissenschaftlich

¹⁴ Nähere Entfaltungen siehe Petzold 2007, S. 38ff.

fundiert und ethisch legitimiert zur Praxis hin. Es werden folgende hermeneutische Reflexionsebenen unterschieden:

1. *Erleben im Handeln: Praxis und Kooperationen*
2. *Kommunizieren in der Praxis und über die Praxis: Ko-respondieren und Konstitution*
3. *Ausarbeitung von Wissensbestandteilen: Koreflexion und Konstruktion*
4. *Reden über Reden, Nachdenken und Begründen: Reflexion, Koreflexion, Metareflexion und Legitimation*

Sie dienen der diskursorientierten Durchdringung des Handelns in der Praxis. Fragen nach „blinden Flecken“ (Schulte 1993) oder nach „Macht“ (Foucault 1994) sind in den Blick zu nehmen.¹⁵ Grundlegend geht die Integrative Supervision von der phänomenologischen Sichtweise aus. Die hermeneutische Sicht, die Betrachtung ihrer Strukturen, die werttheoretische Sicht und die handlungstheoretische Sicht ergänzen diese. Diese „Vier basalen Sichtweisen“ (**VBS**) verändern die Situation durch Veränderung ihrer Wahrnehmungs-, Deutungs-, Bewertungs- und nicht zuletzt Handlungsparametern. Der Supervidierende lernt anders zu sehen, zu denken, zu fühlen und zu bewerten und verhält sich somit anders. Lernen geschieht und eine Neuorientierung ist in Supervision möglich.¹⁶

1.1.4. Der „Tree of science“ für die Supervision

Der Tree of Science ist ein Erklärungs- und Erkenntnismodell für die Theorie wie Praxis des integrativen Ansatzes. Er gibt der Supervision eine fundamental wissenschaftliche Ordnung, indem er Theorie geleitetes Wissen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen auf allen Ebenen des Tree of Science für professionelles Handeln nutzbar macht. Diese Metastruktur von Supervision wird wie folgt dargestellt:¹⁷

1. Metatheorie

- a. Erkenntnistheorie
- b. Wissenschaftstheorie
- c. Allgemeine Forschungstheorie

¹⁵ Vgl. Petzold 2007, S. 54ff.

¹⁶ Vgl. Petzold 2007, 80f.

¹⁷ Vgl. Schreyögg 2004 und Petzold 2007, 84ff.

- d. Anthropologie
- e. Gender - Theorie
- f. Gesellschaftstheorie
- g. Ethik (situativ ausgerichtete Diskurs- Ethik)
- h. Ontologie
- i. Kosmologie

2. Realexplikative Theorien

- a. Allgemeine Theorie der Supervision
- b. Theorie und Methodik der Supervisionsforschung
- c. Theorien sozialer Relationen
- d. Persönlichkeitstheorie und Entwicklungstheorie
- e. Gesundheits- und Krankheitslehre für supervisorische Kontexte
- f. Spezielle Theorie der Supervision (der Beziehung; Wirkfaktoren; Diagnostik und Assessmentkonzepte etc.)

3. Praxeologie als Theorie supervisorischer Praxis

- a. Prozesstheorie
- b. Praxis der Supervisionsforschung
- c. Interventionslehre (Theorie der Methoden, Techniken, Medien, der Settings in Einzel-, Gruppen-, Team- oder Institutionssupervision)
- d. Theorien zu spezifischen Klientensystemen
- e. Theorien zu spezifischen Feldern

4. Praxis:

Arbeit in Dyaden, Gruppen, Teams,
Arbeit in Organisationen und Institutionen,
Praxis in Feldern mit unterschiedlichen Klientensystemen.

In den unterschiedlichsten Bezügen vollziehen sich integrative Lernprozesse in der Supervision.¹⁸

¹⁸ Die Integrative Lerntheorie für religiöse Prozesse ist von der Autorin ausführlicher als eben hier dargestellt. In Gorres, A.: Konfirmandenprüfung. Dort auch weitere Literaturhinweise.

1.1.5. Lernprozesse in der integrativen Supervision

Lernen, Erkenntnis und Handeln geschieht in hermeneutischen Prozessen des Wahrnehmens, Erfassens, Verstehens und Erklärens. Jede Erkenntnis ermöglicht eine neue, veränderte Sicht auf die Phänomene, eröffnet neue Wahrnehmung, neues Erfassen, Verstehen und Erklären. Damit ist auch die Möglichkeit des Erkenntnisgewinns nie abgeschlossen. Es entsteht ein Prozess, der in der Integrativen Supervision als ein Spiralprozess beschrieben wird.¹⁹ In Anlehnung an den Philosophen Heraklit wird dieser Prozess als *heraklitische Spirale* bezeichnet.

Folgendes Schaubild verdeutlicht den Weg der Erkenntnis, des Lernens, Handelns und Veränderns, der als Korrespondenzprozess in dem integrativen Ansatz auch „*schöpferische Metamorphose*“ genannt wird²⁰:

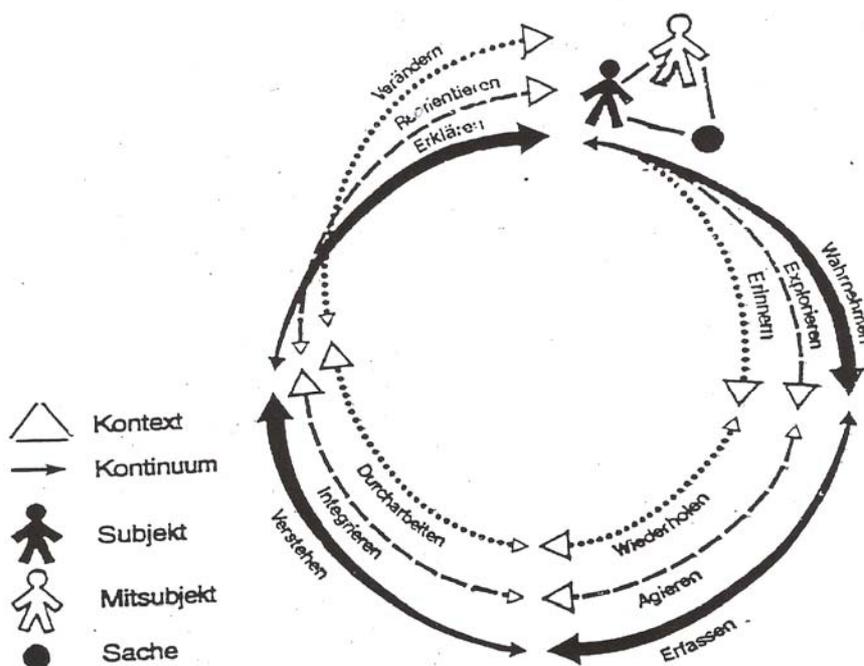


Abb. 15: Die „heraklitische Spirale“ des Erkenntnisgewinns, des Lernens und Handelns und des Veränderns im Ko-respondenzprozess der Integrativen Therapie als „schöpferische Metamorphose“

Damit ist jeder Erkenntnisgewinn zugleich ein Ko-respondenzprozess auf der Grundlage der Koexistenz allen menschlichen Lebens im Kontinuum. Der „Integrative Ansatz“ legt einen „komplexen Lernbegriff“ zugrunde. Als solcher umfasst er Erkenntnisse der neurophysiologischen Wissenschaft

19 Siehe dazu Petzold, Kernkonzepte 2002b, 20ff; ders, Integrative Therapie II/1, S.413ff.

20 Abb. aus Petzold, Integrative Therapie II / 2, S. 625 (zuerst 1988b).

und lernpsychologisches / lerntheoretisches Wissen über das Lernen anknüpfend an die lerntheoretischen Ergebnisse der russischen Schule und die Erkenntnisse der 60er Jahre.²¹ Lernen ist danach das „Differenzieren, Konnektivieren und Integrieren von Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Wissens- und Metawissensbestandteilen (Petzold 1975c).“²² Es ist ein Feststellen von Differenzen im Kontext-Kontinuum des Menschen aufgrund von Prozessen des Wahrnehmens und Erkennens. Es ermöglicht in der Ausdifferenzierung die Neuorganisation von Mustern (physiologischer, motorischer, emotionaler, volitionaler, kognitiver, kommunikativer Art) und bestimmt so die Regulation von Freiheitsgraden des menschlichen Verhaltens. Die Lernfähigkeit des Menschen auf der physiologischen und cerebral-neurologischen Ebene wurzelt in der prinzipiellen Lernfähigkeit lebendiger Organismen und in der Evolution ausgebildeter spezifischer Lernfähigkeit neuronaler Gewebe.²³ Diese bilden im Zyklus von „Wahrnehmen → Wahrnehmungsverarbeitung → Handeln → Wahrnehmen/Verarbeiten dieses Handelns“ in der Interaktion mit der Umwelt Muster aus. Muster sind Programme, in denen sich die Geschichte der Interaktion des Organismus und seine genetische Ausstattung mit der Welt niedergeschrieben haben. Sie geben dem Menschen Verhaltenssicherheit zur Welt- und Lebensgestaltung und werden in neuen akkomodierenden und assimilierenden Lernerfahrungen gestaltet. „Lernerfahrungen sind mit Mobilisierungen, teilweise Labilisierungen von Mustern verbunden (...), in denen sich diese (...) verflüssigen, in Perturbationen geraten und so durch die Fluktualisierungen die Chance für Übergänge entsteht, in denen sie sich neu formieren oder ganz neue Muster entstehen.“²⁴ Lernen und Umwelt bedingen sich demzufolge ständig. Zugleich beinhaltet Lernen immer auch Veränderung („movement produced information“). Es erfolgt als ein differentielles und ganzheitliches Lernen, das „persönlich bedeutsam ist“ (Petzold mit Bürmann) und „leibliches Erleben,

21 Referenztheoretiker vgl. Sieper / Petzold 2002b; Petzold 2002h.

22 Zu diesen Ausführungen vgl. Petzold/Sieper/Orth, Positionen, S. 26ff; Petzold, Zentrale Modelle (zit. 2002b) und Sieper, Komplexes Lernen, S. 105. So Petzold 2002b, S.7 und zum Begriff des „Komplexen Lernens“ ders. 2002b, S.72ff. Vgl. auch Petzold, 1992a, S.827; 916f; Sieper/ Petzold 1993, 2002.

23 Der evolutionsbiologische Bezug ist für die Lerntheorie der Integrativen Therapie grundlegend. Siehe u.a. Sieper / Petzold 2002b.

24 Sieper / Petzold 2002b, S. 10.

emotionale Erfahrungen und kognitive Einsicht in Bezogenheit zu Ereignissen von vitaler Evidenz verbindet“.²⁵ Damit ein solches Lernen erreicht werden kann, sollte in unterschiedlichen Lernarten auf den Ebenen der intellektuellen Fähigkeiten, emotionaler Differenziertheit, der Willensqualitäten, der interaktiven/kommunikativen Performanz, der Fertigkeiten (skills) Lernen ermöglicht werden. In allen Lernvorgängen findet ein Zusammenwirken der verschiedenen Lernarten in einem komplexen Lernprozess als Synergie statt. Das Gesamte der Lernprozesse ist dabei (mehr und) anderes als die Summe der Einzelprozesse. Stets ist es eingebunden in sozialen Kontexten. Es ist ein Lernen von Anderen, vermittelt durch Anderen, ein Lernen des Anderen. Hierbei ist die Fähigkeit des Menschen „sich sozial zu synchronisieren, *das Tun, Fühlen, Wollen und Denken anderer kokreativ mitzuvollziehen*“²⁶ entscheidend. Lernen ist damit immer „zwischenleibliches Lernen“²⁷. Das lerntheoretische Konzept des integrativen Ansatzes knüpft u.a. an die Forschungsergebnisse von Rizzolatti und Gallese²⁸ an. Die Erforschung der Spiegelneuronen-Theorie eröffnet neue Perspektiven auf das zwischenmenschliche Lernen. Erklärungsmöglichkeiten für das Imitationslernen, für die Sprachentwicklung und Intuition, für die Synchronisierungsleistungen von Menschen in komplexen Situationen wie in gemeinsamem Lernen, in der Koordination von Arbeitsvorgängen bis hin zu einer „Passung“ (matches) von (supervisorischen) Beziehungen sind gegeben. Wenn solche „matches“ gelingen, kann es zu positiven Entwicklungen, d.h. neurowissenschaftlich formuliert: zu einer steigenden Anzahl der Spiegelneuronen im Gehirn und damit zu einer optimalen Bahnung ihres Funktionierens kommen. Diese ermöglichen eine Verankerung von Gelerntem (scripting) im Leibgedächtnis mit seinen unterschiedlichen Speichersystemen (immunologische; genetische; neuronale usw.). Lernen bleibt jedoch eine „cerebrale Gesamtleistung, wenn man nicht in eine neurowissenschaftliche Reduktion verfallen will.“²⁹ Der Leib ist damit stets als „Körper-Seele-Geist“ - Einheit Ort

25 Petzold, 2002b, S. 9.

26 Vgl. Petzold, 2002b.

27 Petzold, van Beek, van der Hoek 1994. Zit. nach Petzold, 2002b, S.9.

28 Rizzolatti, Gallese 1996/ 2000.

29 Sieper/ Petzold 2002b, S. 23; Petzold 2000j, S. 17.

und Medium des Lernens.³⁰ Multiple Stimulierungen, transversale Aktivierung und stetige Übung sind erforderlich. „Was nicht geübt wird, bahnt sich nicht, schleift sich nicht ein, und ohne Habitualisierung haben Veränderungen keinen Bestand“ (Petzold 1968a).³¹ Multiple Stimulierungen, transversale Aktivierung und stetige Übung ermöglichen ein lebendiges Lernen über die gesamte Altersspanne. „Es geht um „life long learning“, „lebenslanges Lernen“. „Agogik im Lebensganzen“ differenziert sich in *Pädagogik, Andragogik, Geragogik* (Petzold, Sieper 1977, 33). Ihre Position sei wie folgt umrissen:³²

„**Integrative Agogik** sieht den Lebensverlauf als *Lebensganzen* [...]. Die Integration der Vergangenheit ermöglicht die bewußte und gestaltende Kreation der Gegenwart und Zukunft. Im Lebenszusammenhang seinen jeweiligen Standort zu finden, um von ihm aus sich auf seine Zukunft zu richten und sie 'in die Hand nehmen' zu können, das gehört zu den wichtigsten integrativen Leistungen des Menschen“ (ibid.). „In agogischen Prozessen geht es um Anpassung und/oder Veränderung“ [...], „creative adjustment“ (Perls) und „creative change“ (Petzold). „Kreative Veränderung von einzelnen, Gruppen und Sozietäten ist eine Überlebensforderung unserer Zeit [...]. Integrative Agogik muß daher auf die Förderung der kreativen Potentiale von Menschen gerichtet sein“ (Petzold, Sieper 1977, 32f). „Integrative Therapie und Agogik verschränkt Fähigkeiten und Fertigkeiten, Theorie und Praxis in Prozessen differentieller und integrativer Erfahrung. Sie will in **ko-respondierendem Miteinander** eines lebenslangen Lernens auf kognitiven, volitiven, emotionalen, sozialen und handlungspraktischen Ebenen mit relevanten Anderen zu Selbstregulation und Selbstverwirklichung im Lebenskontext/Kontinuum führen, zu einem Wissen um sein eigenes Lernen in Erinnerungsarbeit, Entwerfen und praktischen Umsetzungen im Lebensvollzug, einem 'Metalernen'. Das begründet eine „maîtrise de soi“ als eine heitere Lebenskunst (Seneca) mit den Qualitäten persönlicher *Gelassenheit* und *Souveränität*, einer 'Begeisterung für Schönheit' und einer 'Freude am Lebendigen', der ein liebevolles, kokreatives Engagement für die Integrität von Menschen, Gruppen, Lebensräume entfließt“ (Petzold 1975h, 23).

„Eine solche Auffassung und Qualität von Lernen „bildet den stärksten Gegensatz“, wie Ricœur (2004, 99) hervorhebt, zu den Formen manipulierenden, fremdbestimmt konditionierenden Lernens, sie ist vielmehr die „Frucht einer Disziplin ..., einer 'Askese' – *askêsis* bedeutet 'Übung' –, (...) deren Herr der Lernende selbst ist“ (ibid.)³³

30 Vgl. Petzold 2000j, S. 10.

31 Sieper /Petzold 2002b, S. 14.

32 Petzold/Sieper/Orth Positionen 2006, S. 20.

33 Vgl. Petzold/Sieper/Orth, Positionen, S. 20f.

Intersubjektive Ko-respondenz in transversaler Offenheit bildet die Basis gelingender Lernprozesse in diesem Sinne.

Zweiter Teil: Das Integrative Beziehungsmodell – Ko-respondenz

Ausführlicher wird nun im Folgenden das Ko-respondenzmodell dargestellt wie es Anwendung findet in den weiter unten ausgeführten praxeologischen Überlegungen. Es dient in der Integrativen Supervision in Begegnung und Auseinandersetzung und durch die Anregung von Konflux-Prozessen dazu, zwischen den an einer Situation beteiligten, Orientierungen zu ermöglichen ohne Rekurs auf Letzannahmen bezüglich Anthropologie und Persönlichkeitstheorie.³⁴

2.1. Intersubjektivität als ein „In-Beziehung-Sein“

„Sein ist (stets) Mitsein“ –
„Existenz ist Koexistenz“
(Petzold 2002b, 2003e)

Das Ko-respondenzmodell des integrativen Ansatzes wurde Anfang der 70er Jahre von Prof. Hilarion Petzold in Anknüpfung an die philosophische Tradition des Heraklit gegründet. Es ist zugleich Prinzip und Methode von Erkenntnis des Lebens. Dabei ist Ko-respondenz als ein eminent praktisches Geschehen zu verstehen. Es ist immer ein konkretes Ereignis zwischen Subjekten in ihrer Andersheit, d.h. in Intersubjektivität, ein in Beziehung-Sein. Petzold formuliert es folgendermaßen:³⁵

„**Ko-respondenz** als konkretes Ereignis zwischen Subjekten in ihrer Andersheit, d. h. in **Intersubjektivität**, ist ein synergetischer Prozess direkter, ganzheitlicher und differentieller Begegnung und Auseinandersetzung auf der Leib-, Gefühls- und Vernunftsebene, ein Polylog über relevante Themen unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes im biographischen und historischen Kontinuum mit der Zielsetzung, aus der Vielfalt der vorhandenen Positionen und der damit gegebenen Mehrperspektivität die Konstituierung von Sinn als **Konsens** zu ermöglichen [und sei es Konsens darüber, daß man **Dissens** hat, den zu respektieren man bereit ist]. Auf dieser Grundlage können konsensgetragene **Konzepte** erarbeitet werden, die Handlungsfähigkeit als

³⁴ Vgl. ders. 2007, 56.

³⁵ Petzold, Modalitäten der Relationalität, S. 29

Ko-operation begründen, die aber immer wieder Überschreitungen durch **Ko-kreativität** erfahren, damit das *Metaziel* jeder Ko-respondenz erreicht werden kann: durch ethisch verantwortete Innovation eine humane, **konviviale** Weltgesellschaft und eine nachhaltig gesicherte mundane Ökologie zu gewährleisten“ (Petzold 1999r, 7; vgl. ibid. 23, vgl. 1991e, 55).

2.2. Dialogizität und Polylogizität

Als Erkenntnisprinzip und Erkenntnismethode setzt es Intersubjektivität und Polylogik, das Gespräch nach vielen Seiten, voraus.³⁶

»**POLYLOG** wird verstanden als vielstimmige Rede, die den Dialog zwischen Menschen umgibt und in ihm zur Sprache kommt, ihn durchfiltert, *vielfältigen Sinn* konstituiert oder einen hintergründigen oder untergründigen oder übergreifenden **Polylogos** aufscheinen und „zur Sprache kommen“ lässt – ... ein noch ungestalteter, „roher Sinn“ im Sinne *Merleau-Pontys* (1945, 1964) oder ein „**primordialer Sinn**“, (Petzold 1978c), eine „implizite Ordnung“ (Bohm 1991), die auch schon die Gestaltungsmöglichkeiten und -formen enthält oder „chaotischen Sinn“. - **POLYLOG** ist der Boden, aus dem **Gerechtigkeit** hervorgeht; sie gedeiht nicht allein im dialogischen Zwiegespräch, denn sie braucht Rede und Gegenrede, Einrede und Widerrede, bis ausgehandelt, ausgekämpft werden konnte, was recht, was billig, was gerecht ist, deshalb ist er der **Parrhesie**, der freien, mutigen, wahrhaftigen Rede, verpflichtet. - **POLYLOG** ist ein kokreatives Sprechen und Handeln, das sich selbst erschafft. – **POLYLOG** ist aber auch zu sehen als „das vielstimmige innere Gespräch, innere Zwiesprachen und Ko-respondenzen nach vielen Seiten, die sich selbst vervielfältigen“. – Das Konzept des **POLYLOGs** bringt unausweichlich das **Wir**, die strukturell anwesenden Anderen, in den Blick, macht die Rede der Anderen hörbar oder erinnert, dass sie gehört werden müssen – unbedingt! Damit werden die Anderen in ihrer Andersheit (*Levinas*), in ihrem potentiellen Dissens (*Foucault*), in ihrer *Différance* (*Derrida*), in ihrer Mitbürgerlichkeit (*Arendt*) prinzipiell „significant others“, bedeutsame Mitsprecher für die „vielstimmige Rede“ (*Bakhtin*), die wir in einer humanen, **konvivialen** Gesellschaft, in einer Weltbürgergesellschaft brauchen« (Petzold 1988t/2002c).

2.3. Ko-kreativität und Kon-vivalität

Ko-respondenz ist somit immer zugleich ein Polylog, eine vielstimmige Rede, über relevante Themen unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes in einem biographischen und historischen Kontinuum. Der Dialog ist darin ein Sonderfall einer allgemeinen Interlokutionalität. Ihre Zielsetzung ist im Wechselspiel von Konsens und Dissens aus der Vielfalt der vorhandenen

³⁶ Petzold, Modalitäten der Relationalität, S. 29. Der Begriff Polylog wurde 1968 durch Petzold eingeführt (ders. 1968a). Vgl. auch Petzold 2005ü.

Positionen, der Mehrperspektivität, die Konstituierung von Sinn als *Konsensus* zu ermöglichen (und sei es der *Konsens* im *Dissens*). Auf dieser Grundlage können *Konzepte* erarbeitet werden, die handelnd *Kooperationen* begründen und die in polyloger Transversalität *Ko-kreativität* erfahrbar machen. Auf diese Weise ist das Metaziel jeder Ko-respondenz *Konvivalität* als kordiales Miteinander, als ein gutes Leben (*eubios*), zu erreichen.

2.4. Modalitäten der Relationalität

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht das Beziehungsgeschehen zwischen Therapeut und Patient als eine exemplarische Beziehung, in der sich Ko-respondenz auch in supervisorischer Arbeit ereignet.

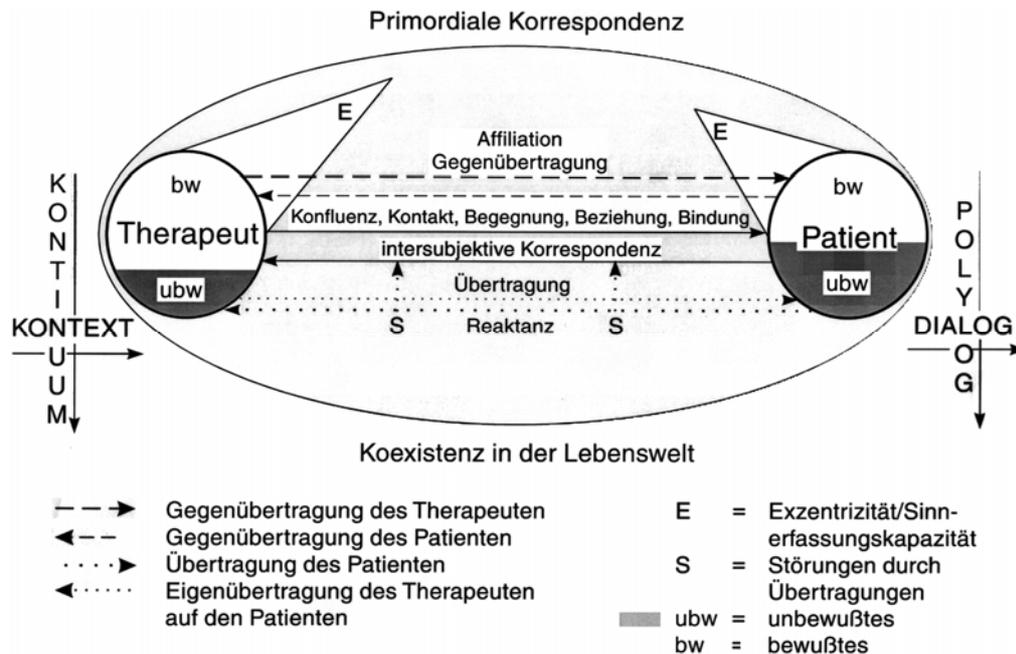


Abb. 4 Intersubjektive Ko-respondenz (aus Petzold 1980g)³⁷

Auch jede supervisorische Beziehung ist eingebettet in die Lebenswelt (Zeit-Kontinuum / Raum-Kontext). Sie ist geprägt durch das Faktum, dass wir Menschen nur als Mitmenschen existieren (Koexistenz in der Lebenswelt). Diese immer schon gegebene Bezogenheit, wie sie sich in der Intentionalität

37 Vgl. Petzold, Integrative Bewegungs- und Leibtherapie, . 46Ff (Abb. S. 50) Auch in Sieper / Petzold 1993 und ders. 2002b, S. 52f. Zum Ko-respondenzmodell, Integrative Therapie II/1, S.19ff (erw. und überarb. Art. von ders. 1991e und 1978c, Das Ko-respondenzmodell als Grundlage der Integrativen Therapie und Agogik. Vgl. auch Petzold 2002b, S. 32ff.

der Leiblichkeit und in der sozialen Natur des Menschen zeigt, bietet auch die Grundlage jedweder Kommunikation. Diese „primordiale Ko-respondenz“, wie sie für ungestörte Mutter-Kind-Beziehungen und Familienbeziehungen kennzeichnend ist, wird durch negative Beziehungserfahrungen getrübt bzw. verschüttet. Damit ist die Fähigkeit zu „intersubjektiver Ko-respondenz“ oftmals gestört. „Alte“ Beziehungsmuster und Übertragungen verstellen dann die Realität. Grundsätzlich können sie in jeder Beziehung vorhanden sein. Die Beziehungspartner zeichnen sich durch ihre bewussten und unbewussten Anteile aus. Die Professionalität des Supervisierenden liegt darin begründet, dass ihn ein weniger an unbewussten Anteilen und ein höheres Maß an Exzentrizität auszeichnen. Störungen in einer Beziehung, die sich in Konfluenz, Kontakt, Begegnung, Beziehung und Bindung gestaltet, ereignen sich durch Übertragungen.³⁸ Dabei sind die Eigenübertragung des Supervisierenden, die Übertragung des Supervisanden und die Gegenübertragung des Supervisierenden voneinander zu unterscheiden. Die Störungen sind zu bearbeiten, d.h. in erster Linie vom Supervisierenden im supervisorischen Prozess bewusst in den Blick zu nehmen und zu gestalten, damit da, wo Übertragung war, Beziehung erwächst und wechselseitige intersubjektive Ko-respondenz sich ereignen kann, die sich in klarer Interaktion und gesunder Relationalität ausdrückt.

Ko-respondenz ist folglich immer in komplexe Lernprozesse eingebunden. Ihre ko-operative und ko-kreative Umsetzung erfordert Mitmenschlichkeit und Empathie. Somit sind Menschen in Ko-respondenz „lernende Systeme“ und entwickeln sich in ihren „sozialen Welten“.

Dritter Teil: Praxeologische Beispiele aus integrativer Pastoralarbeit

Eine solche soziale Welt stellt die Welt des Glaubens, die Gemeinschaft der evangelischen Kirche, als eine „représentation sociale“ (Moscorici) dar. Sie geht aus Ko-respondenzprozessen hervor und bietet komplexe Repräsentationen für Menschen in Konvivalität über die Prozesse des „komplexen Lernens“. So arbeitet die Kirche als eine soziale Repräsentation

³⁸ Zu den klinischen Aspekten vgl. Petzold, Modalitäten der Relationalität (2003).

und Werte- und Glaubensgemeinschaft als identitätsstiftende Gestalt mit an der Hominität und ist als Kulturarbeit zu verstehen auf der Basis von Konvivalität, die nach einem gelingenden und sinnvollen Leben fragt. Sie nimmt Teil an polylogischen Konsens- und Dissensprozessen (bzw. ist als verfasste evangelische Kirche eine solche). Mit anderen sozialen Repräsentationen navigiert sie - kokreativ - auf dem Meer des Wissens und den Ozeanen des Noch-Nicht-Wissens.³⁹ Sie ist *ein* WEG, *ein* Teil der Polypoiesis des Lebens.⁴⁰

3.1. Konfirmandenunterricht als Ko-respondenzgeschehen

Man lernt, wenn man begeistert wird, „angezündet“ wird, und dabei lernt man, sich zu begeistern, sich selbst zu entzünden, zu entflammen, das Feuer der Begeisterung durch ständige Selbstentflammung wach und lebendig zu halten. Lernen bedeutet u.a. die Bereitschaft, sich neuen, ungewöhnlichen, irritierenden, befremdlichen Erfahrungen auszusetzen, ja Selbstirritierungen zuzulassen, um „sich selber zu überraschen“

(Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches; zit. Sieper / Petzold 2002b, 11)

3.1.1. Die Rahmenbedingungen kirchlicher Konfirmandenarbeit

Die kirchliche Unterweisung und die abschließende Konfirmation sind in der Kirchenordnung der Evangelischen Kirche im Rheinland verankert (KO Art. 40-44 und Lebensordnungsgesetz zu den Art. 40-44 LOG § 20-22). Nach Art. 40.1. ist die Gemeinde verantwortlich, „dass die Kinder ihrer Gemeindeglieder das Wort Gottes hören, im Verständnis des Glaubens wachsen und lernen, in christlicher Verantwortung zu leben.“⁴¹ Die Konfirmation wird durch den Kirchlichen Unterricht vorbereitet (Art. 41.1), in dem Kinder und Jugendliche mit den zentralen Aussagen des christlichen Glaubens und mit dem Leben der Gemeinde vertraut gemacht werden (Art. 41.2). Bibel, Gesangbuch und der in der Gemeinde geltende Katechismus sind Grundlage des Unterrichts. Der Unterricht wird nach einem von der

39 Petzold, Kernkonzepte 2002b, S. 32+36. Vgl. ders. 2005ü, S. 14.

40 Vgl. Petzold 2005ü.

41 KO (1999) Heft 1 In: Kirchenordnung der ev. Kirche im Rheinland vom 2. Mai 1952 in der Fassung der Bekanntmachung vom 20. März 1998 . Düsseldorf 1999. S. 14f und 80f.

Landessynode beschlossenen Rahmenplan gestaltet (Art. 41.3).⁴² Über die Zulassung, Zurückweisung oder den Ausschluss einer Konfirmandin/ eines Konfirmanden vom Unterricht beschließt das Presbyterium (Art. 42.1). Die Konfirmation ist der festliche Endpunkt des Konfirmandenunterrichts. Sie erfolgt im Gottesdienst der Gemeinde nach einer von der Landessynode genehmigten Ordnung. In diesem Gottesdienst bekennen die Konfirmanden und Konfirmandinnen zusammen mit der Gemeinde ihren Glauben, in dem sie unterwiesen sind (Art. 43.1).

Die Organisation und Durchführung des Unterrichts liegt in der Verantwortung des Presbyteriums, welche sie an den Pfarrer / die Pfarrerin und mögliche andere qualifizierte Personen delegieren kann. Das Gremium beschließt auch über die Zulassung zur Konfirmation. Diese ist nicht auszusprechen, wenn die in der Kirchengemeinde bestehenden Regelungen für den kirchlichen Unterricht erheblich von einer Konfirmandin / einem Konfirmanden verletzt wurden. Die Arbeit soll in Zusammenarbeit mit den Eltern und in enger Verbindung zum gottesdienstlichen Leben der Gemeinde geschehen (Vgl. Lebensordnung (LO) § 20-22).

Die Rahmenbedingungen kirchlicher Konfirmandenarbeit sind damit abgesteckt. Konfirmandenprüfungen sind darin nicht erwähnt. Auch die Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche in Deutschland thematisiert diese nicht.⁴³ Dort, wo sie in den Gemeinden vollzogen werden, sind sie Ausdruck kirchlicher Tradition und aus der Abfrage des unterrichteten Katechismusstoffes seit reformatorischer Zeit erwachsen.⁴⁴ Prüfungen in der Zeit des Konfirmandenunterrichts sind bis heute bei aller unterschiedlichen Methodik (Gruppen- oder Einzelprüfungen in der Kirche vor der Gemeinde oder vor einer ausgewählten Gruppe der Gemeinde (Presbyterium)) in der Regel rein kognitiv ausgerichtete Wissensprüfungen, wengleich schon Luther darauf hinwies, dass neben Wissen und Kenntnis auch Glauben und Bekenntnis in der katechistischen Unterweisung Unterrichtsinhalte sein sollen⁴⁵ und darauf zu achten sei, dass neben dem Memorieren und Abfragen auch die Eigentätigkeit der Kinder und ihre Lernfreudigkeit erhalten

42 Siehe Rahmenordnung der EKIR für den KU. In: Arbeitshilfe; Anhang 1, S. 2ff.

43 EKD – Kirchenamt (Hg.), Glauben entdecken (1998)

44 Vgl. Surkau, H.W., Katechetik und Katechismus. In: RGG 3 (1986), S. 1175ff.

45 So Luther in WA 30 / I. S. 443.

bleibt.⁴⁶ Die Verfasserin geht von der Überzeugung aus, dass die Beziehung zwischen Pfarrerin und den Konfirmanden und Konfirmandinnen (und zu den HelferInnen) wesentlich für das Gelingen von Lernprozessen in der Konfirmandenarbeit ist.⁴⁷ Hinzu sollten die Erkenntnisse moderner Lerntheorie, wie sie oben entfaltet wurden, in Theorie und Praxis umgesetzt werden. Polyloge sollten gefördert und transversale Offenheit angeregt werden, damit Lernen im o.g. Sinne sich entfalten kann. Bei aller Entwicklung hin zu einem „ganzheitlichen“ Unterricht, wo neben kognitiven Inhalten auch emotionale und erlebnisorientierte sowie gruppendynamische Inhalte treten sollen⁴⁸, werden diese Ansprüche bezogen auf eine Prüfung jedoch nicht verwirklicht und eine differenzierte Reflexion auf die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, wie sie eine Evaluation beinhalten könnte, bleibt offen.⁴⁹

3.1.2. Konfirmandenarbeit – ein polyloges Modell

Seit 2004 werden in der Evangelischen Kirchengemeinde Boppard (Rheinland-Pfalz) der wöchentlich dienstags stattfindende 60-minütige Konfirmandenunterricht und die Jugendarbeit miteinander vernetzt. Jugendliche aus allen Schularten treffen sich zu bestimmter Zeit. Konfirmierte Jugendliche im Alter zwischen 14 und 20 Jahren bereiten zusammen mit der Pfarrerin den KU vor und leiten selbst Kleingruppen. Dazu treffen sie sich wöchentlich ca. 75 Minuten. In diesen Treffen und in begleitenden Helferkreiswochenenden werden sie gezielt aus- und fortgebildet. Inhalte, Methoden und Medien sowie die Inhalte, Ziele und die Rollenfunktionen für den KU werden miteinander erarbeitet. Nach einer Phase der Hospitation übernehmen die Helferinnen für den KU immer größere Einheiten im konkreten Unterrichtsgeschehen. Dieses gliedert sich wie folgt: zu Beginn und zum Abschluss steht der Ritus eines Gebetes,

46 So Luther in WA 19, S. 76ff.

47 Mit den Ergebnissen der Studie von Lübking, H.-M., Engagement und Ratlosigkeit, S. 242ff unter Beachtung der polylogischen Dimension hier dargestellt.

48 Vgl. Lütz, S.-O./ Quattlender, Erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit (1999) oder Mielke, Konfi-Türe (2001).

49 Die Autorin hat in der Graduierungsarbeit am EAG / FPI diese Dimension erarbeitet. Siehe dazu in: Polyloge 06 /2007. Konfirmandenprüfung als intersubjektives Ko-responzenzgeschehen. Komplexes Lernen in Ko-responzenz.

Liedes oder biblischen Textes in der Großgruppe. Nach einer kurzen hinführenden Phase in das Thema und / oder die Methode für den Unterricht erfolgt die Aufteilung in Kleingruppen, die von den Helferinnen geleitet werden und das Thema in ko-kreativen Prozessen mit unterschiedlichsten kreativen Medien erarbeitet wird. „Integrative“ Bildungsinhalte werden umgesetzt: „In „intersubjektiver Ko-respondenz“ werden dabei von allen am Prozess des Lehrens und Lernens Beteiligten *Ziele* und *Inhalte* gemeinsam bearbeitet, wobei Methoden der „Erlebnisaktivierung“ (Imagination, Rollenspiele etc.) und „kreative Medien“ (Farben, Collagen, Texte usw.) für das multisensorisch und multiexpressiv angelegte Menschenwesen eine bedeutsame Rolle spielen, um in *Theorie-Praxis-Verschränkung* eine synergetische Aneignung, ein holographisches Aufnehmen und eine kokreative Gestaltung des Lernstoffes zu ermöglichen.

Integrative Agogik ist darauf gerichtet, Sachlernen und Affektlernen zu verbinden, die personalen, sozialen, lebenspraktischen und fachspezifischen *Kompetenzen* (Fähigkeiten) und *Performanzen* (Fertigkeiten) von Menschen in Begegnung und Auseinandersetzung, im „Handeln um Grenzen“ zu fördern und zu entwickeln. So können über spezifische, sachbezogene Leitziele hinaus als generelle Bildungsziele eine prägnante personale Identität, ein funktionsfähiges, ressourcenreiches soziales Netzwerk, Engagement für die Integrität von ökologischen und sozialen Zusammenhängen und ein positiver Zukunftshorizont entwickelt werden.⁵⁰

Nach dieser Erarbeitungsphase, wo Jugendliche ihresgleichen lehren und begleiten, erfolgt eine zusammenführende Großgruppenphase, wo weiterführende Fragen, Zusammenschauen und Präsentationen der Kleingruppenarbeiten stattfinden können. Während der Kleingruppenphase ist die Pfarrerin nicht im Raum. Sie leitet zusammen bzw. im Wechsel mit den Helfern den Ritus, der aber auch mehr und mehr von einzelnen Konfirmanden übernommen wird, und die Großgruppenphase zu Beginn und zum Abschluss. Die Kleingruppenphase ermöglicht ihr Einzelgespräche zu führen und für Fragen und Anliegen zur Verfügung zu stehen.

Der KU erstreckt sich über einen Zeitraum von September bis Mai des übernächsten Jahres. Eine Wochenendfreizeit, selbst gestaltete Gottesdienste der Jugendlichen, die Teilnahme an

50 Petzold/Sieper/Orth, Positionen, S. 21f.

Gemeindeveranstaltungen (z.B. Feste und Kasualien) und die Übernahme diakonischer Aufgaben (Hilfen für bedürftige Menschen, Verteilung des Gemeindebriefes) gehören ebenfalls zum KU und werden gemeinsam vorbereitet und durchgeführt.

Die Vorbereitung und Durchführung des KU sind somit ein vielfältiges Ko-respondenzgeschehen zwischen Pfarrerin, jugendlichen Helferinnen und Konfirmanden. Hinzu treten einzelne Gemeindeglieder. Elterntreffen begleitet das Unterrichtsgeschehen. Man kann von einem polylogischen Konfirmandenunterricht sprechen, indem die Dialoge in Polyloge eingebettet sind. Die alte Dialogzentrierung im Frontalunterricht ist zugunsten einer polylogischen transversalen Konvivalität im gastlichen Raum gewichen. Innovatives Lernen durch Polyloge sollen ermöglicht werden.

3.1.3. Supervision der Katecheten bzw. der jugendlichen Mitarbeitenden

Aus der o.g. verschränkten Konfirmanden- und Jugendarbeit sind seit 2008 Jugendliche herausgewachsen, die als Katechetinnen und Katecheten berufen werden, um selbstständig in supervisorischer Begleitung durch die Pfarrerin das erste Jahr im Konfirmandenunterricht zu übernehmen. Dazu bereiten sie den Unterricht vor und mailen einen Ablaufplan herum. Dieser wird von der Pfarrerin in den Blick genommen und ggf. mit Handlungs- oder Gestaltungsalternativen versehen, sofern die Katecheten es einfordern. Die Stunde verläuft selbstständig. Im Anschluss an den Unterricht trifft die Pfarrerin sich zur supervisorischen Arbeit mit den Katechetinnen und Katecheten. Dort wird der abgehaltene Konfirmandenunterricht, ihre Rollen mit ihren eigenen Kompetenzen und Performanzen, sowie die der Konfirmandinnen und Konfirmanden und die Gestaltung der Stunden angeschaut. Ausgehend von den Eingaben der Katechetinnen und Katecheten werden neue Lernfelder eröffnet, die durch die Kompetenz- und Performanzmöglichkeiten der supervisierenden Pfarrerin in kokreativen polylogischem Prozess erarbeitet werden. Die neuen Lernerfahrungen durch die integrative supervisorische Arbeit können dann in der neuen Stunde erprobt werden.

Die jüngeren jugendlichen Helferinnen und Helfer, die das zweite Jahr mit der Pfarrerin zusammen gestalten und sich in Kleingruppen zu immer größerer selbständigen Kompetenz und Performanz entwickeln, werden im Anschluss an den Konfirmandenunterricht supervisorisch begleitet. In den Kleingruppen

arbeiten sie in der Rolle der Leitenden, Co-Leitenden und eines Beobachtenden. Gleich wie im triadischen Setting der integrativen Therapie, üben sie sich in wechselseitiger Resonanz- und Feedbackgebung bzw. in die eigene Einfühlung in die Rolle des Leitenden. Neue Lernfelder werden in ko-kreativen und polylogischen Prozessen ermöglicht, so dass in einem lebensnahen Setting bestmögliche Identitätsentwicklungen für die ca. 13 bis 17jährigen Jugendlichen möglich werden und zugleich eine Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen und Performanzen. Die Pfarrerin gibt begleitende strukturierende, fachlich formale und inhaltliche Hilfestellungen aus ihrer megaexzentrischen Position heraus. Immer wieder vertreten auch die Katecheten die Pfarrerin im 2. Jahr und üben sich auch in diese supervisorische Rolle ein, in welcher sie ihre Erfahrungen zum Ausdruck bringen können und weitergeben können. Diese bringen sie auch in die gemeinsame Erarbeitung des Konfirmandenunterrichts des 2. Jahres mit den jüngeren jugendlichen Helferinnen und Helfern ein bzw. auf den gemeinsam durchgeführten Wochenenden mit den Konfirmanden.

Die helfenden Jugendlichen und die KatechetInnen werden zudem auch einmal im Jahr auf einem gemeinsamen Wochenende weiter geschult. Die Themen reichen über inhaltliche Fragen (nach Gott und Ethik), Sprecherziehung (eigene Stimmbildung) bis hin zu leiborientierten Übungen (aus dem Aikido zur leiblichen Präsenz und Auftreten). Dazu werden durch die Gemeindeleitung Referenten und Dozenten eingeladen. Integrative Agogik wie sie oben ausgeführt wird vollzieht sich.

3.2. Besuchsdienstarbeit als Ko-respondenzgeschehen

Besuche bei den Menschen und Kontakte zu den Menschen gehören zum Wesen christlicher Lebensäußerung einer jeden Kirchengemeinde. In Nachfolge der Lebenshaltung Jesu, der in unterschiedlichen Zusammenhängen Menschen besucht und seine Nachfolger/innen auffordert (Lk 10) ebenfalls Menschen zu besuchen, machen sich heute freiwillig Engagierte auf den Weg zu den Menschen in ihren Kirchengemeinden.⁵¹

51 Nähere Angaben zum Wesen, zum Aufbau und zur Gestaltung eines Besuchsdienstes unter www.kirche-dienste.de. Zum Besuchsdienst auch Dziewas, Ratgeber, 2009.

3.2.1. Besuchsdienst – ein polyloges Modell

In der Ev. Kirchengemeinde Boppard wurde 2010 ein Besuchsdienstkreis gegründet. Dieser besucht Gemeindeglieder anlässlich ihres Geburtstages ab dem 80. jährlich und zuvor zum 70. und 75. Geburtstag. Einmal im Monat treffen sich alle Mitglieder des Besuchsdienstes für 1,5 Stunden zum Austausch. Erfahrungen werden mitgeteilt und Fragen aufgeworfen. Gemäß dem, was den Besuchskreis bewegt, werden situativ angepasst Informationen eingebracht (Z.B. Infos zu Demenz, Patenverfügungen) bzw. Kompetenzen gestärkt und Performanzen unterstützt. Die Pfarrerin arbeitet supervisorisch in der Begleitung und ggf. wird sie unterstützt durch Referentinnen und Dozenten zu bestimmten inhaltlichen Fragen.

3.2.2. Supervision des Besuchsdienstkreises

In einer Eingangsrunde werden individuell die Erfahrungen aus den Besuchen mitgeteilt. Schwieriges und Schönes wird zur Sprache gebracht. Miteinander und durch die Begleitung werden Handlungen angeschaut und in ko-kreativem Miteinander polylogisch an anderen Handlungsalternativen gearbeitet (z.B. bei Ablehnung oder bezüglich des Endes eines Besuches). Kreative Medien und kleine psychodramatische Sequenzen (kleine situative Rollenspiele) unterstützen die supervisorische Arbeit. Gezielt werden Informationen gegeben und in kurzen individuellen Einzelarbeiten in der Großgruppe an den Kompetenzen und Performanzen der Besucherinnen und Besucher gearbeitet. Auch hier vollzieht sich Integrative Agogik wie oben ausgeführt.

In beiden pastoralen Feldern integrativer supervisorischer Arbeit zeigt sich die fundamentale Bedeutung der Korrespondenz eingebunden in komplexe Lernprozesse, die den Beteiligten einen persönlichkeitsrelevanten Zuwachs an Kompetenz und Performanz ermöglichen. Die ko-operative und ko-kreative Umsetzung des Korrespondenzmodells im integrativen supervisorischen Ansatz erfordert Mitmenschlichkeit und Empathie. Als „lernende Systeme“ entwickeln Menschen so in ihren „sozialen Welten“ eine Korrespondenz – ein „In-Beziehung-Sein“, das größtmögliche Humanität und Freude am Dasein ermöglicht.

Zusammenfassung: Ko-respondenz – ein Metamodell für die Integrative Supervision

Die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Korrespondenz – ein Metamodell für die Integrative Supervision“ nimmt das Korrespondenzmodell der Integrativen Therapie für supervisorische Prozesse in pastoraler Arbeit in den Blick. Der Ansatz integrativer Supervision wird entfaltet und das Korrespondenzmodell als ein Kernkonzept integrativer Arbeit erläutert. In den pastoralen Arbeitsfeldern des Konfirmandenunterrichts in einem spezifischen integrativen Jugendmodell und in der Supervision von Teilnehmenden eines Besuchsdienstkreises wird der integrative supervisorische Ansatz verdeutlicht.

Schlüsselwörter: Integrative Supervision; Korrespondenz; integrative Pastoralarbeit, Konfirmandenunterricht, Besuchsdienst, komplexes Lernen

Summary: „correspondence – a model for integrative psychosocial supervision processes”

This paper is a new developed scientific approach of the theory of correspondence in supervision. Two pastoral works, teaching and learning in protest confirmation classes and visits in a church community, shows the integrative correspondence model in supervision processes.

Keywords: Integrative supervision; correspondence; integrative pastoral work, teaching of protestant confirmation classes, visits in a church community; complex learning

Literaturverzeichnis:

- Becker, N. / Wieja, E. (Hrsg.): Evangelisches Kirchenrecht im Rheinland. Die Kirchenordnung und andere Organisationsgesetze. Handbuch der wichtigsten Rechtsquellen für Pfarrer, Kirchmeister und Presbyter. Düsseldorf 1999 (zit. Kirchenordnung KO / Lebensordnung LO)
- Bernler, Gunnar u.a.: Supervision in der psychosozialen Arbeit: integrative Methodik und Praxis. Belt 1993.
- Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis (Hrsg.): Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Gütersloh 1998 (zit. Handbuch Comenius - Institut 1998)
- Disler, T.; Petzold, H.: Akzeptanz und Effizienz von Supervision und Coaching im Qualitätsmanagement – eine empirische Vergleichsstudie zwischen verschiedenen professionellen Arbeitsfeldern. In: Supervision 04/2003.
- Dziewas, Ralf, Bleib an meiner Seite. Ein Ratgeber für Besuche bei alten und kranken Menschen. 2. Aufl. Witten 2009.
- Edelhaimb-Hrubec, Christiana Maria: Etymologische Fragmente zu Wort und Begriff Supervision im Focus der integrativen Supervision In: Supervision 02/2005.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Kirchenamt) (Hg.): Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel. Eine Orientierungshilfe. Gütersloh 1998.
- Gorres, Andrea: Konfirmandenprüfung als intersubjektives Korrespondenzgeschehen. Komplexes Lernen in Korrespondenz. In: Polyloge 06/2007.
- Hauschild, K.: Katechumenat/ Katechumenen I. In: TRE 18 (1989). Berlin New York 1989.
- Heuring, M.; Petzold, H.: Rollentheorien, Rollenkonflikte, Identität, Attributionen – Integrative und differentielle Perspektiven zur Bedeutung sozialpsychologischer Konzepte für die Praxis der Supervision. In: Supervision 12 / 2005.
- Lübking, H.-M./ Böhme-Lischewski, T.: Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Bielefeld 1995.

- Lütz, S.-O./ Quattlander, A.: Erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit.
Düsseldorf 1999.
- Mielke, Manfred: Konfi-Türe. Konfirmandenunterricht zwischen Nachfolge
und Gemeindeaufbau. Neukirchen-Vluyn 2001. (Zit. Milke, Konfi-Türe)
- Petzold, Hilarion: Polyloge II: die Dialogzentrierung in der Psychotherapie
überschreiten – eine Sicht Integrativer Therapie und klinischer
Philosophie. In: Polyloge 2005. (zit. Petzold 2005ü).
- Petzold, Hilarion: Die Rolle des Therapeuten und die therapeutische
Beziehung. In: Vergleichende Psychotherapie. Bd. 2. Hg. von Hilarion
Petzold. Paderborn 1989 (zit. Petzold, Rolle des Therapeuten).
- Petzold, Hilarion: Der „informierte Leib“ – „embodied and embedded“ als
Grundlage der Integrativen Leibtherapie. In: Polyloge 07 (2002). (zit.
Petzold 2000j).
- Petzold, Hilarion: „Gewissensarbeit“ und „Weisheitstherapie“ als
Praxis-Perspektiven der Integrativen Therapie zu „kritischem
Bewusstsein“, „komplexer Achtsamkeit“ und melioristischem
Engagement. In: Integrative Therapie 4/2009. (zit. Petzold 2009f).
- Petzold, Hilarion: Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ein
ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie. In: Schriften zur
Methodik und Praxis Bd. I/1. Hg. von Hilarion Petzold. 3. überarb.
Aufl.. Paderborn 1996.
- Petzold, Hilarion: Integrative Supervision, Meta-Consulting &
Organisationsentwicklung. Modelle und Methoden reflexiver Praxis.
Ein Handbuch. Paderborn 1998. (zit. Petzold 1998).
- Petzold, H.G. Integrative Supervision, Meta-Consulting und
Organisationsentwicklung. Wiesbaden 2. erw. Aufl. 2007 (zit. Petzold
2007 (a)).
- Petzold, Hilarion: Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für
eine schulenübergreifende Psychotherapie. Bd. II / 1. Klinische
Philosophie Paderborn 1993 (zit. Petzold 1991a).
- Petzold, Hilarion: Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für
eine schulenübergreifende Psychotherapie. Bd. II / 2. Klinische
Theorie Paderborn 1993 (zit. Petzold 1992a).
- Ders.: Integrative Therapie. 3 Bde. Paderborn: Junfermann, überarb. und
ergänzte Neuauflage von 1991a/1992a/1993a. (zit. Petzold 2003a)

- Petzold, Hilarion: „Macht“, „Supervisorenmacht“ und „potentialorientiertes Engagement“. Überlegungen zu vermiedenen Themen im Feld der Supervision und Therapie verbunden mit einem Plädoyer für eine Kultur „transversaler und säkular-melioristischer Verantwortung“. In: Supervision Ausgabe 04/2009 (zit. Petzold 2009d)
- Petzold, Hilarion: „Transversale Identität und Identitätsarbeit“. Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven „klinischer Sozialpsychologie“. In: Polyloge 10 (2001). (zit. Petzold 2001p).
- Petzold, Hilarion: Über die Unsensibilität von Supervisoren für die Historizität des Namens ihrer „Profession“ – Begriffliche Mythen und einige Fakten zu Herkunft und Hintergrund des Wortes „Supervision“ aus Integrativer Perspektive. In: Supervision 01/2005 (zit. Petzold 2005e)
- Petzold, Hilarion: Unterwegs zu einem „erweiterten Seelsorgekonzept“ für eine „transversale Moderne“. Aus: Unkorrigiertes MS. Erschienen in: K. Henke & A. Marzinzik-Boness (Hg.), Aus dem etwas machen, wozu ich gemacht worden bin“ – Gestaltseelsorge und Integrative Gemeindegarbeit. Stuttgart 2005. S. 213-237. (zit. Petzold 2005a).
- Petzold, H.G.: Vorlesungen zur Sozialgerontologie I: Nonverbale Interaktion, II: Prinzipien der Organisationsentwicklung im Heimwesen. Vorarlberg 1990. (zit. Petzold 1990g).
- Petzold, Hilarion: Zentrale Modelle und Kernkonzepte der „Integrativen Therapie“. In: Polyloge: Materialien aus der europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Hg. v. Hilarion Petzold. (zit. Petzold, 2002b)
- Petzold, Hilarion / Müller, Marianne: Modalitäten der Relationalität – Affiliation, Reaktanz, Übertragung, Beziehung, Bindung – in einer „klinischen Sozialpsychologie“ für die Integrative Supervision und Therapie. In: Polyloge 8 (2003). (zit. Petzold, Modalitäten der Relationalität).
- Petzold, H./ Sieper, J.; Orth, I.: Erkenntniskritische, entwicklungspsychologische, neurobiologische und agogische Positionen der „Integrativen Therapie“ als „Entwicklungstherapie“. Grundlagen für Selbsterfahrung in therapeutischer Weiterbildung,

- Supervision und Therapie – Theorie, Methodik, Forschung. Aus: Petzold, H:G:, Schay, P., Scheiblich, W. (2006): Integrative Suchttherapie. Bd. II. Wiesbaden 2006. (zit. Petzold/Sieper/Orth, Positionen).
- Rahm, D.: / Otte, H. u.a.: Einführung in die Integrative Therapie. Grundlagen und Praxis. Reihe: Innovative Psychotherapie u. Humanwissenschaft. Bd. 51. Hg. v. Hilarion Petzold. 4. Aufl. Paderborn 1999.
- Sieper, J./ Petzold, H.: „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie – seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen. In: Polyloge 10 (2002). (zit. Sieper / Petzold 2002b).
- Sieper, Johanna: Das „Behaviorale Paradigma“ und der Begriff des „Komplexe Lernens“ im Integrativen Ansatz klinischer Therapie, Soziotherapie und Agogik. Lernen und Performanzorientierung, Behaviourdrama, Imaginationstechniken und Transfertraining. In Integrative Therapie 1 (2001) Paderborn 2001. S. 105-144.
- Strobelt, M.; Petzold, H.: Supervisionsdefinitionen. In: Supervision 5/2010.
- Surkau, H.W.: Art. Katechetik und Katechismus. In: RGG 3 (1986). Tübingen 1986.
- Van der Kolk, Bessel A. / Mc Farlane, A.C. u.a.: Traumatic Stress. Grundlagen und Behandlungsansätze, Theorie, Praxis und Forschung zu posttraumatischem Stress sowie Traumatherapie. Reihe: Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaft. Bd. 62. Hg. v. Hilarion Petzold. Paderborn 2000.