

Einleitung

Am Beginn des 3. Jahrtausends ist deutlich zu erkennen, dass die als Säkularisierung bezeichnete Entwicklung hin zu spätmodernen Gesellschaftsformationen zahlreiche Probleme mit sich führt und vor der Erschöpfung steht. Die Probleme sind allenthalben greifbar, weil die Welt nicht dem technologisch-ökonomisch-politischen Verwertungsparadigma einverleibt werden kann. Die Kulturen fügen sich nicht vorbehaltlos diesem Paradigma und die Umwelten stellen nicht endlos Ressourcen bereit. In dieser Situation wird von verschiedenen Seiten ein Umdenken angemahnt, das sich wieder einer *Kultur der Sorge füreinander* zuwendet.

In den Diskussionen wird vermehrt den tief in die Kulturen eingewebten religiösen Formen der Sinnorientierung Beachtung geschenkt (vgl. Habermas 2001, 2005; Joas 2004, 2011, 2012, 2017; Taylor 2007/2009). Dies hat nicht nur dazu beigetragen, dass Wert- und Normfragen wieder vermehrt in ihrer gesellschaftsstabilisierenden Funktion thematisiert werden (vgl. Anhalt 2012b; Rucker 2021a), sondern auch dazu geführt, dass die Wissenschaft herausgefordert wird, ihren wertneutralen Standpunkt zu überdenken. Vor allem geistes-, kultur- und sozialwissenschaftliche Fächer sehen sich aufgerufen, ihr Verhältnis zu den sinnstiftenden Angeboten einer Gesellschaft zu klären (vgl. Anhalt & Binder 2020).

Religion und Erziehung spielen in diesen Überlegungen eine zentrale Rolle. Für Religion wie Erziehung ist es ausgemacht, dass der Mensch als ein *Gemeinschaftswesen* in den Blick genommen werden muss und dass alles, was im Umgang mit ihm veranstaltet wird, von der Tatsache auszugehen hat, dass Menschen *imperfekte Lebewesen* sind (vgl. Rahner 1964; Müllner 2007; Sünkel 2013; Benner 2015). Als solche stehen sie vor der Aufgabe, in Gemeinschaft mit ihresgleichen zu versuchen, sich sowohl die Welt als auch das einzelne Leben und das Zusammenleben in ihr verständlich zu machen und gemeinwohlverträglich zu gestalten (vgl. Butzer 2008; Rappel 1996). Vor diesem Hintergrund sollte die Erziehungswissenschaft ein Interesse daran haben, noch besser als bislang zu verstehen, welches Angebot durch religiöse Sichtweisen, die ein »Ergriffensein von einem letzten, unbedingten Anliegen« (Tillich 1962, S. 9) zum Ausdruck bringen, bereitgestellt wird und wie das Verhältnis von Religion und Erziehung in seinen differenzierten Verzweigungen konkret beschaffen ist und in der täglichen Praxis gestaltet werden kann.

Problemstellung

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht das Angebot, das von einer *ignatianischen Pädagogik* bereitgestellt wird, in der Erziehung im Lichte der Tradition

des Jesuitenordens, wie sie mit dem Werk von Ignatius von Loyola (1491–1556) ihren Ausgang nimmt, bestimmt wird (zur Geschichte des Jesuitenordens vgl. Friedrich 2020, 2021). Ignatius war mit einer Gruppe von Mitstudenten der Gründer der »Gesellschaft Jesu« und ist – auch innerhalb der Pädagogik und Erziehungswissenschaft – vor allem als Autor der *Geistlichen Übungen*, der *Exerzitien*, bekannt (vgl. u. a. Knauer 2006). Bei diesem Werk handelt es sich um eine Anleitung, um Übungen zu begleiten, die darauf gerichtet sind, dass eine Person ihren Glauben vertieft und darüber hinaus lernt, dem eigenen Glauben entsprechende Entscheidungen in der Nachfolge Jesu Christi zu treffen. In diesem Sinne fasst Ignatius unter dem Begriff der geistlichen Übungen »jede Weise, die Seele darauf vorzubereiten und einzustellen, um alle ungeordneten Anhänglichkeiten von sich zu entfernen und nach ihrer Entfernung den göttlichen Willen in der Einstellung des eigenen Lebens zum Heil der Seele zu suchen und zu finden« (von Loyola 1544/2008, S. 27). Die *Exerzitien* fungieren bis heute als ein maßgeblicher Bezugspunkt von Bestrebungen, Erziehung im Lichte der Tradition ignatianischer Spiritualität zu bestimmen.

Mit unserem Fokus auf die ignatianische Pädagogik wird dem Umstand Rechnung getragen, dass der Jesuitenorden bereits zu einem frühen Zeitpunkt seiner Geschichte dem Umgang mit der nachwachsenden Generation Aufmerksamkeit geschenkt und diesen Umgang zum Gegenstand der Reflexion gemacht hat. Mehr noch: Das »Bildungswesen« avancierte zum »charakteristischen Bereich jesuitischen Engagements« – eines Engagements, das bis heute anhält. »Auch wenn Ignatius und seine ersten Gefährten ihre »Sendung« in einem allgemeineren Sinn verstanden hatten, wurden die (religiöse) Unterweisung, Unterricht und Erziehung in all ihren unterschiedlichen Ausprägungen schon sehr bald, verstärkt dann im Kontext der konfessionellen Auseinandersetzungen, zum wichtigsten Betätigungsfeld der Jesuiten« (Conrad 2000, S. 205). Aus Sicht der Erziehungswissenschaft wäre es vor diesem Hintergrund wichtig zu wissen, worin das spezifische Angebot einer ignatianischen Pädagogik besteht.

Eine Standortbestimmung ignatianischer Pädagogik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, auf die man sich an dieser Stelle berufen könnte, liegt bislang nicht vor. Neben den *Geistlichen Übungen* von Ignatius werden in der Rede über ignatianische Pädagogik heute vor allem zwei Referenztexte bemüht, nämlich zum einen das Dokument *The Characteristics of Jesuit Education* aus dem Jahre 1986 und zum anderen das Dokument *Ignatian Pedagogy: A Practical Approach* von 1993 (jeweils abgedruckt in Neulinger 1998, S. 11 ff. und S. 97 ff.). Auf dieser Grundlage sind bis heute eine Reihe von Beiträgen verfasst worden, in denen die ignatianische Pädagogik zum Thema gemacht wird (für den deutschsprachigen Raum vgl. u. a. Funiok & Schöndorf 2000; Mertes 2004, 2009; Zimmermann 2009; Mertes & Siebner 2010; Spermann, Gentner & Zimmermann 2015; Gentner, Spermann & Zimmermann 2019).

Zwar wird Ignatius teilweise sogar als ein Klassiker der Pädagogik angeführt (vgl. Erlinghagen 1979/2000; März 2000; Prange 2007), doch bleibt festzuhalten, dass die ignatianische Pädagogik bis heute kaum zum Gegenstand der Erziehungswissenschaft avanciert ist – schon gar nicht unter systematischen Gesichtspunkten (vgl. Lundberg 1966; zur Geschichte jesuitischer Schulen und Hochschulen vgl. die Beiträge in Funiok & Schöndorf 2000 und Pavur 2017). Doch auch der Klassikerstatus

ist umstritten, der Ignatius bisweilen zugesprochen wird. So glaubt z. B. Fritz März, die »Geschichte der Pädagogik« könne Ignatius »allenfalls eine Fußnote zum – zugegebenermaßen gewichtigen – Kapitel über die Pädagogik der Jesuiten« zugestehen (März 2000, S. 266). Im Unterschied hierzu argumentiert Karl Erlinghagen, dass die »Pädagogik des Jesuitenordens« ihren Ausgang von der »Spiritualität« des Ordensgründers nehme und ohne diese nicht hätte entwickelt werden können. Ignatius habe zwar selbst keine Beschreibung von Erziehung angefertigt, doch wäre der Erfolg des vom Jesuitenorden getragenen Schul- und Hochschulsystems nicht möglich gewesen ohne »die Person, das Werk und das Fortwirken des Ignatius«, weshalb dieser durchaus als Klassiker der Pädagogik gelten könne (Erlinghagen 1979/2000, S. 90). Darüber hinaus, so könnte man hinzufügen, gibt es durchaus gute Gründe, die *Exerzitien* selbst als eine Beschreibung von Erziehung zu interpretieren – dies jedenfalls dann, wenn Erziehung nicht von vorneherein an einen schulischen Kontext geknüpft wird. So spricht Klaus Prange Ignatius ausdrücklich das Verdienst zu, in den *Exerzitien* »ein allgemeines Schema des Erziehens« und – damit verbunden – »die rechte Ordnung eines existenziell bedeutsamen Lernens« entwickelt zu haben (vgl. Prange 2007, S. 97 f.).

Avanciert eine ignatianische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zum Gegenstand, so werden in der Regel spezifische Problemstellungen verfolgt (z. B. Brinkmann 2008), allerdings wird dem allgemeinen Problem einer »Ortsbestimmung« ignatianischer Pädagogik nicht die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt. In neueren Geschichten zur Pädagogik avanciert die ignatianische Pädagogik lediglich zu einer »Randnotiz« (vgl. Böhm 2007, S. 52; Koerrenz et al. 2017, S. 107 ff.). Aktuellere Entwürfe einer ignatianischen Pädagogik sind in der Erziehungswissenschaft bislang nicht berücksichtigt worden – von einigen sporadischen Hinweisen einmal abgesehen (vgl. Tenorth 2017, S. 17 f.). Schon gar nicht liegt bis dato eine historisch-systematische Zusammenschau der verschiedenen nationalen und internationalen Beiträge zur ignatianischen Pädagogik vor. Entsprechend ist unklar, ob es überhaupt sinnvoll ist, von »der« ignatianischen Pädagogik zu sprechen, oder ob es sich nicht vielmehr bei dem, was heute mit diesem Namen bezeichnet wird, um einen mehr oder minder kohärenten Zusammenhang verschiedener Beschreibungen von Erziehung handelt, die im Laufe der Geschichte zusammengetragen worden sind.

Unsere Untersuchung verfolgt das Ziel, Grundzüge einer Standortbestimmung der ignatianischen Pädagogik aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu entwickeln, indem Ansätze zu einer entsprechenden Pädagogik historisch-systematisch rekonstruiert sowie in die Problemgeschichte pädagogischen Denkens und Handelns eingeordnet werden. Eine solche Standortbestimmung erweist sich als notwendig, wenn heute eine erziehungswissenschaftlich reflektierte Antwort auf die Frage gegeben werden soll, welche Bedeutung einer ignatianischen Pädagogik unter den gegenwärtigen und voraussichtlich zukünftigen gesellschaftlichen Bedingungen zukommt, zukommen könnte und vielleicht auch zukommen sollte (klassisch: vgl. Schwickerath 1903). In diesem Sinne ist mit unserer Untersuchung nicht nur das Anliegen verbunden, ein Desiderat in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu bearbeiten. Der Anspruch lautet ferner, über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen sowie über Entwicklungspotentiale ignatianischer Pädagogik

unter den Bedingungen einer spätmodernen Gesellschaft und den damit verbundenen Herausforderungen aufzuklären. Für die Arbeit an ignatianischen Schulen, wie sie heute weltweit betrieben wird, könnte eine solche Standortbestimmung einen wichtigen Beitrag zur Selbstreflexion darstellen.

Blinde Flecke

Die Arbeitshypothese, von der wir ausgehen, lautet, dass eine ignatianische Pädagogik eine Alternative zu dem offeriert, wie (schulische) Erziehung in der Gegenwart üblicherweise verstanden wird, nämlich als die möglichst effizient gestaltete Ausstattung von Heranwachsenden mit ökonomisch verwertbaren Qualifikationen und Kompetenzen. Von einer solchen Annahme auszugehen, erscheint durchaus als sinnvoll, wenn man berücksichtigt, dass in neueren Schriften zur ignatianischen Pädagogik eine gegenwärtig dominante Rede von Bildung problematisiert wird. Damit reiht sich eine ignatianische Pädagogik in die Stimmen derer ein, die an einem instrumentellen Bildungsverständnis Kritik üben, in dem Heranwachsende als ›Humankapital‹ erscheinen, statt als Personen, die nicht auf einen vorgegebenen Lebensentwurf festgelegt werden sollten (vgl. Mertes 2004, S. 44). Zugleich wird von Seiten einer ignatianischen Pädagogik für ein Bildungsverständnis votiert, wie es in der Moderne entwickelt worden ist, und in dem die pädagogische Sorge um Kinder und Jugendliche unter den Anspruch gestellt wird, diesen dabei zu helfen, sich zu den Bedingungen, unter denen sie aufwachsen, in ein Verhältnis zu setzen sowie zu lernen, dass und wie man die Abhängigkeiten, in denen man sein Leben führen will, selbst wählen kann (vgl. Mertes & Siebner 2010, S. 139; Gentner, Spermann & Zimmermann 2019, S. 6).

Sowohl die Kritik an einem instrumentellen Bildungsverständnis als auch das Votum für die Wiederaneignung eines ›christlichen Humanismus‹ werden relational zur ignatianischen Tradition begründet (vgl. Funiok & Schöndorf 2000, S. 13). Hierbei ist auffällig, dass gleichsam wie selbstverständlich von einer prinzipiellen Kompatibilität zwischen einem modernen Begriff von Bildung und einer Beschreibung von Erziehung, die in einem religiösen Selbst- und Weltverständnis gründet, ausgegangen wird. Überraschend ist dies allein schon dann, wenn man berücksichtigt, dass eine Ausrichtung an Bildung Erziehung unter den Anspruch stellt, Heranwachsende nicht auf vorgegebene Orientierungsmuster festzulegen, sondern diesen zu einer Lebensführung aus gedanklicher Selbständigkeit zu verhelfen (vgl. Rucker 2014). In diesem Sinn konfligiert eine Erziehung als Ermöglichung von Bildung in der Tat damit, Bildung auf die Aneignung gesellschaftlich erwarteter Qualifikationen und Kompetenzen zu reduzieren und (schulische) Erziehung an den Anspruch zu knüpfen, Heranwachsende für den internationalen Wettbewerb der Staaten auszurüsten. Jedoch sollte hierbei nicht übersehen werden, dass eine Erziehung als Ermöglichung von Bildung auch mit dem Anspruch konfligiert, Heranwachsende auf vorgegebene religiöse Orientierungsmuster zu verpflichten, was in Beiträgen zur ignatianischen Pädagogik durchaus eingeräumt wird (vgl. Mertes 2009, S. 283 f.; Zimmermann 2009, S. 65 f.). Dieser Umstand schließt zwar nicht aus, die ›Frage nach Gott‹ als eine unverzichtbare Komponente von Bildung zu bestimmen und zu begründen. Kinder und

Jugendliche in die »Frage nach Gott« zu verstricken und ihnen dabei zu helfen, in der selbsttätigen Auseinandersetzung mit tradierten Antworten auf diese Frage ihren eigenen Standpunkt in Sachen Religion zu suchen und zu finden, bedeutet aber doch eine andere Ausrichtung von Erziehung, als sie in der Tradition ignatianischer Pädagogik ursprünglich bestimmt und realisiert worden ist, nämlich Heranwachsende in eine christliche Lebensführung einzuweisen und sie damit ihrer Bestimmung als Geschöpfe Gottes zuzuführen (vgl. Lundberg 1966).

Schon allein die These von der Kompatibilität einer in ignatianischer Tradition situierten und in diesem Sinne religiös fundierten Pädagogik mit einem modernen Begriff von Bildung sollte auf der Seite der Erziehungswissenschaft ein Interesse dafür erzeugen, die Beschreibung von Erziehung genauer in Augenschein zu nehmen, die von Seiten einer ignatianischen Pädagogik offeriert wird. Darüber hinaus wäre im Fach zur Kenntnis zu nehmen, dass der Jesuitenorden »weltweit das größte zusammenhängende internationale Schul- und Ausbildungssystem« unterhält, »das von einer nichtstaatlichen Institution getragen wird« (Mertes 2004, S. 8). Nach Angaben der *Internationalen Kommission für das Apostolat Jesuitischer Erziehung* (ICAJE 2024) besuchen aktuell rund 1.700.000 Schüler:innen Jesuitenschulen. Ferner sind in diesem Jahr etwa 1800 Jesuiten und 100.000 Laien an rund 3450 Schulen in der Trägerschaft des Ordens tätig. Diese Schulen sind auf 79 Länder verteilt. Vor diesem Hintergrund mag es dann doch überraschen, dass die ignatianische Pädagogik für die (deutschsprachige) Erziehungswissenschaft scheinbar allenfalls von historischem Interesse ist, und bisher entsprechend keine ernsthafte Thematisierung, Prüfung und Problematisierung aktueller Entwürfe einer ignatianischen Pädagogik sowie der darin offerierten Thesen und Argumenten erfolgt ist.

Umgekehrt kann festgestellt werden, dass in Beiträgen zur ignatianischen Pädagogik kaum eine diskursive Auseinandersetzung mit dem aktuellen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung stattfindet. Überblickt man die Literatur, so dominiert klar die Binnenperspektive, worauf Autor:innen ausdrücklich aufmerksam machen, ohne diesen Umstand jedoch weiter zu problematisieren (vgl. Funiok & Schöndorf 2000, S. 16). Hinzu kommt, dass Beiträge zur ignatianischen Pädagogik selbst relativ unverbunden nebeneinanderstehen und sich bei näherer Betrachtung keinesfalls als deckungsgleich erweisen. Wie wir zu zeigen versuchen, lassen sich auch heute Beiträge zur ignatianischen Pädagogik ausfindig machen, in denen Erziehung daraufhin ausgerichtet wird, Heranwachsende dazu zu bewegen, sich als Christen zu verstehen und aus einem entsprechenden Selbstverständnis heraus das eigene Leben zu führen. All dies bleibt nicht ohne Konsequenzen. So ist bis heute unklar, was unter ignatianischer Pädagogik zu verstehen ist, wie ihr Verhältnis zu alternativen pädagogischen Entwürfen bestimmt werden kann, aber auch welche Bedeutung einer ignatianischen Pädagogik unter den Bedingungen einer spätmodernen Gesellschaft zukommen könnte, sollte oder gar müsste.

Kategoriale Differenzen

Diese Untersuchung ist mit dem Anspruch verbunden, erste Antworten auf diese Fragen zu geben. Hierzu bedarf es zunächst der Einführung bestimmter kategorialer

Differenzen, die für die vorliegende Arbeit grundlegend sind. Die Klärung dieser Differenzen bedeutet nicht nur eine Konturierung der für uns maßgeblichen Perspektive, sondern eröffnet darüber hinaus die Möglichkeit, dass die Forschung sowohl an der erziehungswissenschaftlichen Außen- als auch an der jesuitischen Binnenperspektive anschließen und diese methodisch kontrolliert untersuchen kann.

Die Untersuchung beruht auf einer Unterscheidung dreier Kategorien, nämlich der Kategorie des Sachverhalts, der Kategorie der Beschreibung eines Sachverhalts und der Kategorie der Reflexion auf die Beschreibung eines Sachverhalts. Diese Unterscheidungen können fachspezifisch konkretisiert werden. In diesem Fall gilt es, zwischen der Erziehung, Beschreibungen dieses Sachverhalts sowie der Reflexion auf Beschreibungen von Erziehung zu unterscheiden.

Ignatianische Pädagogik wird von uns als ein spezifischer Sachverhalt aufgefasst, nämlich als ein Vorschlag, wie man Erziehung bestimmen kann. Daneben gibt es andere pädagogische Entwürfe, in denen Erziehung anders beschrieben wird. Der Vorschlag gibt an, wie es sich mit der Sache ›Erziehung‹ verhält. Eine Erziehung, wie sie aus der Perspektive ignatianischer Pädagogik bestimmt wird, bezeichnen wir als *ignatianische Erziehung*. Die von uns eingenommene *erziehungswissenschaftliche Perspektive* kommt darin zum Ausdruck, dass auf Beschreibungen von Erziehung reflektiert wird. Aus dieser Perspektive haben wir es mit zwei Sachverhalten zu tun: einmal mit der Frage, wie es sich mit der Sache ›Ignatianische Pädagogik‹ verhält, und einmal mit der Frage, wie es sich mit der Sache ›Erziehung‹ aus Sicht der ignatianischen Pädagogik verhält. Aus diesem Grund können wir nicht aus einer Binnenperspektive heraus argumentieren, d. h. aus der Warte von Vertreter:innen einer ignatianischen Pädagogik, sondern müssen stattdessen die Position einer externen Beobachterin einnehmen. Es macht für uns folglich einen Unterschied, ob an einer Schule z. B. Sozialpraktika vorbereitet, durchgeführt und reflektiert werden, oder ob Beschreibungen ignatianischer Erziehung angefertigt werden, in denen argumentiert wird, es sei die Aufgabe von Erziehung, ›Männer und Frauen für Andere‹ hervorzubringen. Und hiervon wiederum sind Versuche zu unterscheiden, in denen ein solcher Anspruch z. B. historisch kontextualisiert (›Dieser Anspruch steht in der Tradition von ...‹), zu alternativen pädagogischen Entwürfen in Beziehung gesetzt (›Dieser Anspruch verhält sich zu ...‹) oder unter den Bedingungen einer modernen Gesellschaft auf seine Überzeugungskraft hin beurteilt wird (›In der Moderne erweist sich dieser Anspruch als ...‹). Die für uns maßgebliche Perspektive auf einen Sachverhalt, der Aussagen über einen Sachverhalt macht, ist die einer Beobachtung zweiter Ordnung – und damit eine Perspektive, in der die ignatianische Pädagogik selbst zum Gegenstand der Betrachtung avanciert (vgl. Rucker 2014, S. 54 ff.).

Von dieser Warte aus können verschiedene Pädagogiken als Standpunkte in den Diskussionen über adäquate Beschreibungen von Erziehung verstanden und als Optionen behandelt werden, zwischen denen man wählen kann. Um dies tun zu können, müssen sie unter eine Alternative gestellt, d. h. in ein Verhältnis gesetzt werden. Als wählbare Option ist ein Standpunkt ein Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung wie jeder andere Gegenstand, dem sich die Aufmerksamkeit zuwendet. In dieser Hinsicht genießt die ignatianische Pädagogik keinen Vorzug gegenüber

anderen Gegenständen. Als Gegenstand der wissenschaftlichen Betrachtung wird sie genauso behandelt wie jeder andere vergleichbare Gegenstand. Man bemüht sich, in möglichst neutraler, objektiver und um Sachlichkeit bemühter Haltung Erkenntnisse über diesen Gegenstand zu erlangen, die der Prüfung in einer wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaft standhalten können.

Von daher kann in einer wissenschaftlichen Einstellung zwar für die Notwendigkeit der Einnahme eines Standpunktes argumentiert werden. Dies würde aber bedeuten, dass ein Sollen als verbindlich erklärt wird, das in der Gesellschaft durch den Austausch zwischen den Positionen ermittelt werden muss – wenn man sich von der Idee eines demokratischen Austausches leiten lässt. In diesem Austausch fungiert auch die wissenschaftliche Perspektive selbst nur als eine wählbare Perspektive.

Wissenschaftliche Urteile

Wer sich wissenschaftlich betätigt, hält für eine gewisse Zeit an Regeln fest, damit eine Methode vorliegt, mit der gearbeitet werden kann. Eine Methode ist ein Weg, auf dem die Schritte, die gegangen werden, unter Kontrolle stehen. Man schreitet in einem Verfahren voran. Es gibt keine Regel, die alle Regeln und deren Befolgung regelt, weshalb der Anwendung einer Methode eine Wahl vorausgeht. Methoden sind folglich optional und damit von Voraussetzungen abhängig, die nicht durch sie selbst unter Kontrolle gebracht werden können. Zugespitzt formuliert: Die Wahl einer Methode ist selbst nicht vollständig als Verfahren durchführbar. Man muss sich in Freiheit entscheiden für eine Methode und sollte auf Anfrage in der Lage sein, diese Entscheidung zu begründen. Für die erforderliche Begründung gilt ebenso, dass es keine Begründung für die Begründung gibt, von der alles abhängt. In diesem Sinne setzt das wissenschaftliche Denken und Arbeiten aus methodischen Motiven ›Haltepunkte‹. Diese werden (oft unbemerkt) gesetzt, in theoretischer Reflexion meist nur unvollständig durchschaut und entweder anerkannt oder der Kritik ausgesetzt. Dies führt dazu, dass sich das Problembewusstsein ausdifferenziert. Es entfaltet sich in einem ›Zirkel der Problemgenerierung‹ (vgl. Anhalt 2007, 2010, 2012; Rucker 2014, 2017; Rucker & Anhalt 2017; Anhalt & Welti 2018; Ammann 2020).

Wer in einer wissenschaftlichen Einstellung seine ›Haltepunkte‹ in Gebrauch hat, tut dies in der Erwartung, sein Vorgehen in geordneter Form zu vollziehen. Mit einem ›Haltepunkt‹ wird ein Startpunkt gesetzt, hinter den zurück nicht weiter gefragt werden soll, damit an einer Stelle begonnen werden kann. Mit einem ›Haltepunkt‹ wird gleichzeitig ein Rahmen gesetzt, innerhalb dessen Problemstellungen und Lösungsvorschläge formuliert und bearbeitet werden können, weil das Fragen und die Suche nach Antworten sich in diesem Rahmen als sinnvoll erweisen. In Orientierung an einem ›Haltepunkt‹ wirkt es wenig überzeugend und oft sinnlos, Probleme jenseits des gesteckten Rahmens zu vermuten.

Im Unterschied zu ›Haltepunkten‹, die außerhalb der wissenschaftlichen Einstellung Orientierung bieten, weiß die Wissenschaft um die Funktion von ›Haltepunkten‹, weil sie diese zum Gegenstand von Reflexionen macht. Im Zirkel der

Problemgenerierung machen sich die wissenschaftlichen Positionen gegenseitig aufmerksam auf die Begrenzungen, die gewählte ›Haltepunkte‹ mit sich bringen, und die Möglichkeiten, die sie eröffnen. Es werden die Abhängigkeiten diskutiert, in die man sich begibt, wenn man einen ›Haltepunkt‹ setzt. Auf diese Weise relativieren sich die wissenschaftlichen Positionen wechselseitig in ihren spezifischen Geltungsansprüchen. Die Form, auf die man sich im Zirkel der Problemgenerierung einigen kann, ist die *Perspektivität*, in der die Fachwissenschaften sich wechselseitig als je spezifische Perspektiven auf eine Welt platzieren, die sie in einer spezifischen Kultur der Problemorientierung zum Gegenstand machen.

In ihrer Gegenstandsorientierung und Methodenwahl kultiviert eine Fachwissenschaft ihre besondere Problemorientierung. Ihr ist im Prinzip der akademischen Freiheit das Recht gegeben, ›Haltepunkte‹ zu setzen, wie es aus fachwissenschaftlichen Gründen als sinnvoll ausgewiesen wird. Dieser Ausweis kann nur als eine *methodische* Absicherung in Anspruch genommen werden. Das bedeutet, dass die Wissenschaft bemüht ist, sich allein von methodischen ›Haltepunkten‹ abhängig zu machen. Diese sind prinzipiell austauschbar und daher von befristeter Gültigkeit. Sie können im Zirkel der Problemgenerierung zum Thema gemacht und unter Umständen als problematisch diskutiert werden. In diesem Sinne korrespondiert der wissenschaftlichen Problemorientierung die Setzung von methodischen ›Haltepunkten‹.

Da zahlreiche Fachwissenschaften ihre eigenen Perspektiven entfaltet haben, weist die Perspektivität der wissenschaftlichen Problemorientierung, in der heute Aufklärung über die Welt angestrebt wird, einen hohen Grad der Ausdifferenzierung auf. Es gibt in dieser Perspektivität keine wissenschaftlich durchführbare Begründung dafür, eine Perspektive gegen die anderen auszuzeichnen, um auf diesem Wege die Perspektive ausfindig zu machen, aus der alle anderen Perspektiven abgeleitet werden können oder die alle anderen ersetzen kann. In diesem Sinne vertreten wir in dieser Untersuchung nicht die Auffassung, eine erziehungswissenschaftliche Perspektive sei den Perspektiven anderer Fachwissenschaften übergeordnet. Wir gehen stattdessen von der Annahme aus, dass die von uns eingenommene Perspektive einen Blick auf die ignatianische Pädagogik eröffnet, wie er aus der Warte alternativer Fachwissenschaften nicht möglich ist. Der Titel unserer Studie bringt diese Annahme zum Ausdruck: Es geht uns um eine Standortbestimmung der ignatianischen Pädagogik aus *erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. Wie die ignatianische Pädagogik aus anderen Perspektiven zum Gegenstand der Betrachtung gemacht wird, ist kein Gegenstand unserer Studie.

Limitationen

Die Perspektivenwahl kommt u. a. in bestimmten inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zum Ausdruck, die für unsere Untersuchung maßgeblich sind und auf die wir noch zu sprechen kommen werden. In dem von uns gezogenen Rahmen erfolgt beispielsweise eine Fokussierung auf den deutschsprachigen Raum, wobei deutschsprachige Publikationen zur ignatianischen Pädagogik durch englischsprachige Publikationen ergänzt werden.

Ein solcher Zuschnitt ist insbesondere dem Umstand geschuldet, dass es im Kontext der Erziehungswissenschaft kaum Vorarbeiten zu einer Standortbestimmung ignatianischer Pädagogik gibt, auf die man zurückgreifen könnte. Zwar wird in Werken zur Geschichte der Pädagogik immer wieder auf Ignatius Bezug genommen. Wie bereits erläutert, steht hierbei zumeist die Ausdifferenzierung des vom Jesuitenorden getragenen Schul- und Hochschulsystems im Mittelpunkt, weniger jedoch die Frage, ob es eine im Kontext ignatianischer Spiritualität begründete Idee von Pädagogik gibt und, falls ja, wie diese in Alternative zu anderen Pädagogiken bestimmt werden könnte. Stattdessen wird die ignatianische Pädagogik auf eine Spielart katholischer Pädagogik reduziert, die v. a. im 16. und 17. Jahrhundert auch über den europäischen Kontext hinaus eine gewisse Dominanz entfaltete.¹ Aus dem Blick geraten dabei Neuentwürfe einer ignatianischen Pädagogik, die insbesondere seit den 1980er Jahren international, vor allem aber auch im deutschsprachigen Raum entwickelt werden. Die vorliegende Untersuchung verfolgt vor diesem Hintergrund den Anspruch, die ignatianische Pädagogik nicht nur unter historischen, sondern auch und vor allem unter systematischen Gesichtspunkten als einen Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung zu erschließen.

Wenn hier von einer Standortbestimmung die Rede ist, so sind zunächst bestimmte Unterscheidungen vorzunehmen, die zugleich auf Limitationen unserer Untersuchung verweisen. Diese zielt nicht auf ein *Gutachten* ab, in dem eingeschätzt wird, ob eine ignatianische Pädagogik den Ansprüchen gerecht wird, denen Beschreibungen von Erziehung heute Rechnung tragen müssen, um nicht Kritik auf sich zu ziehen. Wir fassen die ignatianische Pädagogik vielmehr, wie bereits erwähnt, als einen spezifischen Vorschlag auf, Erziehung zu denken und zu gestalten, und möchten den Versuch unternehmen, dieses Angebot in seinen Möglichkeiten, Grenzen, Herausforderungen und Entwicklungspotentialen besser zu verstehen.

Wir erforschen hierzu nicht die *Praxis* an jesuitischen Schulen und auch nicht das *Selbstverständnis* der verschiedenen Akteur:innen vor Ort. Unser Interesse gilt vielmehr der spezifischen Beschreibung von Erziehung, die sich auf der Grundlage von Texten zur ignatianischen Pädagogik rekonstruieren lässt. Solch eine Rekonstruktion erweist sich in mehrfacher Hinsicht als bedeutsam. So erlaubt es erst eine Klärung dessen, was ignatianische Erziehung »ist« bzw. was unter ignatianischer Erziehung in diesen Texten verstanden wird, bestimmte Formen des Miteinanderumgehens als ignatianische Erziehung zu erkennen. Dieser Hinweis ist nicht trivial, will man nicht von der fragwürdigen Voraussetzung ausgehen, dass *jegliches* Miteinanderumgehen an Schulen, die sich in der Trägerschaft des Jesuitenordens befinden, als ignatianische Erziehung bezeichnet werden kann. In diesem Sinne leistet

1 Die Bedeutung des Jesuitenordens zu dieser Zeit ist im Fach durchaus gesehen worden, wie eine Einschätzung Albert Rebles verdeutlicht: »Schon gegen 1600 ist der ganze katholische Klerus durch die Jesuiten ausgerichtet, und auf 200 Jahre hinaus beherrschen sie dann das ganze Schulwesen in den katholischen Ländern, weit über Europa hinaus. Ignaz von Loyola ist im 16. und 17. Jahrhundert der tatsächliche Herrscher in der katholischen Welt« (Reble 1993, S. 97).

unsere Untersuchung nicht zuletzt einen Beitrag dazu, ignatianische Erziehung zukünftig auch zum Gegenstand gehaltvoller empirischer Forschung zu machen.

Ignatianische Pädagogik wird von uns als ein spezifischer Antwortversuch auf eine Frage rekonstruiert, die Friedrich Schleiermacher wie folgt formuliert hat: »Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?« (Schleiermacher 1826/2000, S. 9) Diese Frage bringt ein Grundproblem einer jeden Pädagogik zum Ausdruck. Das Erziehungsverständnis, das in der Tradition ignatianischer Pädagogik als eine Antwort auf diese Frage offeriert wird, muss sich nicht mit dem Selbstverständnis z. B. einzelner Lehrer:innen an jesuitischen Schulen decken. Umgekehrt gilt ebenso: Was ignatianische Pädagogik ›ist‹, ist nicht einfach davon abhängig, was einzelne Personen, die an jesuitischen Schulen tätig sind, für ignatianische Pädagogik halten. Darüber, was ignatianische Pädagogik ›ist‹, geben zunächst einmal die einschlägigen Schriften Auskunft, in denen eine Beschreibung von ignatianischer Erziehung angefertigt und begründet wird, und die einen spezifischen Traditionszusammenhang stiften sollen.

Es ist bekannt, dass Selbstbeschreibungen sich nach Gewohnheiten richten, die sich aus der Perspektive einer Fremdbeschreibung als widersprüchlich und wenig überzeugend darstellen können. Auf die von Immanuel Kant aufgeworfene Frage, mit der jeder ernsthafte Versuch, eine Theorie der Erziehung unter demokratischen Bedingungen zu entwickeln, rechnen muss, können die Beschreibungen widersprüchliche Auffassungen zum Ausdruck bringen. Kant hatte gefragt: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? (Kant 1803/1982, S. 711). Es ist zu erwarten, dass die ignatianische Pädagogik eine andere Antwort auf diese Frage anbietet als eine Pädagogik, bei der sich die Generationen nicht auf einem religiösen Boden begegnen. Was die ältere Generation mit der jüngeren will und was die jüngere Generation mit sich machen lässt, wenn sie dem Zwange der älteren Generation ausgesetzt ist, dürfte von den Grundüberzeugungen abhängen, die in den Beschreibungen zum Ausdruck kommen.

Die von uns verfolgte Problemstellung hat u. a. zur Folge, dass bestimmte Debatten, die um den Jesuitenorden und das von ihm getragene Schul- und Hochschulsystem geführt werden, im Folgenden ausgeklammert bleiben. Hierzu zählt zum einen die Debatte um sexuellen Missbrauch an Schulen in der Trägerschaft des Ordens (vgl. Mertes 2021; Hilpert et al. 2020). Hierzu zählen zum anderen die kolonialen Verstrickungen des Ordens, die mit zur Entstehung und Aufrechterhaltung globaler Ungerechtigkeitsverhältnisse beigetragen haben, wie sie heute insbesondere von Seiten der post- und dekolonialen Theorie problematisiert werden (vgl. Blackburn 2000; Molina 2015; zur postkolonialen Theorie vgl. Castro Varela & Dhawan 2015; Kerner 2021). Die damit aufgeworfenen Fragen werden von uns nicht deshalb ausgeklammert, weil wir diese für unwichtig erachten. Das Gegenteil ist der Fall: Sie sind aus unserer Sicht zu wichtig, um sie ›nebenbei‹ abzuhandeln.

Überblick

Für unsere Untersuchung sind mehrere inhaltliche Schwerpunktsetzungen kennzeichnend, die jeweils spezifische Aspekte einer historisch-systematischen Verortung ignatianischer Pädagogik betreffen: