

Über-sich-selbst-siegen und Sein-Leben-ordnen. Pädagogische Anmerkungen zu Macht, Anthropologie und Didaktik in den *Geistlichen Übungen* von Ignatius von Loyola

MALTE BRINKMANN

Ein Blick in die Geschichte pädagogischen Denkens und Handelns zeigt, dass Übung die pädagogische Technik *par excellence* darstellt, Haltungen wie Disziplin, Selbstkontrolle, Charakter- und Willensstärke und damit Fähigkeiten wie Konzentration, Ordnung, Geduld zu lernen (vgl. Brinkmann 2008). Von den ältesten Zeugnissen des indischen Yoga über die zenbuddhistischen Meditationsübungen, über die asketischen und geistigen Übungen in der Antike,¹ die mittelalterlichen Exerzitien der Mönche und Mystiker bis hin zu den „Meditationen“ Descartes' und der Aufnahme dieses Themas durch Husserl sowie zu Nietzsches Übungen der Stil-Gebung (vgl. Nietzsche 1988: 230) reiht sich eine lange Kette religiös-kultischer und philosophischer Praxis der Übung. Unter den Titeln „Lebensart“ bzw. „Lebenskunst“ sind Übungen der Stil- und Formgebung heute aktueller denn je (vgl. Schmid 2004).

Aus pädagogischer Perspektive lässt sich sagen: Geübt wird nicht, um etwas zu *wissen*, sondern vor allem, um etwas zu *können*. Das Können, das im Üben erworben wird, ist zunächst ein doppeltes: „Etwas Ausführen- und Sich-Führen-Können“ (Menke 2003: 286). Die Aufgabe des Pädagogen besteht darin, das Sich-Führen-Können anzuleiten im Modus der Fremdführung. Die

1 Meditation bezeichnet geistige Übungsformen wie Übungen der Konzentration, des Gedächtnisses oder des Gewissens als Rechenschaftslegung. Askese bezieht sich vornehmlich auf leiblich-geistige Übungen der Einschränkung und Enthaltung in Essen, Trank, Schlaf, Kleidung, Besitz, Wohnung, Sexualität (vgl. Hadot 2005: 18, 50).

Didaktik der Übung ist daher als Kunst der Vermittlung von Aus-, Selbst- und Fremdführung zu fassen.

Dazu sind nicht nur Ziele nötig, die über Inhalt und Methode des konkreten Vollzugs hinausgehen. Es werden auch erzieherische Mittel gebraucht, die die Freiheit des Übenden einschränken. Man kann sie herstellen durch Zwang und Gewalt, wie die vielfältigen Formen der „Schwarzen Pädagogik“ belegen (Rutschky 1984). Die Macht des Erziehers kann sich auch maskieren, indem durch Kontextsteuerung eine geschlossene Lernumgebung konstruiert wird, die alternative Erfahrungen oder ungewollte Erlebnisse weitgehend ausschließt. In reformpädagogischen (vgl. Montessori 2005: 23) oder arbeitsmethodischen (vgl. Klippert 2003) Formen der Übung wird die erzieherische Macht-Intention sublim, aber deshalb nicht wirkungsloser.

Das Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstführung wird im bildungstheoretischen Diskurs als „unauflösbares Paradox“ von Heteronomie und Autonomie beschrieben (vgl. Schäfer 2005: 111ff.). In dieser Untersuchung möchte ich die traditionelle Beschreibung dieses zugespitzten Dual, das sich der subjektphilosophischen Tradition der Pädagogik seit Kant verdankt, verlassen. Aus einer erziehungstheoretischen Perspektive soll das Problem vielmehr als pädagogische Differenz zwischen Lernen und Erziehen bzw. zwischen persönlichem Vollzug und pädagogisch-didaktischer Inszenierung gefasst werden (vgl. Prange 2005). Die pädagogische Differenz erscheint in Bezug auf die Übung als fundamentales didaktisches Problem. Als Frage formuliert lautet es: Wie können „äußere“ Zwecke der Ausübung mit „inneren“ Zielen der Selbst-Führung synchronisiert werden? Um diese Differenz im Hinblick auf das Phänomen der Übung genauer zu fassen, möchte ich im Folgenden den Begriff des *Übens* für den individuellen Vollzug verwenden. Der Begriff der *Übung* soll die erzieherische und didaktische Inszenierung des Übens bezeichnen.

Wenn im Folgenden die pädagogische Differenz von Lernen bzw. Üben und Erziehen bzw. Übung am Beispiel der *Exercitia spiritualia* von Ignatius von Loyola analysiert wird, dann zeigt sich der Formaspekt der Übung in einer doppelten Hinsicht: Zum einen als Form, die die äußere Inszenierung der Übung machtmäßig bestimmt, und zum anderen als Form, die sich im Vollzug des Übens der Exerzitant selbst gibt. Die Frage nach der Didaktik als Frage nach der Vermittlung von Selbst- und Fremdführung im Ausführen einer „Sache“ erscheint daher zugleich als Frage nach der Form der Erziehung (vgl. Prange 2004, 2005).

Es werden zunächst die *Geistlichen Übungen* sowie ihre Ziele vorgestellt und hinsichtlich der Problematik von Selbst- und Fremdführung erläutert. In einem zweiten Schritt werden mit Foucault Funktionselemente der christlichen Pastoralmacht bestimmt. Mit dem Instrumentarium der gouvernementalen „Führung der Führungen“ nehme ich dann eine machttheoretische Analy-

se der *Geistlichen Übungen* vor. Anschließend stelle ich das anthropologische Programm der „Anwendung der Sinne“ vor. Auf der Grundlage einer „primordialen“ Wahrnehmungsdimension (Husserl) wird in den Exerzitien eine Anthropologie des (Um-)Lernens deutlich, die die „Grenzen der Normalisierung“ (Waldenfels) markiert. Schließlich wird gezeigt, wie Aus-, Selbst- und Fremdführung mittels rhetorischer und sokratischer Techniken vermittelt werden, um im fünften und letzten Abschnitt die Frage nach der Didaktik der Übung als Frage nach der Form in den Blick zu nehmen.

„*Exercitia spiritualia*“ – Selbstführung als Über-sich-selbst-siegen und Sein-Leben-ordnen

„Geistliche Übungen, um über sich selbst zu siegen und sein Leben zu ordnen, ohne sich bestimmen zu lassen durch irgendeine Anhänglichkeit, die ungeordnet wäre“ (GÜ 21)² – mit diesen Worten beginnt eines der zugleich wirkungsmächtigsten und umstrittensten religiös-pädagogischen Werke der Frühen Neuzeit. Der Exerzitant soll übend die ungeordneten Anhänglichkeiten (GÜ 1, 3) und Neigungen (GÜ 21, Anm. 10), d.h. die „*affectiones inordinatae*“ kontrollieren lernen. Dabei richtet sich das Büchlein vor allem an diejenigen, der die *Geistlichen Übungen* „gibt“, also an den Exerzitienggeber, weniger an den, der sie „empfängt“ (GÜ 22). Es handelt sich also um eine planvolle und methodische Anleitung, gleichsam ein spirituelles Handbuch zur Übung des Über-sich-selber-Siegens und Sich-selbst-Ordners (vgl. Maron 2001: 206ff.). In täglich vier bis fünf Stunden sollen Gebet, Gewissenserforschung, Meditation und Beichte unter Anleitung des Exerzitienggebers stattfinden. Sie sind in vier „Wochen“, d.h. Abschnitte aufgeteilt. Jede einzelne konzentriert sich auf ein eigenes Thema und weist ein eigenes Ziel aus. Die erste „Woche“ dient der Gewissenserforschung der eigenen Sünden und der Selbstbesinnung hinsichtlich des Ziels eines christlichen Lebenswandels. Der Übende soll „Indifferenz“ gegenüber weltlichen Dingen erreichen und damit die „Freiheit unserer freien Entscheidungsmacht“ erlangen (GÜ 23, 4). Das heißt, er soll sowohl seinen Neigungen und seinem Begehren entsagen als auch seinen Willen den göttlichen und priesterlichen Zielen unterordnen. Während die dritte und die vierte „Woche“ einem konkreten christlichen Thema gewidmet sind, nämlich der Leidensgeschichte und der Auferstehung Jesu sowie der göttlichen und menschlichen Liebe, ist die zweite „Woche“ ganz auf den Exerzitanten selbst bezogen. Hier findet sich gleichsam das Herzstück der Exerzitien. Die Übungen sollen zu einer existentiellen Entscheidung, einer elementaren „Wahl“ (GÜ 169-189) führen, in der der Übende

2 Ich zitiere nach der Übersetzung von Peter Knauer: Ignatius von Loyola (2006) und verwende die übliche Nummerierung (GÜ ff.). Die Erstausgabe kam in lateinischer Sprache unter dem Titel „*Exercitia spiritualia*“ 1548 in Rom heraus.

de sein Leben radikal umwendet. Die Exerzitien weisen also ein wohl überlegtes äußeres Schema auf: Während die erste Woche durch wiederholte Gewissenserforschung und Bußübungen den Entschluss vorbereiten soll, wird dann eine Entscheidungssituation inszeniert. Diese „Wahl“ wird in den beiden letzten Wochen wiederholend thematisch und methodisch variiert und „gefestigt“.

Ignatius zufolge sind dabei grundsätzlich zwei Aspekte zu berücksichtigen. Erstens soll die Individualität und Besonderheit des Übenden immer im Mittelpunkt stehen. Deshalb solle auf „Alter, Verfassung und Temperament“ (GÜ 205) sowie „Bildung oder Begabung“ und „Belastbarkeit“ (GÜ 17) des Übenden ebenso Rücksicht genommen werden wie auf das Wetter (vgl. GÜ 130, 4) und die Jahreszeit (vgl. GÜ 229). Überhaupt sollen die Übungen sehr flexibel umgesetzt werden. Jede Einzelübung soll auf die Individualität des Übenden abgestimmt werden: Das betrifft die Körperhaltung des Übenden (kniend, sitzend, stehend, auf dem Rücken liegend) (GÜ 75), Nahrung (GÜ 83), Helligkeit des Raumes (GÜ 79) sowie Übungs-, Essens-, Wach- und Schlafenszeiten (GÜ 72, 89). Zweitens sind alle Anweisungen den Zielen der Übungen unterzuordnen. Ignatius unterscheidet deutlich zwischen Ziel und Mittel seiner Übungen (vgl. GÜ 169, 3). Man kann diese beiden Grundsätze auch als pädagogisch-didaktische Bestimmungen lesen: Individualität des Übenden sowie Zielbestimmung der Übungen sind zu respektieren und der Methodik der Übungen übergeordnet. Diese gewinnt vielmehr erst aus dem Ziel ihre Gegenwart und ihren Sinn. Die herausragende Stellung der Individualität in den *Geistlichen Übungen* hat immer wieder Anlass gegeben, das spezifisch moderne Menschenbild der *Geistlichen Übungen* hervorzuheben.³

Allerdings nimmt die Leitung durch den Priester den Charakter der hierarchischen Unterordnung an. Sie zielt auf eine Gewissensführung. Die Technik dazu *par excellence* ist die Beichte. Exerzitiengeber und Beichtvater sind dieselbe Person. Die „Erste Woche“ beispielsweise endet mit einer Bußübung, das „Fleisch zu züchtigen, nämlich indem man ihm [dem Übenden, M.B.] spürbaren Schmerz zuführt“ (GÜ 85), sowie mit einer „Generalbeichte mit Kommunion“ (GÜ 44) vor dem Exerzitiengeber. Der Übende hat keinen Einfluss auf Durchführung und Zielgebung der Übung. Es bleibt ihm vorbehalten, die christlichen Normen, die Anthropologie des Sündenfalls und der Reinheit sowie das Gehorsamsgebot gegenüber der Autorität der kirchlichen Institutionen und deren Vertretern zu übernehmen. Die Übung erhält in dieser

3 Vgl. Hartmann 2001, Maron 2001: 227-231. Über die Ratio Studiorum des Jesuitenordens bestimmen die anthropologischen und erzieherischen Prinzipien der Exerzitien die jesuitische Schul- und Bildungslehre (vgl. Funiok/Schöndorff 2000; Kessler 2000). Darin begründet sich das Monopol der Jesuiten im alten Europa der Renaissance und des Barock und bestimmt bis heute die Kollegschaften, insbesondere für die Eliten des Landes (Kalthoff 1997).

Perspektive den Charakter einer Unterwerfungs- und Disziplinartechnik, die den Übenenden normiert und diszipliniert.

Dazu stehen die oben angesprochene Berücksichtigung der Individualität des Übenenden und die ausdrücklich geforderte Flexibilität des Exerzitiengebers zunächst in einem scheinbaren Widerspruch. Die Spannung zwischen Achtung und Förderung der Individualität des Übenenden einerseits und Unterwerfung und Disziplinierung andererseits, zwischen Selbstführung und Fremdführung, verlangt eine genauere Betrachtung der spezifischen Machttechnik und Machtform. Im Folgenden werde ich versuchen, Grundlinien von Foucaults Analyse der christlichen Pastoral und der Hervorbringung des ambivalenten spezifisch christlichen Selbstverhältnisses im Modus eines „freiwilligen Gehorsams“ nachzuzeichnen. Dabei ist interessant zu sehen, dass Foucault dieses als Abhängigkeits- und Unterwerfungstechnologie untersucht und zugleich darin Elemente des Widerstandes und der Überschreitung bestimmt (Foucault 2004: 296ff.).

Übung und Macht: Selbstunterwerfung und priesterliche Fürsorge in der christlichen Pastoral

Foucault analysiert die christliche pastorale Machtform als „irdische Macht“ (Foucault 2004: 226) und als „Kunst, die Menschen zu regieren“ (Foucault 2004: 242).⁴ In seinem Werk hat Foucault der Übung als Prozedur und Technologie immer wieder analytische Aufmerksamkeit gewidmet. Sein Blick auf die Übung zeigt sich zunächst in einer doppelten Perspektive: In einer genealogischen auf die Disziplinartechnik der pädagogischen Übung (*exercice*) (Foucault 1976) und in einer ethischen auf die antike philosophische Praxis einer „Ästhetik der Existenz“ als Stil- und Formgebung durch asketische Übung (*apprentissage*) (Foucault 1989, 1990). Diese „Zweierlei Übungen“ Foucaults (Menke 2003) möchte ich im Blick auf die *Geistlichen Übungen* nun durch eine dritte christlich-pastorale Form ergänzen. Mit der gouvernementalen Untersuchungsperspektive auf die Führungs- und Regierensmodi

4 Vgl. Foucault 1982; 1989; 1990: 84, 284; 1994a; 2004: 121-123, 185-195, 239-269. Foucault hat in seinem Werk der christlichen Pastoral weniger Aufmerksamkeit geschenkt verglichen mit der Genealogie des modernen Staates. „Macht“ mit Foucault zu analysieren heißt, die konkreten Formen ihrer Ausübung in Verbindung mit Wissensformationen und Selbstpraktiken zu untersuchen. Nicht das ‚Was‘, sondern das ‚Wie‘ der jeweils historischen und empirischen Praxis steht im Mittelpunkt (Foucault 1994: 251). Macht, Wissen und Subjekt stehen, Foucault zufolge, in einem dezentralen und relationalen Verhältnis zueinander. Macht lässt sich weder einzelnen Subjekten zuschreiben noch repressionstheoretisch in Herrschaftsverhältnissen hierarchisch verorten. Vielmehr ist Macht im konkreten Handeln der Akteure produktiv. Sie bringt sowohl Wahrheitsdiskurse als auch Selbstverhältnisse hervor.

von sich selbst und anderen lassen sich die ignatianischen Übungen im Kontext der christlichen Pastormacht justieren.

Foucault zufolge erhält die Praxis der christlichen Pastoral ihre Virulenz in der spezifischen Weise der Individualisierung und Verinnerlichung. Das innerliche Selbstverhältnis wird, Foucault zufolge, von vier Praktiken der Macht bestimmt: *Erstens* durch eine persönliche „Unterwerfungsbeziehung eines Individuums unter ein anderes Individuum“ (Foucault 2004: 255). Der Novize hat dem Lehrmeister unbedingten Gehorsam zu leisten: „Man gehorcht, um in einen Zustand (*etat*) des Gehorsams zu gelangen“ (Foucault 2004: 258). Die Praxis dieses Zustandes nennt sich – *zweitens* – Demut. Demütig sein heißt, Foucault zufolge, „seinem eigenen Willen zu entsagen“ und „vor allem zu wissen, dass ein eigener Wille ein schlechter Wille ist“ (Foucault 2004: 259). Gehorsam dem Priester und Demut dem göttlichen Gesetz und Heil gegenüber gewinnt *drittens* in der Unterwerfungsbeziehung eine spezifisch pädagogische Dimension. Der Pastor leitet durch „Unterricht“ und „Beispiel“ an und bringt durch praktische Übungen und durch Leitung des Gewissens in der Beichte (Foucault 2004: 263f.) den Übenden zu einer besonderen Form der Wahrheit. Der Bezug zur Wahrheit gestaltet sich *viertens* nicht in erster Linie als ein Bezug zu einem transzendenten Heil, sondern als ein Bezug zu sich selbst, indem in immer neuen Anläufen das verborgene und sündhafte Geheimnis ans Licht gehoben und zur Sprache gebracht und damit „die Regel und die Schuld ein aufs andere Mal verinnerlicht wird“ (vgl. Foucault 1990: 84). In der christlichen Pastoral geschieht also eine Subjektwerdung, indem eine „äußere“ Norm mittels der vier Prozeduren verinnerlicht wird. Damit findet eine Individualisierung als Verinnerlichung und eine Subjektivierung als Unterwerfung statt. Anders gesagt: Das verinnerlichte Individuum wird subjektiviert, also im ursprünglichen Wortsinn ein *subjectum*, ein Unterworfenes.

Die Rolle des Priesters ist dabei ambivalent: Das von Foucault so genannte „Hirtenparadox“ besteht darin, dass der Priester auch nicht Souverän ist. Er steht ebenfalls in einer Abhängigkeits- und Unterwerfungsbeziehung dem Gesetz, dem Heil und der göttlichen und kirchlichen Wahrheit gegenüber. Priesterliche Macht gestaltet sich daher als Fürsorge und Förderung, dem das Dienen und Gehorchen nicht entgegensteht, sondern dessen elementarer Bestandteil ist.⁵ Insofern können die deutlichen und wiederholten Anweisungen für den Exerzitiengeber zur Flexibilisierung und Nuancierung der Übungen hinsichtlich Zeit, Ort, Helligkeit, Essen usw. als Individualisierungsstrategie der

5 Foucault sieht in dieser Figur, in der souveräne und pastorale Macht, Selbstsorge und Fürsorge zusammenkommen, die Geburt der modernen Regierungsform, sofern sie auf das Soziale übertragen wird. Hierin übernimmt der Staat die Aufgaben der Wohlfahrt und der Sicherheit bei gleichzeitiger Kontrolle und Überwachung (vgl. Lemke 1997).

Geistlichen Übungen verstanden werden. Innerhalb der Abhängigkeits- und Gehorsamsbeziehung wird dem Übenden ein möglichst großes Maß an Selbstständigkeit gelassen (vgl. GÜ 15-18). Aber mit der Unterwerfung unter das Regime der Sünden sowie mit der Ausrichtung auf ein jenseitiges Heil wird gleichsam mittelbar eine Gehorsamsbeziehung aufgebaut, die sich in der Beichte dem Exerzitiengeber gegenüber artikuliert und manifestiert.

Ignatius bringt in den *Geistlichen Übungen* eine ganze Fülle von didaktischen Techniken in Anschlag, von denen weiter unten noch die Rede sein wird. In diesen begründet sich ein spezifisches Selbstverhältnis, das auf „Dechiffrierung“ und „Hermeneutik“ der innersten Regungen der Seele und der Begierden ausgerichtet ist. Die Abhängigkeit vom Exerzitiengeber korrespondiert mit einer Abhängigkeit von sich selbst, indem das Geheimnis, die Sünde immer wieder gesagt werden muss. Die christlich-pastorale Selbstführung ist damit gerade nicht eine Form ausschließlicher Selbstbestimmung, sondern eine subtile „Technologie der Selbstunterwerfung“ (Meyer-Drawe 1996: 656). Im Kern des humanistischen Programms der Bildung und Individualität funktioniert Macht als ambivalente Strategie der Normalisierung.

Ambivalent ist sie insofern, als Foucault die Analyse gouvernementaler Führung im Spannungsverhältnis von „Unterwerfungspraktiken“ und „Freiheitspraktiken“ (vgl. Lemke 1997: 312) anlegt. Die Produktivität von Macht wirkt in den Subjektivierungsprozessen performativ und bringt nicht nur Abhängigkeit, sondern auch „Freiheitsspielräume“ und damit Widerstand und Überschreitung hervor. Anders gesagt: Das Außen der Macht ist zugleich ihr Innen und umgekehrt. Foucault entdeckt so auch innerhalb der christlichen Pastoral fünf Momente des „Gegen-Verhaltens“ (Foucault 2004: 301ff.), die alle in Zusammenhang mit sozialen, gegenkirchlichen Bewegungen stehen. Er nennt das Thema der „Eschatologie, das Thema der Heiligen Schrift, das Thema der Mystik, das Thema der Gemeinschaft und dasjenige der Askese“ (ebd.: 311).⁶ Gemeint sind die eschatologischen Bewegungen im Anschluss an Joachim von Fiore, die Reformation, die mittelalterliche Mystik und die *Devotio moderna*, wobei für Ignatius und die *Geistlichen Übungen* vor allem die Themen der Gemeinschaft, das der Mystik als „einfältige“ Erfahrung und jenes der Askese zutreffen. Allen gemeinsam ist, dass sie die Macht des Priesters und der Kirche unterlaufen und einen „antipastoralen Kampf“ führen (Foucault 2004: 312).

Die Genealogie der Übung als pastorale Technologie der Macht lässt die Frage und das Problem der pädagogischen Differenz zwischen Selbstführung und Fremdführung bzw. zwischen individuellem Üben und erzieherischer Übung in einem neuen Licht erscheinen. Zum einen wird der Dualismus zwi-

6 Dieser für das Verständnis der Wirkungsweise der Pastoralmacht wichtige Aspekt wurde im wissenschaftlichen Diskurs meines Wissens bisher noch nicht bemerkt.

schen einem (vermeintlich) freien, selbstbestimmten Subjekt und einer abhängig machenden und determinierenden Umwelt unterlaufen. Überhaupt wird der subjektphilosophischen Vorstellung vom autonomen Selbst und den bewusstseins- und kognitionstheoretischen Selbstbestimmungsmodellen eine Absage erteilt. Übender wie „Übungsleiter“ sind schon je verwickelt in das Spiel der Macht und produzieren gerade in den innerlichen und verinnerlichenden Prozeduren neue Wissens-, Macht- und Selbstverhältnisse. Mit der Performativität der Übung wird die Vorstellung einer Teleologie der Übung als Befreiung verabschiedet. Nicht absolute Freiheit, Souveränität oder Vollkommenheit können das Ziel der Übung sein, auch wenn sie von „fürsorglichen“ Priestern und Pädagogen oder von klug inszenierten Methodenarrangements versprochen werden.⁷

Foucault beantwortet nicht die Fragen danach, wie genau die Praxis der pastoralen Macht und Subjektivierung funktioniert, wie der priesterliche „Unterricht“ gestaltet ist und wie darin Momente der Überschreitung und damit Bildungsprozesse möglich werden.⁸ Um die Form der Erziehung als „Führung der Führungen“ bei Ignatius genauer fassen zu können, möchte ich die machtstheoretische Analyse der *Geistlichen Übungen* durch eine phänomenologisch-anthropologische und eine pädagogisch-didaktische erweitern. Erst dann lässt sich klären, inwieweit mit der Übung als Technologie die Möglichkeit eröffnet werden kann, Lernen und Erziehen, Freiheit und Unterwerfung zu vermitteln.

Verspüren und schmecken (*sentir*) – Die „Anwendung der Sinne“ als pädagogisch-anthropologisches Programm der *Geistlichen Übungen*

„Denn nicht das viele Wissen sättigt und befriedigt, sondern das Innerliche-Dinge-Verspüren-und-Schmecken“ (GÜ 2). Verspüren und schmecken – *sentir* – nimmt in der impliziten Pädagogik und Didaktik der *Geistlichen*

7 Im erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Diskurs zur Übung fehlt die genealogische Relativierung teleologischer oder entelechialer Konzeptionen gänzlich. Als Beispiele für das Perfektions- und Freiheitspathos können das oben erwähnte „Methodentraining“ Klipperts oder Montessoris ‚gut gemeinte‘ Maxime „Anwalt des Kindes“ zu sein, gelten. Auch in Bollnows „Klassiker“ „Vom Geist des Übens“ wird das Ziel der Übung als „Innere Freiheit“ und „Gelassenheit“ bestimmt ohne jede explizite Reflexion auf die Macht des (Zen-) „Meisters“ (Bollnow 1978).

8 Die „sokratische Tendenz“ der Schriften Foucaults zur Ethik (Brinkmann 2001: 235) lässt den Zusammenhang zwischen Macht und Bildung eher im Dunkeln. Dieser lässt sich bestenfalls differenztheoretisch erschließen (vgl. Schäfer 2004; Ricken 2006).

Übungen einen hervorragenden Platz ein. In zahllosen Anweisungen⁹ soll der Übende Szenen und Episoden aus dem Leben Jesu synästhetisch mit den „fünf Sinne[n]“ (GÜ 121) vergegenwärtigen. Anweisungen wie die folgenden verwundern zunächst und werfen Fragen auf: „Mit dem Geruch und mit dem Geschmack riechen und schmecken die unendliche Sanftheit und Süße der Gottheit [...]“ (GÜ 124). „Mit dem Tastsinn berühren, nämlich wie die Gluten [der Hölle, M.B.] die Seele berühren und verbrennen“ (GÜ 70). Wie soll etwas Abstraktes oder Transzendentes gefühlt, geschmeckt oder getastet werden? Wie können die „sinnlichen Sinne“ „geistlich“ etwas wahrnehmen?

Es wird schnell deutlich, dass es Ignatius nicht um eine einfache Emotionalisierung des Übens oder Subjektivierung von religiösen Inhalten der Bibel geht. Noch viel weniger handelt es sich um eine simple sensualistische Motivationsstrategie, „ganzheitliches Erleben“ zu ermöglichen. Den „geistlichen Sinnen“ werden vielmehr Inhalte der Meditation vorgelegt, die „jenseits der Sinnenkräfte liegen, aber dennoch ‚sinnenhaft‘ meditiert werden sollen“ (Sudbrack 1990: 101). Die Wortgruppe „*sentir*, *sentimiento* und *sentido* usw.“ (Maron 2001: 55) bezeichnet eine vordiskursive und vorprädikative Dimension menschlicher Wahrnehmung. In einem vor-cartesischen Modus wird der Dualismus von *res cogitans* und *res extensa*, von einem denkenden, rationalen Subjekt, das der Welt als Objekt entgegensteht, unterlaufen. Zugleich verlässt Ignatius auch den neuplatonischen Dualismus von Körper und Geist (vgl. Sudbrack 1990: 110f.). Vielmehr versuchen die Anweisungen, geistlich zu fühlen und vernünftig zu schmecken, eine zugleich leibliche und geistige Dimension der Wahrnehmung freizulegen, die eher einem Vernehmen als einem rationalen Verstehen, eher einer elementaren Sinnvergegenwärtigung des Erlebten als einer intellektuellen Durchdringung gleicht. Es geht Ignatius offensichtlich um die Gewinnung einer leiblichen Erfahrungsdimension, die nicht direkt intentional herzustellen und zu steuern ist. Vielmehr wird dem Exerzitanten eine Fülle von Inhalten angeboten, die das Ziel haben, die Einbildungs- und Vorstellungskraft anzuregen. Die christliche „Indifferenz“ gegenüber der Welt soll nach der erzieherischen Konzeption der *Geistlichen Übungen* zu einer Aktivität des Übens führen, zu einem aktiven „Gebrauch“ der freien Einbildungskraft. Das kann aber weder technisch-methodisch noch kausal „hergestellt“ werden. Vielmehr sind die Übungen nur Vorbereitung und Abarbeitung eines Geschehens, das sich sowohl der priesterlichen Einflussnahme und Macht als auch dem Willen und der Beherrschung des Übens selbst entzieht. Die anthropologische Pointe der sozialen und personalen Gehorsams- und Abhängigkeitsbeziehung liegt in der Freisetzung einer elementaren *aisthesis*. In dieser ästhetischen Erfahrungsdimension des

9 Vgl. GÜ 322; die Parallelverweise in der kritischen Ausgabe Knauers zählen allein über 33 Stellen.

Fühlens und Schmeckens (*sentir*) geistlicher Dimensionen¹⁰ manifestiert sich der meditative Weg nach Innen, der durch äußeren, regelhaften Zwang nur angeleitet werden kann.

Innerhalb der Anthropologie der fünf Sinne erhält das Sehen eine hervorragende Position. Der Exerzitant wird in immer wieder neuen Wiederholungen, in zeitlichen, räumlichen und körperlich-leiblichen Variationen dazu aufgefordert, sich Szenen aus dem Leben Jesu vorzustellen, diese zu „schauen“ und zu „schmecken“. Das Sehen avanciert zum Hauptorgan der Wahrnehmung – allerdings in einer Gebrochenheit und Ambivalenz: Es geht darum zu schauen, was sich nicht sehen lässt und was sich nicht von sich selbst her zeigt. In der Fülle der Zeichen eröffnet sich eine Dimension, in der die Abwesenheit des Signifikats ein Schweigen und Verstummen des Diskurses markiert (vgl. Barthes 1986: 88). Die „primordiale“ Erfahrungsdimension (Husserl) der *Geistlichen Übungen* und ihrer Anthropologie des Leibes und des Schauens markiert eine Zwischendimension, eine Differenz: Diese trennt zum einen die anthropologisch-leibliche Wahrnehmungsebene von der transzendent-religiösen. Ignatius vermeidet es, von mystischen Erfahrungen zu sprechen oder diese zum Gegenstand von Übungen oder Reflexionen zu machen. Der „anti-mystische“ Charakter der *Geistlichen Übungen* wurde vielfach bemerkt.¹¹ Darin unterscheidet sich das ignatianische Denken sowohl von der intellektualistischen Mystik eines Meister Eckhart als auch von der spekulativen Braut- und Verschmelzungssyrik eines Bernhards als auch von der mystischen Erfahrung eines Gottes ohne Form einer Theresa von Avila. Trotz oder gerade wegen der eigenen mystischen Grenzerfahrung in Manresa, deren „Visionen“, „Devotionen“ und „Besuche“ Ignatius im „Bericht des Pilgers“ eindrücklich beschreibt,¹² findet sich in den Exerzitien kein Hinweis darauf. Dazu passt, dass die Übungsbeispiele und Anweisungen ausschließlich Szenen aus dem irdischen Leben Jesu aufgreifen (vgl. Maron 2001: 218f.), die einen subjektiven Nachvollzug ermöglichen und sinnlich-ästhetische Qualitäten haben. Ignatius selbst hat eine Sammlung von Kupferstichen als Veranschauli-

10 Die Anregung der *Geistlichen Übungen* und der ignatianischen Anthropologie für künstlerisches Schaffen etwa für Joseph Beuys (vgl. Mennekes 1992) liegen hier begründet.

11 Die Rezeptionsgeschichte der *Geistlichen Übungen* zeigt die Probleme, die im theologischen Diskurs der „anti-mystischen“ und leiblich-sinnlichen Anthropologie Ignatius’ entgegengebracht wurden. Erst in den letzten Jahrzehnten gelingt es, der rein quantitativen Bedeutung dieses Bereiches auch qualitativ in den Deutungen und Interpretationen zu entsprechen (vgl. Rahner 1964; Sudbrack 1990; Maron 2001).

12 Vgl. Guillerrou 1981; Knauer 2006; Maron 2001: 71-83; Barthes 1986: 87. Zur Entstehungsgeschichte der *Exercitia spiritualia* vgl. Guillerrou 1981: 70ff. Der Einfluss der Spiritualität sowie die Gebets- und Meditationstechnik der *Devotio Moderna* auf Ignatius sind gut belegt.

chung seiner Szenenauswahl der Exerzitien angeregt, die eine ganze barocke Bild-Literatur begründete (vgl. Barthes 1986: 79; Guillerrou 1981: 70-75; Pfeiffer 1990).¹³ Hier zeigt sich eine zielgerichtete Auswahl von Themen, gleichsam eine didaktische Reduktion, die ihren Grund in der erzieherischen Zielbestimmung hat. In den inszenierten Erlebnissen und Erfahrungen sollen, christlich gesprochen, Hoffnung und Tröstung, pädagogisch gesprochen, Erfolgserlebnisse und Fortschritte ermöglicht werden. Das Ziel der Exerzitien, Selbstführung als Selbstbeherrschung und Selbstordnung zu ermöglichen, wird methodisch in eine ganze Reihe von Einzelzielen heruntergebrochen und durch ein System von Veranschaulichungen, Inszenierungen und Hilfen unterstützt, die eine stufenweise Progression ermöglichen sollen.¹⁴

Diese ambivalente „Positivität“ hat erhebliche Folgen für die Theologie der Jesuiten. Zum einen wird die seit dem Laterankonzil von 1225 in der Beichtpraxis festgeschriebene Differenz zwischen Todsünden und lässlichen Sünden durch ihre Temporalisierung und Quantifizierung aufgeweicht (Maron 2001: 207; Guillerrou 1981: 142). Zum anderen erfolgt eine Anthropologisierung der Gnadenlehre (Guillerrou 1981: 146), indem dem menschlichen Tun und Üben ein Einfluss auf göttliche Gnade und Heil zugebilligt wird.¹⁵ Diese Lehren stehen quer sowohl zur augustinischen als auch zur protestantischen Lehre von der Gnade. Man kann also sagen, dass gerade im „anti-mystischen“ Grundzug und in der pädagogischen, methodisch-erzieherischen Dimension der *Geistlichen Übungen* ein „Gegen-Verhalten“ (Foucault) gegen orthodoxe kirchliche Lehren manifest wird.

Obwohl das Thema der *unio mystica* immer implizit anwesend ist, breitet Ignatius darüber ein Schweigen aus. Diese Abwesenheit markiert eine Differenz zwischen der esoterischen eigenen leiblich-ästhetischen Erfahrung einerseits und der exoterischen „pädagogischen Situation“ im Macht-Raum der

13 Ignatius stellt sich damit ganz bewusst gegen Bilderverbote und Bilderfeindlichkeit sowie gegen den Einspruch der Mystiker und ihrem Zweifel an der Präsenz des Sichtbaren. Allerdings ist das Beharren Ignatius' auf der Äußerlichkeit und Oberflächlichkeit des Bildes nur im Zusammenhang seiner Anthropologie und impliziten Pädagogik einer vorbereitenden Übung in der Differenz von esoterischer Erfahrung und exoterischem In-der-Welt-sein zu sehen.

14 Der „praktische Optimismus der Jesuiten“ (Guillerrou 1981: 140) lässt sich in der – historisch nicht gesicherten – „Regel“ der Jesuiten ablesen. Sie lautet: „Handle so, als ob der Erfolg von euch und nicht von Gott abhinge“, aber gebt euch an Gott hin, „als würde er alles an eurer Statt tun“ (Barthes 1986: 86; Guillerrou 1981: 139).

15 Diese Grundzüge der jesuitischen Theologie finden ihren Niederschlag in der umstrittenen Kasuistik und im Probabilismus. In diesem Punkt entbrannte der Streit mit den Jansenisten und Pascal um die Gewissensfrage. Die „Flexibilität“ in Gewissens- und Moralfragen begründete zugleich den ungeheuren Einfluss der Jesuiten als Beichtväter der Mächtigen und führte mittelbar zum Verbot des Ordens (vgl. Hartmann 2001).

Übung. Dieser Nicht-Diskurs mag sich in religiös-theologischer Hinsicht als „Hiatus“ zwischen mystischer Erfahrung und der realen Institutionalität der Kirche darstellen (vgl. Rahner 1964: 347ff.). In der Spur einer phänomenologischen Anthropologie der Differenz gesehen, zeigen sich hier die „Grenzen der Normalisierung“ (Waldenfels 1998). Sie liegen in dem „ambiguen“ (Merleau-Ponty) „anthropologischen Surplus“, das verhindert, dass sich der Mensch in seinen wissenden und machtmäßigen Prozeduren vollständig einholen kann. Anders gesagt: Wäre die Normalisierung total, so „gäbe es niemanden, der sich normalisiert und sich insofern niemals völlig normalisiert“ (Waldenfels 1998: 13). Es ist also das Spiel zwischen Selbst- und Fremdführung im „freiwilligen Gehorsam“ des Übens, das hier seine anthropologische Entsprechung findet. Die „freie“ Einbildungskraft des Übens und seine existentielle Entscheidung kann nicht in Abhängigkeit und Gehorsam erzeugt werden. Deshalb kann sich im Bild nur eine Abwesenheit, ein Nicht-Diskurs zeigen. Die Bilder und Szenen weisen auf etwas hin, was sich entzieht und den Einfall der Kontingenz markieren kann.

Das Bemerkenswerte aber ist nicht die Abwesenheit der Zeichen und des Themas der Mystik, sondern die pädagogisch-intentionale Gestaltung und Inszenierung der Differenz im Zeigen eines Nicht-Signifizierbaren. Im Diskurs über den Nicht-Diskurs warten Exerzitiengeber und Exerzitant gleichermaßen auf die Antwort Gottes. Der anthropologische Sinn der ignatianischen „Indifferenz“ liegt in einer vernehmenden Passivität, nichts von sich aus zu wollen, um empfangen zu können. Die „Reinigung“ durch Buße und Beichte soll eine „Wahl“ ermöglichen, die keine willentliche sein kann. Vielmehr gestaltet sie sich als Erwähltsein, als Effekt des Nicht-Wollens. Sie ist zugleich eine Erfahrung, die durch inszenierte Erfahrungen bereitet werden kann. Pädagogisch gesprochen heißt das, dass Sinnerlebnisse und Sinnerfahrungen durch ästhetisch-leibliche Übungen methodisch angeleitet und technologisch vorbereitet, aber nicht in einem kausalen Modus „hergestellt“ oder gewaltsam erzwungen werden können.

Die Anthropologie der „Anwendung der Sinne“ führt auf die Spur einer Anthropologie des Lernens von überraschender Aktualität. Gerade die vor-cartesianische Perspektive auf das Lernen lässt eine Dimension deutlich werden, die bewusstseinsphilosophisch nicht artikulierbar ist. Zum einen wird die Konzeption eines nicht-souveränen, leiblich-geistig „verschränkten“ Subjektes zugrunde gelegt. Zum anderen wird der Lernprozess selbst als ästhetisch-spontaner Erfahrungsprozess in den Mittelpunkt gerückt. Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik hat den Aspekten der Leiblichkeit (vgl. Brinkmann 2006; Lippitz 2003)¹⁶ und den Erfahrungen im Lernen (vgl. Buck 1989;

16 Die aktuelle Phänomenologie geht davon aus, dass lebensweltliche und (ko-)existenziale Wahrnehmung als faktische Bedingung der Möglichkeiten menschlicher (Erfahrungs-)Erkenntnis fungiert. Lippitz bemerkt hinsichtlich der spezi-

Meyer-Drawe 1996, 2005) besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht. Auf der Seite des Übens müssen Gewohnheiten, Habitualisierungen und Vorurteile durchbrochen werden (vgl. Lehmann-Rommel 2003), indem in neuen Erfahrungen alte Erfahrungen umgelernt werden können. Die *Geistlichen Übungen* können als eine Vorbereitung zum Entschluss und als Öffnung für neue Erfahrung verstanden werden. Die „Arbeit am Menschen“ (Maron 2001: 202) schafft die Voraussetzung für einen möglichen Einfall des Ereignisses, für Umwendung und Überschreitung. Erst nachdem Gewohnheiten und als sicher Geglaubtes durch Übung zur Disposition gestellt werden, kann Umlernen als eine Umwendung des Erfahrungshorizontes stattfinden. Die Umwendung selbst entzieht sich dem erzieherischen Zugriff. Wenn sie stattfindet, erfasst sie die ganze Person, ihre Erfahrungsstruktur und ihr Welt- und Selbstverhältnis (vgl. Buck 1989: 3ff.). Mit Ignatius lässt sich gut zeigen, dass dabei – im Unterschied zu Buck bewusstseinsphilosophischer Darstellung – auch und v.a. sinnlich-leibliche Dimensionen im Lernprozess eine entscheidende Rolle spielen. Die ignatianische Lerntheorie auf dem Boden der Anthropologie der „geistlichen Sinne“ entzieht sich den gängigen Dualismen (Körper-Geist, Affekt-Vernunft, Leib-Wille) ebenso wie sie in ihrem Kern nicht-teleologisch und nicht entelechial angelegt ist.

In machtheoretischer Perspektive zeigt sich eine bewusst gezogene Grenze: Ignatius weiß offensichtlich um die prekäre und fragile ästhetische Erlebnis- und Erfahrungsdimension des Übens. Diese wird zwar als Elementarbereich menschlicher Selbst- und Fremdwahrnehmung intentional angesteuert. Das *contra agere* des Exerzitiengabers besteht darin, Unordnung auszuschießen, Kontingenz beherrschbar zu machen und die Sünde zu bekämpfen. Was aber geschieht und wie es geschieht, wird durch die flexible und individuell abgestimmte Gestaltung der Übungen offen gelassen. Das „Gegen-Verhalten“ als praktischer Widerstand in der asketischen und meditativen Erfahrung kann sich nur als Möglichkeit im ästhetisch-leiblichen Vollzug des Übens einstellen.

Die „Negativität“ (vgl. Benner 2005) der *Geistlichen Übungen* und zugleich ihr ambivalenter Charakter als Macht- und Normalisierungspraxis einerseits und als Überschreitungspraxis andererseits machen eine erziehungstheoretische Analyse der Methoden, Instrumente und Technologien notwen-

fisch phänomenologischen Aufmerksamkeit für die leiblich-sinnliche Wahrnehmungsdimension: „Der Leib selbst bleibt ein merkwürdiges ambivalentes und unvollkommen konstituiertes ‚Ding‘; sogar die Reflexion verstrickt sich in die zeitlich strukturierte Differenz von Vollzug und Thematisierung ihrer Akte und erweist sich damit als zeitlich situiert und unabschließbar. Das von den Dingen, den Anderen und seinen eigenen Reflexionsmöglichkeiten ausgehende Bewusstsein bleibt hinterrücks dem verhaftet, von dem es sich zu reinigen versucht. Es ist und bleibt faktisch und kontingent bedingt“ (Lippitz 2003: 21).

dig. Um die Praxis der *Geistlichen Übungen* verstehen zu können, muss von der Untersuchung der „Technologien des Selbst“ (Foucault 1993) auf die der Technologien des Erziehens, Zeigens und Lehrens übergeblendet werden. Die erziehungstheoretische Analyse richtet sich dann nicht nur auf die Form, die sich das Selbst gibt oder die ihm im Spiel der ambiguen und ästhetischen Selbstführung durch Fremdführung gegeben wird. Sie nimmt vielmehr auch das in den Blick, was man die Form des Erziehens (Prange) nennen kann. Es muss also nicht nur die Frage nach der Sozialität von Macht-Wissens-prozeduren als Ausdruck gesellschaftlicher Formationen, sondern auch die nach der Intersubjektivität in der Praxis der pädagogischen Situationen gestellt werden. Erst dann könnte es gelingen, die individualtheoretische Ebene einer rein bildungstheoretischen Analyse mit einer erziehungstheoretischen zusammenzuführen und die intersubjektive Praxis sowie ihre Technologie in den Blick zu rücken.¹⁷

Das Drama der Exerzitien oder: Die didaktische Vermittlung von Aus-, Selbst- und Fremdführung

Paul Rabbow hat in seinen Untersuchungen zur „Methodik der Exerzitien“ darauf hingewiesen, dass in den *Geistlichen Übungen* „ein System von Hilfen“ bereitgestellt wird, „das in stufenweisem Fortschreiten dem Selbstgestaltungswillen nähere, erreichbare Einzelziele setzt und ihm dadurch den Mut, die Willensschwungkraft gibt und erhält“ (Rabbow 1954: 20). Dieses System, das in seinem Kern einer erzieherischen Intentionalität folgt, besteht zunächst aus der äußeren Struktur der Exerzitien, die sich nach einem Schema des 4 x 3 x 5 aufbauen: In den vier „Wochen“ werden die drei Seelenkräfte Wille, Verstand und Gedächtnis (vgl. GÜ 1, 3) auf die fünf Sinne jeweils angewendet. Die Dynamik der Exerzitienerfahrung speist sich aus dem Ziel des Über-

17 Dem bildungstheoretischen Diskurs gelingt diese Verbindung in seltenen Fällen. Als ein Beispiel für die Schwierigkeiten in der Allgemeinen Pädagogik kann die Habilitationsschrift von N. Ricken angeführt werden, in der der prekäre Zusammenhang von Bildung und Macht untersucht wird. Trotz der differenzierten, teilweise stark am theologischen Diskurs orientierten genealogischen Analysen zur Bildung gelingt es Ricken nicht, einen erziehungstheoretischen Blick auf die pädagogische Praxis zu werfen und die aufgestellten Theoreme an aktuellen Beispielen und Tendenzen zu veranschaulichen sowie das analytische Instrumentarium überzeugend vorzuführen. Der letztlich traditionell bildungstheoretische Blick Rickens blendet Fragen nach der Technologie des Lernens ebenso aus wie jene nach der Form des Erziehens. Damit läuft er zum einen Gefahr, den Bezug zur erzieherischen Gegenwart und ihrer Praxis zu verlieren und so die landläufigen Vorbehalte der Allgemeinen Pädagogik gegenüber zu bestätigen. Zum anderen wird damit diese Leerstelle einer technokratischen Besetzung in Zuge aktueller output- und wettbewerbsgesteuerter Bildungsreform geradezu angeboten.

sich-hinaus-Strebens, das einem antik-christlichem Dreierschema entspringt: Reinigung, Durcharbeitung, Vereinigung.¹⁸ Im individuellen Vollzug gestaltet sich der „erfolgreiche“ „Gang der Erfahrung“ (Buck) in den *Geistlichen Übungen* nach einem dialektischen Dreischritt: Zunächst soll mit Buße und Beichte eine innere Reinigung als Gewissensprüfung und eine Generalbeichte stattfinden, dann anhand verschiedener Inhalte eine „Bearbeitung“ des Selbstverhältnisses vorgenommen werden mit dem Ziel der „Indifferenz“ gegenüber Begehren, Welt und Selbst. Der letzte Schritt, die *unio mystica*, wird in den Exerzitien, wie oben dargestellt, offen gelassen. Weil sich die Erfahrung dem Signifikanten und dem Diskurs entzieht, entzieht sie sich auch der didaktischen Inszenierung. Das ist der Grund, warum sich der dialektische Dreischritt von Reinigung, Durcharbeitung und Vereinigung nicht in der Grobstruktur der Exerzitien wieder findet.¹⁹ Um hier klarer zu sehen, möchte ich im Folgenden einem Hinweis von Georges Bataille folgen. Bataille bemerkt an einer Stelle seiner „atheologischen“ Meditationen, dass es ein „klassischer Irrtum“ sei, die „Exerzitien des heiligen Ignatius der diskursiven Methode zuzuordnen“. Er fährt fort: „Sie beziehen sich zwar auf einen Diskurs, aber dieser Diskurs regelt alles auf dramatische Weise [...] Die Wahrheit ist, dass die Exerzitien, die ganz und gar Abscheu vor dem Diskurs (vor der Abwesenheit) sind, durch die Anspannung des Diskurses dem abzuhelfen suchen, und dass dieses Kunststück häufig misslingt“ (Bataille 1999: 27).

Mit Bataille lässt sich sagen: Der Diskurs über den Nicht-Diskurs der *Geistlichen Übungen* ist, auch bei Gefahr des Scheiterns und Misslingens, kein Ausdruck eines vermeintlichen „Technologiedefizits“ (Luhmann/Schorr 1982). Hierin findet sich vielmehr ihr „technologischer“ bzw. methodischer Reichtum. Die dramatische Inszenierung der *Geistlichen Übungen* folgt einer Systematik, die in jeder „Woche“ (die zweite der „Wahl“ ausgenommen) zwischen vier und fünf Übungen nach einem einheitlichen Schema positioniert. Die wöchentlichen Übungen werden nochmals in „Punkte“ unterteilt, wiederum einem einheitlichen Schema gehorchend. Die Buß- und Beichtübungen, die Meditationen über die Bilder aus dem Leben Jesu, die leiblich-geistige „Anwendung der Sinne“ und die Dialoge mit dem Exerzitiengeber erhalten so ihren präzisen Ort.

Die erste Übung jeder Woche beginnt mit einer Vorbereitungsübung, der *compositio loci*: „Zusammenstellung, indem man den Raum sieht“ (GÜ 47, 65, 75, 91, 138, 192, 220). Die unterschiedlichen Inhalte sollen als individuelle Vorstellungen veräumlicht werden. Die didaktische Systematik zielt dabei

18 Vgl. Guillerrou 1981: 87; Rabbow 1954: 78; mit Bezug zu Augustinus: Sudbrack 1990: 117; im Neuplatonismus Maron 2001: 80.

19 Roland Barthes weist in seiner struktural-semiotischen Analyse auf das binäre Schema hin, das sich im Dualismus der alles entscheidenden „Wahl“ deutlich zeigt (Barthes 1986: 58f.).

auf eine möglichst hohe Konkretion und Präzision im Detail. Interessant ist, dass zunächst nicht der Inhalt oder der Sinn der Szenen ermittelt werden. Es soll auch nicht eine „Motivation“ im Sinne eines Bezuges zur Gegenwart oder zu aktuellen Fragen stattfinden. Vielmehr wird durch die Vorgabe einer Form, die hier die Vorstellung eines konkreten Ortes einfordert, ein Höchstmaß an spontaner Phantasie freigesetzt. Es geht also vor allem um den subjektiven Bezug zum Inhalt und um seine ästhetische Vergegenwärtigung und Veranschaulichung. Indem in der *compositio loci* die Umstände (*circumstantia*) subjektiv inszeniert und dramatisiert werden, funktioniert sie als ein Kunstmittel der Anschaulichkeit (*evidentia*).

Hieran schließt der zweite Schritt („Punkt“) in der Dramatik an: „Gott unseren Herrn um das bitten, was ich will und wünsche“ (GÜ 25, 48, 65, 152, 193). Die subjektiven Vorstellungen sollen mit den eigenen Erwartungen, Antizipationen und Gefühlen in Verbindung gebracht werden. Sie werden so in einen Apparat der Ordnung eingespannt, unterschieden und differenziert (*discretio*) (vgl. Barthes 1986: 63). Als diskrete Elemente dieses nicht-diskursiven Diskurses stehen sie für eine neue Zusammensetzung bereit.

Im System der jeweils ersten Übung der „Wochen“ folgen als dritter Schritt drei Meditationen, die inhaltlich und strukturell an die beiden ersten Schritte („Punkte“) gebunden sind (GÜ 50-52; 201-203, 234-237). Rabbow hat diesem Teil in seiner Untersuchung zur „psychagogischen“ Technik der Exerzitien eine äußerst genaue Analyse gewidmet. Es wird darin deutlich, dass hierin jeweils drei „Formtypen“ (Rabbow 1954: 61) der Meditation verkörpert werden: Es handelt sich hier um die Form der *Vergrößerung*. Diese Vergrößerung wird, Rabbow zufolge, mit drei Techniken bewirkt (vgl. Rabbow 1954: 58ff.): Zum einen durch *Vergleich*, zweitens durch eine *ansteigende Reihe* vom Positiv über den Komparativ bis zum Superlativ und drittens durch *Vereinzelung und Zerlegung*. Die oben genannte Flexibilität und Individualität der Übungen erhalten so ein Höchstmaß an Funktionalität. Im Inneren des Systems funktioniert eine differenzierende und zergliedernde Technologie: Die Vorstellungen, Erinnerungen, Wünsche und Absichten werden unterschieden, verglichen, graduiert, hierarchisiert, eingeschätzt und geordnet.

Die drei Formtypen der Vergrößerung durch Vergleich, durch Steigerung und durch Zerlegung werden in den weiteren Übungen der einzelnen Wochen auf unterschiedliche Weise vertieft, präzisiert und konzentriert. Dabei wird deutlich: Die Wiederholungen sind der eigentliche Kern der Übungen, ihre Grundform: Über die genannten zeitlichen, räumlichen und ästhetischen Variationen finden sich reine Repetitionen (als identische Wiederholungen von Gebeten etwa), wiederholende Zusammenfassung (GÜ 64), Besinnungen und Reflexionen („schauen, wie es mir in der Betrachtung ergangen ist“, GÜ 77), Gespräche als Dialoge mit Jesus, mit sich selbst oder mit dem Beichtvater über das Geschaute und Erlebte. Die Wiederholungen gehorchen einem

Rhythmus, der Phasen der intensiven Anspannung und Steigerung mit Phasen der Entspannung und Entschleunigung kombiniert.

Das System der Hilfestellungen und die Technologie der Dramatik entspringen dem Erbe der Rhetorik. Rabbow hat in seiner Untersuchung die wirkungsmächtigen Kunstmittel der Exerzitien als „Kunstmittel der Rhetorik“ identifiziert. Die antike rhetorische Topologie bildet das Grundscheema und die Form der *Geistlichen Übungen*: Betrachtung der Umstände (*cicumstantia*) und des Raumes (*compositio loci*) gehören zum Instrumentarium der *inventio*, der durch die Technik der Vergrößerung (*amplificatio*) Gewicht und Effekt verschafft werden soll. Das geschieht durch Vergleich (*comparatio*), durch Steigerung bis zum *climax*, Aufzählung und Zerlegung (*partitio, discretio*), durch Gegensatz (*contrario*) und Anschaulichkeit (*evidentia*) (vgl. Rabbow 1954: 65-80).

Darüber hinaus finden sich eine ganze Fülle von Übungen, die antiken Ursprungs sind²⁰ und ebenfalls Wiederholungen darstellen, etwa die der Visualisierung und Dokumentation von Fortschritten. Der Exerzitant wird zur Gewissenserforschung aufgefordert, täglich auf einer Linie seine Sünden aufzuzeichnen und dann rückwirkend zu „schauen, ob man sich gebessert hat“ (GÜ 29). Auch sollen Einsichten und Lernerfolge durch Gesten unterstützt werden, um sie ins Bewusstsein zu heben (GÜ 27). Die Grundfigur der Wiederholung hat demnach eine doppelte Funktion: Zum einen wird sie als Differenzierungsmittel der Trennung eingesetzt (*discretio*), zum anderen funktioniert sie als Mittel der Zusammensetzung und Synthese. In der Dramatik der Exerzitien wechseln sich die Funktionen der trennenden und zusammensetzenden Wiederholung ab. Sie gehorchen dem Ziel, über sich selbst zu siegen und sein Leben zu ordnen.

Ausblick auf eine Didaktik der Übung

In machttheoretischer Perspektive lässt sich die methodische Systematik als Individualisierungstechnik lesen: Die „Zirkulations-, Transfer- und Inversionsökonomie“ des christlichen Pastorats (Foucault 2004: 266) wird durch drei Prozeduren erreicht: Zum einen durch das „Spiel der Dekomposition“, zweitens durch das der „analytischen Identifikation“ und schließlich durch die „Erzeugung einer inneren, geheimen und verborgenen Wahrheit“ in der „See-

20 Die griechische und römische Philosophie bietet eine Fülle von Methoden asketischer und meditativer Übung: Memorierübungen, Selbstprüfungen und Selbsterforschungen (Hadot 2005: 18), Denkversuche, Gewissenserforschung und Gedankenkontrolle sowie Übungen zur Ernährung und zur Diätetik der Lüste, „Sammlung der Fehler am Ende des Tages, Meditationspraktiken zur Bannung böser Träume“ (vgl. Foucault 1990: 98f.). Das Generalthema ist die Aufmerksamkeit und Wachsamkeit dem eigenen Gewissen gegenüber (*prosoche*).

le“ des Exerzitanten (Foucault 2004: 267f.). Die Dimension der Macht ist ambivalent. Insgesamt gesehen bewegt sich die pädagogische Übung immer in einem Raum der Macht, auch wenn sie sich in reformpädagogischen Arrangements oder hinter priesterlicher oder pädagogischer Fürsorge maskiert. Wichtig ist die Aufmerksamkeit gegenüber dieser Dimension und gegenüber der Rolle desjenigen, der die Übungen „gibt“. Das Wissen um die Dimension der Macht und um die Verstrickung der pädagogischen Übung in das gouvernementale Führungsregime suspendiert aber nicht die Möglichkeit eines produktiven Umgangs damit: Und das heißt, die Freiheitsspielräume auszunutzen, Gegen-Verhalten als praktischen Widerstand, Kritik und Reflexion zu ermöglichen.

In der Praxis der *Geistlichen Übungen* funktionieren die rhetorischen Instrumente der Zergliederung, der Veranschaulichung und der wiederholten und gesteigerten Affektion durch Identifikation unterwerfend. Eine Didaktik, gouvernemental betrachtet als Kunst der Führung der Führungen, ist in der Lage, diese Dimension theoretisch einzuholen. Sie kann aber, wie oben gezeigt, weder die inhaltlichen noch die anthropologischen Voraussetzungen der Übung noch die Überschreitungs- und Widerstandsmomente erziehungstheoretisch erfassen. Deshalb muss sie durch eine Formenlehre ergänzt und als Kunst der Vermittlung gefasst werden, wobei der Führungsmodus selbst als Zu-Vermittelndes betrachtet wird, und zwar in Bezug auf die drei konstitutiven Momente des Übens im Ausüben, Selbstführen und in der Fremdführung. Auch wenn der Moment des Umlernens sich erzieherischer und technologischer Einflussnahme entzieht, bedeutet das nicht, dass sich die Erziehungstheorie auf eine reine Beobachterposition oder auf eine bloße Beschwörung von Unverfügbarkeit und Kontingenz zurückziehen hat. Vielmehr ist es Aufgabe der erzieherischen Übung, Dispositionen für Umlernprozesse zu schaffen sowie systematische Hilfen bereitzustellen, um das mühsame Geschäft der Durcharbeitung und Abarbeitung von Gewohnheiten, Urteilen, Einstellungen, Sichtweisen und Denk- und Handlungsformen zu begleiten und zu inszenieren. Das Geheimnis der Übung liegt darin, dass, indem die Dispositionen durch den Erzieher geschaffen werden, der Übende selbst Dispositionen bildet. Damit kann die Übung der Beginn des Lernens und der Ursprung von Motivation, Charakter- und Willensstärke werden. Das kann nur deshalb gelingen, weil eine Trennung von Methode und Ziel bzw. von „äußerer“ Funktion und individuellem Sinn stattfindet, die wir bei Ignatius nachvollziehen können. Eine moderne Didaktik der Übung hätte nicht mehr das Regime der Sünden, des Gehorsams und der Demut zu übernehmen, wohl aber das Ziel, innerhalb der Macht- und Wissensprozeduren Freiheits-Spielräume ästhetischer Wahrnehmung, kritischer Reflexion und individuellen und sozialen Handelns zu ermöglichen.

Literatur

- Barthes, Roland (1986): Sade. Fourier. Loyola. Übers. v. Maren Sell und Jürgen Hoch, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bataille, Georges (1999): Die innere Erfahrung. Die Methode der Meditation und Postskriptum 1953 (Atheologische Summe I). Übers. v. Gerd Bergfleth, München: Matthes & Seitz.
- Benner, Dietrich (2005): „Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung.“ In: Ders. (Hg.), Erziehung – Bildung – Negativität. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 7-23.
- Bollnow, Otto Friedrich (1978): Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen, Freiburg i.Br.: Herder.
- Brinkmann, Malte (2001): „Von der Subversion der Literatur zur Ästhetik der Existenz. Die Spuren der Ästhetik Nietzsches in Foucaults Forschungen zu Literatur, Wissen, Macht und Ethik.“ In: Günter Seubold (Hg.), „Man ist viel mehr Künstler als man weiß“. Bilder und Bildner: Werk- und Lebenskunst bei Friedrich Nietzsche, Bonn/Alfter: Denk-Mal-Verlag, S. 213-242.
- Brinkmann, Malte (2006): „Leiblichkeit und Passivität – Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter.“ In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, H. 3, S. 288-304.
- Brinkmann, Malte (2008): „Üben – elementares Lernen.“ In: Konstantin Mitgutsch/Elisabeth Sattler/Kristin Westphal/Ines Maria Breinbauer (Hg.), Dem Lernen auf der Spur. Pädagogische Beiträge, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 278-294.
- Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion, Darmstadt: WBG.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1982): „Der Kampf um die Keuschheit.“ In: Philippe Aries/André Bejin/Michel Foucault: Die Masken des Begehrens und die Metamorphosen der Sinnlichkeit. Zur Geschichte der Sexualität im Abendland, Frankfurt/M.: Fischer, S. 25-39.
- Foucault, Michel (1989): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1990): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel/Martin, Luther H./ Bischoff, Michael (1993): Technologien des Selbst, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994): „Das Subjekt und die Macht.“ In: Hubert L. Dreyfus/Paul Rabinow (Hg.), Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus

- und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von und einem Interview mit Michel Foucault. Übers. v. Claus Rath u. Ulrich Rath; Frankfurt/M.: Athenäum, S. 243-261.
- Foucault, Michel (1994a): „Omnes et singulatim. Zu einer Kritik der politischen Vernunft.“ In: Joseph Vogl (Hg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 65-93.
- Foucault, Michel (2004): *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Funiok, Rüdiger/Schöndorf Harald (2000, Hg.): „Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten in Geschichte und Gegenwart. Einführung der Herausgeber.“ In: Rüdiger Funiok/Harald Schöndorf (Hg.), *Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten in Geschichte und Gegenwart*, Donauwörth: Auer, S. 9-18.
- Guillermou, Alain (1981): *Ignatius von Loyola*, Reinbeck: Rowohlt.
- Hadot, Pierre (2005): *Philosophie als Lebensform. Antike und moderne Exerzition der Weisheit*, Frankfurt/M.: Fischer.
- Hartmann, Peter C. (2001): *Die Jesuiten*, München: Beck.
- Kalthoff, Herbert (1997): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*, Frankfurt/M./New York: Campus.
- Kessler, Stephan K. (2000): „Die ‚Geistlichen Übungen‘ des Ignatius von Loyola und die Studienordnung der Jesuiten: Pädagogik aus den Exerzitionen.“ In: Rüdiger Funiok/Harald Schöndorf (Hg.), *Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten in Geschichte und Gegenwart*, Donauwörth: Auer, S. 44-53.
- Klippert, Heinz (2003): „Vom Methodentraining zur systematischen Unterrichtsentwicklung.“ In: *Pädagogik* 9, S. 38–43.
- Knauer, Peter (2006): *Hinführung zu Ignatius von Loyola*, Freiburg/Br.: Herder.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2003): „Dekonstruktion habituelier Muster als Voraussetzung für Bildung und für Dialoge in Organisationen.“ In: Renate Girmes/Petra Korte (Hg.), *Bildung und Bedingtheit. Pädagogische Kommunikation im Kontext individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Muster*, Opladen: Leske & Budrich, S. 22-39.
- Lemke, Thomas (1997): *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*, Hamburg: Argument.
- Lippitz, Wilfried (2003): „Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft.“ In: Ders., *Differenz und Fremdheit*, Frankfurt/M.: Lang, S. 19-47.
- Loyola, Ignatius von (2006): *Geistliche Übungen*. Übers. v. Peter Knauer, Würzburg: Echter.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: (1982): „Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik.“ In: Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr

- (Hg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9-41.
- Maron, Gottfried (2001): Ignatius von Loyola. Mystik – Theologie – Kirche, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mennekes, Friedhelm (1992): Joseph Beuys. Manresa. Zwei Krisen und ihre Überwindung, Frankfurt/M.: Insel.
- Menke, Christoph (2003): „Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz.“ In: Axel Honneth/Martin Saar (Hg.), Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 283-299.
- Merleau-Ponty, Maurice (1974): Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin: DeGruyter.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): „Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik.“ In: Michele Borrelli/Jörg Ruhloff (Hg.), Deutsche Gegenwartspädagogik Bd. 2, Baltmannsweiler: Schneider, S. 85-99.
- Meyer-Drawe, Käte (2005): „Anfänge des Lernens.“ In: Dietrich Benner (Hg.), Erziehung – Bildung – Negativität. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 24-37.
- Montessori, Maria (2005): Grundlagen meiner Pädagogik, Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Nietzsche, Friedrich (1988): Die fröhliche Wissenschaft. In: Kritische Studienausgabe. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München: dtv.
- Pfeiffer, Heinrich (1990): Die ersten Illustrationen zum Exerzitienbuch. In: Michael Sievernich/Günter Switek (Hg.), Ignatianisch. Eigenart und Methode der Gesellschaft Jesu, Freiburg: Herder, S. 120-130.
- Prange, Klaus (2004): „Form.“ In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 393-408.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik, Paderborn: Schöningh.
- Rabbow, Paul (1954): Seelenführung. Methodik der Exerzitien in der Antike, München: Kösel.
- Rahner, Hugo (1964): Ignatius von Loyola als Mensch und Theologe, Freiburg i.Br.: Herder.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden: VS.
- Rutschky, Katharina (1994, Hg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte bürgerlicher Erziehung, Berlin: Ullstein.
- Schäfer, Alfred (2004): „Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults.“

- In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS, S. 145-163.
- Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie, Weinheim/Basel: Beltz.
- Schmid, Wilhelm (2004): Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sudbrack, Josef (1990): „Die ‚Anwendung der Sinne‘ als Angelpunkt der Exerzitien.“ In: Michael Sievernich/Günter Switek (Hg.), Ignatianisch. Eigenart und Methode der Gesellschaft Jesu, Freiburg i.Br.: Herder, S. 96-119.
- Waldenfels, Bernhard (1998): Grenzen der Normalisierung, Frankfurt/M.: Suhrkamp.