

POLYLOGE

Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“

(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

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

In Verbindung mit:

Dr. med. **Dietrich Eck**, Dipl. Psych., Hamburg, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Univ.-Prof. Dr. phil. **Liliana Igrić**, Universität Zagreb

Univ.-Prof. Dr. phil. **Nitza Katz-Bernstein**, Universität Dortmund

Prof. Dr. med. **Anton Leitner**, Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Dipl.-Päd. **Bruno Metzmacher**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

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

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Dr. phil. **Sylvie Petitjean**, Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel, Stiftung Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Rorschach

Prof. Dr. päd. **Waldemar Schuch**, M.A., Department für Psychosoziale Medizin, Donau-Universität Krems, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Prof. Dr. phil. **Johanna Sieper**, Institut St. Denis, Paris, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

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

Ausgabe 06/2007

Konfirmandenprüfung als intersubjektives Korrespondenzgeschehen - komplexes Lernen in Korrespondenz -

*Andrea Gorres, Boppard**

* Aus der „Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit“, staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Düsseldorf, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: EAG.FPI@t-online.de, Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>) Quelle: POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit bei: www.fpi-publikationen.de/polyloge

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG:	3
1. „KOMPLEXES LERNEN“ IN KORRESPONDENZ - DER LERNTHEORETISCHE ANSATZ DER INTEGRATIVEN THERAPIE UND SEINE BEDEUTUNG FÜR RELIGIÖSE LERN- UND LEHRPROZESSE	4
2. DAS BEZIEHUNGSMODELL DER INTEGRATIVEN THERAPIE	7
2.1. INTERSUBJEKTIVE KORRESPONDENZ ALS EIN „IN-BEZIEHUNG-SEIN“	7
2.2. DIE „HERAKLITISCHE SPIRALE“ ALS HERMENEUTISCHER ERKENNTNISPROZESS IM FELD „KOMPLEXEM LERNENS“ IN INTERSUBJEKTIVER KORRESPONDENZ.....	9
2.3. ENTWICKLUNG UND FÖRDERUNG DER IDENTITÄT	10
3. KONFIRMANDENARBEIT ALS EIN KORRESPONDENZGESCHEHEN	15
3.1 DIE RAHMENBEDINGUNGEN KIRCHLICHER KONFIRMANDENARBEIT	15
3.2 KONFIRMANDENARBEIT – EIN POLYLOGES MODELL.....	16
3.3 KONFIRMANDENPRÜFUNG IN INTERSUBJEKTIVER KORRESPONDENZ	17
3.3.1. <i>Der konkrete Rahmen</i>	17
3.3.2. <i>Die Aufgabe</i>	18
3.3.3. <i>Die Durchführung</i>	18
3.3.4. <i>Fallbeispiel einer Prüfung</i>	18
3.3.5. <i>Evaluation der Prüfung</i>	20
4. DRITTER TEIL: PRÜFUNG ALS LERNEN AUF DEM WEG.....	22
5. LITERATURVERZEICHNIS:.....	23

Einleitung:

Die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Konfirmandenprüfung als intersubjektives Korrespondenzgeschehen – Komplexes Lernen in Korrespondenz“ möchte das integrative Beziehungsmodell als ein Korrespondenzgeschehen auf der Basis von Intersubjektivität für die Lernprozesse in der evangelischen kirchlichen Konfirmandenarbeit, konkreter für das Prüfungsgeschehen im Rahmen des Konfirmandenunterrichtes, in den Blick nehmen.

Konfirmandenprüfungen werden „aus Wahrung gemeindlicher und kirchlicher Tradition“ oder „weil Prüfungen halt zum Leben gehören“ als mehr oder weniger notwendiges Übel durchgeführt. Viele Gemeinden verzichten mittlerweile ganz auf die Konfirmandenprüfungen.¹

In der wissenschaftlich-theologischen Beschäftigung werden sie, - wenn überhaupt - nur als geschichtliches Phänomen wahrgenommen. In Monographien sind Prüfungen als selbständiges Thema bis in die 50er Jahre erwähnt.² In aktuellen theologischen Publikationen werden sie nicht diskutiert.³ Neuansätze fehlen gänzlich. Evaluationen der Prüfungen werden nicht durchgeführt.

Die vorliegende Arbeit ist als Versuch zu verstehen, unter Einbeziehung der Integrativen Lerntheorie und des Korrespondenzmodells der Integrativen Therapie als Referenztheorien die Konfirmandenprüfung neu zu begründen.

Aus diesem Grunde werden einführend in der vorliegenden Graduierungsarbeit der lerntheoretische Ansatz der Integrativen Therapie entfaltet und in seiner Bedeutung für religiöse Lehr- und Lernprozesse erörtert.

Anschließend werden in einem ersten Teil die wesentlichsten Bestandteile des integrativen Beziehungsmodells erörtert, wie sie später im Rahmen der Konfirmandenprüfung mit kreativen Medien umgesetzt werden bzw. an Bedeutung gewinnen.

In einem folgenden zweiten Teil wird eine Theorie – Praxis – Verschränkung durchgeführt. Ein Konfirmandenmodell, wie es in der Rheinischen Landeskirche ausgeübt wird, wird um den neuen Ansatz einer „Prüfung als Korrespondenzgeschehen“ erweitert dargestellt. Dazu werden in diesem Teil die Rahmenbedingungen kirchlicher Arbeit benannt, das Konfirmandenmodell skizzierend beschrieben und ausführlich das Prüfungsmodell als Korrespondenzgeschehen entwickelt. Daneben wird in einem praktischen Teil mit Bildmaterial gezeigt und an einem Fallbeispiel erläutert, wie dieses Prüfungsmodell im Februar 2006 erstmalig in einer rheinischen Gemeinde durchgeführt wurde. Die Evaluation der Prüfung bildet den Abschluss des zweiten Teils der Arbeit. Sie sichert den Lernprozess und ermöglicht Transparenz und Reflexion der Prüfung. Im abschließenden dritten Teil wird das vorgestellte Beziehungsmodell kritisch in Theorie und umgesetzter Praxis gesichtet.

¹ Vgl. Neidhart, W. In: TRE 19 (1990), S. 446.

² Vgl. Witt, K., Konfirmandenunterricht (1959) bzw. zuletzt erwähnt Wied, Auf dem Wege zur Konfirmation (1979).

³ Vgl. Handbuch Comenius-Institut 1998.

1. „Komplexes Lernen“ in Korrespondenz - der lerntheoretische Ansatz der Integrativen Therapie und seine Bedeutung für religiöse Lern- und Lehrprozesse

„Im menschlichen Leben geht es um Lernen und Verhalten, Verhalten und Lernen. Worum sonst?“

(H. Petzold 1969c; zit nach Sieper / Petzold 2002b)

Der „Integrative Ansatz“ legt einen „komplexen Lernbegriff“ zugrunde. Als solcher umfasst er Erkenntnisse der neurophysiologischen Wissenschaft und lernpsychologisches / lerntheoretisches Wissen über das Lernen anknüpfend an die lerntheoretischen Ergebnisse der russischen Schule und die Erkenntnisse der 60er Jahre.⁴ Lernen ist danach das „Differenzieren, Konnektivieren und Integrieren von Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Wissens- und Metawissensbestandteilen (Petzold 1975c).“⁵ 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 ausgebildeten spezifischen Lernfähigkeit neuronaler Gewebe.⁶ 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.“⁷ 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, emotionale Erfahrungen und kognitive Einsicht in Bezogenheit zu Ereignissen von vitaler Evidenz verbindet“.⁸ 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,

⁴ Referenztheoretiker vgl. Sieper / Petzold 2002b; Petzold 2002h.

⁵ 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.

⁶ Der evolutionsbiologische Bezug ist für die Lerntheorie der Integrativen Therapie grundlegend. Siehe u.a. Sieper / Petzold 2002b.

⁷ Sieper / Petzold 2002b, S. 10.

⁸ Petzold, 2002b, S. 9.

vermittels Anderen, ein Lernen des Anderen. Hierbei ist die Fähigkeit des Menschen „sich sozial zu synchronisieren, *das Tun, Fühlen, Wollen und Denken anderer kokreativ mitzuvollziehen*“⁹ entscheidend. Lernen ist damit immer „zwischenleibliches Lernen“¹⁰. Das lerntheoretische Konzept der Integrativen Therapie knüpft u.a. an die Forschungsergebnisse von Rizzolatti und Gallese¹¹ 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 (therapeutischen) 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.“¹² Der Leib ist damit stets als „Körper-Seele-Geist“ - Einheit Ort und Medium des Lernens.¹³ 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).¹⁴ 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:¹⁵

„**Integrative Agogik** sieht den Lebensverlauf als *Lebensganzes* [...]. 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).

⁹ Vgl. Petzold, 2002b.

¹⁰ Petzold, van Beek, van der Hoek 1994. Zit. nach Petzold, 2002b, S.9.

¹¹ Rizzolatti, Gallese 1996/ 2000.

¹² Sieper/ Petzold 2002b, S. 23; Petzold 2000j, S. 17.

¹³ Vgl. Petzold 2000j, S. 10.

¹⁴ Sieper /Petzold 2002b, S. 14.

¹⁵ Petzold/Sieper/Orth Positionen 2006, S. 20.

„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“ (ibd.)“¹⁶

Intersubjektive Korrespondenz in transversaler Offenheit bildet die Basis gelingender Lernprozesse in diesem Sinne.

Beim religiösen Lernen im Konfirmandenunterricht oder Katechumenat geht es um das Lernen von religiösen und kirchlichen Glaubensinhalten und um die Einübung christlicher Lebenspraxis im Kontext der willentlichen Entscheidung bzw. Bejahung zur Taufe. Damit ist ein komplexes Lernfeld in physiologischer (z.B. Gebet); motorischer (z.B. liturgische Praxis); emotionaler und volitionaler (z.B. Bekenntnis zum Glauben / Taufe) sowie kognitiver (Glaubensinhalte) und kommunikativer Hinsicht (Glaubensgespräch) unabhängig vom Zeitpunkt des Unterrichts eröffnet. Altkirchlich war das Katechumenat eine Phase des Christseins vor der Taufe. Ab dem 17. Jh. ist der Begriff als Unterricht nach der Taufe nachzuweisen. Zunehmend wird das Katechumenat heute wieder vor der Taufe vollzogen. „Glauben lernen“¹⁷ geschieht dabei im Horizont komplexer religiöser Strukturen, die mit den Schlagworten „Zerbröselung der Volkskirche (und ihrer Bildung); postmoderner multikultureller Glaubenspraxis und Hinwendung zu esoterischen Praktiken und Lehren“ skizziert werden können.¹⁸ „Doch auch dies gehört zu den Zügen unserer Gegenwart: Es wird neu nach Gott gefragt. Religiöse Themen ziehen hohe Aufmerksamkeit auf sich; Menschen fragen wieder nach der eigenen religiösen Identität.“¹⁹

Lernen im Konfirmandenunterricht soll ein freiheitliches Verhalten ermöglichen, das in einem selbst bestimmten Bekenntnis zum christlichen Glauben im feierlichen Kontext der Konfirmationsfeier vollzogen werden soll. Damit werden Grundzüge eines protestantischen Glaubensverständnisses realisiert, die in seiner Wortbedeutung selbst begründet liegen: protestari (öffentlich bezeugen, öffentlich darten) bzw. pro testari (Zeugnis ablegen).²⁰

„Glauben lernen“ ist wie alles Lernen eingebunden in evolutionäre, biologische, neurowissenschaftliche und soziologische Umfelder. Es geschieht in Korrespondenz zu diesen als ein religiös-kirchliches Lernfeld. Damit Glauben persönlich tragfähig und bedeutsam für das eigene Leben werden kann, sind Ereignisse vitaler Evidenz und Synergie zu fördern. Dies geschieht durch ein ganzheitliches und differenziertes Lernen in unterschiedlichen Lernarten und in multipler Stimulierung in den jeweiligen sozialen Kontexten. Glauben ist immer in soziale Kontexte eingebunden und damit in kreative Prozesse. Gerade die Erkenntnisse von Rizzolatti und Gallese wie sie innerhalb der Integrativen Therapie aufgearbeitet wurden, können neue Perspektiven auf Prozesse der Korrespondenz lenken, die nötig sind, um „Glauben zu lernen“. Unabhängig von den Ergebnissen der EKD-Studie „Glauben lernen“ und der genannten Entwicklung geschieht religiöses Lernen vor allem in intersubjektiver Korrespondenz in polyloger Transversalität. Gelingende Beziehungen (Passungen / Matches) in den unterschiedlichen Kontexten religiösen Lernens (Familie, Schule; Gemeinde und Gesellschaft) ermöglichen optimale religiöse Lernprozesse. Sie bedürfen der Übung, multiplen Stimulierung und Aktivierung in Erinnerung und Neuakzentuierung. Religiöses Lernen und in seiner Entsprechung auch das Lehren ist damit immer „komplexes Lernen“ auf der Grundlage von intersubjektiver Korrespondenz.

¹⁶ Vgl. Petzold/Sieper/Orth, Positionen, S. 20f.

¹⁷ Der Begriff stammt aus der EKD Studie, Glauben lernen.

¹⁸ Vgl. Hausschild, Katechumenat TRE 18, S. 1ff.

¹⁹ So EKD, Perspektiven, S. 7.

²⁰ Vgl. Kluge, Etymologisches Wörterbuch, S. 725.

2. Das Beziehungsmodell der Integrativen Therapie

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

2.1. Intersubjektive Korrespondenz als ein „In-Beziehung-Sein“

Das Korrespondenzmodell der Integrativen Therapie 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 Korrespondenz 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:²¹

„**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 **Kon-sens** 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 **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).

Als Erkenntnisprinzip und Erkenntnismethode setzt es Intersubjektivität und Polylogik, das Gespräch nach vielen Seiten, voraus.²²

»**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

²¹ Petzold, Modalitäten der Relationalität, S. 29

²² Petzold, Modalitäten der Relationalität, S. 29. Der Begriff Polylog wurde 1968 durch Petzold eingeführt (ders. 1968a). Vgl. auch Petzold 2005ü.

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 „vieltimmige Rede“ (*Bakhtin*), die wir in einer humanen, **konvivialen** Gesellschaft, in einer Weltbürgergesellschaft brauchen« (*Petzold 1988t/2002c*).

Korrespondenz ist somit immer zugleich ein Polylog, eine vieltimmige 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 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 Korrespondenz *Konvivialität* als kordiales Miteinander, als ein gutes Leben (*eubios*), zu erreichen.

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht das Beziehungsgeschehen zwischen Therapeut und Patient als eine exemplarische Beziehung, in der sich Korrespondenz ereignet.

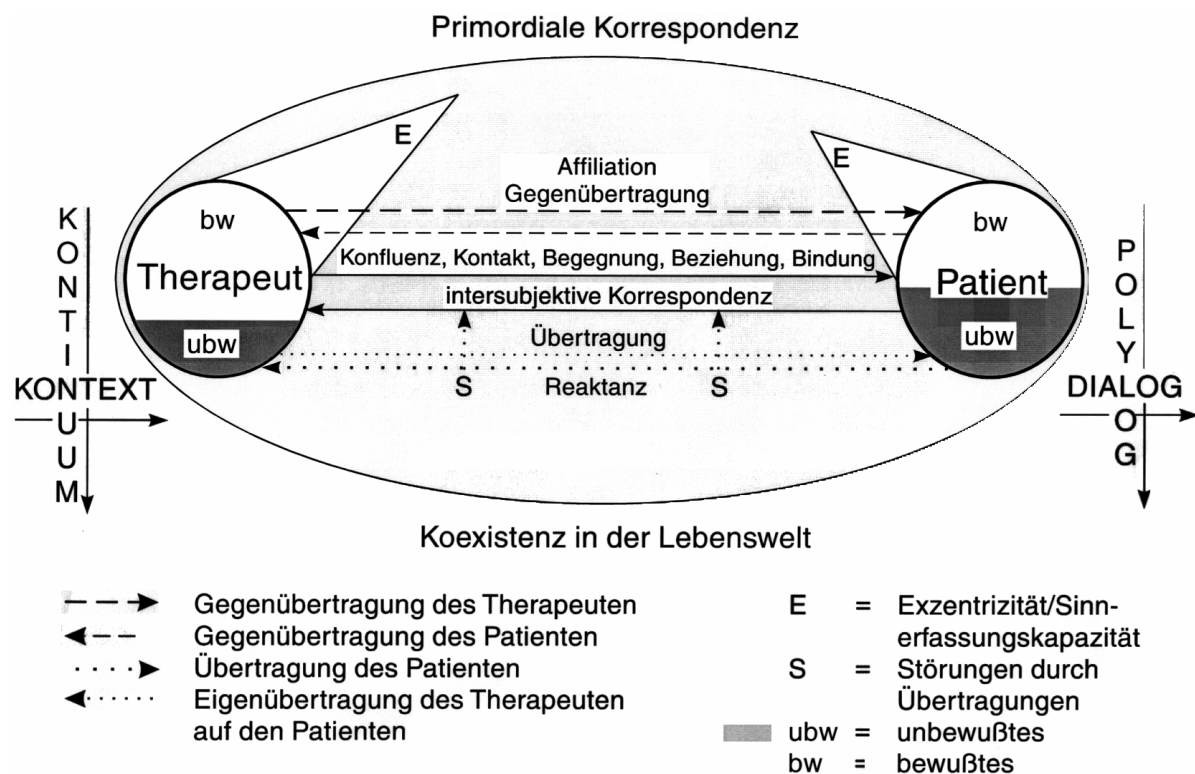


Abb. 4 Intersubjektive Ko-respondenz (aus Petzold 1980g)²³

²³ Vgl. Petzold, Integrative Bewegungs- und Leibtherapie, . 46Ff (Abb. S. 50) Auch in Sieper / Petzold 1993 und ders. 2002b, S. 52f. Zum Korrespondenzmodell, Integrative Therapie II/1, S.19ff (erw. und überarb. Art. von ders. 1991e und 1978c, Das Korrespondenzmodell als Grundlage der Integrativen Therapie und Agogik. Vgl. auch Petzold 2002b, S. 32ff.

Jede 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 der Leiblichkeit und in der sozialen Natur des Menschen zeigt, bietet auch die Grundlage jedweder Kommunikation. Diese „primordiale Korrespondenz“, wie sie für ungestörte Mutter-Kind-Beziehungen und Familienbeziehungen kennzeichnend ist, wird durch negative Beziehungserfahrungen getrübt bzw. verschüttet. Damit ist die Fähigkeit zu „intersubjektiver Korrespondenz“ oftmals gestört. „Alte“ Beziehungsmuster und Übertragungen verstellen dann die Realität. Diese archaischen Narrative werden im therapeutischen Prozess angeschaut und verändert. Grundsätzlich können sie in jeder Beziehung vorhanden sein.

Die Beziehungspartner zeichnen sich durch ihre bewussten und unbewussten Anteile aus. Die Professionalität des Therapeuten liegt v.a. 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.²⁴ Dabei sind die Eigenübertragung des Therapeuten, die Übertragung des Patienten und die Gegenübertragung des Therapeuten voneinander zu unterscheiden. Die Störungen sind zu bearbeiten, damit da, wo Übertragung war, Beziehung erwächst und wechselseitige intersubjektive Korrespondenz sich ereignen kann, die sich in klarer Interaktion und gesunder Relationalität ausdrückt.

Korrespondenz, gleich ob in der Form des therapeutischen Settings oder in anderer Gestalt, ist folglich immer in komplexe Lernprozesse eingebunden. Ihre ko-operative und ko-kreative Umsetzung erfordert Mitmenschlichkeit und Empathie. Somit sind Menschen in Korrespondenz „lernende Systeme“ und entwickeln sich in ihren „sozialen Welten“.

Eine solche soziale Welt stellt die Welt des Glaubens, die Gemeinschaft der evangelischen Kirche, als eine „représentation sociale“ (Moscorici) dar. Sie geht aus Korrespondenzprozessen hervor und bietet komplexe Repräsentationen für Menschen in Konvivalität über die Prozesse des „komplexen Lernens“. So arbeitet die Kirche als eine soziale Repräsentation 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.²⁵ Sie ist *ein* WEG, *ein* Teil der Polypoiesis des Lebens.²⁶

2.2. Die „heraklitische Spirale“ als hermeneutischer Erkenntnisprozess im Feld „komplexem Lernens“ in intersubjektiver Korrespondenz

Lernen, Erkenntnis und Handeln geschieht stets 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 Therapie als ein Spiralprozess beschrieben wird.²⁷ In Anlehnung an den Philosophen Heraklit wird dieser Prozess als *heraklitische Spirale* bezeichnet.

²⁴ Zu den klinischen Aspekten vgl. Petzold, Modalitäten der Relationalität (2003).

²⁵ Petzold, Kernkonzepte 2002b, S. 32+36. Vgl. ders. 2005ü, S. 14.

²⁶ Vgl. Petzold 2005ü.

²⁷ Siehe dazu Petzold, Kernkonzepte 2002b, 20ff; ders, Integrative Therapie II/1, S.413ff.

Folgendes Schaubild verdeutlicht den Weg der Erkenntnis, des Lernens, Handelns und Veränderns, der als Korrespondenzprozess in der Integrativen Therapie auch „schöpferische Metamorphose“ genannt wird²⁸:

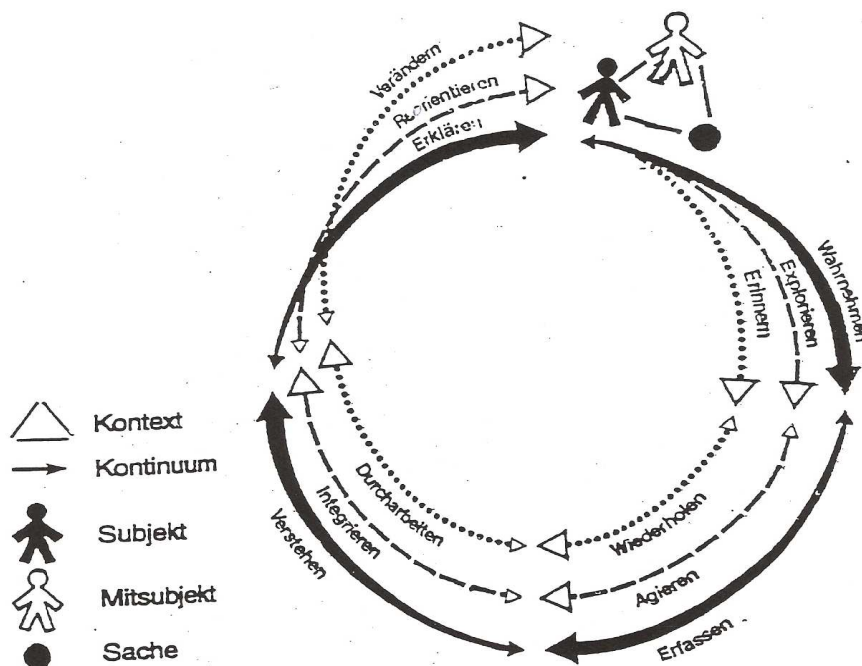


Abb. 15: Die „heraklitische Spirale“ des Erkenntnisgewinns, des Lernens und Handelns und des Veränderns im Ko-respondenzprozeß der Integrativen Therapie als „schöpferische Metamorphose“

Damit ist jeder Erkenntnisgewinn zugleich ein Korrespondenzprozess auf der Grundlage der Koexistenz allen menschlichen Lebens im Kontinuum. Auch religiöses Verstehen, Lernen und Erkennen obliegt diesen hermeneutischen Strukturen, sofern sie in „intersubjektiver Korrespondenz“ sich vollziehen. Gebet, Meditation und Kontemplation öffnen diesen Prozess und ermöglichen eine menschliche Ausrichtung, die ich vorsichtig als „transsubjektive Korrespondenz“ bezeichnen möchte. In ihr richtet sich der Mensch über sich selbst hinaus aus, bleibt zugleich vertieft bei sich und kann korrespondierende Erfahrung machen, die er als „Kontakt“, „Gespräch“ oder „Dialog“ bezeichnet, wiewohl keine Subjekthaftigkeit eines Gegenübers besteht im Sinne der Zwischenleiblichkeit. Gebet, Meditation und Kontemplation sind wohl eher als eine Polylogdimension zu erfassen. Der Prozess des Erkennens, Lernens und Handelns vollzieht sich auch in diesem Korrespondenzprozess zwischen Sache, Subjekt und Nicht-Subjekt („Gott“). Im Feld religiöser Erkenntnis und Lernens ist diese Dimension zu beachten. Sie prägt je nach vorgeprägter religiös-kultureller Gestalt (Christentum, Islam...) menschliche Identität und die Werte- und Glaubensgemeinschaften, in denen Menschen leben.

2.3. Entwicklung und Förderung der Identität

Ziel allen Lernens in intersubjektiver Korrespondenz ist die Entwicklung und Förderung der Persönlichkeit. Der Integrativen Therapie „geht es darum, einerseits Menschen zu unterstützen, deren Identitätsprozesse gefährdet sind, deren Identität beschädigt wurde und andererseits darum, Menschen zu begleiten, die sich „selbst zum Projekt gemacht haben“ (Petzold 1988t, 2001b) und mit ihren relevanten Mitmenschen im Netzwerk, im „Konvoi“ auf dem Lebensweg (Hass, Petzold 1999)

²⁸ Abb. aus Petzold, Integrative Therapie II / 2, S. 625 (zuerst 1988b).

(...) ihre Identität zu bewahren, zu gestalten, zu entwickeln bemüht sind.“²⁹ Der Begriff der „Identität“ wurde sachlich in die Psychologie / Psychotherapie eingeführt von William James (1890) bzw. E.H. Erikson (1981). Das Eigene der Integrativen Therapie liegt in der Zusammenführung der leibtheoretischen und der sozialisations- bzw. enkulturations-theoretischen Diskurse und ihrer Absicherung durch eine „Entwicklungspsychologie der Lebensspanne“ (Petzold 1992a; 1994j; 1999c; 2001p). „Identität kann definiert werden als das Ergebnis der Syntheseleistung des Ichs in der Verarbeitung von reziproken Identifizierungen aus vielfältigen sozialen bzw. kulturellen Kontexten (Fremdattributionen, Fremdbilder), ihrer emotionalen Bewertung (Valuation), kognitiven Einschätzungen (appraisal) aufgrund soziokultureller Normen und ihrer Verbindung mit Identifikationen (Selbstattributionen, Selbstbilder) in einem permanenten, transversalen Prozeß der „Identitätsarbeit“, der eine hinlängliche Konsistenz des Identitätserlebens und zugleich eine Flexibilität von Identitätsstilen über die Zeit hin gewährleistet sowie eine variable, vielfacettige Identitätsrepräsentation im sozialen bzw. kulturellen Kontext / Kontinuum ermöglicht“ (Petzold 1994d).“³⁰ In der Integrativen Therapie wird die Persönlichkeitstheorie durch die **5 Säulen der Identität** und die Entwicklung und Förderung der Identität durch die **4 Wege der Förderung und Heilung** beschrieben.³¹

Die **Identität** des Menschen konstituiert sich als das Zusammenwirken von Leib und Kontext im Zeitkontinuum. Sie ruht auf fünf Säulen:

1. der Leiblichkeit (sozialer und individueller Leib);
2. dem sozialen Netzwerk;
3. der Arbeit und Leistung;
4. der materiellen Sicherheit und
5. der Wertorientierung und den religiösen Überzeugungen, den sinnkonstituierenden Systemen.

Die Identität wird durch das Ich, die Ich-Funktionen und Ich-Qualitäten im Prozess ihrer Gesamtheit, konstituiert. Aufgrund von Identifizierungen (Fremd- und Selbstattributionen) kommt es zu inneren Prozessen der Auseinandersetzung. Ihre Bewertung führt zu Internalisierungen (Verinnerlichungen von Attributen), die Identitätsqualitäten wie z.B. Stabilität und Prägnanz schaffen. „Die identitätsbildenden Ichprozesse können schematisch als „Identitätsprozess“ in Kontext/ Kontinuum wie folgt beschrieben werden: multiple reziproke Identifizierung → Valuation/Appraisal → Identifikation → Valuation / Appraisal → Internalisierung als Identitätselemente.“³² Reife Identität zeichnet ein Maß an Unabhängigkeit aus und die Fähigkeit in allen Korrespondenzen „sich selbst zum Gefährten zu werden“ (Mead).³³

Die Wertigkeit der Bereiche zueinander entwickelt sich im Lebenslauf unterschiedlich. So prägen sie auch verschieden ihre Bedeutung für die gegenwärtige Situation aus. Zudem bedingen sie sich gegenseitig.

Die folgende Abbildung verdeutlicht diesen Prozess³⁴ bzw. stellt in kompakter Form die Integrative Identitätstheorie dar, wie sie in allen therapeutischen Prozessen sich gestaltet:

²⁹ So Petzold 2001p, S. 18.

³⁰ So Petzold 2001p, S. 40.

³¹ Vgl. zu den folgenden Ausführungen Petzold, 2002b, S.58ff (4 Wege) und ders. 2002b, 74ff (Persönlichkeitstheorie).

³² Petzold 2001p, S. 23. Dort auch weitere Literatur zu den entwicklungs- und persönlichkeitsbildenden Details.

³³ Ausführlich dazu Mead, Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt 2005. Zit. Nach Petzold 2002b.

³⁴ Aus Bessel, A. van der Kolk, Traumatic Stress, S. 13.

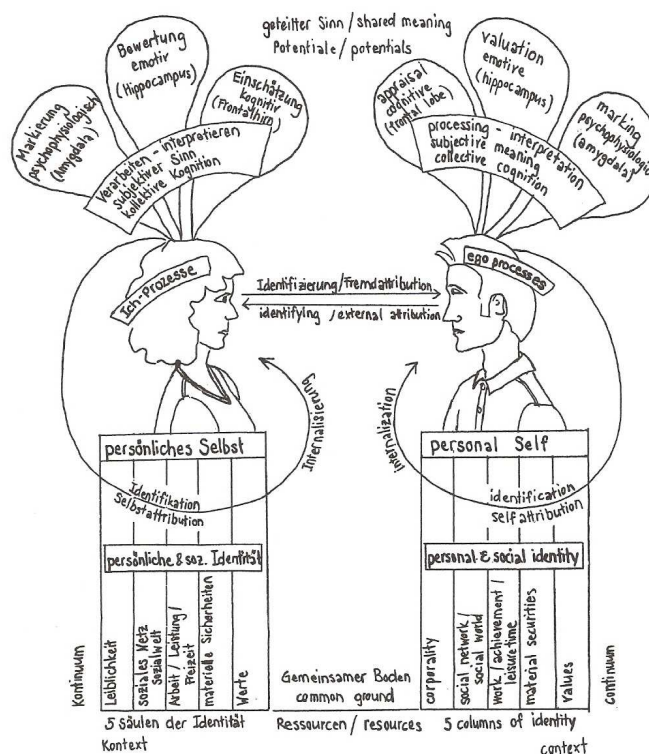


Diagramm 7: Das Subjekt als personales System: Selbst, Ich und Identität im Kontext / Kontinuum – Intersubjektive Ko-responzendenz und Identitätsarbeit (aus Petzold 1998a, S. 371)

Identität ist gestaltbar und ein zentraler Faktor in jeder helfenden, therapeutischen und agogischen Arbeit. **Entwicklung** dieser ist immer Veränderung in der Zeit. Sie geschieht ein Leben lang. Lernfähigkeit kennzeichnet die gesamte Lebensspanne eines Menschen. Diesem Ansatz des „life-span-development-approach“ fühlt sich die Integrative Therapie verpflichtet. Ihre Entwicklungstheorie findet sich vielfältig beschrieben. Ich verweise grundlegend auf Petzold sowie auf Osten und Rahm³⁵ und konzentriere mich angesichts der in der Konfirmantenarbeit vorzufindenden Altersgruppe an dieser Stelle auf die Beschreibung der Entwicklung in der Zeit der Pubertät wie sie in den genannten Werken zu finden ist. Die **Zeit der Pubertät** beinhaltet eine Vielzahl zu bewältigender Entwicklungsaufgaben. In allen Bereichen der Identität kommt es zu Erschütterungen, zu Umbrüchen und Veränderungen, zu prekären Situationen der Entwicklung.

Zu nennen sind in Anlehnung an die 5 Säulen der Identität:

- *im Leibbereich* die körperlichen Veränderungen: bei den Mädchen entwickelt sich die Brust und es erfolgt die erste Menses; bei den Jungen beginnt der Wachstum der Schambehaarung; später das der Bartbehaarung. Der erste Samenerguss kann geschehen ebenso der Stimmbruch. In dieser Zeit steigert sich auch die sexuelle Spannung, die herbeigesehnt und zugleich unklar und beunruhigt wahrgenommen werden kann. Die Wahl der Kleidung und Frisur „muss“ mit dem Stil des Freundeskreises übereinstimmen.
- *Im sozialen Bereich* kommt es zu Ablösungsprozessen aus dem Elternhaus, was zahlreiche Konflikte mit sich bringen kann. Der gleichaltrigen „Peer“- Gruppe kommt höchste Bedeutung zu. Subjektive Erfahrungen, Gefühle und Stimmungen werden mit den gleichaltrigen geteilt. Idole werden gesucht und

³⁵ Rahm, Einführung, S.244ff; Osten, Anamnese, S. 250ff. Grundlegend Petzold dazu in ders., Integrative Therapie II / 2, S. 536ff.

sich mit ihnen identifiziert. Über diese Identifizierungen bildet sich die eigene Identität weiter aus. Dabei kommt der Entwicklung der geschlechtlichen Identität ein großer Stellenwert zu.

- *Im materiellen Bereich* kommt es zu steigenden Ansprüchen. Zugleich besteht weiterhin die finanzielle Abhängigkeit von den Eltern, was zu Konflikten führen kann (z.B. Taschengeld).
- *Im Bereich der Arbeit und Leistung* stehen die Weichenstellungen an die berufliche Zukunft und die Vorbereitung für diese.
- *Im Bereich der Werte und Glaubensvorstellungen* kommt es zu extremen Schwankungen, zu Auseinandersetzungen mit den tradierten Werten der Herkunftsfamilie; zu Brüchen, Veränderungen mit dieser Tradition und zu einer Neuorientierung.

Unter der Perspektive der Korrespondenz kommt es u.a. zu folgenden Herausforderungen:

- Akzeptanz der eigenen Leiblichkeit
- Erwerb der männlichen / weiblichen Rolle
- Erwerb neuerer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts
- Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen.
- Vorbereitung auf Partnerschaft und Beruf
- Gewinnung eines sozial verantwortlichen Verhaltens
- Aufbau eigener Werte und eigenen Glaubens
- Aufnahme intimer Beziehungen zur Partnerschaft
- Entwicklung einer eigenen Zukunftsperspektive
- Wissen über die eigene Identität

Förderung und Heilung in der Integrativen Therapie werden mit dem Modell der **4 Wege der Heilung und Förderung** beschrieben. Sie sind allgemeinhin menschliche Wege differentieller Sinnkonstruktion. Die Synergie der „Vier WEGE“ schafft „vielfältigen Sinn“.

Die 4 Wege der Heilung und Förderung lassen sich wie folgt benennen – Synopse der „vier Wege“ der Heilung und Förderung.³⁶

	Erster WEG	Zweiter WEG	Dritter WEG	Vierter WEG
Ziele	Bewusstseinsarbeit	Nach-/Neusozialisierung	Erlebnis-/Ressourcenaktivierung	Exzentrizitäts-/Solidaritätsförderung
	► Einsicht, Sinnfindung, kognitive Regulation:	► Grundvertrauen, Selbstwert, emotionale Regulation:	► Persönlichkeitsentfaltung/-gestaltung, Lebensstiländerung:	► Metaperspektive, Solidarität, Souveränität:
	„Sich selbst verstehen, die Menschen, die Welt, das Leben verstehen lernen“	„Zugehörig sein, beziehungsfähig werden, Liebe spüren und geben, sich zum Freund werden“	„Neugierde auf sich selbst und Andere, sich selbst zum Projekt machen, sich in Beziehungen entfalten.“	„Nicht alleine gehen, füreinander eintreten, gemeinsam Zukunft gewinnen“
Inhalte	Lebenskontext/kontinu- umanalyse, Problem-, Ressourcen-, Potential-, Lebenszielanalysen, Biographie- u. Identitäts- arbeit, Zukunftsplanung, Sinn- u. Wertefragen, Neubewertungen (appraisal), Änderung von kognitiven Stilen und des Lebensstils durch korrigierende kognitive Einsicht	Stärkung von Grundver- trauen u. Selbstwert, Restitution beschädig- ter Persönlichkeits- strukturen, des emo- tionalen Spektrums, der empathischen Kompetenz, der Bezie- hungsfähigkeit, Neu- wertungen (valuation), Änderung emotionaler Stile durch korrigieren- de emotionale Erfah- rungen	Erschließung persön- licher und gemein- schaftlicher Ressour- cen/Potentiale, Krea- tivitätsförderung, Netz- werk-Enrichment, Akti- vierung Hemmung dys- funktionalen Verhaltens, Lebensstiländerung durch <i>alternative, kogni- tive/emotionale Erfah- rungen und multisen- sorische/multiexpressive Performanzen</i>	Exzentrische, mehr- u. metaperspektivische Betrachtung von Le- benslage, Entfrem- dungs-problemen, Lebens-/Zukunfts- planung, Netzwerk- entwicklung, Werte- fragen, Identitäts- arbeit, Lebensstil- änderung durch ge- meinsame kognitive/ emotionale Erfahrungen und multisensorische /multiexpressive Performanzen
Methoden/Techniken	Narrative Praxis, Be- ziehungsarbeit, Sinn- gespräch, tiefenher- meneutisches Verste- hen u. Durcharbeiten, Metareflexion, cognitive modelling, Problemlösung	Emotionale Differen- zierungs- arbeit im Beziehungsprozess, Regressionsmetho- den, bottom-up/ top- down emoting, Hem- mung durch Alternativ- emoting, Netz-Werk- /Konvoiarbeit	Kreativ-, Sport-, Bewe- gungstherapie, Rollen- spiel, positives Emo- ting, Freizeitaktivie- rung, Performanztrai- ning, Netzwerkpflge, Natur- u. ästhetische Erfah- rungen, kreative Medien, Hausauf- gaben, Tagebuch	Netzwerk- u. Projekt- arbeit, Gruppenthera- pie, Case Management, assertives Training, Kontrolltraining, So- zialberatung, Empo- werment Trainig, Ex- change Learning, Co- Counseling, Selbst- hilfe, Bildungsarbeit
Modalitäten	III. konfliktzentriert /störungsspezifisch, einsichtsorientiert, ggf. VI. medikamen- tengestützt	III. konflikt-/störungs- spezifisch, II. erlebnis- zentriert/emotions- orientiert, ggf. V. netzwerk- u. VI. medi- kamentengestützt	II. erlebnis- u. I. übungszentriert, V. netzwerkorientiert, IV. supportiv, ggf. VI. medikamenten- gestützt	V. netzwerkorientiert, IV. supportiv, II. erlebnis- u. I. übungszentriert, ggf. VI. medikamenten- gestützt

Im Rahmen des Konfirmandenunterrichts (KU) liegt die Förderung im Rahmen dieser 4 Wege auf den Wegen 3 und 4.

Durch das Kennenlernen und Erfahren eines christlichen Glaubensweges bewegt sich die Förderung im Bereich der 5. Säule der Identität verbunden mit der 2. Säule des sozialen Netzwerkes, wo neue Lebensmöglichkeiten alltagspraktisch kennen gelernt werden können und eine Begleitung angesichts ihrer altersspezifischen Entwicklungsaufgaben auf dem Verstehenshintergrund des christlichen Glaubens erfolgt. „Menschen beziehen aus ihren Werten Sinn und Kraft (Petzold, Orth 2004a) und ihre Zugehörigkeit zu Wertegemeinschaften (Kirchen- und Glaubensgemeinschaften (...)) sind durchaus wichtige, identitätsbestimmende Quellen. Werte werden „verkörpert“, führen zu einer „Haltung“, die sich im Verhalten zeigt.“³⁷

³⁶ Petzold/ Sieper/Orth, Positionen, S. 65 (S. 53ff)

³⁷ Petzold 2001p, S. 53.

3. Konfirmandenarbeit als ein Korrespondenzgeschehen

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 Selbstirritationen zuzulassen, um „sich selber zu überraschen“

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

3.1 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.“³⁸ 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 Landessynode beschlossenen Rahmenplan gestaltet (Art. 41.3).³⁹ 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.⁴⁰ Dort, wo sie in den Gemeinden vollzogen werden, sind sie Ausdruck kirchlicher Tradition und aus der Abfrage des unterrichteten Katechismusstoffes seit reformatorischer Zeit erwachsen.⁴¹ 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, wenngleich schon Luther darauf hinwies, dass neben Wissen und Kenntnis auch Glauben und

³⁸ 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.

³⁹ Siehe Rahmenordnung der EKIR für den KU. In: Arbeitshilfe; Anhang 1, S. 2ff.

⁴⁰ EKD – Kirchenamt (Hg.), Glauben entdecken (1998)

⁴¹ Vgl. Surkau, H.W., Katechetik und Katechismus. In: RGG 3 (1986), S. 1175ff.

Bekenntnis in der katechistischen Unterweisung Unterrichtsinhalte sein sollen⁴² und darauf zu achten sei, dass neben dem Memorieren und Abfragen auch die Eigentätigkeit der Kinder und ihre Lernfreudigkeit erhalten bleibt.⁴³ 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.⁴⁴ 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 sollen⁴⁵, 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.

3.2 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, 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-responzenz“ 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.“⁴⁶ Nach dieser Erarbeitungsphase, wo Jugendliche ihresgleichen lehren und begleiten,

⁴² So Luther in WA 30 / I. S. 443.

⁴³ So Luther in WA 19, S. 76ff.

⁴⁴ Mit den Ergebnissen der Studie von Lübking, H.-M., Engagement und Ratlosigkeit, S. 242ff unter Beachtung der polylogischen Dimension hier dargestellt.

⁴⁵ Vgl. Lütz, S.-O./ Quattlander, Erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit (1999) oder Mielke, Konfi-Türe (2001).

⁴⁶ Petzold/Sieper/Orth, Positionen, S. 21f.

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 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 Korrespondenzgeschehen 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.

3.3 Konfirmandenprüfung in intersubjektiver Korrespondenz

3.3.1. Der konkrete Rahmen

Zwei Wochen vor dem Prüfungstermin bekommen die Konfirmandinnen und Konfirmanden in der Unterrichtsstunde ihre Prüfungsaufgabe gestellt. Prüfungsort und -zeit werden vereinbart. Ein einladender Rahmen wird von den Helferinnen vor und nach der Prüfung geplant (Beisammensein mit Musik, Getränken, Keksen). In schriftlicher Form wird alles Erläuterte den Jugendlichen mitgegeben, damit auch den Eltern und Erziehungsberechtigten die Aufgabe transparent ist.⁴⁷

Das Prüfungsgespräch wird von der Pfarrerin geleitet und durchgeführt. Es sitzen eine Helferin und Mitglieder des Presbyteriums bei. Die Prüflinge kommen einzeln zum Gespräch. Begleitpersonen sind erlaubt. Die Prüfung dauert ca. 10 Minuten. Die Prüfung (von lat. probare – „prüfen, untersuchen“; Adj. „angemessen, tauglich, wirksam“)⁴⁸ dient

1. dem Konfirmanden zum Innehalten und zur gesammelten Überprüfung des inwendig Gelernten und Eingeübten sowie der Präsentation des im Prozess des Lernens selbst Verstandenen und Erfahrenen vor dem Tag ihres eigenen Bekenntns zum Glauben (Konfirmation) gemäß der „heraklitischen Spirale“ des Erkenntnisgewinns, Lernens und Handelns;
2. der / dem Lehrenden als „Ergebnis- und Qualitätssicherung“ der eigenen Arbeit und zum weiteren Urteil darüber, ob der / die Unterwiesene gemäß ihrer / seiner Möglichkeiten reif für die Konfirmation ist. Da, wo sie in einem öffentlichen Rahmen vollzogen wird, macht sie
3. den Konfirmandenunterricht selbst transparent.

Die Prüfung ist damit Teil eines Lernweges in Korrespondenz, selbst Übung auf dem WEG. Als solche markiert sie einen Teil des Weges, schließt ihn jedoch nicht ab. Sie weist über sich hinaus eröffnet Neues, Anderes, sowohl bei der Prüferin wie bei dem/der Geprüften. Der/ Die Geprüfte soll in der Prüfung selbstverantwortlich

⁴⁷ Der Brief liegt im Anhang dieser Arbeit bei.

⁴⁸ Vgl. Kluge, Etymologisches Wörterbuch, S. 721.

und freiheitlich bleiben, „Expertin/ Experte“ seines Lernweges. Dies wird ermöglicht durch die folgende Aufgabenstellung.

3.3.2. Die Aufgabe

Die konkrete Aufgabe für die Prüfung ist folgende:

Male ein Bild (DinA3) oder schreibe einen Aufsatz (ca. 120 Wörter) zum Thema „Was ist mir im Konfirmandenunterricht wichtig geworden“ - Benenne thematische Unterrichtsinhalte wie z.B. eure Meinung zu Jesus, zur Taufe oder zu Gott. Schaut dabei euren Konfirmandenordner durch und bildet euch zu den wichtigsten Themen eine Meinung.

Diese Aufgabenstellung ermöglicht eine selbstverantwortliche, freiheitliche und eigenständige Auseinandersetzung mit dem Lernprozess. In diesem wird die Möglichkeit zum Innehalten durch die Festsetzung der Prüfung gegeben. Durch die kreative Auseinandersetzung und die folgende Präsentation in Bild oder Text kann Neues und Anderes entstehen als im Lernprozess voran. Diese Lernerfahrung kann als verdichtete Erfahrung über sich hinaus in die Zukunft des Prozesses weisen. Polyloge während der Prüfungsvorbereitung sind gewünscht und sind durch die Aufgabe angeregt. Nichtverstandes und in der Prüfungsvorbereitung Neuentdecktes kann, da der zeitliche Rahmen frühzeitig gegeben wird, noch geklärt werden. Die multiple Stimulierung durch freie Medienwahl ermöglicht vitale Energien, die sich in Evidenzerlebnissen und Synergie in der Prüfung entfalten können. Neue Prüfungserfahrungen durch kreative Medien können korrigierend zu alten (meist schulischen) Erfahrungen wirken. Die eigene Präsentation fördert die Entwicklung der eigenen Identität und ihrer Qualitäten.

Die freiheitliche, eigenständige und selbstverantwortliche Grundhaltung im Prüfungsansatz soll auch bestimmend in der Prüfungsdurchführung sein.

3.3.3. Die Durchführung

Ausgehend von dem Bild oder Aufsatz wurde ein Prüfungsgespräch mit dem Konfirmanden /der Konfirmandin geführt. Die Dauer des Gesprächs war ca. 10 Minuten. Die Jugendlichen hatten ihren vorbereiteten Bild- bzw. Textinhalt auf Nachfrage näher zu entfalten und es wurde auch über den Bild- bzw. Textinhalt in einen anderen Themenkomplex hinein gefragt. Wichtig ist die Grundhaltung der wechselseitigen Achtung und Wertschätzung und die möglichst vorbehaltlose Hinwendung zum selbstvorbereiteten Bild bzw. Text, das/den es mit dem „Experte/ der Expertin des Lernprozesses“ gemeinsam zu entdecken gilt.

Dieses Grundanliegen in Praxis und Theorie wird durch das folgende Fallbeispiel verdeutlicht:

3.3.4. Fallbeispiel einer Prüfung

Geprüft wird ein Konfirmand, 13 Jahre, Gymnasiast, ADS (Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom) ohne medikamentöse Behandlung. Er brachte folgendes Bild mit in die Prüfung:



Es kam zu folgendem Prüfungsverlauf:

Pfarrer(in) (P.) : „Grüß Dich. Du kannst dein Bild hier ausbreiten. Ich möchte dir gerne die Anwesenden vorstellen. Das sind die Presbyterinnen und das ist die Helferin – ihr kennt euch ja.“

Konfirmand (K) (nickt): „Hallo.“

P.: „Magst du mal erzählen von dem, was du mitgebracht hast?“

K.: „Das ist die Schöpfung. Wie alles entstand. Zuerst war gar nichts ... (K. erläutert den inneren Zirkel des Bildes, die 7 Tage der Schöpfung und was da genau passiert. (Er redet frei in kurzen Sätzen).

P.: „Und was hast du außen herum gemalt?“

K.: „Das ist das All und was sonst noch ist – vielleicht... - und auf alles hat Gott ein Auge. Da habe ich ihn so gemalt. (K. verweist auf das Dreieck mit Auge).

P.: „Wie bist du denn auf diese Darstellung von Gott gekommen?“

K.: „Ich habe im Konfirmanden geblättert und dann das Symbol für Gott gefunden. Ich denke, es passt. Gott als Mann im Himmel ist ja überholt, Kinderkram, aber so finde ich ihn o.k.“

P.: „Woher weißt du denn etwas über Gott?“

K.: „Aus der Bibel und von Jesus.“

P.: „Was weißt du denn von der Bibel?“

K.: „Es gibt ein altes und neues Testament. Eigentlich ist die Bibel nicht ein Buch, sondern viele. Da gibt es“ (K. zählt auf).

P.: „Du weißt ja viel über das Buch und seine Entstehung. Wo steht denn überhaupt was von Jesus?“

K.: „Im Neuen Testament“ - hinten in der Bibel.

P.: „Was weißt du denn von Jesus?“

K.: „Der ist in Bethlehem geboren. Seine Eltern waren Maria und Josef. Als Baby lag er in einer Krippe, weil unterwegs kein Hotelzimmer frei war und da haben sie einen Stall genommen. Er ist umhergezogen und hat Gutes getan, heilte Menschen, hat anderen geholfen und gelehrt.“

P.: „Warum ist er denn umhergezogen?“

K.: „Er war religiös und hat gesucht, dann so´ne Art Erleuchtung bei dem Täufer gehabt und dann hatte er was zu sagen und das hat er dann auch gemacht.“
P.: „Und dann?“
K.: „Dann haben sie ihn ins Gefängnis gesteckt und verhaftet und anschließend am Kreuz umgebracht.“
P.: „Warum?“
K.: „...hat den Mächtigen nicht gepasst, was er gesagt und gemacht hat.“
P.: „Und wie stehst du heute zu ihm?“
K.: „Ist o.k.. Er hat gesagt, was er dachte und gemacht, was anderen gut tat.“
P.: „Weißt du denn, was er konkret gesagt hat?“
K.: „Das man sich und andere lieben soll und die Feinde. Und die Eltern ehren..., (wird unsicher) ach ne, das stand ja“
P.: „Weißt du es...?“
K.: „In den Geboten, glaub ich...“
P.: „Ja, und was steht da sonst noch drin?“
K.: „Gott ehren, seinen Namen nicht missbrauchen, nicht begehren ...“ (K. gibt inhaltlich die 10 Gebote korrekt, jedoch nicht in der richtigen Reihenfolge wieder)
P.: „Und, deiner Meinung nach, lohnt es sich danach zu leben? Auch heute noch wie zu vergangenen Zeiten?“
K.: „Ja, sonst macht jeder, was er will und wir hätten Chaos und keiner weiß wo es lang geht?“
P.: „Wo geht es denn lang?“
K.: „Wir sollen gut leben. Ohne Krieg, das alle zu essen haben, wir miteinander auskommen.“
P.: „Da stimme ich dir zu. Sag mal, was anders. Kannst du das Glaubensbekenntnis?“
K.: (nickt und beginnt es aufzusagen).
P.: „Danke. Prüfung vorbei. Bestanden.“
K.: (strahlt und nickt)
Wir verabschieden uns per Handschlag.

3.3.5. Evaluation der Prüfung

Einige Monate nach der Prüfung und der Konfirmationsfeier wurden die 30 Prüflinge (21 Mädchen / 9 Jungen) zu der hinter ihnen liegenden Prüfung befragt. Folgender Evaluationsbogen wurde als Evaluationsinstrument erstellt. Die bei den Ja / Nein Feldern stehenden Zahlen geben die Auswertungsergebnisse wieder. Von den 30 Bögen wurden 15 eingereicht.

Evaluationsbogen zur Konfirmandenprüfung

Bitte kreuzt die Fragen mit entweder ja oder nein an. Unter dem Fragebogen und auf der Rückseite habt ihr dann noch Gelegenheit mir persönlichere Mitteilungen zu geben.

	Ja	Nein
• Fandest du die kreative Prüfungsaufgabe „Was ist dir im Konfirmandenunterricht wichtig geworden?“ male ein Bild bzw. schreibe einen Text gut?	15	0
• Sollte in der Prüfung mehr auswendig Gelerntes abgefragt werden?	3	12
• Hattest du vor der Prüfung Angst ?	10	5
• Konntest du durch deine selbstständige Vorbereitung klären, was dir wichtig am Unterricht geworden ist?	14	1
• Kannst du dich heute noch an dein Bild / deinen Text erinnern?	15	0
• Fandest du das Prüfungsgespräch mit mir im Verlauf so gut?	15	0
• Fühltest du dich durch die HelferIn oder eines der anderen Beisitzenden gestört?	0	15
• Hat die Prüfung dir geholfen, dich mit Fragen und/ oder Inhalten des christlichen Glaubens bzw. deinen Lebensfragen auseinanderzusetzen?	14	1
• Würdest du sagen, dass eine solche Prüfung wie du sie erlebt hast sinnvoll für dich gewesen ist?	13	2
• Würdest du nach deiner gemachten Prüfungserfahrung, Angst vor dieser Prüfung haben, wenn du sie <i>heute</i> ablegen müsstest?	0	15

Persönliche weitere Mitteilungen:

„KU cool; nicht schwer; Prüfung gut, nicht zu schwer; Kreative Prüfung gut Prüfung und Pfarrerin sehr gut und entspannt hat gut getan; keine Überforderung; Pfarrerin's Art zu prüfen gut – nahm Angst und Nervosität; Freude für nachkommende Konfirmationen diese Prüfung; leichte Überforderung beim Lesen des Textes; Prüfung leicht, Gut Ortswechsel im KU; abwechslungsreich durch Gäste; Bild hängt in der Küche der Familie; Prüfung und KU sinnvoll für die Zukunft.“

Die durchgeführte Evaluation erbrachte folgende Ergebnisse:
Die Evaluation erbrachte folgende Ergebnisse:

1. Die Prüfungsgestaltung mit kreativen Medien in intersubjektiver Korrespondenz wurde hundertprozentig positiv aufgenommen.
2. Deutlich wurde sich gegen eine Prüfung mit einem größeren Maß an auswendig gelerntem Wissen ausgesprochen.
3. Es zeigte sich, dass negative Prüfungserfahrungen vorhanden waren (v.a. aus dem Bereich der Schule – so mitgeteilt in mündlichen Gesprächen vor und nach der Prüfung) und diese zu Ängsten vor der Prüfung führten. Gleichzeitig konnte die positive Erfahrung der Prüfung als Korrespondenzgeschehen diese korrigieren, so dass alle angaben, sie hätten keine Ängste vor der Prüfung mehr.
4. Die selbständige Prüfungsvorbereitung, die Möglichkeit eigene Polyloge führen zu können und die kreative Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und -erleben konnte durchgängig (14 von 15 Personen) persönliche Prägnanz und Evidenz fördern. Sie konnten klären, was ihnen wichtig in der Zeit des Unterrichts geworden ist. Alle können sich noch an das Bild bzw. den Text erinnern, der z.T. einen besonderen Platz im Zimmer bzw. in der Wohnung der Familie bekommen hat oder im eigens angelegten Konfirmationsalbum verwahrt wurde.
5. Das Prüfungsgespräch als intersubjektive Korrespondenz wurde einstimmig wertgeschätzt. In den persönlichen Mitteilungen fand besonders die Grundhaltung der Freundlichkeit; der Wertschätzung und Ungezwungenheit positive Resonanz. Ein Prüfling empfand den Einstieg von einem Text ins Gespräch überfordernd für sich, fühlte sich jedoch im weiteren gut begleitet.
6. Die erweiterte Prüfungssituation durch Beisitzende wurde in keinem Fall als störend empfunden.
7. Die Evaluation zeigte deutlich, dass durch die Gestaltung und Durchführung Bezüge auf Sinn- und Wertvorstellungen gemäß der 5. Säulen der Identität und neue soziale Erfahrungen gemäß der 2. Säule der Identität ermöglicht wurden. Die persönlichen Mitteilungen zeigen Klarheit und persönliche Prägnanz, so dass von einer Förderung der persönlichen Identitätsqualitäten gesprochen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich bezogen auf die Ergebnisse der Evaluation davon sprechen, dass eine Konfirmandenprüfung als intersubjektives Korrespondenzgeschehen komplexes Lernen eröffnet und ermöglicht hat.

4. Dritter Teil: Prüfung als Lernen auf dem WEG

Die Konfirmandenprüfung als intersubjektives Korrespondenzgeschehen ermöglicht Lernprozesse wie sie in moderner Lerntheorie beschrieben werden. Auf Konfirmandenprüfungen sollte daher nicht verzichtet werden in der Begleitung und Förderung der Konfirmandinnen und Konfirmanden auf ihrem Weg hin zu einem eigenständigen und freiheitlichen Bekenntnis zum Glauben. Dass eine Prüfung wie die vorgelegte in Theorie und Praxis tragfähige Ergebnisse von vitaler Evidenz bezüglich der Frage nach der selbständigen Auseinandersetzung mit dem Glauben und den Fragen des eigenen Lebens ermöglicht, ist durch die Evaluation belegt. Konfirmandenprüfungen in intersubjektiver Korrespondenz unter Einbeziehung integrativer Lerntheorie ermöglichen Erkenntnis, Lernen und Handeln gemäß der „heraklitischen Spirale“ und fördern die Identitätsentwicklung der jungen Menschen auf dem Wege zu einer freiheitlichen und souveränen eigenen Glaubens-, Lebens- und Werteorientierung in unserer Gesellschaft. Durch neue, korrigierende Prüfungserfahrungen können heilende Erfahrungen gemacht werden, die bestenfalls in neuen Prüfungssituationen tragen. Eine Konfirmandenprüfung in intersubjektiver Korrespondenz eröffnet vielfältige Polyloge in transversaler Offenheit und ist selbst Teil des (religiösen) Lernweges, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt.

Als „Übung“ auf dem WEG hin zu reifer religiöser Identität und einem guten Leben (eubios) bietet eine Prüfung Übungsmöglichkeit im Sinne sokratischer Askese, in der der/die Lernende Herr/Herrin ihrer/seiner selbst ist und ihr/ sein Verstehen bekennen kann. Eine so verstandene Prüfung ist Teil einer integrativen Pastoralarbeit in Transversalität. Sie trägt dem „Wegcharakter menschlichen Lebens Rechnung, dem heraklitischen Fluss, der *peregrinatio vitae*: der Mensch, immer auf dem Wege, *semper in via* – zur Erkenntnis, zur Freiheit, zur persönlichen Souveränität, zu sich selbst, zum anderen, zu Sinn, zu Gott...“⁴⁹.

5. Literaturverzeichnis:

- Becker, N., Wieja, E. (Hrsg.) (1999): Evangelisches Kirchenrecht im Rheinland. Die Kirchenordnung und andere Organisationsgesetze. Handbuch der wichtigsten Rechtsquellen für Pfarrer, Kirchmeister und Presbyter. Düsseldorf (zit. Kirchenordnung KO / Lebensordnung LO)
- Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis (1998) (Hrsg.): Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Gütersloh (zit. Handbuch Comenius - Institut 1998)
- Dienst, K. (1990): Art. Konfirmation I. Historisch. In: TRE 19 (1990). Berlin New York.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Kirchenamt) (1998) (Hg.): Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel. Eine Orientierungshilfe. Gütersloh.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (2006): Kirche der Freiheit. Perspektiven für die evangelische Kirche im 21. Jahrhundert. Ein Impulspapier der EKD. Hannover (zit. EKD, Perspektiven).
- Hausschild, K. (1989): Katechumenat/ Katechumenen I. In: TRE 18 (1989). Berlin New York.
- Kluge, F. (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearb. Von . Sebold. 24., durchges. und erw. Aufl.. Berlin New York.
- Lübking, H.-M., Böhme-Lischewski, T. (1995): Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Bielefeld.
- Lütz, S.-O., Quattlander, A. (1999): Erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit. Düsseldorf.
- Mead, G.H. (2005): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviourismus. 14. Aufl. Frankfurt.
- Mielke, M. (2001): Konfi-Türe. Konfirmandenunterricht zwischen Nachfolge und Gemeindeaufbau. Neukirchen-Vluyn (Zit. Milke, Konfi-Türe).
- Neidhart, W. (1990): Art. Konfirmation II. Praktisch-theologisch. In: TRE 19 (1990). Berlin New York.
- Osten, P. (2000): Die Anamnese in der Psychotherapie. Klinische Entwicklungspsychologie in der Praxis. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. München Basel.
- Petzold, H. (2005): Polyloge II: die Dialogzentrierung in der Psychotherapie überschreiten – eine Sicht Integrativer Therapie und klinischer Philosophie. In: Polyloge (zit. Petzold 2005ü).
- Petzold, H. (1980): Die Rolle des Therapeuten und die therapeutische Beziehung. In: Vergleichende Psychotherapie. Bd. 2. Hg. von Hilarion Petzold. Paderborn (zit. Petzold, Rolle des Therapeuten).
- Petzold, H. (2002): Der „informierte Leib“ – „embodied and embedded“ als Grundlage der Integrativen Leibtherapie. In: Polyloge 07 (2002). (zit. Petzold 2000j).

⁴⁹ Petzold 2005a, S.1f.

- Petzold, H.* (1991a): Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie. Bd. II / 1. Klinische Philosophie. Paderborn 1993.
- Petzold, H.* (1996): 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.
- Petzold, H.* (1992a): Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie. Bd. II / 2. Klinische Theorie. Paderborn 1993.
- Petzold, H.* (2001p): „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, H.* (2005): Unterwegs zu einem „erweiterten Seelsorgekonzept“ für eine „transversale Moderne“. Aus: Unkorrigiertes MS. Erschienen in: *K. Henke & A. Marzinik-Boness* (Hg.), Aus dem etwas machen, wozu ich gemacht worden bin – Gestaltseelsorge und Integrative Gemeindefarbeit. Stuttgart. S. 213-237. (zit. *Petzold* 2005a).
- Petzold, H.* (2002b): 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, H., Müller, M.* (2003): 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.* (2006): 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. (zit. *Petzold/Sieper/Orth*, Positionen).
- Rahm, D., Otte, H.* u.a. (1999): Einführung in die Integrative Therapie. Grundlagen und Praxis. Reihe: Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaft. Bd. 51. Hg. v. *Hilarion Petzold*. 4. Aufl. Paderborn.
- Sieper, J., Petzold, H.* (2002b): „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie – seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen. In: *Polyloge* 10 (2002). (zit. *Sieper / Petzold* 2002b).
- Sieper, J.* (2001): 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. S. 105-144.
- Surkau, H.W.* (1986): Art. Katechetik und Katechismus. In: *RGG* 3 (1986). Tübingen.
- Van der Kolk, Bessel A., Mc Farlane, A.C.* u.a. (2000): 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.
- Wied, G.* (Hg. u.a) (1979): Auf dem Wege zur Konfirmation. Ein Arbeitsbuch. In: *Dienst am Wort*. Bd. 35. Göttingen.
- Witt, K.* (1959): Konfirmandenunterricht. Neue Wege der Katechetik in Kirche und Schule. Göttingen.