

Anregungen zur ignatianischen Pädagogik

Von P. Klaus Mertes SJ

Vorbemerkung

Ignatianische Pädagogik orientiert sich an den *Geistlichen Übungen*. Diese verfasste Ignatius von Loyola nicht für die Exerzitanten, sondern für den Exerzitienbegleiter. Sie sind also sozusagen ein Handbuch für den Lehrer. Doch wenn man, wie ich es heute versuchen will, „ignatianische Pädagogik“ durch die Anwendung des Textes der *Geistlichen Übungen* auf Schule und Unterricht begreift, dann fallen sofort einige wesentliche Unterschiede zwischen der Ausgangssituation der *Geistlichen Übungen* und derjenigen der Schule ins Auge. Die *Geistlichen Übungen* richten sich an einen einzelnen Exerzitanten, der von einer einzelnen Person begleitet wird; in der Schule steht der Lehrer oder die Lehrerin jedoch meistens einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern gegenüber. Die *Geistlichen Übungen* sehen keine Zeugnisse und Noten vor; Schule kommt jedoch ohne solche nicht aus, selbst wenn sie nicht darauf reduziert werden kann. Schließlich werden die *Geistlichen Übungen* freiwillig eingegangen, während für Schülerinnen und Schüler Schulpflicht besteht; das gilt auch für die Schülerinnen und Schüler, die gern an der Schule sind. Daher ist es keine Selbstverständlichkeit, aus den methodischen und inhaltlichen Aussagen der *Geistlichen Übungen* Rückschlüsse auf eine mögliche ignatianische Konzeption von schulischer Pädagogik zu ziehen.

Ignatius gründete den Jesuitenorden, um *den Seelen zu helfen*. An Schule war dabei anfangs gar nicht gedacht. Erst 10 Jahre nach der Ordensgründung fiel die Entscheidung, Schulen zu gründen, und zwar 1549, als der Vizekönig von Sizilien die Anfrage an Ignatius richtete, ob die Jesuiten in Messina an der Universität Theologie unterrichten und in der Stadt eine Schule gründen könnten. Die Schulen dienen also dem Zweck, *den Seelen zu helfen*. Dieser Zweck macht zweierlei deutlich: Im Zentrum der Schule steht erstens der Schüler und sein Seelenheil – keine Rekrutierungsinteressen des kirchlichen Milieus, nicht die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Nation, auch nicht die Karriereinteressen des Elternhauses, oder was auch immer. Und zweitens. Das Seelenheil beginnt nicht erst im ewigen Leben, sondern schon hier und jetzt. Gute Bildung und Seelenheil hängen zusammen.

1. Die Lehrer-Schüler-Beziehung

1.1. Zurückhaltung

Ignatius leitet seine Exerzitien mit 20 Anmerkungen ein, die sich vor allem an den Exerzitienbegleiter bzw. Magister („*der die Übungen gibt*“) wenden. Für die

Bestimmung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist dabei die 15. Anmerkung grundlegend: „*Der die Übungen gibt, darf nicht den, der sie empfängt, mehr zu Armut oder einem Versprechen als zu deren Gegenteil bewegen ... Es ist in diesen geistlichen Übungen beim Suchen des göttlichen Willens angebrachter und viel besser, dass der Schöpfer und Herr selbst sich seiner frommen Seele mitteilt, indem er sie zu seiner Liebe und seinem Lobpreis umfängt und sie auf den Weg einstellt, auf dem sie ihm fortan besser dienen kann. Der die Übungen gibt, soll sich also weder zu der einen Seite wenden oder hinneigen noch zu der anderen, sondern in der Mitte stehend wie eine Waage unmittelbar den Schöpfer mit dem Geschöpf wirken lassen und das Geschöpf mit dem Schöpfer und Herrn*“ (GÜ 15).

Um das Bild zu verstehen, muss man sich eine Waage mit einem festen, auf dem Boden stehenden senkrechten Balken oder mit einer von oben senkrecht nach unten hängenden Haltevorrichtung vorstellen. Daran ist horizontal ein anderer Balken befestigt, an dessen beiden Enden jeweils eine Schale hängt. Mit der „Mitte“ ist der mittlere Punkt des Horizontbalkens gemeint. Es ist der Punkt, von dem her das Ergebnis der Bewegung zwischen den beiden Wagen nicht beeinflusst werden kann. Angesichts einer Wahlmöglichkeit des Exerzitanten („*der die Übungen nimmt*“) soll sich der Begleiter also innerlich an den Punkt begeben, von dem her er das Ergebnis der Entscheidung beim Exerzitanten nicht beeinflussen kann. Das ist die ignatianische *Indifferenz*, von der in den *Geistlichen Übungen* an vielen Stellen die Rede ist. Sie ist die Voraussetzung dafür, dass die Bewegung der beiden Waagschalen entsprechend dem Gewicht geschehen kann, das wirklich auf ihnen liegt. Auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis hin gesprochen: Beim Schüler beziehungsweise bei der Schülerin soll es wirklich zu einer eigenen Erkenntnis kommen, nicht zu der von der Schule gewünschten Erkenntnis.

Man kann es auch paradox formulieren: Die von der Schule gewünschte Grundkompetenz des Schülers besteht in dieser Haltung der Waage. Ignatius nennt sie *Indifferenz*. Nur der Schüler kann wirklich zu einer eigenen Einsicht und zu einem „reifen Urteil“ (*sanum iudicium*) gelangen, der selbst in der *Indifferenz* geübt und nicht einfach nur seinen Launen und hergebrachten Gewohnheiten unterworfen ist. Die *Indifferenz* ist also auch die Grundhaltung, in die der Exerzitant/Schüler selbst hineinkommen soll, um fähig zu werden, eine eigene Entscheidung zu treffen bzw. zu einer eigenen Einsicht zu gelangen. Deswegen überträgt Ignatius das Bild der Waage an anderer Stelle auf den Exerzitanten: „*Ich* (d.h. der Exerzitant/Schüler) *muss mich somit indifferent finden, ohne irgendeine ungeordnete Anhänglichkeit. Ich soll also nicht mehr dazu geneigt sein noch danach verlangen, die vorgelegte Sache zu nehmen, als sie zu lassen, noch mehr dazu, sie zu lassen, als sie zu nehmen. Vielmehr soll ich mich wie in der Mitte einer Waage finden, um dem zu folgen, wovon ich verspüre, dass es mehr zur Ehre und zum Lobpreis Gottes, unseres Herrn, und zur Rettung meiner Seele ist*“ (GÜ 179).

Diese Haltung kann beim Schüler beziehungsweise beim Exerzitanten nicht vorausgesetzt werden. Die Schüler müssen sie erlernen, und zwar am besten vom Lehrer selbst. Doch das hat eine Voraussetzung: der Lehrer muss auch in seiner Haltung gegenüber dem Schüler „*in der Mitte der Waage stehen*“. Die *Indifferenz*

des Lehrers ist die pädagogische Voraussetzung für das Lernen im Sinne der *Geistlichen Übungen*. Lernen geschieht am Vorbild. Kein Lehrer, der sich nicht ständig in der *Indifferenz* übt, kann Schülern und Schülerinnen das „sanum iudicium“, die reife Einsichts- und Entscheidungsfähigkeit beibringen. Wenn er oder sie aber im Sinne von GÜ 15 *indifferent* ist, darf man darauf vertrauen, dass die eigene *Indifferenz* im Laufe der Schulzeit die Schülerinnen und Schüler ansteckt. Haltungen der *Indifferenz* lassen sich zwar auch trainieren, aber wenn der Trainer selbst nicht *indifferent* ist, kann er niemanden dazu hinführen.

Lehrende müssen also dem Schüler oder der Schülerin Raum geben, damit diese selbst erkennen und selbst lernen können. Mit Raum ist hier nicht nur Zeit und Muße gemeint, sondern vor allem auch Beziehungsraum, Freiheit. Lernende sind keine Trichter, in die man Lerninhalte hineinschüttet. Lernen besteht auch nicht darin, die „richtige“ Antwort herausbekommen, die der Lehrer in seinem Kopf schon weiß. Zwar gibt es die Differenz zwischen „richtig“ und „falsch“ – die Differenz zwischen der richtigen und falschen Wiedergabe einer Vorlage, der richtigen und falschen Lösung der Rechenaufgabe, der richtigen oder falschen Vokabelbedeutung. Aber in diesem Raum spielt sich nicht die Erkenntnis ab, auf die es im Lernprozess eigentlich ankommt. Richtig-Falsch-Kompetenzen sind Vorübungen. Sie verhalten sich zum Bildungsziel ignatianischer Pädagogik wie die Etüde zur Sonate. Die Etüde steht im Dienst der Sonate, sie ist nicht selbst das Lernziel.

Äußerlich wird die Grundhaltung der *Indifferenz* in einer gewissen Zurückhaltung der Lehrenden gegenüber den Lernenden sichtbar. Sie dient der Freiheit und der Eigentätigkeit des Schülers beziehungsweise der Lerngruppe und ihres Lernprozesses. Sie ist keineswegs mit Sturheit, Härte oder Kälte zu verwechseln. Vielmehr ist sie gepaart mit einer hohen Aufmerksamkeit für das, was bei den Lernenden geschieht. Sie ist ein Ausdruck der unbedingten Zuwendung, des Respekts, ja der Liebe – die sich auch dann nicht irre machen lässt, wenn alles im Lehrer selbst oder um ihn herum daran zerzt, er möge diese Zurückhaltung aufheben und selbst sagen, was richtig und was falsch ist, was erkannt werden „soll“ und was nicht.

1.2. Knappheit

Aus der Zurückhaltung folgen didaktische und methodische Optionen. *Der die Übungen gibt*, muss ja dem, *der die Übungen nimmt*, „Stoff“ vorlegen: Texte, Informationen, Bilder, Vorlagen. Für die Präsentation solchen Stoffes gilt: *„Derjenige, der einem anderen Weise und Ordnung dafür angibt, sich zu besinnen und zu betrachten, soll die Geschichte dieser Besinnung und Betrachtung getreu erzählen¹, indem er die Punkte nur in kurzer oder zusammenfassender Erläuterung*

¹ Gedacht ist hier an die Situation, dass der Exerzitiengeber dem Exerzitanten eine Bibelstelle, z.B. eine Geschichte aus einem Evangelium, zur Betrachtung vorlegt. Der Exerzitant soll sich damit zum Nachdenken und Beten zurückziehen.

durchgeht. Denn wenn derjenige, der betrachtet, das wirkliche Fundament der Geschichte nimmt, es selbständig durchgeht und bedenkt und etwas findet, was die Geschichte ein wenig mehr erläutern oder verspüren lässt, so ist es von mehr Geschmack und geistlicher Frucht, als wenn der, der die Übungen gibt, den Sinn der Geschichte viel erläutert und erweitert hätte“ (GÜ 3).

Bei der Vorgabe des Lernstoffes wird hier den Lehrern und Lehrerinnen Knappheit empfohlen. Diese Empfehlung ist die methodische Konsequenz aus der Zurückhaltung und dem Respekt des Lehrers vor der Eigentätigkeit des Schülers. In der Knappheit der Vorgabe kommt das Vertrauen des Lehrers in den selbständigen Erkenntnisprozess des Schülers zum Ausdruck. Die Schule verzichtet auf eine allzu enge Lernzielorientierung im Kopf des Lehrers oder auf eine allzu große Stoffmenge. Hintergrund des Knappheitsgrundsatzes ist nicht nur die Erfahrungstatsache, dass selbsterkannte Wahrheiten viel tiefer im Langzeitgedächtnis haften als jede konditionierte Wissensvermittlung. Vielmehr ist Knappheit die Voraussetzung dafür, dass ein Stoff überhaupt *geschmeckt* und *verkostet* werden kann.

Auffällig sind in dem zitierten Text Worte wie *Frucht* und *Geschmack*, Grundbegriffe der *Geistlichen Übungen*. Die zitierte Anmerkung endet schließlich mit dem Satz: „*Denn nicht das viele Wissen sättigt und befriedigt die Seele, sondern das Innerlich-die-Dinge-Verspüren-und-Schmecken*“ (GÜ 3). Das *Schmecken* und *Verspüren* (lateinisch: *sapere*) von Wenigem macht weise (*sapiens*). Knappheit bei der Präsentation des Stoffes und Zurückhaltung des Lehrers als Grundhaltung sowie das Lernziel „Weisheit“ hängen also zusammen. Im *Schmecken* und *Verspüren* entwickelt sich das Verhältnis zu dem von außen eingegebenen Stoff. Dazu braucht es genügend Zeit und Raum. Wirkliches Wissen entsteht nur, wenn in der Reflexion des Stoffes die Bedeutung des Stoffes erkannt wird.

Die Bedeutung des Lernstoffes „für mich“ ist beschränkt sich nicht auf den quantifizierbaren Nutzen des Gelernten für bestimmte äußerliche, vorgegebene Zwecke – im Sinne der typischen Schülerfrage: „Was bringt mir das?“ Zur Lernerfahrung gehört die Sinnerfahrung: dass es sinnvoll ist zu lernen, was man lernt. Sinn erfährt der Schüler oder die Schülerin, wenn er und sie Zwecke erkennen, auf die möglicher Nutzen überhaupt bezogen werden kann. Mathematik kann als reiner Rechenstoff vermittelt werden oder als Sprache, die es möglich macht, Lebenswelt zu beschreiben und zugänglich zu machen. Lesen kann als Technik vermittelt werden oder als Tätigkeit, bei der ich Freude empfinde. Geschichte kann als Internalisierung einer Fülle historischer Daten oder im Hinblick auf exemplarische Erkenntnis unterrichtet werden.

Fragen, die in diese Art von Reflexion hineinführen, lauten: „Was findest Du an diesem Thema interessant? Was haben wir in der letzten Stunde besprochen, das bei Dir noch eine nachträgliche innere Bewegung ausgelöst hat? Hast Du eine neue Frage entdeckt? An welche Erfahrung in Deinem Alltag erinnert Dich der Unterricht?“

Zurückhaltung des Lehrers und Knappheit des Stoffes stehen also im Dienst der Reflexionstätigkeit der Schüler und Schülerinnen. Die Begriffe *Schmecken* und *Verspüren* führen in das Zentrum ignatianischer Pädagogik: Die Schüler/Exerzitanten sollen die ihnen vorgelegten Stoffe wie ein Stück Brot oder überhaupt wie etwas Essbares kauen und kosten. Sie sollen den Lernstoff reflektieren, nicht konsumieren, oder besser: nicht nur konsumieren, sondern vor allem reflektieren. Denn erst durch Reflexion, durch *Innerlich-die-Dinge-verspüren-und schmecken* verbindet sich das Lernen mit Sinnerfahrung.

1.3. Reflexion

Der Ursprung dieses auf Reflexion orientierten Lernansatzes der ignatianischen Pädagogik liegt in der Lebenserfahrung des Begründers: 1521 wurde Iñigo de Loyola bei der Verteidigung des Stadt Pamplona von einer Kugel am Bein schwer verletzt. Dieses Ereignis warf ihn auf das Krankenbett in seinem Heimatschloss Loyola. Dort widerfuhr ihm, was viele Menschen erleben, die durch eine plötzliche Krankheit oder durch irgendein anderes überraschendes Ereignis aus der Bahn geworfen werden: Es entsteht leere Zeit. Sechs Monate lang lag Ignatius danieder. Er kämpfte gegen einen bleibenden Schaden aus der Verletzung. Da die Knochen nicht richtig zusammenwuchsen, ließ er sie wiederholt brechen. Es nützte ihm nichts, und sein Leben lang wird man Ignatius an seinem Hinken erkennen. Die alten Karrierepläne sind gegenstandslos geworden.

Um die Zeit zu füllen, wollte Ignatius Bücher lesen. Dabei machte er wieder eine scheinbar unspektakuläre, „knappe“ Erfahrung: Er suchte Bücher, die ihn unterhalten sollten: Ritterromane oder ähnliches. Doch auf dem Schloss seiner Familie gab es nur eine andere Art von Büchern, deren Lektüre ihm nie gelegen hatte. Zu seiner Überraschung *schmeckten* sie ihm besser. Der entscheidende Abschnitt aus seiner *Autobiographie* lautet: „*So war er (Ignatius) gezwungen, im Bett zu liegen. Und weil er der Lektüre von weltlichen und falschen Büchern sehr erlegen war, die man Ritterromane zu nennen pflegt, bat er, als er sich gut fühlte, man möge ihm einige davon geben, um die Zeit zu verbringen. Doch in jenem Haus fand sich keines von denen, die er zu lesen pflegte. Und so gaben sie ihm ein ‚Leben Christi‘ und ein Buch vom Leben der Heiligen auf spanisch. Indem er in ihnen oftmals las, gewann er eine gewisse Zuneigung zu dem, was er dort geschrieben fand. Doch wenn er aufhörte, sie zu lesen, verweilte er manchmal dabei, an die Dinge zu denken, die er gelesen hatte; andere Male an die Dinge der Welt, die er früher zu denken pflegte.² Und von vielen eitlen Dingen, die sich ihm anboten, hatte eines so sehr sein Herz in Besitz genommen, dass er alsbald zwei und drei und vier Stunden, ohne es zu verspüren, darin vertieft war, an es zu denken... Doch kam ihm unser Herr zur Hilfe. Er bewirkte, dass auf diese Gedanken andere folgten, die aus den Dingen entstanden, die er las ...³ Und auch bei ihnen verweilte er einen großen Zeitraum. Und diese Aufeinanderfolge von so*

² gemeint: Der Dienst an einer „Herrin ... nicht von gemeinem Adel, nicht Gräfin, nicht Herzogin, sondern ihr Stand war höher als alles beides.“

³ Gemeint: „Der heilige Franziskus, der heilige Dominikus hat dies und das getan. Also muss ich es auch tun.“

verschiedenen Gedanken dauerte bei ihm viel Zeit, wobei er sich immer bei dem Gedanken aufhielt, der wiederkehrte: sei es über jene weltlichen Großtaten, die er auszuführen verlangte, oder über jenen anderen von Gott, die sich ihm in der Phantasie anboten; solange, bis er aus Ermüdung damit aufhörte und auf andere Dinge achtete.“⁴

Um den Text zu verstehen, muss man nicht unbedingt die Werturteile (*weltlich, falsch, eitel*) übernehmen, die er enthält. Sie stammen aus einer späteren Rückschau. Zum Zeitpunkt der Erfahrung selbst war die Wertung auch für Ignatius noch offen. Es handelt sich um eine durch Lektüre, also „von außen“ angestoßene innere Erfahrung. *Sich aufhalten* bei den inneren Erfahrungen ist das, was in der ignatianischen Pädagogik oder auch modern mit „Reflexion“ bezeichnet wird. Je mehr Ignatius sich *spürend* und *verkostend* bei den Gedanken *aufhält*, um so deutlicher merkt er, dass die inneren Reaktionen nach bestimmten Strukturen verlaufen: Eine innere Reaktion schmeckt am Anfang zum Beispiel anders als am Ende: „*Wenn er an das von der Welt dachte, vergnügte er sich sehr. Doch wenn er dann aus Ermüdung davon abließ, fand er sich trocken und unzufrieden. Und wenn er daran dachte, barfuß nach Jerusalem zu gehen und alle übrigen Strenghheiten auszuführen, von denen er las, dass die Heiligen sie ausgeführt hatten, war er nicht nur getröstet, während er bei diesen Gedanken war, sondern blieb auch, nachdem er davon abgelassen hatte, zufrieden und froh.“⁵* Aus diesen einfachen Anfängen entwickelt Ignatius später seine ausgereifte Lehre der *Unterscheidung der Geister* (bes. GÜ 313 – 336). Sie besteht aus der Kenntnis von Strukturen innerer Erfahrungen, auf Grund derer sich sagen lässt, dass die Erfahrungen eher von Gott oder *vom Feind der menschlichen Natur* (GÜ 334) her kommen. Die Reflexion führt also zur Fähigkeit, die inneren Reaktionen zu beurteilen und handlungsrelevant werden zu lassen.

Für den pädagogischen Prozess lassen sich aus diesem Verständnis von Reflexion einige Grundsätze ermitteln.

a) Zunächst: Alle Erfahrungen sind potentielle Lerngelegenheiten. Alle Wirklichkeit ist potentiell auch Lernstoff. Jedes Ereignis im Leben löst innere Reaktionen aus, auf die man reflektieren kann. *Gott suchen und finden in allen Dingen*, das soll man nicht nur in den schönen und erbaulichen Ereignissen des Lebens, sondern auch in den bitteren und harten Erfahrungen. Zur ignatianischen Reflexionskultur gehört es, vor Schwierigkeiten nicht auszuweichen. Der Lernstoff muss nicht gut schmecken, wenn in ihm eine mögliche Sinnerfahrung liegen soll. Vielmehr gibt es auch in den schwierigen Ereignissen des Lebens, in den Durststrecken und Grenzerfahrungen, in den Erfahrungen des Scheiterns und in trockenem Lernstoff etwas zu entdecken.

b) Der Reflexionsprozess ist ein innerer Prozess. Die Fragestellungen des Lehrers müssen den Schüler also immer wieder auf seine innere Erfahrung ansprechen, nicht auf die Reproduktion eines Lernergebnisses. Über die Bedeutung von etwas

⁴ Ignatius von Loyola, Bericht des Pilgers 5 – 7 (vgl. Anm. 3).

⁵ Ebd. 8.

nachzudenken heißt ja, dass ich meine inneren Reaktionen auf ein Ereignis, einen Text oder irgendeine andere Wirklichkeit in den Blick nehme. Ignatius nennt diese inneren Reaktionen *Bewegungen* (motus) oder auch *Geister* (spiritus). Der Reflexionsvorgang bezieht sich also primär auf Affekte, auf „Geistesblitze“, auf Assoziationen, auf weiterführende Gedanken. Gebildet ist nicht, wer viel weiß, sondern wer reflektieren kann – wer sich also den eigenen Reaktionen auf Wirklichkeit und Lernstoff aller Art öffnen und mit ihnen umgehen kann.

c) Die Reflexion bezieht sich immer auf die inneren Reaktionen, die jetzt in mir sind. Bildung ist nicht in erster Linie Wissen über vergangene, sondern Umgang mit gegenwärtiger Erfahrung. Es ist nicht genug damit getan, die Kenntnis eines traditionellen Bildungskanon zu vermitteln. Vielmehr muss Urteilsfähigkeit gelernt werden, wenn man sich in die Tradition derer stellen will, die Traditionen durch ihre eigenes Urteil und dem daraus folgenden Handeln begründet haben. Dasselbe gilt für das Ziel der Wertevermittlung: Sie entsteht nicht in erster Linie durch die Kenntnis von Wertetraditionen, sondern durch die Reflexion auf eigene Erfahrungen. Das bedeutet nicht, dass die Kenntnis von Traditionen verzichtbar wäre. Es ist nur die Frage, wie man sich mit ihnen in der Schule beschäftigt. Um es einfach zu sagen: Schule soll sich mit Sokrates so befassen, als würde er heute zu uns sprechen. Vielleicht kommt dann heraus, dass er uns mehr zu sagen hat als viele andere, die heute zu uns sprechen.

1.4. Übung

Das *Verkosten* bezieht sich auf die *Geister*, die inneren Reaktionen. Dieses *Verkosten* kann und soll geübt werden. Charakteristisch für Ignatius ist seine Wertschätzung von *Übung* (exercitium), seine Überzeugung von der „Übbarkeit“ vieler Dinge, die man normalerweise nicht für übbar hält: „*Denn wie das Umhergehen, Wandern und Laufen leibliche Übungen sind, genauso nennt man ‚geistliche Übungen‘ jede Weise, die Seele darauf vorzubereiten und einzustellen, alle ungeordneten Anhänglichkeiten von sich zu entfernen und, nachdem sie entfernt sind, den göttlichen Willen in der Einstellung des eigenen Lebens zum Heil der Seele zu suchen und zu finden*“ (GÜ 1).

Es geht bei den *Geistlichen Übungen* um ein Training. Entsprechendes gilt für die Schule. Für den Unterricht bedeutet dies eine Wertschätzung des „Trainierens“. Das methodische *exercitium*, die systematischen Wiederholungs- und Anwendungsübungen waren ja gerade das, was Ignatius am *modus parisiensis* faszinierte, den er für die Jesuitenschulen verpflichtend machte.

Doch es geht nicht nur um eine Option für das methodische Trainieren von Lerninhalten im Unterricht. Aus der Formulierung von GÜ 1 folgt, dass sich auch andere Dinge methodisch trainieren lassen: Umgang miteinander, Umgang mit Konflikten, Umgang mit Verantwortung, Umgang mit Vertrauen – all dies mit dem Ziel, sich für Werterkenntnisse, Überzeugungen und Lebenseinstellungen *vorzubereiten*. Dieser Punkt hat den *Geistlichen Übungen* gelegentlich den Vorwurf des Nihilismus eingetragen, so als würde Ignatius seine Exerzitanten

einem Seelentraining unterwerfen, das es ihnen ermögliche, problemlos mal diese und mal jene Einstellung der Seele, der Gefühle und sogar der Überzeugung einzunehmen, um so ein williges Werkzeug in der Hand der kirchlichen Hierarchie und der Vorgesetzten zu werden.

Doch in den *Geistlichen Übungen* geht es Ignatius um ein *Vorbereiten und Einstellen* auf den göttlichen Willen (vgl. GÜ 1). Entsprechend hätte der Pädagoge gegenüber dem Schüler die Aufgabe, die *Vorbereitung und Einstellung* auf mögliche Erkenntnisse und Überzeugungen einzuüben – nicht mehr. Der Umgang miteinander, das Verhalten in Konflikten etc. sind Übungsfelder dafür, im Unterrichtsalltag wie auch auf Besinnungstagen und ähnlichen außerunterrichtlichen Veranstaltungen. Welche Überzeugung oder welcher Wert in dem Lernfeld gefunden wird, kann letztlich nicht als Lernziel vorgegeben und in einer späteren Erfolgskontrolle abgefragt werden.

Pädagogik, die sich darum bemüht, die Schüler und Schülerinnen für Erkenntnisse *vorzubereiten und einzustellen*, kann allerdings nicht auf einen Rahmen verzichten, der seinerseits nicht mehr zur Disposition steht. Das tun auch die Exerzitien nicht: „*Deshalb ist es nötig, dass wir uns gegenüber allen geschaffenen Dingen in allem, was der Freiheit unserer Entscheidungsmacht gestattet und ihr nicht verboten ist, indifferent machen*“ (GÜ 23) – aber nicht gegenüber den Dingen, „*die der Freiheit unserer Entscheidungsmacht nicht gestattet und ihr verboten sind*“. Nur: Dieser Rahmen ist kein zur Disposition stehender möglicher Lerninhalt im Sinne ignatianischer Pädagogik. Er wird vorgegeben.

Im Sinne ignatianischer Pädagogik ist die entscheidende Übung allerdings immer wieder die des *Verkostens* oder des *Sichaufhaltens*. Reflexion auf die eigenen Reaktionen ist das entscheidende Lernfeld. Innere *Bewegungen* entstehen als Reaktion auf Gehörtes, Gelesenes und Erlebtes. Sie sollen nicht nur einfach als gute oder weniger gute Begleitmusik beim Rezeptionsprozess hingenommen werden, sondern in den Lernvorgang einbezogen werden. Erst die Einbeziehung der *Bewegungen* macht Lernen zu einem aktiven Aneignungsvorgang.

2. Disziplin und Grenzsetzung

Vor den Beginn der eigentlichen *Geistlichen Übungen* setzt Ignatius die *Regel* für den Fall von Konflikten zwischen Exerzitiengeber und Exerzitant, die auch als allgemeine Regel für die Kommunikation gelten kann: „*Damit sowohl der, der die geistlichen Übungen gibt, wie der, der sie empfängt, mehr Hilfe und Nutzen haben, ist vorauszusetzen, dass jeder gute Christ bereitwilliger sein muss, die Aussage des Nächsten zu retten, als sie zu verurteilen; und wenn er sie nicht retten kann, erkundige er sich, wie jener sie versteht, und versteht jener sie schlecht, so verbessere er ihn in Liebe; und wenn das nicht genügt, suche er alle angebrachten Mittel, damit jener, indem er sie gut versteht, sich rette*“ (GÜ 22).

2.1. Wohlwollen

Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden soll von Wohlwollen geprägt sein. Die Zurückhaltung, von der oben die Rede war, ist also keineswegs mit Gefühlskälte zu verwechseln. Wohlwollen zeigt sich in der Bereitschaft des Lehrers, die *Aussage* des Schülers gerade dann, wenn sie missverständlich ist, eher *retten* zu wollen, als sie zum Anlass für eine Verurteilung zu nehmen. Das gilt auch in der letzten Eskalationsstufe eines Konfliktes, wie die *Regel* sie beschreibt.

Vorausgesetzt ist eine Gesprächssituation. Es geht um *Aussagen*. Kommunikation ist der Ort, an dem sich das Wohlwollen in der Beziehung bewährt. Das Wohlwollen ist im Sinne einer voraussetzungslosen Prämisse gemeint. Es ist nicht an Bedingungen geknüpft. Keiner der Beteiligten muss zuerst einmal beweisen, dass er oder sie Wohlwollen verdient.

Dies ist besonders einleuchtend für die Beziehung des Lehrers zum Schüler, wenn man davon ausgeht, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung „asymmetrisch“ ist⁶. Von Lehrerseite muss das Wohlwollen auf jeden Fall voraussetzungslos sein. Vergleichbar ist dies am ehesten, trotz aller Unterschiede, mit der Beziehung zwischen Eltern und Kindern. Die Vorgabe der Annahme, der Zuneigung, des Wohlwollens und der Liebe kommt von den Eltern beziehungsweise von den Lehrenden. Sie kann auch nicht an die Erwidernung derselben durch die Kinder beziehungsweise die Schüler und Schülerinnen geknüpft werden, im Sinne von: „Wenn Du mich nicht magst, dann brauche ich dich auch nicht zu mögen.“

2.2. Verständnissicherung

Ignatius schlägt für den Konfliktfall eine konkrete Methode vor, die helfen kann, Wohlwollen zu stabilisieren: Verständnissicherung. *Er erkundige sich, wie jener sie (die Aussage) versteht.* Bevor der Lehrer reagiert, sichert er ab, ob er die Aussage des Schülers wirklich richtig verstanden hat, auf die er anschließend reagieren will oder reagieren muss. Die Empfehlung wirkt wie eine eingebaute Sicherung: „Es könnte sein, dass ich das Signal falsch verstanden oder falsch gedeutet habe. Deswegen nehme ich mich zurück, um dem Schüler Raum zu geben für eine Erläuterung seines Verhaltens – nicht damit er sich rechtfertigt oder entschuldigt, sondern damit ich ihn oder sie oder die Aussage besser verstehe. Erst dann reagiere ich.“

Für diese Art von Kommunikation ist das Trainieren und Praktizieren von „subjektivem Sprechen“ wesentlich. Es ist ein wesentlicher Unterschied, ob ich

⁶ „Symmetrisch“ wäre z.B. eine partnerschaftliche Beziehung, die von gegenseitigem Nehmen und Geben und entsprechendem Recht auf Gegenseitigkeit beruht. Bei Beziehungen, in denen einer dem anderen als Autoritätsperson übergeordnet ist, ergeben sich hingegen „Asymmetrien“ – die Autoritätsperson hat besondere Pflichten und Rechte, die nicht auf Gegenseitigkeit beruhen.

eine objektive Aussage über einen anderen mache („Du bist...; Du hast...“) oder ob ich eine Aussage über mein Verstehen des Anderen mache („Ich erlebe Dich...; ich habe den Eindruck, dass Du...“). Im Grunde genommen geht es beim subjektiven Sprechen immer um die Mitteilung an den Anderen, wie ich ihn verstehe. Damit gebe ich ihm die Möglichkeit, mir zu sagen, ob ich ihn richtig verstehe. Genau dies will die *Regel*.

Subjektives Sprechen, in dem sich der Lehrer oder die Lehrerin selbst üben, kann auch Übungsgegenstand und Lernfeld für Schüler und Schülerinnen werden. Konflikte zwischen Schülern bieten die Gelegenheit dafür, dass sie untereinander die Verständnissicherung einüben. Es ist auch durchaus im Sinne der *Regel*, wenn Besinnungstage und andere Lernorte dazu genutzt werden, die Verständnissicherung, das „Anhören“ und „Rückmeldung geben“ einzuüben.

2.3. Verbesserung

Wenn das richtige Verständnis einer *Aussage* gesichert und eine Verbesserung nötig ist, so soll sie *in Liebe* (GÜ 22) geschehen. Verbessern, wenn man nicht liebt, ist riskant, selbst dann, wenn die Verbesserung sachlich gerechtfertigt ist und man äußerlich die Fassung wahrt. Wenn man hingegen die Fassung verliert, weil man liebt, so wird die Liebe letztlich auch beim Schüler oder bei der Schülerin ankommen. Nur ganz selten begegnet man Schülern, die eine Entschuldigung seitens des Lehrers nicht annehmen, wenn dieser sich im Ton vergriffen hat.

Ein wesentliches Mittel zur Verbesserung in Liebe sind Mitteilungen über eigene Grenzen oder eigene Gefühle. Sie können eine verbessernde Wirkung beim anderen haben, allerdings nur dann, wenn sie der Wahrheit entsprechen und deswegen ausgesprochen werden – und nicht in strategischer Absicht. Echte Selbst-Mitteilungen seitens des Lehrers können Schülern die Augen öffnen und klar werden lassen, wo die Grenzen beim Lehrer oder bei der Lehrerin liegen. Das obengenannte Training in subjektivem Sprechen ist eine Hilfe, um auch dann auf der Ebene der Mitteilung zu bleiben, wenn beim Lehrer starke Gefühle im Spiel sind.

Auch die Grenzziehung – im Unterschied zur reinen Mitteilung einer Grenze – kann in Liebe geschehen. Die Ankündigung einer Konsequenz im Falle der Grenzüberschreitung ist ein wichtiger Dienst am Schüler. Sie widerspricht der Liebe nicht, wenn sie verständlich angekündigt wird und verlässlich ist, d.h. wenn der Schüler damit rechnen kann, dass der Lehrer die Konsequenz wirklich zieht, die er für den Fall einer Grenzüberschreitung angekündigt hat.

2.4. Grenzen setzen

Der letzte Satz der *Regel* endet mit dem Hinweis: „... *suche er alle angebrachten*

Mittel, damit jener, indem er sie gut verstehe, sich rette“, und zwar dann, wenn alle andere Mittel nicht gefruchtet haben, die „*Aussage des anderen zu retten...*“. Es geht also nicht mehr darum, die *Aussage* (des anderen) zu retten – denn sie lässt sich ja trotz entsprechender Sicherung des richtigen Verständnisses nicht mehr retten –, sondern „*sich*“, also die andere *Person*, zu retten.

Eine naheliegende Parallele dazu⁷ ist die Exkommunikationsregel aus dem ersten Korintherbrief: *“Im Namen Jesu, unseres Herrn, wollen wir uns versammeln, ihr und mein Geist, und zusammen mit der Kraft Jesu, unseres Herrn, diesen Menschen dem Satan übergeben zum Verderben seines Fleisches, damit sein Geist am Tag des Herrn gerettet wird”* (1 Kor 5,4f). Dem „Satan übergeben“ ist ein Fachbegriff für den Verstoß aus der Gemeinde, d.h. die Exkommunikation – die Welt ist der Bereich des Satans. Aber die Funktion der Exkommunikation ist nicht die Reinheit der Gemeinde oder die Verurteilung des Sünders im Sinne einer Vorwegnahme des Gerichtes, sondern gerade das Gegenteil: die Rettung des Exkommunizierten. Die Exkommunikation kann also im Sinne einer Grenzziehung verstanden werden, deren Sinn im Interesse des Exkommunizierten liegt. Genau dies ist aber auch der Sinn von Grenzziehungen im pädagogischen Betrieb. So wäre das Ende der *Regel der Geistlichen Übungen* als der Einsatz einer Maßnahme zu verstehen, die im Interesse des Betroffenen liegt, weil sie ihm Verstehen ermöglicht, welches ihn wiederum *rettet*.

Ich vermute, dass es bei diesem Mittel zum „Retten des anderen“ um Grenzsetzung geht. Grenzen setzen gehört zum täglichen Geschäft des Erziehens. Es beginnt im Unterrichtsalltag mit der Verweigerung von Wunscherfüllungen, mit kleinen Maßnahmen zur Aufrechterhaltung einer Grundordnung und endet mit massiven Maßnahmen bis hin zum Klassen- oder Schulverweis. Auffällig ist in der *Regel der Geistlichen Übungen*, dass die Grenzsetzungen nicht mit dem Hinweis auf das Allgemeinwohl begründet werden, dem der Einzelne zu opfern wäre – so legitim der Ausgleich der verschiedenen Interessen und vor allem der Blick auf die Schwächeren ist. Vielmehr ist hier der pädagogische Sinn einer Grenzmarkierung für den, den sie betrifft, im Blick: Er soll sie *gut verstehen*, damit er sich dadurch rettet, oder genauer: Er soll sich dadurch, dass er sie gut versteht, retten. Wenn er sie nicht gut versteht, ist er nicht gerettet.

Vielleicht kann man diesen Gedanken noch etwas zuspitzen: Bei der Grenzsetzung geht es darum, ein Verstehen zu ermöglichen. Oft besteht das Problem von Verhalten darin, dass „Täter“ nicht wissen, was sie tun; sie spüren nicht, dass sie Grenzen überschreiten. Ihre Blindheit geht so weit, dass sie verletzen, ohne zu merken, dass sie verletzen, obwohl die Schreie der Verletzten laut ertönen und die Tränen reichlich fließen. In solchen Fällen bedarf es der Grenzziehung als eines pädagogischen Mittels, um das Verstehen zu ermöglichen: die Grenze zu markieren, die Verletzlichkeit bei sich selbst oder bei anderen kenntlich zu machen, die Wirklichkeit beim Geisterfahrer ankommen zu lassen, der über die Autobahn fährt und alle entgegenkommenden Autos für Geisterfahrer hält.

⁷ Ich weiß allerdings nicht, ob Ignatius den Begriff „retten“ aus dieser Vorlage bezieht.

Im eigentlichen Sinne geht es beim Thema Grenzziehung noch nicht um das Thema Schuld und Strafe. Schuld setzt ein wenigstens anfängliches Wissen um das voraus, was man tut und anderen antut. Deswegen ist es auch sinnvoll, Strafe und Grenzsetzung begrifflich⁸ zu unterscheiden. Grenzsetzung ist in erster Line eine pädagogische Maßnahme. Bei der Strafe ist der Sachverhalt komplexer. Strafe kann auch pädagogisch erwünschte Wirkungen haben. Aber die pädagogische Wirkung ist nicht der Grund für die Strafe – das würde dem Ernst und Gewicht des Themas Schuld nicht gerecht werden.⁹

Wenn ein Lehrer einem Schüler oder einer Schülerin eine Grenze setzt, dann darf er nicht von ihm oder ihr verlangen, sofort den pädagogischen Sinn der Maßnahme einzusehen. Es muss Schülern erlaubt werden, über die Maßnahme zornig zu sein und sich gegen sie zu wehren. Das Verständnis kann nur im Gefolge, im *Verkosten* der Maßnahme entstehen. Der Pädagoge muss also die pädagogische Maßnahme unabhängig von der Zustimmung des betroffenen Schülers verantworten, in der Hoffnung, dass dieser sie *gut versteht*. Wenn der Schüler die Grenze erkennt, nachdem sie ihm gesetzt worden ist, dann ist das ein Beitrag zu seiner *Rettung* – ein Beitrag zu einem größeren Wirklichkeitssinn, zu einer Erkenntnis der Grenzen und damit auch der Würde und Rechte anderer Menschen, zu einer größeren Reife im Umgang mit den eigenen Wünschen und der eigenen Spontaneität, zu einer Einsicht in die eigene Endlichkeit.

Die härteste Form der Grenzsetzung ist die Schulverweisung. Bei der Schulverweisung wird ein Aspekt der Grenzsetzung besonders deutlich: Der Pädagoge, der die Grenze setzt, steht nicht mehr für die pädagogische Aufarbeitung des Vorgangs nach der Grenzsetzung zur Verfügung; er muss sie anderen überlassen. Natürlich kann sich der Schüler oder die Schülerin, dem oder der die Grenze gewiesen worden ist, bei der Autoritätsperson melden und um Verständnishilfen bei der Deutung der Maßnahme bitten. Es kann auch sein, dass sich der Schüler nach längerer Zeit meldet, um zu erzählen, welche Einsichten er nach der Grenzziehung gewonnen hat. Das Tempo dieser Wiederannäherung muss allerdings dem verwiesenen Schüler überlassen werden. Die pädagogische Zuständigkeit endet mit der definitiven Grenzziehung; sie ist zwar ein pädagogischer Akt, aber nach ihr ist für den, der den Akt der Grenzmarkierung gesetzt hat, ein weiterer Schritt nicht möglich – es sei denn, dass der nächste Schritt von dem kommt, dem die Grenze gewiesen wurde.

⁸ Die Unterscheidung ist "begrifflich" – in der Realität überschneiden sich die Dinge natürlich. Trotzdem ist es wichtig zu unterscheiden, ob man ein und denselben Sachverhalt aus der Perspektive von Schuld und Strafe oder aus der von Unverständnis und Grenzsetzung angeht.

⁹ Vgl. dazu Kapitel 4 in diesem Buch