

Bericht

Schweigen Aufdeckung Aufarbeitung

Sexualisierte, psychische und physische
Gewalt in Konvikt und Gymnasium des
Benediktinerstifts Kremsmünster

 Institut für
Praxisforschung und
Projektberatung



Schweigen

Aufdeckung

Aufarbeitung

Sexualisierte, psychische und physische Gewalt in Konvikt
und Gymnasium des Benediktinerstifts Kremsmünster

Prof. Dr. Heiner Keupp

Dr. Florian Straus

Dr. Peter Mosser

Gerhard Hackenschmied

Wolfgang Gmür

München, März 2015

Institut für Praxisforschung und Projektberatung

Ringseisstr. 8

80337 München

www.ipp-muenchen.de

Impressum

Keupp, H., Straus, F., Mosser, P., Hackenschmied, G. & Gmür, W. (2015). Schweigen – Aufdecken – Aufarbeitung. Sexualisierte, psychische und physische Gewalt in Konvikt und Gymnasium des Benediktinerstifts Kremsmünster. IPP – Arbeitspapiere Nr.11. München: IPP. ISSN 1614-3159.

Die Arbeitspapiere werden herausgegeben vom Institut für Praxisforschung und Projektberatung IPP München, Ringseisstr.8, 80337 München. Sie erscheinen in unregelmäßigen Abständen und sind online abrufbar unter www.ipp-muenchen.de

Vorwort

Wir legen hiermit das Ergebnis eines zweijährigen Forschungsprozesses vor. Uns ist bewusst, dass die Lektüre dieser Studie für viele eine Belastung sein wird. Das gilt vor allem für diejenigen, die erneut mit dem Leid der Misshandlungen und des Missbrauchs konfrontiert werden, das ihnen in ihrer Internatszeit in Kremsmünster zugefügt wurde. Wir bitten diese Leser, sich es gut zu überlegen, ob sie sich das zumuten wollen. Nicht einfach wird der Bericht auch für diejenigen, für die die Zeit im Stift Kremsmünster überwiegend positiven Erinnerungen verbunden ist. Sie werden mit den leidvollen Erfahrungen und düsteren Erinnerungen von Mitschülern konfrontiert, die sie lange nicht gesehen haben. Auch die Angehörigen des Stifts werden einer teils selbst erlebten und teils erahnten Geschichte ihrer Institution begegnen, die trotz aller eindrucksvollen Bilder und Inszenierungen der letzten sechs Jahrzehnte im Kern auch eine traumatisierte Institution ist, die sich nur durch eine glaubwürdige Auseinandersetzung mit den inneren Bedingungen von massenhaften Grenzüberschreitungen auf einen Weg der Erneuerung begeben kann.

Auch für uns als Sozialwissenschaftler war es kein einfacher Weg. Die Begegnung mit erwachsenen Männern, die uns ihre teils unverarbeiteten Erlebnisse anvertraut haben, war immer wieder bewegend und auch erschütternd. Auch einige der oft schon hochbetagten Patres, die in ihrer Zeit als Präfekten und Lehrer auch Täter waren, waren keine einfachen Interviewpartner. Das galt vor allem dann, wenn sie keinen einsichtigen Zugang zu ihren eigenen Handlungsweisen entwickeln konnten.

Für uns war es eine wichtige Entlastung, uns im Team auszutauschen zu können. Dabei boten die vielen Bahn- und Autofahrten nach den Interviews uns die Chance, die Erfahrungen zu reflektieren und unsere Gefühle zu verarbeiten.

Auch wenn die Begegnungen in der Beiratsgruppe teilweise kontrovers verliefen, war es für uns sehr hilfreich, diese Gruppe regelmäßig zu Gesprächen und Klärungen nutzen zu können. Dafür möchten wir uns bei den Mitgliedern der Begleitgruppe herzlich bedanken. Vertreter der Altkremsmünsterer waren dort Herr Prof. Martin Kaltenbrunner, Herr Prof. Dr. Friedrich Krinzinger, Herr Dr. Helmut Obermayr und Herr Dr. Franz Staudinger. Repräsentanten des Stifts Kremsmünster waren Herr Abt Ambros Ehart und Herr Prior Pater Maximilian Bergmayr.

Unser besonderer Dank gilt allen Personen, die wir befragen konnten, insbesondere den ehemaligen Schülern, die bereit waren, uns von ihren schwerwiegenden Missbrauchs- und Misshandlungserlebnissen zu berichten, die sie bis heute noch teilweise schwer belasten.

Ein Dank geht auch an die Personen, die uns im IPP unterstützt haben, vor allem Anne Spyrka, Bettina Busch, Sabine Lambert und Heike Warth.

München, im März 2015

Prof. Dr. Heiner Keupp

Dr. Florian Straus

Dr. Peter Mosser

Dipl.-Psych. Gerhard Hackenschmied

Dipl.-Psych. Wolfgang Gmür

Inhalt

1	Auftrag, Grundlagen und Fragestellungen der Studie	9
1.1	Ausgangssituation und Auftrag	9
1.2	Aufklärungsschritte, auf die sich die Studie beziehen konnte	10
1.3	Kremsmünster als positiver Erinnerungsort	10
1.4	Forschungsmethodisches Selbstverständnis und Fragestellungen der Studie	13
1.5	Bildung eines Projektbeirates	14
2	Datenbasis, Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen.....	15
2.1	Untersuchungsdesign und methodisches Design	15
2.2	Empirische Grundlagen – Berichte, Täter, Taten	23
2.2.1	Berichte, Beschuldigte und Betroffene	23
2.2.2	Tatvorwürfe.....	25
2.2.3	Beschuldigte Täter.....	27
2.3	Die Präfekten.....	28
3	Erziehung, Sexualität und benediktinische Ordnung	32
3.1	Selbstdarstellung.....	32
3.2	Eine Pädagogik der Unterordnung und Unterwerfung.....	36
3.2.1	Die Spuren der NS-Zeit	37
3.2.2	Das Erbe des „autoritären Charakters“	39
3.2.3	Die Normalisierung der „schwarzen Pädagogik“	41
3.2.4	Inszenierung als Elite: Leistung als Maßstab.....	45
3.2.5	Der Mangel an reflektierter Pädagogik	46
3.3	Sexualität zwischen Tabuisierung und Entgrenzung.....	48
3.4	Benediktinische Ordnung: Ideal und Realität	51
3.4.1	Regel des Heiligen Benedikt: Erziehung zu Demut und Gehorsam.....	51
3.4.2	Anforderungen an die Führungspersonen	53
3.4.3	Macht und Ohnmacht des Abtes in der Gemeinschaft.....	54
3.4.4	Die Besprechung im Geheimen behindert eine gemeinsame und vermutlich wirksamere Thematisierung	55
3.4.5	Eine gelebte Ordnung im benediktinischen Sinne hätte Missbrauch und Misshandlungen verhindern können.....	55
4	Präfekten und Gewalttaten.....	57
4.1	Entwicklungen im Gymnasium und Konvikt.....	57
4.1.1	Das Personal	60
4.1.2	Die Abteilungen.....	62
4.2	Gewalttaten in Schule und Konvikt	63
4.2.1	Vernachlässigung in Konvikt und Schule	63
4.2.2	Psychische und körperliche Gewalt als Teil der Strafpädagogik in Konvikt und Schule	64
4.2.3	Sexualisierte Gewalt.....	66
4.3	Vorbemerkungen zur Analyse der Interviews mit Präfekten.....	67
4.4	Sozialisation der Präfekten – Schulzeit	68
4.4.1	Entscheidung für das Internat	68
4.4.2	Eingewöhnung – Vorbemerkungen.....	69
4.4.3	Eingewöhnung – Fallbeispiel Präfekt Q.....	70

4.4.4	Eingewöhnung.....	72
4.4.5	Hohe Anpassungs- und schulische Leistungsfähigkeit.....	74
4.4.6	Beurteilung der Präfekten und Verinnerlichung des Erziehungssystems.....	75
4.4.7	Weitergabe der Gewalt – Fallbeispiel Präfekt V.	77
4.5	Sozialisation der Präfekten – Der Weg zum Präfekten.....	78
4.5.1	Ausgangslage.....	78
4.5.2	Personalauswahl und -einsatzplanung.....	79
4.5.3	Tätigkeitsbereich: Aufgaben, Anforderungen und Belastungen.....	81
4.5.4	Mangelnde Ausbildung und Einarbeitung.....	84
4.5.5	Übernahme der Gewalt im Erziehungsalltag.....	86
4.5.6	Präfekten, Pädagogik und Beziehung.....	89
4.5.7	Präfektenkonferenzen und Strafe.....	90
4.5.8	Präfektenkonferenzen und Zusammenarbeit.....	91
4.6	Beziehungsmacht der Präfekten.....	92
4.6.1	Die Machtposition der Präfekten und des Konviktsdirektors.....	94
4.6.2	Präfektenmacht führt zu sexualisierter Gewalt.....	96
4.6.3	Umstände der Missbrauchshandlungen und Zölibat.....	98
4.6.4	Sexualisierte Gewalt als Thema in den Interviews mit den Präfekten.....	100
4.6.5	Täterempathie, fehlende eigene Verantwortungsübernahme und Reue.....	101
5	Vom Zögling zum Opfer.....	103
5.1	Rekrutierungsprozesse: Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft.....	103
5.2	Bedrohungen.....	105
5.2.1	Diffuse Bedrohung.....	106
5.2.2	Potentielle Bedrohung.....	109
5.2.3	Permanente Bedrohung.....	112
5.2.4	Bedrohung durch Zeugenschaft.....	114
5.2.5	Bedrohung durch Leistungsdruck und Selektion.....	115
5.2.6	Offene Bedrohung.....	118
5.3	Die Zumutungen männlicher Sozialisation.....	119
5.3.1	(Nicht-)Übereinstimmung mit traditionellen Männlichkeitsbildern.....	120
5.3.2	Mangelnde Unterstützung, mangelnde Emotionalität.....	120
5.3.3	Männliches Bewältigungsverhalten.....	122
5.3.4	Fehlen von Mädchen als soziales Korrektiv.....	124
5.3.5	Sexualität.....	125
5.4	Risikoeigenschaften und Risikokonstellationen.....	126
5.4.1	Risikoeigenschaften.....	126
5.4.2	Risikokonstellationen.....	129
5.5	Belastungsfaktoren: Die Organisation von Raum und Zeit.....	132
5.5.1	Tagesstruktur: Die Organisation von Zeit.....	133
5.5.2	Raum.....	135
5.5.3	Raum für Missbrauch.....	136
5.5.4	Organisation von Dingen (Kontrolle).....	137
5.5.5	Ausweglosigkeit/Ausgeliefertsein.....	137

6	Gewalt durch Mitschüler.....	140
6.1	Allgemeine Bemerkungen.....	140
6.2	Sexualisierte Gewalt / Sexualität	141
6.3	Gewalt von Anfang an	143
6.4	Machtverhältnisse: Große gegen Kleine	144
6.5	Forcierte Gewalt.....	145
6.5.1	Klassenschläge.....	146
6.5.2	„Hinrichtungen“	146
6.5.3	„Vogelfrei“	147
6.5.4	Denunzierungen	148
6.5.5	Seniorensystem.....	148
6.5.6	Unterlassene Hilfeleistung	149
6.6	Selbstjustiz.....	150
6.7	Erklärungen (eigenen) Täterverhaltens	151
7	Bewältigung.....	153
7.1	Initiale Bewältigung.....	153
7.1.1	Einflussnahme und Widerstand	153
7.1.2	Normalisierung.....	155
7.1.3	Gewöhnung/Anpassung	156
7.1.4	Bagatellisierung.....	156
7.1.5	Abhärtung.....	157
7.1.6	Relativierung	158
7.1.7	Leugnung/Umdeutung von Gewalt.....	158
7.1.8	Aktiv ausgeübte Gewalt	159
7.1.9	Ortswechsel.....	160
7.1.10	Interessen/Talente/Engagement	161
7.1.11	Beziehungen.....	162
7.1.12	Anvertrauen/Sprache.....	162
7.2	Retrospektive Bewältigung	164
7.2.1	Persistierende Abwehr.....	165
7.2.2	Akzeptanz/Auseinandersetzung.....	165
7.2.3	Psychotherapie/ Bearbeitung der Traumata.....	166
7.2.4	Konfrontation mit Tätern	166
7.2.5	Öffentliche Thematisierung	167
7.2.6	Klares Bekenntnis seitens der Täter und Mitwisser.....	168
8	Die Folgen für die Betroffenen.....	170
8.1	Kurzfristige Auswirkungen	170
8.1.1	Heimweh	170
8.1.2	Entfremdung	171
8.1.3	Sprachlosigkeit	174
8.1.4	Schuldverschiebung/Schuldumkehr.....	178
8.1.5	Numb.....	180
8.1.6	Angst.....	182
8.1.7	Wachsamkeit.....	183

8.2	Langfristige Auswirkungen	184
8.2.1	Allgemeine Prinzipien.....	184
8.2.2	Unspezifische Folgen.....	188
8.2.3	Schuld	189
8.2.4	Angst/Wachsamkeit	190
8.2.5	Autoaggression/selbstschädigendes Verhalten	191
8.2.6	Somatische Reaktionen	192
8.2.7	Leistungsprobleme	193
8.2.8	Soziale Probleme, Beziehungsprobleme	193
8.2.9	Belastungen der Angehörigen der Opfer	198
8.3	Erinnern als aktiver und zugleich selektiver Prozess.....	202
8.3.1	Vollständiges Erinnern	202
8.3.2	Übereinstimmende Wirklichkeiten	203
8.3.3	Aufdeckung, Bewusstwerdung.....	203
8.3.4	Retrospektive Umbewertung	204
8.3.5	Zweifel	205
8.3.6	Traumatische Amnesie	205
8.3.7	Funktionen des Vergessens.....	207
8.3.8	Fehlendes Bewusstsein/fehlende Vorstellung.....	208
8.3.9	„Das war das Normalste von der Welt, so grotesk das heute klingt.“	208
8.3.10	Diskontinuierliches Erinnern	209
8.3.11	Diskursive Rekonstruktion.....	209
8.3.12	Unterschiedliche Wirklichkeiten (Retrospektiver Blick).....	210
8.4	Wahrnehmungsdiskrepanzen	212
8.4.1	Die vertikale Dimension: Zeit	212
8.4.2	Die horizontale Dimension: Erfahrungsbereiche	214
8.4.3	Die innere Dimension: Psychologisches Erleben.....	216
9	Warum hat die Aufdeckung so lange gedauert?.....	221
9.1	Offene Geheimnisse	222
9.2	Bagatellisierung: Grenzverletzungen als Normalität	225
9.3	Die Tradition des Schweigens	226
9.4	Verstrickungen: Die institutionelle oder personale Macht der Täter	228
9.5	Aufdeckungen, die ohne Konsequenzen blieben.....	230
9.6	Aufdeckungen innerhalb der offiziellen Strukturen.....	234
9.7	Die Kontrollbehörden reagieren nicht oder decken zu.....	237
9.8	Die Rolle der Eltern bei der (Nicht-)Aufdeckung.....	240
9.9	Fazit – Systemversagen und die innere Fragmentierung des Stifts in entkoppelte Teilbereiche.....	243
10	Die Konfrontation mit einer „unheiligen Geschichte“ – Wie stellt sich ihr das Stift?.....	245
10.1	Die Öffentlichkeitsarbeit des Stifts	245
10.2	Vertrauensverlust zwischen Stift und Schüler- und Opfervertretungen	248
10.3	Auseinandersetzungen um einen Erinnerungsort	252
10.4	Der Wunsch nach einem „versöhnten Frieden“ – bisher unerfüllt.....	253

11	Fazit und Empfehlungen	255
11.1	Fazit der Studie.....	255
11.1.1	Schule und Konvikt als Orte unkontrollierter Grenzüberschreitungen.....	256
11.1.2	Bedingungsgefüge von Einflussfaktoren	258
11.2	Empfehlungen	262
11.2.1	Entwicklung und Etablierung eines gelebten Präventionskonzepts	262
11.2.2	Organisationsentwicklung als selbstreflexiver institutioneller Prozess	265
11.2.3	Eine offene und dauerhafte Dialogbereitschaft mit den Opfern	267
12	Literatur.....	269

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Verteilung der ehemaligen Schüler über die Jahrzehnte nach Schuleintritt	18
Abbildung 2:	Berichte, Zeugen, Beschuldigte	24
Abbildung 3:	Verteilung der Berichte über die Jahrzehnte.....	25
Abbildung 4:	Verteilung der Gewaltformen (in Prozent, auf 100 aufsummiert)	26
Abbildung 5:	Beschuldigte Personen und Zahl der Berichte	27
Abbildung 6:	Häufigkeitsverteilung: Dienstjahre der Präfekten im Konvikt (1945 - 2013).....	30
Abbildung 7:	Häufigkeitsverteilung: Dienstjahre der Präfekten/Direktoren im Konvikt (1968 - 1992).....	30
Abbildung 8:	Beginn der Präfektentätigkeit der interviewten Präfekten (N=12)	67
Abbildung 9:	Dauer der Präfektentätigkeit der interviewten Präfekten (N=12).....	67
Abbildung 10:	Ringe des Schweigens	221
Abbildung 11:	Warum hat die Aufdeckung so lange gedauert?	222
Abbildung 12:	Pater X. am Flügel (aus der Maturazeitung von 1980)	223
Abbildung 13:	Außenkontext und Binnenstruktur des Internats.....	259
Abbildung 14:	Institutioneller Ring des Schweigens	261

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Zahl der Interviewten nach Personengruppen	16
Tabelle 2:	Entwicklungen bei den Präfekten.....	29
Tabelle 3:	Entwicklung der Konvikts-Abteilungen und der Schülerzahlen.....	58
Tabelle 4:	Verhältnis geistliche und weltliche Lehrkräfte am Gymnasium	60

1 Auftrag, Grundlagen und Fragestellungen der Studie

1.1 Ausgangssituation und Auftrag

Im Jahr 2010 hatte sich das Benediktinerstift Kremsmünster massiven Missbrauchsvorwürfen zu stellen. Diese Vorwürfe bezogen sich auf sexuellen Missbrauch, psychische wie körperliche Gewalt und betreffen die Zeit nach 1950. Eine Reihe ehemaliger Schüler, die Opfer von Missbrauch und Gewalt geworden waren, fühlten sich jetzt ermutigt in die Öffentlichkeit zu gehen und konfrontierten das Stift mit der Forderung, sich der eigenen Geschichte zu stellen und die bis in die Gegenwart nachwirkenden Folgen traumatisierender Erfahrungen wahrzunehmen und Verantwortung zu übernehmen. Eine Reihe der Opfer hat mittlerweile auch zur sog. Klasnic-Kommission der katholischen Kirche Österreichs Kontakt aufgenommen, die in Österreich Entschädigungsforderungen bearbeitet. Das Stift hat dafür bisher ca. 700 000 € zur Verfügung gestellt.

Auch die Staatsanwaltschaft hat Ermittlungen aufgenommen, die zu einem Gerichtsverfahren gegen den langjährigen Konviktsdirektor führten, der – letztinstanzlich am 29. Januar 2015 – zu einer hohen Gefängnisstrafe verurteilt wurde. Nach Abschluss der Ermittlungen durch Polizei und Justiz und unter Einbeziehung psychiatrischer Gutachten entschloss sich das Stift eine wissenschaftliche Studie in Auftrag zu geben und damit die Idee aufzugreifen und zu realisieren, die bei einem Treffen der Stiftsleitung mit einer Gruppe von Opfern im Januar 2012 entwickelt worden war.

Das Institut für Praxisforschung und Projektberatung (IPP) hatte ab 2011 im Auftrag des Benediktinerklosters Ettal die dortigen Vorfälle von sexualisierter, psychischer und physischer Gewalt untersucht (Keupp, Straus, Mosser, Gmür & Hackenschmied 2013). Im Zentrum dieser Studie standen die ausführlichen Interviews mit Opfern, aber auch Patres, von denen einige auch als Täter beschuldigt waren. Der Abt von Ettal gab dem Abtkollegen aus Kremsmünster den Rat, wegen der geplanten Studie im dortigen Stift mit dem IPP Kontakt aufzunehmen.

Am 26. Oktober 2012 kam es dann zu einem ersten Gespräch zwischen einer Delegation des Stifts, die von Abt Ambros Ebhart angeführt wurde, und Vertretern des IPP. Das konstruktive Gespräch schuf die Basis für die Bereitschaft des IPP, ein Angebot für die geplante Studie vorzulegen. Das Konzept für die Untersuchung wurde dann vorgelegt und im Frühjahr 2013 erfolgte die Beauftragung. Von Anfang war es dem IPP wichtig, in die Planung und Durchführung der Studie auch Vertreter der Opfer und der ehemaligen Schüler einzubeziehen. Die Erfahrungen im Rahmen der Ettalstudie hatten gezeigt, wie wichtig dies für die Durchführung der Studie und für die Erarbeitung von zukunftsfähigen Formen der Aufarbeitung ist. An dieser Stelle wurde ein besonderes Problem in der Konstellation rund um die Aufdeckung der Missbrauchsgeschichte im Stift Kremsmünster sichtbar. Im Unterschied zu der Situation im Kloster Ettal war die Vertrauensgrundlage zwischen Stift und Betroffeneninitiative nicht sehr tragfähig. Es gab keinen vergleichbaren Zusammenschluss der Betroffenen wie ihn der Verein „Ettaler Misshandlungs- und Missbrauchsoffer e.V.“ darstellt, der als legitimer Partner in die Beauftragung und Durchführung der Ettalstudie eingebunden war und teilweise auch die Initiativfunktion für wichtige Schritte im Ablauf der Studie und ihrer Veröffentlichung hatte. Es lag uns trotzdem daran, dass auch in der Studie über das Benediktinerstift Kremsmünster, Betroffenenvertreter benannt werden, die die Erfahrungen und Forderungen der Opfer und ehemaligen Schüler in den Untersuchungsprozess einbringen können.

1.2 Aufklärungsschritte, auf die sich die Studie beziehen konnte

Zwischen der öffentlichen Aufdeckung der vielfältigen Missbrauchs- und Misshandlungsvorfälle im Stift im März 2010 und der Beauftragung des IPP im Frühjahr 2013 liegen drei Jahre, in denen eine Fülle von Aktivitäten erfolgte, die für die vorliegende Studie wichtige Informationen und Materialien lieferten und die in die Auswertung unserer Befunde einbezogen wurden. Es sind vor allem die folgenden Quellen:

- Die lokalen und überregionalen österreichischen *Medien* haben die Aufdeckung der Missbrauchsgeschichte kontinuierlich begleitet und durch eigene Recherchen und durch Interviews mit Betroffenen und Stiftsverantwortlichen zur Aufklärung und Aufdeckung beigetragen.
- Mit dem Beginn der *staatsanwaltlichen Ermittlungen* und den sich daraus ergebenden Untersuchungen der *Polizei* hat sich ein enormes Konvolut von abgesichertem Wissen ergeben.
- Zur Beurteilung der bis in die Gegenwart nachwirkenden traumatisierenden Folgen von Missbrauch und Misshandlungen wurde die *forensische Psychiatrie* mit der Begutachtung beauftragt. Durch ein Interview mit der Psychiaterin konnten wir von ihrer Expertise profitieren.
- Das *Gerichtsverfahren* gegen August Mandorfer, den ehemaligen Konviktsdirektor durch den Schöffensenat des Landesgerichts Steyr. Das Urteil, das auf 12 Jahre Gefängnis wegen schwerer Sexualverbrechen an insgesamt 24 Schulkindern im Alter zwischen elf und 13 Jahren, hinauslief hat in aller Deutlichkeit diese Verbrechen dargestellt.
- Es gab verschiedene *Innerkirchliche Initiativen* zur Bearbeitung der bekannt gewordenen Fälle von sexualisierter, psychischer und physischer Gewalt (die Unabhängige Opferschutzanwaltschaft, die von Waltraud Klasnic geleitet wird; die Ombudsstelle der Diözese Linz; zuständige Instanzen im Vatikan).
- Einen besonderen Informationsgehalt bieten die *social media*, der von Betroffenen entwickelt wurden (das „neukremsmünsterer forum“ und die „Kremsmünster Blogs“ I - V, Foren).
- Ein bedeutsamer Schritt, der auf die Initiative ehemaliger Schüler zurückgeht, erfolgte mit der Veranstaltung „Symposium zur Causa Kremsmünster. Aufklärung, Aufarbeitung und Dialog“ am 21.03.2013 im Wissensturm in Linz. Geladen waren wichtige Fachleute: Prim. Dr. Heidi Kastner (Gerichtsgutachterin und Psychiaterin), Andreas Huckele (Autor, Absolvent Odenwaldschule), a.Univ.-Prof. Dr. Michael John (Historiker, Universität Linz), Univ.-Prof. Dr. Josef C. Aigner (Psychologe, Universität Innsbruck), Univ.-Prof. Dr. Alois Birklbauer (Jurist, Universität Linz), Mag. P. Maximilian Bergmayr (Lehrer, Stift Kremsmünster).

1.3 Kremsmünster als positiver Erinnerungsort

Der Auftrag dieser Studie führt dazu, dass wir die sexuellen, physischen und psychischen Gewalttaten genauer analysieren und in ihrer Entstehungs- und Wirkungsgeschichte ausführlich darstellen. Natürlich gibt es daneben auch positive Erinnerungssequenzen. So gibt es in unseren Interviews auch Passagen über...

- *...die Gemeinschaft ohne Gewalt:*

„Die Klasse, in die ich gekommen bin, das ist die große, große Ausnahme-Klasse gewesen, weil das eine sehr gute Klassengemeinschaft war, bis heute, und wo es überhaupt kein Mobbing gegeben hat und die sehr intelligent zusammengehalten hat. Und das war so, dass da sehr viele Personen waren, die sehr eigenwillig waren und sehr individuell, aber die ha-

ben alle Platz gehabt,... also das Spalten oder jemand ausspielen, das ist (bei uns) nicht gegangen.“ (Schüler 50er Jahre)

- ...die tollen Freizeit- und Sportmöglichkeiten:

„Was wirklich gut war: Ich hab’ so viel Sport gemacht hier, mich ‚sehr, sehr frei bewegt‘ – unter Führungszeichen; ich war selbstverantwortlich. Ich hatte das Gefühl, selbstverantwortlich zu sein. Hm ... Positiv ... Ich musste sehr viel lernen wegen Deutsch, Englisch, Latein, und in den anderen Fächern alles sonnenklar, ich war immer der Beste. Also ich hab’ eine zweigespaltene Erinnerung.“ (Schüler 80er Jahre)

„Ich hab’ die Schule geschätzt, weil sie viele Möglichkeiten bot – ich war zwar selber nicht sehr sportlich, aber alleine das Schwimmbad und die Tennisplätze und der Wassergraben mit dem Eisstockschießen, der Schacherteil mit dem Eislaufen und diese Dinge, die waren einfach lustig und fein.“ (Schüler 70er Jahre)

- ...nette, einfühlsame Patres:

„Dieser Pater E., der hat mit uns, die wir am Wochenende nicht heimgefahren sind immer Ausflüge gemacht. Entweder sind wir Essen gegangen oder ins Schwimmbad. Er hat immer wirklich aktiv geschaut, dass die Kinder ein schönes Wochenende hatten. Dieser Präfekt war unheimlich nett zu uns, also der hat uns wirklich mögen, geschätzt, geblödel mit uns, war auch nicht übertrieben streng. Der war nicht so mieselsüchtig wie die anderen, der war sehr lebensfroh.“ (Schüler 80er Jahre)

- ...Patres/Lehrer, die einem viel vermittelt haben:

„Ich verdank’ ihm (Pater H.) ungeheuer viel, auch was Kunstverständnis betrifft. Er hat Vorträge, Lichtbildervorträge gehalten, ein dickes Skriptum herausgegeben und hat eine Romreise organisiert. Das war also Venedig, Rom, Neapel, Florenz ... Und das hat er in monatelangen Lichtbildervorträgen auch vorbereitet. Und insofern ist auch mein Kultur- und Kunstverständnis durch ihn geweckt worden. Also das war ein Mann, in jeder Hinsicht großartig.“ (Schüler 50er Jahre)

- ..eine Bildung die Türen öffnet:

„Und ich hab’ im Nachhinein die Schule geschätzt, weil sie, auch wenn die Professoren teilweise nicht gut waren, eine unglaubliche Allgemeinbildung vermittelt hat.“ (Schüler 70er Jahre)

„Das Allgemeinwissen und die Vielfältigkeit des Gelernten bringt einem schon sehr viel später im Leben. Es stehen einem nachher wirklich die Möglichkeiten offen, was man halt macht. Andererseits muss ich auch sagen, dass es praxisbezogen halt weniger sinnvoll war. Also wenn man jetzt nicht studiert, dann ergibt die Schule nicht wirklich viel Sinn.“ (Schüler 90er Jahre)

- ...das Erleben und Fortsetzen einer langen, imponierenden Tradition:

„Was mir auch imponiert hat an der Schule: diese Tradition, die Tradition, historische Tradition, die bayerische Tradition, diese ... Dass das Kloster gegründet wurde, um diese Missionierung der Gegend. Das war slawisch hier, alles slawisch. Und wir sind ja durch eine Mischung von Bayern und Slawen.“ (Schüler 50er Jahre)

„Und dorthin zu gehen, auf das war ich auch stolz. Mein Vater war schon in der Schule.“ (Schüler 50er Jahre)

Das letzte Zitat stammt von Roland Girtler, der über seine Erfahrungen in Kremsmünster das im Jahr 2000 erschienene Buch „Die alte Klosterschule“ geschrieben hat. Auch hier finden sich zahlreiche positive Zuschreibungen. Ein Beispiel:

„Ich habe das herrliche Gefühl der Kameradschaft kennengelernt. Ich habe mich glücklich geschätzt, immer wieder einen Freund zu haben, zu dem ich mit meinen Sorgen kommen konnte und der mir auch half, wenn ich es nötig hatte.“ (Girtler 2000, 294)

Girtler hat seinem Buch aber auch den Untertitel „Eine Welt der Strenge und der kleinen Rebellen“ gegeben. Seine Analysen widmen sich nicht allein der „prachtvollen Geschichte“, sondern handeln von „jungen Burschen, die in der Welt des Klosters eine Zeit zu leben und zu lernen hatten, und dabei Strategien des Überlebens entwickelt hatten.“ (ebd., 13)

„Ich habe in der Klosterschule kämpfen gelernt, um nicht unterzugehen, sicherlich viel intensiver als Schüler in anderen Gymnasien. Ich habe viel gelitten in der Klosterschule, aber ich habe auch gelernt, in schwierigen Dingen nicht zu verzagen.“ (ebd., 294)

In seinen Analysen gibt es neben den Beschreibungen der „barocken Welt des Klosters“ und seiner Alltäglichkeiten (Die Ankunft und das Heimweh, der Schlafsaal, der Morgen, das Mittagessen, usw.) auch zahlreiche Kapitel (der niederträchtige und sadistische Professor, Strafen für Rebellen,...) und Textstellen, die die Ambivalenz des Aufwachsens in dieser Klosterwelt analysieren und die Begründung für die notwendigen Strategien des Überlebens geben.

Auch in unserer Studie haben bis auf zwei Ausnahmen auch all jene Interviewpartner, die sich nicht als Opfer definieren (und das ist die Hälfte) ebenso eindrücklich auch die Strenge und Härte der Klosterwelt und beobachtete physische, psychische oder/und sexuelle Gewaltbeispiele beschrieben.

In Girtlers Analyse kommen sexuelle Grenzverletzungen kaum vor. Zwar hat er bei seinen Erkundigungen zum Buch gehört, „dass einige seltene Fälle einer homosexuellen Annäherung vorgekommen seien.“ (ebd., 270). Girtler ergänzt, dass in den „acht Jahren, in denen ich die Klosterschule besucht habe, nichts bekannt geworden [sei].“ Bei dieser Einschätzung Girtlers muss man die Zeit seiner Analyse bedenken. Zwar gab es in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts schon mehr als Ahnungen, aber noch keine Veröffentlichungswelle, wie sie nach dem Jahr 2010 durch eine Aufdeckung im Canisius Kolleg in Berlin ausgelöst wurde. Heute weiß man aus vielen unterschiedlichen Quellen, dass es auch im Stift Kremsmünster über Jahrzehnte hinweg eine hohe Anzahl pädosexueller Übergriffe gegeben hat und auch die physischen und psychischen Gewaltakte weitaus häufiger und dramatischer zu werten sind, als dass man dies vor 2010 vermutet hatte. *Es ist Aufgabe dieses Berichts diesen bislang ungeschriebenen Teil der Geschichte Kremsmünster zu rekonstruieren und in seinen Hintergründen zu analysieren.*

Ziel ist also nicht eine umfassende historische Aufarbeitung der Internatszeit nach 1945 bis heute. Der Auftrag beschränkt die Untersuchungsperspektive auf das, was den Opfern in dieser Zeit widerfahren ist, und welche Hintergründe dafür verantwortlich waren bzw. auf die Frage, warum es so lange gedau-

ert hat bis diese Taten öffentlich wurden. Dies erklärt, warum die positiven Erinnerungen der ehemaligen Schüler nicht ausführlicher dargestellt werden.

Zwei Erfahrungswelten: Es gehört zu den Eigenheiten menschlicher Wahrnehmung und Erinnerung, dass wir in unserer Erinnerung selektiv sind und sich verschiedene Personen durchaus an Unterschiedliches erinnern werden. Wir haben dies in der Studie zum Kloster Ettal ausführlich mit Bezug auf grundlegende Erkenntnisse der Wahrnehmungspsychologie erläutert (Keupp u.a. 2013, 7ff). Für diesen Bericht ergeben sich aus diesen Überlegungen verschiedene Aspekte. Es wird ehemalige Kremsmünsterer geben, die sich nur an Positives aus ihrer Zeit in Kremsmünster erinnern. Damit kann aber nicht abgestritten werden, dass es die im Weiteren geschilderten Gewalttaten gegeben hat. Umgekehrt bedeutet jedoch auch nicht, dass die Zeit im Konvikt und in der Schule des Stifts Kremsmünster ohne nachhaltig positive Erinnerungen und Entwicklungen für Konviktszöglinge und Schüler bleiben musste.

1.4 Forschungsmethodisches Selbstverständnis und Fragestellungen der Studie

Das Angebot des IPP, das von der Leitung des Stifts akzeptiert wurde, hatte folgenden Zuschnitt:

Im Mittelpunkt steht die Aufarbeitung der Missbrauchs- und Misshandlungsfälle im Stift Kremsmünster nach 1950, mit Schwerpunkt auf der Zeit zwischen 1970 und 2010. Ziel ist eine konstruktive Vergangenheitsbewältigung, die den Prozess des gemeinsamen Verstehens zwischen den Opfern von (sexuellen, psychischen und körperlichen) Misshandlungen und dem Stift Kremsmünster auf der Basis einer wissenschaftlichen Analyse fördert. Absolute Priorität hat in dieser Studie der Anspruch, die Erfahrungen der Opfer zur Sprache zu bringen.

Der Prozess des Verstehens, zu dem dieses Forschungsprojekt beitragen soll, beinhaltet zum einen eine biographische Rekonstruktion und eine sozialpsychologische Analyse mit *Blick auf die Opfer* (und auf betroffene Eltern). Darin geht es insbesondere um die erfahrenen Übergriffe und die erlebte Hilflosigkeit und Ohnmacht sowie die Folgen für den späteren Lebensverlauf der Opfer. Und es geht um eine Einschätzung der Opfer zum System des Vertuschens und Verschweigens sowie um ihre Erwartungen, Wünsche und Forderungen an das Kloster im Zusammenhang mit der Aufarbeitung und einer möglichen Wiedergutmachung.

Dieser Verstehensprozess impliziert zum anderen eine organisationsbezogene Rekonstruktion und eine sozialpsychologische Analyse mit dem *Blick auf das Kloster, auf die Klosterschule und das Internat*. Dabei geht es insbesondere um die Einschätzung, warum es zu den Übergriffen seitens des Lehr- und Betreuungspersonals kam. Darüber hinaus geht es um die Mechanismen, die dazu geführt haben, dass die Übergriffe nicht konsequent aufgedeckt wurden (Analyse der Prozesse des Unterschätzens, der geringen Wachsamkeit bis zu jenen des expliziten Vertuschens). Es geht um eine Einschätzung der Folgen für die betroffenen Schüler und den Umgang der Schüler untereinander (sexuelle, psychische und körperliche Gewalt unter Schülern). Schließlich sollten auch die Erwartungen und Wünsche nach Aufarbeitung und Wiedergutmachung durch das Kloster, das Internat und die Schule erhoben werden.

Die Analyse erfolgt auf der Basis einer reflexiven sozialpsychologischen Haltung, in der die Zusammenhänge zwischen Person und Umwelt in einem Wechselspiel soziologischer und psychologischer Analyseansätze rekonstruiert werden. Hierbei wird die Subjektperspektive mit den institutionenspezifischen Kontextvariablen (z.B. Lebensraum Klosterinternat, katholisches Umfeld) unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung und der sich veränderten gesellschaftlichen Diskurse verknüpft. Es gehört zu unserem Selbstverständnis als Praxisforscher, nicht nur auf der Erkenntnisebene stehenzubleiben, son-

dern mit unserer Forschung etwas zu bewirken. In diesem Forschungsprojekt ist es unser Anliegen, den Verstehensprozess für alle Seiten zu ermöglichen. Ein weiterer Anspruch zielt auf Prävention, und den damit verbunden Empfehlungen, wie in Zukunft solche Vorfälle verhindert werden können.

1.5 Bildung eines Projektbeirates

Es gehört zum Forschungsselbstverständnis des IPP in allen Projekten der Praxisforschung VertreterInnen beteiligten Gruppen im Rahmen eines Projektbeirates partizipativ in den Forschungsprozess einzubinden. Dieser Projektbeirat setzte sich zusammen aus zwei Vertretern des Stifts (der Abt und der Prior), fünf Vertretern aus der Gruppe der Betroffenen und der ehemaligen Schüler sowie drei Vertretern des IPP. Zwei Vertreter der ehemaligen Schüler wurden vom Stift vorgeschlagen und drei kamen aus dem Initiativenbereich von Opfern und ehemaligen Schülern. Diese Begleitgruppe hat sechs Mal in Linz getagt. In den Sitzungen dieses Beirates wurde der Fortgang der Studie besprochen, u.a. die Gewinnung von Interviewpartnern erörtert (z.B. das Ansprechen von Schulabbrechern). Die meisten Sitzungen verliefen konsensorientiert. Bei der Frage eines lebendigen Erinnerungsortes im Stift in Gestalt eines Mahnmals ergab sich allerdings kein Konsens. Das veranlasste einen Vertreter der Opfer, seine Mitarbeit in der Begleitgruppe einzustellen. In der letzten Sitzung des Beirates wurde die erste Fassung des hier vorliegenden Abschlussberichtes des IPP diskutiert. Dadurch konnten die Anmerkungen, Korrekturen und Rückmeldungen der Beiratsmitglieder in der Endredaktion berücksichtigt werden.

2 Datenbasis, Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen

Das folgende Kapitel beschreibt die empirische Grundlage dieses Berichts. Im ersten Teil geht es um das gewählte Untersuchungsdesign (u.a. mit welchen Methoden wir die Ergebnisse gewonnen und interpretiert haben). Im zweiten Teil stehen die empirischen Daten im Mittelpunkt (beispielsweise gegen wie viele Personen welche Beschuldigungen erhoben werden). Der dritte Teil widmet sich Übersichtsdaten zu den Präfekten (u.a. der Frage, ob es Zeiten mit besonderen Gewaltbedrohungen gegeben hat).

2.1 Untersuchungsdesign und methodisches Design

Forschungsmethodisches Selbstverständnis: Der Prozess des Verstehens, zu dem dieses Forschungsprojekt beitragen soll, beinhaltet zum einen eine biographische Rekonstruktion und sozialpsychologische Analyse mit *Blick auf die Opfer* und auf betroffene Angehörige. Dieser Verstehensprozess impliziert zum anderen eine organisationsbezogene Rekonstruktion und sozialpsychologische Analyse mit *Blick auf das Kloster*, auf die Klosterschule und das Internat.

Für die Untersuchung wurden im Sinne einer methodischen Triangulation (vgl. Flick 2011) die uns zur Verfügung gestellten schriftlichen Materialien verwendet sowie qualitative Interviews durchgeführt. Bei den schriftlichen Unterlagen handelt es sich um:

- Gerichtsakten
- Bücher, Briefe, E-Mails und Online-Forumsdiskussionen zu Kremsmünster, die die Beteiligten früher verfasst hatten und uns zur Verfügung stellten, sowie persönliche Mitteilungen, die für uns geschrieben wurden
- Medienberichte
- Angeforderte Protokollnotizen aus dem Stift
- Jahresberichte
- Hausordnung des Internats
- Artikel von August Mandorfer zu Internat und Schule

Den Kern unserer Untersuchung bilden **qualitative Interviews**. Wir führten Gespräche mit ehemaligen Schülern, Patres und weltlichen Angestellten, die in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und teilweise bis heute in Schule und Internat tätig sind bzw. waren, sowie - als Ergänzung - mit Angehörigen und ExpertenInnen (Gerichtsgutachterin und Ombudsleute der Diözese Linz). Insgesamt wurden 64 problemzentrierte Interviews mit 66 Personen geführt. Die unterschiedliche Anzahl kommt dadurch zustande, dass drei Interviews mit zwei Personen geführt wurden und ein Klosterangehöriger zweimal interviewt wurde. Gemeinsam wurden zwei Altschüler, zwei Ombudsleute und die Eltern eines Altschülers interviewt. Zu der Gruppe der Angehörigen gehören zwei Mütter und zwei Ehefrauen, die jeweils alleine befragt wurden. Die genaue Verteilung zeigt folgende Tabelle:

Tabelle 1: Zahl der Interviewten nach Personengruppen

Anzahl Interviews	Personengruppe	Personenanzahl
39	Altschüler	40
16	Klosterangehörige	15
5	Angehörige	6
2	Weltliche Stiftsangestellte	2
2	Experten	3
64	Gesamt	66

Interviewpartner: Das Erreichen einer repräsentativen Stichprobe aus allen Schülerjahrgängen war nicht das vorrangige Ziel, da die Bereitswilligkeit der ehemaligen Schüler das entscheidende Kriterium für die Teilnahme an der Studie war. Somit fielen Personen, die über das Erlebte nicht sprechen wollen oder aufgrund aktueller Befindlichkeit nicht konnten, aus dem Interviewpool heraus.

Interviews mit ehemaligen Schülern: Die Gewinnung der ehemaligen Schüler gelang über mehrere Kanäle:

- Elf ehemalige Schüler meldeten sich selbst oder nach Vermittlung durch andere.
- Der Großteil nahm nach einem Aufruf zur Mitarbeit durch das IPP an die ehemalige Schülerschaft Kontakt mit uns auf. In Absprache mit und durch die Unterstützung der Begleitgruppe wurde dieser Aufruf sowohl über die Presse¹, das Internetforum als auch über die Jahrgangssprecher veröffentlicht. Er enthielt neben der Bitte, Informationen über erlebte psychische, physische und sexualisierte Gewalt an uns weiterzugeben, auch die Frage zur Bereitschaft, an einem Interview teilzunehmen.²
- Mit fünf ehemaligen Schülern haben wir aufgrund vorhandener Vorinformationen von uns aus Kontakt aufgenommen. Vier davon waren bereit, mit uns zu sprechen.

Bei diesem Aufruf wurden gezielt alle ehemaligen Schüler angesprochen, sowohl jene, die sich als Opfer von Übergriffen sehen, als auch jene, die das nicht tun. Dadurch bemühten wir uns, auch unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen. Insgesamt zeigte sich eine zufriedenstellende Verteilung über die Jahrzehnte und ein gutes Verhältnis von „Opfern“³ zu „Nicht-Opfern“. Es stellte sich aber heraus, dass die Gruppe der Schüler, die vor der Matura die Schule verlassen haben, unterrepräsentiert war. Durch einen erneuten Aufruf über das Internetforum konnten vier weitere ehemalige Schüler aus dieser Gruppe interviewt werden.

Insgesamt zeigten 41 ehemalige Schüler Interesse an einem Interview. Bis auf zwei Interviews, die aufgrund mehrfacher Terminprobleme bzw. Erkrankung nicht zu Stande kamen, wurden insgesamt 39 In-

¹ Im Rahmen der Berichterstattung im Vorfeld der Gerichtsverhandlung eines ehemaligen Paters.

² Daraufhin nahmen 24 ehemalige Schüler über eine extra dafür eingerichtete E-Mail Adresse mit uns Kontakt auf, zusätzlich erreichten uns drei Anrufe. Von den Mailkontakten waren 20 und von den Telefonanrufern zwei bereit für ein Interview.

³ Der Begriff Opfer ist für viele negativ konnotiert, gleichwohl drückt er aber aus, dass man als Gewaltopfer der Gewalt des Täters ohnmächtig bzw. handlungsunfähig ausgeliefert war. Daneben ist festzustellen, dass auch die ehemaligen Schüler, die sich als „Nicht-Opfer“ bezeichnen, Gewalt erlebt haben und somit Gewaltbetroffene sind.

terviews mit 40 ehemaligen (Internats-) Schülern⁴ realisiert, wovon sich die Hälfte als Opfer ansieht. Darunter sind auch drei ehemalige Klosterangehörige.

Angehörigeninterviews: Mit Ausnahme eines Vaters, der sich selbst beim IPP meldete, kamen die Angehörigen-Interviews durch Vermittlung von bereits interviewten ehemaligen Schülern zustande.

Interviews mit Patres: Die Interviews mit den 15 Patres und den zwei weltlichen Klostermitarbeitern fanden alle in den Räumlichkeiten des Stifts Kremsmünster statt. Die Interviewauswahl erfolgte durch das IPP. Alle Ausgewählten waren hierzu bereit. Neben aktuellen Verantwortungsträgern in Kloster, Tagesheim und Schule konnten so auch Patres, gegen die Vorwürfe erhoben wurden und die Mitglieder des Klosterkonvents sind, befragt werden. Die Interviewanfrage bei dem ehemaligen Konviktsdirektor August Mandorfer, der aus dem Konvent ausgeschieden ist, blieb erfolglos. 14 der von uns interviewten Patres und die beiden weltlichen Klostermitarbeiter sind ehemalige (Internats-)Schüler, dadurch konnten auch sie zu ihren Internats- und Schulerlebnissen befragt werden.

ExpertInnen: Die Interviews mit der Gerichtsgutachterin und den Ombudsleuten der Diözese Linz, dienen in erster Linie dazu, ihre speziellen Expertenmeinungen zu den Taten und zum Prozess der Aufarbeitung kennenzulernen.

Auch dank der Unterstützung durch die Stiftsleitung und die Mitglieder der Begleitgruppe konnten mit Ausnahme des verurteilten Paters alle vom IPP gewünschten Interviewpartner auch tatsächlich interviewt werden.

Zeitlicher Untersuchungsschwerpunkt: Die schriftlichen Unterlagen legten nahe, die gesamte Zeit nach dem zweiten Weltkrieg bis zum Jahr 2000 in den Blick zu nehmen. Abbildung 1 zeigt die Verteilung der ehemaligen Schüler über die Jahrzehnte nach Schuleintritt⁵:

⁴ Ein ehemaliger Internatsschüler hatte zum Interviewtermin einen Mitschüler mitgebracht, so dass beide zusammen interviewt wurden.

⁵ Hierbei wurde das zweite Halbjahr des Eintrittsjahres verwendet, so dass z.B. das Schuljahr 1979/1980 zu 1980 zählt.

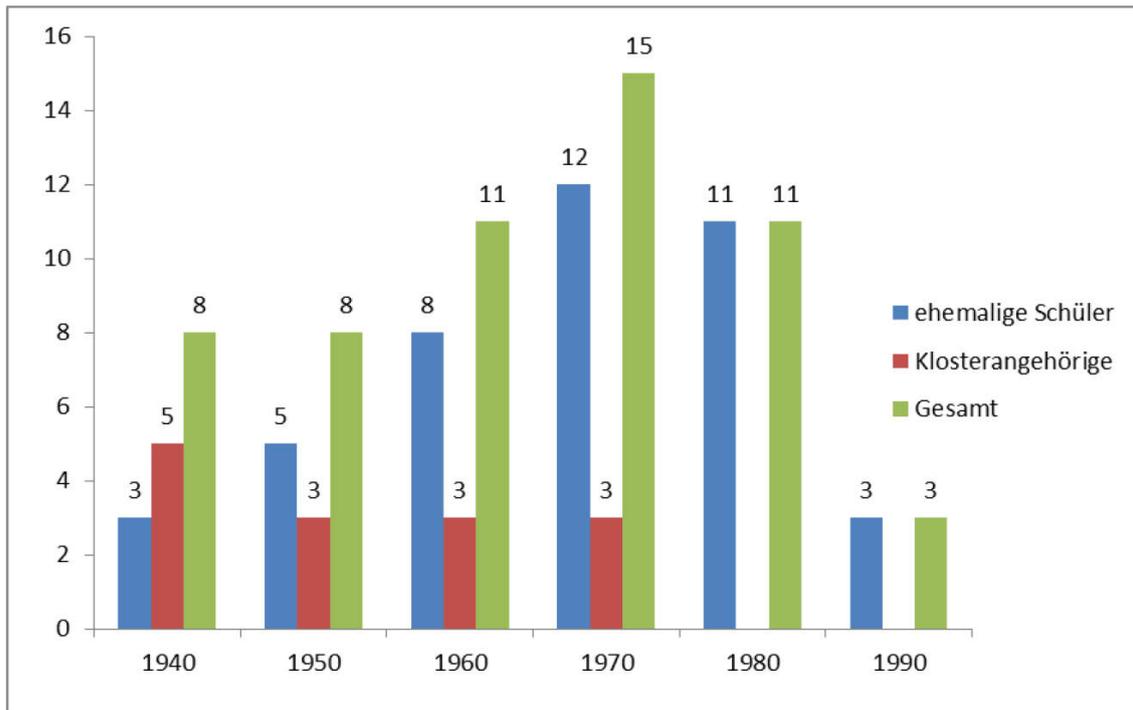


Abbildung 1: Verteilung der ehemaligen Schüler über die Jahrzehnte nach Schuleintritt

Insgesamt zeigt sich eine ausreichend gute Verteilung über die Jahrzehnte, wobei ein Schwerpunkt mit 66 % bei den Schuleintrittsjahren zwischen 1960 bis 1980 liegt. Es lässt sich ebenso feststellen, dass keiner der Klosterangehörigen nach 1980 seine Schullaufbahn begonnen hat. Das liegt daran, dass wir hauptsächlich Klosterangehörige interviewt haben, die als Präfekt im Internat tätig waren (und gegen die Vorwürfe vorliegen). Gleichzeitig spiegelt dies aber auch die Altersverteilung im Konvent wider.

Die Zahl der nach 1990 ins Internat gekommenen Interviewpartner erscheint im ersten Moment wenig. Nimmt man jedoch nicht den Schuleintritt, sondern den Entlassungszeitpunkt, haben wir insgesamt 12 Schüler, die aus den neunziger Jahren berichten können.

Untersuchungsphasen: Die ersten empirischen Schritte zu dieser Studie erfolgten zwischen März und Mai 2013. Ziel dieser Startphase war unter anderem, die vorhandenen schriftlichen Materialien zu sichten, den Untersuchungszeitraum zu präzisieren und die Interviewteilnehmer zu rekrutieren. Von Mai 2013 bis August 2014 wurden dann fast alle qualitativen Interviews⁶ durchgeführt. Parallel dazu fand die erste Auswertungsphase statt, die dann von September 2014 bis November 2014 durch die zweite Auswertungsphase abgelöst wurde. Von Dezember 2014 bis Februar 2015 wurde dieser Abschlussbericht erstellt.

Die beiden Auswertungsphasen hatten unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte. Die erste Phase diente dazu, die bislang geführten Interviews im Forschungsteam zu reflektieren. Im Mittelpunkt standen Fragen zum Gesamtbild und zur Glaubwürdigkeit der Aussagen sowie mögliche Anpassungen für die weiteren Interviews bzw. die Auswahl der restlichen Interviewpartner. Die zweite Auswertungsphase diente der Detailanalyse unter den nach der ersten Phase vorgenommenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. Diese zweite Auswertungsphase wurde durch den Einsatz der qualitativen Auswertungssoftware MAXQDA unterstützt. Zu beiden Auswertungsphasen gab es auch Zwischenpräsentationen, die ebenfalls zur weiteren Feinjustierung der Gesamtauswertung genutzt wurden.

⁶ Im Dezember 2014 wurden noch zwei Interviews mit Klosterangehörigen geführt.

Bei einer Veranstaltung im Stift wurden am 7. Juli 2014 den Mitgliedern des Konvents die Zwischenergebnisse der Studie präsentiert. Zusätzlich hielt die psychiatrische Gutachterin des Gerichtsprozesses gegen den ehemaligen Konviktsdirektor auf dieser Veranstaltung einen Vortrag. Anschließend wurde über die Präsentation und den Vortrag diskutiert. Bei einer zweiten Veranstaltung, die sich diesmal an ehemalige (Internats-)Schüler richtete, wurden am 20. September 2014 im Wissensturm in Linz zu Beginn die vorläufigen Ergebnisse der Studie präsentiert und anschließend ein Vortrag von der Gerichtsgutachterin gehalten. Beides wurde im Rahmen einer Podiumsdiskussion danach erörtert. Nach einer Mittagspause erfolgte daraufhin im Rahmen von drei Arbeitsgruppen mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern, Vertretern des Klosters sowie Mitarbeitern des IPP eine vertiefte Reflexion, Kontextuierung und Differenzierung der Ergebnisse. Im Abschlussplenum wurden erste Konsequenzen aus den Ergebnissen gezogen und weitere Schritte der Aufarbeitung angekündigt. Thema war auch die Gedenktafel, die das Stift zur Erinnerung an die Gewalthandlungen im Kloster angebracht hatte.

Qualitative Interviews: Die problemzentrierten Interviews folgten einem halbstrukturierten Fragebogen, der die Vergleichbarkeit der Berichte sicherstellte und es unseren Interviewpartnern gleichzeitig erlaubte, ihre individuellen Erfahrungen und Bewertungen zu berichten und zu reflektieren. Dadurch erhielten die Befragten die Möglichkeit, ihre Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen im Zusammenhang mit ihrer Internats- und Schulsozialisation und die Einschätzung der Aufarbeitungsbemühungen vor den Interviewern darzulegen. Die dabei erhaltenen Informationen gestatten einen Einblick in die subjektive Innenwelt. Gleichzeitig können durch die qualitative Befragung ungeahnte, neue Informationen gewonnen, Bedeutungsdivergenzen geklärt und zusätzlich Widersprüche und Ambivalenzen deutlich werden (vgl. Hohl 2001). Für die Gespräche mit den Altschülern waren Themenbereiche des Interviewleitfadens u.a. die Schulbiographien der Gesprächspartner (z.B. ihre Beschreibung des Schul- und Internatsalltags), ihre Erfahrungen als Opfer oder Zeugen von Gewalthandlungen und ihre Einschätzung zu den Gründen des Verschweigens und Vertuschens während ihrer Schulzeit. Außerdem interessierte uns ihre Meinung zum Umgang des Stifts mit dem aufgedeckten Missbrauch. Die Dauer der Gespräche betrug größtenteils um die zwei Stunden. Die Gespräche wurden an den von den Interviewpartnern oder von uns vorgeschlagenen Orten durchgeführt. Meistens lagen diese in Österreich (Linz und Umgebung, Wien, Graz, Salzburg, Innsbruck), es wurden aber auch vereinzelt Gespräche in Deutschland durchgeführt. Die durchgeführten Interviews wurden aufgenommen und anschließend transkribiert.

Anonymisierung: Den Interviewpartnern wurde die Anonymisierung der Interviews zugesichert. Deshalb sind alle Namen durch Kürzel ersetzt, wobei die Kürzel auch innerhalb der einzelnen Kapitel wechseln (d. h. die als Pater K. in Kapitel 3 bezeichnete Person muss nicht identisch mit dem in Kapitel 5 genannten Pater K. sein).⁷

Zitation: Es gehört zu den Besonderheiten von qualitativen Studien, dass die transkribierten Aussagen der Interviewten nicht nur unter theoretischen Kategorien ausgewertet werden, sondern dass diese durch Zitate veranschaulicht und belegt werden. Diese Erhebungs- und Auswertungsmethode ermöglicht es, die Betroffenen ‚selbst sprechen‘ zu lassen. Wir nutzen in dieser Studie diese Möglichkeit und haben gezielt auch längere Zitate verwendet.⁸ Da Aussagen unter mehreren Perspektiven interessant und aussagekräftig sind, kann es auch sein, dass einzelne Interviewpassagen an mehreren Stellen des Berichts verwendet werden.

⁷Trotzdem kann bei der überschaubaren Anzahl beteiligter Personen nicht völlig ausgeschlossen werden, dass es Insidern gelingt, Personen zu identifizieren.

⁸Meistens erschwern viele längere Zitate den Lesefluss. Sie werden deshalb gekürzt bzw. nur an ausgewählten Stellen eingesetzt.

Hätte eine repräsentativ angelegte Studie nicht ein anderes Ergebnis gebracht? Dazu hätte man alle 4800 Schüler, die zwischen 1945 und 2000 das Gymnasium besucht haben bzw. eine repräsentative Stichprobe von ca. 1000 Schülern befragen müssen. Dies wäre bei den Maturierten machbar, bei jenen 60%, die Schule und Konvikt vorzeitig verlassen haben aber aufgrund der Adressenprobleme sehr schwierig und aufwändig geworden. Zum anderen war es nicht der Auftrag, eine Bewertung aller Schüler zu ihrer Zeit im Stift zu erhalten, sondern die Umstände und Hintergründe der sexuellen, psychischen und physischen Übergriffe analysieren. Eine zahlenmäßig größer angelegte Stichprobe hätte vermutlich dazu geführt, dass die Zahl und Breite der berichteten Gewalttaten noch einmal deutlich gestiegen wären. Die Verteilung der Interviewpartner über die Jahrzehnte und auch die Zahl der interviewten Personen dürfte die Bandbreite der Vorwürfe dennoch gut repräsentieren. Auch die Gruppe derjenigen, die sich nicht als Opfer und ihre Zeit im Stift eher positiv sehen, war ausreichend groß besetzt, um deren Perspektive verstehen. In der qualitativen Sozialforschung gibt es das Kriterium der Sättigung, das vereinfacht formuliert darauf achtet, ab welcher Interviewzahl keine neuen Erkenntnisse zu erwarten sind.

Zwei Ausnahmen gibt es jedoch. Sowohl die frühen Jahre (1945 bis 1955) als auch die Gruppe derjenigen, die vorzeitig von Schule und Konvikt abgegangen sind, sind unterrepräsentiert.

Methodische Herausforderungen: Im Folgenden sollen einige der besonderen methodischen Herausforderungen skizziert werden, denen eine Untersuchung zu Gewalterfahrungen in einem Kloster gegenüber steht.

Vorannahmen über das zu untersuchende Feld: Als der Auftrag zu dieser Studie erfolgte, gab es durchaus widersprüchliche Bilder in der Öffentlichkeit, die sich ab 2010 nicht nur durch eine heftige Medien-debatte zu den Grenzüberschreitungen in diversen Klosterinternaten herausgebildet hatten, sondern die auch schon durch eine Reihe von Medienberichten und Interviewsequenzen mit ehemaligen Schülern entstanden waren. Gerade durch diese Begegnungen war das Bild von Kremsmünster als einem besonderen Ort entstanden, an dem ein Teil der österreichischen Elite pädagogisch geprägt worden waren. Man wusste, dass das Gymnasium des Stifts Kremsmünster einen hohen Prozentsatz von späteren Hochschulprofessoren zur Matura geführt hat. Im Kontrast dazu standen die Medienberichte zu den dramatischen Beispielen physischer und sexualisierter Gewalt⁹.

Neben diesen medial vermittelten Bildern gibt es den Fachdiskurs zu sexualisierter Gewalt, der auch für das hier vorgestellte Forschungsprojekt Fragestellungen generiert hat. Geleitet von solchen Vorannahmen und aufgrund der vorherigen Datenrecherche (Literatur, juristische Unterlagen etc.) wurden erste Probeinterviews geführt und differenzierte Interviewleitfäden für ehemalige Schüler und Klosterangehörige entwickelt. In den Interviews galt es mit einer der Erkenntnis dienenden Haltung die subjektiven Erinnerungen und Bewertungen ergebnisoffen zu explorieren, um daraus erklärungskräftige Hypothesen unter Berücksichtigung der Kategorien aus dem Datenmaterial und der sich historisch veränderten Diskurse zu Erziehung, Sexualität und Gewalt/Missbrauch zu entwickeln.

Übertragungs-/Gegenübertragungseffekte: In eine Kloster- und Internatswelt mit dem Auftrag der Forschung hinein zu gehen, löste bei den Forschenden eine Vielfalt von Gefühlen, Identifikationen und Abwehrhaltungen aus. Die eigene religiöse Sozialisation im katholischen Milieu oder auch ein protestantischer lebensweltlicher Hintergrund, ebenso eigene Schulerfahrungen, erforderten eine systematische Reflexion zu eigenen Wahrnehmungs- und Erlebnismustern seitens der Sozialwissenschaftler. Es bestand ein hoher Anspruch an die Interviewer, die sowohl Interviews mit den Gewaltopfern als auch mit den

⁹ Neben vielen Berichten in den Tageszeitungen sowie Rundfunk und Fernsehen waren für Kremsmünster vor allem die Titelgeschichten in dem österreichischen Wochenmagazin „Profil“ wichtig (Heft 12/2012 und 23/2012).

Tätern bzw. Mitwissern oder - aus einer anderen Perspektive - mit Personen, die jetzt ihr ehemaliges Klosterinternat beschuldigen/anklagen bzw. verteidigen, führten.

Mögliche Retraumatisierung: Durch die Forschungssituation erhielten die Opfer ein einmaliges Gesprächsangebot, bei dem sie mit einem interessierten Forscher über ihre Gewalterfahrungen offen sprechen zu konnte. Diese Konstellation konnte für sie sowohl entlastend als auch belastend sein. Selbstverständlich haben wir uns deshalb Gedanken zu einer möglichen Retraumatisierung durch die Interviewsituation gemacht. Im Gegensatz zu den Tätern haben wir die Opfer nicht konfrontativ befragt und es ihnen überlassen, inwieweit sie über die erlebte (sexualisierte) Gewalt und die damit verbundenen Erinnerungen und Gefühle sprechen wollen. Auch bei den oftmals erwähnten Erinnerungslücken wurde nicht weiter nachgefragt. Berichtete Gewalterlebnisse wurden während des Interviews nicht angezweifelt. Innerhalb der Interviewsituation ist es zu keinen Flashbacks gekommen. Falls wir den Eindruck hatten, dass ein Interviewter durch das Berichtete aktuell massiv belastet wurde, haben wir nach Unterstützung (Familie, Freundeskreis, Therapeuten) im bestehenden sozialen Netzwerk gefragt und uns als Gesprächspartner (für die Vermittlung in entsprechende Beratung/Therapie) angeboten. Diese Option wurde jedoch von niemandem wahrgenommen. Vereinzelt haben sich bei uns auch Personen gemeldet, die sich als Opfer ansehen und angaben, dass ein Interview für sie zu belastend sei.

Zugang zu einer fremden Lebenswelt: Eine klösterliche Lebensgemeinschaft und das in ihr eingebettete Internat sind für Menschen, die dort nie selbst sozialisiert wurden und gelebt haben, eine zunächst fremde Lebenswelt. Sie kann bei Forschern das Gefühl entstehen lassen, einem ihnen unbekanntem Stamm in einer fernen Welt zu begegnen. Sie führte allerdings auch zu einem systematischen Nachfrageverhalten, um bestimmte Erzählungen nachvollziehen und einordnen zu können.

Erarbeitung einer ‚dichten Beschreibung‘: Durch die Befragung unterschiedlicher Akteure entsteht eine Ansammlung unterschiedlicher Erfahrungen, Erinnerungen und Erzählungen, die zunächst kein homogenes oder kohärentes Gesamtbild entstehen lassen. Die Erzählungen der von Grenzüberschreitungen betroffenen ehemaligen Schüler, solche von scheinbar völlig unbelasteten Mitschülern, von denen einige ihre Internatszeit verklären, bis hin zu Erzählungen von Mönchen, die teilweise selbst als Schüler sexualisierte und physische Gewalt erlebt haben, die dann als Präfekten und Lehrer tätig waren und teilweise auch zu Tätern wurden, ergeben ein widersprüchliches und heterogenes Panorama. Einzelne Interviewaussagen als pars pro toto zu nehmen, würde der Komplexität der Erfahrungswelten nicht gerecht und auch der Versuch, z.B. zu schwierigen Themen wie der Beichte oder dem mönchischen Gemeinschaftsleben, spezifische Sichtweisen herauszufiltern, sind nie vor der Kritik gefeit, diese Komplexität nicht vollständig erfasst zu haben (vgl. die Stellungnahme von Koci [2013] zu Keupp u.a. [2013]). Der Anspruch, diese Unterschiedlichkeit der Narrationen zu akzeptieren und daraus ein interpretatives Muster des Gesamtsystems entstehen zu lassen, das nicht glättet und Differenzen leugnet, erfordert eine methodische Zugangsweise, die Ähnlichkeiten mit dem Konzept der ‚dichten Beschreibung‘ von Clifford Geertz (2003) aufweist. Wir haben deshalb einen vergleichbaren Zugang gewählt.

Nachträglichkeit individueller und kollektiver Erinnerungen: Die befragten ehemaligen Schüler waren zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 35 und 75 Jahren alt. Ihre Erzählungen beziehen sich in erster Linie auf Erfahrungen, die mehrere Jahrzehnte zurückliegen. Erinnerungen haben nicht den Charakter eines Videobandes, das Realabläufe dokumentiert, sondern sie sind einem ständigen lebensgeschichtlichen Bearbeitungsprozess unterworfen. Daher muss die zu einem spezifischen Zeitpunkt erfolgende Narration verstanden werden als das, was frühere Erlebnisse für ein Subjekt gegenwärtig bedeuten. Auf diesen aktiven Prozess der Erinnerungsarbeit bezieht sich das Konstrukt der ‚Nachträglichkeit‘, das Freud eingeführt hat (vgl. Kirchhoff 2009). Es kann gesehen werden als ein Versuch, bei dem „Zusammenhänge

durch nachträgliche sinnerschließende Reinterpretation subjektiver Vergangenheit nicht nur aufgedeckt, sondern geschaffen, konstituiert werden“ (Eickhoff 2005, S.140).

Kollektive Erinnerungsarbeit: Nicht nur die individuelle Erinnerungsarbeit hat zum Ziel, Erlebtes in die eigene Biographie zu integrieren und zwar so, dass sie ein erträgliches Weiterleben ermöglicht. Es gibt auch kollektive Erinnerungen, die es den Subjekten erlauben, das eigene Leiden zu normalisieren (z. B. „Watsch'n waren normal oder sie haben uns nicht geschadet!“) oder aber auch die erfahrenen Grenzverletzungen endlich ansprechen zu können. Wie die moderne Gedächtnisforschung zeigt, funktioniert das Gedächtnis kommunikativ (Welzer 2002; Kühner 2008). Es gibt kollektive Abwehrprozesse, die beispielsweise bei Klassentreffen viele Jahre nach dem Verlassen des Internats dazu beitragen können, die Fassade eines schönen Scheins zu polieren. Es können aber auch Szenen wieder lebendig werden, wenn sie von anderen thematisiert werden. Gerade die öffentliche Thematisierung von massivem Missbrauch in kirchlichen und pädagogischen Institutionen 2010 hat bei vielen ehemaligen Schülern aus solchen Institutionen die Veröffentlichungsbereitschaft gefördert. Hinzu kamen Selbsthilfeorganisationen und Social Media, in denen zum Austausch von Erinnerungen aktiv ermutigt wurde.¹⁰ An dieser Stelle wird immer wieder auch auf das **Problem von Trittbrettfahrern** hingewiesen, die sich bestimmter medial geäußerter Erinnerungen so bemächtigen als wären es ihre eigenen. Dieser immer von ehemaligen Schülern und auch Teilen der Patres geäußerte Verdacht kann für diese Studie doch weitgehend ausgeschlossen werden. Zwar spielen manche Faktoren der Erinnerung einen Streich (auf das Thema Wahrnehmen und Erinnern gehen wir ausführlich an anderer Stelle ein), aber einfach medial geliehene Erzählmuster lassen sich in eineinhalb- bis zweieinhalbstündigen Interviews nur schwer unterfüttern. Auch die polizeilichen bzw. staatsanwaltlichen Vernehmungen und die psychiatrischen Bewertungen der Gerichtsgutachterin gehen von einer hohen Glaubwürdigkeit der Zeugen bzw. der untersuchten Personen aus.

Historische Kontextualisierung der Diskurse: Um die Gewaltereignisse in Benediktinerinternaten historisch einordnen zu können, ist es zwingend nötig, sich u. a. mit den Veränderungen in gesellschaftlichen Diskursen auseinander zu setzen, die für unser Thema relevant sind, speziell zu Fragen der Normalität von Gewalt und der Tabuisierung der Sexualität in der früheren Erziehung.

Pädagogische Diskurse: Innerhalb des letzten Jahrhunderts ist es zu einem Paradigmenwechsel in der Erziehung gekommen. So hatten Kinder früher kaum Rechte und es galt, sie vorwiegend in die gegebene als natürlich/gottgegeben verstandene Gesellschaftsordnung einzupassen (Hafeneger 2011). Hierzu musste die böse/sündige/triebhaftige Natur und der Wille des Kindes in der Erziehung u. a. unter Zuhilfenahme von Manipulation, Drohung, Repression und Gewalt zuerst gebrochen und dann veredelt werden, um so aus ihnen ehrbare und kulturfähige Erwachsene zu machen (Keupp 2012). Im Gegensatz hierzu steht (heute) die Annahme, dass der Mensch von Natur aus gut ist, die Gesellschaftsordnung eine sozial „ausgehandelte“ Machtordnung ist und in der Erziehung die Anlagen, Kreativität, Neugier und Persönlichkeit des Kindes zu fördern sind. Gleichzeitig entwickelten sich Kinderrechte, die dem Kindeswohl dienen und Kinder und Jugendliche vor Gewalt schützen.

Sexualitätsdiskurse: Der Sexualitätsdiskurs war im letzten Jahrhundert noch lange durch den Einfluss der christlichen (katholischen) Sexualmoral geprägt. Die katholische Sexualmoral kennzeichnete sich durch eine ausgeprägte Lustfeindlichkeit (vgl. Ranke-Heinemann 2012). Keuschheit war das oberste gottgefällige Ideal und allenfalls diente die Sexualität der Fortpflanzung in der Ehegemeinschaft. Es wurden u. a.

¹⁰ Aus ihnen sind auch Empowermentprozesse entstanden, die Opferorganisationen darin gestärkt haben, gegenüber den Institutionen Entschädigungsforderungen zu erheben und auch eine fundierte wissenschaftliche Rekonstruktion von unabhängigen Sozialwissenschaftlern zu fordern.

alle Arten der Samenverschwendung bzw. der Sexualität ohne Fortpflanzungsabsicht (Verhütung, Onanie, Coitus interruptus, Homosexualität), sexuelle Gedanken und Untreue als (schwere) Sünde betrachtet, uneheliche Kinder wurden stigmatisiert und die Sexualität unterlagt der Tabuisierung. Dies änderte sich auf breiter Basis in den sechziger Jahren durch die sexuelle Revolution, die als Protest der jungen Generation die bisher herrschende Sexualmoral ins Wanken brachte und als Folge die Sexualität aus ihrer Tabuisierung befreite, aber auch zur Kommerzialisierung der Sexualität führte. Im Rahmen des Sexualitätsdiskurses wurde auch der Missbrauchsdiskurs geführt. Ausgehend von der Frauenbewegung wurde der sexuelle Missbrauch von Mädchen durch Männer innerhalb und außerhalb der Familie zum Thema. Erst in den letzten Jahrzehnten öffnete sich der gesellschaftliche Diskurs auch für die Themen wie Missbrauch in Institutionen, Männer als Missbrauchsoffer und Frauen als Täterinnen. Die katholische Kirche hat am allerlängsten Sexualität in den traditionellen Moralfesseln belassen. Und bis heute wirkt es aufsehenerregend, wenn von einem Theologen gefordert wird, „den Eros zu entgiften“ (Lintner 2011).

Therapeutische Diskurse: Obwohl Freud in seiner Verführungstheorie erklärt, dass alle ‘Abwehr-Neuropsychosen’ „durch reale sexuelle Traumatisierungen in der Kindheit verursacht seien“ (vgl. Ehlert-Balzer 2000, S. 781), rückte später bei seinen theoretischen Überlegungen die Innenwelt des Patienten in den Vordergrund. Dadurch fiel der Blick stärker auf die innerpsychischen Verarbeitungsfunktionen der PatientInnen und vor allem auf deren Phantasien. Die Folge davon war nicht selten die Ignoranz gegenüber realen Erfahrungen der Grenzüberschreitungen in Familien und auch in Kinderheimen und Internaten. Auch in psychiatrischen Gerichtsgutachten wurden Berichte über Missbrauchserfahrungen von Kindern und Jugendlichen oftmals zu Unrecht als Phantasien oder Lügen abgetan. Dadurch wurden die Täter geschützt und das gesellschaftliche Ausmaß an (sexualisierter) Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen lange vertuscht. Erst durch den veränderten Missbrauchsdiskurs gewannen die realen Traumatisierungen durch Vernachlässigung, psychische und physische Misshandlung und sexuellen Missbrauch (wieder) an Bedeutung in der Ätiologie psychischer Erkrankungen.

2.2 Empirische Grundlagen – Berichte, Täter, Taten

2.2.1 Berichte, Beschuldigte und Betroffene

Wie die folgende Abbildung zeigt, wurden im Laufe der empirischen Erhebungen bis zum Februar 2015 Informationen von 103 Personen gesammelt, die als Zeugen oder Betroffene insgesamt 352 Berichte zu 32 beschuldigten Personen abgegeben haben. Die zentrale empirische Quelle bildeten die Interviews, die wir geführt haben. Hinzu kamen über 1000 Seiten Ermittlungsakten sowie Informationen aus zahlreichen Emails, die wir im Laufe der Untersuchung erhalten haben.

Für die quantitative Auswertung haben wir zwei Filter gesetzt. Zum einen wurden nur jene Berichte in die engere Auswertung einbezogen, die über allgemeine Beschuldigungen von Patres hinausgehen und auch ganz konkrete Taten benennen.

Der zweite Filter belässt nur diejenigen Personen als Beschuldigte in der Auswertung, die von mehreren Personen genannt werden und denen nicht nur ‚einfache bzw. geringfügige Gewaltanwendungen‘ vorgeworfen werden. So wurde beispielsweise Patres nicht weiter in die Analyse einbezogen, die nur von einem Zeugen beschuldigt wurden oder deren ‚Vergehen‘ lediglich darin bestand, gelegentlich Watschen verteilt zu haben. Ausnahmen wurden bei drei Patres gemacht, die zwar nur von jeweils einer Person genannt wurden, deren Taten jedoch glaubhaft sehr massiv waren.

Nach dieser Filterung bleiben 302 Berichte, die von 94 unterschiedlichen Zeugen stammen und in denen 24 Personen beschuldigt werden, sexuelle, psychische und/oder körperliche Misshandlungen im Stift Kremsmünster begangen zu haben.

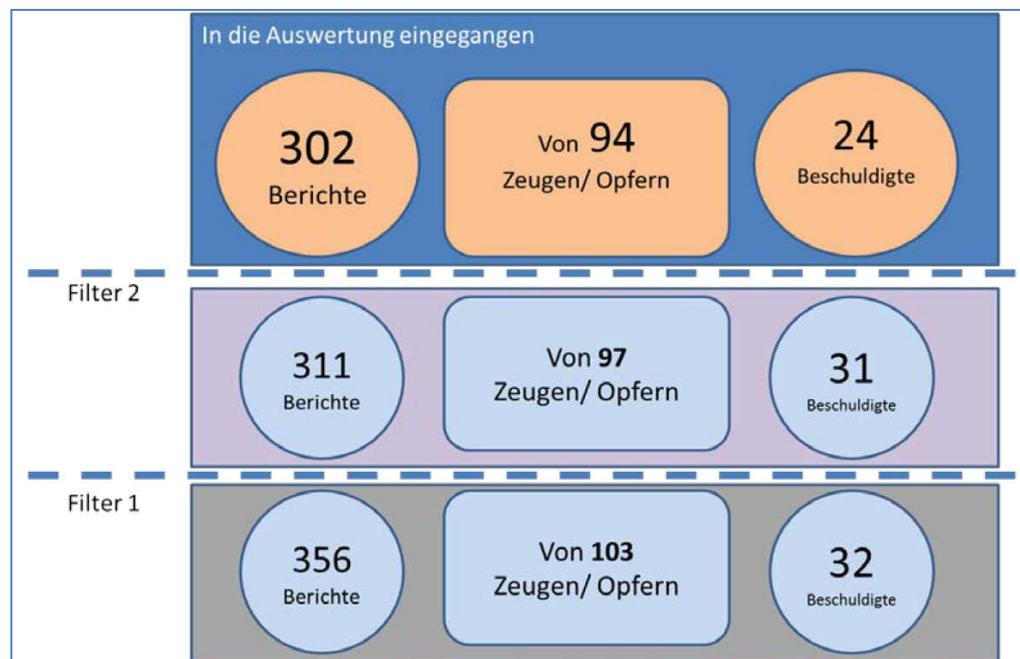


Abbildung 2: Berichte, Zeugen, Beschuldigte

Wir haben bewusst den Begriff des Opfers an dieser Stelle vermieden. Dies vor allem, weil er eine subjektive Zuschreibung jenseits der Taten benennt. Er bezieht sich auf eine Selbstdefinition der Folgen von bestimmten Erfahrungen. So finden wir in den Berichten Schüler, die sich nicht als Opfer sehen, obwohl sie Handlungen beschreiben (auch sexuelle), aufgrund derer andere sich als Opfer sehen. Wir halten an dieser Stelle den Begriff des ‚Betroffenen‘ für geeigneter und beziehen ihn auf alle, die in den Berichten sexuelle, psychische und physische Gewalt am eigenen Leib erfahren haben. Dies trifft auf 87% der Berichtspersonen zu. Lediglich 13% sagen, dass sie Dinge nur bei anderen Personen beobachtet haben. Dies gilt vor allem für die physische Gewalt. Aber 40% der Personen, die einen Bericht über eine konkrete Person abgegeben haben, waren auch von zumindest einer sexuellen Grenzverletzung betroffen.

Betrachtet man den Zeitraum der Berichte, so erstrecken sie sich über die sechs untersuchten Jahrzehnte. Die Verteilung dürfte die tatsächlich vorgefallenen Taten in den 40er und 50er Jahren unterschätzen, weil sie zum einen schon sehr lange zurück liegen und wir demzufolge auch sehr viel weniger Personen aus dieser Zeit befragt haben. Bemerkenswert ist, dass auch die physischen Misshandlungen zwar in den neunziger Jahren zurückgegangen sind, sich aber immer noch auf einem erstaunlich hohen Niveau bewegen.

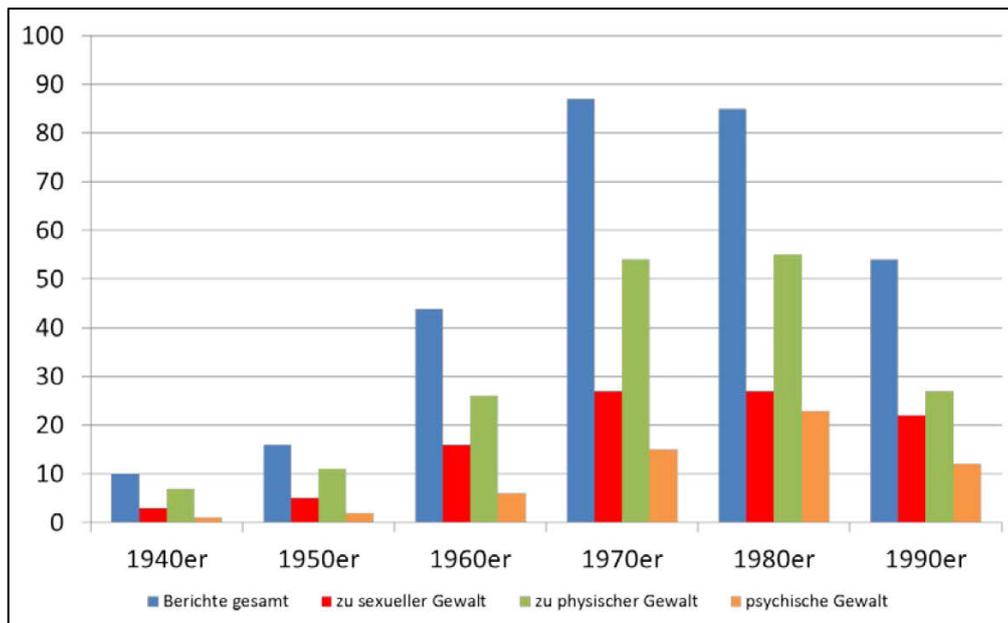


Abbildung 3: Verteilung der Berichte über die Jahrzehnte

Insgesamt beziehen sich ein Drittel der Berichte auf sexuelle Gewalt. Bei der Hälfte dieser Berichte zu sexueller Gewalt handelt es nicht nur um Grenzverletzungen (beobachten beim Duschen, innige Umarmungen, Raufen und Kitzeln, Küsse), sondern um Missbrauch mit direkten Manipulationen an den Geschlechtsorganen und weitere dem Beischlaf gleichzusetzenden missbräuchlichen Handlungen. Die Verteilung der auf sexuelle Gewalt bezogenen Berichte folgt über den Beobachtungszeitraum der Häufigkeit der Verteilung aller Berichte.

2.2.2 Tatvorwürfe

Gewöhnlich werden vier Gewalt- bzw. Missbrauchsformen unterschieden (vgl. Bürgin & Rost 1997; Dornes 1997; Streek-Fischer 2006) und zwar Vernachlässigung, emotionale/psychische Gewalt, körperliche/physische Gewalt und sexualisierte Gewalt/sexueller Missbrauch. Zwischen den einzelnen Gewaltformen gibt es Überschneidungen. Zudem wenden in einem gewalttätigen Erziehungsklima die Erzieher meist mehrere Gewaltformen an. Die Berichte wurden in der quantitativen Auswertung aber - wenn immer möglich - der dominierenden Gewaltform zugeordnet. Dies war bei 84% der Fälle möglich. Nur wenn beispielsweise eine sexuelle Handlung explizit mit körperlicher Gewalt verbunden war, wurde dieser Bericht zwei Gewaltformen zugeordnet.

Physische Gewalt: Physische Gewalt zielt auf die körperliche Unversehrtheit eines Menschen ab, dient der unmittelbaren Zufügung von körperlichen Schmerzen und kann zu (dauerhaften) seelischen und körperlichen Verletzungen führen. In der Erziehung erfahren Heranwachsende physische Gewalt, wenn sie für unerwünschte Handlungen bei Norm- und Regelverletzungen und für mangelnde Leistungen von ihren Erziehern körperlich bestraft und gezüchtigt werden. Insgesamt gab es 187 Berichte zu physischer Gewalt (61.9%).

Sexualisierte Gewalt: Sexualisierte Gewalt dient der Befriedigung sexueller Bedürfnisse, wie z.B. sexuelle Stimulation, Nähe, Macht, Dominanz, Unterwerfung unter Ausnutzung eines Machtungleichgewichts zum Schaden des Betroffenen. Üben Erziehende sexualisierte Gewalt gegen Heranwachsende aus, so nutzten sie deren (kindliche) Liebe, Vertrauen, Neugier, Abhängigkeit, Unwissenheit und deren geringe

Kompetenz aus. Dadurch beinhaltet die sexualisierte Gewalt auch all jene Formen des sexuellen Missbrauchs an Heranwachsenden, bei denen es nicht zu einer körperlichen Gewaltanwendung kommt (beispielsweise Masturbieren vor Jugendlichen), da diese aufgrund ihres Entwicklungsstandes die Tragweite der sexuellen Handlung noch nicht erfassen können. Insgesamt gab es 101 Berichte zu sexualisierter Gewalt (33,4%).

Psychische Gewalt: Psychische bzw. emotionale Gewalt zielt direkt auf die Persönlichkeit und den Selbstwert eines Menschen ab. Heranwachsende werden durch die emotionale Gewalt von ihren Erziehern psychisch gequält, in dem sie z.B. (ständig) als unfähig, hässlich, böse etc. kritisiert werden, sie verachtungsvoll behandelt bzw. verspottet werden, sie in ihren Persönlichkeitseigenschaften und/oder Äußerem abgewertet werden, indem sie unter (Erfolgs-)Druck gesetzt werden, ihre Leistungsfähigkeit überfordert wird, ihnen mit (körperlicher) Gewalt oder Ausgrenzung gedroht wird, indem sie isoliert werden und ihnen ihre Freiheit genommen wird und/oder indem sie und ihre Bedürfnisse ignoriert oder nicht wahrgenommen werden. Emotionale Gewalt in der Erziehung hat einen Einfluss auf das Selbstwertgefühl und auf die Persönlichkeitsentwicklung des Heranwachsenden. Da in den meisten Fällen körperliche und sexuelle Gewalt zugleich psychische Gewalt bedeutet, wurden hier nur jene Fälle gewertet, in denen ausschließlich oder zusätzlich Formen psychischer Gewalt genannt wurde. Dies war in 60 Berichten der Fall (19.9%).

Die vierte Form von Gewalt ist die **Vernachlässigung**: Sie beinhaltet eine deutliche und dauerhafte Missachtung der elementaren körperlichen und seelischen Bedürfnisse eines Menschen. Heranwachsende werden z.B. vernachlässigt, wenn sie von ihren Bezugspersonen z.B. unzureichend ernährt, gesundheitlich versorgt und gepflegt werden, wenn sie einen Mangel an positiver affektiver Kommunikation erleben, wenn sie kaum in ihrer Individualität gefördert werden, wenn sie eigene Bedürfnisse unterdrücken und sich vorrangig an äußere Anforderungen anpassen müssen und wenn sie unzureichend beaufsichtigt und/oder nicht vor Gefahren und Gewalt geschützt werden. Aufgrund von Mangelversorgung erleben vernachlässigte Heranwachsende sowohl emotionale als auch körperliche Gewalt in passiver Form. Der Vorwurf der Vernachlässigung wurde immer wieder erhoben, wurde aber nicht in gleicher Form wie die anderen Gewaltformen in den Interviews systematisch thematisiert und erscheint deshalb hier nicht als explizite Kategorie.

Wenn man die Überschneidungen nicht eigens wertet und das Verhältnis der genannten Gewaltformen auf 100% summiert ergibt sich die folgende Verteilung.

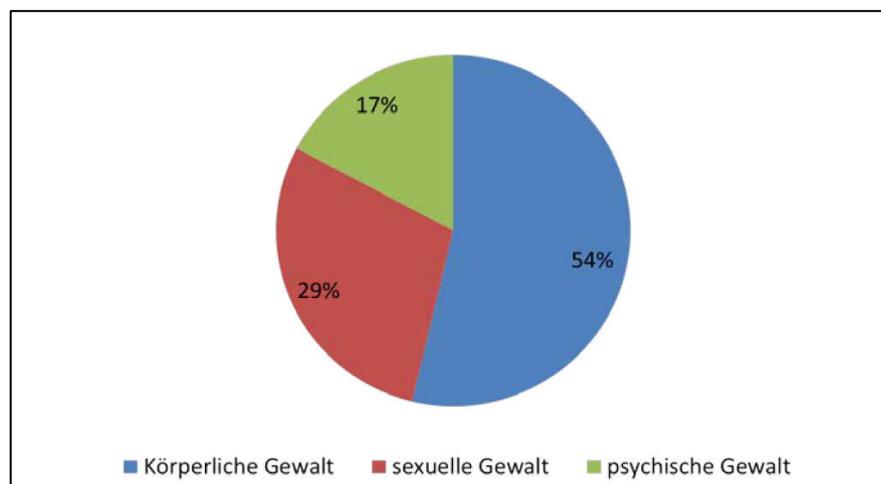


Abbildung 4: Verteilung der Gewaltformen (in Prozent, auf 100 aufsummiert)

Diese Gewalt wurde von Erziehern und Lehrern ausgeübt, deren vorrangiges Erziehungsziel nicht selten die Anpassung an die bestehenden Normen und Regeln und damit an die Eigengesetzlichkeit der Konvikts- und Schulgemeinschaft war. Manche von diesen waren hierfür bereit, den Eigenwillen des Heranwachsenden mit psychischer und physischer Gewalt zu brechen. Sie nahmen kaum bis keine Rücksicht auf bestehende körperliche und seelische Bedürfnisse und auf die Leistungsfähigkeit der Zöglinge und schützten diese nicht vor Gefahren, sondern befriedigten im Gegenteil ihre eigenen Bedürfnisse bis hin zum sexuellen Missbrauch an ihren Schutzbefohlenen.

2.2.3 Beschuldigte Täter

Bei den 24 beschuldigten Personen handelt es sich um 20 Patres, 3 weltliche Lehrer und einen weltlichen Erzieher. Die folgende Abbildung zeigt, dass die Zahl der Vorwürfe deutlich variiert. Wir haben eine kleine Gruppe von Beschuldigten, über die jeweils mehr als 20 Berichte vorliegen (N=3) und eine, bei denen vier und weniger Berichte (N=10) existieren. Dazwischen befindet sich eine Gruppe mit einer Spannweite von 4 bis zu 20 Berichten (N=11). Wir finden die Beschuldigten zu sexueller Gewalt in allen drei Häufigkeitstypen.

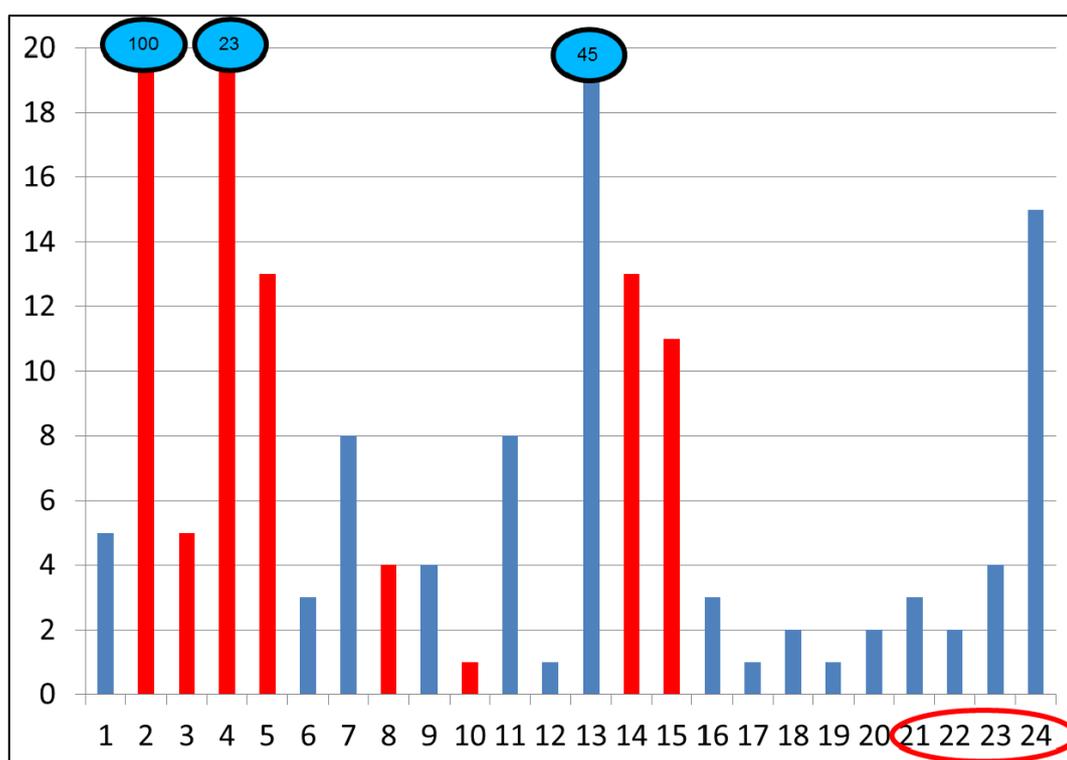


Abbildung 5: Beschuldigte Personen und Zahl der Berichte¹¹

Die Abbildung macht zwar deutlich, dass es einen Beschuldigten mit sehr vielen Tatvorwürfen gibt, sie widerlegt aber zugleich, dass es nur einen Haupttäter gibt und es einige wenige Einzeltäter in einem überschaubaren Zeitraum waren, die für die Vorwürfe verantwortlich sind. So zeigen die Zahlen, dass

¹¹ Mit einem roten Kreis sind Personen gekennzeichnet, die keine Patres sind. Die roten Balken markieren Täter, denen sexuelle Gewalt vorgeworfen wird.

2/3 aller Tatvorwürfe von anderen Patres als dem hier als Nummer zwei geführten Pater stammen. Auch gibt es neben ihm sieben weitere Beschuldigte mit dem Tatvorwurf sexualisierte Gewalt. Diese insgesamt acht Personen verteilen sich nahezu über den gesamten Untersuchungszeitraum, sodass man sagen kann, dass für Schüler in Kremsmünster zu allen Zeiten die Gefahr bestand, Opfer sexueller Gewalt zu werden. Das gleiche gilt übrigens auch für die Vorwürfe physischer Grenzverletzungen. Der letzte Vorwurf, der im Rahmen dieser Untersuchung festgestellt wurde stammt aus dem Jahr 2001.

2.3 Die Präfekten

„In Kremsmünster fanden von jeher nur Männer mit einer gewissen Reife als Lehrer und Erzieher Verwendung“ (Mandorfer 1976, S. 187)

Im Konvikt arbeiteten ab 1945 bis zu seiner Schließung in Jahr 2013 insgesamt 45 Präfekten und bis 2009 sechs geistliche Konviktsdirektoren. Ab 1945 wirkten im Konvikt 44 Jahre lang ausschließlich Ordensangehörige als geistliche Präfekten. Alle geistlichen Präfekten haben in der Mehrheit als interner oder im geringen Ausmaß als externer Konvikts-Schüler das Gymnasium des Stifts besucht. Erst 1989 wurde aus Personalmangel innerhalb des Stifts der erste weltliche Erzieher eingestellt, der selbst als externer Konvikts-Schüler das Gymnasium besucht hatte. Dieser verfügte, ebenso wie die geistlichen Präfekten, über keine Erzieherausbildung und hatte als Qualifikation lediglich die Leitung eines Studentenheims vorzuweisen. Von 1992 bis 2000 arbeitete die erste und einzige weibliche Erzieherin in der damals neu geschaffenen Mädchenabteilung. Nach dem Ausscheiden des langjährigen Konviktsdirektors Pater X. wurden zwei männliche Kollegen von 1997 bis 1998 und von 1998 bis 2000 für kurze Zeit als Leiter des Konvikts eingesetzt.

Die nun folgende Tabelle analysiert verschiedenen Zeiträume. Die Einteilung der Zeiträume orientiert sich einerseits an der Entwicklung der Abteilungen und andererseits daran, dass es in der Zeit zwischen 1966 bis 1974 zu einem verstärkten Wechsel der Präfekten gekommen ist, der dann stark nachließ. Diese Entwicklung ist zum einen dem anmeldungsbedingten Abbau der Konvikts-Abteilungen sowie zum anderen der Verkleinerung des Konvents und somit dem Rückgang der klosterinternen Personalressourcen geschuldet. Darüber hinaus dürfte hierzu auch die Personalpolitik geführt haben, die das Ziel verfolgte, sowohl aus Kostengründen, als auch zur Aufrechterhaltung der Erziehungstradition möglichst lange ausschließlich geistliche Präfekten einzusetzen. Wie schon erwähnt, dürfte diese Art der Stellenbesetzung auch den „geheimen“ Interessen des langjährigen Konvikts-Direktors von 1970 bis 1996 gedient haben. Somit tragen die abnehmenden Personalressourcen, die Personalpolitik und geheimen Gründen des Konvikts-Direktors zu den überdurchschnittlich langen Dienstzeiten der sechs Präfekten bei.

Tabelle 2: Entwicklungen bei den Präfekten

Zeitraum	Jahre	Anzahl der Präfekten, die in diesem Zeitraum begonnen haben	Durchschnittliche Anzahl neuer Präfekten pro Jahr während des Zeitraums	Durchschnittliche Dauer der Präfekten-tätigkeit in Jahren
1945-1965	20	22	1,1	6,6
1966-1992¹²	26	17	0,65	12,4
1966-1974	8	6	1,25	21,7
1966-1974	8	4	1,25	3,8
1975-1992	17	7	0,41	9,3
1993-2013	20	6	0,30	3,7

Die Tabelle zeigt, dass in der Zeit zwischen 1945 bis 1965, in der es fünf bzw. sechs Abteilungen gab, durchschnittlich 1,1 Präfekten pro Jahr begonnen haben. Dies entspricht 22 Präfekten in 20 Jahren. Diese Präfekten waren im Durchschnitt 6,6 Jahre als Präfekt tätig.

In der Zeit von 1966 bis 1992, in der das Maximum von sieben Abteilungen (1968 bis 1992) liegt, haben nur noch 0,65 Präfekten pro Jahr begonnen (entspricht 17 Präfekten in 26 Jahren), die mit 12,4 fast doppelt so lange als Präfekt tätig waren als ihre Vorgänger. Der Grund liegt in einer Gruppe von Präfekten, die besonders lange (21,7 Jahre im Durchschnitt) tätig waren.

Die Abbildung zeigt auch, dass nach 1975 die Zahl neuer Präfekten stark nachließ, obwohl es zunächst noch zu keiner Reduzierung der Abteilungen gekommen ist. Dies hat vor allem mit der Gruppe von Präfekten zutun, die in diesen Jahren konstant als Präfekten gearbeitet haben und damit einen mächtigen Einfluss auf die Erziehungspraktiken im Konvikt hatten. Ein Grund könnte auch in der Personalpolitik des damaligen Konviktsdirektors liegen, der für Konstanz aber auch für die Besetzung mit bestimmten Personen gesorgt hat.

Die weitere Entschleunigung des Personalwechsels von 1993 bis 2013 mit 0,3 Präfekten pro Jahr (entspricht 6 neue Präfekten in 21 Jahren, die im Durchschnitt 3,7 Jahre in Konvikt tätig waren) ist dagegen als deutlicher Hinweis für den einsetzenden Abbau der Konvikts-Abteilungen zu sehen.

Bei einem detaillierten Blick auf die durchschnittlichen Dienstjahre der Präfekten lässt sich die große Spannweite in der Beschäftigungsdauer als Präfekt noch deutlicher erkennen. Der Durchschnitt der Beschäftigungsdauer liegt bei 8,4 Jahren. Es gibt insgesamt 7 Präfekten, die deutlich länger (18 und mehr Jahre) in dieser Funktion gearbeitet haben. Sechs dieser sieben Präfekten¹³ haben zwischen 1966 und 1974 ihre Tätigkeit begonnen und zwischen 1984 bis 1996 beendet. In diesen Zeitraum fällt ein großer Teil der berichteten Taten.

¹² Bei genauerer Betrachtung dieser Gruppe wird die Entwicklung des Personalwechsels noch deutlicher. Im Zeitraum von 1966 bis 1974 haben mit 10 Präfekten durchschnittlich 1,25 pro Jahr begonnen, was einer verstärkten Wechselphase entspricht. Davon waren sechs Präfekten durchschnittlich 21,7 Jahre tätig, während die restlichen vier nur 3,8 Jahre als Präfekt tätig waren. Die anderen sieben Präfekten dieser Zeitperiode haben zwischen 1975 und 1992 begonnen und durchschnittlich 9,3 Jahre im Konvikt gearbeitet.

¹³ Einer der Präfekten war bereits früher, von 1945 bis 1964, als Präfekt tätig.

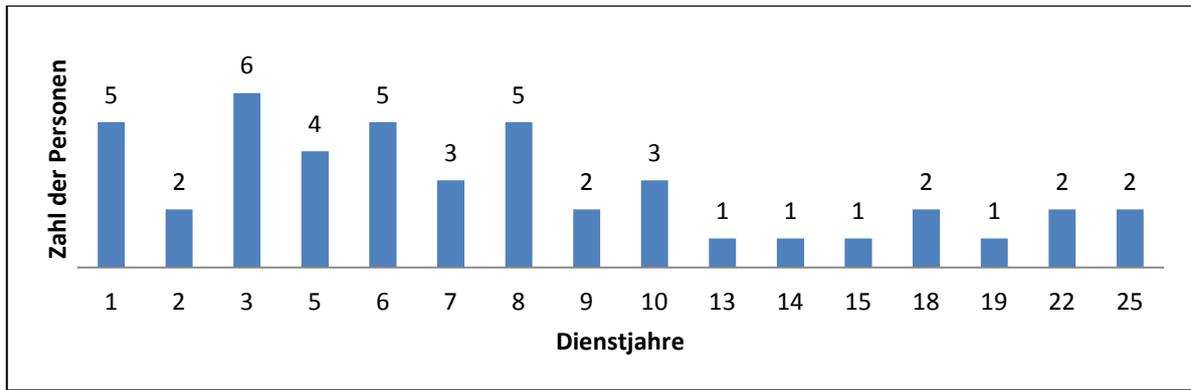


Abbildung 6: Häufigkeitsverteilung: Dienstjahre der Präfekten im Konvikt (1945 - 2013)

Berücksichtigt man jetzt ausschließlich die 26 Jahre mit den sieben Konvikts-Abteilungen (1968 bis 1992) und beachtet man neben den Dienstjahren der Präfekten auch noch die Dienstjahre der drei Konvikts-Direktoren¹⁴ aus dieser Zeitspanne, verdichtet sich das Bild zusätzlich. In diesem Zeitraum waren 20 Geistliche für das Konvikt zuständig. Folgende Abbildung zeigt die Häufigkeitsverteilung der Dienstjahre dieser Personengruppe.

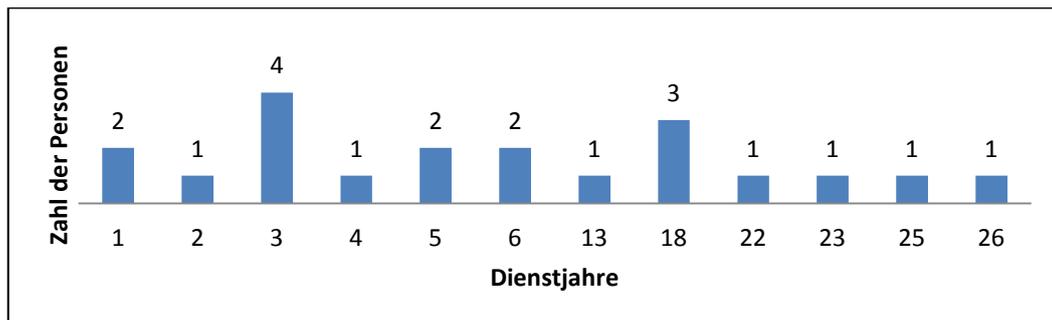


Abbildung 7: Häufigkeitsverteilung: Dienstjahre der Präfekten/Direktoren im Konvikt (1968 - 1992)

Aus der Häufigkeitsverteilung wird ersichtlich, dass es zwei Gruppen gibt.¹⁵ Die eine Gruppe, die hier näher im Blickpunkt ist, besteht aus sieben Personen, die 18 oder mehr Jahre im Konvikt beschäftigt waren. Hierzu gehören die sechs mittlerweile mehrfach erwähnten Präfekten und der Konvikts-Direktor, der als einziger die gesamten 26 Jahre dieser Zeitspanne tätig war. Hieraus wird ersichtlich, welche Dominanz diese Personen während dieser Zeitspanne innehatten. Mit dem Wissen, dass von diesen sieben vier in den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts und drei in den 50er Jahren das Konvikt besucht haben und aus der zweiten Gruppe auch die Mehrheit in den 40er und 50er Jahre, kann abgeleitet werden, welchen starken Einfluss die selbst erlebte Straf- und Selektionspädagogik bis weit in die 90er Jahre hatte. Diese wurde von der Mehrheit verinnerlicht und durch das bewusste Festhalten an der Tradition unreflektiert weiter gegeben. Somit wurde kein kritischer Abstand eingenommen, was auch durch die fehlende pädagogische Ausbildung begünstigt wurde.

¹⁴ Zwei der drei waren auch Präfekt in diesem Zeitraum. Bei ihnen wurde die Präfektenzeit zu den Dienstjahren als Konvikts-Direktor zugerechnet.

¹⁵ Die zweite Gruppe besteht aus 13 Personen, die 13 oder weniger Jahre im Konvikt tätig waren. Zusammen hat die zweite Gruppe 55 Jahre im Konvikt gearbeitet. Damit haben sie mit durchschnittlich 4,2 Jahren nur ein Fünftel des Durchschnitts der ersten Gruppe.

Mit einer Ausnahme gehören alle diese Präfekten zu jenen, gegen die es Beschuldigungen gibt. Diese Konzentration lässt vermuten, dass sich in diesem Zeitraum eine von der großen Mehrheit der Präfekten geteilte Kultur der Gewalt im Konvikt etablieren konnte. Die wenigen Präfekten aus der zweiten Gruppe, die um die 80er Jahre begannen, waren in den 70ern im Gymnasium und Konvikt. Daher hatten sie zumeist ihre späteren Kollegen als Lehrer und Erzieher. Dies könnte ein Grund sein, warum sie nicht die Kraft, die Befähigung und/oder den Willen hatten, in konflikthafte Auseinandersetzung mit ihren ehemaligen zumeist autoritären Erziehern und vor allem ihrem Konvikts-Direktor zu gehen, um die bestehenden Missstände zu beseitigen.

Für die These der Einzeltäterschaft ist wichtig festzuhalten, dass insgesamt 42% aller nach 1945 im Konvikt tätigen Präfekten zur Gruppe der beschuldigten Personen gehört. Das macht deutlich, dass keineswegs alle Präfekten Schüler misshandelt haben, zugleich aber die Wahrscheinlichkeit hoch war, im Untersuchungszeitraum mit einer oder mehreren Gewaltformen und Tätern konfrontiert zu werden.

3 Erziehung, Sexualität und benediktinische Ordnung

Die pädagogischen Initiativen des Stifts Kremsmünster gehen weit in die Geschichte zurück, und das ist dem Stift auch wichtig. Vor allem der in der Schatzkammer des Stifts aufbewahrte Tassilokelch ist das sichtbare Symbol einer weit ins Mittelalter zurückreichenden Geschichte des Stifts. Er wurde im 8. Jahrhundert von dem bayerischen Herzog Tassilo und seiner Gemahlin Luitpirga gestiftet, wahrscheinlich anlässlich der Gründung Kremsmünsters 777. Nicht nur in den publizierten Selbstdarstellungen des Stifts, sondern auch in der internen Erinnerungskultur wird immer wieder diese Geschichtstradition ritualisiert bewusst gemacht. Ein ehemaliger Schüler hat es so ausgedrückt:

„... dieser enorme Geschichtshorizont, den wir abdecken. Allein Kremsmünster, glaub' ich, dürfte die letzte Schule sein, die eine Art Todestag des Herzog Tassilo (begeht).“ (Schüler 40er Jahre)

Ein Pater beschreibt das Selbstbewusstsein, das aus dieser historischen Tradition abgeleitet wird:

„Kremsmünsterer Selbstbewusstsein: Mia san mia, indem mia san – und wie er gesagt hat: Wir haben, ab dem Herzog Tassilo, wir haben eine große Tradition, wir sind geborgen in der Tradition, und uns kann deswegen nichts passieren. Und das ist auch heut bei denen noch so.“ (Pater Ö.)

Im Weiteren soll die historische Selbstpositionierung des Stifts als Hintergrundfolie dargestellt werden, die sowohl die Einordnung der jeweils vorherrschenden Erziehungsvorstellungen und im Speziellen auch den stiftsinternen diskursiven Umgang mit dem Thema Sexualität ermöglichen soll, als auch die tiefe Kluft zwischen Anspruch und gelebter Wirklichkeit deutlich machen soll.

3.1 Selbstdarstellung

Wer sich über die mehr als 1200-jährige Geschichte des Stifts Kremsmünster, seines Internats und über sein pädagogisches Selbstverständnis informieren wollte, der bekam in diversen Publikationen ausführliche Artikel geboten. Die Autorenschaft hatte in aller Regel August Mandorfer. Wer seine Artikel liest und sein Wissen über die dramatische Täterbiographie dieses Paters einklammert, begegnet einem gebildeten Pädagogen und Historiker, der sich mit den geistigen Strömungen seiner Zeit auseinandergesetzt hat, aktuelle Diskurse kennt und sich mit ihnen auseinandersetzt. Die Jahresberichte des Stiftsgymnasiums waren vor allem die Publikationsorte. Für das Bild, das Stift und Internat nach außen erzeugten, waren diese Texte sicherlich sehr wichtig.

Welches Bild vom pädagogischen Selbstverständnis wurde vermittelt? Auf der Hauptversammlung der Elternvereinigung von Kremsmünster hält Mandorfer 1972 einen Vortrag über „Autorität heute“, der dann auch in verschriftlichter Form im Jahresbericht 1973 abgedruckt wird. Es ist die Zeit weltweiter Proteste gegen verkrustete autoritäre Institutionen, die sicherlich auch in Kremsmünster wahrgenommen wurden. Mandorfer (1973, S. 10) plädiert entschieden für einen Autoritätsbegriff, der „den Verzicht auf Zwang und Gewalt“ impliziert und der nicht „in Gehorsam, sondern in Vertrauen“ begründet ist. Zitiert wird ausführlich die Studie von Adorno u. a. zur „autoritären Persönlichkeit“, die das „bekannte Bild des Radfahrers“ verkörpere, „der nach oben buckelt und nach unten tritt“. Auf die psychoanalytisch begründete „sodomasochistische“ Persönlichkeitsstruktur wird damit verwiesen: sadistisches Verhalten

gegenüber Abhängigen und Minderheiten und die Bereitschaft, sich mächtigeren Instanzen bedingungslos zu unterwerfen: „So paart sich ... auf seltsame Weise die Lust am Gehorsam mit der Lust an der hemmungslosen Aggression gegenüber wehrlosen Opfern“ (ebd., S. 11). Diese durchaus korrekte Wiedergabe einer der wichtigsten sozialpsychologischen Studien sollte aber nicht als positive Zustimmung zu Adorno oder der Psychoanalyse missverstanden werden. Im Gegenteil: Sie bekommen wenig später einen prominenten Platz in der Genealogie der von Mandorfer diagnostizierten Autoritätskrise, die für ihn schon im Mittelalter geistige Wurzeln hat und die vor allem durch Luther vorangetrieben wurde, „als er unter Berufung auf die Freiheit des Gewissens sich aus dem Gehorsam der Kirche löste“ (S. 13). Descartes und vor allem die Aufklärung haben die Krise verschärft: „Die eigentliche geistige Mutter der modernen Autoritätskrise ist ... die *Aufklärung*“ (ebd.). Mit dem Schritt in die Gegenwart wird das anti-autoritäre Panorama aufgeführt, das von der Psychoanalyse über die Frankfurter Schule, Summerhill bis zur RAF reicht. Die Normen, deren Einhaltung Staat und Kirche verlangt hätten, seien abgebaut worden, „sowohl im sozialen als sexuellen, im öffentlichen und privaten Bereich“, und zugleich gab es einen „radikalen Bedeutungsverlust des Religiösen“ (S. 15). Dem Bereich der Sexualität kam „als Übungs- und Demonstrationsfeld ... besondere Bedeutung zu: hier mußte sich die Freiheit vor allem zeigen und bewähren“ (S. 16). Auch wenn sich der Autor deutlich von all diesen Entwicklungen distanziert, rechnet er ihnen doch an, dass sie durchaus fragwürdige Formen des Autoritarismus aufgezeigt hätten, auch wenn sie letztlich das Kind mit dem Bade ausschütten würden.

Mandorfer plädiert nicht für eine Rückkehr zu einer Autorität, die blinden Kadavergehorsam verlangt. Er sieht auch die Kirche nach dem 2. Vatikanischen Konzil in einer Phase „einer ehrlich gemeinten Neuausrichtung“, die sich bemüht, die „emanzipatorischen Gehalte des Evangeliums ... deutlicher“ zu vertreten (S. 25). Es geht ihm darum, „wahre Autorität“ zu bestimmen – und da bezieht er sich auf Karl Jaspers –, denn wer dieser folgt, wird frei. Es ginge um das rechte Verhältnis von Autorität und Freiheit, denn: „Autorität ohne Freiheit wäre Gewaltherrschaft, Freiheit ohne Autorität Anarchie“ (S. 23). Was aber bedeuten solche Aussagen für den Bereich der Erziehung? Mandorfer plädiert für eine zurückhaltende und reflektierte Erziehung: „Erzieherische Autorität muß sich heute bescheiden, selbstkritisch und maßvoll präsentieren“ (S. 25). „Äußerungen der Macht (körperliche Züchtigung, Schreien etc.) und der Unbeherrschtheit ... zerstören eher die Autorität, als dass sie sie festigen würden“ (ebd.). Am Ende seines Beitrags zieht er vor den Eltern eine Bilanz, die diesen Mut machen soll: „Entscheidend für eine gute Erziehung ist nicht ein mehr oder weniger an Autoritätsanwendung, sondern letztlich das Bemühen, selbst gut zu sein und den anderen Gutes zu tun!“ (S. 28).

August Mandorfer war 1970 Konviktsdirektor geworden und dieser Vortrag fällt in die Anfangszeit seiner über 25 Jahre währenden Amtsführung. Den Eltern versucht hier ein Pädagoge sein pädagogisches Credo zu vermitteln. Es klingt kompetent und modern, moderat und reflektiert. Eltern können nach diesem Vortrag in dem Bewusstsein nach Hause fahren, dass sie ihre Kinder einer Institution überantwortet haben, die reflektiert und gewissenhaft ihren Erziehungsauftrag ernst nimmt.

Vier Jahre später feiert Kremsmünster sein 1200-jähriges Bestehen, und der zentrale Beitrag zu „Erziehung und Unterricht in Kremsmünster“ in der Festschrift stammt von August Mandorfer, der von einem seiner Nachfolger, Tassilo Boxleitner, im Jahresbericht von 2004 ausdrücklich gelobt wird. Ausführlich wird die lange und wechselvolle Geschichte von der mittelalterlichen Klosterschule, über den Aufbau des Gymnasiums in der frühen Neuzeit, der Eröffnung der Ritterakademie im 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart dargelegt. Unter dem Kaiser Josef II., der einen Modernisierungsschub für Österreich brachte, waren Ritterakademie und Gymnasium in ihrem Bestand bedroht, und erst nach dem Tod des Kaisers konnte sich das Stift wieder als Bildungsort weiterentwickeln; und bis zum ersten Weltkrieg gelang es „dem Gymnasium, den Ruf einer der ersten Anstalten der ganzen Monarchie zu erhalten“ (Mandorfer

1976, S. 161). Eine eindrucksvolle Genealogie von Äbten und Pädagogen wird für diese Entwicklung verantwortlich gemacht und lobend herausgestrichen. Der abschließende Teil dieses Aufsatzes soll die „Wesenszüge der Erziehung in Kremsmünster“ darstellen. Er beginnt mit einer „äußerst banalen Feststellung“ (S. 184), nämlich dass in einem Männerkloster Unterricht und Erziehung ausschließlich in der Hand von Männern liege, und diese „Männerwirtschaft“ habe notwendigerweise auch Nachteile: „Das Fehlen des weiblichen Elements bedingt einen raueren, oft sogar rüden Ton im Umgang; die Sitten sind häufig eher derb; das Bedürfnis vor allem der kleineren Zöglinge nach mütterlicher Wärme und Betreuung findet nur sehr beschränkt Erfüllung.“ Dieser Männerbetrieb habe aber auch Vorteile: „Der entscheidendste Vorzug, den ... speziell Ordensleute vor verheirateten Lehrern und Erziehern genießen, ist das Freisein von der Bindung an eine Frau oder an eigene Kinder“ (ebd.). In diesem Zusammenhang kommt aber auch ein Satz vor, der Selbsterkenntnis und Verharmlosung eines Mehrfachtäters beinhaltet: „Daß das notwendigerweise eingeschlechtliche Internat in Einzelfällen vorübergehend erotische Fehlentwicklungen verursachen kann, ist nicht zu leugnen“ (ebd.). Es folgen keine weiteren Überlegungen über die Möglichkeit, solche „Fehlentwicklungen“ zu verhindern. Sie gibt es einfach, und über ihre Folgen für die Kinder und Jugendlichen wird kein Wort verloren. Es wird sogar eher noch der hl. Benedikt mit seiner Aussage herangezogen, dass „die menschliche Natur schon von selbst sich zu den Kindern hingezogen fühlt“ (36. Kapitel der Regeln). Mandorfer schließt daran eine Aussage an, die mit dem Wissen seiner Handlungswirklichkeit wie eine Legitimation pädosexueller Empfindungen gelesen werden könnte: „Die natürliche Zuneigung, die jeder Mensch Kindern gegenüber empfindet, wurde damit gleichsam durch die Autorität der Ordensregel sanktioniert“ (S. 189). Auch die folgende Aussage klingt wie eine euphemistische Verschleierung der Leiden, die „erotische Fehlentwicklungen“ zur Folge hatten: „Sicher ist, daß der Großteil der Schüler sich von Anfang an in Kremsmünster wohlgeföhlt hat und hier glücklich war“ (S. 188). Die hier zitierten Gewährsleute sind prominente ehemalige Schüler aus dem 19. Jahrhundert wie der Dichter Adalbert Stifter oder der bekannte Chirurg Anton von Eiselsberg). Die Mehrheit der ehemaligen Schüler dieser Studie würde dieser Aussage heftig widersprechen.

Hingegen wird dann das Idealbild einer Erziehung zu Arbeit und Leistung herausgearbeitet, die nicht ohne „ein gewisses Maß an Ordnung und Strenge“ auskomme: „Nur wenn man früh gelernt hat, sich zu überwinden, kann man den harten Forderungen des Lebens einmal genügen. Das Bewußtsein, Leistungen erbringen zu können, vermittelt Selbstsicherheit und ein beglückendes Eigenwertsgeföhlt“ (S. 186).

Zehn Jahre später reflektiert Mandorfer in einem Beitrag zum Jahresbericht 1986 die aktuelle Lage von Internaten. Er sieht eine Reihe von Problemen und Gefahren, mit denen sich die Internatspädagogik auseinandersetzen hat. Er sieht einen grundlegenden Wandel zu Fragen der Erziehung und kommt noch einmal auf die Wirkungen der antiautoritären Erziehungsansätze zurück. Konzentrieren wir uns auf die Aspekte, die einen Bezug zu der Frage der Grenzüberschreitungen haben. Mandorfer greift vor allem öffentliche Diskurse auf, die die Legitimation des eigenen Systems in Frage stellen. Beim Thema Sexualität hat vor allem der medienerfahrene Psychiater Erwin Ringel öffentlich Fragen gestellt und der katholischen Kirche insgesamt ein gestörtes Verhältnis zur Sexualität attestiert: „Österreichs ‚Staatspsychologe‘ (wie ihn eine Zeitung vor ein paar Wochen einmal genannt hat) Erwin Ringel hat schon mehr als einmal geäußert, er würde nur dann ein Kind in eine »religiöse« Schule schicken, wenn er sich vorher durch eine sorgfältige Prüfung davon überzeugt hätte, daß dort eine gesunde Einstellung zur Sexualität bestehe“¹⁶ (Mandorfer 1986, S. 11). Der katholischen Moraltheologie werfe Ringel „eine enorme Überbewertung der Sexualität vor. Die Vertreter der Kirche sind demzufolge kaum fähig, zu einer unbefangenen,

¹⁶ Erwin Ringel, Die österreichische Seele, Wien 1984, S. 155.

natürlichen Sexualität zu erziehen. Nirgends aber kommt diese Unfähigkeit stärker zum Tragen als im Internat, wo so viel ‚Erziehung durch Vorbild und Beispiel‘ geschieht!“ (1986, S. 12).

Interessanterweise versucht Mandorfer diese Kritik nicht zu entkräften. Er handelt sie unter der Rubrik Bedenken ab, und da sie von einer grundsätzlich kirchenkritischen Position kam, nimmt er sie auch nicht sehr ernst. Wichtiger ist ihm das Problem der emotionalen Bezüge zu den Kindern und Jugendlichen, die ja mit dem Verlassen des Elternhauses im Internat Möglichkeiten der emotionalen Nähe und Bindung suchen, vor allem die im Schnitt 10-jährigen Neuankömmlinge. Mit großer Eindringlichkeit wird auf die Bedeutung tragfähiger emotionaler Bezüge zwischen Erziehern und Schülern eingegangen:

Die Internatpädagogik habe „dem weiten und eminent wichtigen Bereich des Emotionellen überhaupt sorgfältiges Augenmerk zu schenken. Kein Internatszögling darf eine spürbare Verkürzung seiner emotionalen Bedürfnisse erfahren! Jeder Mensch, vor allem aber das Kind, hat ein elementares Verlangen nach Liebe, das heißt nach Zuwendung, Zärtlichkeit, Freundschaft, Verständnis, Mitgefühl, Hilfe, Geborgenheit, Schutz und Anerkennung. Vor allem aus der Liebe, die wir selbst erfahren, schöpfen wir die Kraft, anderen Liebe zu schenken. Nächstenliebe – das oberste christliche Gebot – setzt positive Beziehung zu sich selbst voraus („Deinen Nächsten sollst du lieben wie dich selbst!“); diese jedoch hat ihren seelischen Grund im Angenommensein durch die anderen, in erster Linie natürlich durch die Eltern, dann aber durch alle Menschen, mit denen wir durch das Blut, durch das miteinander Leben, Arbeiten, Leiden und Spielen besonders verbunden sind. Das rechte Maß, die richtige Art, Liebe zu zeigen, ist für den Internatserzieher besonders wichtig, freilich nicht leicht zu finden und zu wahren. Durch Missverständnisse, durch Alters- und andere Unterschiede, oft durch Nervosität und Müdigkeit, gelegentlich wohl auch durch Launen und Unbeherrschtheiten, ist die Beziehung zwischen Erzieher und Zögling vielfältigen und oft schweren Belastungen ausgesetzt. Mag das Verhältnis auch noch so gespannt und strapaziert sein, nie darf der Erzieher auch im unreifsten und schwierigsten Kind ein bloßes Objekt, einen Gegenstand, einen »Fall« sehen! Die personale Einmaligkeit und die durch sie bedingte Würde müssen immer bewusst bleiben, das Verhältnis muss irgendwie und irgendwo immer ein partnerschaftliches bleiben. Sollte es tatsächlich einmal zerstört werden, ist das ehrliche und offene Gespräch zu suchen, eigene Schuld einzugestehen. Maria Montessoris bekannter Grundsatz soll wie ein Ostinato die Arbeit jedes Erziehers begleiten: ‚Nur die Liebe kann erziehen!‘.

Wir brauchen keine Scheu davor zu haben, dieser Liebe in passenden Worten Ausdruck zu verleihen – doch Worte allein wären zu wenig. Die Zuneigung, das grundsätzliche Wohlwollen, die Anteilnahme und ein herzliches Mitgefühl müssen in Zeichen gezeigt und in Taten bewiesen werden“ (S. 13 f.).

Wenn man nicht wüsste, welcher Verbrechen der Verfasser dieser Zeilen genau in der Zeit, in der er sie verfasst hat, an seinen „Zöglingen“ fähig war, dann würde man seinen Überlegungen zustimmen können. Aber genau diese Diskrepanz zwischen wohlformulierten Standards und der von Schülern erlebten und erlittenen sexualisierten Gewalt wirkt in hohem Maße zynisch.

August Mandorfer hat auch nach seiner Zeit als Konviktsdirektor die geistige „Lufthoheit“, wenn es um die Geschichte des Stifts und um Pädagogik ging. So hat er sich 1999 im Jahresbericht erneut mit der Geschichte des Stiftsgymnasiums beschäftigt. So lässt er 450 Jahre Revue passieren und kommt dann auch auf die Zeit des Nationalsozialismus zu sprechen, in der ja ab 1938 den Benediktinern das Internat abgenommen und einer nationalsozialistisch linientreuen Führung übertragen wurde. Aber auch in der Schülerschaft gab es Affinitäten zum Nationalsozialismus: „Schon ab 1929 waren unter den Gymnasialisten erste Einflüsse des Nationalsozialismus zu bemerken. Sie führten in den Dreißiger-Jahren zu Spannungen, die naturgemäß unmittelbar vor dem ‚Umbruch‘ im März 1938 ihren Höhepunkt erreichten. Eine starke Polarisierung zwischen den staatlich organisierten Jugendlichen, der kirchlich organisierten

Jugend (in Kremsmünster der ‚MK‘) und den jungen ‚illegalen‘ Nationalsozialisten, von denen es mehr gab, als Lehrer und Erzieher im Stift sich träumen ließen, gesellte sich dazu“ (Mandorfer 1999, S. 50 f.).

Nach sieben Jahren konnte der Benediktinerorden das Internat wieder in die eigene Regie nehmen. 1945 wurde August Mandorfer mit 12 Jahren auch externer Schüler im Gymnasium. Schwer verständlich wird jedoch folgende Feststellung von ihm: „Daß man sich im übrigen allem, was die NS-Zeit auf dem Gebiet von Erziehung und Unterricht zweifellos auch an Gutem gebracht hatte, so kategorisch verschloß und die Uhr radikal auf 1938 zurückstellte, muß aus heutiger Sicht bedauert werden. Aber zu bitter waren die Erfahrungen, die die Patres nach 1938 gemacht hatten, zu groß auch die Angst vor den – wie man argwöhnte – schwererziehbaren ‚Hitlerjungen‘, mit denen man es 1945 zu tun bekam! Umso größer war dann die Überraschung, als man feststellen mußte, daß diese Schülergeneration überaus lernwillig, leicht lenkbar und nicht zuletzt auch religiös aufgeschlossen war.“ (S. 52)¹⁷. Es stellt sich die Frage, ob dieses Anpassungspotenzial dadurch entstand, dass zur NS-Pädagogik durchaus Kontinuitäten existierten, und die zielte auf Unterordnungsbereitschaft gegenüber der jeweiligen Führungsebene.

Als herausgehobener Stiftsautor profiliert sich August Mandorfer mit diesem Text 1999 ein letztes Mal in der Öffentlichkeit. Sein letzter Satz in diesem Text zeigt ihn noch einmal in seiner Rolle als einen Repräsentanten des „institutionellen Narzissmus“: Die Fassade des Stifts wird blank geputzt, dazu noch von einer Person, die in ihrer grenzüberschreitenden Maßlosigkeit der eigenen Institution irreparablen Schaden zugefügt hat: „Zum Gelingen von Aufbrüchen aber braucht es Kompetenz, Verantwortungsbeußtsein, Weitblick, Phantasie und Mut. Die Fähigkeit zu alldem hat das Gymnasium in der Vergangenheit mehr als einmal bewiesen – sie sei ihm auch für die Zukunft von Herzen gewünscht!“ (S. 55). Wer von den Schülern, die sexualisierte und sadistisch-physische Gewalt im Stiftsinternat und vor allem vom Autor dieser Zeilen erlebt haben, könnte da zustimmen? Es hört sich nicht nur schönfärberisch, sondern zynisch an.

Zwischen der diskursiven Selbstpositionierung in Texten zu Erziehung und Sexualität und den darauf bezogenen Narrativen in den Interviews mit ehemaligen Schülern, aktuellen und ehemaligen Patres tut sich eine große Kluft auf. Das sollen die weiteren Abschnitte deutlich machen.

3.2 Eine Pädagogik der Unterordnung und Unterwerfung

Vorstellungen über eine gute und richtige Erziehung unterliegen dem Zeitgeist (vgl. Göppel 2010). Bis weit in die Gegenwart hinein zielte Erziehung auf die Vermittlung traditioneller Werte und betonte die Notwendigkeit der Einordnung Heranwachsender in eine gegebene gesellschaftliche Ordnung. Auch wenn die Aufklärung die Erziehung zur Mündigkeit gefordert hatte und immer wieder auch reformpädagogische Stimmen daran anknüpften, waren das 19. und die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts eher von einer Pädagogik bestimmt, die auf Unterordnung abzielte (Keupp 2012). Gerade die Phase des Nationalsozialismus hat diese Orientierung in besonderer Weise in die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hineingetragen, nicht nur in der außerschulischen Jugendarbeit der Hitlerjugend, sondern auch in die schulische Erziehung. Das Bestreben im Nationalsozialismus zielte auf ein staatliches Erziehungsmonopol, und deshalb wurden auch Schulen und Internate in kirchlicher Trägerschaft abgelöst und in die Hände linientreuer NS-Pädagogen übertragen. Das geschah auch in Kremsmünster so. Nach der Niederlage des Deutschen Reiches 1945 wurden die Institutionen wieder dem ursprünglichen

¹⁷ August Mandorfer war 1944/45 selbst Schüler der NS-Oberschule in Kremsmünster.

Träger übergeben. Der Neustart wurde oft euphemistisch als „Stunde Null“ bezeichnet, obwohl die Nachwirkungen der nationalsozialistischen Periode in allen gesellschaftlichen Bereichen noch über Jahrzehnte nachweisbar waren. Die von Alexander und Margarete Mitscherlich (1967) beschriebene „Unfähigkeit zu trauern“ war ein in Deutschland und Österreich nachweisbarer Habitus, der die eigene Beteiligung und Verstricktheit in die NS-Gesellschaft „derealisieren“ sollte. Bis weit in die Nachkriegsgesellschaft hinein haben sich Mentalitäten und Haltungen im Alltag gezeigt, die auf eine nationalsozialistische Imprägnierung verweisen (Brockhaus 1997; Keupp 2013).

3.2.1 Die Spuren der NS-Zeit

Auch wenn die Rückkehr des Benediktinerordens in die Trägerschaft und Leitung des Internats im Stift Kremsmünster nach Kriegsende erfolgte und damit an die eigenen Traditionen vor der Enteignung durch den NS-Staat angeknüpft werden konnte, waren in den 50er und 60er Jahren für die Schüler NS-Symbole und -Traditionen im Konvikt erkennbar und werden erinnert.

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal die oben zitierte Position von August Mandorfer: „Daß man sich im übrigen allem, was die NS-Zeit auf dem Gebiet von Erziehung und Unterricht zweifellos auch an Gutem gebracht hatte, so kategorisch verschloß und die Uhr radikal auf 1938 zurückstellte, muß aus heutiger Sicht bedauert werden“ (1999, S. 52). Vor diesem Hintergrund bekommen Erfahrungen ehemaliger Schüler Bedeutung:

„Also ich hab's selber erlebt, wie der dann bei Hitler-Geburtstag in die Küche gerannt ist und ‚Heil Hitler‘ rumgeschrien hat und so herumgelaufen ist. Also das war – also das haben wir in der Klosterküche erlebt da! Er hat oft zu uns – also diese ganzen Nazisprüche: Hart wie Krupp-, zäh wie Leder, hart wie Kruppstahl, und dieses ganze Zeugs, das hat er immer in seinem Unterricht – er war ja auch mein Musiklehrer –, das hat er immer verbreitet. Ja? Er hat zu den Mädchen gesagt bei Prüfungen: Ach, im Dritten Reich hättest du sicher das Mutterkreuz einmal bekommen, und solche Sachen.“ (Schüler 90er Jahre)

Ein anderer ehemaliger Schüler macht sich Gedanken über die Sozialisation von Mandorfer und sieht ihn durch die NS-Zeit geprägt, die die ersten Jahre seiner Biographie beeinflusst hat und in seinem Denk- und Sprachschatz Spuren hinterlassen hat:

„Wenn man dann die ganzen blöden Schmäh und Andeutungen und so, vergasen und solche Geschichten, auch im Hinterkopf hat, dann liegt der Verdacht nahe, dass er von diesem Gedankengut auch einiges mitbekommen hat, was natürlich super zu dem Ganzen passt.“ (Schüler 80er Jahre)

Es sind Szenen, die ehemaligen Schülern erinnerlich sind, in denen dieses nachwirkende Gedankengut symptomatisch erkennbar wird. Der gleiche Interviewpartner liefert folgende Beobachtungen:

„... der Nationalsozialismus ist ganz unterschwellig an unerwarteten Orten immer wieder aufgetaucht, z. B. auf der Rückseite der Teller im Speisesaal. Ich mein', ich denk' mir jetzt im Nachhinein nichts dabei, bevor man alle Teller wegschmeißt usw., okay. Ich mein', das ist im Graubereich. (...) Also der Pater Alfons ist jetzt nicht mit der Nazischleife, mit der rechten Hand herumgelaufen, aber es gab in seinem Speisesaal Teller mit einem Hakenkreuz, es gab in seinem Musiksaal Bücher aus den 30er Jahren, aus dieser Zeit. Und es gab seine Bemerkungen, ja.“ (Schüler 80er Jahre)

Ein anderer Schüler betont,

„... dass die Teller nicht kontinuierlich seit der NS-Oberschule in Gebrauch waren, sondern dass der Alfons erst, wie er Konviktsdirektor geworden ist, die aus einem Fundort ausgegraben hat und wieder installiert hat.“ (Schüler 80er Jahre)

Und das passte für ihn auch zu wiederholt gehörten Formulierungen:

„Der hat ja ständig Sprüche gehoben: Bei der HJ, da waren wir noch was; wenn ich den Hitler ausgraben könnte, würd' ich es machen; ich erschieß' euch alle, ihr dreckigen Juden; oder irgend so was. Das war Standardprogramm mittags, in der Essenszeit. Also wirklich, das war seine Wortwahl.“ (Schüler 80er Jahre)

In der Erinnerung sehr vieler Schüler bildet besonders ein Sportlehrer in den 60er und 70er Jahren eine personelle Verknüpfung der NS-Zeit zu aktuell erlebten sadistischen Praktiken. Er war Jagdflieger im 2. Weltkrieg, und das war wohl die positivste Etappe in seiner Biographie; das hat er immer wieder herausgestellt. In fast allen Interviews ehemaliger Schüler, die diesen „Turnprofessor“ als Lehrkraft hatten, werden ähnliche Geschichten erzählt, die in ihrer Dramatik tiefe Eindrücke hinterlassen haben:

„Aber das war auch ein Sadist. Der hat zum Beispiel unsere Schwächsten an die Wand stellen lassen – ich weiß nicht, ob Sie das schon mal g'hört haben –, an die Wand stellen lassen.“ (Schüler 70er Jahre)

„... das war der Turnlehrer, ein weltlicher, das ist ein Faschist, der Flieger war im Krieg; und der hat dann die Dicken auf die Seile raufgehust und so und hat dort wirklich mit Nazi-Methoden die lächerlich gemacht, ja? Der ist so weit über dem Boden g'hängt, zitternd, irgend so ein Dicker, und dann hat er gesagt: So, und jetzt zwitscherst du wie ein Vogel; und hat ihm einen Fußtritt in den Arsch gegeben; dann hat der da, hühühü ... Also es war unglaublich!“ (Schüler 60er Jahre)

„Geistesgestörter Nazi! Der hat Spießrutenlauf gemacht, ja? Der hat Abschießen – an die Wand stellen: Wehe du hebst die Hände von der Naht – mit Lederbällen, wo alle hingeflakt haben. Der hat dich am Barren, während du einen Handstand gemacht hast, was weiß ich: Was hast du für weiche, für Mädchenbeine oder was weiß ich was, da ist er hingegangen und hat, dass du einen Überschlag gemacht hast! Also – geistesgestört!“ (Schüler 70er Jahre)

„Es war, wie gesagt, ich hab's dann noch recherchiert und hab' mich dann auch sehr für Nationalsozialismus interessiert, so geschichtlich und KZ-Besuch etc., und mir kommen immer wieder die Parallelen. Ich kann's nicht anders sagen. Er war Naziflieger, er hat eine Ausbildung genossen in diesem Sinn, er hat's an uns weitergegeben. Ja. (...) Ideologien eher nicht, nein, aber diese Brutalität, ja. Eine der wildesten Szenen war z. B. ein Schüler, der irgendetwas falsch machte, nicht böse war oder irgendwas, aber einen Ball nicht richtig gefangen hat oder bei diesem Handballtraining, der sogenannte Zopf, da immer wieder scheiterte, der musste sich an die Wand stellen, und dann wurden gegenüber fünf von uns aufgestellt mit einem Schlagball in der Hand. Das sind wirklich harte Lederbälle, und dann mussten wir auf den schießen.“ (Schüler 60er Jahre)

„Das Einzige, was elitären Anspruch hatte oder eine Art Elitenbildungsdrill, war ein ganz, ganz stark wahrzunehmender Nazi-Mief. Und in diesem Sinne hat man sich vielleicht als Elite verstanden, um da hier jetzt die neue zukünftige – unter Führungszeichen – ‚Jugend-SS‘ heranzuziehen. Also das war, faktisch hatte nichts mit Elite zu tun.“ (Schüler 80er Jahre)

Der Sportunterricht schafft – ähnlich wie der Musikunterricht – gerade für Kinder und Jugendliche nachhaltig wirkende Erniedrigungen. Wer im sportlichen Bereich keine guten Leistungen erbringt, gerät sehr

schnell in Situationen, in denen er verlacht und verspottet wird. Die Forschung zu „Embodiment“ (vgl. Gugutzer 2015; Leuzinger-Bohleber et al. 2013) hat hier wichtige Zusammenhänge zwischen Körper und psychischem Befinden aufzeigen können. Es ist nicht nur so, dass sich psychische Zustände im Körper ausdrücken („nonverbal“ als Gestik, Mimik, Körperhaltung), es zeigen sich auch Wirkungen in umgekehrter Richtung: Körperzustände beeinflussen psychische Zustände.

3.2.2 Das Erbe des „autoritären Charakters“

Die von ehemaligen Schülern wiederholt hergestellten Bezüge zum Nationalsozialismus deuten auf ein historisch älteres und nachhaltig fortwirkendes psychosoziales Muster, das diesem ein besonderes Potenzial zuführte, das sich aber mit diesem nicht aufgelöst hat: das Erbe des „autoritären Charakters“. Dessen psychologische Struktur und seine gesellschaftlichen Bedingungen sind in der klassischen Studie von Adorno und seinen Mitarbeitern (Adorno et al. 1950; Adorno 1973) differenziert herausgearbeitet worden. Er zeichnet sich durch seine paradoxe Doppelstruktur aus: autoritäre Aggression und autoritäre Unterwerfung. Der autoritäre Charakter basiert auf einer Persönlichkeitsstruktur, die sich in bestehende Machtssysteme und Hierarchien bruchlos integrieren kann und diese damit aufrechterhält. Voraussetzungen für diese Charakterformation werden in Familien gelegt, in denen bedingungsloser Gehorsam eingefordert wird und Eigenständigkeit und kritische Reflexion nicht gefördert werden. Das schwache Ich, das daraus resultiert, braucht Führung und ist bereit, sich dieser zu unterwerfen. Aber gegenüber hierarchisch Unterlegenen wird Macht ausgeübt. So entsteht dieses Muster, das Erich Fromm als „somasochistisch“ bezeichnet hat oder was im Volksmund mit dem Satz zum Ausdruck gebracht wird: „Nach oben buckeln und nach unten treten“ oder als „Radfahrersyndrom“ bildhaft beschrieben wird.

Der „autoritäre Charakter“ hat ein literarisches Denkmal in Heinrich Manns Roman „Der Untertan“ erhalten. Vorgestellt wird hier ein Menschentyp, dessen Fähigkeit zu eigenständigem und eigenverantwortlichem Wahrnehmen, Denken und Handeln ungeheuer eingeschränkt ist. Er sucht die „Autorität“, die ihm vermittelt, was zu denken und zu tun ist. Er unterwirft sich beinahe lustvoll dieser Autorität, bewundert sie und möchte auf dem Wege der totalen Identifikation an deren Machtfülle teilhaben. Kritik an dieser Autorität ist undenkbar. Gleichzeitig wird jede Chance genutzt, selbst Macht auszuüben, Gehorsam einzufordern, und das gelingt nur gegenüber gesellschaftlich schwächeren Personen und Gruppen, der eigenen Frau, den eigenen Kindern und Außenseitern und Minderheiten gegenüber. Hier kann sich dann auch die ganze Wut austoben. Das Potenzial des „autoritären Charakters“ hat sich in den obrigkeitsstaatlichen Strukturen der deutschen und österreichischen Geschichte gut aufbauen können. Ein selbstbewusstes autonomes Bürgertum hatte in der deutschen und österreichischen Geschichte nie eine echte Chance gehabt.

Neben den allgemeinen gesellschaftlichen Randbedingungen, die von den Bürgern Unterordnung und Anpassung forderten, förderte die hierarchische Ordnung eines Klosters diese Haltungen in besonderem Maße. Das „Überleben“ in dieser Institution war am ehesten gesichert, wenn sich Schüler mit diesem Ordnungsdispositiv arrangieren oder sich mit ihm identifizieren konnten. Die Bereitschaft zur Unterordnung war bei vielen Schülern schon durch traditionelle Erziehungsvorstellungen in ihren Herkunftsfamilien angebahnt, so dass sie mit der Einordnung in die Internatswelt keine dramatischen Probleme hatten. Viele haben dieses „autoritäre Erbe“, zumindest in den 40er bis 70er Jahren, ganz selbstverständlich angetreten.

„Das sind schon eher aus sehr autoritären Strukturen Kommende. Der eine, der sich so entwickelt hat, das war dieser Sohn des Schuldirektors, der ziemlich autoritär – den hab' ich selber noch so mit Distanz kennengelernt, schon in der Volksschule, ziemlich streng, wie

man halt früher g'sagt hat, autoritär. Der andere kommt aus einem bäuerlichen Bereich, wo es ziemlich hart gewesen sein dürfte, die Behandlung, und die Zuwendung eher nur in Dosen stattgefunden hat.“ (Schüler 50er Jahre)

Das Internat wird von vielen ehemaligen Schülern als eine „Disziplinarmacht“ beschrieben, die den Tagesablauf strikt vorgeben und kontrolliert hat:

„Es war wie so eine Kasernen... – es war in jeder Hinsicht, wie soll man sagen, eine quasi-militärische Erziehung, ja? Das muss man sagen. Das war so eine Vermischung aus Religion, religiösem und militärischem Institut.“ (Schüler 90er Jahre)

Die Unterwerfungslogik funktioniert dann am besten, wenn die Aussicht besteht, dass man nicht nur selbst Erniedrigungen ertragen muss, sondern auch selbst die Chance bekommt, Schwächeren seine Macht und Überlegenheit zu zeigen. Diese Chance hatten die älteren gegenüber den jüngeren Schülern, und so entsteht ein fatales Ergänzungsverhältnis von selbst erlebter Gewalt und Unterwerfung und der Möglichkeit, selbst Macht über Schwächere auszuüben. So entstehen fatale Passungen, die das „autoritäre Erbe“ sichern:

„Das war überall genau das gleiche Konzept: Am Anfang ganz strenge Hierarchie, verprügelt werden von oben, die ersten zwei, drei Jahre die Hierarchie ganz streng ausleben, dass die Strukturen gesetzt sind, und dann den Druck von oben her beibehalten. Dann funktioniert so ein System.“ (Schüler 80er Jahre)

„Also die Klasse vor einem, das waren ja schon die großen Leute. Die haben sich dann schon nach dem Essen, wenn Silentium verordnet wurde, weil irgendein Kleiner vielleicht einmal zu laut gesprochen hat, das war üblich dann, das haben Sie gehört: also diese Gasse, die gebildet wurde. Und die haben dann wirklich, also mit Fußritten und Faustschlägen haben die uns bearbeitet, wenn wir da durch mussten.“ (Schüler 50er Jahre)

Pater Klaus Mertes SJ, der als Direktor des Berliner Canisiuskollegs die Grenzüberschreitungen in seiner Institution öffentlich machte und durch dieses Beispiel Opfer auch anderer kirchlicher und pädagogischer Institutionen zur Veröffentlichung ihrer Gewalt- und Missbrauchserfahrungen ermutigte, beschreibt in einem aktuellen Artikel diesen Unterwerfungszirkel. Er spricht von einem „universalen Gesetz der Gewalt“ (Mertes 2015, S. 56), dem er immer wieder im pädagogischen Alltag begegnet sei: „Ich unterwerfe mich, damit ich unterwerfen darf.“ Er illustriert das an sadistischen Initiationsritualen in Internaten, bei den Pfadfindern oder Burschenschaften. Warum werden sie so gerne praktiziert? „Unterwerfungsrituale haben für beide Seiten, Opfer und Täter, eine magische Attraktivität. Das heißt aber nicht, dass die Opfer sich freiwillig daran beteiligen. Im Gegenteil: Sie haben Angst vor Ausgrenzung. Es gibt einen Druck innerhalb des sozialen Systems auf diese Riten hin. Gerade daran wird deutlich, worin ihre unfrei, ja süchtig machende Attraktivität besteht: Sie schaffen Zugehörigkeit, und sie verleihen den Unterworfenen das Recht, demnächst genau diese Riten an anderen zu vollstrecken. Sie vererben Ansprüche auf Traditionen und verleihen Macht. (...) Deshalb ist die Unterbrechung dieser Riten so schwierig, denn sie macht Angst vor dem Verlust von Zugehörigkeit wie von Machtpositionen. Die ganze Klaviatur der Vertuschung, Verharmlosung, Verweigerung wird gespielt, wenn einer gegen den Ritus aufsteht“ (ebd.).

Ohnmächtig Opfer von sadistischer Gewalt zu werden, ist der eine Teil der Gewaltspirale, aber ermuntert zu werden, selbst Täter zu werden und dies dann auch lustvoll zu praktizieren, liefert die Fortführung des Gewalterbes. Selbst ausgeübte Gewalt liefert eine wirksame Kompensation. Sie bietet die Chance, sich aus der Opferrolle, die man in der untergeordneten Position zunächst zugewiesen bekam,

zu befreien. Sie kann eine „epiphanische Erfahrung“ (Sutterlüty 2002) begründen, die ein Selbstwirksamkeitsgefühl fördert, das für diese Personen ohne Alternative ist. Man könnte hier auch vom psychoanalytischen Konzept der „Identifikation mit dem Aggressor“ (Freud 1936) sprechen.

Ein Schüler hat rückschauend reflektiert, wie dieser Prozess auch ihn geprägt hat:

„Das ist ja das Schreckliche dran, dass wir dieses System natürlich auch eingepprägelt bekommen haben und irgendwann selber so werden. Das ist keine Frage. (...) Und wenn man das schafft, dann ist man dafür der große Star. Das ist ja – die Kremsmünster-Pädagogik war sozusagen: Das ist mühsam und schlimm, aber wenn ihr es geschafft habt, sozusagen dann wartet die Welt auf euch und dann seid ihr die großen Altkremsmünsterer, und das ist sozusagen besser als alles andere.“ (Schüler 90er Jahre)

Die Rede war von Kindern aus dem ländlichen Milieu, für die das autoritäre Regime im Internat eine Fortsetzung ihrer familiären Erfahrungen bedeutete. Aber dieses Disziplinarregime hat auch Kinder aus bürgerlichen Familien einbezogen und sie für eine Gesellschaft qualifiziert, in der bis in die jüngste Vergangenheit Unterordnung in hierarchisch aufgebaute Systeme gefordert war.

Das war für einige dieser Kinder eine harte Erfahrung, die ein ehemaliger Schüler so beschreibt:

„Und das war für mich ein bisschen ein Kulturschock, muss ich sagen, also von einem Elternhaus, wohl behütet natürlich. Ich war so ein krasser Fall, vom Kindermädchen zum Kremsmünsterer Abteilungspräfekten.“ (Schüler 40er Jahre)

Das war nur mit einer konsequenten Realitätsspaltung zu bewältigen:

„Ich hab mir eine zweite Realität zulegen müssen. Das war eine, die existiert jetzt nicht mehr, das Zuhause, jetzt bist du in einer neuen, jetzt bist du in einer Gruppe, jetzt bist du in einem eigentlich brutalen Anpassungsbetrieb, den du so nicht gewohnt bist und gar nicht kennst. Aber offenbar gehört das zum Leben.“ (Schüler 40er Jahre)

Das Endergebnis ist dann:

„Es ging immer darum, verwöhnte Bürgerskinder ... abzurichten für das harte Leben draußen. (...) wir sind wie abgerichtet für unseren Lebenslauf geworden da drin, und wir möchten es nicht missen, auch die schlimmen Dinge nicht. So kommt's dann am Ende raus, nicht wahr.“ (Schüler 40er Jahre)

In diesem Internatsmilieu überlebt zu haben, kann einen nicht nur stolz machen, sondern öffnet auch den Zugang zu gehobenen gesellschaftlichen Positionen:

„Der Stolz des Durchgestanden-Habens, der kommt dann so hinterher, nicht wahr. Wenn man in den Beruf reinkommt und man an eigentlich hohen und höchsten Stellen immer Kremsmünsterer findet.“ (Schüler 40er Jahre)

3.2.3 Die Normalisierung der „schwarzen Pädagogik“

„... du musstest ein Abgerichteter sein durch diese Schule. Du musst deine Dresche gekriegt haben, nach dem Spruch, wer nicht richtig – wie sagt man, wer nicht richtig gezüchtigt wurde, ist nicht erzogen.“ (Schüler 40er Jahre)

Katharina Rutschky (1997) hat den Begriff der „schwarzen Pädagogik“ eingeführt und damit eine Erziehungstradition gekennzeichnet, die mit körperlicher und psychischer Gewalt arbeitet und zu einer Erniedrigung der Kinder führt. Es ist eine Pädagogik, die nicht nur von sadistisch veranlagten pädagogischen Außenseitern praktiziert wurde, sondern zum erzieherischen Mainstream gehörte und auch pädagogisch gerechtfertigt wurde. Vom 19. Jahrhundert bis in die Periode nach dem 2. Weltkrieg hatte ein gewaltgeprägtes Erziehungsverständnis den Status von Notwendigkeit und Normalität.

Es galt die Maxime, die von Schmidt 1887 in der „Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ exemplarisch formuliert wurde: „Der Wille des Kindes muss gebrochen werden, d. h. es muss lernen, nicht sich selbst, sondern einem anderen zu folgen“ (Bd. X, S. 670, zit. nach Berg 1991). In den Erziehungsratgebern für Eltern wird nachhaltig empfohlen, einen Weg methodischen Strafens zu gehen, der aus „wahrer Liebe“ zu begehen sei. 1888 kann man in einem Ratgeber für Mütter und Pflegerinnen von Friedrich Dornblüth lesen: „... und so wird Strafe öfter nötig sein, um das Kind auf dem rechten Weg zu erhalten oder es dahin zurückzubringen: Unreinlichkeit und Unordnung, die nicht anders zu bessern sind, Ungehorsam und Unwahrheit müssen gestraft werden, so dass dem Kinde der Ernst der Strafe und der Schmerz des Strafenden bewusst wird; aber die Strafe soll bessern und nicht schädigen, weder den Geist noch den Leib. (...) Schläge dürfen nur mit einem dünnen, einigermaßen biegsamen Stock auf den unteren Teil des Rückens angebracht werden. Bei manchen Vergehungen, wie eben offener Ungehorsam und Lügen, sind sie unentbehrlich, durch keine andere Strafart zu ersetzen und, zu rechter Zeit und in der richtigen Weise ausgeteilt, von unmittelbarer und folgenreichster guter Wirkung“ (S. 113).

Der Bestseller unter den Erziehungsratgebern um die Jahrhundertwende, der bis in die 20er Jahre eine Reihe von Auflagen erlebt hat, war das Buch „Wie erziehe wir unseren Sohn Benjamin?“ von dem Lehrer Adolf Matthias. Er wendet sich in einer eingängigen Sprache an „deutsche Väter und Mütter“. Der Hauptfeind aller Erziehungsbemühungen ist der kindliche Eigensinn. Wie aber soll man mit ihm umgehen? Adolf Matthias: Im schlimmsten Fall suche man, „den Eigensinn durch Schaden klug zu machen ... Bei kleinen Kindern, die Mienen, Worte und Gebärden noch nicht recht verstehen, wirke man durch die Rute, durch Prügel; wenn's not tut, durch recht gründliche Prügel“ (S. 90). „Hast Du Deinen Benjamin erst an rechten und echten Gehorsam gewöhnt, hast Du diesen ihm zur anderen Natur gemacht, dann hast Du den besten und schwierigsten Teil der Erziehung hinter Dir. Du kannst ihn dann ruhig der Zukunft überlassen. Viel Sorge wird er Dir dann kaum noch machen“ (S. 83).

Solche körperlichen Kodierungen sind nicht einfach nur Dressuren, die das Pawlowsche Lernparadigma auf die Kindererziehung übertragen, sondern sie zielen letztlich auf den innersten Kern der Persönlichkeit. Die für notwendig gehaltene „Veredelung des Charakters“ orientiert sich an dem klassischen philosophischen Leitprinzip: „das Wollen des Gesollten“. Aber der Körper ist der Schlüssel zur Seele. Matthias betont sehr eindringlich, „dass geistige und sittliche Veredelung nicht eingepügelte, sondern nur durch geistige und sittliche Mittel gewonnen werden kann. Dass aber für diese geistigen und sittlichen Einflüsse das Herz empfänglich werde, dafür sollen Prügel vorbereitend dienen; sie sollen die Tore des Herzens sprengen oder wie die Hacke den Boden lockern, damit die geistige Saat mit Erfolg ausgestreut werden kann. Wie man Saat aber am besten austreut in den ersten Frühlingstagen, so soll man auch in den ersten Lebensjahren die Rute nicht sparen. Je mehr man hier zur rechten Zeit an Prügeln austeilt, je weniger braucht man später dieses Mittel“ (S. 110). Was mit dem Einschnitt der Einschulung in der familiären Erziehung noch nicht erreicht wurde, wird dann gemeinsame Aufgabe von Familie und Schule: „Schule und Haus werden gewissermaßen getrennt marschieren und gemeinsam schlagen, dann wird rechte Gemeinschaft rechte Bildung und Erziehung bewirken“ (S. 163).

Diese Vorstellung gelingender Erziehung und die Bekämpfung kindlicher Eigenwilligkeit haben in der Zeit des Nationalsozialismus noch eine Zuspitzung erfahren, denn es ging um Unterordnung um jeden Preis. Wenn man bedenkt, dass die älteren Präfekten und Lehrkräfte im Internat in dieser Zeit aufgewachsen sind, dann ist es nicht erstaunlich, dass ihre eigene Erziehung davon noch geprägt war und sie auf dieses Repertoire immer wieder zurückgriffen.

Ein Pater, der zu dieser älteren Generation zählt und dessen Gewaltmethoden in vielen Schülererinnerungen präsent sind, erklärt seine Erziehungsphilosophie im Kontrast zu dem, was er an Summerhill problematisch findet, so:

„Ja, weil da nichts außerschaute vom Lernen her. Da wird ja die Disziplin, wenn sie nicht vorhanden ist, gibt's mal keine Konsequenz mehr in dieser Erziehung, und die Lernfähigkeit wird praktisch eingeschränkt auf null, und die Kameradschaft untereinander wird immer mehr dem Egoismus ausgeliefert. Denn – das ist ein sehr wichtiger Punkt – wenn sich die Schüler so entwickeln, dass sie praktisch ihr Ich stärker ausleben können, ist die Gemeinschaft tot. Und wir haben aber damals gemeinschaftsbildend sowohl den Sport g'habt wie auch die Musik, die Musikkapelle, der Musikunterricht und verschiedene Aktivitäten bezüglich des Theaters; also typische Sachen, die man eigentlich nur im Konvikt so handhaben kann.“ (Pater Ü.)

Die grenzüberschreitenden Erziehungspraktiken dieses Paters werden von ehemaligen Schülern drastisch beschrieben:

„Aber seine Brutalität war auch grenzenlos, ja. Wobei ich, nachdem ich selber Pädagoge bin, selber 21 Jahre Internatsleiter war: Man muss sich das schon vorstellen, 40 Schüler zu beaufsichtigen, ja. Ich würde sagen, es geht nur militärisch. Ich hab' nicht gesagt, es geht nur brutal, aber es geht nur militärisch, ja.“ (Schüler 60er Jahre)

Ein anderer ehemaliger Schüler erinnert sich an die Torturen, die ein Mitschüler durch diesen Pater erleben musste, so:

„Und der ist vom P. derartig drangsaliert worden ... Ein Irrsinn. Da hat's gegeben beim Pater Ü. in der vierten Abteilung die Erziehungsmethode: Erziehungsstufe eins, hat's g'heißen. Den Genuss hab' ich zweimal g'habt, den zweifelhaften. Da bist d' froh, wennst aufs Klo gehen darfst. Da stehst d' eine Stunde früher auf als alle anderen, gehst d' eine Stunde später schlafen als alle anderen. Und in der Zwischenzeit hast du nicht eine Minute Freizeit. Du sitzt nur auf deinem Platz und übersetzt lateinische Texte ins Deutsche, blau g'schrieben, grün die Übersetzung. Dann hast d' Schul', dann gehst d' essen, dann, wenn die anderen Tischtennis spielen oder Fußball spielen, sitzt du auf deinem Platz. Also von fünf in der Früh bis um zehn auf d' Nacht, elf auf d' Nacht. Über zwei, drei Wochen. Gratuliere.“ (Schüler 80er Jahre)

Und hier kann nicht von einem Einzelfall die Rede sein. Von einem anderen Pater wird von einem ehemaligen Schüler diese Episode berichtet:

„Die Schule ... Ich mein', wenn jemand das Pech gehabt hat, dass er irgendwie in die Zwickmühle gekommen ist – das war wirklich eine Mühlenbewegung: Mühle auf, Mühle zu, dann haben beide zug'macht, und das war erledigt, die Sache. Also es ist nichts kontrolliert worden, weder die Sadismen ... der hat die Leute mit Fußritten vom Katheder hineingetreten in die Klasse, der F., ja? Der hat geschrien, hat die Hefte weggeschmissen, also ... Ich kann mich noch an einen spektakulären Fall erinnern eines Mitschülers – alles in der Klasse natürlich, sonst kann ich das ja gar nicht sagen –, der hat das weggeschmissen, ist ins Lavoir,

da war ja noch ein Lavoir, das Heft ins Lavoir, der hat das ganze Heft nachschreiben müssen. Und solche – also war unmöglich! Unmöglich!“ (Schüler 50er Jahre)

Für manche ehemaligen Schüler war die Erfahrung „schwarzer Pädagogik“ nicht Ausdruck sadistischer Neigung der Täter, sondern zeigte ihre Überforderung. Ein intellektuell sehr anregender Pater, der aber als unausgebildeter Präfekt mit der großen Gruppe 11- bis 13-jähriger erheblich überfordert war („nervlich überfordert, nervlich. Nicht so sehr sadistisch, sondern nervlich überfordert“, so ein Schüler 40er Jahre), wird gewalttätig:

„Er ist ausgesprochen rigoros geworden, es war eine Rigorosität, die er sich selbst auch zugebilligt hat, der er sich selbst unterworfen hat, und war z. B. schon bereit da zur Prügelstrafe, wegen nichtiger Anlässe. Das war also typisch, nichts – der hat nicht gewartet drauf, ob er jetzt mal jemand verdreschen darf, sondern völlig nichtige Anlässe. (...) Also einmal mussten schon die Hosen runter, und er kam mit dem Stock. Vier, vier gleichzeitig, ja, ja. Und wegen einer völlig – also nichtigen Angelegenheit. (...) Und nach dem Motto, strafe einen oder zwei oder drei und erziehe 100, nicht, hat er das vorgeführt.“ (Schüler 40er Jahre)

Die Liste der Beispiele für völlig überzogene Disziplinierungsmaßnahmen ließe sich problemlos verlängern. Hier noch eine Erinnerung an das Essen und die Sanktionspraxis bei lächerlichen Anlässen. Berichtet wird von einem Schüler, der aus einem eher verwöhnenden Elternhaus kam:

„Und da war er so ein bisschen lustig nur am Tisch, ja, dann kriegte er von hinten eine Ohrfeige, ja, dass ihm der Löffel – dass der volle Löffel Suppe dem Nachbarn ins Gesicht spritzte. Dann kriegt er eine zweite, dass beinahe der volle Suppenteller fliegt, die dritte – da hab' ich zum ersten Mal ein Gefühl gehabt, ich muss den von hinten angreifen jetzt. Es müsste jemand von hinten angreifen. Ich krieg' das bis heute nicht los.“ (Schüler 40er Jahre)

Viele Erinnerungen kreisen um Alltagssituationen, in denen ein nichtiger Anlass zu disziplinarischer Gewalt geführt hat und das Gefühl großer Ungerechtigkeit blieb – bis heute:

„Wir freuten uns immer, wenn es Hirsch gab, etwa am Tassilo-Stiftertag, aber der Koch war schlecht. Er musste wissen, dass er Kindern nicht ein falsch ausgelöstes Fleisch auf den Teller tun darf. Keine Knorpel und solche Dinge, da wird einem schlecht, da kriegt man's ja – und wir haben alle einmal in unser Taschentuch die Knorpel eingewickelt und die Hosentasche gesteckt, denn der Teller musste ja leer sein. (...) Und dann haben wir uns angestellt und haben das in den Schacherteich geworfen, samt den Taschentüchern natürlich. Das fiel auf – dann kam er auf mich zu und sagte, du wirst heute vorgeführt, du sollst einer gewesen sein, der Fleischteile in den Schacherteich geworfen hat mit dem Taschentuch. Ich sag', wir waren aber zu zehnt, ich war ja in einer Reihe angestanden. Ja, egal, dich. Also interessanterweise, holt einen raus. Und mich hat er rausgeholt (lacht), mich saftig abgewatscht, also vor dem Gebet oder nach dem Mittagsgebet. Das ist immer lustig, das ist immer eingebettet gewesen auch in religiöse Rituale.“ (Schüler 40er Jahre)

Die Initiation in dieses gewaltgeprägte Erziehungsklima begann oft gleich im ersten Internatsjahr. Von einem intellektuell anregenden, aber kriegstraumatisierten Pater, der seine Alkoholprobleme nicht verheimlichen konnte, wird berichtet, dass er die Schüler im ersten Jahr ganz bewusst schlecht benotet hat, um sie dann einer Strafprozedur zu unterziehen:

„Und dann mussten wir uns in Reihen anstellen, ja? (...) Und er hat alle – das müssen Sie sich mal vorstellen: Er hat jeden, nach der Reihe, wenn er schlecht benotet wurde, und das waren wirklich fast alle, hat er geschlagen, dass sie dann gegen die Wand g'flogen sind.“

Man hat dann mit..., hat innerlich mitgezählt, ja? Man hat innerlich mitgezählt: Zehn, neun, acht ...“ (Schüler 50er Jahre)

Über ihre Gewalterfahrungen haben die Schüler kaum etwas ihren Eltern erzählt. Da war die Erwartung, dass diese das für legitim und normal erklärt hätten, und einige ehemalige Schüler berichten das auch. Eine gewaltgeprägte Erziehung hatte für sie den Status von Normalität. Auch auf der Seite der Patres, die Präfekten und Lehrer wurden, hat diese „Erbfolge“ funktioniert: Die allermeisten sind selbst als Schüler durch das Ordnungs- und Kontrollgefüge des Stiftsinternats geprägt worden und haben es in ihren neuen Rollen fortgeschrieben.

Aus der Sicht von heute wirkt dieses Kapitel „schwarzer Pädagogik“ wie aus der Zeit gefallen – „dunkles Mittelalter“! Deshalb ist gut nachvollziehbar, dass ehemalige Schüler betonen, dass ihre einschlägigen Erfahrungen noch gar nicht weit zurückliegen:

„... wir erzählen oft Dinge und müssen der heutigen Menschheit immer sagen, das war NACH dem 8. Mai 1945, nicht vorher. Man glaubt immer sofort, dass da nur vor – nein, nein, nein, das war alles nachher.“ (Schüler 40er Jahre)

3.2.4 Inszenierung als Elite: Leistung als Maßstab

Worauf beruht der Stolz, den viele Altkremsmünsterer zeigen? Zum einen hat es damit zu tun, dass es offensichtlich nicht leicht war, in Kremsmünster bis zur Matura zu kommen oder durchzuhalten, zum anderen aber sicher auch, weil es die Institution vermocht hat, sich als etwas Besonderes zu präsentieren. Man konnte sich als Teil einer besonderen Gemeinschaft fühlen, und nicht selten wurde sie auch als Ort gefeiert, der zur Elite Österreichs erzieht:

„... da hat's so diesen Stehsatz gegeben: das beste Gymnasium Europas, es war ein herrlicher Satz, und ich glaub, dass wir das damals auch mehr oder weniger geglaubt haben. Ich hab' ja keine Vergleichsmöglichkeit g'habt. (...) Aber für uns war das irgendwie akzeptabel, und wir haben damit auch, glaub ich, sehr viel von den gewissen Härten akzeptieren können nach dem Motto: Man muss halt sich am Riemen reißen, damit da was Gescheites rauskommt.“ (Schüler 70er Jahre)

„Die Welt ist groß, Kremsmünster ist größer. Und der Spruch ist schon Programm, in jeder Hinsicht. Weil damit sich dieses unglaubliche Selbstbewusstsein dieses Hauses sehr gut ausdrückt. Und das haben die bis heute nicht losbekommen.“ (Schüler 90er Jahre)

Aber dieser Elite-Mythos wird nicht von allen ehemaligen Schülern geteilt:

„Also wir haben nie was von Elite gehalten. Ich bin auch jetzt ein Elite-Gegner. Die von Elite reden, sag' ich immer, haben's wirklich Not davon, das Wort in den Mund zu nehmen, ja?“ (Schüler 50er Jahre)

Unabhängig davon, ob jemand der Eliteninszenierung anhing, relativ eindeutig ist die Einschätzung, dass Leistung und Leistungsprämierung einen besonderen Stellenwert hatten. Auf die Frage, wie er den Erziehungsanspruch des Stifts einordnen würde, sagt ein ehemaliger Schüler:

„Extrem leistungsorientiert ... keine pädagogische Ausbildung, kaum ein Eingehen auf die Nöte der Leute, sehr hart und sehr streng. (...) Es war eine strenge Schule, ja, es war eine Schule, in der sehr viel verlangt worden ist. Man hat also gewusst: Wer Kremsmünster schafft hat, der würde in Oberösterreich jede andere Schule schaffen von der Leistung her.“

Da hat's so eine Hierarchie gegeben, was das Refugium Peccatorum war: Also wer das nicht schafft, der geht in die Schule, wer die Schule nicht schafft, der geht in die ... Und da war Kremsmünster ganz oben.“ (Schüler 60er Jahre)

Wer auf der Leistungsskala oben angesiedelt ist, hatte Privilegien, gehört zu den Platzhirschen:

„Also das Leistungsparadigma, das ja so wichtig war – also entweder man ist fromm, das war schon ein bissl mein Glück, oder man war *sehr* gut, ja?, in der Schule. Leistung – also wenn man gut in der Schule war, konnte man sich alles erlauben. Also die Schlägertypen, die gut in der Schule waren, die waren sozusagen die Kings.“ (Schüler 90er Jahre)

Ein solcher „King“ beschreibt seine Positionierung im Konvikt so:

„Ich hab', als Sportler war ich, wie soll man sagen: Man hat die Sportlerverehrung damals auch schon gehabt. Das heißt, man hat ein anderes Selbstbewusstsein gehabt. Und aus diesem Selbstbewusstsein heraus, immer Vorzugsschüler, hat man einfach ein Auftreten g'habt, was gewirkt hat. Ich hab' auch, wie soll man sagen, ihnen vermittelt – wenn Schüler waren zum Beispiel, die auch Vorzugsschüler waren, hab' ich ihnen g'sagt: Vorzugsschüler können sich mit etwas anderem beschäftigen, müssen nicht unbedingt lernen.“ (Schüler 40er Jahre)

Der Leistungswettbewerb wurde auch stiftsöffentlich rituell inszeniert, und die „Vorzugschüler“ wurden ausgezeichnet:

„Und es wurde alles über Leistung definiert, sportliche Leistung, schulische Leistung. Und das wurde auch zelebriert, und man musste da seine Noten vor allen bekanntgeben jeden Abend und so. Also es war ganz eine Leistungsschau. Und es war auch dieses System vom Primus, dieses immer: Am Ende wurden da drei belohnt, und das war mit so barockem Tra-ra aufgeblasen. Also der Abt kam in barocken Gewändern mit Fanfaren und hat die dann belohnt und so. Also ... Ein Spektakel, das es bis heute gibt. Also dieser Leistungsdruck war ganz enorm, und wenn man aber gut war, dann konnte man sich alles erlauben. Wenn man schlecht war, war es nicht gut.“ (Schüler 90er Jahre)

Ein anderer ehemaliger Schüler erinnert diese Auszeichnungsrituale so:

„Und dann wird für jede Klasse, der Erste, Zweite, Dritte oder Vierte genannt, und dann (macht Trompetengeräusch nach), und dann muss er halt da vormarschieren, macht so Verbeugungen und kriegt dann einen Preis, und das ist halt ein großer Pomp.“ (Schüler 60er Jahre)

Dieser Kult der Stärke, Leistungsbereitschaft und Konkurrenzfähigkeit hat auch Fragen ausgelöst, ob diese Merkmale zum Selbstverständnis einer christlichen Institution passen:

„Ich hab' immer gesagt: Eine katholische Schule muss sich eigentlich von den anderen im Umgang mit den Schwachen unterscheiden und nicht durch den extremen Leistungsdruck.“ (Schüler 60er Jahre)

3.2.5 Der Mangel an reflektierter Pädagogik

„In Kremsmünster fanden von jeher nur Männer mit einer gewissen Reife als Lehrer und Erzieher Verwendung“ (Mandorfer, 1976, S. 187).

„... das war ja keine Pädagogik eigentlich – es war eben keine Pädagogik, – sondern es war einfach, ja, man ist halt einfach irgendwie behandelt worden. Aber eigentlich wie – wie in einer Viehhaltung auch mehr oder weniger ...“ (Schüler 80er Jahre)

In diesen konträren Aussagen kommt die widersprüchliche Einstellung zum pädagogischen Profil des Konvikts zum Ausdruck. Der positiven Selbstzuschreibung von menschlicher und pädagogischer Qualität durch den ehemaligen Konviktsdirektor können die Mehrheit der befragten ehemaligen Schüler sowie auch einige Patres nicht zustimmen. Speziell die herausragende Rolle der Präfekten im Internatsalltag bräuchte eine qualitätsvolle pädagogische Ausbildung und Supervision. Beides gab es nicht, und das haben die Schüler sehr deutlich wahrgenommen:

„Die Leut' waren hoffnungslos überfordert. Sie hatten uns als Präfekt von der Früh, in der Schule, bei der Nachmittagsbeaufsichtigung und einzeln in der Freizeit, und damals waren wir nur Allerheiligen, Weihnachten, Ostern und Pfingsten und große Ferien zu Hause. Also ... In Wirklichkeit, muss ich sagen, hat so ein Präfekt praktisch keinerlei Rückzugsmöglichkeiten und keinerlei Freizeit g'habt. Und das mehr oder weniger in dieser Zeit, rund um die Uhr. Und das hält meiner Meinung nach keiner aus. Das muss man ehrlicherweise sagen.“ (Schüler 60er Jahre)

Ein Pater berichtet von der großen Erleichterung, dass er die ihm zugedachte Präfektenaufgabe nicht übernehmen musste, weil er bei einem anderen Dienst unabkömmlich war:

„Das wär' für mich – das wär' für mich die Hölle gewesen. Ich hab' eh gewusst, wie schwierig das ist. Und ich war schon immer – ich war vor allem immer der Meinung, dass ein Präfekt, ein Erzieher, eine fach- und sachgemäße psychologische Ausbildung braucht.“ (Pater X.)

Einen ehemaligen Pater haben wir im Interview gebeten, uns „mal die Pädagogik zu beschreiben. Also gab's da aus Ihrer Sicht irgendeine Form von einem pädagogischen Konzept? Irgendwie, dass eine einheitliche Linie ...“

Die Antwort: „Insgesamt, im ganzen Haus, würd' ich sagen: nein. Das Einzige, was einheitlich war, war die Tagesordnung und schon eine gewisse Strenge, sie durchzusetzen. Das, würd' ich sagen, war die einheitliche Linie. Wenn ein Präfekt es nicht geschafft hat, dann war er eben irgendwie verachtet und ist auch vom A. (dem Konviktsdirektor) entsprechend schlecht behandelt worden. Das war das eigentliche wirkliche Konzept.“

Einen Pater haben wir darauf angesprochen, dass unsere Recherchen zu keinem nachvollziehbaren gemeinsamen pädagogischen Konzept im Konvikt geführt hätten. Seine Antwort:

„Ich glaub', an den Konzepten ist das nicht gelegen, sondern ... Also ich sag's jetzt von meiner Warte aus: Ich glaub', dass schon bei vielen irgendwie das G'spür da war: Das passt nicht. Das passt nicht. So eine Art von Einflussnahme. Also ... Das ist eigentlich nicht die benediktinische Pädagogik.“ (Pater Ä.)

Auf die Frage, wie er die erlebte Stiftspädagogik charakterisieren würde, antwortet ein ehemaliger Schüler:

„Ja, also wie soll man's – christlich, also religiös und hart. Also christlich sozial kann man nicht sagen, weil's nicht sozial war.“ (Schüler 60er Jahre)

Ein anderer ehemaliger Schüler fasst seine Erfahrung so zusammen:

„... es wurde dir jemand vorgesetzt im wahrsten Sinne des Wortes, und mit dem musst du jetzt leben. Und was der tut mit dir, das hast du zu akzeptieren. Du bist in einem praktisch – heute würde man sagen, rechts- und pädagogikfreien Bereich. Zwischen Präfekt und dir ist nichts mehr. Das Elternhaus steht zum Teil hinter ihm, und dazwischen ist nichts mehr.“ (Schüler 40er Jahre)

Eine Internatpädagogik, die diesen Namen verdienen würde, hat es nicht gegeben:

„Die Heimpädagogik, würd' ich sagen, hat's in Wirklichkeit nicht gegeben. Oder sagen wir mal so: Die hat's insofern gegeben, dass die Kinder auf der einen Seite ruhiggestellt sind und auf der anderen Seite ein bissl durch Sport ihre Aggressionen abbauen.“ (Schüler 60er Jahre)

Einen in der Hochschullehre tätigen ehemaligen Schüler haben wir gefragt:

I: Haben Sie den Eindruck gehabt, dass die überhaupt irgendeine Art von pädagogischer Qualifikation hatten?

A: Nein, null. Null. Null. Null. Null. (Schüler 50er Jahre)

Auch ehemalige Schüler, die eher konservative Sichten auf die menschliche Natur vertreten, sind von der pädagogischen Leistung, die das Stift zu bieten hatte, enttäuscht. Aus ihrer Sicht braucht die kindliche Psyche eine Domestizierung durch das positive Vorbild und die Führung durch erwachsene Pädagogen. Teilweise sei die „Urgrausamkeit“ von Kindern durch sadistisches Verhalten des Erziehungspersonals noch gefördert worden:

„Ich bin der Meinung, (...), dass Kinder ja durchaus eine Urgrausamkeit haben, so wie der Lateiner sagt: dass der Mensch dem Menschen ein Wolf ist. Übrigens, Erwachsene werden das auch haben, nur die sind ein bissl mehr domestiziert. Und ich glaube, Kinder muss man diesbezüglich auch erziehen oder ein positives Beispiel geben, was auch immer. Uns ist das damals nicht aufgef'allen. Und es wäre die Aufgabe gewesen eines Lehrers, eines Professors, eines Präfekten, dass er diese Dinge nicht selbst macht, nicht zuschaut und nicht duldet. Und das ist also teilweise von den Sadisten tatsächlich wirklich auch forciert worden.“ (Schüler 70er Jahre)

3.3 Sexualität zwischen Tabuisierung und Entgrenzung

Was im Zusammenhang mit Missbrauchsfällen in kirchlich-katholischen Handlungsfeldern von Fachleuten immer wieder benannt und analysiert wird (vgl. Müller 2010; Rossetti & Müller 1996; 1998), gilt auch für Kremsmünster: Sexualität wird als ein Ort der Gefahren betrachtet und ist bis heute von Tabus umgeben, die einen offenen und reflektierten Umgang verhindern. Wie der katholische Moraltheologe Martin M. Lintner (2011) in seinem bemerkenswerten Buch „Den Eros entgiften“ schreibt, habe die katholische Sexualmoral mit ihren leibfeindlichen Verboten den Zugang zu einer positiven und lebensbejahenden Einstellung zur menschlichen Sexualität verstellt. Und so ist zu fragen, wie Pädagogen, die zugleich Patres sind, einen reflektierten Umgang mit Sexualität vermitteln sollen, wenn sie selbst nicht gelernt haben, diesen Bereich menschlicher Grundausstattung in ihr Leben zu integrieren? Und gerade in einem Internat, dem Eltern ein umfassendes pädagogisches Mandat übertragen und in dem heranwachsende Jungen sich selbst als sexuelle Wesen entdecken und sich diese Lebensdimension aneignen wollen und müssen, entstehen hier besondere Defizitsituationen. Vermutlich bestand auch zwischen

den Eltern und Patres ein unausgesprochenes Einverständnis, das Thema eher auszublenden, so wie es in der Gesellschaft insgesamt keinen offenen und tabufreien Umgang mit Sexualität gab.

Sexuellen Missbrauch gab es auch in nichtkirchlichen Institutionen, aber ohne Berücksichtigung der Anbindung des Internats an das Stift Kremsmünster wird man die vielfachen Grenzüberschreitungen in Bezug auf die sexuelle Integrität und Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen, die nachweislich stattgefunden haben, nicht einordnen können. Die allgemeine Tabuisierung des sexuellen Begehrens im katholischen Feld gilt in gesteigerter Form für Männer, die sich für eine mönchische Lebensform oft schon in sehr jungen Jahren entscheiden und sich damit zu einem Verzicht auf eigene sexuelle Beziehungen und Erfahrungen verpflichten. Für Präfekten und Lehrer mit einer erzieherischen Verantwortung für Jungen und junge Männer wäre es aber notwendig, eine differenzierte und reflektierte Einstellung zu ihrer eigenen sexuellen Identität entwickelt zu haben. In der Sozialisation der Mönche vom Noviziat bis zur vollen Übernahme der mönchischen Rolle spielte das Thema Sexualität keine Rolle, allenfalls wurde vor der Sexualität gewarnt oder es der angstbestimmten Selbstkontrolle überantwortet. Dort, wo diese Kontrollen nicht funktionierten, bot das Internat genügend Möglichkeiten, sich an Schülern zu vergehen.

Ehemaligen Mönchen fällt es wahrscheinlich leichter, über die Kommunikationsunfähigkeit in Bezug auf die eigene Sexualität unter den Mönchen zu sprechen, als solchen, die in der Mönchsgemeinschaft bleiben:

„Also wie Mönche mit ihren verschiedenen Formen von Sexualität umgehen, hätt' ich auch im Kloster dann in meiner Erfahrungszeit mir nie gedacht, dass das was ist, wo – ich hätt' auch nicht drüber reden können.“ (Ehemaliger Pater)

„Man ist da eigentlich vollkommen sich selbst überlassen. Und ich muss sagen, Sexualität – ich seh' das auch erst im Nachhinein – ist eine Lebensaufgabe (...)“ (Pater Q.)

„... über Sexualität reden geht gar nicht. Hätten wir auch nicht getan.“ (Pater Z.)

Einem Pater, der auch mit Vorwürfen der Grenzüberschreitung konfrontiert worden ist, wurde im Interview folgende Frage gestellt:

„Also Sie haben es ja mit Jugendlichen auch zu tun gehabt, wo das Thema Sexualität ja auch eine Rolle hätte spielen können. Haben Sie eine Idee g'habt, auch in der pädagogischen Arbeit, wie mit dem Thema Sexualität umgegangen werden soll?“ (Interviewer)

Die Antworten fallen hilflos aus:

„Ja, eigentlich nicht. ... Ja, das war schon ein Manko. Es war nur die Erwartung, dass man sich da also zurückhält.“ (Pater V.)

Er wird im Weiteren gefragt, ob ihm das schwer gefallen sei, und er antwortet:

„Na ja ... Das möcht' ich gar nicht abstreiten.“ (Pater V.)

Und wie man es dann doch schaffe, lautet die nächste Frage, und der Pater antwortet:

„Ja, man hat halt auch gewisse Mittel – das Gebet, nicht wahr? Weil selbst ist man schwach. Aber wenn man sich – man hat schon auch von oben her Hilfe. Weil ausgesetzt ist jeder Mensch. Es gibt keinen Menschen, der da ..., aber man muss halt vorsichtig sein, im richtigen Sinn.“ (Pater V.)

Ein anderer betagter Pater erinnert sich an sein Noviziat und dass das Thema der eigenen Sexualität nur in unklaren Andeutungen zum Thema wurde und vor allem immer unter Verdacht gestellt war:

„Du sollst – bittschön, das ist uns nicht genau erklärt worden, aber wir haben’s halt eher verstanden: du sollst dich selber nicht befriedigen, sollst sexuelle Gedanken meiden und vor allem den Kontakt mit Frauen. Dass man mal sexuelle Gedanken hat, die zu unterdrücken, ist ja nicht so einfach.“ (Pater Y.)

Sexuelles Begehren ist eine „Plage“, von der man sich wünscht, sie würde einen nicht peinigen:

„Aber auf sexuellem Gebiet bin ich Gott sei Dank von dieser Plage verschont geblieben. Ich hab’ mich da nie gefährdet gefühlt in dem Sinne, einen Buben anzugreifen, unten schon gar nicht. Uns hat man gesagt, am besten nichts angreifen, weder oben, noch unten schon gar nicht.“ (Pater Z.)

Sonst durchaus diskursfähige Patres fällt es bei der Frage der Rolle von Sexualität im Internat und im Kloster schwer, klare Aussagen zu formulieren:

„Na ja ... Das ist eigentlich schwer, denn es wäre – manche eben, grad weil er Präfekt oder so was, von Natur aus diesen Drang hat, dass sie erstens nicht heiraten dürfen und so weiter, nicht, dass sie sich da abreagieren, nicht ... Aber ich hab’ das immer nur so gehört, ned. Sind ja nicht nur wir, sind ja die Franziskaner auch und ... in Vorarlberg ...“ (Pater Ä.)

Eher als Anforderung, die im Kloster aber nicht erfüllt wurde, formuliert ein ehemaliger Pater, das was hätte thematisiert werden müssen:

„... und Männer – es heißt allweil, Männer reden, Männer wollen nicht über sich und ihr Leben reden, so irgendwie. Das heißt, es muss jetzt nicht so sein, dass die jeden Tag da ihr Kränzchen machen und sich irgendwie über was austauschen. Aber es müssen ein paar Sachen klar sein. Es muss klar sein: Es gibt bei uns Heterosexuelle und Homosexuelle. Und womöglich gibt’s auch Mönche mit pädophiler Veranlagung. Und das muss mal auf den Tisch kommen und über das muss geredet werden können. Und dass es so was gibt wie Mönche mit einer homosexuellen oder heterosexuellen Veranlagung, die im Wesentlichen ohne sexuelle Akte leben, andere nicht. Wie geht man damit um auch irgendwie? Ich mein’, es hat ja auch dieses ewige Gerücht: Es gibt in Kärnten ein Kinderheim, und da sind hundert oder fünf drinnen oder weiß ich, was ... Ich mein’, das ist sicher ein Humbug, aber natürlich wird’s einige Kinder geben ...“

Für Schüler war dieser diffuse und vermeidende Bezug auf Sexualität mit einer besonderen Botschaft verbunden. Sexualität ist ein Teil der „Erbsünde“, es sei denn, er findet die einzig legitime Ausdrucksform: Die Erzeugung des Nachwuchses in einer christlichen Ehe. Das sexuelle Begehren, das nicht in dieser Zweckbindung aufgeht, macht Menschen schuldig:

„Und das wurde aber alles erklärt, weil man ja schuldig war. Es gab ja die Erbsünde, und dieser ganze Erbsündenkontext, der hat ja alles gerechtfertigt, und dann musste man noch alles vergeben und so. Und am Ende, weil man ja schlecht ist und Erbsünde etc. – und dann wurde auch, was weiß ich, es gab ja auch so Eingriffe in das eigene Sexualleben, ja. Also erzieherische, ja, da gab’s eben Biologieunterricht vom Direktor (lacht). War entsetzlich, und da wurde einem das Teil da unten auch schlecht geredet. Und nachdem die meisten von uns irgendwie sexuell überfordert waren mit dem eigenen Geschlecht, macht einen das dann NOCH minderwertiger, weil man ja nur hört, wie schlecht man ist und wie schlecht das da unten ist, ja. Und am Ende bleibt einem nur das Gefühl, dass man sowieso keine

Chance hat, in den Himmel zu kommen, und sowieso in die Hölle kommen muss. Also das war mein Ende, ich bin im Stift als Person geendet, die gedacht hat, ich bin nur dazu geschaffen worden, um in der Verdammnis zu enden. Ich hab mir gedacht, ich hab gar keine Chance, mein, mein – das, was ich bin, das hat überhaupt keine Chance, und ich muss in die Hölle. Und das war für mich eine vernichtende Erkenntnis, die mich auch irgendwie vom Selbstmord abgehalten hat, weil ich mir gedacht hab, wenn ich mich jetzt umbringe, dann komm' ich ja gleich runter. Und ich versuch' halt jetzt, irgendwie noch aus der Zeit, die man hier auf der Oberfläche bleibt, was zu machen.“ (Schüler 80er Jahre)

Eine befragte Expertin fasst ihre Einschätzung der Mönche in Bezug auf Sexualität so zusammen:

„Die sind selbst oftmals auf keinem anderen Niveau als die 14-jährigen. Das sind dann erwachsene Patres, die andere anleiten sollten, aber selbst nie über das Alter hinausgekommen sind innerlich. Wo der Zölibat dazu dient, diese Sexualfeindlichkeit weiter zu zementieren, indem man über Sexualität einfach nicht reden darf, da wird es schädlich. Es kann sich jeder erwachsene reife Mensch von mir aus zölibatär zum Leben entscheiden, das kann er ja machen. Das machen ja auch sonst viele Leute, die keinen Partner haben. Es geht ja nicht jeder Mann, der keine Frau hat, in ein Puff, es muss ja nicht sein. Es gibt ja Leute, die auch sonst über längere Strecken zölibatär leben. Und Zölibat trägt dazu bei, die Sexualität zu tabuisieren, und tabuisierte Belange haben halt mal die Eigenschaft, dass sie sich irgendwo anders Bahn brechen.“

3.4 Benediktinische Ordnung: Ideal und Realität

Pädagogisches Handeln und Umgang mit Sexualität in einem Konvikt, das Teil eines Stifts des Benediktinerordens ist, wird von dessen Vorstellungen einer guten Ordnung geprägt sein. Wenn aber die Realität im Internat eine solche Fülle an Grenzverletzungen enthält, dann ist danach zu fragen, ob diese Ordnungsvorstellungen konsequent zur Anwendung kamen. Es ist also notwendig, diese Diskrepanz zwischen Ideal und Realität zu beleuchten.

In der Regel des Heiligen Benedikt werden die Grundlagen des Lebens der Mönchsgemeinschaft sowie die Übernahme und Durchführung der Aufgaben innerhalb des Klosters festgelegt. Diese Regel garantiert die Tradition, und in der jeweils aktuellen Auslegung werden ihre konkrete und zeitgerechte Anwendung für das Handeln in gegenwärtigen gesellschaftlichen Zusammenhängen definiert. Hinsichtlich unserer Fragestellungen sind dabei einige Aspekte relevant: die Nähe zur autoritären Erziehung, die Führung des Klosters und der Umgang mit Verfehlungen.

3.4.1 Regel des Heiligen Benedikt: Erziehung zu Demut und Gehorsam

Die Regel des Heiligen Benedikt¹⁸ bezieht sich nicht unmittelbar auf die Erziehung im Konvikt und die Bildung im Gymnasium, wie sie im Stift Kremsmünster realisiert wurden. Diese Institutionen gab es zum Zeitpunkt der Entstehung dieser Regel noch nicht. Der Heilige Benedikt sprach zwar auch von einer Schule, aber die wurde als „Schule für den Dienst des Herrn“ eingerichtet:

„Prolog

¹⁸ Der Sinn dieser Regel vom Heiligen Benedikt von Nursia (480 – 547) wird im Orden regelmäßig überdacht und aktualisiert. Diese Aktualisierungen werden in Satzungen niedergelegt, Erklärungen zur Regel werden in Gemeinschaftsarbeit von verschiedenen Klöstern erarbeitet und vom kirchlichen Lehramt bestätigt.

45. Wir wollen also eine Schule für den Dienst des Herrn einrichten.
46. Bei dieser Gründung hoffen wir, nicht Hartes und Schweres festzulegen.
47. Sollte es jedoch aus wohlüberlegtem Grund etwas strenger zugehen, um Fehler zu bessern und die Liebe zu bewahren,
48. dann lass dich nicht sofort von Angst verwirren und fliehe nicht vom Weg des Heils; er kann am Anfang nicht anders sein als eng.“ (Regel des Heiligen Benedikt)

Wie in anderen Passagen der Regel deutlich wird, ist der Charakter der „Schule des Herrn“ unter anderem geprägt von der Forderung nach Demut und Gehorsam. Im o .a. Prolog macht der Heilige Benedikt deutlich, dass er nichts „Hartes und Schweres“ festlegen will, gleichzeitig aber hält er es dann für legitim, dass es „etwas strenger zugehen“ könne, wenn es um die Korrektur von Fehlern geht und das Ziel darin besteht „die Liebe zu bewahren“. Strenge, die in Gewalt und Sadismus umschlägt, ist durch diese Formulierung nicht gedeckt. Im Gegenteil: Es geht um die Sicherung einer positiven und achtsamen Beziehung auch dort, wo es um das Überwinden von Fehlern geht. Die Grenze einer solchen auf Gehorsam und Demut ausgerichteten Erziehung erscheint aus heutiger Sicht in großer Nähe zu autoritärer Erziehung zu stehen, vor allem wenn physische Strafen als notwendiges Mittel eingeordnet werden.

Schläge und Züchtigungen werden in der Regel Benedikts häufig als Reaktion auf Verfehlungen vorgeschrieben. Dies gilt besonders für Uneinsichtige und Knaben. Im Kapitel zu den Aufgaben des Abtes heißt es:

„Kapitel 2: Der Abt

27. Rechtschaffene und Einsichtige weise er einmal und ein zweites Mal mit mahnenden Worten zu recht.
28. Boshafte aber, Hartherzige, Stolze und Ungehorsame soll er beim ersten Anzeichen eines Vergehens durch Schläge und körperliche Züchtigung im Zaum halten. Er kennt doch das Wort der Schrift: ‚Ein Tor lässt sich durch Worte nicht bessern.‘
29. Und auch dieses: ‚Schlage deinen Sohn mit der Rute, so rettetest du sein Leben vor dem Tod‘.“

Brüder, die durch Rutenschläge bestraft und geheilt werden sollen, sind die Uneinsichtigen und die Knaben, die wohl generell als uneinsichtig verstanden werden.

„Kapitel 30: Die Strafe bei Mangel an Einsicht

1. Nach Alter und Einsicht muss es unterschiedliche Maßstäbe geben.
2. Daher gelte: Knaben und Jugendliche oder andere, die nicht recht einsehen können, was die Ausschließung als Strafe bedeutet,
3. sollen für Verfehlungen mit strengem Fasten oder mit kräftigen Rutenschlägen bestraft werden. Sie sollen dadurch geheilt werden.“

„Kapitel 45: Die Buße für Fehler im Oratorium

3. Knaben aber erhalten für eine solche Verfehlung Rutenschläge.“

Gleichwohl ist festzuhalten, dass für die Uneinsichtigen Rutenschläge erst nach mehrmaligen fruchtlosen Ermahnungen einzusetzen waren. Außerdem schreibt die Regel des Heiligen Benedikt vor, dass Knaben zwar von allen Brüdern der Gemeinschaft erzogen werden sollen, dass diese Erziehung aber in Maßen erfolgen müsse:

„Kapitel 70: Eigenmächtige Bestrafung eines Bruders

4. Alle sollen jedoch Knaben bis zum Alter von fünfzehn Jahren gewissenhaft zur Ordnung anhalten und beaufsichtigen,
5. doch geschehe auch dies immer maßvoll und überlegt.
6. Wer sich ohne Weisung des Abtes irgendetwas gegen einen Erwachsenen herausnimmt oder gar den Knaben gegenüber sich zu maßlosem Zorn hinreißen lässt, den treffe die von der Regel vorgesehene Strafe.
7. Es steht ja geschrieben: „Was du selbst nicht erleiden willst, das tu auch keinem anderen an!“

In diesem Kapitel scheint ein deutlicher Unterschied zur oben beschriebenen autoritären Erziehung und „schwarzen Pädagogik“ auf. Es gilt als Regelverstoß, wenn Anhalten und Beaufsichtigung nicht maßvoll, überlegt oder sogar in maßlosem Zorn erfolgt.

Bei dieser Betrachtung wird deutlich, dass die über die Jahrzehnte ausgeübte psychische, körperliche und sexualisierte Gewalt nach der Regel des Heiligen Benedikt nicht hätte geduldet werden dürfen. Regulgerecht wären Sanktionen auf schwere Verfehlungen gewesen. Die Regularien hierfür sind in der Regel 23 festgehalten:

„Kapitel 23: Das Vorgehen bei Verfehlungen

1. Es kommt vor, dass ein Bruder trotzig oder ungehorsam oder hochmütig ist oder dass er mурrt und in einer Sache gegen die Heilige Regel und die Weisungen seiner Vorgesetzten handelt. Wenn er sich so als Verächter erweist,
2. werde er nach der Weisung unseres Herrn einmal und ein zweites Mal im geheimen von seinen Vorgesetzten ermahnt.
3. Wenn er sich nicht bessert, werde er öffentlich vor allen zurechtgewiesen.
4. Wenn er sich aber auch so nicht bessert, treffe ihn die Ausschließung, falls er einsehen kann, was diese Strafe bedeutet.
5. Wenn er es aber nicht versteht, erhalte er eine körperliche Strafe.“

Das wiederholt angesprochene Erziehungsmittel der körperlichen Strafe wirkt aus der heutigen Sicht befremdlich, da weht der Geist einer jahrhundertelangen Erziehungsvorstellung, in der Gehorsam und Unterordnung die zentralen Ziele sind, die in dieser Form heute nicht mehr akzeptabel sind. Aber was an der benediktinischen Regel bis heute wichtig ist, ist ihre Ermahnung zur Mäßigung und zu einer vernunftbestimmten Begründung von Strafen.

3.4.2 Anforderungen an die Führungspersonen

Bei einem unreflektierten, ersten Blick von außen mögen manche Teile der Regel des Heiligen Benedikt als überkommen und nicht mehr aktuell erscheinen. Andererseits reklamieren prominente Vertreterinnen und Vertreter der Benediktiner, dass in der Regel des Heiligen Benedikt auch Aspekte angelegt sind und Antworten gegeben werden, die in aktuellen Debatten zu Organisationsentwicklung und Führungskultur Gewicht haben. Zu nennen sind hier vor allem die Auftritte und Veröffentlichungen von Abtprimas Notker Wolf (u. a. Wolf & Rosanna 2007) und Pater Anselm Grün (u. a. Grün 2006). In seinem Buch „Menschen führen – Leben wecken“ fragt Anselm Grün u. a. danach, was die Grundlage guter Führung ist und welche Eigenschaften eine gute Führungskraft auszeichne. Seine Antwort darauf leitet sich aus der Regel des Heiligen Benedikt ab und lautet im Wesentlichen „Menschlichkeit“. Einen zentralen Teil der Ausführungen von Anselm Grün machen Anforderungen über die Person und Persönlichkeit des Führenden aus, der maßvoll, uneigennützig und reif sein soll, um seine Mitarbeiter leiten und ein erfolgreiches

Team bilden zu können. Diese lassen sich direkt aus der Regel des Heiligen Benedikt ableiten, teilweise sind diese dort auch direkt formuliert. Von Bedeutung für Grüns Ausführung sind sicher seine Erfahrungen als Cellerar der Abtei Münsterschwarzach, wo er bis 2013 für die finanziellen Belange der Betriebe der Abtei zuständig war.

Die Regel des Heiligen Benedikt formuliert explizit Anforderungen an die Führungspersonen, die sich sowohl auf die Ausführung der Tätigkeiten als auch auf deren charakterliche Eignung beziehen. Den Funktionsträgern Abt (Kapitel 2 sowie 64), Prior (Kapitel 65), Cellerar (Kapitel 31) und Dekan (Kapitel 21) sind jeweils eigene Kapitel gewidmet, die hohe Ansprüche an Integrität und Kompetenz formulieren. Anhand des „Kapitel 64: Einsetzung und Dienst des Abtes“ kann dies verdeutlicht werden: „2. Entscheidend für die Wahl und Einsetzung seien Bewährung im Leben und Weisheit in der Lehre, mag einer in der Rangordnung der Gemeinschaft auch der Letzte sein.“

Durch die Arbeitsteilung zwischen Abt, Prior und Cellerar, den für die wirtschaftliche Situation des Klosters verantwortlichen Pater, wird ein Organisationsgefüge beschrieben, das auch unter heutigen Gesichtspunkten als funktional angesehen werden kann. Beispielsweise ist auch eine Unterstützung der Führungspersonen vorgesehen, wie in „Kapitel 31: Der Cellerar des Klosters“ ausgeführt wird: „17. In größeren Gemeinschaften gebe man ihm Helfer. Mit ihrer Unterstützung kann er das ihm anvertraute Amt mit innerer Ruhe verwalten.“

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass der Heilige Benedikt in seiner Regel Strukturen und Funktionen eines Führungskonzepts beschrieben und festgelegt hat, die auch heutigen Bewertungskriterien gerecht werden können. So lassen sich durchaus Entsprechungen zum Standardwerk „Führen in sozialen Organisationen“ von Paula Lotmar und Edmond Tondeur (2004) finden.¹⁹ Es ist davon auszugehen, dass der wirtschaftliche Erfolg vieler benediktinischer Klöster von dieser durchdachten Führungskonzeption gefördert wurde. In Kremsmünster sind das – derzeit und teilweise seit Jahrhunderten – die Weinkellerei, der Veranstaltungsservice, das Forstamt und die Gärtnerei.

3.4.3 Macht und Ohnmacht des Abtes in der Gemeinschaft

Für die Einhaltung der Regel des Heiligen Benedikt sind die Oberen des Kloster und in letzter Konsequenz der Abt zuständig. Die Aufgabe des Abtes ist es, diese Verantwortung zu übernehmen; dabei kann er sich jedoch die Unterstützung von Brüdern holen, deren Rat er schätzt. Ebenso kann und soll er die Brüder der Gemeinschaft und/oder den Seniorenrat²⁰ zur Beratung einberufen.

„Kapitel 3: Die Einberufung der Brüder zum Rat

1. Sooft etwas Wichtiges im Kloster zu behandeln ist, soll der Abt die ganze Gemeinschaft zusammenrufen und selbst darlegen, worum es geht.
2. Er soll den Rat der Brüder anhören und dann mit sich selbst zu Rate gehen. Was er für zuträglich hält, das tue er.“

Wenn weniger wichtige Fragen beraten werden müssen, wendet sich der Abt nicht an die ganze Gemeinschaft, sondern bespricht sich nur mit den Älteren (Kapitel 3, 12).

²⁰ Der Seniorenrat besteht in aller Regel aus dem Abt, dem Prior, einem vom Abt ernannten Pater und zwei vom Kapitel gewählten Patres.

Die Möglichkeit, sich beraten zu lassen, entbindet den Abt jedoch nicht von seiner alleinigen Verantwortung. Zum einen ist er es, der den Rat der Brüder einberufen muss, und zum anderen muss er im Anschluss an die Beratung seine eigene Entscheidung treffen. Damit sind hohe Anforderungen an seine Kompetenz, Souveränität und Integrität verbunden. Eine über die in der Regel des Heiligen Benedikt hinausgehende organisatorische und institutionelle Unterstützung ist kaum möglich.

Wichtig ist dabei, dass der Abt die Rangfolge in der Gemeinschaft in der richtigen Weise festlegt. Dazu hat er die Macht, darüber hinaus braucht er aber auch den Mut dazu.

Inwiefern die ganze Gemeinschaft und der Seniorenrat für den Abt in der Beratung hilfreich sind, hängt im Wesentlichen davon ab, wer dort vertreten ist, sowie welche Kompetenzen und Interessen dort verfolgt werden. Letztere müssen nicht immer konform mit der Regel des Heiligen Benedikt gehen, wie dieser bereits in seinem Prolog beschreibt und befürchtet. Für Mitglieder im Seniorenrat war es sicher leichter, sich über Teile der Regel hinwegzusetzen oder diese im eigenen Sinne auszulegen.

3.4.4 Die Besprechung im Geheimen behindert eine gemeinsame und vermutlich wirksamere Thematisierung

Eines der zentralen Themen unserer Untersuchung ist, warum es so lange dauerte, bis die Übergriffe im Stift Kremsmünster in die Öffentlichkeit getragen wurden. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von Ringen des Schweigens. Diese sind in der Regel des Heiligen Benedikt deutlich angelegt und vorgeschrieben:

„Kapitel 46: Die Bußen für andere Verfehlungen

5. Handelt es sich aber um eine in der Seele verborgene Sünde, eröffne er sie nur dem Abt oder einem der geistlichen Väter,
6. der es versteht, eigene und fremde Wunden zu heilen, ohne sie aufzudecken und bekanntzumachen.“

Dieses Kapitel birgt zwei vermutlich fatal wirkende Schwierigkeiten in sich. Dem betroffenen Bruder stehen nur außerordentlich begrenzte Möglichkeiten zur Verfügung, sich qualifizierte Unterstützung zu holen. Der angesprochene Abt oder ein geistliche Vater sehen sich einer kaum lösbaren Aufgabe gegenüber. Für die Klostersgemeinschaft und die Kinder hat sich deshalb lange Zeit nichts zum Besseren gewendet.

3.4.5 Eine gelebte Ordnung im benediktinischen Sinne hätte Missbrauch und Misshandlungen verhindern können

Die benediktinische Ordnung wurde im Stift Kremsmünster offensichtlich über viele Jahrzehnte nicht mit Leben erfüllt bzw. nicht in der Konsequenz realisiert, wie es der Ordensgründer vorsah. Selbst wenn einige Formulierungen, die vor mehreren Jahrhunderten formuliert wurden, heute nicht mehr anwendbar scheinen bzw. in die Gegenwart hinein erneuert werden müssen, enthält das benediktinische Ordnungsmodell eine Reihe von Elementen, deren ernsthafte Anwendung die grenzverletzenden Vergehen im Internat und Stift hätten verhindern können bzw. eine frühzeitige Aufdeckung und strukturelle Verhinderung ermöglicht hätten.

Eine Reihe von Handlungen, die konviktsöffentlich erfolgten, überschritten jedes Maß und hätten vom Abt oder den Mitbrüder angesprochen werden müssen. Von sehr vielen Schülern wird von sadistischen

Strafakten berichtet, die im Speisesaal und so vor unzähligen Zeugen stattfanden, also auch von Mitbrüdern wahrgenommen wurden. Einzelne Patres berichten von ihrem Unbehagen angesichts der enormen Brutalität von Präfekten. Solche Vorfälle hätten im Seniorenrat oder im Konvent besprochen werden müssen und, falls dies der Fall war, hätte der jeweilige Abt Interventionen einleiten müssen.

Ein Stift mit unterschiedlichen Handlungsfeldern (neben dem Gymnasium und Internat gab es Wirtschaftssektoren wie die Forstwirtschaft oder den Weinanbau und die Weinkellerei, Gastronomie und eine Gärtnerei) ist sicher ein komplexes Gesamtsystem, das von der Führungsebene sehr viel Leitungskompetenz erfordert. Die ist in den vergangenen Jahrzehnten nicht in ausreichendem Maße vorhanden gewesen. So konnten sich eigenständige Subsysteme entwickeln, in denen unkontrollierte Macht entstehen und sich über viele Jahre halten konnte. Dass ein Konviktsdirektor mehr als ein Vierteljahrhundert sein Amt mit einer Unzahl von Grenzüberschreitungen missbrauchen konnte, lässt sich kaum anders erklären. Dass er zum Zeitpunkt einer im Seniorenrat zu behandelnden Beschwerde gegen ihn selbst Mitglied in diesem Führungsgremium war, belegt wohl auch seine relativ unangefochtene Machtposition.

4 Präfekten und Gewalttaten

Auch wenn es heute dem Stift als Ordensgemeinschaft und den einzelnen Beteiligten als dessen Mitgliedern oder Mitarbeitern aufgrund der Dauer und des Spektrums der Taten, der Anzahl der Täter und/oder aus persönlicher Verstrickung heraus sehr schwer fällt, sich mit der Verantwortung für das Geschehene auseinanderzusetzen, zeigt die Datenlage, dass die Präfekten, Lehrer und leitenden Verantwortlichen durch ihre jeweils individuelle Form der Gewaltanwendung bzw. -duldung in Konvikt und Schule in unterschiedlichem Ausmaß Schuld auf sich geladen haben.

Ebenso betrifft dies das Stift als historische Bildungs- und Erziehungsinstitution. Die bestehenden Organisationsstrukturen, die gelebte Organisationskultur, die durchgeführte Personalpolitik, -auswahl und -entwicklung begünstigte das von der klösterlichen Tradition und von vielfältiger Gewalt geprägte Erziehungsklima. Zusätzlich wurden die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen in Richtung Kinderschutzrechte und (körper-)straffreier Pädagogik bis in die jüngste Zeit nicht berücksichtigt. Darüber hinaus erhalten die Mitglieder bzw. Mitarbeiter einer katholischen Schul- bzw. Erziehungseinrichtung Anteil an der bestehenden institutionellen Macht, die es im Konvikt z. B. ermöglichte, eine Erzieheraufgabe ohne entsprechende Ausbildung zu übernehmen, und in die Eltern ihre Kinder im vollen Vertrauen zu einer katholischen Institution gaben. Hier hätte es also auch im Eigeninteresse Aufgabe der Führung des Stifts, des Benediktinerordens, der katholischen Kirche und der Schulaufsichtsbehörde sein müssen, die rechtmäßige Ausübung dieser übertragenen Machtform auf allen Hierarchieebenen zu überprüfen und konsequent gegen Machtmissbrauch vorzugehen.

Gleichwohl sind es die einzelnen Menschen, die das Gesamtklima und die Kultur der Ordensgemeinschaft bestimmen. Ebenso besteht hier eine deutliche Wechselwirkung. Die mit der gelebten Ordenskultur verbundenen handlungsleitenden Orientierungen tragen prägend zur Sozialisation und zur Persönlichkeitsentwicklung der Ordensmitglieder bei. Für die Vergangenheit trifft das für das Stift Kremsmünster in einem verstärkten Ausmaß zu, da das Stift seinen Nachwuchs zu einem Großteil²¹ aus Konviktszöglingen auswählen konnte und daher schon sehr früh, zumeist ab einem Alter von ca. zehn Jahren, massiven Einfluss auf die Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung seiner späteren Ordensmitglieder genommen hat.

4.1 Entwicklungen im Gymnasium und Konvikt

„Oberösterreichisch-bäuerliches Empfinden und konservativer Ordensgeist haben Kremsmünster zu einer Hochburg der Tradition gemacht – nicht nur in klösterlichen, sondern auch in pädagogischen Belangen“ (Mandorfer 1976, S. 190).

Das öffentliche Gymnasium mit seiner Gründung im Jahr 1549 und das Konvikt, das seit 1804 besteht, haben als private und somit nichtöffentliche Bildungs- und Erziehungseinrichtung in Trägerschaft des Stifts Kremsmünster eine lange Tradition. Diese wurde nach der Aberkennung des Öffentlichkeitsrechts

²¹ 34 Mitglieder (67 %) des heutigen Konvents mit 51 Mitgliedern haben das Gymnasium/Internat des Stifts Kremsmünster absolviert. Betrachtet man hiervon die 38 Mitglieder, die vor 1990 in den Konvent eingetreten sind, haben davon 89 % das Gymnasium/Internat des Stifts Kremsmünster besucht. Von den 13 Mitgliedern des Konvents, die ab 1990 eingetreten sind, war keiner Schüler im Stiftsgymnasium. (Stand 25. 1. 2015)

und der damit verbundenen Übernahme der Schule durch den Staat²² in der Zeit des Anschlusses an das nationalsozialistische Deutschland von 1938 bis 1945, sofort nach der Wiedereröffnung der Schule und des Konvikts durch das Stift am 30. 10. 1945 fortgesetzt. Die Schule begann nach dem Ende des 2. Weltkrieges mit 182 Schülern in fünf Klassen. Davon waren ca. 150 in den fünf Abteilungen des Konvikts untergebracht. Mit sieben Abteilungen im Zeitraum von 1968 bis 1992 erreichte das Konvikt sein Maximum, das dann bis zur Auflösung im Jahr 2013 fortwährend abnahm. Siehe hierzu folgende Tabelle, die die Entwicklung des Gymnasiums und des Konvikts aufzeigt.

Tabelle 3: Entwicklung der Konvikts-Abteilungen und der Schülerzahlen

Internatsphase	Zeitraum	Anzahl der Konvikts-abteilungen	Anzahl der Schüler* ²³	Anzahl externe Schüler*	Anzahl Klassen*	Anzahl Lehrer*	Quelle Jahresbericht*
1	1945-1946	5	182	28	5	18	1946
2	1946-1956	6	228	37	6	18	1947
3	1956-1966	5	270	54	8	20	1957
4	1966-1968	6	309	60	8	25	1967
5	1968-1992	7	310	50	8	23	1969
6	1992-1997	5	245	k.A.	12	33	1993
7	1997-2005	3	289	k.A.	13	34	1998
8	2005-2006	2	387	k.A.	15	36	2006
9	2006-2013	1	366	k.A.	16	45	2012

In der Nachkriegszeit waren noch einige externe Schüler in Kosthäusern untergebracht. Nach dem Ende der Kosthäuser wurden nur noch Kinder aus Kremsmünster als externe Schüler aufgenommen. Die Schüler, die in Kosthäusern untergebracht waren, und die externen Schüler mussten an den Schul- bzw. Lernzeiten des Gymnasiums und des Konvikts teilnehmen, konnten aber zu Hause bzw. in Kosthäusern zu Mittag essen und übernachten. Selbst Kinder aus der näheren Umgebung, für die es möglich gewesen wäre, zu Hause zu übernachten, waren somit verpflichtet, im Konvikt zu leben, falls sie im Gymnasium aufgenommen wurden. Diese Hauspolitik der Koppelung von Gymnasium und Konvikt erleichterte die Belegung des Konvikts. Dies gilt besonders in der Zeit, als die Infrastruktur mit nur wenigen höheren Schulen und schlechten Beförderungsmöglichkeiten kaum Alternativen für den Besuch einer höheren Schule boten.

A: Ich musste im Internat sein. Das war mir völlig uneinsichtig, warum, denn als Zehnjähriger hatte ich einen Schulweg von sieben Kilometern mit Fahrrad und öffentlichem Bus. Warum soll ich dann, wenn ich älter bin, nicht eine kürzere Strecke auch täglich zurücklegen können?

I: Und wer hat das dann verfügt, dass Sie dann doch ins Internat kommen?

²² Das Gymnasium und das Konvikt wurden ab 12. 9. 1938 unter Ausschluss der Geistlichen zuerst in ein NS-Schülerheim und eine NS-Oberschule und ab 26. 10. 1942 in eine SS-Heimschule umgewandelt (vgl. Mandorfer, 1999, S. 51).

²³ *Die Anzahl der Schüler bezieht sich auf den Jahresanfang. Als Datenquelle dienten die angegebenen Jahresberichte des Gymnasiums.

A: Das war ganz eine klare Vorgabe: Wer jenseits der Gemeindegrenze wohnt, muss im Internat sein. (Schüler 70er Jahre, Präfekt 80er Jahre)

Allerdings zeigte sich im Laufe des letzten Jahrhunderts, dass die Anmeldezahlen für das Gymnasium und das Konvikt zurückgingen. Deswegen wurde ab 1990 beschlossen, die Koppelung von Gymnasium und Konvikt aufzuheben und auch Mädchen im Gymnasium aufzunehmen (vgl. Boxleitner 2004, S. 90). Damit wurden nach längeren internen Diskussionen sowohl die Koppelung als auch die Tradition der Jungenschule beendet. Gleichzeitig, und sicherlich den rückläufigen Anmeldungen im Internat geschuldet, wurden neben den weniger werdenden Konviktsabteilungen auch gemischtgeschlechtliche Tagesheimgruppen eingeführt. Das Verhältnis von Jungen zu Mädchen hat sich kontinuierlich angeglichen und beträgt aktuell 50:50.

A: Drum hab' ich auch damals bei der Entscheidung, ob man die Schule aufmachen soll, für das Aufmachen gestimmt. Weil ich gesehen hab', dass nur so die Schule leben kann.

I: Also es gab auch Überlegungen, die zuzulassen nur für ...

A: Es war eine harte Diskussion, wo viele dafür waren reine Internatsschule: Es macht ja nichts, wenn wir kleiner werden, dann ist es noch ein bissl elitärer. Es gab dann die Diskussion: nur Burschen aufnehmen oder Burschen und Mädchen. Im Endeffekt, wie man weiß, hat sich dann die letzte Version durchgesetzt. Dieselbe Diskussion hab' ich als Direktor ja dann noch mal g'habt, nämlich die Zeiten so lassen, dass sie fürs Internat passen, oder so, dass sie für die anderen passen. Dann haben wir sie umgestellt für die Fahrschüler. Es war die gleiche harte Diskussion, auch im Lehrkörper war das ja sehr umstritten. Es war eines der Dinge, die ich ändern wollte. (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Für den Rückgang des Interesses an Internatsschulen macht Mandorfer im Jahresbericht 1986 (S. 9 ff.) ausschließlich äußere Gründe verantwortlich. So habe sich z. B. die schulische Infrastruktur verbessert (lückenloses Netz von höheren Schulen im ländlichen Raum, Trend zu berufsbildenden Schulen, bessere und kostenfreie Fahrtmöglichkeiten etc.), gebe es eine merkliche Abnahme der Schülerzahlen durch geburtenschwache Jahrgänge, seien die Eltern nicht mehr bereit, ihre Kinder (in jungen Jahren) wegzugeben, werde eine massive Stimmungsmache vor allem gegen katholische Internatsschulen betrieben (weltfremde und sexualfeindliche Erziehung, überholte Pädagogik), würden Erziehungswissenschaftler einerseits Begriffe wie „elterlicher Gewalt“, „Elternrechte“ vehement ablehnen und andererseits die Berechtigung zur Erziehung überhaupt in Frage stellen und somit für professionelle Erziehungsanstalten keine Sympathien aufbringen. Dass diese Argumentation bei konservativ eingestellten Eltern bis heute offene Türen einrennen kann, ist zu vermuten. Dass sie aber auch versucht, die inneren Gründe für die mangelnde Nachfrage der Internatsschule des Stifts zu verschleiern, wird erst auf den zweiten Blick ersichtlich.

Hierzu gehören u. a.

- die Abschottung von äußeren Einflüssen
- das Festhalten an der gewalttätigen Erziehungstradition (auch wenn nach außen versucht wird, sich als fortschrittlich und gleichzeitig traditionsbewahrend darzustellen)
- ein (bewusstes) Widersetzen gegen den pädagogischen Zeitgeist (partnerschaftliche und gewaltfreie Erziehung, Kinderrechte, Selbstverwirklichung, die von Seiten der Konvikts-Präfekten als blanker Egoismus bezeichnet wird, neben Leistungsdruck, Förderung der Individualität statt einseitige Anpassung an die Gemeinschaft, Entwicklung einer lustfreundlichen Sexualität etc.)
- Erzieher mit einer problematischen Haltung zur Sexualität bzw. mangelnder sexueller Reife

- und letztendlich ein Intimgrenzen missachtendes Erziehungsklima mit gehäufte sexualisierter Gewalt

Diese inneren Gründe dürften aber für eine kritischere und weniger autoritär ausgerichtete Elterngeneration mehr oder weniger ersichtlich gewesen sein und haben daher auch zu den rückläufigen Anmeldungen beigetragen.

4.1.1 Das Personal

„In Kremsmünster fanden von jeher nur Männer mit einer gewissen Reife als Lehrer und Erzieher Verwendung“ (Mandorfer 1976, S. 187).

Während im Konvikt bis zu seinem Ende fast ausschließlich Ordensangehörige beschäftigt waren und somit der stiftsinterne Einfluss nicht aus der Hand gegeben wurde, war dies im Gymnasium nicht der Fall. So wurden 1945 schon zwei weltliche Lehrer der SS-Heimschule übernommen (vgl. Mandorfer Jahresbericht 1999; S. 52) und in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts waren weitere weltliche Lehrer angestellt. Aufgrund der verringerten Personalressourcen von Seiten des Stifts erhöhte sich deren Anteil kontinuierlich. Dadurch verschob sich mit der Zeit das Verhältnis zwischen geistlichen und weltlichen Lehrkräften zu Gunsten der Weltlichen (siehe Tabelle). Darüber hinaus wurde die Leitung des Gymnasiums 2001 einer weltlichen Lehrkraft übertragen.

Tabelle 4: Verhältnis geistliche und weltliche Lehrkräfte am Gymnasium

	1954	1974	1984	1994	2004	2014
Weltliche	6	6	13	20	29	36
Geistliche	14	16	14	13	10	7

In Konvikt arbeiteten ab 1945 bis zu seiner Schließung in Jahr 2013 insgesamt 45 Präfekten und bis 2009 sechs geistliche Konviktsdirektoren. Ab 1945 wirkten im Konvikt 44 Jahre ausschließlich Ordensangehörige als geistliche Präfekten. Alle geistlichen Präfekten haben in der Mehrheit als interne oder im geringen Ausmaß als externe Konviktschüler das Gymnasium des Stifts besucht. Erst 1989 wurde aus Personalmangel innerhalb des Stifts der erste weltliche „Erzieher“ eingestellt, der selbst als externer Konviktschüler das Gymnasium besucht hatte. Dieser verfügte ebenso wie die geistlichen Präfekten über keine Erzieherausbildung und hatte nach dem Abbruch seines Studiums nach vier Semestern die Leitung eines Studentenheims als Qualifikation vorzuweisen. 1992 wurden für acht Jahre die erste und einzige Erzieherin für die neue Mädchenabteilung²⁴ eingestellt. Nach dem Ausscheiden des langjährigen Konviktsdi-

²⁴ Über die Mädchenabteilung haben wir fast keine Informationen in den Interviews erhalten und es haben sich bei uns auch keine Frauen gemeldet, die dort untergebracht waren. Inwieweit es dort zu Gewaltanwendung und sexuellem Missbrauch gekommen ist, kann daher nicht beurteilt werden. Auf unsere schriftliche Nachfrage beim Stift zur Existenz und zum Ende der Mädchenabteilung, haben wir folgende schriftliche Antwort erhalten:

„Ja, es gab in den 90er Jahren ca. 5 Jahre (bis ca. 1996) eine Art Mädchenabteilung (ca. 7 Mädchen). Nach dem, was ich erfahren habe, ist P. Alfons hier einem Wunsch einer Mutter entgegengekommen und so hat sich dann diese kleine Abteilung (im 2. Stock, neben dem Speisesaal, wo früher die Krankenabteilung der Kinder war) entwickelt. Es gab dann einmal einen (pubertären) Zwischenfall zwischen einem Mädchen und einem Burschen in einer anderen Abteilung, und außerdem schien es P. X, der P. Alfons ablöste, dann auch nicht mehr gewollt zu haben und die Sache wurde beendet. Außerdem gab es da auch keine Nachfrage mehr.“

rektors P. Alfons wurden dann noch zwei männliche Kollegen mit einer Lehrerausbildung von 97 bis 98 und von 98 bis 2000 für kurze Zeit im Konvikt eingesetzt.

A: Ja, ich hab' dann nach der Matura Wehrdienst g'macht, ja?, und hab' dann in Salzburg zu studieren begonnen; hab' dann dort nach vier Semestern die Leitung von einem Studentenheim übernommen und, ja, hab' mein Studium nie abgeschlossen. Ich hab' praktisch den ersten Studienabschnitt und einige Dinge aus dem zweiten Studienabschnitt, ja, darf dadurch an der Schule nur Untergymnasium unterrichten und bin dann, ja, 1989 hierher gekommen.

I: Wo Sie dann wahrscheinlich auch ganz froh waren, dass Sie da ang'sprochen worden sind...

A: Natürlich, ja.

I: ... und da eine berufliche Möglichkeit ...

A: Ja, natürlich.

I: Wer ist auf die Idee gekommen, Sie anzusprechen? Wie lief das? Man hat sich dann einfach gegenseitig gekannt oder wie? Waren Sie da in der Zeit auch mit dem Kloster verbunden?

A: Na ja, ich war insofern verbunden, weil ich ja regelmäßig Sonntag für Sonntag im Kirchenchor gesungen habe.

I: Mhm. Also da ist der Kontakt eigentlich nie abgerissen.

A: Nie abgerissen, ja. Wobei dann dazukommt: Der Kirchenchorleiter war der Pater Ü. (Konviktsdirektor, d. V.). (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Diese Form der Personalpolitik, bei der die Außeneinflüsse möglichst gering gehalten wurden, führte zu einer Konservierung und Weitergabe der selbst erlebten Erziehungstradition und ist sicherlich nicht nur durch die im Jahresbericht 1986 angeführten Argumente des ehemaligen Konviktsdirektors Pater A. begründet. Neben dem Argument der beträchtlichen finanziellen Mehrkosten, die oft für die Schließung von geistlichen Internaten verantwortlich sind, führt er darin noch weitere Rechtfertigungen an:

„Außerdem ist es mitunter gar nicht so leicht, fachlich qualifizierte, ideal gesinnte Erzieher zu bekommen. Häufig wird der Beruf gewählt, sei es um nebenbei an einer nahen Hochschule zu studieren, sei es daß man (etwa als Lehrer) im Augenblick keinen Posten findet oder sich sonst in irgend einer Verlegenheit sieht. Auch das Abgangszeugnis einer Erzieher-schule garantiert noch keinen Erzieher, der den Idealvorstellungen des Schulerhalters entspricht. Notgedrungen muß man die Erzieher öfters wechseln, als einem lieb ist und als es eigentlich im Interesse der Sache läge. Der Totaleinsatz »rund um die Uhr«, wie er für geistliche Präfekten mehr oder weniger selbstverständlich war, kann aus begreiflichen Gründen von weltlichen Erziehern nicht verlangt werden, umso weniger wenn sie verheiratet sind und selbst Familie besitzen.“ (Mandorfer, Jahresbericht 1986, S. 10)

Aus heutiger Sicht und mit dem heutigen Wissen sollte es nicht schwer fallen, in dieser, die weltliche Erzieher abwertenden Argumentation, eine geschickte Täterstrategie zu erkennen. Diese diente in erster Linie der Manipulation der Eltern, für die der Jahresbericht hauptsächlich bestimmt war; darüber hinaus aber auch für die Mitbrüder, die sicherlich daran interessiert waren, den geistigen und religiösen Einfluss in der Erziehung im Konvent in einer immer stärker säkularisierten Welt möglichst lange aufrecht zu erhalten. Einen „ideal gesinnten Erzieher“, der den „Idealvorstellungen des Schulerhalters“ entsprochen hat und die Kremsmünster-Tradition in „pädagogischen Belangen“ selbstverständlich weiterführt und

Nach unserer Erkenntnis führte der „(pubertäre) Zwischenfall“ zur Entlassung des beteiligten Jungen, während das beteiligten Mädchen zum Frauenarzt gebracht wurde, um zu überprüfen, ob es zum Geschlechtsverkehr gekommen war.

der zusätzlich der heimlichen Motivation des Konviktsdirektors zur ungefährdeten Ausübung seiner Missbrauchshandlungen entsprochen hat, war sicherlich nicht leicht zu finden. Wenn aufgrund mangelnder interner Personalressourcen schon die Notwendigkeit für die Anstellung von weltlichen Präfekten bestand, war es für ihn bestimmt vorteilhaft, hierfür Menschen zu finden, die die bestehenden Erziehungsvorstellungen und -praktiken aufgrund ihrer eigenen Schul- bzw. Konvikts-Sozialisation verinnerlicht hatten; ebenso Laien, die froh um eine Anstellung waren, ohne entsprechende Qualifikationen nicht so leicht eine andere Stelle finden konnten oder aus anderen Gründen sich in einer Abhängigkeit gegenüber ihrem Direktor befanden. Bei qualifizierten Erziehern, die entsprechend den sich verändernden pädagogischen Vorstellungen ausgebildet gewesen wären und in ihrer eigenen Erziehung keine so gewalt- und leistungsorientierte Erziehungstradition verinnerlicht haben, wäre die Wahrscheinlichkeit sicherlich größer gewesen, dass „man die Erzieher öfter wechseln muss, als einem lieb ist“. Sie hätten höchstwahrscheinlich mehr Kritik an der traditionellen Erziehungspraxis geübt und/oder hätten eher von sich aus gekündigt. Darüber hinaus wäre durch die Anstellung von Erziehern, die in ihrer Ausbildung auch ein Bewusstsein für grenzverletzendes Verhalten vermittelt bekommen haben, auch die Gefahr der Aufdeckung des sexuellen Missbrauchs um einiges gestiegen. Dies konnte sicherlich nicht im Interesse des Konviktsdirektors gewesen sein, dessen (langjährige) Mitarbeiter keinen für ihn und seine Position gefährlichen Widerstand ausübten, ebenso seine massiven Gewaltanwendungen und seinen sexuellen Missbrauch nicht wahrgenommen haben oder wahrnehmen wollten bzw. ihn nicht konsequent konfrontiert haben und gegen sein gewalttätiges und sexuell missbräuchliches Verhalten eingeschritten sind, kurz, auf deren Loyalität und Corps-Geist er sich verlassen konnte.

4.1.2 Die Abteilungen

Über den gesamten Zeitraum des Konvikts wurden die einzelnen Abteilungen entsprechend der Tradition, aber sicherlich auch aus Kostengründen, jeweils von einem Präfekten geleitet. Dieser war sieben Tage „rund um die Uhr“ für seine Abteilung mit bis zu 50 Heranwachsenden zuständig. Somit waren die Zöglinge in starkem Ausmaß dem persönlichen Erziehungsstil, der emotionalen und sexuellen Reife und damit der Fähigkeit zu Empathie und zur Regulierung von Nähe und Distanz sowie der Befähigung zu einer respektvollen Intimität und der persönlichen Haltung zu Willkür, Machtausübung, Vernachlässigung und zu emotionalem, körperlichem und sexuellem Missbrauch ihres Präfekten im Positiven wie Negativen ausgeliefert. Dementsprechend mussten sie ihr Verhalten in der Abteilung auf die Persönlichkeit und die Verhaltensweisen ihres Präfekten abstimmen. Wären zwei oder mehr Mitarbeiter für die Betreuung einer Gruppe zuständig gewesen, hätten sie ihr Erziehungsverhalten aufeinander abstimmen müssen und hätten die Heranwachsenden mehr und verschiedene Beziehungsangebote innerhalb ihrer Abteilung gehabt. Dadurch hätte ein einzelner Präfekt keine so dominante Erziehungsposition einnehmen können. Zudem wäre die Verheimlichung von missbräuchlichem Verhalten schwerer, aber sicherlich nicht unmöglich gewesen. Gleichzeitig hätte eine gegenseitige Kontrolle innerhalb der einzelnen Abteilung mehr Chancen zur Regulierung von Fehlverhalten bieten können. So kam diese Kontrollfunktion hauptsächlich den Vorgesetzten zu, und es gab nur die Möglichkeit zum Austausch über die Tätigkeit zwischen den einzelnen Abteilungen, aber nicht innerhalb der Abteilungen in den Präfekten-Konferenzen. Es gab auch keine Teamsupervision u. a. zur Bearbeitung von problematischen Erziehungssituationen, zum Verständnis der gegenseitigen Psychodynamik bei schwierigen Betreuungsverläufen und zur Reflexion der Teamdynamik.

Die Abteilungen waren nicht altershomogen zusammengesetzt, so dass je nach historischem Zeitraum zwischen zwei und drei Alters- bzw. Klassenstufen in einer Abteilung untergebracht waren. Dies hatte für die Präfekten den Vorteil, im Rahmen des Senioren-Systems Überwachungs- und Kontrollfunktionen

an ältere Abteilungsangehörige zu delegieren. Dadurch mussten die Präfekten speziell in den Studierzeiten nicht immer anwesend sein, und es war Aufgabe der Senioren, für die Einhaltung der Ordnung und des Silentiums zu sorgen.

Je nach Internatsphase gab es ein oder mehrere Abteilungen mit der gleichen Alterszusammensetzung. Die Verteilung der Zöglinge erfolgte einerseits auf Wunsch der Eltern, andererseits gab es die Tendenz, schwierige bzw. lernschwächere Schüler in Abteilungen mit entsprechend strengen Präfekten zuzuordnen. Eine besondere Abteilung war das Juvenat, das es von 1945 bis 1968 gab, und in das ältere Konviktschüler aufgenommen wurden, bei denen eine Eignung für geistliche Berufe angenommen wurde. Nach dem 2. Weltkrieg wurde das Juvenat von 1947 bis 1957 von einem Präfekten geleitet, der diese Aufgabe im Zusammenhang mit sexuellem Missbrauch abgeben musste. Aufgrund dieser Tatsache und aufgrund unserer Interviews ist sicher davon auszugehen, dass Ordensangehörige, darunter auch spätere Präfekten, durch diesen Pater sexuell missbraucht worden sind. Nach dem Ende des Juvenats wurden die zumeist leistungsstarken Schüler mit Eignung für einen geistlichen Beruf in der 7. Abteilung betreut. Diese Abteilung wurde von 1969 bis 1994 (25 Jahre) von Pater K. betreut, der in den Interviews durchweg positiv beurteilt wird. Eine weitere Spezialabteilung war der sogenannte Hades. Der Hades war in der Nähe der Räumlichkeiten des Konviktsdirektors. Dort übernachteten in der Zeit von Konviktsdirektor X. von ihm ausgewählte Konviktschüler, die tagsüber einer anderen Konviktsabteilung zugeordnet waren. Der Hades erleichterte ihm einen schnellen Zugriff auf seine Lieblingszöglinge. Es ist davon auszugehen, dass die Gefahr für das Erleiden eines sexuellen Missbrauchs für Konviktschüler, die während der Zeit des Konviktsdirektors X. im Hades übernachtet haben bzw. übernachteten mussten, besonders groß war.

4.2 Gewalttaten in Schule und Konvikt

4.2.1 Vernachlässigung in Konvikt und Schule

Mit dem Eintritt in dem Konvikt ging ein massiver Verlust an Privatheit einher. Ab jetzt fand das Leben fast ausschließlich in einer Gruppe statt. Ein Präfekt war die ganze Woche alleine zuständig für eine Gruppe zwischen 20 und 50 Heranwachsenden. Dementsprechend war die Pädagogik auf die Einhaltung der vorgegebenen Tagesstruktur, Regeln und Normen, auf die Erreichung der Leistungsvorgaben und auf die Beherrschung der Gruppe ausgerichtet. Alleine aufgrund dieser Rahmenbedingungen war in der Erziehung im Konvikt kaum bis kein Platz für die Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse, emotionaler Befindlichkeiten und für einen individuellen Förderbedarf. Gleichwohl gab es ein reichhaltiges Angebot im schulischen, musischen, künstlerischen und sportlichen Bereich, sodass vorhandene Talente gefördert wurden. Zumeist war dies mit hohem Leistungsdruck verbunden, und Zöglinge mit geringer Begabung oder anderen Interessen blieben oftmals „auf der Strecke“ oder mussten hierfür noch Demütigungen über sich ergehen lassen. Für Präfekten, die mehr auf die Bedürfnisse und emotionalen Nöte ihrer Schützlinge eingingen, bestand die Gefahr, dass sie sich dadurch überforderten und bald an ihre eigenen Belastungsgrenzen stießen. Für Zöglinge, die mit diesen Bedingungen, z. B. aufgrund mangelnder emotionaler Unterstützung, fehlender Förderung oder mangelnder Leistungs- und/oder Anpassungsfähigkeit, nicht zurechtkamen, war es auf Dauer unmöglich, sich in die Gemeinschaft zu integrieren und dem Druck standzuhalten, den die herrschende Selektionspraxis auf sie ausübte. Diese war gezielt darauf ausgerichtet, die „Schwachen“ zu entfernen. Im Folgenden werden weitere Beispiele der Vernachlässigung der Zöglinge angeführt:

- Bei der Ernährung wurde lange Zeit wenig bis keine Rücksicht auf die Wünsche der Heranwachsenden genommen. Diese wurden nicht erfragt, sondern ganz im Gegenteil, was auf dem Tisch kam, musste aufgegessen werden. Besonders in der Nachkriegszeit, aber auch noch darüber hinaus wurden Zöglinge mit Gewalt genötigt, Lebensmittel zu essen, die ihnen nicht schmeckten.
- Die Gestaltung der Räumlichkeiten diente der Betreuung der Gruppe und nahm wenig Rücksicht auf die Bedürfnisse der einzelnen Heranwachsenden. Es waren damals große, meist kalte und karg eingerichtete Räume, die selbst bei der Körperhygiene kaum Platz zum Rückzug bzw. für Privatheit boten.
- Es herrschte eine straffe Zeitstruktur, die wenig Raum für die eigenverantwortliche Nutzung der Zeit beinhaltete und in der sich die Zöglinge größtenteils extrem leise verhalten und ruhig sitzen mussten. So waren die Heranwachsenden während langer Studierzeiten und bei den Essenszeiten gezwungen, ein vor allem für die Jüngeren nicht altersentsprechendes Silentium einzuhalten.
- Verhaltensauffälligkeiten wurden vorwiegend als Störung wahrgenommen – es wurde nicht nach deren möglichen (psychischen) Ursachen geforscht.
- Vereinzelt mussten Zöglinge trotz Krankheit am Unterricht teilnehmen. Nach schweren körperlichen Misshandlungen war nicht immer eine entsprechende ärztliche Versorgung gegeben. Der Gemeindefeldarzt unterließ es, schwere körperliche Misshandlungen bei den entsprechenden Behörden anzuzeigen. Gesundheitsuntersuchungen wurden nicht nur vom medizinischen Personal ausgeführt und bargen die Gefahr von schweren sexuellen Grenzverletzungen durch entsprechend motivierte Lehrer bzw. Präfekten.
- Den Zöglingen wurde ein mangelnder Schutz vor körperlichen und sexualisierten Gewalttaten geboten, hierzu gehörten:
 - Unterlassene Hilfeleistung bei Zeugenschaft: Lehrer und Erzieher schritten selbst bei unkontrollierten brutalen körperlichen Gewaltanwendungen ihrer Kollegen nicht ein
 - Präfekten und Lehrer forderten zu Klassenstrafen auf und förderten dadurch die Gewalt unter den Schülern/Zöglingen. (z. B. „Vogelfrei“, „durch die Gasse laufen“, „Erschießungskommandos“)
 - Unterlassene Konfrontation der Täter bei körperlicher und sexualisierter Gewalt: Kollegen, die extremes körperliches Verhalten und/oder öffentlich sexualisierte Gewalt zeigten, wurden nicht zur Rede gestellt, und Gerüchten zu sexuellen Grenzüberschreitungen wurde nicht bzw. nicht konsequent nachgegangen

4.2.2 Psychische und körperliche Gewalt als Teil der Strafpädagogik in Konvikt und Schule

„Die Akzeptanz der Körperstrafe von wehrlosen Kindern ist ein Indikator für die Bereitschaft einer Gesellschaft, Konflikte mit Schwächeren über Gewaltanwendung zu lösen. Sie sagt etwas aus über Qualität und Niveau der Interaktionskultur. Der Kultur des zwischenmenschlichen Umgangs. Sie ist ein Indikator für die latente und manifeste Aggressivität einer Kultur“ (Perrez, 1997, S. 299).

Auch wenn die Heimordnung von 1980 (vgl. Mandorfer 1981, S. 26 f.) einerseits den Versuch einer Erziehung ohne Strafen als utopisch bezeichnet und somit festzustellen ist, dass für die damaligen Erziehungsverantwortlichen eine straffreie Erziehung lebensfremd und undurchführbar sei, wird andererseits darin ein falsches Zeugnis von der latenten und manifesten Aggressivität der Erzieher und ihrer gewalttätigen Strafpädagogik abgegeben:

„Strafen

Wir halten nicht viel von Strafen – wichtiger sind gutes Zureden und sachliche Argumente. Aber der Versuch, in der Erziehung einfach ohne Strafen auskommen zu wollen, scheint uns utopisch. Die üblichen Strafen sind: neben Wiedergutmachen eines angerichteten Schadens Ausgehverbot, Spielverbot, zusätzliche Arbeiten, ausnahmsweise Heimfahrverbot. Wenn Du mit einem Erzieher Krach gehabt hast, geh auf jeden Fall zu ihm und versuche, mit ihm ins Gespräch zu kommen. Häufig wird es am Platz sein, daß Du Dich entschuldigst, auf alle Fälle erkläre Dein Verhalten! Versuche aber auch Dich nach Möglichkeit in die andere Seite hineinzudenken! Die Eltern informiere sachlich und fair. Wenn Du Dich gedemütigt, ungerecht behandelt oder gar in Deiner Gesundheit gefährdet fühlst, dann rede mit dem Konviktsdirektor, mit einem Schülervertreter oder mit sonst jemand, zu dem Du Vertrauen hast! Selbstverständlich wird jeder es verstehen und billigen, wenn Deine Eltern sich für Dich einsetzen. So aber, wie Du immer wieder froh bist, wenn man für Dich Verständnis hat und Dir verzeiht, sei auch selbst stets zu Gleichem bereit! Zweifle auf gar keinen Fall daran, daß man Dich gern hat und letztlich doch Dein Bestes will!“ (aus der Heimordnung von 1980, F. d. Inhalt verantwortlich: P. Alfons Mandorfer)

Der Abschnitt über Strafen in der Hausordnung verdeutlicht, wie weit Theorie und Praxis der Strafpädagogik in Wirklichkeit auseinanderklaffen, und es bleibt rätselhaft, warum die darin erwähnten ‚üblichen Strafen‘ zu einem Gefühl der Gesundheitsgefährdung führen konnten. Gleichzeitig wird den Zöglingen suggeriert, dass die Schuld für die Bestrafung bei ihnen liegt und der strafende Erzieher nur ihr Bestes will. Dabei wird nicht berücksichtigt, inwieweit das bestehende Macht- und Abhängigkeitsgefüge zur Anpassung an die bestehenden Regeln und Normen und zur Wahrung der eigenen Interessen und der bestehenden Machtverhältnisse dienen soll (vgl. Zöllner 1997, S. 10 f.). Ebenso bleibt unerwähnt, dass die Strafen oftmals „willkürlich, unreflektiert, spontan, aus reiner Autoritätssucht, besonders aber aus Ungeduld und mangelnder Belastbarkeit und geringer Selbstkontrolle verhängt“ (Zeltner 1997, S. 175) wurden. Alle von uns analysierten Dokumente belegen mit Ausnahme der (theoretischen) Abhandlungen von Alfons Mandorfer zur Pädagogik im Internat und Gymnasium bzw. zu deren Geschichte, in denen dieser ein unwirkliches Bild der bestehenden Erziehungspraxis beschreibt, das Fortwirken der traditionellen und gewaltgeprägten Erziehungspraxis seit dem Mittelalter bis in die jüngste Gegenwart hinein. Emotionale und körperliche Gewaltanwendungen wurden über einen langen Zeitraum als legitime und notwendige Erziehungsmittel toleriert und bildeten eine nicht hinterfragte Normalität im Kremsmünsterer Erziehungsalltag. Auch wenn der „Spanische“ als sichtbares Zeichen einer altertümlichen Gewaltpädagogik in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts abgeschafft wurde, wurden die Philosophie der schmerzlichen Strafpädagogik und die damit einhergehenden Strafen, Strafaktionen, Bestrafungsrituale, Normen und Verhaltensgebote, die auch zur Förderung der Gewalt unter den Schülern dienten, und die Aggressivität im zwischenmenschlichen Umgang unreflektiert über Generationen hinweg zur Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung und Kultur weitergereicht. Diese Bewahrung der Erziehungstradition war zudem resistent gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen in Richtung gewaltfreie Erziehung und Kinderschutz. So war in der Erziehungspraxis des Stifts lange Zeit eine systematische Ausübung von emotionaler und körperlicher Gewalt u. a. bei Verstößen gegen die bestehenden Normen und Verhaltensregel, bei Ungehorsam und Respektlosigkeit, bei mangelnden Fähigkeiten und Leistungsversagen sowie zur Schaffung eines angstbetonten Gewalklimas zur Erreichung der angestrebten Erziehungs- und Leistungsziele handlungsleitend. Dem widerspricht auch nicht, dass sich die Lehrer und Präfekten in unterschiedlichem Ausmaß daran orientierten und es auch Lehrer und Präfekten gab, die kaum bis keine emotionale und körperliche Gewalt ausübten. Ebenso hatten manche Gewalttäter zugleich auch eine fürsorgliche Seite. Da es kein für alle verbindliches Strafsystem bzw. keine Kontrollmechanismen zur regelhaften Strafausübung gab, konnten die Strafen u. a. aus reiner Willkür, mit über-

zogener Härte, Brutalität und Sadismus bzw. aus Machtmotiven heraus erfolgen. Neben der Regelkenntnis war es für die Zöglinge daher extrem wichtig, sich auf den persönlichen Erziehungsstil, die Persönlichkeit und die augenblickliche Verfassung ihres jeweiligen Lehrers bzw. Präfekten einzustellen. Dies war deswegen so wichtig, weil die brutalsten Körperstrafen – bisweilen unter totalem Kontrollverlust – aus Ungeduld, bei Erreichen der Belastbarkeitsgrenzen und aufgrund der mangelnden Fähigkeit zur Selbstkontrolle der einzelnen Präfekten erfolgten.

„Echte Autorität äußert sich nicht in Druck, Gewalt oder Zwang, sondern wirkt durch Vorbild und Beispiel. Gefördert wird sie nicht durch Strafen und Polarisierungen, vielmehr durch das Erlebnis der Verbundenheit, durch das Aufzeigen des Gemeinsamen und Verbindenden, durch Transparenz der Strukturen und Maßnahmen. Gewiß haben gerade viele von unseren Internaten hier einen echten Nachholbedarf, ein Umlernen und Dazulernen wird sich segensreich auswirken!“ (Mandorfer 1986, S. 18 f.)

Aufgrund der vielen Beispiele zur Straf- und Gewaltpädagogik in anderen Kapiteln, kann an dieser Stelle auf die Nennung von weiteren Beispielen verzichtet werden.

4.2.3 Sexualisierte Gewalt

Während die gewalttätige Strafpädagogik Teil eines geteilten Handlungskonzeptes war, trifft dies für die sexuelle Gewalt nach unserer Erkenntnis nicht zu. Gleichwohl begünstigten bzw. stützten u. a. folgende Faktoren die Ausübung von sexualisierter Gewalt:

- die institutionellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen
- die Personalauswahl, bei der die Eignung der Präfekten und der Führungspersonen mangelhaft überprüft wurde
- die Haltung gegenüber den Zöglingen, bei der die Erwachsenen u. a. über die Heranwachsenden herrschen können, gewalttätige Strafen legitim sind, und die Folgen der Gewaltanwendung von einigen bis heute verharmlost bzw. nicht beachtet werden
- die Missachtung des Kindeswohls bzw. des Kinderschutzes
- fehlendes professionelles Beschwerdemanagement und fehlende Präventionskonzepte
- der Vorrang des Rufes der Institution bzw. des Täterschutzes vor dem Opferschutz

Sexuell orientierte Gewaltausübung lässt sich über den gesamten Untersuchungszeitraum von mehreren Tätern nachweisen, so dass man davon ausgehen kann, dass auch die sexuelle Gewalt über Generationen innerhalb des Stifts weitergegeben wurde.²⁵ Erhärtet wird diese Sichtweise dadurch, dass in den fünfziger Jahren der Präfekt des Juvenats (Konvikts-Abteilung für den geistlichen Nachwuchs), der gleichzeitig Novizenmeister war und damit zuständig für die Anleitung und Ausbildung des Klostersnachwuchses, auch zur Gruppe der Sexualstraftäter gehört. Trotz der Anzahl der Sexualstraftäter über einen so langen Zeitraum gab es keine bzw. wurden keine wirksamen Kontrollmechanismen, Beschwerdesysteme und Präventionskonzepte eingeführt bzw. umgesetzt, die die Ausübung von sexueller Gewalt erschwert und weitere Sexualstraftäter schneller überführt hätten. Hierzu hätten u. a. die mangelhafte Reflexions- und Kommunikationskultur (über persönliche Empfindungen im Zusammenhang mit der Erziehertätigkeit), die Tabuisierung der Sexualität, die herrschende Sexualmoral und (sexuelle) Doppel-

²⁵ An dieser Stelle ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass das Erleiden von sexualisierter Gewalt ein Grund dafür sein kann ebenso sexualisierte Gewalt auszuüben. Aber es ist mit Sicherheit falsch anzunehmen, dass selbsterlebte sexualisierte Gewalt zwangsläufig weitergegeben wird.

moral kritisch hinterfragt werden müssen und wären Schulungen, u. a. zur Nähe-Distanz-Thematik, zum Erkennen von sexualisierter Gewalt, sexueller Grenzverletzung und von Täterstrategien nötig gewesen. Dass an diesen Veränderungen der langjährige Konviktsdirektor (1970 bis 1996), der selbst zur Gruppe der Sexualstraftäter gehört, kein Interesse gehabt haben kann, ist selbsterklärend. Sein persönliches Ziel war sicherlich, sein Arbeitsgebiet so zu gestalten, dass er sein Missbrauchsverhalten möglichst lange ohne Konsequenzen ausführen konnte. Warum sein Umfeld nicht in der Lage oder bereit war, das Ausmaß seines Wirkens zu erkennen, den öffentlich sichtbaren sexualisierten Grenzverletzungen Einhalt zu gebieten, vorhandene Gerüchte und Hinweise konsequent zu verfolgen und ihn letztendlich zu stoppen, ist trotz aller Erklärungsversuche nur schwer nachzuvollziehen.

Auch hier wird aufgrund der vielen Beispiele zur sexualisierten Gewalt in anderen Kapiteln darauf verzichtet, weitere Beispiele anzuführen.

4.3 Vorbemerkungen zur Analyse der Interviews mit Präfekten

Die folgende Analyse bezieht sich auf 13 Interviews, die wir mit elf geistlichen Präfekten des Konvikts und einem weltlichen Präfekten geführt haben. Die Anzahl von 13 Interviews bei 12 Personen kommt dadurch zustande, dass wir bei einem Pater ein Nachinterview geführt haben.

Folgende Abbildungen geben einen genaueren Einblick in den Beginn und die Dauer der Tätigkeit im Konvikt.

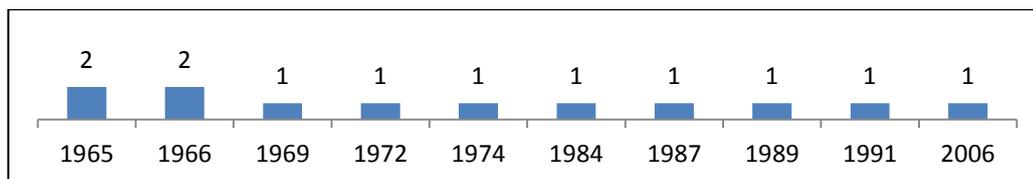


Abbildung 8: Beginn der Präfektentätigkeit der interviewten Präfekten (N=12)

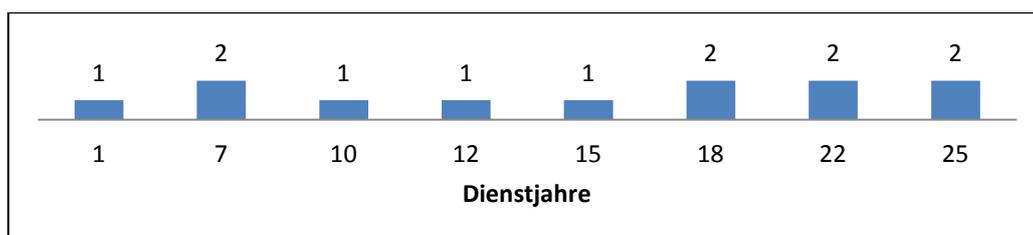


Abbildung 9: Dauer der Präfektentätigkeit der interviewten Präfekten (N=12)

Alle 12 Präfekten haben eine durchschnittliche Dienstzeit von 15,2 Jahren. Die erste Präfekten-Gruppe, die bis 1980 begonnen hat, erreicht einen Durchschnitt von 19,6 Jahren. Hierunter befindet sich ein Präfekt, der nach sieben Jahren aufgrund sexualisierter Gewaltanwendung als Präfekt abgezogen wurde, aber noch lange Zeit bis zu seiner Pensionierung als Lehrer am Gymnasium tätig war. Ebenso beinhaltet diese Gruppe die sechs Präfekten, die ab den 60er bzw. 70er Jahren des letzten Jahrhunderts mit durchschnittlich 21,7 Jahren überdurchschnittlich lange als Präfekt tätig waren.

Bei der zweiten Präfekten-Gruppe, die ab 1980 ihre Tätigkeit aufgenommen hat, reduziert sich die durchschnittliche Dienstzeit auf neun Jahre. Hierzu trägt aber ein Präfekt, der diese Position nur ein Jahr ausübte, stark bei. Ohne ihn erhöhen sich die durchschnittlichen Dienstjahre auf elf Jahre.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die interviewten Präfekten einerseits einen langen Zeitraum des Konvikts, von 1965 bis zum Ende des Konvikts 2013, abdecken und sie andererseits größtenteils auf eine lange Dienstzeit zurückblicken können. Zusätzlich ist noch zu bedenken, dass alle von uns interviewten Präfekten im Zeitraum zwischen 1945 bis 1986 selbst mehrheitlich interne oder geringfügiger externe Konviktschüler waren. Somit haben wir zwei unterschiedliche Schüler- und Erziehergenerationen im Interview gehabt. Daher haben wir einerseits etwas über die Präfekten der Nachkriegszeit erfahren, und andererseits haben wir Aussagen der zweiten Präfekten-Gruppe über die Erzieherpersönlichkeiten und Erziehungsmethoden der ersten Präfekten-Gruppe und über deren Zusammenarbeit erhalten.

Bevor im Folgenden genauer auf die Sozialisation der Präfekten eingegangen wird, ist ein Hinweis angebracht. Die wissenschaftliche Analyse wurde primär von ehemaligen Schülern eingefordert und war daher nicht der Wunsch der interviewten Präfekten. Unsere wissenschaftlichen Aufdeckungsbemühungen sowie die Analyse der Gewaltthematik untergraben deren Bestrebungen zur Verharmlosung der Gewalt und zur Verheimlichung gegenüber der Öffentlichkeit. Damit stand die Analyse in Gefahr, als Angriff wahrgenommen zu werden. Dies begünstigt die Einnahme einer inneren wie äußeren Verteidigungs- und Abwehrhaltung. Daneben ist ein offenes Sprechen über selbstausgeübte Gewalt in Verbindung mit der Schuldfrage für die meisten Menschen schwer. Bei unseren Gesprächen mit den ehemaligen Konvikts-Präfekten beeinflusste dies darüber hinaus ebenso das Sprechen über die selbst erfahrenen und miterlebten bzw. beobachteten Gewaltformen. In den Interviews wird dies z. B. durch Satzabbrüche, Passivität (lange Pausen, Schweigen), fehlende Erinnerungen (im Sinne der Instrumentalisierung des Gedächtnisses), Verharmlosungen, Rationalisierungen, Verleugnung und Lügen deutlich. Dies behindert oder erschwert den Aufdeckungsprozess. Gleichzeitig ist es ein Hinweis auf den Stand der bisherigen Reflexionsbemühungen der ehemaligen Präfekten und zeigt, wie groß die Abwehr gegen die kognitive und emotionale Bewusstwerdung von eigenen Opfer- und Täteranteilen ist. Zusätzlich waren die geistlichen Präfekten als ausgebildete Priester bisher in der (gläubigen katholischen) Öffentlichkeit eher in der Position, andere Menschen nach ihren moralischen Maßstäben zu beurteilen (und zu erziehen) und haben aufgrund ihres Amtes die Macht, in der Beichte Sünden zu vergeben. Durch den Missbrauchsskandal kam es für sie zu einem unangenehmen Macht- und Positionswechsel. Jetzt wird ihr gewalttätiges Verhalten öffentlich beurteilt und von uns wissenschaftlich analysiert. Damit geht auch ein Kontrollverlust über die Deutungshoheit einher.

4.4 Sozialisation der Präfekten – Schulzeit

4.4.1 Entscheidung für das Internat

Bei den von uns interviewten Präfekten fällt auf, dass einige damals auf eigenen Wunsch, teilweise sogar gegen Vorbehalte²⁶ der Eltern, ins Gymnasium nach Kremsmünster kamen und keiner uns berichtete, gegen seinen Willen dorthin gekommen zu sein. Dadurch unterscheiden sie sich von der Gesamtheit der Internatsschüler, da darunter u. a. auch „abgeschobene“ Kinder waren. Gründe für letzteres waren z. B.

²⁶ So waren z. B. die frommen Eltern eines späteren Präfekten gegen den Schulbesuch ihres Sohnes, da sie der Ansicht waren, dass die ehemaligen Kremsmünsterer zwar beruflich erfolgreich, aber moralisch „unter ferner liefen“ einzustufen seien.

zerrüttete Familienverhältnisse, Erziehungsprobleme und/oder mangelnde Zeit bzw. Lust zur Ausübung der Erziehungsaufgabe. Ansonsten gibt es eine große Übereinstimmung in den Motiven für den Besuch des Gymnasiums/Konvikts.

Ein Präfekt stammt aus Kremsmünster. Alle anderen kommen aus der Umgebung und größtenteils aus den vom Stift betreuten Pfarrgebieten. Bei zwei Patres aus der älteren Generation sind die Eltern erst nach dem Krieg in die Gegend gezogen, einer davon erwähnt in diesem Zusammenhang die Heimatvertreibung seiner Familie. Bei entsprechender Eignung für einen höheren Schulbesuch fiel daher die Entscheidung für Kremsmünster oftmals aufgrund der räumlichen Nähe und aufgrund fehlender Alternativen. Gleichwohl hatte das Stiftsgymnasium in der Umgebung einen guten (elitären) Ruf, und dorthin gehen zu dürfen, wurde von den von uns interviewten Präfekten daher als etwas Besonderes bzw. als Auszeichnung wahrgenommen. Dies wurde speziell bei der jüngeren Präfektengeneration noch verstärkt. Aufgrund ihrer guten Schulleistungen fielen sie in der Grundschule ihren jeweiligen Religionslehrern (und Gemeindepfarrern) auf. Als Mitglied des Stifts waren diese auch im Sinne der Belegung und der Nachwuchsgewinnung daran interessiert, leistungsstarke Jungen für den Übertritt ins Stiftsgymnasium einschließlich Konvent zu gewinnen. Für diesen Zweck setzten sie sich dann bei den Eltern ein. Bei anderen gab es einen familiären Kontakt zu einzelnen Patres aus Kremsmünster, der dann die Entscheidung für den Schulbesuch (maßgeblich) beeinflusste.

Zumeist besteht familiär ein landwirtschaftlicher Hintergrund bzw. eine bäuerliche und katholische Tradition. Vereinzelt wird auch berichtet, dass man im Grundschulalter in der Heimatgemeinde ministriert hat und es in der Verwandtschaft Angehörige mit geistlichen Berufen gab. Ein Pater hat einen adeligen Hintergrund und zwei kommen aus Arztfamilien. Mit dem Besuch des Stiftsgymnasiums war daher bei etlichen die Hoffnung verbunden, diese geistig enge und harte bäuerliche Arbeitswelt hinter sich zu lassen, intellektuelle Interessen auszubauen und sich neue Berufsbereiche erschließen zu können. Zugleich wollten die Eltern ihren Kindern eine gute Schulausbildung ermöglichen.

Bei zwei Patres bestanden schon familiäre Verbindungen: Der Erste hatte Verwandte im Stift. Dadurch war er schon vor seinem Eintritt zu Besuch dort und hat „Sympathien für das Haus“ entwickelt. Deswegen hat er auch seine Eltern gebeten „dort hingehen zu dürfen“. Beim Zweiten haben schon der Vater, ein Onkel und drei Urgroßonkel das Gymnasium in Kremsmünster besucht. Gleichzeitig habe es aber kaum „Auswahlmöglichkeiten“ gegeben, so dass er die Familientradition fortsetzte. Ein Präfekt der jüngeren Generation berichtete uns, dass es damals in der Gegend oft nur die Kombination Gymnasium mit Internat gab. Ein anderes Internat, das näher an seinem Heimatort lag, habe einen schlechteren Eindruck gemacht. Daher hätten er und seine Eltern sich auch infolge der Empfehlung eines Altkremsmünsteres für Kremsmünster entschieden.

4.4.2 Eingewöhnung – Vorbemerkungen

Bevor auf die Eingewöhnung und Anpassung genauer eingegangen wird, ist erwähnenswert, dass fünf der elf Präfekten das Gymnasium nicht ab der ersten Klasse besucht haben und nicht alle interne Konviktschüler waren.

Während drei der älteren Generation jeweils in der zweiten, dritten oder sechsten Klasse anfangen, haben zwei der jüngeren Generation ab der zweiten Klassenstufe begonnen. Dadurch wurden sie einerseits später vom Elternhaus getrennt, kamen somit etwas älter ins Internat und mussten nicht auf der untersten Schülerhierarchieebene beginnen. Andererseits waren sie vor die Aufgabe gestellt, sich in

eine schon bestehende Gruppe einzugliedern. Alle fünf meinten aber, dass ihnen dies keine allzu großen Schwierigkeiten bereitete.

I: Andererseits haben Sie diese harte Anfangsphase, wo man jetzt ganz neu ist, und man ist ja noch ganz klein und jung ...

A: Na ja, mit fünfzehn ist man nicht mehr ganz klein.

I: Na, da ist man nicht mehr ...

A: Ganz klein waren ja die Zehnjährigen.

I: Genau. Das haben Sie vermieden.

A: Hab' ich Gott sei Dank vermeiden können, ja. Das wär' wahrscheinlich doch sehr hart gewesen. (Schüler 50er Jahre, Präfekt ab 70er Jahre)

Hart wäre es gewesen, weil er mit drei jüngeren Schwestern aufgewachsen ist, nicht gut Fußballspielen und Skifahren konnte und damit nicht mit den Jungen, die mit „fünf Brüdern“ aufgewachsen sind, sportlich und mit der „Klappe“ mithalten hätte können. Auch wenn er es nicht anspricht, wäre er höchstwahrscheinlich auch in den körperlichen Auseinandersetzungen zunächst unterlegen gewesen.

Von den elf interviewten Präfekten waren acht interne und drei externe Konvikts-Schüler. Einer der Jüngeren musste als Ortsansässiger nur tagsüber ins Konvikt, und zwei aus der älteren Generation wohnten in Kosthäusern – einer nur zwei Jahre, der andere seine gesamte Schulzeit. In den Kosthäusern fanden auch die Lernzeiten statt, so dass sie nur die Schulzeiten mit den Konviktschülern gemeinsam verbrachten. Dies wirkte sich besonders bei Pater Q. negativ aus.

4.4.3 Eingewöhnung – Fallbeispiel Präfekt Q.

Bei Präfekt Q. besteht eine Kremsmünster-Familientradition. Genau wie sein Vater war er in einem Kosthaus untergebracht. Allerdings war dies vor dem 2. Weltkrieg noch üblicher, während Präfekt Q. als Einziger seiner Klasse und über seine gesamte Schulzeit dort untergebracht war. Dies erschwerte ihm die Eingliederung in die Klassengemeinschaft massiv. Auch wenn der selbst eher gehemmt und schüchtern wirkende Präfekt Q. das ganze Interview bemüht war, selbsterlebte Gewalt zu verharmlosen, wird doch ersichtlich, dass er die schwerste Eingewöhnung aller von uns interviewten Präfekten gehabt haben dürfte. Des Weiteren wird deutlich, dass sich die oftmals bestehende Spaltung zwischen Externen und Internen für ihn besonders negativ ausgewirkt hat. So wurde er im ersten Jahr auf seinem Weg zum Kosthaus mit Äpfeln beworfen und hat insgesamt „einiges mitgemacht“. Ihm blieb das Internat seine gesamte Schulzeit „nicht ganz geheuer“. So fiel es ihm über fünf Jahre hinweg schwer, in die Klassengemeinschaft zu kommen. Hierzu trug wohl auch sein damaliges leichtes Stottern bei. Auch wenn er sich im Interview dagegen ausspricht, ein Außenseiter gewesen zu sein, wird ersichtlich, dass er viel geärgert wurde. Daraufhin wurde er vermutlich aufgrund der Dominanz seiner Mitschüler nicht gewalttätig, sondern hat vielmehr versucht, seinen Ärger zu unterdrücken und nicht darauf zu reagieren:

I: Und Sie sind also von den anderen ein bisschen getratzt worden auch? Also das war ...

A: Ja. Ja, das war – dann bin ich draufgekommen: Wenn ich mich nicht ärgere, gell?, wenn man jemanden sekkiert, und der andere reagiert nicht, ist es für die anderen nicht mehr lustig. Gell?

I: Dann wird's langweilig.

A: Das hab' ich g'lernt. Ja?

Durch den Wechsel vom „ich“ zum „man“ stellt Präfekt Q. im Interview einen Abstand zur selbsterlittenen Gewalt und zu seinen Peinigern her. Auf die nächste Frage nach der Stimmung unter den Schülern

wird zwar die Schülerhierarchie angedeutet, doch die Gewalt ist nur noch zwischen den Zeilen zu erahnen und „verschwindet“ hinter der Normalität. Eine Vertiefung der Gewaltthematik wird durch die Wendung zum Positiven und mit Hinweis auf die späteren Jahre vermieden:

I: Aber das heißt, da war schon eine – oder wie würden Sie dann die Stimmung so unter den Schülern in der Zeit bezeichnen?

A: Ich war keiner von denen da oben. Aber so – ja, da war nachweislich, es war, ich glaub', ganz normal, so wie ... Sicher, es waren welche, denen war – mit denen hat man sich besser verstanden, mit anderen weniger. Dann waren ... Sehr gemischt und auch, wie g'sagt, ich hab' mich schon, ich hab' mich wohlgeföhlt.

I: Okay.

A: Und dann – überhaupt dann, je weiter man dann aufsteigt, gell?

I: Dann wird's besser.

A: Dann wird's – ja.

Präfekt Q. spricht keine Probleme mit der Tagesstruktur an. Er war ein guter Schüler und meint, durch die „Professoren“ selbst keine Gewalt erlebt zu haben. Über seine Professoren spricht er vorwiegend positiv. Fragen zur Gewaltanwendung im Unterricht ist er bemüht auszuweichen bzw. verneint sie vehement. Er betont stattdessen, „viel gelernt zu haben“.

Durch die Exerzitien der siebten Klasse wird er stark „getroffen“. Ab da besuchte er zwanghaft Gottesdienste. Ebenso fing er an, einen geistlichen Lehrer, der später zum Abt gewählt wurde, zu idealisieren. Dies war durch stärkste Geföhlsregung während des Interviews auch in der Gegenwart noch spürbar. Inwieweit beides einen Ausgleich für die bis dahin fehlende Anerkennung in der Klassengemeinschaft darstellt, kann nur vermutet, aber anhand des Interviews nicht zweifelsfrei beurteilt werden.

I: Und was wurde g'macht in den Exerzitien?

A: Ja, da waren Vorträge, Vormittag zwei und Nachmittag, und eben auch Gottesdienst. Und dann hat man Lektüre bekommen, da hatte man nichts anderes zu lesen, sondern ein geistliches, irgendein geistliches Buch. Ja. Ich hab' daneben in der sechsten Klasse, daneben auch was anderes gelesen. Aber die in der siebten Klasse, die haben mich richtig getroffen, und es war schad, dass in den Ferien, nach der sechsten Klasse Gymnasium, hat's mich – es hat mich so ge..., ich hab' mich jeden Tag, ich musste jeden Tag die Messe mitfeiern, es hat mich so getrieben, ich hab' gar nicht anders können, gell? Dann war die siebte Klass', da bin ich auch jeden Tag gegangen, in die Messe, gell? Aber ganz (?) Und dann, in der achten Klasse – ja, da in der siebten Klasse waren wir auch in Rom. Von der Vierten bis zur Achten hatten wir nicht mehr die gleichen Professoren, vielleicht irgendeinen, den (weltlicher Name), und dann den Pater Z., den späteren Abt. Der (?) über alles.

I: Der muss ja auch, zwar sehr streng g'wesen sein, aber der muss ja auch ...

A: Ja, ja, ja, ja, aber er hat uns unwahrscheinlich viel vermittelt.

I: Was heißt das: „viel vermittelt“? Jetzt so an Spiritualität?

A: Das waren andere, nicht nur – also am ... Wir haben zum Beispiel in Griechisch auch die Paulus-Briefe gelesen, die Art, gell? Und so. Er hat uns da – und auch was, auch kunstgeschichtlich und so. Der ist ja unwahrscheinlich ... Und wir da, wir ...

I: Ich sehe, das berührt Sie noch sehr, wenn Sie über ihn sprechen.

A: Ja.

I: Das ergreift Sie ja richtig noch.

A: Das ist Dankbarkeit.

Bei der Entscheidung für den Eintritt ins Kloster hatte dann dieser Lehrer, der unmittelbar vor Q.s Noviziat zum Abt gewählt wurde, großen Einfluss.

4.4.4 Eingewöhnung

Auch wenn einige der interviewten Präfekten auch Kritisches zur Eingewöhnung äußerten, hatten sie die Tendenz, dies nicht allzu sehr zu vertiefen und als Ausgleich auf Positives zu verweisen. Im folgenden Zitat fällt es Pater Ü., der zur Generation der älteren Präfekten gehört, schwer, die richtigen Worte zu finden. Erst im dritten Anlauf kann er aussprechen, dass er am Anfang nicht glücklich war. Ob er zuerst an etwas anderes gedacht hat, was er nicht aussprechen wollte, bleibt unklar, und im weiteren Interviewverlauf hilft der Interviewer:

I: Können Sie sich noch erinnern, wie das damals war für Sie, dass Sie hierher gekommen sind und wie Sie hierher gekommen sind?

A: Na ja, ich hab' mich natürlich schon ein bissl ... ned? Es war halt ... Also ich war nicht sehr glücklich am Anfang, ned.

I: War das ein Unterschied zu (Ort)?

A: Ja, weil in (Ort) war's ja keine ...

I: ... keine Klosterschule? Oder?

A: Keine Klosterschule, ja. Und gewohnt hab' ich privat in einem kleinen Pensionat, wo also zwölf Gleichaltrige waren.

I: So ungefähr gleichaltrig. Aber Sie hatten eine Trennung zwischen Schule und Freizeit und ...

A: Ja.

I: ... und privat. Und das fiel dann hier in Kremsmünster weg, oder? Sie haben ja gesagt, die waren strenger hier, oder?

A: Na ja, natürlich strenger insofern gegenüber dem, was die Familie verlangt hat, nicht? (Schüler 40er Jahre, Präfekt ab 60er Jahre)

Klar wird, dass die Klosterschule, die größere altersgemischte Gruppe in der Konvikts-Abteilung, die Verbindung von Schule und Konvikt sowie die größere Strenge dazu beigetragen haben, dass er sich am Anfang nicht sehr glücklich fühlte. Unklar bleibt, was die Strenge der Klosterschule ausgemacht hat und welche Rolle die Gewalt dabei hatte.

Ein anderer aus der älteren Präfektengruppe berichtet, dass es nach dem Krieg eine „karge Zeit“ gewesen sei. So sei die Heizung öfter ausgefallen oder habe es nicht genug zum Essen gegeben. Allerdings habe seine Generation mehr „Durchhaltevermögen“ gehabt, sei mehr „gewöhnnt“ gewesen, habe mehr „ertragen“ und wäre insgesamt „härter“ gewesen als die späteren Generationen.²⁷

Pater Q. meinte, dass er als Klassenbester nie Schwierigkeiten gehabt habe, und Pater Ä., der erst ab der 3. Klasse in Kremsmünster war, stellt fest, dass er gerne hier war, er leicht gelernt habe und dadurch schnell in die Klassengemeinschaft aufgenommen wurde, da er anderen beim Lernen helfen konnte.

Bei der jüngeren Präfektengeneration spricht einer „spaßhalber“ vom „Kulturschock“ aufgrund der großen geschlechtshomogenen Klasse mit 48 Jungen in Vergleich zur gemischtgeschlechtlichen Klasse mit 24 Jungen bzw. Mädchen. Da er von der ersten Klasse Hauptschule in die zweite Klasse Gymnasium eingestiegen sei, „hieß es einmal fleißig sein“, was ihm aber nicht wirklich schwer gefallen sei. Dann bemerkt er: „Aber da neu Fuß zu fassen, das war eine interessante Sache“. Was dies genau bedeutet, wurde nicht vertieft. Auf die eher skeptische gestellte Frage zum Tagesablauf folgt dann Positives:

²⁷ Diese Behauptung dient auch zur Verharmlosung der selbst ausgeübten Gewalt.

I: Aber der Tagesablauf, der vollkommen durchstrukturiert war – und vorher, denk' ich, haben Sie ein paar Freiheiten gehabt, den Nachmittag selber zu gestalten, und jetzt auf einmal war alles doch in einem sehr geregelten Ablauf. Gut oder weniger gut für Sie?

A: Nein, das war für mich nicht negativ besetzt. Es hat mir einfach viele interessante Möglichkeiten geboten hier, einfach die Infrastruktur da im Haus, das hat mir eigentlich getaugt; das erste Mal einen g'scheiten Turnsaal sehen und, ja, alles, was also hier den Schülern geboten worden ist, das war für mich beeindruckend.

I: Ist ja auch ein tolles Ambiente hier, das ganze Gebäude und ...

A: ... das Gebäude, Spielgefährten haben ... Das war natürlich anders als zu Hause in der Dorfgemeinschaft, das war – obwohl das eine tolle Zeit gewesen ist. (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Auch ein weiterer Präfekt der jungen Generation verwendet das Wort „Schock“. So war es ein Schock, in der Anfangszeit nicht raus zu dürfen. Obwohl er sich überall schnell eingewöhnen könne, habe ihn das militärische System, das bei seiner Beschreibung des Tagesablaufes erkennbar wird, länger gestört:

„ (...) Natürlich gab's Dinge, die mich sehr gestört haben. Ich war zum Beispiel überhaupt nicht militärisch erzogen, aber das System war sehr militärisch. Um viertel nach sechs – nein, fünf nach sechs ... Also kurz nach sechs jedenfalls war der Morgenappell, und dann sofort raus aus den Betten. Wobei es im Schlafsaal saukalt war, die Fenster waren sogar im Winter offen. Und dann auf den Boden, Morgensport, dann zum Waschen – das war eine einzige Rinne mit Wasserhähnen. Da sind alle nebeneinander g'wesen, und dann, ja, waschen, schnell, schnell, halb sieben waren wir schon fertig, Morgengebet, Morgenstudium – das war also schon eher ein brutales System. Das hat mich schon länger g'stört, das weiß ich heut' noch. Bis man sich an so was auch gewöhnt. Mein Glück war ganz sicher, dass ich immer Präfekten g'habt hab', die an sich sehr menschlich waren und auch frei von so Übergriffen, über die wir dann reden. Das eine war der Pater Ü. am Beginn, und die letzten fünf Jahre der Pater Y., und die waren völlig okay.“ (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Trotz seiner Anpassungsfähigkeit und seiner menschlichen Präfekten, hat er länger gebraucht um sich an das militärische System mit seiner Kälte und Tagesstruktur zu gewöhnen. Die fehlende Privatheit habe ihn damals nicht gestört. Positiv waren für ihn, dass er Musiker war und sein Hobby aus Lesen und Schreiben bestand. Daher habe er auch die ganze Bibliothek von „vorne bis hinten ausgelesen“. Bei den anderen jüngeren Präfekten fallen kaum kritische Worte zur Eingewöhnung. Einer stellt sogar fest, dass er sich von Anfang an „eigentlich wohlgeföhlt“ habe, wobei er dann im Sprachfluss ins Stocken kommt und seine Bemerkung relativiert, dass man das „auch mit heutiger Zeit nicht vergleichen“ darf. Zusätzlich liefert er an dieser Stelle ein Argument für das Schweigen der ehemaligen Schüler²⁸:

A: (...) „Ich hab' mich von Anfang an eigentlich wohlgeföhlt, ja, kann eigentlich da nur ... Also ... Ich mein', was natürlich, ich mein', was war, aber das war einfach auch, das darf man auch mit heutiger Zeit nicht vergleichen, find' ich: Vom Elternhaus her natürlich war immer so eine gewisse Ding: Ja, also du gehst da in die Schule und – so nach dem Motto: Dass wir nichts hören! Also ...

I: Keine Probleme machen.

A: Keine Probleme, dass disziplinar alles in Ordnung ist, so in die Richtung. Gerade in dieser Sache haben wir jetzt die ganze Sache, was dann da alles aufgekommen ist, glaub' ich, hat das sicher auch – aber das ist zeitlich bedingt, das ist heute natürlich Gott sei Dank viel anders –, dass, glaub' ich, dann auch Dinge nicht, ja, ausgesprochen wurden, weil da vielleicht

²⁸ Dies ist ein Hinweis zum Schweigen der Schüler, entlastet aber nicht das Schweigen der Präfekten.

vom Elternhaus her ein gewisser, ich will nicht sagen Druck, aber eine gewisse Erwartungshaltung da war. (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Heimweh wird nur von wenigen angesprochen und scheint in der Erinnerung keine große Belastung gewesen zu sein. Die Einordnung in die Gewaltstrukturen, in die unterschiedlichen Gruppen (Klasse und Schülerschaft, Konvikts-Abteilung und -„Gemeinschaft“) und in die Zeit- und Tagesstruktur wird, wenn überhaupt, vorwiegend am Anfang bewusst als störend empfunden. Im weiteren Verlauf findet eine Gewöhnung an die damit einhergehenden psychischen und körperlichen Anstrengungen bzw. Leiden und den damit einhergehenden Verlust von selbstbestimmter Zeit, von Rückzugsmöglichkeiten und Privatheit statt. Die Umstände und die sie begleitenden Gefühle werden normal. Die damit einhergehenden belastenden Gedanken und emotionalen Empfindungen der Anfangszeit werden größtenteils vergessen oder durch intrapsychische Abwehrmechanismen aus dem Bewusstsein verdrängt²⁹.

4.4.5 Hohe Anpassungs- und schulische Leistungsfähigkeit

Es zeigt sich, dass alle eine hohe Fähigkeit zur Anpassung an die vorgegebenen Rahmenbedingungen und an das bestehenden Erziehungs- und Bildungssystem mit seiner Gewalt- und Selektionspädagogik entwickelten. Von zwei Präfekten der jüngeren Generation wird jeweils die hierzu passende Selbstbeschreibung abgegeben. Inwieweit sie die erwähnten Persönlichkeitseigenschaften bzw. Fähigkeiten schon mitgebracht haben oder erst verstärkt durch die Internats-Sozialisation herausgebildet haben bzw. herausbilden mussten, bleibt offen. Aufgrund der herrschenden Erziehungsvorstellungen ist aber davon auszugehen, dass die Anpassungsfähigkeit stärker gefördert wurde als die Autonomieentwicklung.

„Ich glaub', dass ich eher ein Typ bin, der sich leicht anpasst und der sich da einfach eingefügt hat und das mitgemacht hat.“ (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 2000er Jahre)

„Ja. Also wahrscheinlich kommt mir entgegen, dass ich mich überall relativ schnell eingewöhnen kann. Also ich kann so mit den Dingen umgehen, die da daher kommen – nach wie vor, damals auch.“ (Schüler 70er Jahre, Präfekt 80er Jahre)

Speziell im schulischen Bereich gelang es den von uns interviewten Präfekten, die bestehenden Leistungsanforderungen erfolgreich zu erfüllen. Viele berichteten, dass sie mit dem Lernen keine Probleme gehabt hätten bzw. es ihnen von Anfang an leicht gefallen sei. Anderen gelang es wiederum, ihre Schulleistung zu steigern. So berichtet ein Präfekt, dass er vorher schulisch „mittelmäßig“ und nicht so eifrig gewesen sei, aber ab dem Moment, als er kapiert habe, dass es „sehr günstig“ sei, man geehrt werde und es Vorteile bringe, habe er ab der zweiten Klasse zu den Besten gehört. Bei einem anderen „funktionierten“ die aus heutiger Sicht unakzeptablen Gewaltmethoden und die Angstpädagogik seines zweiten Präfekten. Dadurch entging er auch der unmittelbaren Gewaltanwendung, aber nicht dem Bedrohungsszenario. Die Brutalität, zu der Pater V. vorwiegend bei Leistungsversagen, Disziplin- und Respektlosigkeit fähig war, wird im folgenden Zitat nur ansatzweise ersichtlich. Gleichzeitig zeigt es, wie schwer

²⁹ Durch die Abwehrmechanismen sollen gefährdende, konflikthafte innere sowie überfordernde äußere Reize so modifiziert, eingeschränkt oder unterdrückt werden, dass sie dem Bewusstsein nur soweit zugänglich sind, wie sie die Integrität und die Konstanz des bio-psycho-sozialen Gleichgewichts eines Menschen nicht gefährden. Abwehrvorgänge haben einen Einfluss auf psychischen Funktionen (Bewusstsein, Phantasien, Gedächtnis, Kognition, Gefühle, Wünsche, Handlungsimpulse), auf die psychische Struktur und auf körperliche Regulationsprozesse (vgl. Ehlers 2000, S. 12).

es dem interviewten ehemaligen Präfekten fällt, über die Gewalt bzw. Angst zu sprechen, und es ihm angenehmer ist, über die für ihn positiven Effekte zu reden:

A: (...) Aber jetzt nicht, dass er (erster Präfekt, d. V.) verantwortlich oder mitverantwortlich sei für den Schulerfolg. Also das hätt' ich nicht mitgekriegt. Das war dann beim nächsten Präfekten, dem Pater V., dritte, vierte Klass', anders. Also der hat uns ziemlich die Hölle heiß gemacht, Latein ist dazugekommen, er war Lateinlehrer. Da hat's zusätzliches Lateintraining gegeben, also – XV hat er geheißsen oder heißt er noch –, das war für uns einfach spitznamenmäßig das KZ, ja: (Name des Präfekten, d. V.) Zuchthaus.

I: Heftig.

A: Ja, schon. Aber es – es war so, ja?

I: Wie hat er reagiert wenn Sie nicht so gut funktioniert haben, wie er das sich erwartet hat? Und seine Lehrversuche ...

A: Der V.?

I: Ja. Hat er mal zugeschlagen?

A: Der V. schon, ja, freilich. Am Ohr gezogen und da hinten an den feinen Härchen gezogen, lauter so Sachen. Aber ich mein', das hat bei mir eher den Effekt gehabt, dass ich einfach eher versuch', seinen hohen Erwartungen zu entsprechen. Also bei mir hat das Modell eigentlich, muss ich sagen, funktioniert. Ja.

I: Also ein bisschen über Angst, oder? Man hat ja Angst, dass man ...

A: Ja, ja, vor dem haben wir schon Angst gehabt. Also ich bin in der dritten Klass' eigentlich vom Ultimus wirklich den entscheidenden Schritt weggekommen.

I: Und das hat etwas mit ihm zu tun auch?

A: Ich denk' schon, ja. Weil also wirklich sehr eiserne Disziplin, also der hat Regeln im Studium eingeführt, also ... Nicht mal umdrehen oder so, ja? (Schüler 70er Jahre, Präfekt 90er Jahre)

Etliche der von uns interviewten Präfekten gehörten zu den Leistungsbesten ihrer Klasse, die am Schuljahresende in der Abschlussfeier geehrt wurden. Damit gehören sie zu den „Gewinnern“ der Selektion und Leistungshierarchie, die vorwiegend aus ihrer Leistungsfähigkeit, aus der damit einhergehenden Anerkennung ihrer Lehrer, Präfekten und Eltern, aber möglicherweise auch aus der Abwertung der „Verlierer“, ein hohes Selbstbewusstsein schöpfen konnten. Die Leistungsfähigkeit brachte somit auch positive Auswirkungen für ihr Verhältnis zu den Lehrern und Präfekten mit. Ebenso trug sie dazu bei, dass sie sich im Gymnasium und im Konvikt wohlfühlten und gerne dort waren.

4.4.6 Beurteilung der Präfekten und Verinnerlichung des Erziehungssystems

Die Präfekten werden überwiegend positiv beurteilt. So sei man „recht gut gefahren“ mit ihm oder habe man ihn in „guter Erinnerung“. Es wird erwähnt, dass man sich selbst nie ungerecht behandelt gefühlt habe oder man selbst, da „nichts Ehrenrühriges angefallen“ sei, keine Schläge bekommen habe. Ebenso sei der Spanische nur „in ganz schweren Fällen“ benutzt worden. Der eigene Präfekt wird mehrmals als Vorbild bezeichnet, so sei er ein „großartiger Lehrer“ oder „recht gescheit“ gewesen. Ein Präfekt wird als „recht liebevolle väterliche Figur“ beschrieben, ein anderer als konsequent und liebend mit großem Wohlwollen. Dazu passend meint ein Interviewter „den hab ich gern gehabt zum Beispiel“. Ein Präfekt der älteren Generation geht hierbei sogar so weit, dass er generalisierend für seinen gesamten Jahrgang ausspricht: „Aber wir haben an sich unsere Präfekten geliebt.“ Mehrmals wird ein Verständnis für die Strenge angesprochen, so habe es z. B. früher eine Konsequenz in der Erziehung gegeben. Da nicht alle Präfekten gewalttätig waren bzw. die Präfekten im unterschiedlichen Ausmaß Gewalt anwendeten, stellt ein Interviewpartner fest, dass er „Glück“ mit seinen Präfekten gehabt habe.

Allein durch diese Verdichtung der Aussagen unserer Interviewpartner werden die Verinnerlichung des Erziehungssystems und die Identifizierung mit den Präfekten bzw. deren Handlungsweisen ersichtlich. Dass die Präfekten ungleich positive Eigenschaften hatten, soll hier nicht bestritten werden. Allerdings fällt es unseren Interviewpartnern deutlich schwerer, deren negative Seite und ihre Gewaltanwendung in den Fokus zu stellen. Eher wird die Gewalt unter den Schülern thematisiert, jedoch meist, ohne den Einfluss der Präfekten zu berücksichtigen. Die ausgeübte Gewalt der Präfekten wird z. B. hinter den Begriffen Strenge und Konsequenz verborgen. Hierzu passend ein Zitat aus einem Interview mit einem Präfekten der älteren Generation:

„Die Erziehungsmethoden waren die üblichen, also es war eine gewisse Konsequenz in der Erziehung da, aber wir haben an sich unsere Präfekten geliebt. Und wir haben sie praktisch nur danach beurteilt, ob jemand ungerecht behandelt wurde oder nicht.“ (Schüler 40er Jahre, Präfekt ab 60er Jahre)

Mit dem Wissen um die späteren Erziehungsmethoden dieser Präfekten wird erkennbar, dass das Strafsystem wohl kritiklos übernommen wurde und die damaligen Präfekten nur anhand der Gerechtigkeit der Strafe beurteilt wurden. Daneben gilt es festzustellen, dass die „üblichen“ Erziehungsmethoden damals zwar weit verbreitet waren, aber es auch zu dieser Zeit alternative Erziehungsvorstellungen gab und nicht überall mit konsequenter Gewaltanwendung erzogen wurde.

Der folgende Interviewabschnitt mit einem Präfekten der jüngeren Generation zeigt dessen Rechtfertigung der selbst miterlebten Erziehungsmethoden seines ersten Präfekten, seine diesbezügliche Verinnerlichung und seine fehlenden pädagogischen Alternativen. Ebenso wird deutlich, dass die positive Erinnerung überwiegt:

I: Sie wissen bestimmt noch, wer das war.

A: Damals das erste Dienstjahr vom Pater X..

I: Aha ... Und wie ist Ihre Erinnerung an diesen Präfekten?

A: Wenn ich's jetzt so – also als erstes Wort würde mir einfallen: Gut. In guter Erinnerung. Korrekt. Also ich hab' mich nie ungerecht behandelt gefühlt. Da hat man erlebt, dass der auch streng sein muss, er muss diese Truppe irgendwie zusammenhalten ...

I: Das ist ja ein ganz schöner Haufen, der da diszipliniert werden muss.

A: Ja.

I: Also einen guten Eindruck. War er auch irgendwann Ihr Lehrer?

A: Ja, in der Oberstufe war er dann mein Deutschlehrer. Ein großartiger Lehrer.

I: Also ... Weil Pater X. wird ja nicht nur positiv bewertet, aber für Sie war er eine wichtige, positive ...

A: Ich hab' sehr wohl also mitbekommen, dass er dann, wenn es dann im Schlafsaal nach dem Lichtabdrehen nicht ruhig war, dass er dann noch mal hereingekommen ist und da ...

I: ... für Ruhe gesorgt hat.

A: ... lauter geworden ist oder dass es da mal eine Watsche gegeben hat, ja? Das hab' ich mitbekommen, aber das ... Aha, ja, das ist so, wenn jemand die Ruhe, die Nachtruhe stört. War irgendwie logisch. Was soll er sonst – was soll er machen? Wenn er sagt, bitte, seid ruhig, das wird also zu wenig sein bei Zwölfjährigen, oder? (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Aufgrund der hohen Anpassungs- und Leistungsfähigkeit bzw. -bereitschaft haben die interviewten Präfekten von ihren eigenen Präfekten und Lehrern Anerkennung erhalten. Als „brave Schüler“ hatten sie positive bzw. weniger belastete Beziehungen zur ihren Präfekten und Lehrern. Dadurch haben sie sicherlich weniger unmittelbare Gewalt erlebt als die „bösen“ und/oder „leistungsschwachen“ Zöglinge, die zum Ziel der gewalttätigen Erziehungs-, Leistungs- und Disziplinierungsbemühungen und der Ausschlie-

ßungen in Gymnasium und Konvikt wurden. Dadurch mussten sie geringfügigere Leiden ertragen, und gleichzeitig erlebten sie durch die ihnen entgegengebrachte Anerkennung angenehme Gefühle. Dies dürfte ihnen auch erleichtert haben, ihre unangenehmen Gefühle zu „vergessen“ bzw. abzuwehren und eine positive Beziehung zu ihren Präfekten, Lehrern und zum Stift als Ganzes aufzubauen. Durch ihr religiöses bzw. geistliches Interesse hat sich diese Dynamik zusätzlich verstärkt.

Da die Präfekten im unterschiedlichen Ausmaß gewalttätig waren, war es speziell am Anfang „Glück“, welchen Präfekten man zugeteilt wurde. Später wurden dann die „Bösen“ bevorzugt den „strengen“ Präfekten zugeteilt.

I: Also das heißt dann schon sehr: Man war so gesehen dem Schicksal ausgeliefert, in welche Abteilung man gekommen ist ...

A: Genau. Das war ganz entscheidend.

I: ... und wie dann halt derjenige Präfekt mit den Zöglingen umgegangen ist.

A: Genau. Genau. Ganz entscheidende Frage. Und es war uns auch immer bewusst als Schüler, dass wir den besseren Teil erwählt haben. Es ist auch viel geredet worden drüber. (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

4.4.7 Weitergabe der Gewalt – Fallbeispiel Präfekt V.

Da es in allen Interviews eher die Ausnahme war, das ehemalige Schüler nachdrücklich über die als Schüler selbst ausgeübte Gewalt sprachen, verwundert es nicht, dass bei den befragten ehemaligen Präfekten nur einer der jüngeren Generation über seine Gewaltausübung in der Schülerzeit von sich aus auf die Frage nach dem Leben in der Horde berichtet.

Präfekt V. berichtet, dass in seiner Schülerzeit in den ersten beiden Klassen „vor allem die Interaktion mit den älteren Schülern“ der Klasse über ihnen schwierig gewesen sei. Darunter seien „echte Sadisten“ gewesen, die „uns Kleine gern gequält haben“ ohne dass man sich wehren habe können (auflauern, erschrecken, schlagen, in Papierkörbe stecken, im Studium mit Zirkeln „wo hinten“ reinstechen). Besser sei die Situation für ihn geworden, als er gelernt habe, sich zu verteidigen:

I: Und wie war das für Sie, so dieses Leben in der Horde, ohne Privatheit?

A: Ja, das ist das Komische, dass es mich kaum gestört hat zu diesem Zeitpunkt. Ich hab' mich da relativ schnell eingefunden. Ich hab' gelernt, mich zu verteidigen. Ich weiß heut' noch, wie ich stolz drauf war, dass ich irgendwie auf einen Schlag gekommen bin, so mit dem Knie gegen den Oberschenkel, dass ich jeden Größeren mit einem Schlag gelegt hab', und dann war's vorbei ...

I: Pferdekuss nennt man das, glaub' ich.

A: Ja, wahrscheinlich. Ich weiß bloß, dass das funktioniert hat, und ich war stolz drauf, weil es immer geholfen hat. Ab dem Moment war es vorbei mit allen Problemen in der Richtung. Ich glaub', ich hab' mich auch bis zu einem gewissen Grad angepasst, weil ich hab' in der Zweiten größere Probleme g'habt mit dem Präfekten, weil ich selbst so gewalttätig geworden bin. Das hat er dann wieder beruhigt. Dann war's wieder aus.

I: Haben Sie da für sich eine Erklärung?

A: Keine Ahnung. Ich glaub', das war – ich hab's eben gelernt, wie das funktioniert, von den anderen, nehm' ich einmal an.

I: Also das heißt, es war da schon von den – Sie haben es ja schon ein bissl beschrieben –, von den Stärkeren, also von den etwas Größeren ...

A: Der Stärkere hat natürlich regiert. Sonst – wer will schon nicht regieren?

Beim schnellen Einfinden in die Gruppe war es also hilfreich, sich wehren zu können, was als deutliches Zeichen für die aggressive und gewalttätige Gruppendynamik anzusehen ist. Unklar bleibt, ob sich seine übernommene Gewalt auch gegen Jüngere gerichtet hat. Hier wird der gewaltmindernde Einfluss seines ersten Präfekten angesprochen, der positiv beschrieben wird und gegen den es keine Gewaltvorwürfe gibt. Dies stellt einen Kontrast zu dem oftmals gewaltfördernden Verhalten anderer Präfekten dar. Als Beispiel für seinen Wunsch nach einer mächtigen Position und Anerkennung führt Präfekt V. an, dass er im dritten Jahr enttäuscht gewesen sei, dass er nicht als Senior ausgewählt wurde. Deswegen habe er sich selbst zum Senior ernannt. Dies sehe er als Zeichen, dass er gelernt habe, sich durchzusetzen. Im folgenden Interviewabschnitt werden dann noch die Lust an der Macht und fehlende Förderung der Empathie im Erziehungsalltag thematisiert:

A: Wenn er (der Präfekt, d. V.) nicht da war, dann hab' ich halt einfach durchgegriffen, so, also ob ich Senior wäre. Und zwei, drei Monate drauf bin ich dann schon mit eingeladen worden zu den Essen der Senioren und all diesen Dingen. Also es hat schon funktioniert im System.

I: Und noch mal: Wie waren Sie dann als Senior?

A: Ich glaub', ich war nicht nett. Ich hab' tatsächlich durchgegriffen.

I: Und „durchgegriffen“ heißt?

A: Das hat zum Beispiel geheißen, dass ich da halt, wenn der Präfekt nicht da war, so durch die Reihen marschiert bin, g'schaut, ob wer studiert, wenn er's nicht getan hat, dass ich ihm vielleicht eine mit einem Buch auf den Kopf gegeben hab' oder solche Dinge, also durchaus sehr problematische Maßnahmen.

I: Und das ist ja was, was einem so gesehen auch gefallen kann.

A: Ja, ohne Zweifel.

I: Also wo man auch so eine Lust an der Macht entwickeln kann.

A: Ja, ja. Ganz sicher, ganz sicher. Ich glaub', so kommt's ja auch, dass man das gern tun will. Weil dann ist man wer in dieser Gruppe.

I: Fällt mir natürlich als Gegenpol die Empathie ein. Wie würden Sie das einschätzen: empathische Schulung im Kloster?

A: Also ich glaub', im Internat hat's so was praktisch nicht gegeben. Da ist es wirklich nur drum gegangen: überleben, anpassen, besser sein. Andere Kategorien fallen mir da eigentlich kaum ein. Sicher hat's so was wie religiöse Motivation gegeben, aber das war alles mehr nach innen gerichtet, und da ist es dann auch drum gegangen, mit den Schwierigkeiten fertigzuwerden oder, weiß ich nicht, brav und gehorsam zu sein oder so irgendwie in diese Richtung letztlich.

4.5 Sozialisation der Präfekten – Der Weg zum Präfekten

4.5.1 Ausgangslage

Alle geistlichen Präfekten haben, wie der Großteil der Mitglieder des Konvents, das Stiftsgymnasium in Verbindung mit dem Konvikt besucht. Die interviewten geistlichen Präfekten sind zumeist direkt im Anschluss an die Matura ins Stift eingetreten und haben dort ihr Noviziat begonnen. Durch den Eintritt ins Kloster haben sie sich für eine geistliche Berufslaufbahn entschieden und die Verpflichtung übernommen, in den Aufgabenbereichen des Stifts tätig zu werden. Von allen Maturanten wurde erwartet, dass sie möglichst zügig katholische Theologie für das Priesteramt studieren. Hierfür wurden sie ab Beginn des Noviziats vorbereitet. Alle späteren Präfekten haben daher zuerst katholische Theologie (in Priesterseminaren) an unterschiedlichen Orten (z. B. Salzburg, Linz, Rom) studiert.

4.5.2 Personalauswahl und -einsatzplanung

Die Entscheidung für den Aufgabenbereich nach dem Priesterstudium traf dann letzten Endes der Abt in Absprache mit dem Mönch. Hierzu gehören bzw. gehörten u. a. Pfarrseelsorge, Mission, Stiftsgymnasium, Tagesheim bzw. Konvikt, Wissenschaft, Verwaltungs- bzw. Wirtschaftsbereich (Buchhaltung, Klosterladen, Forstwirtschaft etc.). Aufgrund des verlangten Gehorsams und des eingegangenen Gehorsamkeitsgelübdes gab es je nach Führungsstil des Abtes kaum Möglichkeiten, die Übernahme einer Aufgabe abzulehnen.

Nach unserem Wissenstand war die Personalauswahl und -einsatzplanung für das Konvikt eher kurzfristig ausgerichtet. Bei Bedarf ging es vorwiegend darum, wer von den jüngeren Konventsmitgliedern verfügbar und einigermaßen geeignet war. Und so kam es auch, dass die Aufgabe oft plötzlich und ohne vorherige Vorbereitung übernommen werden musste. Die Frage der Eignungsüberprüfung scheint kein großes Thema gewesen zu sein. Hierfür war die eigene Konviktserfahrung ausreichend. Es galt vorrangig, die freie Position zu besetzen. Der neue Präfekt war dann vor die Aufgabe gestellt, mit den Arbeitsanforderungen und der zugewiesenen Abteilung zurechtzukommen. Dies umso mehr, wenn er die Aufgabe nicht aus eigenem Interesse übernahm und/oder lieber eine andere Altersstufe betreut hätte.

Im ungünstigsten Fall musste somit die Tätigkeit gegen den eigenen Willen begonnen bzw. ausgeführt werden. Dies zeigt das folgende Interviewbeispiel, bei dem die Übernahme der Aufgabe bestimmt wurde. Im Erleben des Paters gab es damals wenig Platz für eigene Wünsche:

I: Haben Sie sich bewusst dafür entschieden, dass Sie in das Konvikt eintreten und da ...

A: Naa! Naa, naa, naa, naa ...

I: Nicht?

A: Des ist bestimmt worden.

I: Von wem?

A: Ja, von der Leitung, vom Abt und so. Ja, und da gibt's gewisse Gremien, nicht? Und dann der Gymnasialdirektor und so.

I: Und die haben dann irgendwann gesagt: Pater J., Sie gehen jetzt in das Konvikt und sind dort für die Schüler zuständig?

A: Ja, ja, ja, ja.

I: Und Sie waren da nicht so begeistert von der Aufgabe?

A: Naa. Das kann ich nicht behaupten. Hahaha! Das kann ich nicht behaupten.

I: Und Sie haben da aber nicht die Möglichkeit g'habt zu sagen: Eigentlich will ich das gar nicht?

A: Na ja! Die Möglichkeit, das zu sagen, hätt' ich schon gehabt, aber hätte nichts genützt, nicht? Wenn jeder da seine Wünsche da ... Das ... (Schüler 40er Jahre, Präfekt ab 60er Jahre)

Bei einem Präfekten, der kein Interesse an der Tätigkeit hatte, der sich gezwungen fühlte, die Aufgabe gegen seinen Willen ohne Berücksichtigung seiner Wünsche und aus Verpflichtung gegenüber dem Stift und den Abt zu übernehmen, lagen sicherlich keine guten Startbedingungen vor. Wenn es ihm nicht im Laufe der Zeit gelang, Interesse oder sogar Freude an der Arbeit zu entwickeln oder das Arbeitsgebiet bald zu wechseln, fällt es nicht schwer, sich vorzustellen, dass seine Erziehungstätigkeit aus diesem Grund von vielen negativen Emotionen, inneren Kämpfen, Widerstand und Widerwillen begleitet war. All dies hatte primär nichts mit dem Verhalten der Schüler zu tun und belastete gleichzeitig die Beziehung zu ihnen. Auch wenn dieser psychische Prozess nicht dazu führen musste, dass es zur Gewaltanwendung kam, bestand die Gefahr, dass die damit einhergehende Aggression, deren Quelle in der (unpassenden) Unterordnung unter die Autorität der Vorgesetzten bzw. des Abtes lag, sich gegen die Schwächeren (Schüler, schwächere Kollegen) im Umfeld richtete.

Nicht bei allen von uns interviewten Präfekten wurde die Aufgabe gegen den eigenen Willen bestimmt. Im gesamten Untersuchungszeitraum scheint aber eher selten vorgekommen zu sein, dass ein Pater die Aufgabe im Konvikt aus eigenem Interesse oder sogar aus eigener Motivation übernommen hat. So gibt es z. B. einen Pater, der in einer Pfarrei, die nicht zum Pfarrgebiet des Klosters gehörte, gerne in der Jugendarbeit aktiv war. Dies hat aus seiner Sicht dazu geführt, dass der damalige Konviktsdirektor den Abt den gearbeitet hat, wäre er lieber in der Pfarrei geblieben, anstatt im Stift als Präfekt zu arbeiten.

Anhand von zwei zusätzlichen Interviewabschnitten soll ein weiterer Einblick in die Personalauswahl vermittelt werden. Aus den gesamten Interviews wird ersichtlich, dass keine Eignungsüberprüfung stattfand. Beim zweiten Interviewbeispiel stellt der Abt deutlich die Weichen. Pater X. konnte sich aber die Konviktslaufbahn vorstellen. Gleichwohl sind die Autorität des Abtes und die Anpassung des Paters zu erkennen:

„ (...) Es ist bei uns so – oder war lange Zeit so, also ich war noch in der Generation: Man macht halt nach dem Studium ein bissl – pardon, das Theologiestudium, und zwar möglichst in der Mindeststudienzeit, wird geweiht, und dann entscheidet sich, ob man die Pfarrpastoral kommt oder doch bei uns in den Schulbereich. So. Und dann fragt mich der Abt, ob es mir was ausmacht, wenn ich das sogenannte Pastoral, was eigentlich ausbildungsmäßig vorgesehen ist, im Konvikt mach', weil er auch einen Präfekten braucht. Fertig. Ja? Und damit ist das Pastoraljahr flachgefallen. Und wenn man schon im Internat arbeitet, dann kann man ja auch an den Vormittagen, wo die Schüler ja eh weg sind aus dem Konvikt, weil sie in der Schul' sind, kann man ja ein bissl unterrichten auch. So bin ich eingestiegen als Religionslehrer ins Gymnasium, eh nur für ein Jahr. Geworden sind's dann drei Jahr'. Und dann war aber die Weiche eigentlich g'stellt. Ich hab' von mir aus g'sagt – der Abt hat g'fragt: Du, möchtest du mehr in die Pfarrseelsorge oder das? Sag' ich – wenn ich mir das in den Kopf setz', Pfarrseelsorge, dann hätte ich ja Priester auch werden können, wenn ich mir in den Kopf setz', ja unbedingt Gymnasiallehrer, dann hätt' ich wahrscheinlich als Laie studiert und wär' nicht in ein Kloster eingetreten. Ich kann mir beides vorstellen. Ja, und so ist die Schiene dann in Richtung Schule gegangen. Und also nach drei Jahren konnt' ich dann freigestellt werden und hab' dann in Wien Geschichte studiert. Und nach drei Jahren bin ich dann wieder eingestiegen, und seither ...“ (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Im dritten Interviewbeispiel war es für Pater Y. nach dem Theologiestudium schwer vorstellbar, als Pfarrer oder Kaplan zu arbeiten. Es scheint, dass er für diesen Schritt noch zu unsicher war. Im Konvikt wurden aber zur gleichen Zeit drei Präfektenstellen frei, so dass er Präfekt geworden ist. Aufgrund der Informationen aus dem Interview ist davon auszugehen, ohne dass er dies vorher selbst angestrebt hatte. Da mehrere Abteilungen gleichzeitig zu besetzen waren, bestand ausnahmsweise eine Wahlmöglichkeit. Weil er während seiner Schulzeit im Kosthaus war, fehlte ihm die Konviktserfahrung. Dies führte wohl dazu, dass er die „leichtere“ Aufgabe übernahm: die kleinere und privilegierte siebte Abteilung mit den älteren und leistungsstärkeren Schüler mit geistlichen Interessen:

I: Gut. Sie werden ja dann langsam auch Präfekt.

A: Ja, dann war es so: Für mich war eine Frage da die Profess, vor der Profess, was ich jetzt mit mir anfangen könnte. Ja? Das war eigentlich mein einziges Problem. Ich hätt' mir unmöglich vorstellen können gleich hinaus dann auf eine Pfarrer oder so als Kaplan. Das hätt' ich mir nicht gut vorstellen können. Das war so, die Profess war 68 und dann 69 die Priesterweihe.

I: Und wieso Pfarre?

A: Wir waren mit dem Studium noch nicht ganz fertig, aber da war das, dass da drei nach Brasilien geschickt wurden. Jedenfalls, wir sind geweiht worden und sind dann Präfekten geworden. Und eben (...)

I: Also Sie zusammen sind gemeinsam Präfekten geworden?

A: Ja, und da ist – und dann hatten wir immer, bei den Kleineren, Größeren. Bei den Größeren kann ich's mir eher vorstellen. Weil ich nie im Konvikt war nicht so, gell? (Schüler 50er Jahre, Präfekt ab 60er Jahre)

An dieser Stelle ist es noch wichtig darauf hinzuweisen, dass es auch Patres gab, die für sie passend in der Bildungs- und Erziehungsarbeit eingesetzt wurden. Gleichwohl sagt dies nichts über ihre Bereitschaft zur Gewaltanwendung in der Erziehung bzw. Bildungsvermittlung aus. Zusätzlich gilt es zu bedenken, dass Menschen mit sexuellem Interesse an Kindern bzw. Heranwachsenden sich gezielt Arbeitsbereiche und Institutionen aussuchen, in denen die Gefahr der Aufdeckung möglichst gering ist und somit der sexuelle Missbrauch über längere Zeit ausgeübt werden kann. Bei den Patres war die Institution festgelegt, bestenfalls konnte Einfluss auf den Arbeitsbereich und dessen Gestaltung genommen werden. Hier bot das Konvikt eine Fülle von Kontaktmöglichkeiten zu männlichen Heranwachsenden ab neun/zehn Jahren. Gleichzeitig waren das Stift und das Konvikt als geschlossene Institution u. a. mit seinen autoritärer Leitungsstrukturen, mit seiner gewalttätigen Erziehungspraxis, mit seinen konzeptionellen Mängeln über lange Zeit ein idealer Ort (vgl. Enders 2011, S. 386 ff; 2012; S. 132 ff.) für die gefahrlose Ausübung von sexuellem Missbrauch, ohne entsprechende (juristische) Konsequenzen befürchten zu müssen.

4.5.3 Tätigkeitsbereich: Aufgaben, Anforderungen und Belastungen

Neben der Tätigkeit im Konvikt mussten noch weitere Aufgaben übernommen werden. Vorwiegend war mit der Übernahme der Präfektentätigkeit auch eine eingeschränkte oder volle Lehrtätigkeit am Stiftsgymnasium verbunden. Durch diese Kombination hatten die Präfekten/Lehrer zwei unmittelbare Vorgesetzte, Konvikts- und Schuldirektor, und mussten deren Anforderungen erfüllen. Ebenso mussten sie sich in die unterschiedlichen Teams integrieren. Als Alternativen kamen u. a. Religionsunterricht in der Berufsschule oder Seelsorge in Altenheimen in Frage. Neben dieser Doppelbelastung wurden oder mussten noch zusätzliche Aufgaben im Stift erledigt werden (Novizenmeister, Bibliothekar, Archivar etc.).

Ohne entsprechende Zusatzausbildung konnte im privaten Gymnasium nur in der Unterstufe unterrichtet werden. Viele der interviewten Präfekten haben daher ein Zweitstudium für die Lehramtstätigkeit absolviert z. B. Geschichte und Geografie, Geschichte und Germanistik, Anglistik und Germanistik, Anglistik und Geografie, Altphilologie. Die Wahl der Studienfächer richtete sich einerseits stark nach dem Bedarf im Gymnasium, andererseits aber auch nach den Fähigkeiten (und Interessen) der Präfekten. Zumeist wurde das Zweitstudium begonnen, nachdem sie schon einige Zeit bis ein paar Jahre als Präfekt tätig waren, in seltenen Ausnahmen vor dem Beginn der Präfektentätigkeit. Hierfür wurden die Präfekten normalerweise während des Großteils bzw. des gesamten Zweitstudiums freigestellt.

„Ich hab' begonnen als Präfekt, da war ich nur Präfekt, im ersten Jahr. Da hat's dann geheißen: Wenn ich nur Präfekt bin, ich hab' ja bloß 45 Schüler, dann bin ich unterfordert ... Die hat sieben Tage, die Woche! Und dann könnte ich in die Berufsschule gehen, und da könnt' ich ins Altenheim gehen und noch ein paar so Dinge tagsüber. Und das war für mich keine Perspektive, ich wollte weder in die Berufsschule noch ins Altenheim. Und dann hab' ich für mich beschlossen, ich studiere etwas, dann kann ich aufs Gymnasium. Das war aber eigentlich nicht vorgesehen. Jetzt bin ich dann einfach auf die Uni, hab' mich inskribiert und g'schaut, was sich zeitlich ausgeht; und bin damit dann zum Abt und hab' ihm g'sagt, ich bin inskribiert, aber wenn er will, kann er mir's verbieten. Und dann hat er g'sagt, okay, wenn ich's irgendwie aushalte, soll ich's machen. Und so hab' ich dann zu studieren begonnen. Dann war ich eben Präfekt und hab' nebenbei studiert, Latein, Griechisch, und irgendwann

bin ich dann freigestellt worden fürs Studium am Schluss.“ (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Mit dem geschickten Durchsetzen seiner beruflichen Interessen gegen die Vorgaben (des Abtes) stellt dieser Präfekt eine absolute Ausnahme dar. Gleichwohl verweist dieses Zitat auf die enorme Arbeitsanforderungen und die dahinterstehende Leistungs- und Arbeitshaltung der Stiftsangehörigen, die in allen Interviews erkennbar wird.

„Und es war damals sicher die Mentalität, dass es ganz normal ist, immer zu arbeiten.“ (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Auch, wenn es die Präfekten in unterschiedlichem Ausmaß verstanden, sich Freiräume zu schaffen, stand der Anspruch im Raum, sieben Tage rund um die Uhr für die Schüler da zu sein.

A: ... und noch länger im Schuldienst, aber mit voller Lehrverpflichtung. Man hat praktisch, Tag und Nacht hat man ja bei den Buben sein müssen. Wir hatten höchstens einen Tag sich mal frei nehmen können. Sonst waren wir total eingespannt.

I: Also das war eine anstrengende Arbeit.

A: Eine irrsinnig anstrengende Arbeit. (Schüler 40er Jahre, Präfekt ab 60er Jahre)

Abgesehen von ihren sonstigen Verpflichtungen und den Verpflichtungen in der Schule hatten die Präfekten je nach Abteilungsgröße die alleinige Verantwortung für eine Gruppe von 20 bis 50 Heranwachsenden. Neben der Gestaltung der Freizeit galt es, den Bildungserfolg sicherzustellen, die Disziplin aufrecht zu erhalten und für Ruhe im Alltag bzw. für Silentium während der Lernzeiten zu sorgen. Zusätzlich war es wichtig, die vom Stift getragenen Prinzipien und Werte zu vermitteln und einen reibungsglosen Ablauf der vorgegebenen straffen Tagesstruktur von früh bis über die Schlafenszeit hinaus zu gewährleisten. Kurz, die Abteilung hatte möglichst makellos zu funktionieren.

A: Ja, ja. Quasi über neunzig Pflichtstunden in einer Woche hab' ich ...

I: Neunzig Arbeitsstunden?

A: Ja. Nicht, mit dem Präfekten. Ned? Volle Lehrverpflichtung ...

I: Und wie schafft man so was?

A: Wenn man jung ist.

I: Na ja, aber da bleibt doch ...

A: Ja, es war schon schwer, nicht.

I: ... da bleibt doch nur noch ganz wenig Zeit übrig, oder, für einen selber?

A: Ja, also ...

I: Oder fürs Beten oder ...

A: Ich hab's halt versucht. (...) war ja immer den Sport, man hat das gespielt, und es war wirklich schwierig, da ... dass man so irgendwie noch in der Zeit ist, wo die Buben Unterricht haben oder was, dass ich die ein, zwei Stunden so was gehabt hab', nicht, das ist drin gewesen.

I: Aber insgesamt war's schon anstrengend, oder?

A: Ja, sicher. Halb sechs aufstehen, Buben wecken und so weiter ...

I: Und wie viele Buben haben Sie da zu betreuen gehabt?

A: Na ja, ich hab', also Interne hab' ich einige dreißig immer gehabt, aber wir mussten also auch die vom Ort zum Studium, also Nachmittag Aufgaben machen und beherbergen, nicht? Und so hab' ich dann über vierzig ...

I: Allein?

A: Da muss man sich schon ziemlich auf die Füße stellen, dass man diesen Haufen ... (Schüler 40er Jahre, Präfekt ab 60er Jahre)

Insgesamt lässt sich mit Sicherheit feststellen, dass die Präfekten aufgrund ihrer Schulsozialisation hohe Leistungsstandards verinnerlicht haben. Ebenso wurden im Rahmen ihrer Mönchs- und Priestersozialisation weiterhin hohe Leistungsanforderungen an sie gestellt. Wie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich wird, setzte sich dies mit der Übernahme der Präfektentätigkeit fort. Dieser verinnerlichte und von der Umgebung geforderte hohe Leistungsstandard schafft in der alltäglichen Präfektenarbeit eine hohe Leistungsbereitschaft und einen enormen Leistungsdruck. Dies sorgt aber auch dafür, Belastungs- und Überforderungssituationen zu dulden bzw. auszuhalten, sich keine Unterstützung zu holen und die Belastungsfaktoren nicht anzusprechen; dies umso mehr, je stärker Leistung erwartet wird, das Selbstwertgefühl mit der Leistungsfähigkeit gekoppelt ist und, je weniger Bereitschaft der Umgebung besteht, auf Überforderung Rücksicht zu nehmen.

I: Und deswegen meine Frage: Ob Sie manchmal das Gefühl gehabt haben: Ich bin jetzt sehr überfordert und weiß eigentlich auch nicht mehr, was ich tun soll. Ob Sie sich an so was erinnern können, an so ein Gefühl?

A: Na ja ... Das hätte wahrscheinlich nichts genützt. Ja, was fällt dir, was bildest du dir jetzt ein? Wer soll's machen? Wir waren ja damals – waren noch ziemlich viele Eintritte. Aber die haben ja die Pfarreien auch, nicht? Es ist ja nicht nur alles nur fürs Gymnasium. (Schüler 40er Jahre, Präfekt ab 60er Jahre)

Überhöhte Leistungsanforderungen und strukturell aufgrund der Arbeitsorganisation angelegte Belastungen und Überforderungen, gegen die man sich nicht wehren und die man auf längere Zeit nicht ändern kann, tragen kurzfristig zu einer psychischen Unausgeglichenheit und Gereiztheit bei. Auf Dauer bringen sie ein Gesundheitsrisiko mit sich. Auch hier bestand wieder die Gefahr, dass die Präfekten ihren Frust und ihre Aggressionen, deren Quellen diesmal in den Arbeitsbedingungen sprudelten, an die Schwächeren in der Umgebung weitergaben, ohne dass diese dafür verantwortlich waren. In den Interviews finden sich Beispiele, dass es zu besonders brutalen Körperstrafen kam, wenn ein Präfekt z. B. Migräne hatte, gereizt oder alkoholisiert war.

Der folgende Interviewabschnitt weist auf die langfristigen Folgen für die Präfekten/Lehrer hin und verdeutlicht die hohe Arbeitsanforderung ohne freie Zeit und Stille:

I: Nein, nicht bei Ihnen, aber so generell im Kloster: Ist das Thema, dass viele dann auch so was wie Burnout haben? Oder was man jetzt vielleicht im Nachhinein so – oder so Leute einfach nicht mehr können.

A: Würd' ich schon sagen. Also jene, die sehr lange Präfekt und Lehrer waren – und manche waren es ja zehn, fünfzehn, zwanzig Jahre –, da waren eigentlich die meisten ziemlich fertig. Da gibt's keinen Zweifel. Und manche haben auch Suchten entwickelt.

I: Also es geht schon dann an die Substanz.

A: Ja, ja. Da gibt's keinen Zweifel. Insofern war ich dann auch ganz froh, dass ich als Präfekt aufgehört hab'. Ich hab' eigentlich dann auf eigenen Wunsch aufg'hört. Und wie ich im Tagesheim war, das war eigentlich ja dann vergleichsweise gar nichts. Und ich hab' dann allerdings ein Problem verspürt: Wie ich nämlich dann im Tagesheim auch nicht mehr war, sondern nur mehr im Konvent drinnen, hab' ich auf einmal eine Leere verspürt, weil so viel an Nicht-Kontakt und freie Zeit und Stille und so, das hab' ich gar nicht mehr gekannt, weil immer was los war.

I: Das heißt, man hat auch mehr Zeit zum Nachdenken.

A: Ich hab' einfach ein großes Loch g'habt, wo ich mir dann gedacht hab', ja, ist das dann – reicht dir das? Nur bin ich dann ...

I: An der Stelle mag ich noch ... Das heißt andersrum: Man ist durch diese massive Tagesstruktur so eingespannt, dass man eigentlich auch ganz wenig Zeit hat, in sich hineinzuhören und zu kucken: Wie geht's mir grad?

A: Das dürft' stimmen, ja.

I: Und dann – also mit der Leere kommt ja das dann, da hat man auf einmal Gedanken: Passt alles? Also dann kann man ja viel mehr über sich selber nachdenken und reflektieren oder eben: Wie füll' ich das jetzt?

A: Mhm.

I: Also bös formuliert könnte man ja sagen, es ist auch fast ein bissl ein süchtiges Arbeiten dann.

A: Ja, ist es auch. Das hab' ich halt eben im Nachhinein dann auch g'sagt, dass ich in gewissen Phasen fast ein Workaholic war. (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Es zeigt sich, dass durch diesen hohen Arbeitseinsatz und die damit verbundenen Leistungsanforderungen wenig Zeit zum Nachdenken über die eigenen Bedürfnisse und die eigene Befindlichkeit vorhanden war. Der interviewte Präfekt spürte nach dem Ende seiner Präfektentätigkeit im Konvikt erst einmal ein Loch, bevor sich die Fragen nach seinen Bedürfnissen einstellten. Sowohl die in der Erziehung verinnerlichte Leistungsdisziplin als auch die äußeren Arbeitsbedingungen erschwerten einen Zugang zu den eigenen Bedürfnissen. Sofern die eigene Bedürfnisse zu sehr missachtet bzw. unterdrückt wurden und/oder durch „süchtiges“ Arbeiten verdeckt waren, dürfte dies ohne andere Kompensationsmöglichkeiten zu einer zusätzliche Grundlage für Gereiztheit, Unzufriedenheit, Aggressivität etc. geworden sein. Wenn davon sexuelle Bedürfnisse und Wünsche nach Intimität, partnerschaftlichem Austausch etc. betroffen waren und eine partnerschaftliche Intimität bzw. Sexualität nicht gelebt wurde, konnte dies auch zu einem Ansatzpunkt für sexuellen Missbrauch werden.

4.5.4 Mangelnde Ausbildung und Einarbeitung

„Also aus der Sicht vom Benedikt, wenn ich das richtig seh', geht er davon aus, dass der Mensch zuerst einmal Gemeinschaft, Korrektur und so weiter braucht, bis er dann irgendwann einmal vielleicht fähig ist, allein zu werkeln. Aber das war ja da eher umgekehrt. Man ist ja eigentlich sofort allein.“ (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Was das konkret bedeutet, zeigt der folgende Interviewabschnitt des gleichen Interviewpartners. Hierin weist er einerseits auf den plötzlichen Arbeitseinsatz hin, andererseits spricht er die ungenügende Vorbereitung und Einarbeitung an. Auch wenn er es nicht direkt erwähnt, gehört hierzu auch die fehlende Ausbildung:

A: Und ich bin dann reingekommen, weil einer, der Pater Ä., einen Herzinfarkt hatte. Und dann bin ich Präfekt geworden an seiner Stelle. Das war ganz, ganz plötzlich, ohne jede Vorbereitung. (...) Ich hab' meine Koffer noch nicht ausgepackt g'habt, waren schon die ersten Eltern da. Also es ist eine sehr, sehr schnelle Entscheidung. Und eine Einschulung oder so was hat's nicht gegeben. Ich war natürlich geschult als langer Internatsschüler, in dem Sinn schon, aber ob das eine gute Schulung war, ist eine andere Frage. Und es hat dann ungefähr eine halbe Stunde, würd' ich sagen, ein Gespräch gegeben mit dem Chef damals, Pater Q., der mir g'sagt hat, worauf er Wert legt, wie das funktioniert als Präfekt: fertig. Das war die Einschulung.

I: Jetzt durch das Priesterstudium, da ein bissl Pädagogik: Hat das ein bissl geholfen?

A: Nein. Gar nichts. (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Keiner der geistlichen Präfekten berichtete, dass er zuvor als „Aushilfspräfekt“ oder Springer etc. eingesetzt wurde. Somit hat man einem ausgebildeten Priester mit entsprechender Konviktserfahrung, aber ohne entsprechend fundierte pädagogische Ausbildung zum Heim- bzw. Internatspädagogen und ohne unterstützende Einarbeitung, die Ausübung der Präfektentätigkeit zugetraut bzw. zugemutet. Trotz feh-

lender professioneller pädagogischer Kompetenzen war er ab Tätigkeitsbeginn sofort alleine und eigenverantwortlich für die Betreuung einer Konviktsabteilung zuständig.

I: Sind Sie in irgendeiner Form auf Ihre Präfektentätigkeit vorbereitet worden?

A: Nichts.

I: Nichts.

A: Meine Vorbereitung war: (Mönchsname des Paters, d. V.) sei streng, aber du musst auch wie ein Vater sein. Das war meine pädagogische Vorbereitung.

I: Und wer hat das gesagt zu Ihnen?

A: Der Abt. (Präfekt ab 60er Jahre, Schüler 40er Jahre)

Eine Ausnahme hierzu stellt der erste weltliche Präfekt dar. Er hatte zwar auch keine entsprechende Ausbildung absolviert, wurde aber in seinem ersten Jahr zunächst als Springer in unterschiedlichen Abteilungen eingesetzt; wobei er im Interview feststellte, dass er keine Tipps oder „anderen Sachen“ bekommen habe. Somit hatte er zumindest mit unterschiedlichen geistlichen Präfekten zusammengearbeitet und deren Arbeitsweise erlebt, bevor ihm die Verantwortung für eine Abteilung übertragen wurde.

Diese Art der Personalauswahl und -einsatzplanung ohne entsprechende Qualifikation wurde bis zum Ende des Konvikts beibehalten, und es ist anzunehmen, dass dies absolut im Interesse des langjährigen Konviktsdirektors war.

A: Also gleich nach dem Studium hat's geheißen: Präfekt ein Jahr mal. Ja, passt, wirst Präfekt. Ich mein', ich hab' schon Religionspädagogik studiert gehabt, aber das was man da als Pädagogik an der Uni in Salzburg gehört hat, das ist, Entschuldigung, ja ... etwas mäßig.

I: Ein bissl theoretische Pädagogik, oder?

A: Erstens theoretisch und zweitens nicht sehr aktuell, weil Leute, die zehn Jahre früher studiert haben, haben schon ungefähr dasselbe Skriptum gehabt, und auch nicht sehr intensiv. Ja? Aber – ja. Es war halt einfach so, du bist reingeworfen worden und fertig. (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 90er Jahre)

Nach unserem Erkenntnisstand hat es im ganzen Untersuchungszeitraum keine expliziten Bemühungen im Bereich der Personalentwicklung gegeben. So hat mit Ausnahme von zwei Präfekten, die Ende der 60er Jahre ihre Tätigkeit begonnen haben, kein anderer geistlicher Präfekt eine Fortbildungsmaßnahme besucht. Wohl angeregt von dem damaligen (kurzzeitigen) Konviktsdirektor haben diese beiden einige wenige Kurse zur Heimerziehung besucht. Für die anderen scheint sich die Frage gar nicht gestellt zu haben:

I: Haben Sie nicht das Bedürfnis gehabt als Pädagoge letztlich, der Sie war waren, da so ein Handwerkszeug zu haben oder zu lernen oder mit den anderen irgendwas zu entwickeln: Wie geh' ich eigentlich um mit ...

A: Ja, das wär' ... Aber wir sind gar nicht auf die Idee gekommen. Es hat dann auch Versuche gegeben, grad vom Abt U., der g'sagt hat, naa, es soll eine Internatsausbildung sein. Der Pater Z. und der Pater Ä., die haben dann mal so ... Aber wir ... Es hat g'heißen: Du weißt eh, wie der Betrieb läuft. Ja ...

I: Das war die einzige Botschaft, die Sie gekriegt haben?

A: Ja, ja. Und jetzt steigst d' halt ein da. Ja? (Schüler 50er Jahre, Präfekt ab 70er Jahre)

Aufgrund dieser unprofessionellen Bedingungen mussten sich die Präfekten selbstständig „pädagogische“ Kompetenzen und Handlungsweisen aneignen, die es ihnen ermöglichten, den speziellen Anforderungen des Erziehungsauftrages des Konvikts im Berufsalltag bestmöglich gerecht zu werden. Somit wurden die eigenen verinnerlichteten Erfahrungsergebnisse sowie das Handlungsrepertoire der beruf-

erfahrenen Kollegen zu wichtigen Orientierungspunkten. Und aufgrund des mangelhaften Austauschs in pädagogischen Fragen kam der individuellen Auseinandersetzung mit diesen Orientierungspunkten ein hoher Stellenwert zu. Gemessen an aktuellen Kriterien pädagogischer beruflicher Qualifizierung ist dies als laienhaft anzusehen. So dient heute in Österreich z. B. der FH Lehrgang „Sozialpädagogische Fachbetreuerin/sozialpädagogischer Fachbetreuer“ als Qualifikation zur Heim- bzw. Internatpädagogin/zum Heim- bzw. Internatpädagogen. Dieser beinhaltet mindestens 1200 Unterrichtseinheiten Theorie und 1200 Stunden Praxis. Außerdem sind später alle zwei Jahre 32 Fortbildungsstunden zu absolvieren.

4.5.5 Übernahme der Gewalt im Erziehungsalltag

Alle interviewten Präfekten haben das Gymnasium in Kremsmünster besucht und waren mit drei Ausnahmen interne Konviktsschüler. Aufgrund ihrer individuellen Bewältigungsfähigkeiten und ihrer Position als Gewinner der gewalttätigen Leistungs-, Selektions- und Strafpädagogik haben sie das Erziehungssystem sowie einige Präfekten als positiv verinnerlicht. Die positiv erlebten bzw. idealisierten Präfekten wurden zu prägenden Vorbildern, und das bestehende Erziehungssystem mit seinen gewalttätigen Strafen und Werten ist bei vielen bis heute nicht grundsätzlich hinterfragt. Hierzu trug sicherlich der Verbleib in der klösterlichen Lebenswelt bei, mit dem eine stärkere „Bindung an das Haus“ einherging und somit an die Tradition und Lebenskultur des Stifts. Die jeweils ältere Präfektengeneration verteidigte die Erziehungstradition gegen grundsätzliche Veränderungen. Hierzu passend äußerte einer der Präfekten der jüngeren Generation, dass das „System an sich zu ändern“ nicht machbar gewesen sei. Inwieweit dies von den jüngeren Präfekten überhaupt versucht wurde, lässt sich nicht beurteilen; dass der Anpassungsdruck hoch war, schon. Die geäußerte Kritik gegenüber der älteren Präfektengeneration an ihrer Erziehung richtete sich nicht generell gegen Körperstrafen. Diese stellen an sich noch keinen Missbrauch dar, sondern es kommt darauf, ob sie ungerecht, nicht angemessen oder aus Launenhaftigkeit vergeben wurden. Hier gab es negative Vorbilder, so wollte man selbst nicht werden. Dies ist aber auf Dauer nicht allen gelungen. In diese Denkweise passt die Haltung, dass Heranwachsende bei Verfehlungen eine gerechte und angemessene physische Strafe verdienen. Klar ist auch, dass die Erwachsenen definieren, was Verfehlungen und gerechte/angemessene Strafen sind und ebenso, was eine Kindesmisshandlung darstellt. Hier sind die Mitarbeiter des Konvikts lange Zeit ihrer pädagogischen Tradition treu geblieben und haben sich gegen den pädagogischen Wandel in der Gesellschaft gestellt, sogar über den Zeitpunkt hinaus, als Körperstrafen in der Erziehung gesetzlich verboten wurden.

Der folgende Interviewausschnitt zeigt, wie schwer es Pater Ü. fällt, mit der anderen Auffassung von Kindesmisshandlung des Interviewers konfrontiert zu werden. Ebenso zeigt er die unreflektierte Übernahme der gewalttätigen Strafpädagogik (wobei diese mit der glücklichen Schulzeit in Verbindung gebracht wird). Dadurch entsteht der Eindruck, dass hiermit die Übernahme entschuldigt werden soll, dies umso mehr als er auch andere Erziehungsvorbilder hatte:

I: Dann ist also die Frage – Sie sagen, es war nur ganz am Anfang, aber mit diesem spanischen Rohr, da würde ich sagen, das ist Kindesmisshandlung; das kriegen Sie dann mit. Sie merken ...

A: Naa, aber wir haben das gar nicht als, also wirklich nicht als Misshandlung aufgefasst.

I: Das kann schon sein, dass Sie das nicht so aufgefasst haben. Wenn ich aber höre, dass da den Schülern so was ...

A: Ja, ja, natürlich, aber ...

I: ... angetan wird, dann würd' ich sagen, es ist Misshandlung; es ist ja mit massiven Schmerzen verbunden, mit allem. Eben: Sie haben es eher aufgefasst – also Ihr Freund hat das eher als Mutprobe gesehen, und Sie haben dann gesagt, es war auch üblich, dass man Ohrfeigen

kriegt dann: Da ist halt für mich so die Frage: Welche Schlüsse haben Sie denn für sich daraus gezogen, wenn Sie diese Erziehungsstile, sag' ich mal, so wahrgenommen haben, für die eigene pädagogische Arbeit?

A: Hmm ... Ich glaub', ich hab' daheim nie eine Ohrfeige gekriegt. Also ... Bin dann daher gekommen und ich hab' mir gedacht, na ja ... Und dafür war dann Kremsmünster, das war also dann: Auf der ganzen Welt wird das im Internat so sein, in Kremsmünster: Das ist so, da ist die Ohrfeige da, ist ja klar, da ist die Studierzeit soundso da, ist ja klar – es ist überhaupt nie eine Hinterfragung oder irgendwas, nie! Nie. Und weil ich – ich muss sagen, ich bin vielleicht ein bissl eine Ausnahme: Ich war also sehr glücklich immer die ganzen acht Jahre hier. Ned? (Schüler 50er, Präfekt ab 70er Jahre)

Wie bereits erwähnt war jeder Präfekt verantwortlich, dass seine Abteilung funktionierte. Hierfür dienten ihm die verinnerlichten Erfahrungserfahrungen, die überlieferte Erziehungskultur und die Erziehungsziele des Konvikts, das Prinzip der Auslese und die vorgegebene Tagesstrukturierung als Orientierungspunkte. Bei Problemen mit der Disziplin der Konviktschüler bestand die Gefahr der (autoritären) Einmischung durch den Konviktsdirektor und, je nach Interesse, auch des Abtes. Ansonsten scheint es so, dass es einzelnen Präfekten überlassen blieb, wie sie den Erziehungsauftrag sicherstellten und die Regeln auslegten. Auch wenn es Ausnahmen gab, bestand der Erziehungsalltag lange Zeit in einer eher strengen bis rigiden, aber auch willkürlichen Regelauslegung und der Androhung bzw. Durchführung von (handgreiflichen) Strafen. Es galt, sich als Autorität zu etablieren. Im tradierten „Erziehungskonzept“ war hierfür die Anwendung von psychischer und physischer Gewalt als normales und etabliertes Erziehungsmittel maßgeblich. Selbst brutalste öffentliche Gewaltanwendungen und die Anweisung zur legitimierten Strafaktionen unter den Schülern wurden nicht unterbunden.

Es ist davon auszugehen, dass es Präfekten gab, die von Anfang an aufgrund verinnerlichter Rollenvorbilder und/oder hohen Aggressionspotenzials wenige bis gar keine Hemmungen zur Ausübung von Gewalt hatten. Die Schüler wussten bei ihnen und ebenso bei den etablierten gewalttätigen „Autoritäten“, was ihnen drohte. Daher mieden sie die offene Konfrontation und versuchten nicht aufzufallen. Andererseits gab es auch Erzieher, die zuerst die Gewaltanwendung unreflektiert übernommen haben, sich dabei aber überwinden mussten. Pater Q. hatte vor dem folgendem Interviewabschnitt erwähnt, dass er Glück mit seinen Präfekten gehabt habe, daher hatte er sicherlich nicht die aggressivsten Rollenvorbilder. In seinen ersten drei Jahren betreute er „die Kleinen“. Dort habe er „das System“ übernommen. In der Arbeit mit den älteren Konviktschülern, die er als angenehmer empfand, habe er gesehen, dass er es nicht brauchte („das hat sich da erledigt“). Wobei sich aber die Frage stellt, ob er bei den älteren Schülern Ende der 80er Jahre bei Gewaltanwendung deutlich mehr Widerstand bekommen hätte; dies umso mehr, als er an einer anderen Stelle im Interview berichtet, dass ein älterer Präfekt zum Ende seiner Dienstzeit von den Schülern nicht mehr ernst genommen wurde:

A: Nein. Ich hab' dann als Präfekt – ich glaub', dass ich einerseits sicher die Methoden einfach übernommen hab', die ich gelernt hab', also ...

I: Da hatten Sie ja das Glück, gute Vorbilder zu haben.

A: Ja, ja. In dem Sinn hab' ich ein Glück g'habt, ohne Zweifel, ja. Ich mein', so diese Standardsachen, Ruhe im Studium, das ist ja klar. Durchsetzung der Nachtruhe zum Beispiel war immer eine diffizile Angelegenheit. Da hab' ich auch die Vorbilder übernommen, die waren wahrscheinlich nicht so gut. Da hat man halt dann die Leute einfach rausgeholt, eine Stunde studieren lassen am Abend und dann wieder rein in der Hoffnung, dass sie dann genug haben oder Ruhe geben.

I: Aber so Gangstehen oder so was hat's da nicht mehr gegeben, sondern einfach ...

A: Also bei mir zumindest nicht.

I: ... Strafstudium.

A: Strafstudium, ja, genau. Ganz am Beginn hab' ich auch geglaubt, ich müsste mich durchsetzen, indem ich auch ein paar Watschen gegeben hab', obwohl mir das am Anfang sehr schwer gefallen ist; hab's dann auch bald wieder aufg'hört (nach drei Jahren, d. V.), aber faktisch hab' ich das System auch übernommen gehabt. (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Das aggressive Erziehungssystem, das durch die Rahmenbedingungen eher gefördert als eingeschränkt wurde, hatte auch negative Rückwirkungen auf die Präfekten. Wenn Präfekten z. B. unsicher, ängstlich, sensibler oder auch gutmütiger waren und sie daher weniger Gewaltpotenzial ausstrahlten und sie es nicht auf anderen Weg schafften, von den Heranwachsenden anerkannt zu werden, bekamen sie Autoritätsprobleme. Für sie war die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie von den (älteren) Schülern nicht ernst genommen bzw. ausgenutzt wurden. Da sie keine so bedrohliche Angstkulisse aufbauen konnten, wurden sie zudem schneller zum Kampf um die Einhaltung der Regeln, Ordnung und Disziplin herausgefordert und zur Zielscheibe von Provokationen. Somit stieg für sie der Druck, den Anforderungen der Stelle und ihres Arbeitsumfeldes gerecht zu werden. Folglich war die Gefahr groß, dass es in Extremsituationen zu (unkontrollierter) Gewaltanwendung aus dem Affekt heraus kam. Hier zeigt sich die Kehrseite der Gewaltpädagogik: Sie vergiftet die Beziehungen, Macht steht im Vordergrund, Schwäche wird bekämpft, und partnerschaftliche Beziehungsfähigkeit kann sich kaum entwickeln. Im folgenden Interviewabschnitt beschreibt dies Pater Q., der sich zu Strafkaktionen zwingen musste:

I: Was war das, was Sie an Ihrer Tätigkeit als Erzieher nie mochten?

A: Na ja ... Ich war halt kein Wauwau, musste mich immer zwingen zu Strafkaktionen (...)

I: Und in der Tätigkeit als Präfekt? Was haben Sie da nicht gemocht? Oder wo waren Sie nicht gut?

A: Ja, ich hab' Gott sei Dank ... Die haben mich in dem Sinn manchmal hintergangen, dass sie hinausgegangen ... Ich hab' gesagt: Wer sich nicht auskennt, darf mit einem besseren Schüler rausgehen und darf sich erklären lassen. Natürlich war der Spaß am Anfang, dass gleich drei, vier hinausgerannt sind und draußen eine Gaudi gemacht haben. Dann hab' ich halt das dosiert, hab' gesagt: Die zwei gehen jetzt hinaus, und wenn die fertig sind, kommen die nächsten zwei dran. Was soll ich sagen, wurde natürlich sofort wieder ausgenützt auch.

I: Also man konnte Sie ausnützen. Waren Sie zu gutmütig?

A: Manchmal schon. Wahrscheinlich schon. Ich war halt von der Natur her – mein Vater ist auch ein gutmütiger Mensch, meine Mutter war eine herzensgute Frau, das Beißen und Hinpecken, das ist uns allen nicht so gelegen. Den Wauwau machen, wie wir sagen. Musst du wieder Wauwau ...? Oh! (Schüler 50er Jahre, Präfekt ab 70er Jahre)

Diese beiden Interviewausschnitte verdeutlichen unterschiedliche Arten der Übernahme der Gewalttätigkeit: einerseits eine Übernahme der Arbeitsweise der Vorbilder und andererseits ein Mithalten-Müssen mit den Methoden der aggressiveren Kollegen. Beide Prozesse tragen somit zur Aufrechterhaltung der herrschenden und tradierten Gewaltdynamik in der Erziehung bei. Trotz (anfänglicher) Hemmungen bzw. ständiger Überwindungen zu Strafkaktionen fand eine Anpassung an die gewalttätige Erziehungstradition, an die gewalttätigen Kollegen und die herrschende Erziehungsatmosphäre statt.

Ein weiterer interviewter Präfekt spricht eindrucksvoll seine Angst vor seiner neuen Aufgabe an. Allerdings dreht er dabei die Täter-Opfer-Dynamik um. Er erwähnt nicht, dass seine Angst vor der Masse der Buben auch darin begründet ist, dass er Angst hatte, die an ihn gestellten Anforderungen nicht erfüllen zu können und nicht mit seinen Kollegen mithalten zu können. Ebenso fällt an dieser Stelle kein Wort zu seiner Gewalttätigkeit:

A: Ich muss schon sagen, ich hab' – wenn man g'sagt hat, ein Opfer und Täter –, ich hab' mich nie als Opfer gefühlt in den acht Jahren, selber als Student. Aber ich hab' mich öfter als Opfer gefühlt, wie ich dann selber Präfekt war. Ich hab' das auch mal dann – wie das aufgekommen ist, hab' ich auch mal dann gepredigt drüber, aus meiner Erfahrung, wie das ... Weil – ned? Wenn man dann die ganze Masse auf sich oder gegen sich oder ... Ich hab' ... Ich hab' ... ich kann mich noch erinnern: Wie soll ich das mit der Disziplin schaffen – bevor ich angefangen hab' als Präfekt. Ich hab' Angst gehabt vor dieser, vor der Masse! Ned – einzeln sind sie ja eh immer sehr lieb. Durchwegs. Das ist ja das Komische. Aber ich hab' immer, immer Angst g'habt.

I: Konnten Sie mit anderen Patres drüber reden und sagen: Eigentlich hab' ich echt manchmal Angst vor dieser Masse von Buben? Wie sind Sie damit umgegangen?

A: Naa, ich glaub', eigentlich ned. Naa, ich hab' mir gedacht, die anderen werden vielleicht auch dasselbe fühlen. Brauch' ich gar nicht sagen.

I: Dachten Sie, aber Sie haben es jetzt nicht überprüft, ob das wirklich so ist?

A: Ja. Ja, ja. ... (Schüler 50er Jahre, Präfekt ab 70er Jahre)

Ein Reden über die Angst, über die Hemmung oder über die Überwindung zu Strafaktionen fand nicht statt. Schwächen oder Unsicherheiten zu zeigen, passt nicht ins Bild des Präfekten, von dem erwartet wird, dass er seine Abteilung im Griff hat, und der Autorität, Stärke und Durchsetzungskraft demonstrieren soll. Es korrespondiert auch nicht mit einer Erziehung, in der Leistungsfähigkeit an erster Stelle steht und Schwächen bekämpft und die Schwachen geschlagen werden. Schwach zu sein, ist gefährlich, nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Präfekten.

4.5.6 Präfekten, Pädagogik und Beziehung

An dieser Stelle muss nicht mehr auf die Inhalte und Methoden der Pädagogik innerhalb des Konvikts eingegangen werden. Dies wurde schon vielfach in anderen Kapiteln getan. Hier soll aber anhand der beiden folgenden Interviewabschnitte ein zentraler Punkt verdeutlicht werden:

I: Gab's da so was wie, ja, wie soll ich sagen? ... So eine Erziehungs-idee? Wo Ihnen gesagt worden ist: Das ist das, was Sie den Buben beibringen sollen. Oder das ist der Geist, in dem die Buben erzogen werden sollen. Ist Ihnen da was vermittelt worden, was den Buben vermittelt werden soll?

A: Na ja, so in allgemeinen Zügen schon natürlich.

I: Was war denn da das Wichtigste?

A: Na ja, dass sie halt lernen ... auch das Benehmen ...“ (Schüler 40er Jahre, Präfekt ab 60er Jahre)

I: Und gibt's da irgendjemand, der überhaupt in der Lage oder fähig ist im Kloster, wirklich so persönlich und so direkt zu sprechen? Oder ...?

A: Wenige. Jetzt vielleicht sogar mehr, seit die ganzen G'schichten hochgekommen sind, glaub' ich, mehr. Aber damals sehr wenig. Wie gesagt, eine gewisse Ausnahme war für mich damals auch der Pater O., der schon wenigstens versucht hat, direkt und persönlich zu sein – bei seiner ganzen Vorsicht, die er hat, trotzdem mehr als die meisten anderen. (...)

I: Also so die Frage: Wie geht's dir? Was hast du für Empfindungen?

A: Aber wie gesagt, ich hab' eben nicht erlebt, dass das wirklich ein Thema war. Aber ich hab's auch nicht g'macht. (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Zentral für die Pädagogik im Stift Kremsmünster ist die Orientierung am *Außen* und an der Aufgabe. Es geht um die Anpassung an die vorgegebene Ordnung und um deren Einhaltung; ebenso um die Erfüllung der Leistungsanforderungen. Erwartet werden Disziplin, Gehorsam Ausdauer, Fleiß, Respekt, Leistungs- und Unterordnungsbereitschaft. Wer das nicht schafft und/oder wer Probleme macht, wird zuerst be-

straft und letztendlich aussortiert. Die Zöglinge sollen die äußeren Anforderungen verinnerlichen. Sie sollen lernen und sich anständig benehmen. Wie es ihnen dabei geht, spielt keine (große) bzw. eine untergeordnete Rolle. Eine Orientierung am *Innen*, an der psychischen Befindlichkeit des Zöglings, findet kaum bis keine Berücksichtigung. Nicht nur, dass die Präfekten nicht nach der Befindlichkeit fragen, sie haben es selbst nur unzureichend gelernt, gleichzeitig auf ihre Bedürfnisse/Gefühle und auf die ihres Gegenübers zu achten. Als Zöglinge mussten sie lernen, sich dem Willen ihres mächtigen Präfekten unterzuordnen: Jetzt verlangen sie dies von ihren Zöglingen. Die Beziehung wird vorwiegend durch Macht bestimmt, die Fähigkeit zur partnerschaftlichen Beziehungsfähigkeit und zu reifer Intimität³⁰ bleibt unterentwickelt. So wundert es auch nicht, dass die Präfekten als Einzelgänger ihre Abteilung führen:

A: Ja, ich hab' eine Außenposition g'habt, ja.

I: ... und haben so Ihr eigenes Ding g'macht, wie Sie sich's halt vorstellen.

A: Eigentlich ... Ja, ich hab's so g'macht, wie ich glaub', dass ... (Schüler 50 er Jahre, Präfekt ab 60er Jahre)

„Ich bin auch als Einzelgänger durchmarschiert und g'schaut, dass ich ...“ (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Doch gleichzeitig wird die tradierte Stiftspädagogik mehr oder weniger gemeinsam gegen Neuerungen abgeschottet. Neue pädagogische Ideen werden mit Argwohn betrachtet. Zwar gibt es sicherlich die eine oder andere Veränderung z. B. in der Freizeitgestaltung, aber der pädagogischen Linie wird treu geblieben. Werte wie Glücksstreben, Selbstverwirklichung, Genussfähigkeit, Konsumlust oder die sexuelle Revolution sind ein Gräuel. Verstärkt wird dies durch die Dominanz der älteren Präfektengeneration, die bis in die 90er Jahre im Amt bleiben.

4.5.7 Präfektenkonferenzen und Strafe

All dies wirkt sich auch auf die Präfektenkonferenzen aus. Diese sind vom langjährigen Konviktsdirektor eingeführt worden. Sie fanden einmal in der Woche statt, und darin wurden die „Vorfälle der Woche“ besprochen. Oftmals habe es eine „Jause“ gegeben, bei der es dann „mehr oder weniger lustig“ zugegangen sei. Diskutiert wurden z. B. praktische Fragen wie Termine und Vorbereitungen oder es wurde beraten, ob ein Schüler „rausfliegen“ soll. Anhand der Interviews entsteht ein uneinheitliches Bild, inwieweit über Strafen gesprochen wurde. Hierzu Ausschnitte aus drei Interviews:

I: Also: Wie schauen Strafen aus? Oder wie geh' ich ... Oder ich hab' da Schwierigkeiten mit einem Schüler ...?

A: Ja, schon in einem gewissen Sinn, aber dann hat's eher geheißen: Dann muss man sich halt durchsetzen oder härter durchgreifen oder so in der Richtung. Ist eher so gelaufen.

I: Aber: So wie ich das mach' oder so ...?

³⁰ „Reife Intimität zeigt sich, wie ich ausgeführt habe, in der Fähigkeit, sich auf einer tiefen Ebene über Gedanken, Wünsche, Sehnsüchte, Ängste, Hoffnungen austauschen und sich in die jeweilige andere Person einfühlen zu können. Reife Intimität kommt weiter zum Ausdruck, wenn zwei Menschen von einer Ich-Stärke heraus in eine gefühlvolle persönliche, von Vertrauen getragene Beziehung zueinander treten können. Die Fähigkeit zur Intimität beinhaltet ferner die Fähigkeit, sich auf eine innige Weise mit anderen Menschen einlassen zu können, ihnen Nähe schenken zu können und zugleich auch in der Lage zu sein, sich selbst von anderen Menschen Nähe schenken lassen zu können. Schließlich zeigt sich reife Intimität in der Fähigkeit, die Grenzen und die Intimsphäre eines anderen respektieren und das eigene sexuelle Verlangen kontrollieren zu können, wenn durch mein Verhalten möglicherweise anderen Schaden zugefügt wird.“ (Müller 2010, S. 128)

A: Nein, nicht wirklich. Nein. Also wenn man sich das pädagogisch vorstellt, nicht wirklich. (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

I: Ist damals miteinander drüber gesprochen worden, welche Erziehungsmittel in Ordnung sind und welche Erziehungsmittel man nicht anwenden soll? Wie war das damals?

A: Eigentlich nicht. (Schüler 40er Jahre, Präfekt ab 60er Jahre)

I: Wie weit ist denn das auch unter den Präfekten besprochen worden, so dieses, wie man sanktioniert oder ...

A: Die Präfekten haben untereinander immer gesprochen über die Buben und was vorgefallen ist. Wir sind auch privat öfter zusammgekommen anlässlich eines Geburtstages oder Namenstages oder sonst einer Einladung, und da haben wir über die Buben gesprochen. Und jeder hat gewusst von den Schülern, wie der und der Präfekt handelt. Ned wahr? Der eine hat eben mehr mit dem Schlüssel vielleicht gehandhabt und hat das Schlüsselbund einmal geworfen oder was; und der andere, der war freigebiger mit Ohrfeigen. Aber jeder hat im Letzten ein Wohlwollen gehabt für die Buben, das muss ich bei allen sagen.

I: Wenn Sie sich ausgetauscht haben, haben Sie dann auch gewusst, wie Ihre Kollegen das handhaben?

A: Ja, ja. Das hat man gewusst. Man hat jeden Präfekten gekannt, aber nicht jeden einzelnen Fall.

I: Ja, das ist schon klar.

A: Aber die Grundkategorie, die war klar. (Schüler 40er Jahre, Präfekt ab 60er Jahre)

Es bleibt unklar, wie genau über Strafen gesprochen wurde. Klar ist, dass der Leitspruch war, dass man bei Problemen strenger sein müsse. Wie das die einzelnen Präfekten umsetzten, scheint bekannt gewesen zu sein, auch wenn nur ein Gesprächspartner dies deutlich ausspricht, mehr oder minder mit gewalttätigem Wohlwollen. Hierzu scheint kein größerer Austausch nötig gewesen zu sein. In den Interviews sind die Präfekten bemüht, das Ausmaß ihrer Gewalt nicht sichtbar werden zu lassen. Stärkere Gewalt der Kollegen hat man nicht wahrgenommen. Schlimme Gewalt gab es nach ihrer Darstellung eher unter den Schülern.

I: Ja. Und haben Sie auch körperliche Attacken mitgekriegt, wo Sie sagen, das war jetzt zu fest, das war jetzt zu hart?

A: Naa! Naa, da war ich nie dabei. Nur dass ich dann erfahren hab', der hat dann deswegen eine Watschn gekriegt, das ...

I: Aber es ging ja nicht nur um Watschen, es ging ja zum Teil auch um körperliche Misshandlungen, dass halt wirklich Kinder verdroschen worden sind auch, und so was.

A: Ja, aber ... Aber ... Naa, also da hab' ich nichts ... Verdroschen, das war immer bei uns im Zusammenhang mit, dass die von den ... von den Mitschülern verdroschen worden sind. (Schüler 50er Jahre, Präfekt ab 70er Jahre)

Selbst hat man versucht gerecht zu sein oder hat die Ohrfeigen nicht als Methode, wie die anderen, angewandt oder statt ewigem Pultarrest lieber eine „Watschn“ gegeben. In den Gesprächen entsteht insgesamt der Eindruck, je massiver die Vorwürfe gegen den Einzelnen sind, desto stärker ist die entsprechende Abwehr, Verharmlosung, Umdeutung oder Verleugnung.

4.5.8 Präfektenkonferenzen und Zusammenarbeit

Aus den obigen Ausführungen wird ersichtlich, dass es in den Präfektenkonferenzen vorwiegend um organisatorische Fragen, um das Betragen der Schüler und entsprechende Sanktionen gegangen ist. Das Verhalten der Schüler wurde nicht aus einer psychologischen Perspektive beleuchtet, die z. B. nach den

Hintergründen ihrer Verhaltensweisen, nach ihrer inneren Befindlichkeit und den psychodynamischen Wechselwirkungen zwischen den Heranwachsenden und den Präfekten fragt. Grundlegende Diskussionen um die Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts scheint es nicht gegeben zu haben. Ebenso wenig ging es um die (emotionale) Befindlichkeit der Präfekten im Zusammenhang mit ihrer Arbeit. Es herrschte dort keine Atmosphäre, wo der Einzelne Unsicherheiten oder Probleme gefahrlos ansprechen konnte. Es galt, sich zu behaupten und seinen Bereich vor Eingriffen abzusichern. Wer Schwäche zeigte, riskierte, dass er die unangenehme Seite des autoritären Konviktsdirektors zu spüren bekam.

- A: Ich hab' nie erzählt, dass ich Probleme hab'.
- I: Das macht man dann auch nicht.
- A: Das hab' ich gelernt g'habt, dass man das nicht tut.
- I: Das darf man nicht. Also man darf keine Schwäche zeigen.
- A: Keine Schwächen, nein. War nicht vorgesehen.
- I: Aber dass so jemand dann auch g'sagt hat: Ja, du musst auch mal austeilen?
- A: Ja, ja, das sicher. Zum Beispiel der Pater Ä. war aber einer, der sehr gutmütig war und der dann deshalb auch ausgenützt ...; und der hat sehr gelitten dann, vor allem unter dem Alfons sehr gelitten, der ihn dann immer wieder ...
- I: ... ausgespielt hat.
- A: ... ja, buchstäblich gequält hat, gehänselt hat in aller Öffentlichkeit. Das war sehr, sehr hart eigentlich.
- I: Also weil der eine weiche Seite auch hatte ...
- A: Genau.
- I: Also das heißt, weiche Seite heißt, man ist sofort ...
- A: Ja, genau, ist gefährlich. Bist d' sofort erledigt gewesen.
- I: Also egal, wo ...
- A: Auch wenn wir eingegriffen haben, auch wenn wir g'sagt haben, er soll aufhören; es hat trotzdem nichts genützt. Es war völlig egal. Das nächste Mal war's wieder das Gleiche.
- (...)
- I: Aber ab dem Moment, wo man ein bissl Schwäche gezeigt hat, dann ...
- A: ... dann ist man sicher angegriffen und niedergemacht worden. Das war so seine Art. Er war jovial, großzügig, alles, und zugleich ein Sadist.
- I: Aber das geht ja fast vom Schülersystem dann ins Präfektensystem über.
- A: Geht eigentlich in dem Sinn über, ja. (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

Diese Passage verdeutlicht die vollkommen unzureichende Professionalität des pädagogischen Handelns. Wäre die zugrundeliegende Dynamik thematisiert und vielleicht sogar reflektiert worden, wären diese Auswüchse zu verhindern gewesen. So geht es z. B. in Teamsupervisionen gerade darum, Belastungen des pädagogischen Personals (etwa durch anspruchsvollere Schüler³¹) und daraus resultierende Fehlhaltungen und -handlungen zu vermeiden. Eine entsprechende Offenheit hätte auch die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Missbrauchsstrukturen aufgedeckt worden wären.

4.6 Beziehungsmacht der Präfekten

Mit dem Eintritt ins Konvikt ging für die Schüler ein abrupter Wechsel ihrer Lebenswelt und ihrer bisherigen Bezugspersonen (Eltern, Großeltern, Geschwister, Freunde etc.) einher. Eine solch schlagartige Veränderung ist für Kinder um die 10 Jahre als ein kritisches Lebensereignis einzustufen und stellt für sie

³¹ In den Interviews erhielten wir Hinweise darauf, dass die Präfekten mit einer immer weniger autoritär erzogenen Jugend an die Grenzen ihrer Pädagogik kamen.

eine erhebliche psychische Belastung dar. Diese mussten die Kinder vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Kompetenzen und psychischen Ressourcen bewältigen. Einerseits galt es für sie, mit der Trennung von den vertrauten Bezugspersonen zurechtzukommen. Andererseits mussten sie schnell und ohne Hilfe ihrer bisherigen Bezugspersonen lernen, sich in ihrer neuen ungewohnten Umgebung zurechtzufinden. Es galt die verlangte Gehorsamspflicht und die bestehenden Regeln einzuhalten. Ebenso waren hohe Leistungsanforderungen zu erfüllen. Darüber hinaus mussten sie ihren Platz bzw. ihre Position in der Konvikts-gemeinschaft finden. Hierzu mussten sie sich mit ihren Präfekten und Lehrern, mit ihren Mitschülern und den älteren Schülern arrangieren, sowohl innerhalb ihrer Klasse, ihrer Abteilung als auch in der gesamten Schülerschaft. Insgesamt galt es mit dem bestehenden Erziehungssystem und dem vorhandenen aggressiven Beziehungsklima zurechtzukommen. Viele litten nach dem Übertritt an (längerfristigem) Heimweh und mangelnder Geborgenheit. Schlimmstenfalls erlitten sie hierfür auch noch Erniedrigungen durch Mitschüler und/oder Präfekten. Falls bei der Bewältigung der vielfältigen Aufgaben und bei der Eingewöhnung keine unterstützenden Beziehungen erlebt wurden, konnten die Belastungen schnell zur Überforderung werden und auch traumatische Ausmaße annehmen. Einen Hinweis darauf geben die Abbruchzahlen der Anfangszeit, die sicherlich nicht nur Ausdruck einer mangelnden Leistungsfähigkeit sind. Aus der Sicht des Ausleseprinzips kam es hierbei zum Ausschluss der „Leistungsversager“ und der „psychisch Schwachen“. Bei gründlicherem Hinsehen hätte man dahinter auch die Folgen unterschiedlicher Gewaltformen erkennen können.

Klar ist, dass sich die Zöglinge je nach Alter und Entwicklungsstand in einer mehr oder weniger vollständig abhängigen Position gegenüber ihren Präfekten, Lehrern und Eltern befanden. Es galt die Erwartungen der Erwachsenen zu erfüllen. Die Motivation für den Konviktsbesuch war gerade bei abgeschobenen Kindern oftmals fremdbestimmt. Bei eigener Motivation war dies teilweise ein Abgrenzungsschritt gegenüber dem Elternhaus. Den meisten Schülern wurde vermittelt, dass der Besuch des Stiftsgymnasiums etwas Besonderes sei und der Abschluss ihnen eine erfolgreiche Zukunft ermögliche. Dies motivierte viele auch, gegen widrige Umstände anzukämpfen. Je nach Ausprägung der autoritären Haltung im Elternhaus wurde ihnen der Auftrag mitgegeben, keine Probleme zu machen und in der Schule keinen Ärger zu bereiten. Wenn sie mit den neuen Bedingungen nicht zurechtkamen, waren sie aber nicht in der Lage, einfach gehen zu können.³² Ein reguläres Ausscheiden war nur in Absprache mit ihren Eltern möglich, und der Wunsch danach erzeugte vermutlich deren Widerstand. Soweit sie überhaupt darüber nachdachten, war eine bewusst gewählte Leistungsverweigerung mit unangenehmen Konsequenzen verbunden. Kurz ausgedrückt: Wem es nicht gefiel, war aufgrund dieser Umstände meist gezwungen, sich mit den bestehenden Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen in der Konviktskultur zu arrangieren.

In dieser stark von Vernachlässigung, Gewalt, Aggressivität und Leistung bestimmten Männerkultur mussten die Heranwachsenden einen Weg finden, ihre (noch kindlichen) Bedürfnissen z. B. nach Trost, Zuwendung, Anerkennung, Verständnis, Freundschaft, Schutz, Sicherheit und Geborgenheit zu befriedigen und hierzu passende Partner unter den vorhandenen Mitschülern, Präfekten und sonstigen Personen aus der Konvikts-umwelt zu finden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Beziehung zu den Präfekten und fokussieren auf die Ausnutzung der kindlichen Bedürfnisse und der Machtposition seitens der Präfekten.

³² Manche waren aber so verzweifelt, dass sie (zwischenzeitlich) davonliefen.

4.6.1 Die Machtposition der Präfekten und des Konviktsdirektors

Nicht nur aufgrund des unterschiedlichen Entwicklungsstandes waren die Präfekten mit mehr Macht, Kompetenz und Wissen ausgestattet als die Zöglinge, woraus sich deren vollständig abhängige Position ergab. Zusätzlich waren sie in ihrer Position z. B. als Pater, Erzieher, Lehrer, Chorleiter, Schul- und Konviktsdirektor etc. mit weiteren institutionellen Machtbefugnissen ausgestattet, die von der Einrichtungskonzeption entsprechend untermauert war. Neben dem tradierten Erziehungssystem mit seiner gewalt-affinen Pädagogik herrschten im Konvikt noch zusätzliche, den Missbrauch begünstigende konzeptionelle Mängel. Hierzu gehören laut Enders (2012, S. 138 ff.):

- Unzureichende Trennung zwischen beruflichen und privaten Kontakten
- Vernachlässigung der Autonomie der Jungen
- Traditionelle Rollenbilder
- Rigide Sexualpolitik
- Missachtung der Grenzen zwischen den Generationen
- Unzureichendes Beschwerdemanagement
- Beschäftigung von persönlich und fachlich ungeeigneten Mitarbeitern

Im Rahmen ihrer Machtfunktion konnten die Präfekten z. B. Zwang ausüben, belohnen, (willkürlich) strafen, kontrollieren, verbieten, benoten, ausschließen, unterstützen, trösten, Verständnis zeigen, loben, schlagen, abwerten, missachten, anerkennen, bevorzugen, benachteiligen und auch missbrauchen. Anhand der folgenden sicher nicht vollständigen Aufzählung soll dies verdeutlicht werden: Sie wachten über die Einhaltung der von ihnen bestimmten Zeitstruktur, konnten Strafarbeiten vergeben und damit Freizeit begrenzen. Ebenso legten sie (altersentsprechende) Freiheiten fest. Sie bestimmten die räumlichen Gegebenheiten (Ausstattung, Raumnutzung, Aufenthaltszeiten) und hatten zu allen Bereichen jederzeit Zugangsrecht. Somit oblag es auch ihrer Entscheidung, wieviel Privatheit und Rückzugsmöglichkeiten vorhanden waren. Sie legten die Gruppengröße fest und bestimmten die Verhaltensregeln und Normen der Gruppenmitglieder und steuerten die Gruppendynamik maßgeblich. Sie kontrollierten die Regeleinhaltung, waren für die Auslegung der Regeln zuständig und konnten ggf. Strafen festlegen und ausführen. Sie nahmen Einfluss auf die Nahrungswahl und -aufnahme, ebenso auf Getränke und Drogenkonsum. Sie vermittelten Wissen, Werte, Normen, katholische Glaubens- und Moralvorstellungen. Sie konnten sich für einen Schüler einsetzen oder seine Entlassung mitbestimmen. Sie verfügten über die körperliche Ertüchtigung. Ebenso legten sie fest, wann die Konviktschüler still und ruhig zu sein hatten (Lern-, Essens- und Schlafzeiten). Sie hatten großen Einfluss auf die Gestaltung von Nähe und Distanz. Sie konnten die Intimsphäre der Heranwachsenden missachten und sich grenzüberschreitende Berührungen erlauben. Sie dienten den Heranwachsenden als männliche Rollenvorbilder und Identifikationsfiguren. Sie waren erste Ansprechpartner in allen Belangen. Sie waren Stellvertreter der Eltern. Viele Heranwachsenden sahen in ihnen Vaterfiguren.

„Er war für mich deshalb wichtig – ja, er war schon so eine Übervater-Figur in jeder Hinsicht. Also, ja, wir waren da auch – so als zehnjähriger Bub sucht man natürlich auch nach Vaterfiguren, einfach Leute, die einen gern haben ganz einfach. Ja? Und da war er sicher so ein Vaterersatz. Das ist sicher so. Ja, nicht nur für mich, aber auch für mich.“ (Schüler 90er Jahre)

Speziell wenn Kinder und Jugendliche aus belasteten Familien kamen, einen Mangel an emotionaler Beziehung und Geborgenheit erlebt hatten, eine große Liebesehnsucht verspürten und/oder ohne Vater bzw. mit abwesenden Vätern aufwuchsen, hatte sie oftmals den Wunsch, im Konvikt Nähe zu einem

Pater manchmal auch im Sinne eines Ersatzvaters zu finden. Da dies Präfekten bei entsprechender Motivation auch für ihre Bedürfnisse ausnutzen konnten, entstand dadurch eine spezifische Risikolage für Missbrauch. Aufgrund der uns vorliegenden Dokumente wissen wir von einem Heranwachsenden, der während der Konviktszeit durch den Tod seines Vater eine Depression entwickelte. Seine Mutter erhielt in einem Gespräch mit dem Konviktsdirektor die Zusage für schulische und seelische Unterstützung. Im weiteren Verlauf nutzte der Konviktsdirektor diese Situation aus, sodass der Heranwachsende schwerste sexualisierte Gewalt über einen langen Zeitraum über sich ergehen lassen musste.

Es zeigt sich, dass einige Präfekten sowohl bevorzugte Lieblinge hatten als auch einige Schüler, die sie besonders schikanierten. Die Gefahr, zum Sündenbock zu werden, bestand besonders für körperlich schwache, unansehnliche, ungeschickte Schüler, ebenso für unbegabte oder als „verwöhnt“ oder „verweichlicht“ betrachtete Schüler. Aber auch Schüler, die sich nicht anpassen wollten oder bei ihren Mitschülern unbeliebt waren, waren diesbezüglich gefährdet. Diese Schüler litten stark, sie wurde oft zur Zielscheibe für Beleidigungen und waren vielfältigen Bedrohungen ausgesetzt. Sie erlebten gezielten Psychoterror und dienten oft als Prügelknaben. Sie erlebten viel Benachteiligung und hatten einen äußerst schweren Stand.

Lieblinge wurden dagegen bevorzugt. Sie erhielten mehr liebevolle Zuwendung. Hierzu gehörten z. B. leistungsfähige Schüler, begabte Musiker oder Sänger, talentierte Sportler, anpassungsbereite, brave Schüler oder durchsetzungsstarke Schüler. Dies veranlasste so manchen Schüler zu besonderen Anstrengungen, zu Lerneifer, zu zusätzlichen Engagement z. B. als Ministrant oder Hilfskraft (des Präfekten). Begehrt war für viele auch die Position des Seniors. Besonders gegenüber ihren Lieblingsschülern zeigten die Präfekten ihre freundliche, fürsorgliche und unterstützende Seite. Sie förderten bestehende Begabungen in der Schule, in der Musik und im Sport. Sie vermittelten ihr Wissen, setzten sich für die Schüler ein, gaben ihnen Spezialtipps für Prüfungen. Sie spielten mit ihnen Karten, Schach oder organisierten Ausflüge. Darüber hinaus erhielten einige Schüler besondere Privilegien, z. B. einen Schlüssel zum Abkürzen eines Weges oder gemeinsame Besuche von Konzerten.

„Ja. Also ich war sicher, vom Pater Ü zum Beispiel war ich sicher ein Liebling oder auch einer der Lieblinge, weil ich halt eine gewisse Affinität für Musik hab´ wahrscheinlich, mutmaßlich, nehm´ ich an. Da hat´s halt dann wieder so Ausflüge auch gegeben, ein paar Privilegierte durften dann mit ihm jausen und so.“ (Schüler 80er Jahre)

Diese Willkür in der Beziehungsgestaltung suggerierte den Heranwachsenden, dass sie mit ihrem Verhalten und persönlichen Eigenschaften dafür verantwortlich sind, ob sie bestraft wurden oder liebevolle Zuwendung erhielten. In einem professionellen Erziehungsansatz würde dagegen die bestehende Beziehungsdynamik zwischen Erzieher und Kind bzw. Jugendlichen reflektiert werden, um vorhandene Konflikte zu entschärfen, willkürliche Machtanwendung zu vermeiden und entwicklungsförderndes Handeln zu ermöglichen. Im Erziehungssystem des Konvikts fehlte diese Professionalität.

A: Ja, natürlich haben sich auch meine Blickwinkel aufs Internat verschoben, weil ich dann gesehen hab´, dass wir da ein Relikt sind aus vergangener Zeit, die Art, wie wir das machen, vor allem. Ich hab´ nicht das Internat an sich so schlecht g´funden als Institution, aber wie wir das Ganze g´macht haben.

I: Da zwei, drei Sätze dazu? Was heißt das?

A: Ja, das heißt eben genau, dass die die reine (unverständlich) war und die reine Disziplin nicht ausreicht. Damit kann man den Leuten nicht helfen. Ich hab´ aber auch gesehen, dass bei uns keiner ist, der´s wirklich kann, kein Ausgebildeter und keiner von den Jungen, die man ausbilden könnte. Und damit war mir irgendwie klar, dass das auf Dauer ...

I: ... nicht funktioniert.

A: ... nichts werden wird. (Schüler 70er Jahre, Präfekt ab 80er Jahre)

4.6.2 Präfektenmacht führt zu sexualisierter Gewalt

Die bevorzugte Stellung brachte den Schülern zwar Privilegien und mehr Nähe zum Präfekten, die einen Kontrast zur aggressiven Stimmung darstellte, aber auch mit sexuellen Grenzverletzungen verbunden sein konnte. Das folgende Beispiel zeigt, wie körperliche Nähe von Pater X. als Belohnung (für Lieblinge) eingesetzt wurde. Gleichzeitig überschritt er dabei die Generationenschanke, sexualisierte die öffentliche Atmosphäre und testete die Reaktion seiner Umgebung auf seine öffentlichen sexuellen Grenzverletzungen. Allerdings scheint es nichts Ungewöhnliches gewesen zu sein, dass Patres z. B. „ihre“ Ministrenten nach der Messe oftmals eher aus eigener emotionaler Bedürftigkeit heraus umarmten oder sogar (auf die Stirn) küssten. Ebenso diente dieses Verhalten in der Öffentlichkeit zur Annäherung und zur Auswahl der Opfer. Heranwachsende, die für Körperkontakt nicht empfänglich waren oder in der Lage waren, sich gegen Übergriffigkeit abzugrenzen, also Widerstand zeigten, vergrößerten die Gefahr, entdeckt zu werden. Falls sich später Eltern beschwert hätten, dann hätte das Verhalten als harmlos abgestempelt werden können:

I: Ja, aber es gab ja sozusagen auch vom Pater X. eine Form von Nähe, die jetzt nicht als Strafe empfunden worden ist, sondern dass er auch Nähe zu Schülern aufgebaut hat, wo man den Eindruck hatte, das sind Lieblinge von ihm ...

A: Genau. Richtig.

I: ... und man aber trotzdem das Gefühl hatte, diese Nähe ist vielleicht ...

A: ... ist sehr nahe, sagen wir so. Ist sehr nahe oder sehr bevorzugend oder sehr, ja, zeigt große Bevorzugung. Oder es ist auch eine intensivere Nähe, ja? Ja?

I: Ja. War das eine Nähe, die man als Schüler auch haben wollte, weil man dachte: Eigentlich wär' ich auch gerne ...?

A: Ja, manchmal schon, weil er halt einfach das durch Belohnungen vergab, durch die Nähe.

I: Auch körperlich, sag' ich mal, im Sinne von, dass er halt die in den Arm genommen hat und geküsst hat?

A: Ja, schon auch. Schon auch, ja?

I: Und das haben Sie auch mitbekommen so?

A: Ja. Schon, ja. Ja. Schon auch. Ich war halt nie sein Liebling, muss ich ganz ehrlich sagen. (Schüler 70er Jahre)

Im folgenden Interviewabschnitt wird von einer Situation berichtet, die in den privaten Räumen, also nicht mehr in der Öffentlichkeit stattfand. Hierdurch schaffte Pater X. für sich Gelegenheiten, schwerere Missbrauchsformen vorzubereiten und durchzuführen. Anhand der Datenlage wissen wir, dass dieses systematische Vorgehen typisch für ihn war und er vielfach ähnliche Situationen hergestellt hat. Der Interviewte schildert sehr genau, wie zielgerichtet Pater X. körperliche Nähe einsetzte und bewusst den Kontrast zum strengen Regime, also zur aggressiven Erziehungsatmosphäre, nutzte, um Nähe und Vertrauen aufzubauen. Er bot sich als Vertrauensperson an, gab sich als väterlicher Freund und nutzte damit die Sehnsucht nach einer liebevollen Vaterbeziehung schamlos aus. Gleichzeitig setzte er Vergünstigungen ein, um sich einzuschmeicheln. Er erweckte in den Opfern den Eindruck einer privilegierten Beziehung, die mit einem besonderen Status in der Gruppe und weiteren Vergünstigungen verbunden war [Schutz vor Gewalt durch Mitschüler, Machtposition gegenüber Mitschülern (Gestipo, Senior), flexiblere Regelauslegung, Geschenke, Süßigkeiten etc.]. In der privaten Situation intensivierte er dann den Körperkontakt, überschritt weitere Intimgrenzen und testete auch hier die Abgrenzungsfähigkeit aus.

I: (...) Bei meinem ersten Erlebnis war mir dann – ist mir auch in guter Erinnerung –, dass ich mir dann gedacht hab': Aha! Er geht über die Grenze! Er küsst einen auf den Mund. Das ist ja eine richtige ... Also er ist nicht nur ein bisschen anzüglich oder macht Witze oder ... oder ... Sondern er küsst ein Kind auf den Mund! Das geht gar nicht! Das ist irgendwie einfach schon die Grenze überschritten.

I: Wie alt waren Sie damals?

A: Damals war ich dreizehn.

I: Und bei welcher Situation war das? Können Sie das mal beschreiben?

A: Na ja, es war so, dass er ja – vorher hab' ich das schon ein paarmal erlebt –, dass er immer wieder in – wahrscheinlich war das im Hades auch so –, dass er ab und zu jemand mitgenommen hat in sein Zimmer, und dann durfte man auf seinem Schoß sitzen und ... Mehr ist da nicht passiert. Er hat dann mir irgendwann mal zu verstehen gegeben, also dieses strenge Regime ist halt so in Kremsmünster, aber wenn man zu ihm kommt – oder: Jetzt sind wir unter uns, und jetzt kannst du dich mal aussprechen und kannst auch das Gefühl haben, dass all die Regeln außer Kraft gesetzt sind; und ich bin jetzt hier als dein Freund und als dein väterlicher Freund. Und ich hab' ihn eigentlich auch so erlebt. Also er war bis zu einem gewissen Grad auch eine Hilfe für mich.

I: Also er hat einem auch zugehört.

A: Er hat einem zugehört, ja. Ja.

I: Hat aber gleichzeitig auch so was wie Nähe gesucht, also wenn er Sie auf den Schoß nimmt, zum Beispiel ...

A: Genau.

I: Jetzt sind das, kann man sagen, auch zwei Seiten: Die eine Seite ist: endlich mal jemand, wo dieses Tabu, man berührt niemand, oder wenn eine Berührung, dann ist es Gewalt. Und das andere ist: Es geht natürlich sofort an eine Grenze oder über eine Grenze.

A: Im Nachhinein, jetzt seh' ich's schon natürlich so, dass er auch bis zu einem gewissen Grad damit ..., dass es Berechnung war, dass er da eine Vertrauensbasis aufgebaut hat langsam. Man hatte ja dann am Schluss das Gefühl, man steht ihm näher als die anderen, man hat Privilegien; und da will man natürlich auch jetzt nicht als Verräter dastehen, dass man ihn sozusagen dann anprangert. Man verzeiht ihm eh ja. Und er hat das immer – das hat er bei allen eigentlich, von denen ich es weiß, im gleichen Schema gemacht: Er hat zuerst dieses Vertrauensverhältnis aufgebaut und dann wohl ausprobiert, wie reagiert derjenige. Und nachdem er gesehen hat bei mir – also ich hab' den Mund mit aller Kraft zusammengesprengt ...

I: Also bei Ihnen war es: Er hat Sie geküsst.

A: Genau. Er hat mich auf den Mund geküsst, hat versucht auch, mit der Zunge in meinen Mund hineinzudringen, und das ist ihm – das hab' ich nicht zugelassen; und da hat er dann einfach gesehen, okay ... Da geht nichts. Das hat er auch dann akzeptiert. (Schüler 70er Jahre)

Es gehörte Mut dazu, sich gegen einen sonst auch höchst aggressiv auftretenden Pater abzugrenzen. In dieser Situation konnte der Pater sich und auch dem Jungen einreden, dass er keine körperliche Gewalt angewendet hat. Gleichzeitig sorgte dieses Nebeneinander von Vergünstigungen und sexuellen Grenzüberschreitung dafür, dass der Interviewte damals nicht als Verräter dastehen wollte und ihm „eh“ verziehen hat.

In diesem Bericht verzichten wir bewusst auf ausführliche Schilderungen von massiven sexualisierten Gewaltanwendungen. Daher soll hier nur darauf hingewiesen werden, dass die uns vorliegenden Unterlagen und Daten klar belegen, dass es im Konvikt über einen langen Zeitraum auch zu schwerem sexuellem Missbrauch unter Gewaltanwendung nach § 206 StGB (vgl. Gerichtsurteil A. Mandorfer) kam. Unter Ausnutzung ihrer Stellung und ihrer Funktion missbrauchten die Täter das bestehende Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnis und führten dem Beischlaf gleichzusetzende geschlechtliche Handlungen, wie z.

B. Masturbationshandlungen, Oralverkehr, (versuchten) Analverkehr, an ihren Schutzbefohlenen aus. Etliche Schüler wurden mehrmals wöchentlich missbraucht, und einzelne duldeten aufgrund ihrer Abhängigkeit mehrere hundert Missbrauchshandlungen bzw. mussten diese über sich ergehen lassen. Ebenso missbrauchten die einzelnen Täter mehrere Heranwachsende innerhalb des gleichen Zeitraums über mehrere Jahre.

Im Rahmen der Interviews haben wir keine Informationen darüber erhalten, zu welchem Zeitpunkt sich die Motivation zum sexuellen Missbrauch auf Seiten der Patres entwickelte. Daher wissen wir im Einzelfall nicht, ob sie schon vor der Arbeit im Konvikt bestand oder sich erst dort entwickelte, und wie lange es bis zu einer eventuellen Umsetzung dauerte; auch nicht, ob bei den Tätern eine pädosexuelle Fixierung vorliegt oder ob sie in der Entwicklung ihrer Sexualität auf einem unreifen Niveau stehen geblieben sind (vgl. Müller, 2010; S. 126 f.) Genauso ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass nicht alle sexualisierten Gewalttaten sexuell motiviert sein müssen, sondern diese vielmehr zur Befriedigung von Machtbedürfnissen erfolgen können. So nutzen Täter z. B. im Rahmen von Strafritualen ihre Machtpositionen aus und fügen Ihren Opfern sadistische Formen sexualisierter Gewalt zu (vgl. Enders, 2012, S. 67 ff.).

4.6.3 Umstände der Missbrauchshandlungen und Zölibat

Die Missbrauchshandlungen haben nicht nur die „Lieblinge“ der jeweiligen Präfekten betroffen und nicht nur in den privaten Räumen der Präfekten stattgefunden, sondern u. a. auch auf Freizeitfahrten, Studienreisen, im Auto, in der Sporthalle oder im Schlafsaal der Heranwachsenden. Oftmals fanden sie z. B. im Rahmen von Nachhilfestunden, von angeblich nötigen Untersuchungen zur Pubertätsentwicklung bei Sängerknaben oder im Rahmen der „sogenannten „sexuellen Aufklärung“ statt. Hierzu haben wir zwei Berichte in den Interviews erhalten. Einer ist auf das Angebot der „praktischen“ Aufklärung nicht eingegangen. Der andere wurde zum Präfekten beordert, nachdem dieser Spermienflecken im Bettuch entdeckt hatte. Anscheinend ist der Interviewte sich bis heute nicht bewusst, dass er hierbei einen sexuellen Missbrauch erlebt hat:

I: Pater Q. ... Na ja, der hat sich irgendwie bemüßigt gefühlt ... ich war in dieser Abteilung, wo die sogenannten Priesterkandidaten waren, so Sechste, Siebte, Achte ... wie er bei mir auf der Hose beziehungsweise im Leintuch, nicht, so ein ... Ding entdeckt hat, nicht, also die ... nicht? Und da hat er mich kommen lassen, und dann, also die Eichel, und hat eben gesagt, wie das funktioniert, nicht. Es war nicht sehr angenehm, aber er hat gefunden, ich muss darüber Bescheid wissen, wie das ...

I: Das hat der dann bei Ihnen gezeigt, wie das geht?

A: Ja. Auch die Masturbation und so weiter. Ned? ...

I: Damit Sie Bescheid wissen, wie das geht? Das war aber eine fadenscheinige Begründung, oder?

A: Ja.

I: Und da waren Sie schon älter, oder? Vierte, fünfte Klasse oder ...

A: Ja, ich also, ich weiß nicht, was – ja, Sechste, Siebte wird das gewesen sein.

I: Sechste, Siebte: Da waren Sie zwölf, dreizehn.

A: Mhm.

I: Und ging das dann länger? Oder hat er das bloß einmal gezeigt?

A: ... Ja, es war ... ein bissl später schon, also schon sicher fünfzehn, sechzehn war ich dann, ich war nicht zwölf, dreizehn. ...

I: Und er hat gesagt, das ist wichtig, damit Sie wissen, wie das funktioniert? Wie das geht?

A: Ja.

I: Und das war dann die ganze Erklärung?

A: Ja, Aufklärung oder ...

I: Ja, und hat er Ihnen dann gesagt, Sie sollen das selber so machen auch? Oder das vermeiden?

A: Da erinnere ich mich eher nicht mehr so genau. Aber ich glaub' schon, dass er in die Richtung, weil er eben g'sagt hat, wenn du eben diesen Drang hast, so kann man sich erleichtern, nicht, dass das ... nicht, wenn man das Verlangen hat, mit Gleichgeschlechtlichen oder Mädchen so was zu tun ...

I: Also dass das praktisch eine Möglichkeit war, das Zölibat besser durchzuhalten, oder? Dass das eine Möglichkeit war, ohne Sexualpartner zu bleiben. Wenn man sich selbst befriedigt, dass dann ...

A: Ja.

I: ... das Verlangen nach den anderen nicht so groß ist.

A: Richtig, ja. (Schüler 40er Jahre)

Der Zölibat kann nicht als kausale Ursache³³ für sexualisierte Gewalt geltend gemacht werden (vgl. Fernau, Treskow & Stiller 2014, S. 34). Ebenso wenig lässt sich die Behauptung aufrechterhalten, dass alle missbrauchenden Priester pädosexuelle Präferenzen haben. Eine Studie des John Jay College von 2011 kommt vielmehr zu dem Ergebnis, dass bei weniger als 5 % der beschuldigten Diakone und Priester eine entsprechende Sexualpräferenz vorzufinden ist.³⁴ (vgl. Fernau, Treskow & Stiller, 2014, S. 34). Der Zölibat bringt aber andere Probleme mit sich. Hierzu Müller (2010):

„Der Zölibat bzw. eine verzerrte Vorstellung vom Zölibat kann vielmehr die Fähigkeit, sich mit der eigenen Sexualität auseinanderzusetzen und sich dem Prozess zu stellen, der zur Beziehungsfähigkeit führt, erschweren oder sogar verhindern. Das trifft vor allem auf Priester zu, die in ihrer sexuellen Entwicklung unterentwickelt oder stehen geblieben sind und die den Zölibat in dem Sinne missverstehen, dass sie meinen, sich nicht mit der eigenen Sexualität auseinandersetzen zu müssen. Das eigentliche Problem ist hier die emotionale – und damit auch die sexuelle – Unreife, die sich dann auch in der Unfähigkeit zu echten Beziehungen und zu echter Intimität zeigt.

So mag für manche Männer, die sich mit ihrer Sexualität nicht wohlfühlen und im Beruf des Priesters eine sinnvolle Aufgabe sehen, gerade der Zölibat zunächst eine zusätzliche Motivation dafür sein, diesen Beruf zu ergreifen. Ihre sexuelle Unreife und oft damit einhergehend auch eingeschränkte Beziehungsfähigkeit werden durch den Zölibat kaschiert, bekommen einen schönen Anstrich und werden unter Umständen sogar zu einem Ideal verklärt. Das aber führt dazu, dass der ganze Bereich der Sexualität und Intimität weiterhin im Dunklen bleibt.“ (Müller, 2010, S. 125 f.)

Gerade im sexuellen Missbrauch von Minderjährigen können dann die sexuelle und emotionale Unreife und die mangelnde Befähigung zur Intimität ihren Ausdruck finden. Anhand der Interviews wissen wir, dass die Stiftsangehörigen sich zumeist direkt nach der Matura für die Klosterlaufbahn entschieden hatten, und es war auffallend, wie schwer es für sie war, über sexuelle Themen zu sprechen. Zum Teil fehlten ihnen sogar die Worte hierfür. Durch den frühen Klostereintritt haben sie sich teilweise ohne jegliche sexuelle Erfahrung frühzeitig für ein keusches Leben entschieden, ohne wirklich erfassen zu können,

³³ „Eine direkte Verbindung zwischen Zölibat und sexuellem Missbrauch in dem Sinne, dass der Zölibat die Ursache für den sexuellen Missbrauch Minderjähriger ist, lässt sich nicht nachweisen. Wer pädoophil veranlagt ist und seine Veranlagung ausleben möchte, den schützt weder der Zölibat noch die Ehe davor, das zu tun.“ (Müller 2010, S. 124)

³⁴ Laut der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD) von 2002 Kapitel V, F 65.4 wird Pädophilie beschrieben als ausschließliche oder überwiegende „sexuelle Präferenz für Kinder [...], die sich meist in der Vorpubertät oder in einem frühen Stadium der Pubertät befinden“ (vgl. Fernau, Treskow & Stiller, 2014, S. 34),

welche weitreichenden Auswirkungen diese Entscheidung für ihr weiteres Leben hat. Aufgrund der Sexualfeindlichkeit der katholischen Kirche und der damit verbundenen Tabuisierung haben sie sich während des Noviziats, wenn überhaupt, nur rudimentär mit ihrer Sexualität auseinandergesetzt bzw. sich auseinandersetzen müssen. Oftmals ging es nur darum, den sexuellen Impulsen und sexuellen „Verfehlungen“ mit Hilfe des Gebets, dem Empfang der Sakramente und der Beichte Einhalt zu gebieten. Gerade wenn es hierbei um sexuellen Missbrauch ging, war dies ein höchst fahrlässiger Umgang mit einer Straftat, die weder zur Anzeige gebracht noch nach unserer Erkenntnis immer an entsprechende innerkirchliche Instanzen weitergemeldet wurde. Eine wirkliche Reflexion hinsichtlich der Eignung für den Zölibat und hinsichtlich der eigenen sexuellen Wünsche und Motivationen fand nicht statt. Ebenso hatten die Novizen kaum Möglichkeiten, ihre eventuellen Nöte mithilfe eines Gegenübers ausführlich zu besprechen, da eine Erforschung und Entdeckung der sexuellen Wünsche und Bedürfnisse mit der Gefahr verbunden waren, dass dadurch die Bereitschaft zum Abbruch der Ordenskarriere erhöht würde. Zusätzlich gibt es Hinweise, dass im Stift Kremsmünster ein recht laxer Umgang mit der Einhaltung des Zölibats gepflegt wurde. Hier gilt es zu bedenken, dass viele katholische Priester heimliche Liebesbeziehung führen und uneheliche Kinder haben. Für viele ist es nicht möglich, auf Dauer gegen ihr („sündiges“) sexuelles Verlangen anzukämpfen. Dies trifft auch für die Priester des Stifts Kremsmünster zu. Inwieweit diese Doppelmoral, bei der man den keuschen Schein nach außen wahren will, auch dazu beigetragen hat, dass der sexuelle Missbrauch an Minderjährigen nicht konsequent aufgedeckt wurde, lässt sich nur vermuten; genauso, ob einzelne Täter ihr Wissen um die Verfehlungen der anderen als Druckmittel zu nutzen wussten.

4.6.4 Sexualisierte Gewalt als Thema in den Interviews mit den Präfekten

Das Ausmaß der psychischen und physischen Gewalt und der damit verbundenen Schuld anzuerkennen, fiel den Präfekten im Gespräch mit uns schon schwer. Noch schwerer fiel ihnen das bei der Frage nach sexualisierter Gewalt. Als Beispiel sei hier der Präfekt K. angeführt. Im ersten Gespräch war er nicht bereit, über die wahren Gründe für die Beendigung seiner Präfektenzeit zu sprechen. Diese Haltung hielt er während des gesamten Interviews durch, und so log er auch auf die direkte Frage, ob er sexualisierte Gewalt ausgeübt habe. In einem zweiten Gespräch wurde er dann mit genaueren Informationen, die wir zwischenzeitlich erhalten hatten, konfrontiert. In dieser Situation gab er seine Leugnung auf. Ein vertieftes Sprechen über sein Vorgehen und seine Vergehen war trotzdem nicht möglich, da er nicht bereit war, darüber Auskunft zu geben. Auch die Anzahl seiner Opfer, die er mit ca. 15 angab, sowie die behauptete Beendigung seiner Misshandlungen, nachdem er aufgefliegen war und nach sieben Jahren als Präfekt aber nicht als Lehrer abgezogen wurde, sind anzuzweifeln. Glaubhaft hingegen erschien seine Aussage, dass er nichts mehr mit der „Sache“ zu tun haben will.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Frage, inwieweit die Mitbrüder des Konviktsdirektors Q. etwas über seine massiven sexuellen Gewalttaten gewusst haben.

A: Naa, naa ... Der Pater Q., der ist schon als Präfekt ganz früh, ganz früh, also der hat 53 maturiert, und er hat dann, ist er 58 geweiht worden und ist aber dann schon Präfekt geworden. Und später Konviktsdirektor. Über ihn sind verschiedene Gerüchte gegangen, aber man hat es nicht für möglich gehalten, dass da wirklich etwas Schwerwiegendes passiert wäre. Man hat's nicht für möglich gehalten. Das ist mal ein Punkt, der festgehalten werden muss. Man hat g'sagt – denn er hat sich sonst, als Präfekt war er hilfsbereit gegenüber den anderen Präfekten, und als Konviktsdirektor auch. Wir haben auch viel über die Buben gesprochen. Wir hatten ja jede Woche einmal eine Konferenz ...

I: Also eine Präfektenkonferenz.

A: ... die Präfektenkonferenz, und haben die Vorfälle in der Woche besprochen. Und da war er eigentlich nie unliebsam oder so, dass man gesagt hätte, also der hat da was auf dem Kerbholz. Es ist uns bis jetzt eigentlich total unverständlich, dass schwerwiegende Dinge von dem her da vorgefallen sind. Für uns war das unverständlich. (Schüler 40er Jahre, Präfekt ab 60 er Jahre)

Einerseits wird in dieser Aussage sichtbar, wie es dem Konviktsdirektor gelungen war, die Wahrnehmung seiner Kollegen so zu manipulieren, dass diese den Gerüchten keinen Glauben schenkten. Andererseits zeigt sich hier auch die große Mitverantwortung und Schuld der Präfekten, die nicht willens waren, den vielfältigen Gerüchten um ihren Direktor auf den Grund zu gehen. Inwieweit diese an die Stiftsleitung weiter gegeben wurden oder die Leitung auf anderem Weg davon erfahren hat, können wir anhand der Interviews nicht beurteilen. Generell sind entsprechende Fragen, inwieweit sich Eltern beim Abt beschwert haben und welche Reaktionen von Seiten der Stiftsleitung auf entsprechende Vorwürfe erfolgten, aufgrund des bisherigen Erkenntnisstandes nicht zu beantworten. Innerhalb der uns zur Verfügung gestellten Archivunterlagen konnten wir keine Informationen zum sexuellen Missbrauch durch den Konviktsdirektor X. finden.

4.6.5 Täterempathie, fehlende eigene Verantwortungsübernahme und Reue

Während sich viele der ehemaligen Präfekten, mit denen wir gesprochen haben, Sorgen um das Seelenheil ihres ehemaligen Direktors und Ordensbruders machen, scheint ein wirklich tief empfundenen Mitgefühl für die Opfer gerade bei der älteren Präfektengeneration zu fehlen. Es überrascht daher nicht, dass sie nicht in der Lage sind, ein konfrontatives Gespräch mit ihm zu führen:

I: Wir haben es ja schon mal kurz angedeutet, aber da würd' ich gern noch mal genauer nachfragen: Sie haben, Sie haben viel Kontakt mit ihm gehabt, und dann, von einem Tag auf den anderen mehr oder weniger, tauchen plötzlich diese Vorwürfe auf. Sie haben jetzt am Ende auch gesagt, es gibt viele Vorwürfe, die Sie anzweifeln auch, vielleicht nicht nur dem Ö. gegenüber, sondern anderen ...

A: Naa, also was das, die anderen ... Also wenn der Ö., da trau' ich mich nichts sagen, weil ich glaub', das ist ... Ich hab' selber nicht nachgeforscht, aber was da – und ich glaub', er hat's auch zugegeben ...

I: Mhm.

A: ... was da sexuell vorgefallen ist. Da hab' ich nie nachgeforscht und natürlich geredet mit ihm, weil das bring' ich nicht übers Herz, naa. Naa.

I: Aber da sagen, wenn er's auch zugegeben hat und so, dann gehen Sie auch davon aus, dass zumindest das Meiste davon ...

A: Ja, das Meiste. (Schüler 50er Jahre, Präfekt ab 70er Jahre)

Ebenso vermitteln die Patres den Eindruck, sich nur unzureichend mit den Anschuldigungen und den vorhandenen Unterlagen auseinandersetzen zu wollen. Hier gibt es dann eher Beschwerden über die mangelnden Informationen durch die Stiftsleitung und über deren mangelhafte Abwehr „falscher“ Beschuldigungen. Obwohl sie selbst oftmals erklären, dass sie sich nicht mehr so genau an Ereignisse bzw. ihre Gewalttaten erinnern können, verlangen sie genau diese Fähigkeit von den Gewaltopfern. Bei Widersprüchen zu ihren Erinnerungen zweifeln sie mitunter die gesamte Glaubhaftigkeit der entsprechenden Opfer an. Teilweise werden die Opfer verunglimpft. Diese hätten damals schon Probleme gemacht oder seien im Leben gescheitert und gäben jetzt dem Stift dafür die Verantwortung. Auch das Argument des „Trittbrettfahrers“ haben wir gehört. Anhand der Interviews zeigt sich die deutliche Abwehr der eigenen Verantwortung und der zugrundeliegenden Schuld. Dies manifestiert sich u. a. in Form von

Verleugnungen, Verharmlosungen, Rechtfertigungen, Verneinungen, Wahrnehmungsverzerrungen und einer umfassenden Schuldverschiebung. Eine Übernahme der Verantwortung benötigt dagegen ein hinreichendes Unrechtsbewusstsein sowie ein ausreichendes Empathievermögen (vgl. Deegener, 1995). Dies fehlt für die physischen Gewaltdaten fast völlig und ist auch im Zusammenhang mit der Bewertung der sexualisierten Gewalttaten nur gering ausgeprägt. Tiefe Reue bedürfte sowohl einer Auseinandersetzung mit den eigenen Täter- als auch Opferanteilen und den damit verbundenen abgewehrten Gefühlen. Dies ist bisher zum Schutz des eigenen Weltbildes und Selbstwertgefühls kaum bis gar nicht möglich und/oder gewollt.

5 Vom Zögling zum Opfer

5.1 Rekrutierungsprozesse: Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft

Zumindest für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg lässt sich ganz allgemein feststellen, dass die Schüler des Stiftsgymnasiums aus ganz unterschiedlichen sozialen Milieus stammten. Bei der Auswahl der Schülerschaft unterlag man keinesfalls einer Beschränkung auf „bessere Kreise“ im Sinne einer sozialen Vorselektion, die den Anspruch auf Elite allein schon dadurch untermauern sollte, dass nur Kinder aus besonders wohlhabenden, gesellschaftlich anerkannten und renommierten Familien Aufnahme gefunden hätten. Eine exemplarische Auswahl an Berufsgruppen der Eltern lässt ein breites Spektrum sozialer Herkunft in der Kremsmünsterer Schülerschaft erahnen: Neben Rechtsanwälten, Notaren und Ärzten finden sich Metzger, Wirte, Bauern, Bankbeamte, Gemeindebedienstete oder Kindergärtnerinnen.

Die Frage, wodurch diese soziale Heterogenität bedingt ist bzw. inwieweit diese einer „strategischen Absicht“ seitens des Stiftes (bzw. bestimmter Entscheidungsträger) folgte, erscheint vielschichtig und erfordert die Berücksichtigung mehrerer Dimensionen im Prozess der Rekrutierung der Schüler. Zu unterscheiden ist dabei zwischen Motivationen der Eltern, Motivationen der Schüler und Motivationen auf Seiten des Stiftes. Untersucht man die Frage, was Eltern dazu bewog, ihre Söhne am Gymnasium bzw. Internat in Kremsmünster anzumelden, eröffnet sich ein Kontinuum bewusster Intentionalität, d.h. manche Eltern verbanden damit bestimmte Hoffnungen und Wünsche, die etwas mit dem „guten Ruf“ der Einrichtung zu tun hatten, während andere eher pragmatischen Erfordernissen folgten. Letztere bezogen sich in vielen Fällen zunächst auf die geographische Nähe des Stiftes zum Heimatort. Nicht wenige Schüler stammten unmittelbar aus dem Ort Kremsmünster oder aus Nachbargemeinden, sodass die Auswahl des Ausbildungsortes gleichsam vorgezeichnet war. Bei Familien, die weiter weg wohnten, spielte häufig die Frage der Bewältigung des Schulweges eine zentrale Rolle. Aufgrund der Tatsache, dass in der Region nur eine geringe Anzahl von Gymnasien verfügbar war, stand man vor der Wahl, dass das Kind entweder jeden Tag lange Anfahrtswege in Kauf nehmen musste oder dass es in einem Internat aufgenommen wurde. Das Internat wurde häufig als die „praktischere“ Lösung angesehen, da so die Bewältigung langer Schulwege auf Wochenenden beschränkt werden konnte. Für viele Familien gab es schlichtweg gar keine Alternative zu Kremsmünster, wenn sie ihrem Kind den Besuch eines Gymnasiums ermöglichen wollten. Ein ehemaliger Schüler fasst diese Situation prägnant zusammen:

„Wenn man Gymnasium macht, muss man ins Internat gehen.“ (Schüler 70er Jahre)

Veränderungen der regionalen schulischen Infrastruktur im Sinne einer Verdichtung des Netzes höherer Schulen trugen demnach in den letzten Jahren auch zu einer Ausdünnung der Internatsschülerschaft und letztlich zur Schließung des Internats bei. Ein geringes Ausmaß an erzieherischer Intentionalität lässt sich auch in jenen Fällen vermuten, in denen Entscheidungen aufgrund der Tatsache getroffen wurden, dass andere Familien im Dorf ihre Kinder auch nach Kremsmünster schickten oder weil dem besten Freund des Sohnes dieser Ausbildungsort zugewiesen wurde.

Ein höheres Ausmaß an Entscheidungsbewusstsein kann bei jenen Familien angenommen werden, die ihr Kind auf der Basis einer „familiären Gewohnheit“ in Kremsmünster anmeldeten. Viele ehemalige Schüler berichten, dass schon ihr Vater und/oder ihr Großvater und/oder ältere Geschwister in Kremsmünster zur Schule gegangen waren, was aber nicht in jedem Fall unhinterfragt blieb. So beschreibt ein Schüler, dass sein Großvater erhebliche Widerstände gegen die Entscheidung der Eltern äußerte, den

Sohn nach Kremsmünster zu schicken. Offenbar verband der Großvater seine Zeit im Konvikt mit negativen Assoziationen und appellierte an die Eltern, seinem Enkel entsprechende Erfahrungen zu ersparen. Generell ist anzunehmen, dass die subjektive Repräsentation der eigenen „Kremsmünster-Geschichte“ eine bedeutende Rolle bei der Frage spielte, ob Eltern ihren Sohn ins Gymnasium und Internat schickten. Vieles stellt sich hier allerdings aus der Sicht der Schüler als unklar dar und wir verfügen über keine Information darüber, wie viele Eltern ihre Kinder gerade deshalb nicht an der Schule anmeldeten, weil das Bewusstsein über ihre eigenen Erfahrungen sie daran hinderte.

Ein Hauptgrund für die Anmeldung in Kremsmünster bestand häufig in dem Wunsch der Eltern, dass ihre Söhne eine „gute Ausbildung“ erhalten sollten. Der diesbezügliche Ruf, der dem Stiftsgymnasium vorausente, weckte die Erwartung, dass ein erfolgreiches Absolvieren der Schule vielversprechende Lebensperspektiven eröffnen würde. Daneben spielten – nicht nur – im ländlichen katholischen Milieu in der Gegend um Kremsmünster in vielen Fällen auch religiöse Motive eine Rolle. Eine moralische Erziehung in Übereinstimmung mit eigenen Glaubensvorstellungen wurde sozusagen als gewährleistet betrachtet, wenn man den Sohn den Patres im Konvikt anvertraute. Ein möglicher „Nebeneffekt“, dass dem Sohn dort auch eine „theologische Karriere“ als Pfarrer nahegelegt werden könnte, wurde bei der Entscheidungsfindung in vereinzelt Fällen durchaus wohlwollend mitbedacht.

Auffällig sind zahlreiche Berichte, die darauf schließen lassen, dass Eltern die Erziehungshoheit über den Sohn ganz bewusst an die Patres im Konvikt delegierten, da sie selbst ihre Elternrolle nicht wahrnehmen konnten oder wollten. Die Rede ist davon, dass Eltern „*sehr beschäftigt waren*“, dass beide Eltern berufstätig waren, dass „*eigentlich niemand da war, der wirklich für das Kind Zeit hatte*“ oder dass es der „*Vater nicht ausgehalten hätte, wenn wir zu Hause geblieben wären*“. Ungeachtet der Frage, wie weit das Verhalten der Eltern auf ökonomischen Zwängen oder einer gering ausgeprägten Bindung zum Kind basierte, lässt sich feststellen, dass sich viele Schüler von ihren Eltern abgeschoben fühlten. Dies äußerte sich nicht zuletzt in einem mangelnden Interesse der Eltern für die Lebensumstände im Internat und einer mangelnden Sensibilität für die psychische Befindlichkeit des Sohnes.

Die Schüler selbst fühlten sich nur selten eingebunden in die Entscheidung über die Auswahl ihrer Schule bzw. des Internats. Nur wenige berichten, dass sie selbst wünschten, das Stiftsgymnasium zu besuchen. Für manche, die in Kremsmünster lebten, hatte das Gebäude allein schon wegen seines majestätischen Charakters eine hohe Anziehungskraft, sodass es als Ehre empfunden wurde, dort die Schule besuchen zu dürfen. Gerade in der Nachkriegszeit wurde die Aufnahme in Kremsmünster unter anderem auch deshalb angestrebt, weil dort – im Gegensatz zur häuslichen Situation – wenigstens die elementare Versorgung mit Essen, Kleidung und Wohnraum gewährleistet war. Insgesamt aber hatten im Rekrutierungsprozess die Motive der Schüler keine nennenswerte Bedeutung. Ihre Rolle bestand eher darin, sich durch schulische Leistungen, durch Musikalität oder durch religiöses Engagement (ministrieren) für Kremsmünster zu empfehlen. Auf diese Weise konnten sie bei Grundschullehrern, Pfarrern oder auch Patres aus dem Stift auf sich aufmerksam machen, die den Eltern nahelegten, dem Sohn eine höhere Schulbildung im Stiftsgymnasium angedeihen zu lassen.

Abgesehen davon, dass von den Kandidaten gute schulische Leistungen erwartet wurden, lassen sich auf den ersten Blick keine eindeutigen Kriterien erkennen, die das Stiftsgymnasium bei der Auswahl der Schüler zur Anwendung brachte. Es wurde demnach eine Vorselektion betrieben, deren zugrundeliegender Mechanismus im Großen und Ganzen undurchschaubar bleibt. Retrospektiv lassen sich aber aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft im Wesentlichen drei mögliche Motive rekonstruieren, die bei der Auswahl der Schüler handlungsleitend gewesen sein könnten. Erstens profitierte der Ruf des Stiftsgymnasiums ohne Zweifel von Anmeldungen durch Familien, die über ein hohes Prestige ver-

fügten. Bekannte Persönlichkeiten aus Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft, die ihre Söhne nach Kremsmünster schickten, trugen in zentraler Weise dazu bei, den Ruf des Stiftsgymnasiums als Eliteeinrichtung zu festigen. Söhne aus bekannten Familien waren demnach in Kremsmünster „gern gesehen“. Sie wurden zum Bestandteil einer Außenwirkung des Klosters, die Tradition, exzellente Bildung, Erfolg und moralische Integrität suggerierte. Darüber hinaus war das Stift durchaus nicht abgeneigt, finanzielle Zuwendungen aus „besseren Kreisen“ entgegen zu nehmen.

Auch ein zweiter Aspekt spricht für eine „profitorientierte“ Rekrutierungspolitik des Klosters. Wenn Kinder aus Kremsmünsterer Handwerksfamilien aufgenommen wurden, dann erleichterte dies den Zugang zu entsprechenden Dienstleistungen. Kurze Wege, persönliche Bekanntschaften (und mögliche Abhängigkeiten) schufen ein Netz an Möglichkeiten, das durchaus relevante ökonomische Erleichterungen auf Seiten des Klosters mit sich brachte. Solche Verstrickungen dienten aber auch dazu, die Missstände im Kloster zu kaschieren und unter dem Deckmantel der persönlichen Beziehungen im Sinne von „eine Hand wäscht die andere“ verschwinden zu lassen. Dem Stift war durchaus daran gelegen, in der dörflichen Struktur nach eigener Maßgabe fest verankert zu sein.

Es finden sich drittens deutliche Hinweise darauf, dass eine relevante Anzahl von Schülern aus sozial schwachen Familien stammte. Prekäre finanzielle Verhältnisse schufen Abhängigkeiten, die eine Aufdeckung der Missstände im Konvikt und Gymnasium verhinderten. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass einige Kinder aus Scheidungsfamilien stammten bzw. von alleinerziehenden Müttern versorgt wurden. Die „fehlende“ Vaterfigur könnte ein durchaus wünschenswertes Aufnahmekriterium gewesen sein, wie ein ehemaliger Schüler andeutet:

„Pater Ü. wollte verschiedene Sachen: Er wollte einerseits Kinder, wo sich durch die familiären Verbindungen ein Mehrwert für ihn persönlich oder das Stift ergeben könnte, in verschiedener Hinsicht. Dann hat er auch ganz gezielt Leute ausgewählt, die er sich schon von vornherein als Opfer ausgepickt hatte: Familien, wo die Burschen keine Vaterfigur mehr hatten oder eine schwache Vaterfigur aus irgendwelchen Gründen, und wo er sich sozusagen sicher sein konnte, dass er da sein Unwesen treiben kann, ohne dass da großes Aufsehen passiert. (...) Entweder sozial schwach oder keine Vaterfigur oder eine sehr schwache Vaterfigur, aus welchen Gründen auch immer, wo er sich dann sozusagen da einsetzen konnte.“ (Schüler 80er Jahre)

Auch wenn sich aus den vorliegenden Daten keine „von langer Hand“ koordinierte Rekrutierungsstrategie des Klosters herausarbeiten lässt, so zeichnen sich doch bestimmte Konturen eines Verfahrens ab, das bestimmte Präferenzen erkennen lässt, die einen Beitrag zur Festigung der Position des Klosters und zur Aufrechterhaltung kindeswohlgefährdender Strukturen zu leisten schienen.

5.2 Bedrohungen

Die Interviews mit ehemaligen Schülern des Stiftsgymnasiums Kremsmünster liefern deutliche Belege dafür, dass sich eine Vielzahl von Bedrohungen um den Schul- und Internatsalltag gruppieren. Dabei ist Gewalt eine konkrete Inszenierung auf der Dimension des Handelns. Die Bedrohung ist das latente Korrelat zur Gewalt, sie bedarf der Manifestation tatsächlich ausgeübter Gewalt nur insofern, als diese einen erfahrbaren Beleg für die Möglichkeit des Eintretens von Schmerz, Erniedrigung und Demütigung liefert. Es ist zu unterscheiden zwischen Gewalt und der Möglichkeit zur Gewalt. Letztere *ist* nicht Gewalt, aber sie erfüllt eine eminent wichtige Funktion in der psychischen Organisation derer, die Gewalt ausgesetzt sein *könnten*.

Die Vielfalt empirischer Belege, die das Bedrohungsspektrum im Konvikt und Stiftsgymnasium Kremsmünster aufspannen, ist überwältigend. Es erscheint notwendig, diese Bedrohungen zu systematisieren, um einen Eindruck davon zu bekommen, welchen diesbezüglichen Einwirkungen die Kinder und Jugendlichen ausgesetzt waren und wie vielfältig sich die Erfordernisse zur Bewältigung dieser Gefährdungen darstellten. Eine Möglichkeit der Systematisierung besteht darin, unterschiedliche Ausmaße an Konkretheit von Bedrohungen zu identifizieren. Es lässt sich hier ein Kontinuum konstruieren, das von undurchschaubaren Anmutungen bis zu direkten Bedrohungen reicht. Eine in dieser Form vorgenommene Differenzierung ist begrifflicher Natur und soll nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass Bedrohungsformen im Schul- und Internatsalltag einander überlappten, gleichzeitig auftraten und somit in multipler Weise auf die Schüler einwirkten. Die folgende Darstellung folgt einer Struktur aufsteigender Konkretheit, zunächst beginnend mit eher vagen Bedrohungsszenarien bis hin zu expliziten Inszenierungen von direkter Gefahrenandrohung. Eine solche Unterscheidung beinhaltet dezidiert keine Aussage über das Ausmaß an psychischen Schädigungen, die die jeweiligen Bedrohungsformen bei den Betroffenen nach sich ziehen.

5.2.1 Diffuse Bedrohung

Diffuse Bedrohungen ergeben sich aus Ambiguitäten hinsichtlich subjektiver Deutungen von Situationen. Indem Information nur bruchstückhaft verfügbar ist oder zur Verfügung gestellt wird, eröffnet sich für die Kinder und Jugendlichen ein Interpretationsspielraum, der die Möglichkeit der Gefährdung ebenso beinhaltet wie den Modus der Selbstberuhigung. Indem die Gefahr nur angedeutet wird, lässt sie Platz für eine subjektive Konstruktion von Wirklichkeit, in der tatsächlich keine Gefahr existiert. Es passiert nichts, es wird vielleicht nur behauptet, dass etwas passiert. Die Behauptung aber ermöglicht den Zweifel, so wie das subjektive Empfinden immer auch eines ist, das in Frage gestellt werden kann. Zumal wenn man als Zehnjähriger in eine fremde Welt mit unergründlichen Gepflogenheiten eintritt, zumal wenn man angewiesen ist auf die Deutungsmacht derer, die schon länger hier sind, die sich auskennen.

Die wesentliche Bedingung für diffuse Bedrohung ist die Undurchschaubarkeit. Auch wenn das pädagogische Regelwerk im Konvikt als starr und überstrukturiert, ja nachgerade zwanghaft erscheint, so ist es dies nur insofern, als die Überschreitung von Vorschriften mit hoher Wahrscheinlichkeit Sanktionen nach sich zog. Dies bedeutet aber im Umkehrschluss nicht, dass die Unterordnung unter die Regeln Sicherheit gewährleistet. Letztendlich gab es immer einen Bereich der Unberechenbarkeit, der aufgrund unergründlicher Motive verschiedene Ausdehnungen annahm.

„Die Pädagogik hat sich darin erschöpft, dass es einen fixen Regelrahmen gab einfach und der war einzuhalten. Und dagegen verhalten wurde halt bestraft oder im besten Fall also geahndet in irgendeiner Form, ob abgemahnt oder halt bestraft. Plus, dass es halt dann einen riesigen Graubereich gab an Willkür. Und das kann man – also das ist jetzt ein großes Wort, aber es war letztlich, auf dieser Ebene war es Terror, Psychoterror.“ (Schüler 70er Jahre)

Der „riesige Graubereich an Willkür“ unterminierte nicht das Regelsystem an sich, sondern er korrumpierte die subjektive Repräsentation von Ordnung und Unterordnung auf Seiten der Schüler. Neben dem streng formalen Regelwerk existierten informelle Gesetzmäßigkeiten, deren Wirkung wesentlich von ihrer Undurchschaubarkeit erzeugt wurde. Indem Information vorenthalten wurde, wurde suggeriert, dass jeder Schüler zu jeder Zeit von Sanktionen betroffen sein konnte. Es ist immer wieder die Rede von Schülern, die von einem Tag auf den anderen nicht mehr an der Schule waren. Indem über die Gründe der Abgänge nicht aufgeklärt wurde, wurde ein Raum von Spekulationen eröffnet, der Unsicherheiten

erzeugte. Keiner wusste, was los war. Das ist eine Praxis bewusst vorenthaltener Information, die die Annahme erzeugt, dass jeder Schüler der nächste sein kann.

Als zentrale Bühne für diffuse Bedrohungen fungierte im Konvikt/Gymnasium der Raum des Sexuellen. Die Interviews liefern zahllose Hinweise auf die Art und Weise, wie Unaussprechliches, Verborgenes und Ungeahntes einen Raum konstituierten, in dem vor allem die jüngeren Kinder vor der unlösbaren Aufgabe standen, tragfähige Orientierungen zu finden. Die Bedrohung durch sexualisierte Gewalt scheint hier nur als magische Idee durch, als Harmlosigkeit, als Witz, als Metapher, als ein Munkeln der Lächerlichkeit. Sie ist nicht fassbar, weil die erwachsene genitale Sexualität nicht fassbar ist, sie ist nicht fassbar, weil nicht zu fassen ist, was ein Pater einem Mitschüler alles antun kann. Sie muss sich sprachlich als etwas Lachhaftes und Vorwitziges manifestieren, weil die Scham und das bestenfalls halbwissende Unbehagen keine verlässliche Deutung des möglichen Geschehens erlauben. Das ist die paradigmatische Situation der diffusen Bedrohung. Weil keine Vorstellung davon existiert, was wirklich passiert, muss die beunruhigende Verständnislosigkeit weggelacht werden. Zahlreich sind Schilderungen, wonach sich Schüler „wenig vorstellen konnten, was da passiert“. Um das, was Pater X. mit den Mitschülern machte, rankten sich Andeutungen, Tuscheleien, aber keine Annahmen über die konkrete Praxis des sexuellen Missbrauchs. Das zuverlässigste Vehikel der diffusen Bedrohung ist das Gerücht. Es ist die Behauptung, die sich in der sozialen Verhandlung per se selbst bezweifelt. Das Gerücht entzieht sich selbst seinen Boden, es nimmt sich selbst die Worte aus dem Mund, vorausgesetzt, es existieren überhaupt Worte für das, was behauptet werden soll.

„Eigentlich gab's also die Andeutungen oder die Tuscheleien, wenn nach dem Mittagessen der Pater X. gesagt hat zu irgendeinem Schüler, der am Tisch g'sessen ist, gesagt hat: So, du kommst noch schnell mit. Und dann ist der eine halbe Stund' später, eine Stund' später, hin und wieder mit roten Wangen, bild' ich mir jetzt ein, gekommen. (...) Aber wenn wir mehrere waren beim Pater X., haben wir auch gesehen, wie er also immer Einzelne auf den Schoß genommen hat. (...) Und da haben wir halt dann, wenn der zum Beispiel dann noch länger geblieben ist oder wenn derjenige nach dem Mittagessen bei ihm war, alleine, dann haben wir getuschelt.“ (Schüler 70er Jahre)

Es ist wichtig, sich bei solchen Schilderungen die kognitive, emotionale und körperliche Entwicklung von Kindern in der Vorpubertät zu vergegenwärtigen. Die Deutung von Gerüchten, die sich darauf beziehen, dass ein erwachsener Pater, eine Respektsperson, seine erwachsene Sexualität einem Mitschüler aufzwingt, stellt eine erhebliche Überforderung dar.

I: Und beim Pater Ü., dem wurde nachgesagt ...

A1: ... der hat was mit den Knäblein.

I: Ja?

A2: ... dass er einfach – dass er gern zärtlich ist, das war so diese Grundstimmung, aber es wurde nie ausgesprochen.

I: So wie Sie es grade ausgesprochen haben: Wurde es so ausgesprochen oder auch nicht?

A2: Na ja, jeder hat so seine Vorlieben, der eine Knäblein, der Zweite die Mütter dazu und der Dritte den Whisky aus Schottland.

I: War das alles so dieselbe Kategorie oder ...

A2: Also ausgesprochen hat's eigentlich niemand, es hat jeder gewusst ... (Schüler 80er Jahre)

Noch im Interview mit erwachsenen Ex-Schülern wird die leicht humoreske Umgangsweise mit der von Pater Q. ausgeübten sexualisierten Gewalt reinszeniert. Es wird auch hier wieder nicht ausgesprochen, was „jeder gewusst hat“. Es ist anzunehmen, dass dieses „Wissen“ in den meisten Fällen eher den Cha-

rakter einer Ahnung hatte, die etwas mit dem Bereich des Sexuellen zu tun hatte, aber letztlich auf etwas Unfassbares bezogen war.

„Also es war jetzt nicht sichtbar, der sexuelle Missbrauch. Ich hab’ ihn nie gesehen oder miterlebt, aber er war als Gerücht und als Wissen sozusagen präsent.“ (Schüler 70er Jahre)

Um die Ahnung in tatsächliches Wissen übersetzen zu können, hätte es der Vergewisserung bedurft. Aber die diffuse Bedrohung strebt nicht nach Vergewisserung. Sie würde zur realen Gefahr werden.

„Wir haben immer vermutet, aber es ist mir kein Fall bekannt, wo wir das tatsächlich gewusst hätten. Vermutet haben wir’s schon. Aber wie weit das geht, auch nicht.“ (Schüler 70er Jahre)

„Ja, also ... Vielleicht hat’s Kollegen gegeben, die gefragt haben. Ich nicht, und ich weiß auch von keinem, der also dann demjenigen, der gekommen ist, g’sagt hat: Sag mal, was hat er eigentlich g’macht?“ (Schüler 70er Jahre)

Es existieren mehrere Berichte, wonach Kinder „mit hochrotem Kopf“ aus Pater Ü.’ Zimmer herauskamen, aber niemals danach gefragt wurden, was passiert ist. Die kommunikative Auseinandersetzung über das, was da geschah, musste sich auf die Praxis des Tuschelns und Andeutens beschränken, weil um jeden Preis verhindert werden musste, die reale Gefährdung aus dem Nebel des Diffusen hervortreten zu lassen. Auch wenn die Hinweise an Deutlichkeit kaum zu wünschen übrig ließen:

„Ich mein’, wenn dann irgendjemand gesagt hat, er hat mich auch ausgegriffen, hat er halt das gesagt, der Schüler. Ob’s dann wirklich so war, kann ich nicht bezeugen, ja? Das, was man wirklich oft sozusagen gesehen hat, wenn er während des Musikunterrichts das so vollzogen hat, wo die ganze Klasse das gesehen hat, da kann ich sagen, das hab’ ich gesehen. Ja? Ja? Man hat zum Beispiel auch Schreien gehört aus dem Zimmer raus, nur weiß ich nicht, ob er jetzt eine Watsch’n gekriegt hat, ob er da ausgegriffen worden ist, ob er da g’haut worden ist oder g’schlagen mit dem Stock... Das kann ich da nicht so sagen. Nur, man hat halt auch Schreien gehört.“ (Schüler 70er Jahre)

Noch im Erwachsenenalter kann der konkrete Bericht des Mitschülers angezweifelt werden. Noch im Erwachsenenalter erfolgt der Rückgriff auf einen Modus, in dem das, was mit eigenen Augen gesehen wurde, nicht ausgesprochen wird. Noch im Erwachsenenalter wird die Bedrohung als diffus konzipiert, indem dem Schreien des gequälten Kindes verschiedene Deutungsmöglichkeiten zugewiesen werden. Nichts erscheint in dieser Schilderung gewiss – wie sollte das Kind, das solchen Erfahrungen ausgesetzt war, ein irgendwie aushaltbares Verständnis der konkreten Geschehnisse entwickeln? Die Wirklichkeit zu leugnen heißt, die Bedrohung diffus zu halten. Auch dann noch, wenn sich die Realität in ihrer grausamen Gestalt sehr deutlich zeigt.

Die reale Existenz der diffusen Bedrohung manifestiert sich in der Praxis der Warnung: Es könnte etwas passieren, aber ich sage dir nicht was:

„Pass auf bei dem! (...) haben sie (...) davor gewarnt, bei dem aufzupassen sozusagen. Das war von Anfang an, ist geschriebenes Gesetz, unausgesprochen, so ungefähr.“ (Schüler 90er Jahre)

Die Warnung kann sich aber auch konkretisieren, sofern man als Kind in der Lage ist, Missverständnisse in Bezug auf sexuelle Orientierungen als solche zu entlarven:

A: Ich hab' mit niemandem darüber geredet. Es hat so irgendwo das gegeben: Der Pater X. ist schwul. Das war so – der X. ist schwul.“

I: Und hatte man schon eine Vorstellung, was Schwulsein eigentlich sein könnte?

A: Naja... gut. Natürlich schwul heißt sexuelle Kontakte mit Männern. Das ja bei ihm vermutlich gar nicht war. Aber so: Okay, der X. ist schwul. Vielleicht auch der Pater M. und auch noch: Pass ein bissl auf beim X., der greift dich aus! (Schüler 70er Jahre)

Eine andere Praxis der Evozierung diffuser Bedrohungsgefühle bestand in irritierenden Sexualisierungen in der pädagogischen Praxis von Lehrkräften. So ist von einem Lateinlehrer die Rede, der „anrühige“ Texte übersetzen ließ. Pater Ü. transportierte mit verbalen Andeutungen, Blicken, Gesten und Berührungen offenbar sehr häufig sexuelle Botschaften. Von Pater B. wird berichtet, dass er seine Hand während des Unterrichts öfter unter seine Soutane steckte – offenbar im Bereich des Genitals – und danach daran roch. All das wurde von den Schülern als „witzig“ abgehandelt. In einem Klima der konkreten (sexualisierten) Gewalt und des Verschweigens von Sexualität ist aber anzunehmen, dass ein solches Verhalten zumindest erhebliche Irritationen auslöste.

Ein Instrument der Bedrohung stellte die häufig zitierte „Gestipo“ (Geheime Stiftspolizei) dar. Deren Wirkung scheint in nicht unerheblichem Ausmaß in ihrem undurchschaubaren Charakter begründet zu liegen. Es handelte sich bei ihr offenbar um ein loses Gebilde aus Schülern, deren Bestreben darin bestand, sich bei Pater Ä. „einzuschmeicheln“. Dies war keine organisierte Gruppe im eigentlichen Sinne. Und auch die Aufträge, auf deren Basis die Schüler handelten, hatten wohl keinen expliziten Charakter. Ihre Wirkung als diffuse Instanz der Bedrohung beruhte vermutlich in der Kombination ihrer expliziten Bezeichnung mit ihrer undurchschaubaren Struktur und Wirkungsweise:

„Na, es gab ja diese Gestipo, geheime Stiftspolizei, da gab's ja so ein paar Leute, und die hat er halt immer wieder so angestiftet oder halt sie einfach – teilweise hat er halt gesagt, also irgendwie so in einem Halbkommentar: Der hat sich irgendwie... oder: Der war halt wieder blöd oder so was. Und dann sind die halt quasi, also nicht so ausgeschwärmt, es war jetzt nicht so, dass es wirklich so eine Organisation war in der Form, aber... Und es war auch also in meiner Erinnerung, man hat halt, war das mehr so eine Munkelei, man hat halt so eine Ahnung gehabt, wer da irgendwo dazugehören könnte, ja? Aber so fix organisiert war das natürlich nicht.“ (Schüler 70er Jahre)

Diese Beschreibung offenbart deutlich, worin das Prinzip der diffusen Bedrohung besteht. Alles ist hier unklar, nur das Gefühl der Gefährdung beschleicht einen unweigerlich.

5.2.2 Potentielle Bedrohung

Die potentielle Bedrohung ergibt sich aus der Wahrnehmung, dass Patres oder Mitschüler aufgrund ihres demonstrativen Verhaltens selbst zur Warnung werden. Sie vermitteln eine Ahnung davon, wozu sie imstande sind ohne dass sie die Gewalt tatsächlich aufführen müssen. Ihre Bedrohungsmacht wird durch ihr Verhalten, durch ihre Selbstinszenierung genährt, aber auch durch die Erfahrung der Schüler, dass es innerhalb des Stifts keine Instanz gibt, die der Ausübung von Gewalt Einhalt gebieten könnte. Die Patres werden ganz und gar zur Drohgebärde, ihre Erziehungsgewalt wird durch eine Ankündigung begründet, durch die Möglichkeit des Ausbruchs. Allein dadurch wie sie „sind“ bzw. wie sie „sich geben“ erzeugen sie ein Klima der Bedrohung. Das Vokabular, das ehemalige Schüler zur Beschreibung ihrer Erzieher heranziehen, lässt diesbezüglich keine Frage offen. Es ist von „*geistesgestörten Pädagogen*“ die Rede, die unberechenbar, zynisch, brutal, ohne Grund gewalttätig, sadistisch oder grobschlächtig sind. Ein Erzieher wird als „*echtes Schwein*“ tituiert, unzählige andere als Sadisten, einer davon hatte „*Hände*

wie Klodeckel“. Folgerichtig beschreiben ehemalige Schüler, dass ihnen „*bewusst war, dass jederzeit was sein kann*“. Das ist die Formel der potentiellen Gewalt. Wenn Lehrer und Präfekten als „*unbeherrscht laut*“ beschrieben werden, die ihre Schüler „*zusammenbrüllen*“, dann erscheint die Strategie verständlich, möglichst keinen Blickkontakt mit diesen Personen herzustellen. Bestimmte Erzieher waren „*mit Vorsicht zu genießen*“, daher „*sollte man ihnen besser aus dem Weg gehen*“, zumal „*wenn er wen nicht mag*“. Immer wieder wird beschrieben, dass man als Schüler nie wusste, was der Pater im nächsten Moment tun würde, allerdings: „*Wenn er das bei dem tut, macht er es bei anderen auch.*“ Es entsteht aufgrund solcher Beschreibung das Bild einer Schlinge potentieller Gewalt, die sich um die Schüler zusammenzieht. Bei der Reaktion, die die Schüler im Nachhinein beschreiben, denkt man unweigerlich an das Prinzip der klassischen Konditionierung:

„Wenn der den Klassenraum betrat, hab' ich gemerkt, dass meine Achseln nass sind vor Angstschweiß.“ (Schüler 70er Jahre)

„Oder auch bei dieser sexuellen Handlung, die er bei mir gesetzt hat, hat er gegrinst. Also es war immer dieses Lächeln, da hat man gewusst: Jetzt, o Gott, jetzt passiert irgendwas, jetzt passiert irgendwas Furchtbares.“ (Schüler 70er Jahre)

Das Betreten des Klassenraums und das Grinsen stellen per se keine Gefährdung dar. In Kombination mit dem, was diese Handlungen erfahrungsgemäß erwarten lassen, werden sie aber zu bedingten Stimuli, die auf Seiten der Schüler heftige psychische Reaktionen und angstgesteuerte Verhaltensweisen hervorrufen. So beschreibt ein Schüler, wie er „*ruhig gesessen*“ ist und „*fast nicht geatmet*“ hat, wenn ein bestimmter Lehrer den Klassenraum betreten hat. Es ist von „*Schreckbildern*“ anderer Abteilungen die Rede. Auch wenn man selbst das Glück hatte, von rücksichtsvolleren Erziehern betreut zu werden, so wusste man, was passieren könnte, wenn man im nächsten Jahr unglücklicherweise den „*falschen Erzieher*“ zugewiesen bekommen würde.

Die beschriebenen Eigenschaften der Patres und Lehrer entfalteten ihre Wirkung vor allem auch aufgrund der Strukturen und der pädagogischen Praxis, derer sie sich bedienten. Es ist von „*schwarzer Pädagogik*“ die Rede, die primär auf dem Prinzip beruht, dass Strafen verteilt werden, wenn Regeln nicht befolgt werden. Dass das Ausmaß und die Intensität solcher Strafen mit den persönlichen Charakteristika der Pädagogen korrespondieren würden, war naheliegend, sodass man sich als Schüler keine Illusionen darüber machte, was im Falle eines Fehlverhaltens (aber nicht nur dann) passieren würde.

Bei einem Präfekten war „*das Kämpfen immer irgendwie präsent*“, während Pater X. als „*Waffennarr*“ bekannt war, der im Besitz einer „*Pumpgun*“ war, deren Erwähnung er als angsteinflößendes pädagogisches Mittel einsetzte. Ein spezifisches Instrument potentieller Bedrohung war die vor allem von Pater X. offen zur Schau gestellte Nähe zu nationalsozialistischer Symbolik und Sprache. Das ist nicht nur ein politisches Problem. Das ist auch eine Strategie zur Erzeugung potentieller Bedrohung. „*Ich vergase dich, du Jude*“ ist nicht die Ankündigung eines Mordes, sondern der offen zur Schau gestellte Verlust jeglichen moralischen Empfindens. Übersetzt auf die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass diese Person zu allem fähig sein würde, zumal sie sich regelmäßig eines derartigen Vokabulars bediente:

„Es gibt Momente, da könnt' ich Leute umbringen. Jetzt ist so ein Moment.“ (Schüler 90er Jahre über Pater X.)

Solche verbalen Auswüchse hätten als Dummheiten abgetan werden können, wenn die Erfahrung die Schüler nicht etwas anderes gelehrt hätte: Vor dem Hintergrund tatsächlicher Gewaltexzesse entfalten diese Bemerkungen ein erhebliches Drohpotential. Die konkrete Gewalt und ihre Ankündigung schu-

fen ein Klima, innerhalb dessen die körperliche und psychische Unversehrtheit der Schüler letztlich zu keinem Zeitpunkt gewährleistet war.

Auf welche Weise potentielle Gewalt in die räumliche Gestaltung des Internats eingeschrieben war, macht die folgende Beschreibung deutlich:

„Also es gab ja immer diesen Studiersaal, und dann das Präfektzimmer war meistens direkt anschließend – meistens war’s durch eine Doppeltür getrennt. Und da gab’s immer so ein Blechsieb, ein gestanztes Blechsieb, durch das man durchsehen konnte. Ja? Ohne dass wir sozusagen wussten: Werden wir beobachtet oder nicht? Und dass halt viele Präfekten – also sie haben immer versucht... So ein Terror in der mindesten Form war einfach, überraschen, überraschend aufzutreten, ja? Und das war wirklich unberechenbar. Und da haben sie wirklich viel Mühe darauf verwendet, unberechenbar zu bleiben.“ (Schüler 70er Jahre)

Eine andere Variante, mit der die Patres die Disziplinierung der Schülerschaft gewährleisten konnten, ohne notwendigerweise selbst anwesend sein zu müssen, bot das System der sogenannten Senioren. Indem Schüler als Aufsichtspersonen gegenüber ihren (jüngeren) Mitschülern fungierten, wurden sie in die Lage versetzt, Erziehungsmaßnahmen zu exekutieren, die den Vorstellungen und Handlungsmustern ihrer erwachsenen Auftraggeber entsprachen. Die Motivation dafür war eine doppelte: Erstens konnten dadurch „aufmüpfige“ Mitschüler in den Griff bekommen werden und zweitens bot dies die Gelegenheit, bei den Patres Anerkennung zu finden. Das ist die Funktionsweise des berüchtigten Kapo-Systems, das seine Wirkung entfaltet, ohne dass die, in deren Sinn agiert und empfunden wird, überhaupt sichtbar sein müssen. Ein Pater Y. musste nicht anwesend sein, um Angst und Schrecken zu verbreiten. Sein berüchtigter „Hades“ existierte für die, die nicht dort aufgenommen wurden, als Raum verwirrender Spekulationen, von dem nicht klar war, ob es ein Privileg oder ein Fluch war, sich darin zu befinden. Die Unmöglichkeit, Situationen und Verhaltensweisen zu deuten, ist eine günstige Voraussetzung für potentielle Bedrohungsszenarien: Auch wenn gerade nichts passiert, könnte doch etwas passieren. Das Prinzip von Zuckerbrot und Peitsche hält die, die diesem ausgeliefert sind, in ständiger Spannung und Verwirrung:

„Das Schlimme war irgendwie diese Vermischung und diese Gegensätzlichkeit: Einerseits Gewalt, auf der anderen Seite wiederum durch Streicheln... Das Ganze, das hat einfach so irritiert, sag’ ich mal, dass man dasteht und nicht weiß, was jetzt los ist. Also es war nicht so, dass er jetzt die ganze Zeit nur aggressiv gewesen wäre oder so, sondern ich mein’, der hat uns ja auch eine Weihnachtsg’schicht’ vorgelesen zu Weihnachten, was auch komisch war irgendwie.“ (Schüler 90er Jahre über Pater Y.).

Es entwickelt sich in einer solchen Konstellation geradezu zwangsläufig ein Überlebensmechanismus, der darauf beruht, Situationen möglichst präzise zu deuten und „empirisch fundiert“ zu antizipieren. Es existieren viele Beschreibungen darüber, wie Schüler versuchen, aus minimalen Informationen Schlüsse zu ziehen, die sie subjektiv in die Lage versetzten, adäquat auf Situationen zu reagieren, um sich selbst in Schutz zu bringen. Solche ausgeprägten Deutungs- und Antizipationsfähigkeiten sind aus der Forschung mit Kindern aus Gewalt- und Alkoholikerfamilien bekannt (Dlugosch 2010):

„Wenn er hochrot war, der Kopf, dann war’s gefährlich. Und wenn die Hand an der Seite so angefangen hat zu zittern, dann hat’s noch circa zehn bis zwanzig Sekunden gedauert, bis der Erste drankam. (...) Das wussten die alle ja. Darauf hat ein jeder geschaut. Das war das Erste am Abend, wenn er zum Abendgebet rauskommt in den Studiersaal: Wie ist sein Kopf? Und wenn er rot war, wusste jeder: bloß nichts!“ (Schüler 80er Jahre über Pater Y)

Darüber hinaus stellte die enge Verknüpfung zwischen Schule und Internat ein ständiges Bedrohungspotential dar. Die Schüler wussten, dass Lehrer und Präfekten miteinander sprachen und dadurch möglicherweise Informationen austauschten, die gefährliche Auswirkungen haben konnten. Nicht selten waren die Kinder einer Konstellation ausgesetzt, in der ein Präfekt in Personalunion auch als Lehrer agierte und somit vor allem auf schwache Schüler massiv Druck ausüben konnte. Man konnte ihm sozusagen nicht entkommen und war seinen pädagogischen Vorstellungen vollkommen ausgeliefert. Fast alle Berichte machen deutlich, dass potentielle Bedrohungen nicht allein von Erwachsenen ausgingen, sondern – in den meisten Fällen noch häufiger – von Mitschülern. Auch bei ihnen ging die Gefahr nicht allein von konkreten Handlungen aus, sondern von dem, was sozusagen empirisch als gesichertes Risiko galt:

„Das waren Ältere, ja, genau. Wenn du dorthin kommst, gute Nacht! Du hast gewusst dann in der Sechsten, dass es da diese Schwulenecke gibt, die alle zum Pater Ö. gehen: Leg dich mit denen nicht an! Wenn die dich im Visier haben, bist du dran – nicht sexuell, sondern schulisch. Dann kriegst du Probleme.“ (Schüler 70er Jahre)

5.2.3 Permanente Bedrohung

„Aber sonst war es eher eben immer diese Bedrohung. Also es war, selbst bis in die sechste, auch sogar noch in der siebten Klasse, war immer die Bedrohung: Wenn der auftaucht, ui! Also immer: Vorsicht! Vorsicht, Vorsicht, Vorsicht. Permanent.“ (Schüler 70er Jahre)

Um die psychischen Belastungen, denen die Schüler in Internat und Schule ausgesetzt waren, zu verstehen, ist es wichtig, sich die zeitliche Dimension der Bedrohung vor Augen zu halten. Die konkrete Praxis der Gewalt wird in zeitlich abgrenzbaren Prozessen inszeniert. Sie findet einen Anfang und ein Ende in dem Sinne, dass Prügel, Anschreien oder sexuelle Handlungen wieder in etwas anderes übergehen, vielleicht sogar in etwas, was als „normale pädagogische Praxis“ bezeichnet werden kann, oder sogar – im Sinne von „Zuckerbrot und Peitsche“ – in tendenziell positives Verhalten. Die Bedrohung hingegen bleibt. Sie unterminiert sozusagen das Alibi, das sich der Täter aufgrund seines legitimen oder positiven Verhaltens selbst geben möchte. Gewaltexzesse können nicht als „Ausrutscher“ oder gerechte Strafe abgetan werden, wenn sie eine unauslöschbare Spur der Bedrohung nach sich ziehen, die sich schließlich auch immer wieder als konkrete Gewalt reaktiviert. Die Schüler unterscheiden sich deutlich in der Art und Weise, wie sie mit dieser Situation umgingen. Sie konnten sich selbst das Gefühl geben, mit ihrem eigenen Verhalten das Verhalten der Patres zu kontrollieren, oder sie konnten das Erleben von Gefährdung ausblenden – letztlich wird aber deutlich, dass „immer etwas passieren“ konnte. „*Gefürchtet hat man sich meistens*“, sagt ein Schüler, von „stetiger Angst“ ist die Rede und von einem „ständigen Androhen von Gewalt“: „*Immer wurde mit Konsequenzen gedroht*“. Es sei „*immer irgendwas gefunden worden, um zu strafen*“. Erschütternd ist die Beschreibung eines Schülers, der angibt, das er sich „*ständig umdrehen musste*“, er habe nie gewusst, wem er vertrauen könne und:

„Man muss immer davon ausgehen, dass man ununterbrochen beobachtet wird.“ (Schüler 70er Jahre)

Das Erleben von Permanenz manifestiert sich in diesen Berichten in der häufigen Verwendung von Worten wie „nie“, „immer“, „ständig“, „stetig“ oder „meistens“. Das ist nicht weiter erstaunlich angesichts der vielfältigen Praxen potentieller Bedrohung, wie sie im vorigen Kapitel beschrieben wurden.

„Es war ein Überlebenskampf. Also ich war froh, wenn am Abend das Licht abgedreht wurde, damit's einfach einmal vorbei ist, und wollte dann eigentlich nicht, dass am nächsten Tag wieder das beginnt.“ (Schüler 90er Jahre)

Von einem Präfekten wird erzählt, dass er die Kinder ständig belauscht habe. Er sei zu ihnen hingeschlichen, habe seine Beobachtungen in ein Buch eingetragen und sie auf diese Weise an Pater Q. weitergegeben. Die Verwendung des Begriffs „Spitzelsystem“ scheint angesichts solcher Praktiken nicht übertrieben. Dies kommt auch in einem prägnanten Resümee eines ehemaligen Schülers deutlich zum Ausdruck:

„Permanente Kontrolle, Denunziantentum, Überwachung.“ (Schüler 70er Jahre)

Auch hier ist wieder darauf zu verweisen, dass die Bedrohung durchaus nicht nur von den Patres ausging. Vor allem größere und stärkere Schüler stellten ein ständiges Bedrohungspotential dar (siehe dazu Kapitel 10).

Auch wenn es gelingt, Gefährdungen erfolgreich zu entkommen, bleibt das Gefühl von Sicherheit und Kontrollierbarkeit letztlich eine Illusion. Die Bedrohung stellte sich als Mischung von Antizipierbarkeit und Uneindeutigkeit dar. Man hatte einerseits eine Vorstellung davon, was passieren konnte, aber es war schwierig einzuschätzen, wann beziehungsweise unter welchen Bedingungen sich die Gefahren als konkretes Gewalterleben realisieren würden:

„Berechenbar nur insofern, als man wusste, wenn der Vulkan ausbricht, was da passiert; aber völlig unberechenbar vom Anlass her, dass es soweit kommt. Das waren Nichtigkeiten oder überhaupt nicht existente Gründe.“ (Schüler 80er Jahre)

Es ist wichtig sich vor Augen zu halten, welcher psychische Modus sich in einer solchen Lebenssituation aufdrängt. Selbst ehemalige Schüler, die ihre Zeit in Kremsmünster fast durchwegs positiv beschreiben, erinnern sich deutlich an ein bedrohliches Grundempfinden in Schule und Internat. Es wirkt, als hätte es eine Art *baseline* der Beunruhigung und ständigen Wachsamkeit gegeben, die sich in die Psyche der Schüler eingeschrieben hat, ohne dass von dieser noch in nennenswerter Weise Notiz genommen worden wäre:

„Ich kann mich an kein Gefühl der Entspannung jetzt in Kremsmünster erinnern. Ich war immer so ein bissl auf Stand-by. Immer aufmerksam, immer beobachten, immer schauen, was könnt' als nächstes passieren, was macht der, was mach' ich? Wo bin ich, was passiert als nächstes? Das ist aus meiner Sicht. Ich war immer leicht angespannt.“ (Schüler 80er Jahre)

Bemerkenswert ist der Versuch der retrospektiven Umdeutung der emotionalen Begleiterscheinungen der permanenten Bedrohung. Die Angst wird als nützlich und hilfreich angesehen, um den Anforderungen der Patres zu genügen. Sie ist die Alarmreaktion, die zumindest subjektiv den Eindruck erweckt, Gefährdungen zu reduzieren und sich der Kultur des Terrors zu unterwerfen:

„Es war eher so eine allgemeine Angst, die ich hatte. Vor Strafen, vor Schreien, vor Disziplinierung – vor Bestrafung. Ich mein', es ist auch – Angst ist nicht nur schlecht sozusagen, sondern es ist auch eine große Motivation, dem zu entsprechen. (...) Also eine Grundangst war immer da, ja?“ (Schüler 70er Jahre)

Wachsamkeit und Angst sind die wesentlichen psychischen Korrelate der permanenten Bedrohung. Es ist davon auszugehen, dass alle Schüler vor der Aufgabe standen, solche Gefühle zu bewältigen. Der

Umstand, dass es vielen möglicherweise gelungen ist, einen psychischen Modus zu finden, der es ihnen ermöglichte, eine erfolgreiche und als positiv erlebte Zeit in Kremsmünster zu verbringen, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Bedrohung eine permanente Begleiterscheinung des Schul- und Internatsalltags darstellte.

5.2.4 Bedrohung durch Zeugenschaft

Es existieren inzwischen eine Reihe empirischer Belege, die für die Annahme sprechen, dass allein das Beobachten von Gewalt erhebliche und auch langfristige Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Kindern hat (Kindler 2007; Dlugosch 2010). Der Aufenthalt im Stift Kremsmünster ließ keinen Schüler aus solchen Gefährdungsszenarien entkommen. Es gab niemanden, der nicht Zeuge von Gewalt wurde. Es gab nur unterschiedliche Formen der Bewältigung und subjektiven Bewertung. Die Demonstration von Gewalt stellt ein gesundheitliches Risiko für Kinder dar, ungeachtet aller Strategien der Normalisierung, Gewöhnung und Bagatellisierung, die auf „den Zeitgeist“, „übliche pädagogische Praxen“ oder männliche Abhärtungsimperative abzielen. Ein ehemaliger Schüler fasst prägnant zusammen, wodurch seine Sozialisation in Kremsmünster gekennzeichnet war:

„Man hat jahrelang Sachen halt gesehen, die nicht in Ordnung waren.“ (Schüler 90er Jahre)

Es besteht angesichts vieler Schilderungen kein Zweifel daran, dass nicht wenige Präfekten und Lehrer die Inszenierung von Gewalt als pädagogisches Mittel einsetzten. Es ging vielfach darum, Exempel zu statuieren, um die anwesenden Mitschüler einzuschüchtern und auf diese Weise zu disziplinieren. Pädagogik funktionierte in diesen Situationen nach dem Prinzip der Abschreckung. Noch heute werden Formulierungen verwendet, die das Ausmaß der demonstrierten Gewalt unmissverständlich zum Ausdruck bringen. Es wird beispielsweise berichtet, dass ein Mitschüler eine „*unglaubliche Watsch'n*“ gekriegt hat, Peter Pater Ü. habe einem Schulkollegen „*das Ohrlapperl ,durchgedruckt'*“. „*Schrecklich*“, fügt der Erzähler hinzu. In einer anderen Schilderung wird die durch das Mitansetzen brutaler Gewalt ausgelöste Verstörung noch aktuellsprachlich manifest:

„Und der Pater Ü. ist hinten raus gekommen, (...) was hast du da zu suchen, neben mir, hat neben mir auf die Tischplatte, auf die Pultplatte also mit den Haaren genommen und mit der Nase drauf, dass ich da die Blutspritzer auf meinen Heften gehabt hab. (...) Da sagst du nichts mehr, wenn vor dir einer mit 100 Kilo steht, der so agiert.“ (Schüler 70er Jahre)

„*Nichts mehr zu sagen*“ erscheint hier eher als metaphorische Umschreibung eines Schockzustandes, einer Paralyse, die den Zeugen der Gewalt befällt. Die Frage, wie sich ein Kind, das solche Szenen erlebt, zu eben diesen Szenen verhalten soll, bleibt unbeantwortet. Es entsteht unweigerlich ein Klima der Bedrohung, innerhalb dessen nicht auszuschließen ist, dass man selbst das nächste Opfer werden könnte. Wie nah die Beobachtung von Gewalt an der Erfahrung selbst erlebter Gewalt liegt, zeigt die folgende Schilderung:

„Mit Genuss hat er dann die Haare so fliegen lassen und hat gegrinst dabei. Also der hat schon gewusst, wo er hingreift und hat die richtig misshandelt. Und das hat auch weh getan. Also wenn du da zugeschaut hast, die feinen (Haare?) und da, ja.“ (Schüler 70er Jahre)

Es ist hier nicht mehr klar, von wessen Schmerz die Rede ist. Es scheint, als würde der Schmerz generalisieren, die Grenzen zwischen den Individuen überschreiten und auch in den Zeugen Spuren hinterlassen. Es ist nicht unbedingt davon auszugehen, dass jede Gewalthandlung bei allen Zeugen Belastungen her-

vorrief. Vielmehr gibt es eine große Anzahl von Berichten, aus denen eine eher beiläufige Erwähnung von Übergriffen hervorgeht. Man hat offenbar sehr häufig nicht viel Aufhebens gemacht von dem, was man da gesehen und gehört hat. Das war „normal“ und wurde auch als „normal“ empfunden. Die Alltäglichkeit der Gewalt erhöht die Schwelle zur mitfühlenden Empfindung. Es muss nichts verheimlicht werden, weil die Geheimhaltung suggerieren würde, dass man illegitim handelt. Gerade durch die offene Zurschaustellung wird die Legitimität der Inszenierung untermauert – zumindest gilt diese Legitimität für den Bereich innerhalb der Mauern des Konvikts und Stiftsgymnasiums Kremsmünster.

„Ja, man hat halt Schreien gehört oft, wenn er jemand mitgenommen hat in sein Präfektenzimmer, also in sein Wohnzimmer sozusagen, wo er lebt, neben der Abteilung, dort wo die Schüler lernen. Ja, dann hat man halt Schreien gehört. Ja? Man hat auch manchmal g’sehen, wenn er die Tür offen gelassen hat, wie er ihn haut; oder wenn er einfach eine Ohrfeige bekommen hat oder einfach zwei, drei Watschen gekriegt hat öffentlich so. Und dann in der Klasse hat man’s ja auch gesehen. Ich hab’ eher so im Rückblick das Gefühl, dass nicht viel Aufhebens gemacht worden ist, dass das versteckt wurde. Manche Professoren haben das überhaupt sozusagen vielleicht auch als Teil ihrer Disziplinierung gesehen, dass andere Angst davor haben, vor der Strafe, wenn das so explizit gezeigt wird, wie so eine körperliche Strafe aussieht.“ (Schüler 70er Jahre)

Es ist unzweifelhaft belegt, dass auch sexualisierte Gewalt immer wieder auf eine Weise begangen wurde, die für andere Schüler sichtbar war. Wenn später davon die Rede ist, dass man „nichts“ davon wusste, dann bezieht sich das wohl primär auf explizite Handlungen von Erwachsenensexualität, die den Schülern aufgezwungen wurde (Oralverkehr, Analverkehr, Masturbation am entblößten Penis, ...). Pater X. gab sich aber keine Mühe, andere Formen sexueller Übergriffigkeit zu verbergen, möglicherweise mit dem Kalkül, dass solche Handlungen als nicht explizit sexuell gedeutet werden mussten oder sich offenbar noch im Rahmen des im Stift Kremsmünster „Vertretbaren“ befanden. Die öffentliche Aufführung dient auch der Gewöhnung. Sie entspricht der verbreiteten Täterstrategie, Schamempfindungen zu desensibilisieren und etwas als normal zu verankern, was außerhalb des eigenen Wirkungskreises schwerlich als akzeptabel geltend gemacht werden könnte (Bange 2007; Spitzcok v. Brisinski 2014). Pater Ü. habe Schüler „umgurr“ und „umschwirrt“, was bei den anwesenden Schülern dazu führte, „nicht mehr hinschauen zu können“. (Hier hat die Zeugenschaft die Grenze des Erträglichen überschritten.) Aber auch explizitere Handlungen mussten Schüler mitansehen:

„... und hat ja oft Kinder dann strafweise so bei sich knien lassen und... Aber – und dann oft aber den Kopf in seinen Schoß genommen, ja? Also es war... es war schon damals sehr abstoßend.“ (Schüler 70er Jahre).

Die Erinnerung an die unangenehme Empfindung verweist darauf, dass der täterstrategische Versuch der Gewöhnung und Normalisierung nicht vollständig gelang. Sexuelle Übergriffe wurden von den Beobachtern zumindest zum Teil mit Ekel und Abscheu wahrgenommen. Die Schüler waren aber bei der Aufgabe, solche Beobachtungen zu bewältigen, auf sich alleine gestellt.

5.2.5 Bedrohung durch Leistungsdruck und Selektion

Viele Interviewpartner berichten, dass Leistung als zentrales Prinzip im Schulalltag des Stifts Kremsmünster galt. Das Gymnasium erhob den Anspruch, eine Eliteschule zu sein. Demgemäß mussten Praktiken angewendet werden, die die „Spreu vom Weizen“ trennten, d.h. eine Selektion beförderte, der zufolge nur „die Besten“ durchkamen. Allerdings gibt es bezüglich des Eliteanspruchs des Stifts divergierende Aussagen. Es fällt auf, dass die Kriterien, anhand derer das Konstrukt „Elite“ validierbar wäre,

unhinterfragt bleiben. Der elitäre Charakter der Schule schien sich in relevantem Ausmaß allein aus der weitverbreiteten Behauptung zu speisen, Elite zu sein und Elite auszubilden. Jedenfalls bilden sich ehemalige Schüler durchaus unterschiedliche Meinungen dazu:

„Ja, eine der besten – also erstens unter den Schulen eine der besten überhaupt, die es gibt in Oberösterreich, wahrscheinlich unter den zwei besten. Und ich hab’ das auch im Nachhinein international noch festgestellt: Das ist hier eine Schule mit hervorragendem Ruf, streng, aber, ja bestens.“ (Schüler 60er Jahre)

„Ja, weil sich ja Kremsmünster immer dieses Elitelabel umgehängt hat, also von Elite war da weit und breit keine Rede. Das muss man schon – also diesen Mythos, den muss man wirklich, das ist ein reiner Mythos und sonst gar nichts.“ (Schüler 70er Jahre)

Unabhängig von einem tatsächlichen oder nur vermeintlichen Elitestatus liegt die Annahme nahe, dass das pädagogische Klima in Kremsmünster primär vom Prinzip der Leistungsorientierung geprägt war.

„Extrem leistungsorientiert... keine pädagogische Ausbildung, kaum ein Eingehen auf die Nöte der Leute, sehr hart und sehr streng.“ (Schüler 60er Jahre)

Eine solche Schwerpunktsetzung ließe sich durchaus als etwas antiquierte pädagogische Position qualifizieren, wenn nicht das Prinzip der Leistung in hohem Ausmaß mit dem Prinzip der Gewalt vergesellschaftet gewesen wäre. Leistung manifestierte sich nicht nur im Schulerfolg oder in sportlichen Erfolgen, sondern sie war offenbar ein Instrument der sozialen Organisation, nämlich insofern, als schlechte Schüler wohl mit ungleich höherer Wahrscheinlichkeit Gefahr liefen, von körperlichen Strafen, Erniedrigungen und Demütigungen betroffen zu sein. Insofern stellte der Leistungsdruck nicht einfach nur einen Angriff auf das Selbstwertgefühl der Schüler dar, sondern er wurde zum Bestandteil des vielfältigen Bedrohungsspektrums, das sich in körperlicher, psychischer und sexualisierter Gewalt entlud.

„Leistung – also wenn man gut in der Schule war, konnte man sich alles erlauben. (...) Und es wurde alles über Leistung definiert, sportliche Leistung, schulische Leistung. Und das wurde auch zelebriert, und man musste da seine Noten vor allen bekannt geben jeden Abend und so. (...) Also dieser Leistungsdruck war ganz enorm, und wenn man gut war, dann konnte man sich alles erlauben. Wenn man schlecht war, war es nicht gut.“ (Schüler 90er Jahre)

„In der Schule waren die schwach, und dann sind sie wieder gedrückt worden im Internat, weil er natürlich genau gewusst hat, was sie nicht können.(...) Für die Schwachen war es ganz schlecht. (...) Es war grundsätzlich eine Schwierigkeit, schwach zu sein. Und dann halt doppelt.“ (Schüler 70er Jahre)

Über das Prinzip der Leistung funktionierte in erster Linie der Modus der Selektion. In der retrospektiven Betrachtung könnte durchaus das Bild entstehen, dass es eigentlich eine große Erleichterung für viele Schüler gewesen wäre, wenn sie von der Schule und aus dem Internat verwiesen worden wären. Eine solche Sichtweise würde aber ein Ausmaß an Kontrollfähigkeit und strategischem Handeln voraussetzen, über das die Schüler in Kremsmünster nicht verfügen konnten. Sie wurden nicht dazu erzogen, bewusste Entscheidungen hinsichtlich ihrer Schulkarriere zu treffen. Sie waren vielmehr eingefügt in ein System der unmittelbaren Erfordernisse, das wenig Raum ließ für eigene Entscheidungen und die Entwicklung alternativer Perspektiven. Es mussten Anforderungen erfüllt werden, es mussten Bedrohungen abgewehrt werden. Schulisches Scheitern ist eine problematische Erfahrung, zumal innerhalb eines leistungsorientierten Selektionssystems. Schulisches Scheitern bedroht den Selbstwert, es erzeugt Schuld-

und Schamgefühle gegenüber den Eltern, es erhöht das Risiko, von Lehrern gedemütigt und erniedrigt zu werden. Zugehörigkeit und Anerkennung sind zentrale Kategorien des Selbstwertes (Keupp et al. 1999). Nicht mehr dazuzugehören, stellte eine massive Bedrohung dar:

„Man wollte nicht verstoßen werden einfach.“ (Schüler 80er Jahre).

Viele schafften es nicht. Und die, die es schafften, lebten mit dem Wissen, dass auch sie Gefahr laufen könnten, „ausgesiebt“ zu werden. Statistisch betrachtet war dies eher wahrscheinlich als unwahrscheinlich. Angesichts der vorliegenden Berichte konnte davon ausgegangen werden, dass nur ein Drittel bis maximal die Hälfte einer Klasse den Abschluss schaffen würde. Der Rest blieb im Laufe der Jahre auf der Strecke. Vor allem in den ersten Jahren mussten viele Schüler die Schule wieder verlassen. Die Gründe dafür dürften vielfältig sein. Primär wird in diesem Zusammenhang von ungenügenden Leistungen und Heimweh gesprochen, aber auch davon, dass es manche Schüler „nicht mehr ausgehalten“ haben. Die zugrundeliegende pädagogische Haltung fasst ein ehemaliger Schüler und späterer Präfekt wie folgt zusammen:

„Ein schlechter Schüler war nicht dazu da gefördert zu werden, sondern eliminiert zu werden.“ (Schüler 70er Jahre).

Die aktive Selektion erfolgte aber durchaus nicht ausschließlich über mangelnde Leistungen, sondern auch als Maßnahme der Disziplinierung. Die Androhung, dass Schüler wegen ungebührlichen Verhaltens der Schule verwiesen werden könnten, wurde nicht selten in die Tat umgesetzt. „Rädelsführer“ und „ungehorsame“ Schüler bezahlten ihr Verhalten mit Schulausschluss. Auch auf diese Weise wurden willkürlich Exempel statuiert, auch mit dieser Methode wurden Bedrohungen erzeugt, die nichts anderes als den Zweck der Disziplinierung erfüllten. Dieser Modus ist nicht spezifisch für Kremsmünster, aber es spricht einiges dafür, dass er häufig und in vielen Fällen auch auf undurchschaubare Weise zur Anwendung gebracht wurde. Es war oft nicht klar, weshalb bestimmte Schüler von einem Tag auf den anderen nicht mehr an der Schule waren.

„Und da waren viele Gründe, die man im Einzelnen gar nicht mehr so verfolgt hat, warum sie gegangen sind und so.“ (Schüler 50er Jahre)

Die ausgeschiedenen Schüler hinterließen in jedem Fall eine gewisse Drohung, dass jeder jederzeit der nächste sein könnte. Ein ehemaliger Schüler versucht zu charakterisieren, welche Mitschüler am ehesten Gefahr liefen, von der Schule zu „fliegen“:

„Ja, es waren schon von Anfang an irgendwie immer Personen, wo man g’wusst hat, dass ... oder die halt auf dem Kieker waren, oder wie auch immer man das sagen will, dass die... Ja, die haben sich einfach schwer getan, sag’ ich jetzt mal, und auch generell da mit dem – wenn sie halt Schwächen gehabt haben, dann wurden diese... Ja, dann sind sie halt auf der Strecke geblieben, wenn man sie nicht unterstützt hat. Die fielen halt dann langsam aus, so, oder sie gingen freiwillig früher. Was wahrscheinlich eh besser war für manche. Aber... Ja, es hat ein paar, es hat auch welche gegeben, die waren halt sehr verhaltensauffällig, sag’ ich jetzt mal, im Nachhinein betrachtet, die sind halt dann irgendwann einmal rausgeflogen.“ (Schüler 90er Jahre)

Schwächen zu haben war offenbar eine dezidiert unerwünschte Eigenschaft in Kremsmünster. Die Verhaltensauffälligkeit musste nicht als Reaktion auf die Umstände in Internat und Schule gedeutet werden – und wenn, dann war sie Zeichen des Versagens und ein deutliches Symptom dafür, dass ein solcher

Schüler nicht ins System passte. Auf diese Weise legitimierte (man möchte fast sagen „säuberte“) sich die Institution immer wieder durch sich selbst. Sie war nicht darauf angewiesen, sich mit problematischen Entwicklungen auseinanderzusetzen. Auszuscheiden, nicht durchzukommen, am Alltag zu zerbrechen – all das waren Unzulänglichkeiten von Schülern, aber niemals Hinweise darauf, dass die Atmosphäre im Konvikt/Stiftsgymnasium oder die pädagogische Praxis unzulänglich oder gar gesundheitsgefährdend waren. Auch angesichts der folgenden Schilderung fühlt man sich unweigerlich an das Prinzip des „survival of the fittest“ erinnert, wobei hier der Begriff „to fit“ sehr wörtlich als Fähigkeit zur Anpassung verstanden werden kann:

„Aber was das Leben im Stift betrifft, unabhängig vom Pater Ö.: Da gibt's einfach Leute, die sind offenbar an diesem harten System zerbrochen. Weil ein Internat ist keine Kinderjause. Und wenn man da zu schwach ist – das klingt jetzt brutal, aber da gibt's einfach eine natürliche Auslese. Die, die zu schwach sind, die haben daheim einfach nicht das Rüstzeug mitbekommen, zu stehen und zu sagen, nein, oder sich zu wehren. Wenn man einfach nicht die psychische Disposition hat, dann hat man's im Internat sehr, sehr schwer.“ (Schüler 80er Jahre)

Die Einsicht, dass das „brutal“ klingt, bedürfte noch einer zusätzlichen Reflexion darüber, worin der Nutzen eines pädagogischen Systems besteht, das nach den beschriebenen Prinzipien funktioniert. Wer sind die, die in einem solchen System bestehen? Welchen Gewinn haben sie, wenn sie es bis zur Matura (Abitur) schaffen? Wie hoch ist der psychische Preis, der für diese Art von Erfolg zu bezahlen ist?

Zuletzt sei hier darauf verwiesen, dass sich Mechanismen der Selektion nicht allein in Schulausschlüssen äußerten, sondern immer wieder in pädagogische Praxen Eingang fanden. Exemplarisch lässt sich die Einrichtung des „Hades“ auch als Selektionsinstrument interpretieren, zumindest im Sinne einer Segregation einer bestimmten Gruppe gegenüber dem großen Rest der Schülerschaft. Ein besonders drastisches Beispiel dafür, wie tief die Idee bzw. Ideologie der Selektion und – damit einhergehend – des sozialen Ausschlusses im Handeln mancher Pädagogen verankert war, beschreibt ein ehemaliger Schüler im Zusammenhang mit dem Sportunterricht:

„Und auch so eben wir, das Rudel soll den ausgrenzen und sozusagen an der Verletzung des einen so irgendwie ein Rudel werden. Das war beim X so ein bissl drinnen.“ (Schüler 70er Jahre)

Ausschluss und Ausgrenzung waren in Kremsmünster gängige Strategien zur Aufrechterhaltung des bestehenden sozialen Gefüges. Die, die nicht hineinpassten, liefen Gefahr, aussortiert zu werden. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass nur derjenige eine Chance hatte dazuzugehören, der bereit war, sich den expliziten und impliziten Spielregeln der Institution und der darin versammelten Gruppengefüge unterzuordnen:

„Entweder totale Identifikation oder Verschwinden.“ (Schüler 90er Jahre)

5.2.6 Offene Bedrohung

Es sollte angesichts des hier dargestellten Spektrums an diffusen, indirekten und mittelbaren Bedrohungen nicht vergessen werden, dass Schüler in Kremsmünster häufig auch direkten und unmissverständlichen Drohungen ausgesetzt waren. Dies war Teil des Erziehungsrepertoires von Lehrern und Präfekten, dies war aber auch eine Praxis der sozialen Organisation unter den Schülern. Zusätzliches Gewicht wurde diesen Drohungen durch konkrete Gewaltanwendungen verliehen, sodass man durchaus nicht davon

ausgehen konnte, dass Drohungen „leer“ blieben. Das ausgeprägte Regelwerk, durch das das Verhalten der Schüler organisiert und reglementiert war, bot einen Rahmen zur Anwendung eines erzieherischen Imperativs, der sich nicht selten in der Botschaft erschöpfte: „Wenn du nicht..., dann...!“ Die konsequente Anwendung massiver Sanktionen bei Fehlverhalten stand als offene Drohung im Raum.

Ein gutes, wenn auch metaphorisches Beispiel für offene Drohung war der Krampusritus. Ältere Schüler hatten bei dieser Gelegenheit freie Hand bei der Ausübung körperlicher Gewalt. Sie inszenierten die Gewalt als rituell legitimes Spektakel. Sie verbreiteten Angst und Schrecken und bereiteten massive Schmerzen – so als dürfte die pädagogische Praxis des Stifts einmal im Jahr als kulturelle Inszenierung schrankenlos Anwendung finden. Das Wissen, dass dieses Schauspiel einmal im Jahr bevorstand, stellte an sich schon eine offene, antizipierbare Drohung dar.

Zuletzt sei noch eine andere kurze Situation dargestellt, die es ermöglicht, sich in die Befindlichkeit bedrohter Schüler einzufühlen. Bedrohung erzeugt Angst und den Versuch, auf der Verhaltensebene der Gefahr immer und immer wieder zu entkommen. Aber letztlich gibt es in einem geschlossenen System keinen Ausweg:

„Dass man von einem Platz zum anderen schnell kommt oder auch in der Pause irgendwie schaut, dass man nicht auffällt oder versteckt halt, ja? Ich hab' mich da manchmal unter den Tischen drinnen versteckt, wenn sie zusammengeschoben waren – unten rein, dann hat man einen nicht so leicht g'funden. Natürlich, wenn einer dann von hinten durchkrabbelt, hat er dann irgendwie gesehen, dass man da drinnen ist, dann hat er einen rausgeschoben. Aber das war halt so ... ja. Oder sonstige ... versteckt halt.“ (Schüler 70er Jahre)

5.3 Die Zumutungen männlicher Sozialisation

Schule und Internat des Stifts Kremsmünster waren bis vor einigen Jahren Institutionen, die ausschließlich Männern und Jungen offen standen. Dies stellt zunächst keinen Unterschied zu anderen geschlechtshomogen organisierten Bildungseinrichtungen dar. Das Geschlecht konstituiert als kategorisches Kriterium die Zusammensetzung der Mitglieder des Systems. Es ist wenig darüber bekannt, worin die pädagogische Argumentation für diese Art der sozialen Organisation bestand, und es bleibt auch fraglich, warum es so lange gedauert hat, bis überhaupt darüber nachgedacht wurde, auch weibliche Schülerinnen zuzulassen. Die ausschließliche Männlichkeit blieb weitgehend unhinterfragt und sie erscheint uns insofern als implizite Männlichkeit, als auch in den Interviews relativ wenig darüber reflektiert wurde, worin sich der männliche Charakter der Institution zeigte und auf welche Weise das Geschlecht die Kultur im Stift prägte.

Eine Analyse der pädagogischen Situation und der Gewaltverhältnisse in Kremsmünster wäre unvollständig und bruchstückhaft, wenn nicht der Aspekt des Geschlechts als psychologische und soziologische Grunddynamik diskutiert würde (Jungnitz et al. 2004; Puchert/Scambor 2012). Jungen trafen auf Männer und Männer trafen auf Jungen – und zwar innerhalb eines hermetisch organisierten Kontexts. Wie innerhalb dieses Rahmens agiert, gesprochen, gedacht und gelebt wurde, hatte viel zu tun mit dem, was aufgrund des Geschlechts der Beteiligten sozial und psychologisch verankert war. Dominante Vorstellungen davon, wie Jungen und Männer zu sein haben, durchsetzten das pädagogische Handeln, die Kommunikation und den wechselseitigen Umgang zwischen Patres und Schülern, zwischen Patres und Patres sowie zwischen Schülern und Schülern. „Dominant“ bedeutet im hier interessierenden Untersuchungszusammenhang, dass die ideologischen Bezugnahmen vor allem auf traditionelle, katholisch geprägte Normvorstellungen erfolgten. Ein nicht zu vernachlässigender Einfluss muss auch einem Männ-

lichkeitsbild zugewiesen werden, das von nationalsozialistischem Gedankengut unterfüttert war. Was in Kremsmünster mit Männlichkeit assoziiert wurde, war eng, starr und insofern implizit, als es keinen Hinterfragungen oder Diskussionen zugänglich war. Isoliert von einer Welt, in der Geschlechterverhältnisse vielfältigen Kritiken unterzogen und neu verhandelt wurden, konnte innerhalb der Mauern des Stifts eine traditionelle Konzeption von Männlichkeit relativ ungestört fortleben. Es herrschten Bedingungen, in denen ein Geschlechter-Verhältnis im eigentlichen Sinne nicht zur Diskussion stand, da das Geschlecht, zu dem man sich hätte verhalten können, im Kloster nur in Gestalt von Köchinnen, Dienstpersonal und – in späteren Jahren – vereinzelter Pädagoginnen präsent war. Es konnte also eine Männlichkeit kultiviert werden, die nur auf sich selbst bezogen war, die sich in immer gleichen Inszenierungen, Riten und Konventionen erschöpfte und keinen Anlass sah, Positionen neu zu bestimmen. Diese Art von Männlichkeit ist zirkulär. Ihre Gestalt entspricht dem, was von ihr behauptet wird. Sie hält sich an dem fest, was als Männlichkeit überliefert ist, was umso leichter gelingen konnte, als das Geschlecht gar nicht als diskutabile Kategorie in Erwägung gezogen wurde und Männlichkeit nur insofern als Männlichkeit wahrgenommen wurde, als sie einen nicht weiter zu hinterfragenden Rahmen für pädagogische Praxen lieferte (Keupp et al. 2013). Eine Infragestellung traditioneller Männlichkeitsbilder hätte demzufolge eine Infragestellung des gesamten erzieherischen Instrumentariums nach sich gezogen, sie hätte den Umgang der Erzieher und Lehrer mit den Schülern und den Umgang der Schüler miteinander in neuer Weise organisiert.

Im Folgenden werden einige Bereiche skizziert, in denen sich Männlichkeit als organisierende Kraft im Leben der Schüler manifestierte. Die Auswahl dieser Aspekte ist exemplarisch und insofern vereinfachend, als dominante Vorstellungen von Männlichkeit das gesamte Leben in Kremsmünster durchdrangen und somit in ihren Auswirkungen nicht trennscharf isoliert werden können.

5.3.1 (Nicht-)Übereinstimmung mit traditionellen Männlichkeitsbildern

Wie bereits im Kapitel „Bedrohung“ beschrieben, bestanden wesentliche Prinzipien der Erziehung in Kremsmünster in Leistung, Wettbewerb, Konkurrenz und Selektion. Wir haben gesehen, dass schwach zu sein per se eine Bedrohung darstellte, wobei sich Schwäche im Bereich des Sports, der körperlichen Fähigkeiten oder des schulischen Leistungsvermögens manifestieren konnte. Schwäche wurde nicht als Auftrag für Unterstützung und Zuwendung gesehen, sondern als Aufforderung zum Ausschluss. Härte wurde gefordert, und wer dazugehören wollte, musste bereit sein, sich abhärten zu lassen. Der Schwache hatte auch keine Chance, sich in jenem Bereich zu behaupten, in dem sich Männlichkeit als explizite soziale Praxis inszeniert, nämlich dort, wo im positiven Sinne von „körperlichem Kräfteressen“ die Rede, die Grenzen zur Anwendung von Gewalt aber fließend sind. Wenn gesagt wird, dass man sich „ordentlich abgewatscht und gerauft“ hat, dann offenbart sich das Selbstverständliche einer sozialen Praxis, die vom Geschlecht der Beteiligten generiert ist, ohne dass dies zum Thema gemacht worden wäre. Ein „richtiger Bub“ rauft, und wenn er hier Schwäche zeigt, dann stellt dies eine Bedrohung seiner Männlichkeit dar.

5.3.2 Mangelnde Unterstützung, mangelnde Emotionalität

„Deswegen sag‘ ich, das Ganze war ziemlich, rückblickend, eine sehr rohe Geschichte eigentlich. (...) Es war sehr lebendig, es war voller Abenteuer, aber es war jetzt nicht so, nicht zärtlich und nicht feinfühlig, das war’s nicht.“ (Schüler 80er Jahre)

Beim Bemühen, sich der Frage zu nähern, wie Gewalt entsteht und wie Gewaltkulturen innerhalb einer Bildungseinrichtung über Jahrzehnte aufrechterhalten werden konnten, erscheint es lohnenswert, sich mit bestimmten fest verankerten psychologischen und sozialen Konventionen zu beschäftigen. Vereinfacht gesagt existieren zwei dichotome mögliche Positionierungen zu Gewalt: Entweder man akzeptiert sie oder man skandalisiert und bekämpft sie. Es spricht einiges dafür, dass auf Seiten der Kremsmünsterer Schüler eine Art von notgedrungener Akzeptanz der Gewalt vorherrschte. Innerhalb eines hermetischen, streng reglementierten und von vielfältigen Bedrohungen durchsetzten Systems erscheint dies als zwangsläufiger oder zumindest nachvollziehbarer Selbstschutzmechanismus.

Aus dieser Positionierung zur Gewalt ergeben sich zwei wesentliche Prinzipien, die in überzeugender Übereinstimmung mit traditionellen Männlichkeitsbildern stehen. Die soziale Praxis ist jene der mangelnden Unterstützung, das innerpsychische Korrelat besteht in einem Mangel an Emotionalität. Keine Gefühle zu zeigen ist ein konstitutives Merkmal traditioneller Männlichkeit. Dieser Mechanismus ist funktional – er passt sich ein in das Schema männlicher Hegemonie und er schützt davor, sich derer annehmen zu müssen, die innerhalb derselben sozialen Gruppe ebenfalls von Gewalt betroffen sind. Besteht innerhalb einer solchen Gruppe die Übereinkunft, keine Gefühle zu zeigen, so entsteht das Bild einer sozial geteilten Affirmation von Gewalt. Es muss sich um eine Übereinkunft handeln, weil eine Kritik an den Verhältnissen oder gar eine Skandalisierung der Gewalt die Schleusen zur eigenen Emotionalität geöffnet hätten. Insofern entsteht zwangsläufig eine Situation, in der man weder eigene Gefühle verbalisieren darf noch sich für die emotionale Situation seiner Mitschüler öffnen kann:

„Aber die ganze psychische Komponente, ob's einem gut geht oder nicht gut geht, das war kein Thema.“ (Schüler 80er Jahre)

Die Einnahme einer emotionalen Position ist gefährlich, da die Gefahr bestünde, dass keiner „mitzieht“, sodass man recht schnell als zu weich, als schwach oder Außenseiter dastehen könnte. Es ist daher keine ideologisch begründete Entscheidung, sich männlich zu geben, sondern ein vernünftiger Selbstschutzmechanismus, der als hochfunktional im Sinne einer Bewältigung unkontrollierbarer Gewaltverhältnisse betrachtet werden muss.

Keine Emotionen zu zeigen bedeutet, dass man auch bemüht ist, keine Signale der Hilfsbedürftigkeit auszusenden. Wenn auch dies eine Übereinkunft ist, dann entsteht der Eindruck, dass die anderen nicht hilfsbedürftig sind. Die Wahrnehmung eigener Hilfsbedürftigkeit ist unter solchen Bedingungen extrem erschwert, da sie mit sozialem Ausschluss bedroht ist. Wer Schwäche, Hilflosigkeit oder Krankheit zeigte, konnte nicht mit Unterstützung rechnen in einem System, das auf Abhärtung und Selektion beruhte.

„Es ist natürlich einhakend (?) im Männerkloster, dass sich da niemand mehr um dich kümmerst, weil du bist – die gehen drüber: Ha, der ist krank, der liegt noch... Ja, geht ihm schon gut, er ist ja ganz. Natürlich, eine Zuwendung – nein. Männer unter Männern, die haben nicht so viel Zuwendung.“ (Schüler 50er Jahre)

In dieser Schilderung wird Männlichkeit als selbstverständlicher Wirkfaktor benannt. Von Männern scheint nichts anderes erwartet zu sein als Ignoranz und Geringschätzung gegenüber Kranken. Man musste alleine durchkommen, man konnte nicht auf emotionale Zuwendung und Unterstützung hoffen. Ein ehemaliger Schüler beschreibt seine Gefühlslage am ersten Tag im Internat. Er sagt, dass er nicht traurig war, sondern

„es beginnt irgendwie was, wo ich auf mich allein gestellt bin“. (Schüler 80er Jahre)

Von den Eltern im Internat abgegeben, zieht er gar nicht die Möglichkeit in Betracht, in seiner neuen Umgebung Zuwendung und Unterstützung zu erfahren. Es war vermutlich eine durchaus funktionale Einstellung, sich selbst als Einzelkämpfer zu betrachten, der vermöge seiner Fähigkeiten irgendwie durchkommen wird. In einem anderen Bericht erklärt ein ehemaliger Schüler, dass ihn seine Eltern mit dem Hinweis „ermutigten“, dass andere Schüler „*da auch durch müssen*“. „Durch zu müssen“ und „auf sich alleine gestellt zu sein“ sind Voraussetzungen, die von vornherein deutlich machen, dass kein Anspruch auf Unterstützung zu erwarten war. Entweder man schafft es oder man schafft es nicht. Es wird ganz vereinzelt davon berichtet, dass sich der eine oder andere Pater zumindest ansatzweise der emotionalen Nöte der Kinder angenommen habe, im Allgemeinen schienen die Erzieher die emotionale Unterstützung der ihnen anvertrauten Jungen aber nicht als Teil ihrer Aufgabe zu sehen:

„Irgendwie eine vernünftige, freundliche, herzliche Atmosphäre hat ja kaum jemand herstellen können. Das waren bestenfalls korrekte Kopfmenschen – bestenfalls! Ja?“ (Schüler 50er Jahre)

Wenig deutet darauf hin, dass der Anspruch vieler Jungen, in ihren Erziehern oder Lehrern Vaterfiguren zu finden, realisiert wurde. Allein im Bereich der Wissensvermittlung konnten nachhaltig positive Erfahrungen vermittelt werden. Manche Schüler berichten, dass ihnen von den Lehrern in Kremsmünster das Tor zu umfassender Bildung geöffnet wurde. Hier fanden Anregungen und Ermutigungen statt; Neugierde und Wissensdurst seitens der Schüler stießen auf fruchtbaren Boden, da einige Lehrer offenbar über eine umfassende differenzierte Bildung verfügten. Allerdings finden wir keine Hinweise, dass das Repertoire der Pädagogen noch andere Bereiche umfasst hätte, denen Vaterfiguren zuzurechnen gewesen wären. Zuwendung, Fürsorge und emotionale Unterstützung gehörten normalerweise nicht zum Verhaltensspektrum der Erzieher, sodass sich deren Väterlichkeit in dem erschöpfte, was mit dem traditionellen Männlichkeitsbild vereinbar war.

5.3.3 Männliches Bewältigungsverhalten

Weiter unten werden Formen der Bewältigung eingehender beschrieben. An dieser Stelle sollen nur einige Aspekte genannt werden, anhand derer gezeigt werden kann, wie der Versuch, mit den Verhältnissen in Kremsmünster zurecht zu kommen, von männlichen Sozialisationsanforderungen geprägt war.

Eine Variante des Umgangs bestand in der Phantasie, die Anwendung von Gewalt seitens erwachsener Täter kontrollieren zu können. Dass man selbst „Manns genug“ sei, um Angriffe und Übergriffe jederzeit erfolgreich abwehren zu können, ist ein gängiger Modus, mit dem Jungen ihre Position zu Gefährdungen beschreiben (Wojahn 2014):

„Er braucht das, dass er Leuten weh tut und das wird mit mir nicht gehen. (...) Ich hab mich nicht wirklich gefürchtet. Er hätt' mir auch nichts tun können. Das war mir immer klar.“ (Schüler 70er Jahre)

Das Problem einer solchen Sichtweise besteht darin, dass diejenigen, die Opfer von Gewalt wurden, offenbar nicht über die Fähigkeit verfügten, sich adäquat zur Wehr zu setzen. Dies impliziert, dass ein Teil der Verantwortung für das Geschehen an die betroffenen Jungen delegiert wird. Wesentlich expliziter wird in der folgenden Dialogsequenz argumentiert. Nicht die Verhältnisse, in denen Kinder allein gelassen werden und mit keinerlei Unterstützung rechnen dürfen, werden in Frage gestellt, sondern die Kinder selbst, die offenbar das, was ein echter Junge mitzubringen hat, nicht in ihrem Repertoire haben:

A: Na ja, es waren in der ersten Zeit welche, die haben irrsinnig Heimweh g'habt, die geheult haben unter der Bettdecke.

I: Da können Sie sich erinnern dran.

A: Ja, ja, ja.

I: Waren das viele oder ...?

A: Aber da sind natürlich auch Muttersöhnchen gewesen, wo dann die Mutter gekommen ist.

I: Und die liefen dann so unter „Muttersöhnchen“, das heißt, die hat man nicht so richtig ernstgenommen.

A: So ist es, ja.

I: Also die Harten, das waren dann die, die nicht geweint haben.

A: So ist es. (Schüler 50er Jahre)

Die Fähigkeit, Widrigkeiten auszuhalten, schwierige Verhältnisse durchzustehen, befördert den Stolz, etwas geschafft zu haben, woran andere gescheitert sind. Das sind die Prinzipien von Konkurrenz und Selektion. Darin besteht der nicht unerhebliche subjektive Gewinn derer, die Gewalt überleben. Entsprechend musste über erlittene Gewalttaten auf eine Weise kommuniziert werden, die den Selbstwert verteidigt:

„Nur in Form – ich nenn' das: in Form von Heldengeschichten. Also dass es halt sozusagen immer, also man hat so immer so leicht gescherzt darüber und quasi das Überleben gefeiert in Form von: Bah! Das war schon super, dass... Es war schon ein Wahnsinn wieder!“ (Schüler 70er Jahre)

Nicht zufällig stellt eine weibliche Interviewpartnerin (Ehefrau eines ehemaligen Schülers) Hypothesen darüber auf, auf welche Weise betroffene Jungen ihre Erfahrungen sozial verhandelt haben:

„Aber ich glaube, die Buben, die haben sich auch geschämt – nehm' ich an. Die werden sich das gar nicht getraut haben zu gestehen. Ich mein', wenn sie ordentlich hergenommen werden, Prügel und so, ja? Aber sexuelle Übergriffe, die werden sich gar nicht getraut haben.“ (Ehefrau)

Körperliche Gewalt gehört zum akzeptablen Verhaltensrepertoire von Jungen. Nicht nur in der Form, dass sie diese selbst aktiv ausüben, sondern auch – im oben beschriebenen Sinne – als „heldenhafte Erdulder“ körperlicher Züchtigungen. Körperliche Gewalt ist mithin kommunizierbar und sozial verhandelbar, sie ist akzeptierter Teil des männlichen Diskurses (Jungnitz et al. 2004; Lenz 2010). Gänzlich anders stellt sich die Situation im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt dar. In diesem Bereich regiert die Scham, die sich nicht nur auf den Bereich des Sexuellen bezieht, sondern die etwas damit zu tun hat, dass sich der Betroffene unweigerlich dem Verdacht der Nicht-Männlichkeit aussetzt (Schlingmann 2010). Die Bewältigung muss hier ohne kommunikative Transferleistungen auskommen, die sich im „leichten Scherzen“ und im „Feiern des Überlebens“ entladen. Sexualisierte Gewalt macht sprachlos. Der betroffene Junge bleibt alleine mit der Erfahrung, einem Angriff auf seine Männlichkeit unterlegen zu sein. Er weiß, dass er dem Anspruch auf Männlichkeit nicht genüge tut, aber er weiß nicht, wie diese Erfahrung zu bewältigen wäre (Mosser 2009). Und er sieht sich umgeben von Jungen, denen so etwas (offenbar) nicht passiert ist. Das sind die, die das (offenbar) alles aushalten. Das sind die Harten, die Männlichen. Die sind nicht geflüchtet, die haben den Verhältnissen standgehalten. Solche Erfahrungen können konstitutiv für deren Selbstkonzept werden. Zu überleben und durchzukommen kann jedenfalls problemlos mit der Vorstellung hegemonialer Männlichkeit (Connell 2005) in Einklang gebracht werden. Wer den Krieg überlebt hat, hat auch gute Voraussetzungen, Kremsmünster zu überleben:

A: Wir waren eigentlich alle ziemlich robust von der Psyche her.

I: Musste man das sein? Oder ...?

A: Also wenn ich die heutigen PsychlerIn so anschau', war man's einfach. Ja. Die Kriegsgeneration, wir haben den Krieg erlebt. Da war man eigentlich andere Härten gewohnt. (Schüler 40er Jahre)

5.3.4 Fehlen von Mädchen als soziales Korrektiv

Wie oben angedeutet, waren Männlichkeitspraxen in Kremsmünster nicht-relational in dem Sinne, dass sie im Großen und Ganzen unter Verzicht auf einen gegengeschlechtlichen Referenzrahmen ausgeübt wurden. Männlichkeit wurde demnach sozusagen zirkulär gelebt, auf sich selbst bezogen und sich immer wieder aus sich selbst generierend. Es werden in den Interviews verschiedentlich Spekulationen darüber angestellt, wie sich die pädagogische Kultur im Konvikt/Gymnasium verändert hätte, wenn auch Mädchen zugelassen worden wären. Interessanterweise wird der Aufnahme von Mädchen generell ein korrigierender Effekt auf das institutionelle Klima zugewiesen. Dahinter scheint ein gewisses Misstrauen gegenüber der hermetisch organisierten geschlechtshomogenen Zusammensetzung des Personals und der Schülerschaft in Schule und Internat zu stehen. Ein Interviewpartner vertritt die Meinung, dass es zur Gesundung der Institution erheblich beitragen würde, dass nun auch Mädchen aufgenommen wurden. Die oben erwähnte weibliche Interviewpartnerin benennt Weiblichkeit als Schutzfaktor gegen gewalttätiges pädagogisches Handeln. Da man Mädchen nicht schlägt, ist davon auszugehen, dass die Pädagogen ihr Verhalten verändern:

„Aber ich denke, dass auch diese körperlichen Misshandlungen wie Ohrfeigen oder Knien oder weiß ich was, die sie sonst gemacht haben, das muss sich ja gebessert haben, weil dann wurden ja auch Mädchen aufgenommen. Das gab's ja früher nicht. Das war ein reines Bubeninternat und eine reine Bubenschule.“ (Ehefrau)

Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass es deutlich legitimer (d.h. mit gängigen Erziehungsvorstellungen vereinbarer) ist, wenn Jungen geschlagen werden.

Am: Die Mädchen halten sich vielleicht doch dann ein bisschen auch zurück, wenn es so gemischte ... Bei Buben, ja, da ist ...

A: Diese sind militärische Haltung – ja. Ich glaube, das war den Leuten ...

Am: Ich glaub, die Mädchen haben da schon einen Einfluss.

I: O ja.

Am: Vor allem in der Schule, wo es ja nur um disziplinäre Maßnahmen geht, nicht, also ...

I: Aber das heißt ja, für die Buben, das sehen Sie normaler, dass sie eine Watschn kriegen.

A: Eher, ja. Wurde damals ja auch so gesehen. Es hat ja oft ein Vater g'sagt, auch zu mir noch, hat er g'sagt: Na, dann hauen Sie ihm eine runter! Das ist ja keine Methode. (Ehefrau)

Man ist angesichts solcher Sichtweisen beinahe geneigt, die Empfehlung auszusprechen, dass Mädchen als menschliche Schutzschilder in Kremsmünster stationiert werden, um allzu grobe Gewaltanwendungen einzudämmen. Weniger pointiert muss zumindest konstatiert werden, dass Männlichkeit als relevanter Risikofaktor für das Erleiden körperlicher Gewalt gesehen wird. Es ist demnach in Erwägung zu ziehen, dass die geschlechtshomogene Zusammensetzung von Lehrer-, Erzieher- und Schülerschaft einen Beitrag zur erhöhten Legitimation zur Anwendung erzieherischer Gewalt geleistet hat.

Die Auswirkungen der Geschlechtshomogenität sind aber nicht allein im Zusammenhang mit der Anwendung von Gewalt zu betrachten, sondern vor allem auch hinsichtlich der Art und Weise, wie die Schüler ihre Beziehung zum anderen Geschlecht organisieren mussten. Die Jungen hatten kaum Kon-

taktmöglichkeiten zu Mädchen – und wenn, dann in streng reglementierter Form. Hier benahmen sich die Schüler aber wie *„kleine arrogante Volldeppen, die gegenüber Mädchen kein Wort herausgebracht hätten.“* (Schüler 80er Jahre). Auch wenn diese Formulierung drastisch erscheint, so deutet sie doch darauf hin, dass den Schülern aufgrund ihrer geschlechtshomogenen Sozialisation keine *skills* zur Verfügung standen, die sie in die Lage versetzt hätten, einen einigermaßen unbefangenen Umgang mit Mädchen zu pflegen:

„Wir kannten dann später auch Jungs, die Burschen, die ganz normal in der Schule waren dort, die waren ganz anders als wir. Also die haben normal mit den Mädchen reden können. Das war bei uns nicht wirklich der Fall.“ (Schüler 80er Jahre)

Fast resignativ resümiert ein ehemaliger Schüler die geltenden Verhältnisse in einem Klosterinternat:

„Nur Buben irgendwie – irgendwie fehlt so die „Hälfte“, in Anführungszeichen, auch irgendwie. (...) Ja... ich mein', das Klosterleben wird immer ein Klosterleben bleiben mit eigenen Gesetzen, gell? Manchmal gut, manchmal brutale Gesetze.“ (Schüler 70er Jahre)

Es scheint fast so, dass der „gute Teil“ der Anwesenheit von Mädchen zugeschrieben wird, während die „brutalen Verhältnisse“ den Jungen vorbehalten bleiben.

5.3.5 Sexualität

In Kapitel 10 wird ausführlich beschrieben, dass sexualisierte Übergriffe unter Schülern ein bedeutsames Thema in Kremsmünster waren. An dieser Stelle seien nur zwei Aspekte der Organisation von Sexualität im geschlechtshomogenen Setting im Konvikt/Gymnasium angesprochen.

Zunächst ist darauf zu verweisen, dass Sexualität innerhalb eines Milieus, in dem die Anwendung von Gewalt toleriert wird, das Risiko in sich trägt, sich als gewalttätig zu manifestieren. Dies ist der Bereich der sexualisierten Grenzverletzungen zwischen Schülern, der weiter unten detaillierter beschrieben wird. An dieser Stelle soll nur gezeigt werden, wie sich die Tabuisierung des Themas auch sprachlich manifestiert:

„Eine Jungs-Gesellschaft, in der natürlich auch untereinander das Thema Sexualität in irgendeiner Form auch missbräuchlich verhandelt wird.“ (Schüler 70er Jahre)

„Das Thema in irgendeiner Form auch missbräuchlich zu verhandeln“ heißt sexualisierte Gewalt auszuüben, Mitschüler zu Dingen zu zwingen, die sie nicht wollen und die mit erheblichen psychischen Belastungen verbunden sind. Das „Verhandeln“ ist dabei insofern eingeschränkt, weil solche Verletzungen sprachlich häufig nicht zugänglich sind und insbesondere in einer „Jungs-Gesellschaft“ diskursiv nicht bewältigt werden können.

Ein anderer Aspekt verweist auf den Umgang mit Homosexualität:

„Das ist eher so – diese Schwulitäten, sag ich mal, wie's halt in so Knabengesellschaften, Männergesellschaften vorkommen, wo alle eigentlich oder fast alle strikt hetero sind. Das findet man beim Bundesheer genauso, wo viele Männer sind, da macht man dann so Blödhheiten, die dann auf den ersten Blick vielleicht fast homosexuell ausschauen, aber ÜBERHAUPT nicht sind, sondern strikt hetero sind. Und das war bei uns ähnlich, und die einzige Ausnahme Fritz und Frieda, und das war eben so (...).“ (Schüler 70er Jahre)

Es ist die Rede von Aufführungen von Homosexualität, die nicht homosexuell sind, sondern sich in der Art der Aufführung als Gegenteil von Homosexualität beweisen müssen (Fritzsche/Tervooren 2006). Dennoch sind solche Aufführungen sexuell und sie entspringen dem Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen, sich sexuell zu verhalten. Indem sie aber nur so tun, als wären sie homosexuell, zeigen sie, dass sie „in Wirklichkeit“ anders sind. Da sie aber nicht heterosexuell leben können, müssen sie sich homosexuell inszenieren, um sich überhaupt sexuell verhalten zu können. Als Alternative bleiben nur die sexualisierte Gewalt sowie die tatsächliche homosexuelle Beziehung. Interessant ist in der vorliegenden Schilderung, dass ein tatsächlich homosexuelles Paar im Internat offenbar akzeptiert wurde. Dies überrascht angesichts dessen, dass eine solche Konstellation innerhalb einer streng traditionell organisierten Männlichkeitskultur eigentlich keinen Platz haben dürfte. Die Lösung des Problems scheint darin zu bestehen, dass einem der beiden Jungen seine Männlichkeit abgesprochen wurde. Er wird „Frieda“ genannt, d.h. dass „schwul“ mit „nicht-männlich“ gleichgesetzt wird. Insofern wird die Beziehung zwischen den beiden Jungen als heterosexuell umgedeutet. Die vordergründige „Akzeptanz“ der homosexuellen Beziehung besteht also darin, dass einem der beiden Jungen die Männlichkeit abgesprochen wird. Männlich zu sein bedeutet nämlich nicht nur, stark, konkurrenzfähig und sportlich zu sein, es alleine zu schaffen und keine Emotionen zu zeigen – männlich zu sein heißt auch, heterosexuell zu sein (Schlingmann 2011).

5.4 Risikoeigenschaften und Risikokonstellationen

Die Schüler im Konvikt/Gymnasium Kremsmünster waren in deutlich unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Intensität von Gewalthandlungen durch Patres und anderer Schüler bedroht und betroffen. Es ist wichtig, Kriterien zu identifizieren, die zu diesen Unterschieden beitragen, um auch die diskrepanten Erzählungen der Schüler zumindest partiell erklärbar zu machen.

Es existieren auf Seiten der Interviewpartner grundsätzlich zwei verschiedene Formen, Gefährdungen zu beschreiben. Die eine bezieht sich auf bestimmte Eigenschaften der beteiligten Personen, die diesen sozusagen als „Makel“ anhafteten. Wie jemand war, welche körperlichen Eigenschaft er hatte, wovon sein Verhaltensrepertoire dominiert wurde – all das trug dazu bei, dass er entweder gegen Übergriffe einigermaßen immun war oder aber im Gegenteil ein besonders hohes Risiko besaß, Gewalt erleiden zu müssen.

Der zweite Modus an Beschreibungen ist komplexer. Er fokussiert auf Relationen. Er kontextualisiert Eigenschaften, Charakteristika und Verhaltensmodi, indem er sie mit anderen Faktoren in Beziehung setzt. Erst auf diese Weise werden Risikokonstellationen erkennbar.

Im Folgenden soll aufgrund von Aussagen dargestellt werden, wie aus Risikoeigenschaften Risikokonstellationen werden. Es ist dabei auch wichtig zu untersuchen, auf welche Weise retrospektive Beschreibungen implizit Bewertungen vermitteln. Die Unterscheidung zwischen Risikoeigenschaften und Risikokonstellationen hat nämlich auch etwas mit Schuldzuweisungen und Ent-Schuldigungen zu tun. „Klein und schwach“ zu sein wird beispielsweise erst dann zu einem konkreten Risiko, wenn es zu einer Konfrontation mit Personen kommt, die sich dazu aufgefordert fühlen, gegenüber Kleineren und Schwächeren Gewalt auszuüben.

5.4.1 Risikoeigenschaften

Der Begriff „Schwäche“ taucht in den Schilderungen der Interviewpartner außerordentlich oft auf. Es entsteht der Eindruck, dass damit nicht nur körperliche Schwäche gemeint ist, sondern auch so etwas

wie psychische Schwäche oder „Charakterschwäche“. Die häufige Verwendung des Begriffs „schwach“ sagt weniger etwas über die dergestalt bezeichneten Personen aus als vielmehr über eine der Sozialisierung im Stift immanente selektive Bewertungskonvention. Die „Schwachen“ erscheinen als konstitutives Element einer sozialen Gliederung, in der Konkurrenz als Leitprinzip verankert war. Erst durch die Existenz der Schwachen wird die Stärke der Starken erkennbar.

„Und es war doch irgendwie so eine Art Hierarchie unter den einzelnen Schülern. Und die Stärkeren haben halt eher immer gewonnen bei den Raufereien und so. Und ich war halt nicht optisch ... Es hat Stärkere gegeben wie mich, und da hat man auch halt immer ein bisschen Angst gehabt, ob man heute irgendwie dran ist ... Das war auch ein bisschen dabei. Ja.“ (Schüler 70er Jahre)

Schwäche und Stärke galten offenbar als relevante Kriterien zur Begründung von Hierarchien innerhalb der Schülerschaft. Das Problem darin besteht in einer relativen Unveränderlichkeit solcher Zuschreibungen. Wer schwach war, war schwach. Wer stark war, war stark. Der Starke konnte seine Stärke zumindest teilweise nach eigenem Gutdünken in Handlungen umsetzen. Der Schwache hingegen konnte sich nicht aussuchen, ob er als „Schwacher“ handeln wollte oder nicht. Er war per Zuschreibung in der Position, als schwach behandelt zu werden. Und er geriet in Gefahr, als ‚Muttersöhnchen‘ der untersten Stufe der sozialen Hierarchie zugewiesen zu werden.

Analoges lässt sich über diejenigen Schüler sagen, die körperlich klein waren, als Feiglinge galten oder denen „*Verhaltensauffälligkeiten*“ zugeschrieben wurden. Schüchterne Schüler oder solche, die „*eine dünne Haut*“ hatten, gerieten ebenfalls mit erhöhter Wahrscheinlichkeit ins Visier derer, die nach Opfern ihres gewalttätigen Agierens Ausschau hielten oder – wie es im folgenden Zitat ausgedrückt wird – an denen man „seine Energie ausließ“:

A2: ... hat's ja bei uns genauso gegeben, dass wir ein paar g'habt haben, das waren so die Blitzableiter.

A1: War aber nicht so schlimm wie in anderen ... Also mein' ich ... Es war ...

A2: Nein. Also wir haben g'wusst: Man hat einmal seine Energie an dem ausgelassen oder (...) sonst was, aber es war nie eine blinde Brutalität so mit Nachtreten und so weiter. (Schüler 80er Jahre)

Auch wenn beteuert wird, dass „nie eine blinde Brutalität“ ausgeübt wurde, möchte man angesichts dieser Beschreibung nicht in der Haut eines solchen „Blitzableiters“ stecken. Auch Übergewicht galt als riskantes Merkmal und konnte etwa dazu führen, von einem Lehrer als „*fettes Walross*“ bezeichnet zu werden. Eine Brille zu tragen und sich auch noch in Hochdeutsch auszudrücken, war ebenfalls eine Kombination, die eher dazu führen konnte, sich am Rand der Schülergruppe wiederzufinden.

Vor dem Hintergrund all dieser Zuschreibungen muss vor allem in Erwägung gezogen werden, dass die Schüler, sobald sie im Internat Aufnahme gefunden hatten, im Großen und Ganzen auf sich alleine gestellt waren. Alleine mit ihren Eigenschaften, die sozial bewertet wurden und in Praxen der Deklassierung übersetzt werden konnten. 10-Jährige sahen sich plötzlich auf sich alleine zurückgeworfen. Sie waren dem Risiko ausgesetzt, dass ihr So-Sein nicht in das Schema der sozialen Erwünschtheit in Kremsmünster passte. Dies zu bewältigen war eine Aufgabe, die viele nicht zu meistern vermochten.

Eine andere Variante der Festlegung erfolgte über die familiäre Herkunft der Schüler. Insgesamt erscheinen die Angaben zu den Konsequenzen unterschiedlicher familiärer Hintergründe eher bruchstückhaft und anekdotisch. Es können eine Reihe von „Risikohintergründen“ identifiziert werden, ohne hieraus jedoch ein zuverlässiges Gefährdungsmuster ableiten zu können. Es wird berichtet, dass Kinder aus

sozial schwachen, nicht-akademischen Familien eher schutzlos der Gewalt ausgesetzt waren. Ein Interviewpartner weist darauf hin, dass dies primär für sexualisierte Gewalt galt. Ein weiterer wesentlicher familiärer Faktor war ein älteres Geschwisterkind in einer höheren Klasse. Ein großer Bruder konnte offenbar entscheidend dazu beitragen, dass ein Neuankömmling zumindest vor Attacken von Mitschülern verschont blieb.

Relativ konsistent stellt sich die Einschätzung dar, dass vor allem solche Kinder gefährdet waren, die im engeren Sinne einen „schwierigen“ familiären Hintergrund hatten. Das gemeinsame Merkmal dieser Verhältnisse besteht in einem mangelnden Rückhalt für die Söhne. Die Eltern waren mit eigenen Problemen beschäftigt, hatten ihren Sohn als „Problemkind“ abgeschoben oder verfügten nicht über das Potential, den Erziehern und Lehrern in pädagogischen Fragen ernsthaft Paroli bieten zu können.

„Ja, dann, wenn ich das richtig seh', hat es ja fast nur Leute betroffen, die mehr oder weniger hilflos waren, also wo es zu Hause Schwierigkeiten gegeben hat oder wo die Eltern sich nicht wehren konnten oder so was Ähnliches.“ (Schüler 70er Jahre)

Ein Interviewpartner spricht von einem „klaren Opfermuster“, Pater X. habe sich

„die Schwachen ausgesucht, die nicht mit dem Rückhalt der Eltern rechnen konnten oder wo er vielleicht auch gemerkt hat, ja, g'scheit und Problemkind, der redet sicher nichts zu Hause.“ (Schüler 60er Jahre)

Besonders hervorgehoben wird das Fehlen von Vaterfiguren als potentieller Risikofaktor für das Kind. Entweder der Vater war verstorben, hatte die Familie verlassen oder war für den Jungen psychologisch weitgehend inexistent. Mehrere Interviewpartner äußerten die Annahme, dass sich Patres, insbesondere Pater Ö., dieses psychologische Vakuum zunutze machten. Dabei profitierten sie von dem Bedürfnis des Schülers nach einer Vaterfigur ebenso wie von der mangelnden Unterstützung seitens des Elternhauses:

„Entweder sozial schwach oder keine Vaterfigur mehr oder eine sehr schwache Vaterfigur, aus welchen Gründen auch immer, wo er sich dann sozusagen da einsetzen konnte.“ (Schüler 80er Jahre)

Wichtig ist der Hinweis, dass Pater Q. als Konviktsdirektor ungehinderten Zugang zu den Anmeldeunterlagen aller Schüler hatte und sich so ein ausführliches Bild machen konnte von den jeweiligen familiären Hintergründen. Es liegt die Annahme nahe, dass er auf der Basis dieses Wissens Überlegungen darüber angestellt hat, bei welchen Schülern ein geringerer Widerstand gegen seine Attacken zu erwarten war.

Neben persönlichen Eigenschaften und familiären Hintergründen spielten auch strukturelle Festlegungen bei der Entstehung von Risikokonstellationen eine Rolle. Beispielhaft sei hier die Anmerkung erwähnt, dass Schüler, die aus Wien kamen, das erste Schuljahr in Kremsmünster grundsätzlich wiederholen mussten. Eine weitere Unterscheidung wurde offenbar auch zwischen internen und externen Schülern getroffen. Zumindest einige Patres agierten gegen jene Schüler, die nicht im Internat untergebracht waren:

„Jetzt haben wir noch mal Druck bekommen, weil wir sind dann also vom Lehrkörper noch ein bisschen mehr beschimpft worden, also so wie, externes Gesindel oder wie der Pater Q. immer gleich gesagt hat, (...) Externen-Geschmeiß. Weil dadurch hat er natürlich, durch die Beschimpfung dieser kleinen Gruppe, hat er natürlich bei den anderen so ein bisschen ein eli-

täres Gefühl erzeugt, (...) ihr seid's Richtige. (Ihr seid im) Konvikt und die gehen heim zur Mutti.“ (Schüler 70er Jahre)

Als „Externen-Geschmeiß“ bezeichnet zu werden, erhöhte mit einiger Wahrscheinlichkeit das Risiko, sowohl von Patres als auch von den Mitschülern schlecht behandelt zu werden. Ein deutlicher Hinweis auf eine anders gelagerte Gefährdungssituation stellt das folgende Zitat dar:

„Der Erste-Klassler hat einmal keine Rechte.“ (Schüler 80er Jahre)

Dieser Satz fasst in aller Prägnanz all jene Berichte zusammen, in denen darauf Bezug genommen wird, dass vor allem die jüngeren Schüler geradezu schutzlos der Gewalt durch andere Mitschüler ausgesetzt waren. Allein die Zugehörigkeit zu einer der unteren Klassen, insbesondere zur ersten Klasse, muss also schon als Risikofaktor für Gewaltbetroffenheit geltend gemacht werden.

Ein weiterer Bereich, der zur Entstehung von Risikokonstellationen beitrug, betrifft Interessen und Fähigkeiten. Zentral ist hier vor allem die (fehlende) Verfügbarkeit solcher *skills*, die innerhalb einer Kultur, die von traditionellen Männlichkeitsbildern und Leistungsdenken geprägt ist, von herausragender Bedeutung sind: Sportlichkeit, schulische Leistungsfähigkeit und – speziell in Kremsmünster – Musikalität. Insbesondere die schulischen Leistungen werden häufig in Verbindung gebracht mit der Frage, inwieweit Schüler von Gewalt durch Lehrer gefährdet waren. Es entspricht dem Prinzip der Selektion, dass schlechte Schüler drangsaliert, gedemütigt und mit körperlichen Strafen belegt wurden. Verhielten sich solche Schüler auch noch ungehorsam, bestand ein besonderes Gefährdungsrisiko:

„... dass man in Kremsmünster entweder schlimm sein konnte, also undiszipliniert, oder schlecht in der Schule, bis zu einem gewissen Rahmen, beides bis zu einem gewissen Rahmen. Wenn man hingegen schlecht in der Schule war und schlimm, undiszipliniert, dann gab's Probleme.“ (Schüler 70er Jahre)

Viele der leistungsschwächeren Schüler waren auf Nachhilfe angewiesen, wodurch ein zusätzliches Gefährdungsrisiko bestand. Vor allem Pater Ö. konnte dadurch einzelne Schüler separieren und Situationen herstellen, in denen sie ihm hilflos ausgeliefert waren. Ein Schüler beschreibt sehr prägnant eine Art Kettenreaktion des zunehmenden Risikos: Unaufmerksamkeit – schlechte Leistungen – Nachhilfe – Gefährdung:

„Oft kann man gar nicht so aufpassen. Ich mein', man schwätzt halt hie und da, auch wenn man ... Oder auch wenn die Leistung nicht so ist, wenn man immer sozusagen schlechte Noten bekommt, hab' ich auch nachsitzen oder Strafe ... Durch Nachhilfe konnten Schüler abhängig gemacht werden. (...) – Da war man in seinem Zimmer und so, das war wirklich schwierig.“ (Schüler 90er Jahre)

Musikalität war zwar einerseits mit hoher Anerkennung verbunden, andererseits gerieten musikalische Schüler geradezu zwangsläufig in den engeren Wirkungskreis von Pater X., der unter anderem als Chorleiter fungierte. Offenbar war Musikalität auch ein Auswahlkriterium für die Aufnahme in den „Hades“. Hierin spiegelt sich erneut das Prinzip wider, wonach Privileg und Fluch eng miteinander verwoben waren.

5.4.2 Risikokonstellationen

Eine Eigenschaft zu besitzen, einen bestimmten familiären Hintergrund zu haben, über bestimmte Fähigkeiten nicht zu verfügen – all diese Aspekte werden nur dann zu Risikofaktoren, wenn sie auf ein be-

stimmtes Milieu treffen, innerhalb dessen sie mit Abwertung, Ausgrenzung und Gewalt beantwortet werden. Das Risiko ist also immer relational, es entsteht aus der Verbindung bestimmter Konstellationen und ist niemals dem Opfer im Sinne einer ungünstigen Eigenschaft oder mangelnden Fähigkeit zuzurechnen.

Recht anschaulich wird dieses Problem in dem Begriff des „Beuteschemas“ gefasst. Dieser Terminus wird von mehreren Interviewpartnern verwendet, um Risikoeigenschaften a posteriori zu identifizieren. Der Begriff vermittelt als Anleihe aus dem Tierreich implizit die Un-Menschlichkeit des Täters und transportiert eine eher biologistische Vorstellung bezüglich der Entstehung von Risikokonstellationen. Wenn ein Kind über bestimmte Eigenschaften verfügte, löste dies sozusagen einen bestimmten gefährlichen Reflex auf Seiten der Täter aus. Diese Vorstellungen beziehen sich vor allem auf sexualisierte Gewalt und unterstellen eine gewisse Triebhaftigkeit auf Seiten der Täter, die auf bestimmte äußerliche Reize der Kinder reagierten. Pater Ü. wird ein Beuteschema zugeschrieben, das 10–12-jährige Jungen umfasste, die im „halben Stimmbruch“ waren, aber auch Erstklässler werden als mögliche Risikogruppe genannt. Auch Pater X. soll eine Vorliebe für eine bestimmte Altersgruppe gehabt haben. Ein ehemaliger Schüler äußert sich über betroffene Mitschüler folgendermaßen:

„Und der war relativ ein Spätentwickler, also das heißt, der war einfach noch kindlich. Und den hat der Pater X. und den C., den hat der Pater X. mit Vorliebe – das waren so seine Lieblinge, die hat er mit Vorliebe ausgegriffen.“ (Schüler 70er Jahre)

Während das „Beuteschema“ auf äußerliche Eigenschaften der Schüler rekurriert, werden auch andere Gefährdungsaspekte benannt, die schlichtweg dadurch begründet waren, dass bestimmte Schüler von bestimmten Patres „nicht gemocht“ wurden oder dass die Patres bestimmte Schüler „auf dem Kieker hatten“. Die Konsequenzen einer solchen Situation gingen offenbar über die üblichen Folgen von Antipathie von Lehrern gegenüber Schülern hinaus. Die Empfehlung, dass man Patres besser aus dem Weg gehen sollte, wenn man von ihnen nicht gemocht wurde, suggeriert die Gefährdung, die von einer solchen Konstellation ausging.

Risikokonstellationen ergaben sich auch aus bestimmten Positionen der Eltern. Mehrere Probleme werden hier dargestellt: Ausweglos stellte sich die Situation für jene Schüler dar, auf die sowohl von den Lehrern als auch von den Eltern Druck ausgeübt wurde. Die Söhne sollten auf keinen Fall von der Schule verwiesen werden. Dies war der häufig explizit oder implizit geäußerte Anspruch der Eltern, dem auf jeden Fall Genüge geleistet werden musste. Kindern stand in dieser Konstellation nicht einmal potentiell die Möglichkeit zur Verfügung, der Gewalt zu entkommen oder sich wenigstens den Eltern gegenüber zu entlasten. Ähnlich prekär war die Situation für Kinder, deren Eltern in irgendeine Form der Abhängigkeit vom Stift verstrickt waren:

„Oder wo die Beziehung sehr eng war, wo dann die Eltern wieder erst recht wieder nichts unternehmen, die Augen verschließen vor anderen Vorteilen oder was immer.“ (Schüler 70er Jahre)

Solche Konstellationen erklären zumindest teilweise die ausgeprägte Aufdeckungsresistenz der Misshandlungs- und Missbrauchsfälle in Kremsmünster. Der Versuch der Aufdeckung erscheint als erhebliches psychologisches Risiko, wenn Eltern aus unterschiedlichen Gründen zumindest kein aktives Interesse daran haben, von einer Gefährdungssituation ihres Sohnes im Internat Kenntnis zu bekommen. Den diesbezüglichen Berichten der Betroffenen keinen Glauben zu schenken, erscheint hier als einfachste und wirkungsvollste Abwehrstrategie. Eine andere Form der Verstrickung bestand darin, dass manche

Schüler hofften, im Internat jenes Ausmaß an emotionaler Zuwendung zu finden, das ihnen zu Hause versagt geblieben war:

„Ich hab' ein fürchterliches Elternhaus gehabt und bin eigentlich dem Elternhaus entflohen und hab' hier g'habt einen Pater, an dem ich sehr hing: Pater Ö.“ (Pater H.)

Per se stellt eine solche Dynamik noch keine Risikokonstellation dar. Sie appelliert aber an die besondere Verantwortung der Erzieher, auf solche kindlichen Ansprüche die richtigen Antworten zu finden und mit Fürsorge und Rücksichtnahme zu reagieren. Allein dies versäumt zu haben, ist ein Versagen, das vielen Pädagogen in Kremsmünster angelastet werden muss.

Als wesentlicher Teil des Gefährdungsgeschehens werden von vielen Interviewpartnern die Eigenschaften von Patres genannt. Dies ist nicht analog zu sehen zur Bezugnahme auf Eigenschaften der Schüler, da letztere nicht gewaltauslösend interpretiert werden können. Die Patres schufen hingegen aktiv Risiko-, Gefährdungs- und Gewaltsituationen. Indem sie sich auf eine bestimmte Weise verhielten, indem sie pädagogisches Handeln in kindeswohlgefährdender Weise praktizierten, wurden sie selbst zur Gefahr. Insofern sind sie selbst als Risikofaktoren zu bezeichnen. Für die Schüler entstand daraus eine Situation, in der sie per Zuweisung in bestimmte Abteilungen oder Klassen mehr oder weniger gefährdet waren, Gewalt zu erleiden:

„Je nach Präfekt, je nach Pater, wie er halt die Sanktionen dann setzt. Man kann auch verdroschen werden mit Seilen oder mit Stöcken; das weiß man oft zuerst nicht. Wie halt grad die Sanktionen sind.“ (Schüler 70er Jahre)

Wenn Präfekt und Lehrer in Personalunion agierten, verdoppelte sich das Risiko:

I: Und dass, wenn man jetzt einen der schlimmen Präfekten hatte und den dann auch noch in der Schule hatte, dass das ...

A: Ja, der hat ein Scheißspiel gehabt, ja. Das war eine harte ...

I: ... eine Verdoppelung des Leidens fast ...

A: Ja, genau. Das ganz sicher.

I: Also das war deutlich spürbar.

A: Es war grundsätzlich eine Schwierigkeit, schwach zu sein. Und dann halt doppelt.

I: Weil man könnte ja, wenn man einen netten Präfekten hat und der kriegt mit, man ist in der Schule nicht so gut, dann könnte er den ja auch fördern. (Schüler 70er Jahre)

Das Grundproblem erscheint als ein kumulatives. Es ergibt sich aus einem Zusammenwirken bestimmter Risikofaktoren, welches Risikokonstellationen unterschiedlicher Dichte erzeugt. Die Berichte der Interviewpartner liefern uns ein breites Spektrum relevanter Einflussgrößen. Diese lassen sich in der Analyse nur begrenzt zu einem konsistenten Gefährdungsmuster zusammensetzen. Vielmehr sind sehr unterschiedliche Kombinationen von Risikofaktoren anzunehmen, die sehr individuelle Gefährdungskonstellationen entstehen ließen. Je nachdem, welcher Schüler mit welchen Eigenschaften, welchen Fähigkeiten und welchem familiären Hintergrund in welcher Phase seines Aufenthalts in Kremsmünster auf welchen Pater traf, entstanden unterschiedliche soziale Konfigurationen, die ein mehr oder weniger ausgeprägtes Gefährdungspotential beinhalteten. Von Bedeutung ist hier auch noch das Konzept der Vulnerabilität, das auf die Frage der Eingangsvoraussetzungen rekurriert.

„Da gibt's einfach Leute, die sind offenbar an diesem harten System zerbrochen. (...) Weil ein Internat ist keine Kinderjause. Und wenn man da zu schwach ist – das klingt jetzt brutal, aber da gibt's einfach eine natürliche Auslese. Die, die zu schwach sind, die haben daheim

einfach nicht das Rüstzeug mitbekommen, zu stehen und zu sagen, nein, oder sich zu wehren. Wenn man einfach nicht die psychische Disposition hat, dann hat man's im Internat sehr, sehr schwer.“ (Schüler 80er Jahre)

Dieses Zitat erscheint insofern aussagekräftig, als es Vulnerabilität als Schwäche auslegt, als mangelndes Vermögen der Kinder, den Anforderungen des Internats gerecht zu werden. Nicht repräsentiert ist hier hingegen die Idee, dass sich eine Institution an den Bedürfnissen von Kindern orientieren und sich die bedingungslose Förderung und Unterstützung von Kindern zur primären pädagogischen Aufgabe machen sollte. Vulnerabilität wird nur dann zum Risikofaktor, wenn Bedrohungen und Viktimisierungen zur institutionellen Alltagserfahrung gehören.

Dies wird in abgewandelter Form auch im folgenden Zitat deutlich:

„Genau solche Sachen sind das aber, die das dann auslösen, dass sich jemand nicht wohlfühlt oder am System zerbricht, weil einfach der Vater zu früh stirbt. Ja? Da kann niemand was dafür.“ (Schüler 80er Jahre)

Das Problem ist die Kumulation von Belastungsfaktoren. Die Interviewpartner kreisen hier um einen zentralen Aspekt der Bewertung der Verhältnisse im Stift Kremsmünster. Woran liegt es, dass sich jemand nicht wohl fühlt oder – wie es auch weniger euphemistisch ausgedrückt wird – *„am System zerbricht“*? Es fällt immer wieder der Gebrauch einer Art sozialdarwinistischer Diktion auf, die darauf Bezug nimmt, dass manche es im weitesten Sinne „nicht schafften“, während andere zu einem erfolgreichen Abschluss kamen. Dieser Umstand wird häufig damit erklärt, dass gescheiterte Schüler nicht „hart“ genug waren, um den hohen Anforderungen der vermeintlichen Eliteinstitution gerecht zu werden. Das System war ja geradezu dadurch charakterisiert, dass es selektive Unterscheidungen traf zwischen Erfolgreichen und Gescheiterten. Dafür sind aber ein bestimmtes Menschenbild und eine damit zusammenhängende pädagogische Praxis konstitutiv. Der entscheidende Satz in der oben zitierten Aussage lautet: *„Da kann niemand was dafür.“* Es trifft zu, dass niemand was dafür kann, dass der Vater des Schülers gestorben ist. Dass aber dieser Junge aus diesem Grund zwangsläufig am System zerbrechen muss, ist eine Tatsache, für die durchaus jemand „was dafür kann“: nämlich diejenigen, die nicht in der Lage waren, diesem Jungen in dieser massiven persönlichen Krise auf eine Weise beizustehen, die es ihm ermöglicht hätte, weiterhin die Anforderungen der Schule zu bewältigen. In der hier vorgenommenen Einschätzung, wonach „niemand etwas dafür kann“, scheint paradigmatisch jene Vermischung auf, die zu kontroversen Einschätzungen bezüglich der Verhältnisse in Kremsmünster führt. Sucht man allein nach (mono)kausalen Erklärungen für problematische Schülerbiographien, wird man möglicherweise immer wieder bei dem Satz *„Da kann niemand was dafür.“* landen. Aussagekräftiger erscheint jedoch die Einschätzung, dass Kremsmünster ein Ort des Risikos war, ein Ort, an dem Kinder allein gelassen wurden und nicht auf zuverlässige und vertrauensvolle Zuwendung und Unterstützung hoffen konnten, wenn sie Krisen und Gefahren ausgesetzt waren.

5.5 Belastungsfaktoren: Die Organisation von Raum und Zeit

Gewalt und Bedrohung finden niemals isoliert statt. Sie sind eingebettet in bestimmte Milieus, die den Betroffenen mehr oder weniger Ressourcen zur Verfügung stellen, um die Belastungen, denen sie ausgesetzt sind, zu bewältigen. Das Leben im Konvikt wurde von manchen Schülern als ressourcenreich empfunden. Diejenigen allerdings, die Gewalt erleiden mussten, fanden ungünstige Bedingungen für deren Bewältigung vor. Zentrale Kennzeichen dieses riskanten Milieus sollen im Folgenden skizziert

werden. Sie bestehen (1) in einer fast vollständigen raum-zeitlichen Fremdbestimmung und (2) in einem damit assoziierten Empfinden von Ausgeliefertsein und Ausweglosigkeit. Bevor die einzelnen Facetten dieser Konstellation näher erörtert werden, soll anhand eines Zitats die raum-zeitliche Organisation des Schul- und Internatsalltags in Kremsmünster dargestellt werden:

„Wir hatten da so einen riesigen Saal, den sogenannten Studierraum, wo jeder einen Schreibtisch hatte, nebeneinander, ja? Und das war sozusagen der einzige Raum. Aber da war auch der Aufenthaltsraum, der Lebensraum und der Studierraum, alles in einem: ein großer, riesiger Saal. Ja? Die Schlafsäle, die gleich anschließend waren, da war es sozusagen unter Tags verboten, die zu betreten. Man konnte sich nicht ins Bett legen oder da reingehen. (...) Ja, da waren dreißig Betten mindestens. Nur getrennt durch so ein Nachtkästchen. Und auch da – und dann war da der riesige Waschsaal, der wurde natürlich auch nur zu den Waschzeiten, konnte betreten werden. Und dann gab’s den großen Gang, wie das Kloster ist: einfach kalt, große Gänge. (...) Ja, und mehr gab’s nicht. Da gibt’s vielleicht noch am Gang ein oder zwei so Fußballautomaten, aber das war’s dann. Es gab also keinen Ort für Rückzug, Privatsphäre... Auch das Essen – also jeder hatte so ein Kästchen, wo man Süßigkeiten einsperren durfte, und da durfte man auch nur manchmal Zugang haben und so. Also es war wie, ja, Kasernenhaft.“ (Schüler 90er Jahre)

5.5.1 Tagesstruktur: Die Organisation von Zeit

Foucault (1994) verortet den Ursprung der institutionalisierten Zeitplanung in klösterlichen Gemeinschaften, wo die Festsetzung von Rhythmen, der Zwang zu bestimmten Tätigkeiten und die Regelung von Wiederholungszyklen als konstitutive Elemente der Lebensorganisation fungierten: „Jahrhunderte lang waren die religiösen Orden Meister der Disziplin: sie waren die Spezialisten der Zeit, die großen Techniker des Rhythmus und der regelmäßigen Tätigkeiten“ (Foucault 1994, S. 192). Die Organisation des Schul- und Internatsalltags in Kremsmünster stand offenbar sehr unmittelbar in dieser von Foucault beschriebenen Tradition:

„Man war tatsächlich von früh bis spät Teil dieses Betriebs.“ (Schüler 70er Jahre)

Ein Schüler spricht von einem „*minutengenauen Zeitmanagement*“, das dem Alltag in Schule und Internat eine sehr starre Struktur gab. Das unbedingte Durchsetzen eindeutig festgelegter Zeitabläufe galt als bedeutsame, möglicherweise als zentralste Erziehungspraxis von Erziehern und Lehrern. Die Verfügung über die Zeit der Schüler war nicht partiell, sondern total. Sie diente demnach nicht der Sicherstellung „reibungloser Abläufe“ im schulischen und Internatsleben, sondern sie kommt einer Belagerung und Besetzung der Existenz der Schüler gleich. Dieser Unterschied ist wichtig. Denn es existiert keine Zeit außerhalb der Reglementierung. Alles ist besetzt. Indem die Zeit der Schüler vom Regime der Patres besetzt wird, werden die Schüler selbst besetzt. Die Schüler „haben“ im wahrsten Sinne des Wortes keine Zeit in dem Sinne, dass ihnen ein verfügbarer Zeit-Raum zur freien Nutzung gewährt würde. Das Regime der Zeit verlangt nach Unterwerfung, weil es total ist und keine Variationen zulässt. Am Beginn jeden Tages steht nichts als Unterwerfung, als die unbedingte Notwendigkeit, sich einzufügen in das Regime der Rituale:

„Das System war sehr militärisch. (...) Also kurz nach sechs jedenfalls war der Morgenappell, und dann sofort raus aus den Betten. Wobei es im Schlafsaal saukalt war, die Fenster waren sogar im Winter offen. Und dann auf den Boden, Morgensport, dann zum Waschen – das war eine einzige Rinne mit Wasserhähnen. Da sind alle nebeneinander g’wesen, und dann,

ja, waschen, schnell, schnell, halb sieben waren wir schon fertig, Morgengebet, Morgenstudium – das war also schon eher ein brutales System.“ (Schüler 70er Jahre)

Die Rituale dienen nicht nur der Ordnung, sondern sie sind insofern Zucht, als sie drohen und attackieren: Kälte, Geschwindigkeit. Die Ökonomie der Abläufe beruht nicht einfach nur auf einer Ökonomie von Zeit. Sie ist zusätzlich auch noch brutal. Dieses Prinzip setzt sich den gesamten Tag über fort: Das Frühstück wird im 2-Schicht-Betrieb eingenommen, zuerst die Großen, dann die Kleinen. Wenn die Großen aus dem Speisesaal kommen, wird es für die Kleinen gefährlich. Nach dem Frühstück müssen Sachen zusammengepackt werden, alles ist in Ordnung zu halten. Danach Schule. Alles wird der Schule unterworfen, alles ist Leistung, alles ist Studieren. Schule bis zwölf Uhr. Danach eine Pause, die kurz sein muss. Danach Studierzeit, bevor der Nachmittag wieder in der Schule verbracht wird. Nach der Schule: Studium von 17 bis 18 Uhr. Danach Abendessen: 2-Schicht-Betrieb, Übergriffe. Danach „frei“, „außer man hatte Strafstudium“. Die Schlafenszeit richtet sich nach dem Alter: 20, 21 oder später erst um 22 Uhr.

Im Zentrum stehen Schule und Studieren. Im Zentrum steht die Notwendigkeit, leise zu sein, zu schweigen, zu lernen. Und Ordnung zu halten: Aufräumen, Wäsche zusammenlegen, den Tisch in Ordnung halten. Das Regime der Zeit korrespondiert mit einem Regime der Ordnung. Das Regime der Zeit verlangt nach Pünktlichkeit. Pünktlichkeit verlangt nach verinnerlichter Antizipation von Zeit, nach Automatismen. Wer den ganzen Tag lang pünktlich sein muss, setzt sich selbst in die Spur diktiert Abläufe. Bereits unmittelbar nach dem morgendlichen Aufwachen, den ganzen Tag lang, Tag für Tag, Woche für Woche. An manchen Wochenenden durften die Schüler nach Hause, an anderen nicht. Das Wochenende ist keine freie Zeit. Auch samstags wird die Zeit der Schüler mit Schule und Studium besetzt. Nachmittags wurden verordnete Spaziergänge durchgeführt. Am Sonntagmorgen war der Besuch des Gottesdienstes Pflicht. Es gab auch sonntags Studierzeiten – sowohl vormittags als auch nachmittags. Wer im Kirchenchor sang, war sonntags natürlich regelmäßig im Einsatz. Innerhalb der Totalität des Zeitregimes existierten bestenfalls kleine Nischen – an den Wochenenden zwischen den Studierzeiten, abends. Lockerungen der Zeitstruktur konnten erst in höheren Klassen erwartet werden. In der besonders positiv beleumundeten 7. Abteilung des Pater Q. ist sogar von einer „freien Zeitgestaltung“ die Rede. Der dominante Modus bestand aber in der fast vollständigen Besetzung der Zeit durch die Institution. Dieser Umstand definiert per se ein Gewaltverhältnis, weil er den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit der Verfügung über ihre Zeit weitgehend entzieht und ihnen auf diese Weise eine verinnerlichte Haltung der Unterwerfung auferlegt. Er geht aber noch darüber hinaus: Die belagerte und besetzte Zeit verbindet sich mit Elementen der Bedrohung. Die Zeit selbst wird zum permanenten Erziehungsmittel, sie eignet sich auch – wie das folgende Zitat zeigt – als explizites Machtmittel:

„Die Senioren haben sagen dürfen, wann das Studium aus war. Also von fünf bis sechs war Studium, und das war dann der letzte Glockenschlag, also um sechs war langes Läuten. Und der hat dann gesagt, Schluss. Und das hat der so genossen, wir sind ja alle schon auf Nadeln gesessen, die Internen haben einen Hunger gehabt. Und der ist so dagesessen und hat richtig so jede Sekunde genossen seiner Macht und dann Schluss.“ (Schüler 70er Jahre)

Eine andere Form der zeitlichen Sanktionierung bestand in der Verordnung eines „Dauerstudiums“, mit welchem die ohnehin geringfügigen Nischen der frei verfügbaren Zeit ausgefüllt wurden.

Wer also die Vorgaben der Zeit nicht einhält, hat Strafsanktionen zu erwarten, die selbst wiederum in der Reglementierung von Zeit bestehen. Die Zeit wird also zur Verbündeten von Gewalt und Bedrohung, sie wird zu deren All-Gegenwart. Als überstrukturierte, besetzte, durchritualisierte Zeit erhält sie den Charakter eines Zeit-Stroms, in dem das Mitschwimmen als funktionale Überlebensstrategie erscheint.

Als aufgezwungener Strom fungiert die Zeit als Vehikel der Unterwerfung. Wer nicht einfach mit-schwimmt, wer von Ängsten geplagt ist, droht unterzugehen. Die reglementierte Zeit erfüllt also mehrere Funktionen: Sie ist Mittel zur Disziplinierung und sie beraubt als fremdbestimmte Zeit die Schüler ihres Sinns für Einflussnahme. Es besteht ein erhöhtes Risiko, dass die Schüler keine Kompetenz entwickeln können in Bezug auf eine aktive Gestaltung von Zeit. Es ist eine gemachte Zeit, die den Schülern Anpassung, Unterwerfung und Hilflosigkeit abverlangt.

5.5.2 Raum

Die Art und Weise der räumlichen Organisation des Stifts Kremsmünster kann nicht unabhängig gesehen werden von bestimmten psychologischen Funktionen und Wirkungen. Der Raum erscheint – nicht nur in seiner Verbindung mit zeitlichen Abläufen – als Herrschaftsinstrument. Er verfügt über zwei wesentliche Eigenschaften: Er flößt als historischer, martialischer Raum Respekt ein und er kollektiviert.

Die Architektur des Stifts vermittelt Macht, Reichtum und Tradition. Es „*thront sehr mächtig oben am Berg*“ und veranlasst einen Interviewpartner, einen Vergleich anzustellen mit einer „*allmächtigen Krake, die überall ihre Finger drin hat*“ (Schüler 70er Jahre). Ein anderer ehemaliger Schüler äußert die Einschätzung, dass allein schon durch die bauliche Gestaltung des Stifts das „*Bittstellertum architektonisch festgelegt*“ ist. Um zum Abt zu gelangen, müsse man zuerst durch „*fünf Höfe*“, „*zehn Räume*“ und „*über eine Prachtstiege*“ gehen.

Höhe und Ausdehnung der Räume sind riesig. Demonstrative Größe flößt neu ankommenden Schülern Respekt ein:

„Auf jeden Fall das Riesengebäude, die riesengroßen Säle, Schlafsäle, Studiersaal, Speisesaal, unbekannter Geruch, lauter neue Leut'...“ (Schüler 60er Jahre)

Die ungewöhnliche Architektur verbindet sich mit der Fremdheit des Geruchs und der Konfrontation mit Menschen, die das Kind nicht einzuschätzen vermag. Diese Räume sind für das Kind nicht überschaubar. Sie kündigen von einer Macht, die nicht ihre eigene Macht ist. Ein ehemaliger Schüler beschreibt, dass nicht nur die Größe, sondern auch die Vielzahl der Räume ein Gefühl der Unüberschaubarkeit entstehen ließ. Befand man sich als Schüler im Hof, konnte „*hinter jedem Fenster einer stehen und dich beobachten*“. Die Größe und Vielzahl der Räume verbindet sich mit der Macht der Patres zu einem mächtigen Instrument der Disziplinierung.

Die zweite Funktion der Räume besteht in der Kollektivierung. Alles wird gemeinsam gemacht: In riesigen Schlafsälen wird geschlafen, in riesigen Studiersälen wird gelernt, in einem riesigen Speisesaal wird gegessen. Diese Räume werden von riesigen Fluren verbunden. Der deutlichste Effekt einer solchen räumlichen Organisation besteht im weitgehenden Verlust einer Privatsphäre. Alles ist Reaktion, alles ist aufgezwungenes, permanentes Bezogensein, Ent-Individualisierung.

„Man hat ja Tag und Nacht, also ununterbrochen zusammengelebt und musste gut auskommen.“ (Schüler 40er Jahre)

In diesem Raum erscheint der Schüler als ein seiner psychischen und körperlichen Grenzen beraubter Mit-Läufer, der sich der offensichtlichen Macht der Institution gegenüber sieht. Ohnmacht und Macht sind räumlich organisiert und strukturell angelegt. Ehemalige Schüler sprechen von einem „*totalen Verlust der Privatsphäre*“, als einziger Privatraum wird der Schreibtisch genannt (der Bereich, in dem nicht

alles Reaktion und Bezogensein ist) – mit der Einschränkung, dass auch dieser Raum jederzeit kontrolliert werden kann.

Es ist wichtig, dass der Raum Kremsmünster als totaler Raum gesehen wird. Er steht in keinem Verhältnis zu anderen Räumen, sondern er ist nichts Geringeres als der Lebens-Raum der meisten Schüler. Klassische Sanktionen bei Fehlverhalten dienen der Totalität des Raumes: Ausgangssperren, Hausarrest und das Verbot, am Wochenende nach Hause zu fahren. So wie die Zeit zur Verbündeten des Gewaltapparats gemacht wird, so ist auch der Raum ein zentrales Mittel der Disziplinierung. Besonders deutlich wird dies dann, wenn Schüler den Versuch unternehmen, der Totalität des Raumes zu entkommen: Das Abhauen aus dem Konvikt ist der Versuch der Aneignung alternativer Räume. Die Sanktion besteht in wochenlangem Hausarrest. Die Verfügung über den Raum ist Sache der Patres. Dieser Lebens-Raum der Schüler erscheint über-mächtig, unüberschaubar, kollektiviert, ohne Privatsphäre. Diese Art der räumlichen Organisation steht im Kontrast zu der Aneignung von Raum auf Seiten der Patres. Die Auflösung des Schülers im mächtigen, kollektivierten Raum steht der „Schrebergartenmentalität“ ihrer Erzieher gegenüber. Beschreibungen zufolge verfügten die Patres über relativ autonome Wirkungsbereiche, die von kritischen Wahrnehmungen ihrer Kollegen weitgehend unbehelligt blieben. Dieses Prinzip der ungestörten Aneignung von Raum auf Seiten der Erwachsenen und der Nicht-Verfügbarkeit von Raum auf Seiten der Schüler fand seinen paradigmatischen Ausdruck in der räumlichen Organisation der Internatsabteilungen: Das Präfektzimmer befand sich direkt neben dem Schlafsaal der Kinder. Die ganze Abteilung war der unangreifbare „Schrebergarten“ des Präfekten. Während er ohne externe Kontrolle über diesen Raum verfügte, waren die Kinder seiner Kontrolle permanent ausgesetzt. Präfekten und Lehrer lösten sich nicht im Kollektiv auf, sie beanspruchten ihre Reviere, in denen sie jenes Ausmaß an Macht ausübten, wie es von der monumentalen Architektur des Barockstifts suggeriert wird. Der „Hades“ des Pater Y. ist die expliziteste Form dieser Art von räumlicher Organisation. Wichtig ist dabei, dass er im „Hades“ das Prinzip der Kollektivierung abschwächt. Der „Hades“ ist klein und überschaubar, er kontrastiert beinahe die monumentale Architektur des Stifts. Auf diese Weise bedient dieser Raum das kindliche Bedürfnis nach Geborgenheit und Überschaubarkeit, wobei die strukturell angelegte emotionale Deprivation der Schüler im Konvikt/Gymnasium ausgenutzt wird. Der Boden für die Verstrickung in ein System von emotionalem und sexuellem Missbrauch ist bereitet.

5.5.3 Raum für Missbrauch

Der Raum des sexuellen Missbrauchs ist ein anderer Raum als der kollektivierter Massenraum, innerhalb dessen die Schüler ihren Alltag verbringen. Die Organisation des Raumes unterscheidet zwischen sexuellem Missbrauch einerseits und Sexualisierung andererseits. Der öffentliche Raum ist der Raum der Sexualisierung, den Pater Ä. für bestimmte Blicke, sprachliche Äußerungen und mehr oder weniger „harmlose“ Berührungen nutzt. Niemand nimmt daran Anstoß. Indem der Raum der Sexualisierung öffentlich ist, wird die Sexualisierung selbst verharmlost. Innerhalb dieses Raumes haben „*alle was gewusst*“ und „*das konnte jeder sehen*“. Der Raum des schweren sexuellen Missbrauchs ist ein anderer Raum. Es ist der hermetische Raum innerhalb einer hermetischen Institution. Es ist der „Schrebergartenraum“, der unbehelligt bleibt von Kontrolle, Argwohn und Sorge um das Kindeswohl. Es ist das „stille Kämmerlein“ innerhalb einer Struktur, die ansonsten auf dem Prinzip der totalen Kollektivierung beruht. Die Bedeutung der räumlichen Verortung wird im folgenden Gespräch zweier ehemaliger Schüler deutlich:

A1: Es war ja auch von der Örtlichkeit: Der Pater Q. war komplett weg von allen anderen. Der hat in einem ganz anderen Trakt alleine sein Zimmer g'habt. Da war nur mehr drunter die Küche und die Krankenstation. Weit und breit nichts.

A2: Na ja, das war ja bei den anderen auch nicht anders. Du hast immer einen Haufen von zehn, fünfzehn, zwanzig Schülern – dreißig in der ersten Abteilung – mit einem Präfekten ...

A1: Ja, aber der Pater Q. hat keine Schüler um sich g'habt bei seinem Kammerl hinten. Da war ja nichts. Da war keine Abteilung.

A2: Da war der Hades. Natürlich. Also es war ein kleiner Schlafsaal neben dem Konviktszimmer. (Schüler 80er Jahre)

Die Internatsabteilung ist wie das Klassenzimmer der Raum der unbeschränkten Verfügungsgewalt der Erwachsenen. Solche Räume sind als klassische Gelegenheitsstrukturen für die Ausübung von Gewalt und Missbrauch zu bewerten (Bundschuh 2011).

5.5.4 Organisation von Dingen (Kontrolle)

Ergänzend zum zeitlichen Regime und zur totalen Verfügung des Raumes ist an dieser Stelle der Hinweis wichtig, dass die Schüler auch über ihre persönlichen Gegenstände nicht frei verfügen konnten. Kontrollen waren allgegenwärtig: Nachtkästchen, Turntaschen und „Fresskasten“ konnten jederzeit von den Präfekten und Lehrern in Augenschein genommen werden, der Verlust jeglicher Privatsphäre erstreckte sich also auch in den Bereich des Gegenständlichen. Ein umherliegender Turnbeutel oder ungeordnete Kleider konnten gewalttätige Übergriffe der Patres provozieren. Unter diesen Bedingungen erscheint es fast unmöglich, dass Kinder und Jugendliche ein Gespür für eigene Grenzen entwickeln. In einem Milieu ohne Privatsphäre gibt es keinen Bereich, der vor Eingriffen, Zugriffen und Übergriffen verteidigt werden kann: Nicht einmal der eigene Körper.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Situation im Konvikt/Gymnasium Kremsmünster eindeutig gekennzeichnet ist durch das für Missbrauchskonstellationen typische Prinzip der gleichzeitigen rigiden Angrenzung nach außen und Grenzenlosigkeit nach innen (Helming et al. 2011). Der hermetisch nach außen abgeschottete Raum schafft ein Milieu, innerhalb dessen keine Abgrenzung mehr möglich ist: Der Körper des Schülers „gehört“ der Institution genauso wie seine persönlichen Sachen. Die Funktion der Grenze beschränkt sich auf die Kennzeichnung des Unterschieds zwischen Innerhalb und Außerhalb der Institution. Alle anderen Grenzen lösen sich auf, weil keine externe Instanz zur Verfügung steht, die deren Einhaltung einfordern würde.

5.5.5 Ausweglosigkeit/Ausgeliefertsein

„Weil du kannst ja nicht flüchten. Du bist ja dort auf Gedeih und Verderb denen ausgeliefert. Deswegen haben eigentlich, würd' ich sagen, alle von uns g'schaut, dass sie gut ausgekommen;“ (Schüler 80er Jahre)

Die Organisation der Zeit und des Raumes bieten den strukturellen Rahmen, innerhalb dessen die Schüler in Internat und Schule in Kremsmünster wesentlich sozialisiert wurden. Ungeachtet dessen, in welchem Ausmaß Schüler von Gewalt bedroht oder betroffen waren, legt dieser Rahmen ein Milieu fest, welches per se als riskant bezeichnet werden kann. Das Problem besteht erstens in der Totalität der raum-zeitlichen Organisation und zweitens im Fehlen eines externen Korrektivs. Eine solche Konstellation zwingt die Schüler in eine Situation, die auf der Ebene des Verhaltens als Ausweglosigkeit und im Bereich des inneren Empfindens als Ausgeliefertsein wahrgenommen wird.

„Und das ist für mich eigentlich der Hauptkritikpunkt, dass man unglaublich ausgesetzt war und auch der Gewalt ausgesetzt war.“ (Schüler 50er Jahre)

Ein anderer ehemaliger Schüler spricht in diesem Zusammenhang von einem „*schicksalhaften Ausgeliefertsein*“. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass dieses Problem durch den Hinweis auf das strukturelle Machtungleichgewicht zwischen Erwachsenen und Kindern nicht hinreichend beschrieben ist. Dieses Ungleichgewicht nämlich gemahnt an die besondere Verantwortung, die Erwachsene gegenüber den ihnen anvertrauten Kindern haben. Wenn diese Verantwortung nicht wahrgenommen wird, wenn – im Gegenteil – Gewalt gegenüber Kindern ausgeübt wird, dann erweisen sich die Besetzung der Zeit und die Totalität des Raumes als verheerende Begleiter des erzieherischen Versagens. Das Gefühl der Ausweglosigkeit zwingt die betroffenen Kinder in einen Modus der verinnerlichten Unterwerfung unter das, was ohnehin nicht zu ändern ist.

„Weil da ist man in dem System drinnen und da kommt man nicht raus.“ (Schüler 90er Jahre 20)

„Rauskommen gar nicht. An sowas denken Sie nicht. Rauskommen tun Sie nach der achten Klasse. Das wissen Sie.“ (Schüler 80er Jahre)

Diese Form des erwachsenen Versagens, das den Zustand der Ausweglosigkeit auf Seiten der Kinder am nachhaltigsten zementierte, ist unterlassene Hilfeleistung. Die Schüler selbst können sich nicht wehren. Sie können sich im besten Falle „durchmogeln“, möglichst nicht auffallen oder ihre Ohnmacht durch das aktive Ausüben von Gewalt kompensieren. Sie wären darauf angewiesen, dass ihnen verantwortungsvolle Erwachsene zur Seite stehen und sie unterstützen, wenn sie Probleme haben. Aus vielen Schilderungen geht deutlich hervor, dass solche helfenden Instanzen häufig nicht verfügbar waren: Vor allem die Patres waren offenbar nicht gewillt, die pädagogischen Praxen ihrer Kollegen ernsthaft und nachhaltig in Frage zu stellen:

„Und niemand – niemand! – und das ist wirklich die große Tragödie, ist da jemals aufgestanden, ja, und hat gesagt: So nicht!“ (Schüler 90er Jahre)

Wörtlich ist auch die Rede davon, dass Präfekten „*daneben gestanden*“ sind und „*nichts gemacht*“ hätten, wenn vor aller Augen gewalttätige Übergriffe gegen Schüler begangen wurden. Das Problem der Ausweglosigkeit wurde durch Gewalttätigkeiten von Schülern gegenüber ihren Mitschülern verschärft. Auch in diesen Fällen erwiesen sich die Erwachsenen keineswegs als helfende Instanzen. Im Gegenteil: In vielen Fällen duldeten und förderten sie sogar die Übergriffe unter den Schülern:

„Und es wäre die Aufgabe gewesen eines Lehrers, eines Professors, eines Präfekten, dass er diese Dinge nicht selbst macht, nicht zuschaut und nicht duldet. Und das ist also teilweise von den Sadisten tatsächlich wirklich auch forciert worden.“ (Schüler 70er Jahre)

Auch Eltern ignorierten oder bagatellisierten nicht selten die mehr oder weniger deutlichen Hilferufe ihrer Söhne oder sie hatten zumindest nicht den Mut, gegenüber den Patres mit aller Konsequenz eine rücksichtsvolle und gewaltfreie Behandlung ihrer Kinder einzufordern. Manche Eltern erteilten den Erziehern im Konvikt/Gymnasium ausdrücklich das Recht zur Gewaltausübung. Die Schüler waren demnach sehr häufig auf sich alleine gestellt und erkannten bald, dass von außen keine Hilfe zu erwarten war:

„Also wenn ich nur ansatzweise versucht hab' mich zu rechtfertigen oder so was, waren – es war wurscht. Es haben immer die Lehrer recht gehabt und nicht ich. Und wenn, dann hat's im besten Fall damit geendet, ja: Selbst wenn's so ist, dann verhältst du dich halt so, dass es kein Problem mehr ist. Quasi: Sei g'scheid, Bua, und gib' nach – oder was auch im-

mer. Und dadurch – also hab' ich gar nie einen Versuch unternommen. Und ich glaub', da ging's relativ vielen ähnlich.“ (Schüler 70er Jahre)

Das innere Gefühl ist jenes der Ausweglosigkeit. Sowohl innerhalb des Internats ist der Zugang zu Hilfe versperrt als auch außerhalb der Institution, weil die Familie sich als ungeeignete Ressource erweist. Es wird auch erzählt, dass etwa Pater Ü. bei öffentlichen Musikauftritten kein Hehl aus seinem autoritären und übergriffigen Verhalten den Schülern gegenüber gemacht hat – offenbar ohne Konsequenzen. Aus der Sicht der Kinder musste es sich so darstellen, dass kein soziales Korrektiv für das Verhalten des Paters existierte. Es wird auf diese Weise eine Form von Normalität generiert, die die Lebenswelt der Kinder unhinterfragt konstituiert. Das Gefühl der Ausweglosigkeit ist nicht nur eine allgemeine Befindlichkeit innerhalb der Mauern der Institution, sondern es konkretisiert sich auch ganz deutlich im Akt des Übergriffs. Ehemalige Schüler verwenden hier Formulierungen wie *„Ich kann nicht aus“* oder *„es gibt keine Möglichkeit zu entkommen“*. Die verinnerlichte Haltung der Ausweglosigkeit findet im folgenden Zitat, das eine scheinbar harmlose Situation beschreibt, einen deutlichen Ausdruck:

„Ja, man ist halt umarmt worden oder ist halt gedrückt. Ja, da haben wir gewartet, bis es aufhört.“ (Schüler 70er Jahre)

Es bleibt nichts anderes übrig als zu warten, bis es aufhört. Dieser Schüler berichtete sogar seinem Vater von sexualisierten Übergriffen, woraufhin dieser im Kloster intervenierte. Allerdings ohne Konsequenzen. Der Sohn war weiterhin den Übergriffen der Patres ausgesetzt.

6 Gewalt durch Mitschüler

6.1 Allgemeine Bemerkungen

„Es gab in Kremsmünster so ein paar wohl aus der Nazizeit stammende Rituale, die aktiv von oben, vom Pater Y. zum Beispiel, gefördert wurden. Das heißt: Kleinere durften getauft werden – Taufen bedeutet: Kopf unter das kalte Leitungswasser halten und dabei eben gehalten werden; Duschen bedeutet: Mitsamt dem Gewand in die Dusche gestellt werden, Tür zu, kaltes Wasser auf für zwei, drei Minuten.“ (Schüler 80er Jahre)

Als „*Gewalt-Erlebnispark*“ bezeichnet ein ehemaliger Schüler Internat und Schule im Stift Kremsmünster. Das ist die ins Skurrile gewendete Kehrseite des „*Abenteuerurlaubs*“, der von einem anderen Schüler im Zusammenhang mit seiner Sozialisation im Internat erwähnt wird. Die Formel vom „*Gewalt-Erlebnispark*“ nimmt Bezug auf die subjektiv als solche erlebte Omnipräsenz von Gewalt, die sich unterscheidet vom Prinzip der permanenten Bedrohung. Auch wenn es deutliche Unterschiede in den Rekonstruktionen der Interviewteilnehmer gibt, so besteht kein Zweifel daran, dass Gewalt durch Mitschüler noch wesentlich häufiger erfahren wurde als gewalttätige Übergriffe durch Patres – allein schon deshalb, weil es mehr Mitschüler als Patres gab. Das, was Schüler anderen Schülern angetan haben, ist aber in wesentlich geringerem Maße Gegenstand der öffentlichen Diskussion. Solche Geschehnisse erscheinen weniger skandalös, sie eignen sich noch besser für Normalisierungen, zumal unterstellt werden kann, dass es sich um Auseinandersetzungen „auf Augenhöhe“ handelt, die Teil eines kulturell verankerten Männlichkeitsgebarens sind. Spricht man mit ehemaligen Schülern, wird aber sehr schnell deutlich, dass jene Gewalt, die man einander angetan hat, in ihrem Ausmaß und in ihrer Intensität weit über das hinausgeht, was im Sinne eines kulturellen Konsens noch als tolerierbar gelten könnte. Es wird auch schnell deutlich, dass es sich nicht um Kämpfe auf Augenhöhe handelte, sondern dass sich über den Weg der Gewalt eine Struktur realisierte und inszenierte, die auf strengen Hierarchien und Machtverhältnissen beruhte. Die Untersuchung der Gewalt innerhalb der Schülerschaft liefert überzeugende Argumente für die Anwendung des Systembegriffs zur Erklärung des Entstehens und der Aufrechterhaltung extensiver Misshandlungs- und Missbrauchsgeschehnisse im Stift Kremsmünster.

Es ist die Rede von „*un glaublichen Raufereien*“, in deren Verlauf sich die Schüler gegenseitig „*fast erschlagen*“ hätten. Es wird beschrieben, dass solche gewalttätigen Auseinandersetzungen insofern normal waren, als sie „*jeden zweiten Tag*“ stattfanden. Man habe sich „*ordentlich abgewatscht*“, und „*wenn einer geklatscht*“ (d.h. gepetzt, Anm. d. Autors) *hat, dann hat er Hiebe gekriegt*“. Aber es blieb nicht nur bei Schlägen. In Analogie zu den Spielarten der Gewalt, die die Patres an den Schülern vollzogen, wurden auch von Schülern sehr vielfältige, beängstigende und auch besonders demütigende Formen von Gewalt praktiziert:

„Ja, die haben ihn dann beim Fenster aussig’hängt. Ja. Zuerst vom Speisesaal raus da in das Klo da und dann von dort, vom zweiten Stock, dann so runterg’hängt.“ (Schüler 90er Jahre)

Man lief auch Gefahr, von anderen Schülern unter die kalte Dusche gestellt zu werden oder den Kopf ins Waschbecken gedrückt zu bekommen. Ein Schüler berichtet, dass ihm ein Mitschüler ins Ohr biss. Als ritualisierte Form der Gewalt galt die Tradition des Prügelns durch Krampusse. Dabei „*ging’s schon wirklich heftig zur Sache*“, wobei „*Platzwunden und alles Mögliche*“ in Kauf genommen wurden (Schüler 80er Jahre) (Schüler 40er Jahre).

Diese Aufzählung ist unvollständig. Sie liefert nur einen Eindruck vom Spektrum der Gewaltanwendungen, welches ohne weiteres und jederzeit aktiviert werden konnte. Die Gründe waren nichtig oder vollkommen unverständlich. Wenn man einem älteren Mitschüler nicht die Tür aufhielt, konnte es ebenso Schläge geben wie in Situationen, in denen ein Mitschüler *„jetzt einfach Lust dazu g'habt hat“*. Man lief jederzeit Gefahr *„einfach so verprügelt“* zu werden. Vor diesem Hintergrund sahen sich die Schüler gezwungen, all jene Schutz- und Bewältigungsstrategien zu mobilisieren, die im entsprechenden Kapitel (9.6) dargestellt werden. Es empfahl sich, *„nicht aufzufallen“*, sich zu verstecken und vor allem *„nicht ins Fadenkreuz älterer Schüler (zu) geraten“*. Es ist wichtig, sich in Erinnerung zu rufen, dass alles, was in diesem Bericht über Bedrohung, Bewältigung und (initiale) Folgen der Gewalt beschrieben wird, auch auf die Verhältnisse anzuwenden ist, die zwischen den Mitschülern herrschten. Es gibt in Bezug darauf, inwieweit Schüler von Gewalt durch Patres und/oder Gewalt durch Mitschüler betroffen sind, klarerweise deutliche individuelle Unterschiede, aber es kann im Folgenden nachgewiesen werden, wie eng diese Gewaltverhältnisse miteinander verstrickt waren.

6.2 Sexualisierte Gewalt / Sexualität

Bevor die strukturellen Manifestationen und Bedingungen der Schüलगewalt beleuchtet werden, soll an dieser Stelle explizit Bezug genommen werden auf sexualisierte Gewalt, die von Schülern gegen andere Schüler ausgeübt wurde. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass die Datenlage widersprüchlich ist. Uns liegen nur sehr vereinzelt Berichte zu diesem Thema vor. Diese verweisen jedoch auf eine deutliche öffentliche Sichtbarkeit solcher Handlungen, was wiederum die Einschätzung nahe legt, dass es entsprechend viele Betroffene und Zeugen gibt:

„Da hast du gewusst, wenn du da vorbei gehst, wirst du ausgegriffen, und zwar direkt dann, kriegst einen Zungenkuss, dass dir die Mandeln weh tun, und musst damit rechnen, dass der Schwanz, der erigierte, von einem Kollegen in deiner Hand landet. Das hast du gewusst. Das war Minivergewaltigung dort. Das hast du gewusst.“ (Schüler 70er Jahre)

Es ist angesichts dieser Schilderung schwierig sich vorzustellen, dass solche Szenarien deshalb nicht berichtet werden, weil sie nicht als sexualisierte Gewalt qualifiziert worden sind. Da sie im öffentlichen Raum stattfanden (nämlich auf den Gängen zwischen den Abteilungen oder auf der langen Stiege ins Dorf hinunter), fehlt ihnen der Aspekt der verstörenden Intimität, der gemeinhin mit sexuellem Missbrauch assoziiert wird. Die Grenze zur habitualisierten Schlägerei erscheint fast fließend, wenn man den Darstellungen eines anderen Interviewpartners folgt. Er beschreibt, dass das sogenannte „Ausgreifen“ eine Zeitlang *„sehr in Mode“* war: *„Die haben die halt an den Eiern gepackt.“* Der Interviewpartner fügt hinzu:

„Also wenn ich mich zurückerinnere, hat das überhaupt nichts Sexuelles gehabt, sondern nur unangenehm und eher schmerzvoll.“ (Schüler 80er Jahre)

In diesem Empfinden könnte eine Erklärung dafür liegen, dass sexualisierte Gewalt häufig nicht als sexualisierte Gewalt berichtet wird, weil sie vom Strom allgemeiner körperlicher Gewalt nahezu unkenntlich gemacht zu werden scheint. Zumindest wenn man sich allein auf die Praxis des „Ausgreifens“ bezieht, das sich in der Wahrnehmung der (ehemaligen) Schüler möglicherweise unterscheidet von den Übergriffen, die im obigen Zitat beschrieben wurden. Interessant ist der Verweis auf eine so genannte *„Schwulenecke“*. Es handelte sich um Schüler, die *„alle zum Pater Q.“* gehen und offenbar eine Denunzianten-

funktion erfüllten. Wir erfahren nicht, worauf sich der Ruf ihres „Schwulseins“ gründete, offenbar wurden sie aber deshalb nicht ausgegrenzt, sondern vielmehr als Bedrohung wahrgenommen. Dieser unklare Hinweis lässt erahnen, dass es innerhalb dieses geschlechtshomogenen Milieus kaum möglich war, Unterscheidungen zu treffen zwischen homosexuellen Zärtlichkeiten einerseits und sexualisierten Grenzverletzungen andererseits. Betätigten sich die Jugendlichen deshalb sexuell, weil sie sich zu anderen Jungen hingezogen fühlten, oder aber, weil sie darin eine Form fanden, Gewalt auszuüben? Die Mitglieder der „Schwulenecke“ verhielten sich eindeutig grenzverletzend und wurden als Gefahr wahrgenommen.

Wir finden aber auch wenige Hinweise auf einvernehmliche sexuelle Handlungen, die von einem Interviewpartner in den Bereich normalen sexuellen Experimentierens verortet werden:

„Sagen wir, ich hab' g'wusst, dass es Sexualität gibt, und meine hat so in der vierten Klass' auch begonnen zu leben. Und wir haben ja untereinander auch g'spielt in irgendeiner Form, ned? Also meine ersten sexuellen Erlebnisse waren mit Buben dort, ja, in Kremsmünster. Ja? Einfach mit dem Bettnachbar im Schlaflsaal.“ (Schüler 70er Jahre)

Auf die Frage, ob er diese Handlungen als einvernehmlich wahrgenommen hat, äußert sich der Interviewpartner eindeutig:

„Hundertprozentig, mhm. Hat auch nie zu einem Koitus g'führt, aber man hat halt g'spielt miteinander. Ja?“ (Schüler 70er Jahre)

Der ehemalige Schüler verweist darauf, dass solche Handlungen schlicht mit dem Umstand in Zusammenhang standen, dass keine Mädchen „in Sicht waren“. Er beschreibt massive Schamgefühle, die die Jungen angesichts ihrer sexuellen Begegnungen empfanden. Das Geschehen in der Nacht wurde geradezu abgespalten vom alltäglichen Leben, in dessen Verlauf man niemals auf die Idee gekommen wäre, die gemeinsamen sexuellen Erfahrungen zur Sprache zu bringen:

„Es war kein Thema, es war keine Vertrautheit, kein – gar nichts. Es waren nächtliche Erlebnisse. Und sie waren mehr oder weniger dadurch geprägt, dass man zufällig neben irgendwem gelegen ist.“ (Schüler 70er Jahre)

Der Interviewpartner habe die Stimmung im Konvikt/Gymnasium ansonsten als „stark homophob“ erlebt. Das Bild der sexuellen Organisation erscheint insgesamt verwirrend. Die Berichte sind selten, fragmentarisch und widersprüchlich und es liegt nahe, diese Gemengelage als Ausdruck von Scham zu verstehen und als Ausdruck der Schwierigkeit, die eigene sexuelle Sozialisation innerhalb eines hermetischen, geschlechtshomogenen und gewaltaffinen Milieus sinnvoll zu konzeptualisieren. Die Darstellungen erinnern in ihrer Gesamtheit an die für den Geschwisterinzeß übliche Unterscheidung zwischen „machtorientiertem“ und „fürsorgeorientiertem“ Inzeß (Bank/Kahn 1982). Die oben beschriebenen Praxen des Ausgreifens und anderer sexualisierter Übergriffe spiegeln ein deutliches Ausüben von Macht wider, wobei es darum geht, das Opfer zu demütigen und zu verletzen. Die weiter unten beschriebene Praxis der einvernehmlichen sexuellen Begegnung legt eine Analogie zur „Fürsorgeorientierung“ nahe, die – vereinfacht beschrieben – daraus resultiert, dass Kinder einander jene Zuwendung, körperliche Nähe und Zärtlichkeit geben, die sie von Erwachsenen nicht bekommen. Was auf der pathologischen Bühne des familiären Inzeßsystems aufgeführt wird, lässt sich vermutlich auch auf die von Gewalt, Kälte und pädagogischem Versagen geprägte Atmosphäre im hermetisch organisierten Klosterinternat übertragen. Unter diesen Bedingungen erscheint es zumindest problematisch, eine für sich selbst plausible sexuelle Orientierung zu entwickeln. Macht, Angst, Geschlecht und sexuelles Begehren

verschränken sich zu einem subjektiv undurchschaubaren Konglomerat von Motivationen, die je eigene Verhaltensmuster in Gang setzen, die zum Verhalten der Mitschüler in irgendein einigermaßen erträgliches Verhältnis gesetzt werden müssen.

6.3 Gewalt von Anfang an

Es existiert eine Vielzahl übereinstimmender Berichte, die deutlich machen, dass ein hohes Risiko bestand, dass Schüler unmittelbar nach Eintritt in das Internat von Gewalt betroffen sein würden. Die Schilderungen erinnern an die Anwendung von Initiationsriten, deren Sinn darin bestehen dürfte, sofort eine Hackordnung festzulegen und „soziale Tatsachen zu schaffen“. Die unfassbare Konfrontation mit Gewalt vom ersten Tag an aktualisiert sich im Sprachgebrauch des im Folgenden zitierten Interviewpartners, der auch Jahrzehnte später keine Worte zu finden vermag für das, was zehnjährigen Schülern von ihren Mitschülern angetan wurde:

„Wie man von den älteren Schülern halt behandelt worden ist, das war irgendwie total... ja, wie wenn man in einer anderen Welt ist einfach. Das war...“ (Schüler 90er Jahre)

Der Übergang in die „andere Welt“ des Internats und die damit verbundene Trennung vom Elternhaus stellen per se hohe Anforderungen an die Neuankömmlinge dar. Die Art und Weise, wie sie dort in Empfang genommen wurden, boten einen Vorgeschmack auf die Bedingungen, unter denen sie auf unabsehbare Zeit würden leben müssen. Vom ersten Tag an erschien es einem Schüler, „wie wenn man einfach Gewalt aufgedreht hätte“, eine Art Lichtschalter, der den Blick freigab auf die Bühne des harten Überlebenskampfes, den nur die Stärksten und Widerstandsfähigsten bewältigen werden können. Der Begriff „Erstschüler“, mit dem die Neuankömmlinge bezeichnet wurden, galt Berichten zufolge als „schlimmstes Schimpfwort“. Nichts deutet darauf hin, dass diese Kinder von ihren älteren Mitschülern in fürsorglicher Weise in Empfang genommen worden wären. Nichts lässt erahnen, dass Schüler füreinander Verantwortung übernommen hätten, dass sie sich darum bemüht hätten, einander den Übergang in diese „andere Welt“ zu erleichtern. Viel eher entsteht der Eindruck, dass jeder neue Jahrgang auf ähnliche Weise „begrüßt“ wurde und diese Erfahrung recht unvermittelt an die jeweils folgende Gruppe weitergab.

Das damit verbundene Erleben ist jenes der Angst, der Modus des Überlebens ist die Wachsamkeit, die sich zu einer Fähigkeit auswachsen kann, das Auftreten von Bedrohungen zu kalkulieren:

„Wir sind jetzt die Frischlinge und: Vorsicht! An das kann ich mich noch gut erinnern. Auch wenn man hinten ins Gymnasium hineinging, hat man nie genau gewusst: Steht da jetzt noch einer und tut irgendwie oder oben steht einer und hat dann irgendwelche Schultaschen runtergeschmissen sozusagen. Also es war – da gibt’s viele Bilder, die hab’ ich noch nicht bearbeitet, die will ich auch nicht...“ (Schüler 70er Jahre)

Auch in diesem Fall versagt dem erwachsenen Interviewpartner letztendlich die Sprache. Angesichts der oben geschilderten Vielfalt an Gewaltszenarien lässt sich erahnen, was Inhalt der „vielen Bilder“ ist, die zu bearbeiten der ehemalige Schüler lieber vermeidet. Diese Schilderungen verfügen über einen hohen Erklärungswert. Sie verweisen auf das Problem einer potentiell traumatischen Initiation. Der erste Eindruck bildet einen starken und wirkmächtigen Rahmen, innerhalb dessen die darauf folgenden Erfahrungen eingeordnet werden. Er prägt das subjektive Empfinden, mit dem die Neuankömmlinge ihre weiteren Erlebnisse innerhalb des Konvikts/Gymnasiums im wahrsten Sinne des Wortes in Angriff neh-

men. Die initiale Konfrontation mit Gewalt verlangt dem 10-jährigen Jungen ganz unmittelbar eine Positionierung ab, sie zwingt ihn zur Aktivierung jener Bewältigungsstrategien, die ihm auf der Basis seiner bisherigen Biographie zur Verfügung stehen. Dieser Prozess ist nur partiell bewusst. Der Schüler hat gar keine Zeit zu überlegen, Anpassungsstrategien zu ersinnen oder Haltungen zu entwickeln. Er muss reagieren auf das, was ihn da anfällt. Und dabei ist er weitgehend auf sich alleine gestellt. Er muss dabei die Erfahrung machen, dass die Ohrfeige, die ihm ein ihm unbekannter älterer Mitschüler am Tag der Ankunft verpasst hat, nicht zufällig war. Sie ist Ausdruck einer sozialen Organisation, deren Auswüchse er mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in den nächsten Jahren zu spüren bekommt.

6.4 Machtverhältnisse: Große gegen Kleine

Die ebenso simplen wie wirkmächtigen Prinzipien dieser sozialen Organisation bestehen darin, dass Größere über Kleinere herrschen und dass sich der Stärkere durchsetzt. Diese mit großer Übereinstimmung berichtete Feststellung ist nur auf den ersten Blick trivial. Sie beschreibt nämlich Gewaltverhältnisse, die als systematisch zu bezeichnen sind und auf etwas ganz Anderes verweisen als auf Positionskämpfe und Rivalitäten unter Schülern. Es geht bei dieser Konstellation von Gewalt nicht darum, sich miteinander zu messen, es geht nicht darum, sich seiner Männlichkeit zu vergewissern und im Erleben der eigenen Kraft identitätsstiftende Erfahrungen zu machen. Es ist hier nicht die Rede von den üblichen Raufereien unter Jungs, sondern die Berichte der ehemaligen Schüler bringen grundlegende Elemente einer Gewalt- und Unterdrückungsstruktur zutage: Ungleichgewicht, Ungerechtigkeit, körperliche und Altersunterschiede zwischen den beteiligten Schülern, Durchsetzung von Regimes, Ausnützen von Machtverhältnissen. Es ist von vornherein klar, wer den Kampf gewinnt. Man prügelt sich nicht miteinander, sondern einer (oder mehrere) verprügelt den anderen. Die körperliche Gewalt geschieht auf der Basis einer bereits festgelegten Hackordnung. Der Größere, Stärkere nützt seine Größe und Stärke aus, um den Kleineren, Schwächeren zu verletzen und zu demütigen:

„Der Stärkere hat natürlich regiert. Sonst – wer will schon nicht regieren?“ (Schüler 70er Jahre)

Körperlich stark zu sein, war eine gute Voraussetzung, um in den Auseinandersetzungen mit Mitschülern die Oberhand zu behalten, zumal diese Auseinandersetzungen mit körperlichen Mitteln ausgetragen wurden. Daraus leitete sich ein Regime ab, das sich zur Durchsetzung seines Machtanspruchs eines vielfältigen Repertoires an Gewalthandlungen bediente:

„Schwierig war dann vor allem die Interaktion mit den älteren Schülern. Das war bei uns vor allem in der ersten und zweiten Klasse, weil die Klasse über uns, da waren offenbar – im Rückblick gesehen – echte Sadisten drinnen, die uns Kleinere gern gequält haben, aufgelauert haben, irgendwo erschreckt haben, auch geschlagen haben, in Papierkörbe gesteckt oder auf einen Kasten rauf oder so Dinge. Irgendeiner hat immer Freude dran g'habt, da im Studium herumschleichen und mit einem Zirkel wo hinten reinzustecken. Und eigentlich konnte man sich da schlecht wehren. Also wir haben uns dann schon gewehrt, haben dann auch wieder in Gruppen aufgelauert und ... So dieses Hickhack, das ist das, was ich am schlechtesten in Erinnerung hab'." (Schüler 70er Jahre)

Immer wieder nehmen die Interviewpartner Bezug auf eine deutlich hierarchische Organisation, die zunächst primär auf der Zugehörigkeit zu bestimmten Klassenstufen beruhte. Die Erstschüler werden als vollkommen entrechtet beschrieben, aber auch in der zweiten und dritten Klasse war man den Übergriffen der Schüler höherer Klassen schutzlos ausgesetzt. Eine offenbar habitualisierte Variante dieser Ge-

walkkonstellation war der „Schichtwechsel“ nach dem Essen. Hier trafen Ältere und Jüngere sozusagen strukturell verordnet aneinander und hier entlud sich fast zwangsläufig das hierarchisch festgelegte Gewaltpotential:

„Also die Klasse vor einem, das waren ja schon die großen Leute. Die haben sich dann nach dem Essen, wenn Silentium verordnet wurde, weil irgendein Kleiner vielleicht einmal zu laut gesprochen hat, das war üblich dann, das haben Sie gehört: also diese Gasse, die gebildet wurde. Und die haben dann wirklich also mit Fußritten und Faustschlägen haben die uns bearbeitet, wenn wir da durch mussten.“ (Schüler 50er Jahre)

Ein anderer ehemaliger Schüler berichtet, dass man als jüngerer Schüler „*wie Freiwild gejagt*“ und schließlich „*wirklich vermöbelt*“ wurde. Wenn man den Umstand berücksichtigt, dass jüngere Schüler die Möglichkeit hatten, sich als „*effiziente Tischdiener*“ bei älteren Mitschülern „*einzuschleimen*“ und dadurch vor Gewalt geschützt zu werden, dann beginnt man zu ahnen, welche Art von sozialer Organisation hier reinszeniert wurde. Das Machtgefälle zwischen älteren und jüngeren Schülern wurde offenbar nicht reflektiert oder in Bahnen gelenkt, die ein respektvolles Miteinander ermöglicht hätten. Es wurde im Gegenteil zum leicht verfügbaren Instrument massiver Gewaltanwendung benutzt:

„Ja, also es gab halt einige Ältere, die meinten, sie müssten besonders dafür sorgen, dass irgendwelche hierarchischen Regeln aufrecht erhalten werden, und das wurde auch meistens mit Faustschlägen umgesetzt. Und es gab halt schon oft Nasenbluten...“ (Schüler 80er Jahre)

Weil er stärker ist, schlägt der Stärkere den Schwächeren. Weil er älter ist, unterdrückt der Ältere den Jüngeren. Die oben erwähnte Frage des ehemaligen Schülers „*Wer will schon nicht regieren?*“ besitzt angesichts dieser Konstellation tatsächlich rhetorischen Charakter: Wer kraft seines Alters und seiner Stärke über eine entsprechende Position in der Hierarchie verfügt, der nutzt diese Position. Er regiert und unterdrückt, da ihm offenbar keine anderen Formen des sozialen Miteinanders zur Verfügung gestellt werden. Für die jüngeren Schüler ergibt sich unter diesen Umständen eine Situation, die vor allem von einem permanentem Bedroht werden und entsprechenden psychischen Begleiterscheinungen geprägt ist:

„Da hat man auch halt immer ein bisschen Angst gehabt, ob man heute irgendwie dran ist.“ (Schüler 70er Jahre)

6.5 Forcierte Gewalt

Wie ist dies zu erklären? Wie kann es dazu kommen, dass heranwachsende Jungen in einem Ausmaß und in einer Intensität Gewalt gegen jüngere Mitschüler ausüben, das nicht annähernd mit Rivalitäten, Positionskämpfen oder üblichen „Reibereien“ zwischen Jungen erklärbar ist? Die beschriebene Schülergewalt besitzt nämlich Charakteristika, die den genannten Formen gemeinhin männlich konnotierter Auseinandersetzung normalerweise nicht innewohnt: Sie ist ungerecht, sadistisch, demütigend. Die beteiligten Jungen konkurrieren nicht miteinander. Sie können gar nicht konkurrieren, da die Macht- und Kraftverhältnisse von vornherein festgelegt sind. Es wird deutlich, dass hier etwas stattfindet, was durchaus nicht mit einer kindlichen „Urgrausamkeit“ zu erklären ist oder damit, dass „der Mensch dem Menschen ein Wolf ist“, wie es ein Interviewpartner suggeriert. Anhand der im Folgenden beschriebenen Gewaltformen und strukturellen Gegebenheiten lässt sich nachweisen, dass es sich bei der Schüler-

gewalt insofern um forcierte Gewalt handelt, als sie implizit und häufig auch explizit Ausdruck eines von Erziehern und Lehrern erzeugten und geduldeten Gewaltklimas war (Keupp et al. 2013). Diese Tatsache berücksichtigend kommt man trotz aller Desorganisation und Fragmentierung nicht umhin, von einem jahrzehntelang wirksamen Gewaltsystem zu sprechen. Die Praxen und Bausteine dieses Systems sprechen für sich. Sie waren geeignet, Gewaltimpulse von Erziehern und Lehrern auf Schüler zu übertragen, und sie beinhalten nicht selten ein Element, das man auch bei vorsichtiger Betrachtung als „Abrichtung zur Täterschaft“ bezeichnen muss. Gewalttätige Schüler kämpften nicht nur um ihr eigenes körperliches und psychisches Überleben, sie erfüllten auch Aufträge, die sie explizit oder implizit von Präfekten und Lehrern bekamen. Diese Aufträge hatten vor allem Disziplinierungscharakter und festigten ein hierarchisches, gewaltaffines und leistungsfixiertes System, das auf traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit beruhte.

6.5.1 Klassenschläge

Wie oben beschrieben, bildeten ältere Schüler so genannte „Gassen“, durch die jüngere Schüler getrieben wurden, um sie mit Fußtritten und Faustschlägen zu verletzen. Solche Situationen wurden aber auch von Lehrern hergestellt. Der berühmte Turnlehrer X ließ Schüler durch ein Spalier ihrer Mitschüler „*Spießruten laufen*“, wobei diese sie mit Springschnüren auspeitschen mussten. In anderen Fällen wurden Schüler vom Lehrer aufgefordert, ihre Mitschüler durch eine solche „Gasse“ zu boxen.

Eine andere Form der direkten Aufforderung zur gegenseitigen Verletzung wählte Pater Q.:

„Einfach mich, und zwar nicht nur einmal, sondern immer wieder, mit dem Kopf, mit meinem Kopf in seine Scham gedrückt, festgehalten und dann die anderen quasi zu Mittätern gemacht, indem sie dann hinter den Delinquenten, der jetzt zu bestrafen war, treten mussten und dem mehrfach auf den Hintern hauen.“ (Schüler 70er Jahre)

In dieser sadistischen Inszenierung verbindet sich der sexualisierte Übergriff mit der Aufforderung zur Ausübung von Gewalt von Schülern gegen ihre Mitschüler. Die Verordnung von Klassenschlägen ist die perfide Senkung der Hemmschwelle zur Ausübung von Gewalt. Der Pater macht qua seiner Autorität deutlich, dass Gewalt ein legitimes Mittel der Erziehung ist. Er macht seine Schüler zu Tätern. Sie schlagen einem hilflosen Kind, während es sexuell missbraucht wird, auf den Hintern und verlieren auf diese Weise den Kontakt zu einer inneren Instanz, die ihnen Respekt und Rücksichtnahme gegenüber ihren Mitmenschen nahe legt. Solche Erfahrungen bergen für die Heranwachsenden das Risiko in sich, moralische Orientierungen und die Fähigkeit, das eigene Handeln einer moralischen Reflexion zu unterziehen, zu verlieren. Wenn der Lehrer zu Schlägen auffordert, werden alle inneren Instanzen korrumpiert, die es einem vielleicht einmal nahe gelegt hätten, dies nicht zu tun.

6.5.2 „Hinrichtungen“

„Dann hat's geheißt: Bursche, an die Wand. Dann sind bestimmt worden: du, du, du, du, du! Fünf, sechs Leute, Erschießungskommando. Mit kleinen Lederbällen – das sind so tennisballgroße Lederbälle – hatten sich die fünf aufzustellen und so auf Kommando auf den zu schießen. Wer zu schwach geschossen hat, zu weit daneben war, ist natürlich dann selber hingekommen. Und das ist eine ganz schlimme G'schicht', wo Opfer zu Tätern werden.“ (Schüler 70er Jahre)

„Der hat zum Beispiel unsere Schwächsten an die Wand stellen lassen – ich weiß nicht, ob Sie das schon mal g'hört haben –, an die Wand stellen lassen. Und wir haben Schlagbälle

gehabt und mussten dann auf den schießen. (...) Es war wie eine Hinrichtung. Das war schlimm.“ (Schüler 70er Jahre)

Der Turnlehrer X, der die hier beschriebene Form der Gewaltausübung praktizierte, wird von dem einen oder anderen als besonders extremer Einzelfall geltend gemacht. Er übernahm offensichtlich ungefiltert Methoden aus dem Repertoire nationalsozialistischer Erziehungsvorstellungen, zumal er kein Hehl aus seiner ideologischen Verbundenheit mit dem Nationalsozialismus machte. Es ist den beiden Schilderungen ehemaliger Schüler kaum etwas hinzuzufügen. Die Worte sprechen für sich. Das Prinzip entspricht dem, das Pater X. zur Anwendung brachte, als er seine Schüler aufforderte, ihrem Mitschüler auf den Hintern zu schlagen. Es erhebt sich die Frage, welcher Art die Erfahrung ist, die ein Junge macht, der dazu aufgefordert wird, gemeinsam mit anderen einen wehrlosen, schwächeren Mitschüler auf Anordnung seines Lehrers mit Schlagbällen zu traktieren. Es erhebt sich außerdem die Frage, weshalb uns kein einziger Bericht darüber vorliegt, dass ein Schüler nach einem solchen Geschehen zu seinem verletzten Mitschüler gegangen ist und sich bei ihm entschuldigt hat mit dem Hinweis, dass ihm der Lehrer keine andere Wahl ließ. Wie werden solche Erlebnisse verarbeitet? Wie geht es den verletzten Schülern? Wie geht es den Schülern, die die Bälle werfen (mussten)? Wie geht es den Zeugen dieser Inszenierung? Wir wissen es nicht. Wir wissen aber, dass Schüler – auch ohne Aufforderung durch ihre Lehrer – hemmungslos Gewalt gegenüber schwächeren Mitschülern ausgeübt haben. Die von X intendierte Idee wurde offenbar zumindest von einem Teil der Schüler in die Tat umgesetzt:

„Und auch so eben wir, das Rudel soll den ausgrenzen und sozusagen an der Verletzung des einen so irgendwie ein Rudel werden.“ (Schüler 70er Jahre)

6.5.3 „Vogelfrei“

Unzählige Berichte beziehen sich auf die Praxis des „vogelfrei“-Erklärens. Dies scheint die möglicherweise am häufigsten zum Einsatz gebrachte Form der dezidierten Aufforderung zur Gewaltanwendung von Lehrern und Präfekten gegenüber ihren Schülern zu sein. Der Erwachsene überträgt hier die Sanktionierung von Fehlverhalten auf die Schüler. Er macht sie sozusagen zu Exekutoren der von ihm ausgesprochenen Bestrafung, ohne sich dabei selbst „die Hände schmutzig“ zu machen:

„Da ist man für einen Tag, wenn man irgendwas angestellt hat, hat dann der Präfekt jemand g’sagt: Ah, den darf man heute verdreschen. Und natürlich sind dann alle auf den gestürzt, weil der ja allein war.“ (Schüler 70er Jahre)

Interessant ist an dieser Schilderung die Selbstverständlichkeit, mit der das Räderwerk der delegierten Gewaltanwendung funktionierte. Offenbar hatten die zur Gewaltausübung beauftragten Schüler einen Gewinn dabei, sich auf ihren „zum Abschuss frei gegebenen“ Mitschüler zu stürzen. Der Erzieher konnte sich gewiss sein, dass der zu bestrafende Schüler auch tatsächlich die Folgen seines Fehlverhaltens zu spüren kriegen würde. Schüler aus anderen Klassen, die die explizite Beauftragung nicht miterlebt hatten, wohnten dem Geschehen mit einigem Erstaunen bei:

„... da halt irgendwie passiert, dass irgendeiner hergenommen worden ist, Plastiksack drüber, zusammengeslagen, und ja, war nicht ersichtlich warum, für uns.“ (Schüler 90er Jahre)

Die Schüler waren in der Gestaltung der von ihnen erwarteten Gewaltexzesse frei. Sie hatten einen ganzen Tag lang Zeit, um die Zielperson zu bedrohen und zu quälen. Ihr Handeln war „von oben abgesegnet“, mithin legitimiert. Sie waren offenbar nicht selten willfährige Handlanger ihres Präfekten oder

Lehrers. An dieser Stelle ist es wichtig, Unterscheidungen zu treffen, da davon auszugehen ist, dass sich manche Schüler einer solchen Beauftragung entzogen, während andere darin eine Möglichkeit sahen, sich gegenüber ihrem Lehrer oder Präfekten auszuzeichnen.

„Wenn ich jetzt Jugendliche, die eh Konflikte haben, die in Schwierigkeiten sind, wenn ich die noch gegeneinander aufhuss‘ und ihnen Macht gebe, dann werden das bestimmte Typen ausnützen. Ich mein‘, das ist ja die fieseste Art, wie man gruppenspezifisch mit Leuten umgeht.“ (Schüler 60er Jahre)

Das Drama besteht in der Umsetzung des Auftrags, aber es besteht noch viel mehr in der von einem Interviewpartner als „*absurd*“ und „*verbrecherisch*“ bezeichneten Idee, Schüler zu Auftragstägern ihrer Erziehungspersonen zu machen. Die Schüler stehen vor der Aufgabe, eine Position gegenüber der Beauftragung zur Gewaltanwendung finden zu müssen. Indem dem möglicherweise vorhandenen Impuls, einen Mitschüler zu schädigen, ein legitimer Platz innerhalb des institutionellen Wertesystems zugewiesen wird, lösen sich Orientierungspunkte für moralisches Handeln auf. „*Bestimmte Typen*“, die ihre Probleme mittels externalisiertem Verhalten zu kanalisieren versuchen, sehen sich in ihrem Modus der Konfliktbewältigung bestätigt. Es kann hier von nichts anderem gesprochen werden als von dem Risiko einer moralischen Verrohung, das von einigen Erziehungspersonen bewusst forciert wurde und von den anderen Lehrern und Erziehern zumindest billigend in Kauf genommen wurde.

6.5.4 Denunzierungen

Die Denunzierung ist die logische Verhaltensoption innerhalb des beschriebenen Systems der forcierten Gewalt. Sie wirkt wie die Gegenleistung für die Erlaubnis zur stellvertretenden Gewaltausübung. Die Denunzierung festigt die Herrschaft der Starken. Sie dient nur vordergründig der Durchsetzung von Regeln und Verhaltensvorschriften. In viel höherem Ausmaß ist sie dem Regime der Patres und ihrer Verbündeten verpflichtet. Jene Schüler, die die Chance wittern, an diesem Regime partizipieren zu können, bedienen sich des Denunzierens, um Anerkennung und Vergünstigungen von Seiten ihrer Erzieher und Lehrer zu erhalten. Auch in diesem Zusammenhang gilt, dass die moralische Bewertung des Verhaltens dieser Schüler schwierig ist und nur bei genauer Berücksichtigung des jeweils spezifischen Einzelfalls einen Sinn ergibt. Zu verurteilen ist aber die Praxis der Patres, ihre Schüler offen zur Denunziation zu ermuntern, Denunzianten zu belohnen und denunzierte Schüler zu bestrafen. Vor diesem Hintergrund klingt es wie ein Euphemismus, wenn ein Schüler die Einschätzung äußert, dass eine solche Praxis „für die Gemeinschaft der Schüler nicht förderlich“ ist. Denn die Möglichkeit, sich auf diese Weise bei den Patres „*einzuschleimen*“, wurde, so ein anderer ehemaliger Schüler, von manchen „*brachial ausgenützt*“. Auf diese Weise wurden Angst, Wut, Missgunst und Misstrauen zwischen den Schülern geschürt. Die Schülerschaft wurde gespalten und war auf diese Weise den Erziehungspraktiken der Patres noch hilfloser ausgeliefert.

6.5.5 Seniorensystem

Angesichts der beschriebenen Gewaltdynamiken erscheint das System der Senioren primär als institutionalisierte Form der delegierten Gewaltausübung und des Denunziantentums. Senioren hatten innerhalb der einzelnen Internatsabteilungen den Status von Hilfspräfekten. Es handelte sich dabei um etwas ältere Schüler innerhalb der einzelnen Abteilungen. Wenn also beispielsweise in einer Abteilung die ersten bis dritten Klassen versammelt waren, dann wurden die Senioren aus dem Kreis der Drittklässler rekrutiert. Ihnen oblag es, in Stellvertretung der Präfekten für Ruhe und Ordnung zu sorgen, vor allem

auch, wenn es um die Einhaltung von Silentium während der Studierzeiten ging. Im folgenden Zitat wird angedeutet, dass die Implementierung von Senioren einem allgemeineren Prinzip der hierarchischen Organisation des Internats folgt:

„Da hat’s eine sehr strenge Hierarchie gegeben. Die vor uns waren, die waren uns überlegen. Und, die unter uns waren, die waren uns unterlegen. Das ist mal so ganz klar. (...) Eine hierarchische Welt. Was es dann auch noch gegeben hat, war so dieses Seniorensystem in den Abteilungen, wo so quasi Größere – und ab der dritten Klasse konntest du Senior sein und in der ersten oder zweiten Abteilung mit so quasi Befehlsgewalt gegenüber den Jüngeren.“ (Schüler 70er Jahre)

Die Befehlsgewalt der Senioren gründet auf der Macht, die ihnen von Seiten der Präfekten qua „Inthronisation“ verliehen wurde. Das Repertoire ihrer Sanktionen umfasste zwei Bereiche: Die eigene Gewaltausübung und die Mitteilung an den Präfekten. Über die Art und Weise, wie dies praktisch umgesetzt wurde, lässt der folgende Dialog keinen Zweifel offen:

A: Der Senior hatte so quasi das Studium zu beginnen, da hat er so: Silentium, auch zu schauen oder zu melden, wann einer unbotmäßig war oder sich nicht dran gehalten hat. (...) Er hatte mitzuteilen, was alles nicht in Ordnung war, wenn irgendwer was angestellt hat, hatte den sofort zu maßregeln.

I: In welcher Form?

A: Ja, wörtlich, körperlich mit Gewalt und was auch immer...

I: Also Watschen gab’s dann?

A: Natürlich, selbstverständlich, ja. (Schüler 70er Jahre)

Allein mit „*der Macht ihrer Autorität*“, die ihnen als „*rechte Hand des Präfekten*“ verliehen worden war, gelang es den Senioren offenbar problemlos, ihr Stellvertreterregime durchzusetzen. Es überrascht nicht, dass von mehreren Interviewpartnern eine Analogie zu den Kapos in den Konzentrationslagern hergestellt wurde. Es ist aber zu berücksichtigen, dass die vorliegenden Daten keine Verallgemeinerung schädigender Verhaltensweisen auf die Mehrheit der Senioren erlauben. Vielmehr gibt es auch Hinweise darauf, dass diese Struktur in manchen Fällen auch gut funktionierte. Es existierte aber keine Instanz, die verhindert hätte, dass die Seniorenposition auf missbräuchliche Weise ausgefüllt wurde. Wenn ein gewalttätiger Präfekt einen Schüler als Senior einsetzt, dann erhält dieser bereits eine Position innerhalb des durch den Pater initiierten Gewaltsystems. Innerhalb eines Milieus, wie es im Konvikt Kremsmünster verankert war, stellt die Implementierung von Senioren etwas gänzlich anderes dar als partizipative Ideen wie Tutoren oder peer-Projekte in modernen Schulen. Indem Senioren Träger und Exekutoren des erzieherischen Gedankens des jeweiligen Präfekten sind, ist ihnen die Disposition zur legitimierten Gewaltausübung und Denunziation übertragen. Es besteht dadurch das Risiko, dass sie zwangsläufig in die Rolle von Mittätern geraten.

6.5.6 Unterlassene Hilfeleistung

Es besteht kein Zweifel daran, dass die in diesem Kapitel beschriebenen Praktiken der forcierten, stellvertretenden Gewaltausübung durchaus nicht von allen Präfekten und Lehrern initiiert wurden. Wichtig sind aber der öffentliche Charakter und die zumindest partielle strukturelle Verankerung dieser Erziehungsmethoden. Das bedeutet, dass alle Patres Kenntnis haben mussten von den Gewalttaten, die Schüler an ihren Mitschülern ausübten, und dass auch bekannt war, dass diese Taten teilweise von den Mitbrüdern bewusst initiiert worden waren (beispielsweise in Form von „vogelfrei“-Erklärungen). Folgt

man den Berichten der Interviewpartner, dann entsteht der Eindruck, dass es niemanden gab, der es für wert erachtete, die Schädigungen, die Schüler einander zufügten, konsequent zu unterbinden:

„Das haben alle gesehen, es hat niemand was gesagt. Und das ist mein Hauptvorwurf gegen diese Schule, dass also die Gewalt völlig unkontrolliert war, und zwar körperliche Gewalt.“
(Schüler 50er Jahre)

Mehrere ehemalige Schüler weisen darauf hin, dass *„keiner eingeschritten“* sei. Es sei *„kein Riesenthema“* gewesen, dass Schüler einander verletzten und demütigten. In der Rückschau kommen ehemalige Schüler unisono zu der Auffassung, dass Schüलगewalt im Großen und Ganzen von den Patres toleriert wurde oder zumindest, vorsichtig ausgedrückt, zu wenig unterbunden wurde. Auf der Basis dieser Beobachtung kommt man nicht umhin, von einem Systemversagen zu sprechen. Es muss resümiert werden, dass den Jungen vielfältige Wege zur Gewalt eröffnet wurden, sei es durch direkte Aufforderung zur Gewaltausübung oder durch eine Kultur der Affirmation von Gewalt, die sich in der Reinszenierung von selbst erlebten oder beobachteten Gewalthandlungen manifestierte. Mit jedem neuen Jahrgang wurden gewaltbetroffene Schüler aufgenommen, da viele bereits im Stadium der Initiation zu Opfern gemacht worden waren. Viele von ihnen versuchten in diesem feindseligen Milieu dadurch zu überleben, dass sie, sobald sich ihnen die Gelegenheit bot, ihrerseits Gewalt ausübten. Und die Gelegenheit bot sich, sobald neue, jüngere Schüler aufgenommen wurden.

6.6 Selbstjustiz

Die Selbstjustiz ist insofern keine Form der forcierten Gewaltausübung, als sie nicht im Auftrag von Erziehern oder Lehrern geschah. Es liegt aber die Annahme nahe, dass sie aus der Identifikation mit gewaltbereiten Erziehungspersonen und den von ihnen angewandten Praktiken entstand. Die Schüler verleihen sich selbst die Macht und die Autorität, die sie befähigt, Disziplinierungsmaßnahmen an anderen Schülern durchzuführen. Sie greifen dabei auf jenes ideologische Repertoire zurück, das ihnen von den Erwachsenen vorgelebt wird. In der Wahl ihrer Sanktionsmaßnahmen zeigten sie sich ebenfalls erfinderrisch:

„Die schlimmste Strafe war, dass wir ihn das Tafelwasser vom Tafelabwischen saufen haben lassen. (...) Der ist drüber g’halten worden über das Waschlavoir. (...) Der hat sich das abgewöhnt, das Klatschen. (...) Wir haben ihn in einen Papierkorb reingesetzt. Das waren so große Papierkörbe, und da haben wir ihn reingesetzt. Und da hat er alleine nicht mehr rauskönnen.“ (Schüler 50er Jahre)

Zu „klatschen“ bedeutet, dass der Schüler gepetzt hatte, und zwar offenbar in einer Weise, die nicht der sozial erwünschten Form des Denunzierens entsprach. Die Diktion des Erzählers verrät, dass die brutalen Übergriffe einer Erziehungsintention folgten: *„Der hat sich das abgewöhnt.“* Verhaltensänderungen wurden dadurch bewirkt, dass man Schüler quälte. Dieser Erziehungsgedanke ist vermutlich nicht originär dem Gedankengut der Mitschüler entsprungen, sondern er hatte seinen Ursprung mit hoher Wahrscheinlichkeit in dem, was die Jungen bei ihren Präfekten und Lehrern beobachteten.

6.7 Erklärungen (eigenen) Täterverhaltens

Eine Reihe von Interviewpartnern gesteht ein, selbst an der Ausübung von Gewalt gegenüber Mitschülern beteiligt gewesen zu sein. In den meisten Fällen distanzieren sie sich als Erwachsene von diesen Verhaltensweisen. Sie sehen, dass sie als Schüler gegenüber anderen Schülern *„Sachen gemacht haben, die nicht in Ordnung waren“*. Ein Interviewpartner berichtet, dass er in seiner Funktion als Senior *„tatsächlich durchgegriffen“* habe. Wenn Schüler nicht studiert hätten, habe er ihnen schon mal *„mit einem Buch eine auf den Kopf gegeben“*. In der Rückschau bezeichnet er dies als *„durchaus sehr problematische Maßnahmen“*. Auf diese Weise sei es aber möglich gewesen, sich Respekt zu verschaffen und *„in der Gruppe wer zu sein“*. Immer wieder begegnen wir dem Motiv, dass es sich offenbar ausgezahlt hat, Gewalt auszuüben. Es mutet intuitiv eher merkwürdig an, dass sich Schüler eine vorteilhafte Position in der Klasse dadurch sicherten, dass sie Macht ausübten und denunzierten. Eigentlich würde man annehmen, dass sie sich auf diese Weise eher in eine Außenseiterposition manövriert hätten, aber es entspricht offensichtlich der sozialen Logik von Schule und Internat in Kremsmünster, dass die Ausübung von Macht und Gewalt eher positive Effekte im Hinblick auf die Position in der Gruppe hatte. Gewalttätiges Verhalten und die Kollaboration mit Präfekten und Lehrern erwiesen sich als günstige Strategien für den Überlebenskampf im Konvikt/Gymnasium. Geächtet wurden die Schwachen, aber nicht die, die den anderen wehtaten.

Die Genese eigener Täterschaft wird in der retrospektiven Betrachtung übereinstimmend im erzieherischen Einfluss der Patres verortet. Es ist die Rede von *„erzogenen oder gemachten Tätern“*:

„Das ist ja das Schreckliche dran, dass wir dass wir dieses System natürlich auch eingeprengelt bekommen haben und irgendwann selber so werden. Das ist keine Frage.“ (Schüler 90er Jahre)

„Wir waren ja genau solche ungute Menschen. (...) Es wurde ja auch auf uns Druck ausgeübt, dass wir das so tun.“ (Schüler 80er Jahre)

„Wir waren da echt wie Tiere. Und wurden aber auch wirklich zu Tieren gemacht. Also das ist völlig absurd, wenn ich daran zurückdenke. Reue oder sowas, nur weil man einen Kleinen verdroschen hatte – völlig undenkbar!“ (Schüler 80er Jahre)

Auch wenn es sich hier nur um vereinzelte Aussagen ehemaliger Schüler handelt, die keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben können, so stimmt der Eindruck nachdenklich, dass viele Schüler offenbar keine Skrupel hatten, wenn sie ihre Mitschüler schlugen oder auf andere Weise quälten. Es scheint fast so, als sei es selbstverständlich, dass junge Gymnasiasten noch keine moralische Entwicklung durchgemacht hätten, die es ihnen ermöglichen würde, sich in ihre Mitmenschen hineinzusetzen, empathisch zu sein und Gewalt prinzipiell abzulehnen. Erst der erwachsene Mann ist unter der Voraussetzung hinreichender Reflexion in der Lage, die Schädlichkeit seines Tuns zu erkennen. Er gesteht dem Kind, das er war, zu, dass es – einem Tier gleich - ohne jegliche moralische Orientierung handelte. Dass dies nicht *„normal“* sei, konnte dieses Kind nicht wissen. Die Erziehung in Kremsmünster erlaubte ihm keine moralische Orientierung, die es veranlasst hätte, von Gewalt Abstand zu nehmen. Dies ist der eigentlich erschütternde Befund zur Erziehung in einem katholischen Klosterinternat. In manchen Fällen kann auch heute noch nicht darüber gesprochen werden:

A: Wir haben dann in einem Jahrgang, in einer Klasse mal einem gegenüber ziemlich hart. Da ist in der Klasse was vorgefallen und da hat dann – da waren wir schon ziemlich hart zu dem Einzelnen.

I: Das hätte ich natürlich gern genauer, was vorgefallen ist. Aber Sie müssen...

A: Nichts. Nichts. Erzähl ich nicht.

I: Okay. Schade, aber...

A: Ist so. (Schüler 60er Jahre)

Angesichts des hohen, sich immer wieder entladenden Gewaltpotentials zwischen den Schülern verwundert es nicht, dass die nach der Aufdeckung im Jahr 2010 entfachten Diskussionen zum Teil sehr kontrovers geführt wurden und immer noch werden. Diesen Diskussionen liegen innere Dynamiken wie verdrängte Schuld, uneingestandene Schuld, unbearbeitete Wut und eine weitreichende Tabuisierung der damaligen Schüलगewalt zugrunde. Die Auseinandersetzung mit der Schuld und der Verantwortung der Patres konnte zumindest in einem gewissen Umfang in der Öffentlichkeit geführt werden. Der mediale Diskurs und das Strafverfahren gegen August Mandorfer machten die Verbrechen der Patres besprechbar. Anhand dessen, was hier zutage gebracht wurde, kann vielen Patres unmissverständlich die Rolle von Tätern zugewiesen werden. Komplizierter verhält es sich mit dem, was zwischen den Schülern passiert ist. Zweifellos wurden viele von ihnen von den Patres als Stellvertreter einer autoritären, streng hierarchisch organisierten und gewaltaffinen Institution instrumentalisiert. Die Ausübung von Gewalt hatte eine positive Funktion im Sinne ihres Überlebens im Konvikt/Gymnasium. Das Verhalten dieser Kinder und Jugendlichen war die Folge ihrer Sozialisation innerhalb eines bestimmten erzieherischen Milieus. Hinsichtlich der Frage der Verarbeitung des Geschehenen ist es entscheidend, welche Haltung sie heute aus der Sicht des erwachsenen Mannes in Bezug auf die von ihnen selbst begangene Gewalt einnehmen.

7 Bewältigung

Das Ausmaß der Bedrohung und der Belastung, denen die Schüler ausgesetzt waren, wirft die Frage der Bewältigung auf. Wie haben es die Schüler geschafft, „trotz allem“ einen Weg durch die Jahre in Kremsmünster zu finden? Wie haben sie es geschafft, nach dem Abschluss der Schule mit den Folgen der Sozialisation im Konvikt/Stiftsgymnasium zurecht zu kommen? Für einige Schüler mögen diese Fragen falsch gestellt sein, da sie ihre Zeit in Internat und Schule als „*die schönste Zeit meines Lebens*“ bezeichnen, aber auch solche Formulierungen stellen Positionen dar, die in den Diskurs der Bewältigung eingeordnet werden können.

Es lassen sich in den Interviews vielfältige Formen des Bewältigens identifizieren. Um diese zu systematisieren, erscheint es sinnvoll, zwischen initialen und retrospektiven Bewältigungsversuchen zu unterscheiden. Aber auch diese Differenzierung ist nicht trennscharf, da die Berichte retrospektiv sind und als Konstruktionen von Vergangenheit einen psychologischen Modus repräsentieren, dem selbst die Funktion des Bewältigens innewohnen kann, nämlich beispielsweise in der Weise, dass bestimmte Situationen verklärt dargestellt werden. Es ist wichtig, dies mitzudenken, wenn zunächst Formen der initialen Bewältigung beschrieben werden. Es ist ebenfalls von großer Bedeutung zu berücksichtigen, dass der Bewältigungsdiskurs immer auch Gefahr läuft, diejenigen, die es „nicht geschafft“ haben, zu desavouieren. Das Argument besteht im Hinweis auf das Vermögen einiger, die sich erfolgreich mit der Situation arrangiert oder auseinandergesetzt haben. Dieser Hinweis ist gerade im selektiv organisierten Milieu des Stifts Kremsmünster von Relevanz, welches das Durchkommen und den Erfolg primär zum Resultat individueller Stärke stilisiert. Innerhalb dieser Logik ist das Scheitern der Ausdruck individuellen Versagens. Bewältigung läuft hier Gefahr, moralisch besetzt zu werden, da sie zunächst ganz deutlich als individuelles Manöver hervortritt. Umso wichtiger ist es, die Bedingungen, die solche Manöver notwendig machten und ihren Erfolg modulierten, im Blick zu behalten.

7.1 Initiale Bewältigung

7.1.1 Einflussnahme und Widerstand

Auch wenn Prinzipien wie Disziplin, Strenge und hartes Strafen den Erziehungsstil in der Institution kennzeichneten, so belegen die Berichte vieler ehemaliger Schüler, dass Möglichkeiten gesucht und praktiziert wurden, gegen das Regime der Patres aufzubegehren. Die Varianten des Widerstands sind vielfältig. Es ist die Rede von direkten Aktionen, mittels derer Schüler gegen die Anwendung exzessiver Gewalt mutig einschritten, z.B. gegen die so genannten „Scheinhinrichtungen“ durch den Sportlehrer X. In einem Fall wurde einem prügelnden Präfekten dessen Peitsche weggenommen, um die Schüler vor weiteren Misshandlungen zu bewahren. Es wird von Schülern berichtet, die „*sich immer eine gewisse Widerspenstigkeit bewahrt haben (...) und auch mal drauf gepfiffen haben*“, die sich der Gewalt „*nicht gebeugt*“ hätten und sich „*nicht klein kriegen haben lassen*“ – freilich mit dem nachweislich erhöhten Risiko, entweder noch stärker der Gewalt der Patres ausgesetzt zu sein oder aber die Schule verlassen zu müssen:

„... die dann schnell verschwunden sind.“ (Schüler 70er Jahre)

Gegen manche Lehrer oder Präfekten wehrten sich die Schüler, indem sie sie verspotteten, auslachten oder deren Straf- und Gewaltandrohungen ignorierten. Manche Lehrer, die nicht willens oder in der Lage waren, ein strenges Regime durchzusetzen, wurden von den Schülern, die solche Freiräume spontan nutzten, regelrecht „niedergemacht“. In mancher Hinsicht waren zumindest einige Patres anfällig gegenüber einer Untergrabung ihrer Autorität, nämlich insbesondere dann, wenn sie aufgrund eigener Vergehen angreifbar waren. So wird von einem Pater berichtet, dessen Alkoholismus von Seiten der Schüler als Druckmittel eingesetzt wurde. Wenn er damit drohte, dass er Schüler aus disziplinarischen Gründen bei der Schulleitung melden würde, konterten die Schüler, dass in diesem Fall auch sie etwas über ihn zu melden hätten. Die Verhältnisse, die die Autorität der Lehrer und Präfekten begründeten, waren also nicht lückenlos. Es existierten Bereiche, die zumindest in eingeschränktem Maße von Seiten der Schüler beeinflussbar waren. Ein Modus der Einflussnahme bestand in der Verweigerung, eine der expressivsten Formen, diese zu praktizieren, war die Essensverweigerung. Nicht zur Beichte zu gehen ist ein anderes Beispiel für diese passive Form des Widerstands. Die aktive Form der Einflussnahme bestand in heimlichen oder bewusst inszenierten Übertretungen von Verboten. Unentdeckt zu rauchen oder die Präfekten mit lauter Musik oder Stinkbomben zu provozieren, sind nicht nur symbolische Gesten des Widerstands, sondern konkrete Realisierungen eines Mindestmaßes an Handlungsfreiheit. Dass die Schüler bereit waren, dafür auch einiges zu investieren, zeigt das folgende knappe Zitat:

„Schlüssel nachgemacht, ausgestiegen heimlich, Putzfrau bestochen, also kriminelle Energie.“ (Schüler 70er Jahre).

Eine andere Form der Einflussnahme bestand in der Umsetzung der Fähigkeit, Gefahren zu antizipieren. Schnell wegzulaufen, gefährlichen Personen aus dem Weg zu gehen und sich vor allem gegen Mitschüler körperlich zur Wehr zu setzen, waren in vielen Fällen offenbar nachhaltig erfolgreiche Strategien, der Gewalt zu entkommen. Die Notwendigkeit, solche Manöver gleichsam habituell zum Einsatz zu bringen, deutet auf Omnipräsenz der Bedrohungen hin. Die zumindest kurzfristig effektivste Form der Einflussnahme und des Widerstands bestand in der Flucht aus dem Kloster. Die Entscheidung zu dieser Maßnahme ist radikal. Sie verweist auf die Verzweiflung des Schülers ebenso wie auf seine Bereitschaft zum kompromisslosen, aktiven Handeln.

Einige Berichte deuten erfolgreiche Versuche an, sich gegen sexuelle Übergriffe zu wehren. Hier ist es wichtig zu unterscheiden einerseits zwischen der Überzeugung, sich im konkreten Fall zur Wehr setzen zu können, und andererseits der tatsächlichen Aktion des Sich-zur-Wehr-Setzens. Die Szene der sexualisierten Gewalt entzieht nämlich der Phantasie der (männlichen) Wehrhaftigkeit ihren Boden, weil sie beziehungsorientiert, manipulativ und verstörend ist und die Verfügbarkeit männlich konnotierter Attribute überflüssig erscheinen lässt. Dem Missbrauchstäter kann man sich nur selten durch die Anwendung körperlicher Kraft entziehen. Im folgenden Zitat wird aber eine eindrucksvolle Form des Widerstands beschrieben. Der Schüler teilt Pater X. mit, dass er aus dem Chor austreten würde (um sich auf diese Weise einer subjektiv empfundenen Gefährdungskonstellation zu entziehen). Die Reaktion des Paters ist entsprechend:

„Ja, dann hat er mich eben so genommen, zu seiner Kutte herangedrückt und so gestreichelt, so ungefähr, und dann hat er doch wieder mit so einer harten Kopfnuss so: Ob ich's mir nicht doch noch mal überlegen will oder was? Und ich hab' mich dann so rausgewunden und hab' g'sagt: Nein, ich geh' nicht mehr!“ (Schüler 90er Jahre)

Sich aus einer Situation „*rauszuwinden*“, in der der Pater sein Repertoire an sexualisierter und körperlicher Gewalt mobilisiert, um den Jungen doch noch zu „*überreden*“, stellt einen erstaunlichen Akt des

Widerstands dar. Fast legendären Charakter hat die Erzählung, die sich auf das gewohnheitsmäßige abendliche „Ausgreifen“ durch Pater B. bezieht. Der Pater fasste den Schülern unter der Decke ans Genital in Form eines klandestinen unausgesprochenen Rituals. Ein Schüler schließlich fasste den Mut, die Attacke des Präfekten zu erwarten, um im Moment des Geschehens die Hand des Täters zu packen und laut zu rufen „*Hab ihn!*“, worauf alle anwesenden Schüler in schallendes Gelächter ausbrachen und der Pater beschämt die Flucht ergriff. Das sind „*Heldenerzählungen*“ des Widerstands. Sie verweisen auf punktuelle Aktionen als Reaktion auf gewohnheitsmäßige Anwendungen von Gewalt.

Eine weitere bedeutsame Form des Widerstands stellt das Ansprechen der Gewalt dar. Diese wird weiter unten noch näher beschrieben. An dieser Stelle genügt der Hinweis, dass die Ebenen des Zur-Sprache-Bringens vielfältig waren und zumindest in Ansätzen auch genutzt wurden: Schüler teilten sich ihren Eltern mit, Eltern beschwerten sich bei den Patres und Schüler vertrauten sich auch gegenüber ihren Mitschülern an. Das Schweigen war durchaus nicht vollständig, der Effekt dieser Offenbarungen war freilich gering, auch wenn die Mitteilungen sehr expliziten Charakter hatten:

„Und der hat dann gesagt, wie schrecklich und grauslich das war, weil der hat zu ihm g’sagt: Komm, zeig mir deine Zunge. Und hat also versucht, sich ihm, sich ihm also oral zu nähern. Und der war so abgestoßen, dass er uns das sofort in seiner einzelnen peinlichen Art sofort erzählt hat: Stellt’s euch vor, die Sau! Und so weiter und fort. Und das war eigentlich das erste Mal, dass ich mehr als bloßes Getuschel mitgekriegt hab‘.“ (Schüler 70er Jahre)

Die Mitteilung ist jene Form der Einflussnahme, die das Missbrauchssystem am nachhaltigsten zu bedrohen vermag. Daraus ergibt sich die Bedeutung des öffentlichen Diskurses, der schließlich von erwachsenen Ex-Schülern angestoßen wurde. Dieser ist jene Praxis der Einflussnahme, die den Schülern entweder gar nicht, nur bruchstückhaft oder wenigstens nicht nachhaltig zur Verfügung stand.

7.1.2 Normalisierung

In der Strategie der Normalisierung verbindet sich ein erwachsener Bewältigungsmodus mit dem Empfinden des Kindes. Was als „normal“ erlebt wurde, wird a posteriori auch als Normalität konzipiert. Das in diesem Zusammenhang am häufigsten gebrauchte Argument besteht im Hinweis auf „frühere Zeiten“, in denen die Anwendung von Gewalt als legitimes Element erzieherischer Praxis Anerkennung fand:

„Der Erziehungsstil war damals überhaupt ein anderer. Ohrfeigen oder mal Schläg‘ waren nichts Ungewöhnliches, das hat jeder gekriegt. Oder fast jeder.“ (Schüler 60er Jahre)

Eine solche Einschätzung macht Differenzierungen erforderlich. Diese beziehen sich zunächst auf das Ausmaß und die Intensität der Anwendung von Gewalt. Darüber hinaus ist es wichtig, die Funktion dieses Arguments in aktuellen Diskursen zu untersuchen. Was soll damit ausgesagt werden? Zudem ist es wichtig, Differenzierungen in Bezug auf den Terminus „früher“ vorzunehmen. Ein Vorwurf, der dem Internat und der Schule in Kremsmünster massiv anzulasten ist, besteht darin, dass pädagogischen Entwicklungen außerhalb der Einrichtung offenbar wenig Beachtung geschenkt wurde: Man hat auch dann nicht aufgehört zu prügeln, als die körperliche Strafe andernorts längst verpönt bzw. gesetzlich verboten war:

„Da in Kremsmünster tat jeder so, ja? Als wär das vollkommen normal, was da passieren würde. In den Neunzigern! (...) Als wär‘ dieses System, so wie man das macht, das war ja kein Geheimnis, als wär das das Normalste der Welt. Ja? Als wär das normale Kindererzie-

hung, als wär das gängige state-of-art-Methode, um Kinder in einem Internat zu erziehen.“
(Schüler 90er Jahre)

Wenn ehemalige Schüler beschreiben, dass „*das in solchen Internaten dazugehört hat*“ und dass „*das damals eben so war*“, dann sind dies Positionen zu Gewalt, von denen nicht ganz klar ist, inwieweit sie zumindest partiell auch einen Ausdruck verinnerlichter Haltungen darstellen. Normalisierung ist hier in ihrer Funktion als Bewältigung zu sehen. Wenn etwas normal war, dann kann es nicht schädlich gewesen sein. Innerhalb normaler Verhältnisse aufzuwachsen stellt keine Bedrohung für die Bewertung der eigenen Biographie dar. Zumindest aber ist der Hinweis wichtig, dass das pädagogische Versagen der Patres auch eine Form der Normalität darstellte:

„Ich mein‘, ob das zulässig war? Das ist nicht so vermittelt worden, als wäre es nicht zulässig. Halt auch nicht jetzt, was im Musikunterricht vorgefallen ist, diese ganzen, diese ganzen Kopfnüsse da und die Watschen und das Herumschleifen und das und das.“ (Schüler 90er Jahre)

Wenn Kindern nicht vermittelt wird, dass diese Formen des Umgangs nicht zulässig sind, dann besteht das Risiko, dass sie selbst keine genügende Distanz zur Anwendung von Gewalt entwickeln können. Ein Schüler, der in den Neunziger Jahren das Internat besuchte, resümiert im Zusammenhang mit gewalttätigen Übergriffen unter Schülern:

„Das war das Normalste von der Welt, so grotesk das heute klingt.“ (Schüler 80er Jahre)

7.1.3 Gewöhnung/Anpassung

Die Gewöhnung ist die Verinnerlichung der Normalisierung. Das Normale wird nicht nur behauptet, es geht vielmehr in die psychologische Organisation des Schülers über und stellt auf diese Weise einen hilfreichen Modus der psychologischen Bewältigung dar. Die Gewöhnung interagiert mit den Modi der Anpassung und Unterwerfung. Normalisierung, Gewöhnung, Anpassung und Unterwerfung verbinden sich zu einem Geflecht der Bewältigung, das sich schützend über den verängstigten, abgeschobenen und ausgelieferten Schüler legt. Auf diese Weise wird die Empfindungsschwelle in Bezug auf die Wahrnehmung von Grenzverletzungen und Gewalt erhöht. Das Kind fühlt sich nicht mehr so ausgesetzt, weil das, was sein Empfinden verletzen könnte, im Strom des Alltäglichen an Konturen verliert. Flankierend stehen die Praxis der Bagatellisierung und die Erfüllung von Männlichkeitsidealen zur Seite, um die Schmerzgrenze zu erhöhen und das Erleben von Übergriffen als gewöhnliche Alltagserfahrung vordergründig zu integrieren.

7.1.4 Bagatellisierung

Die Bagatellisierung von Gewalt ist die klassische Form der männlichen Bewältigung. Die entsprechenden Bezugnahmen sind vielfältig. Alles kann bagatellisiert werden: das Ausmaß der Gewalt („*Watschen waren eigentlich nicht oft.*“), die Intensität des Gewalterlebens, die eigene emotionale Betroffenheit (auch bei Zeugenschaft), das Ausmaß der Bedrohung durch die Mitschüler oder das diffuse Grauen der nationalsozialistischen Symbolik. Körperliche Gewalt eignet sich aufgrund ihrer Omnipräsenz genauso zur Verharmlosung wie sexualisierte Gewalt aufgrund ihrer angenommenen Folgenlosigkeit („*ok, der hat ein Problem gehabt, aber ist ja wieder vorbei.*“ Schüler 70er Jahre). Bagatellisierung bedient sich häufig des Prinzips der Normalisierung: Die eigene Geschichte ist allein deshalb schon nicht schlimm, weil sie

„nicht spektakulär“ ist, weil sie „das Übliche“ repräsentiert, was Schülern in Kremsmünster passiert ist („Züchtigungen waren an der Tagesordnung“).

Eine besondere Variante der Verharmlosung ist die Belustigung. In vielen Berichten scheint eine humorvolle Attitüde durch, wenn von Gewaltvorfällen erzählt wird. Diese deutet weniger auf moralische Defizite hin als auf früh erworbene Mechanismen der Bewältigung. Wer über Gewalt lachen konnte, hatte in Kremsmünster viel zu lachen:

„Okay. Das war teilweise auch nicht unlustig, das muss ich auch sagen. Also ich gehöre nicht zu den Sadisten, mit Sicherheit nicht. Ich ergötze mich nicht an anderer Leid. Aber (...) das war nicht so schlimm. (...) Es war hin und wieder auch lustig, ohne dass, also, ich eine besondere sadistische Neigung hätte. Es war auch lustig.“ (Schüler 70er Jahre)

Andere Interviewpartner bezeichnen hingegen die Gewalt als „nicht ganz so lustig“, so als bestünde die Notwendigkeit, den humorvollen Charakter von Gewalt explizit in Zweifel zu ziehen. Man war angesichts der Vorfälle aber schon „ein bissl schockiert“. In manchen Beschreibungen tritt explizit hervor, was die Verharmlosung implizit immer ist, nämlich ein Ausdruck der Loyalität mit den Tätern: Was nicht schlimm ist, macht niemanden schuldig. Wenn einem Pater „sozusagen das Temperament durchgegangen ist“, so ist ihm dies nicht anzulasten. Schläge sind ohne Weiteres zu verkraften, wenn sie einer guten Absicht entspringen, denn: „Das war nie im Zorn“. Auf diese Weise werden aus Ohrfeigen „liebevoller Taterln“.

All das ist eigentlich „nicht der Rede wert“. Und so findet sich ganz nebenbei eine geradezu paradigmatische Formulierung, die das jahrzehntelange Beschweigen der institutionalisierten Gewalt erklärbar macht.

7.1.5 Abhärtung

Verinnerlichte Konzepte traditioneller Männlichkeit erfüllten im Stift Kremsmünster eine Doppelfunktion: Sie begründeten einerseits eine Kultur, die ganz wesentlich von Konkurrenz, Leistung und der Abwehr des Emotionalen bestimmt war, andererseits stellten sie aber auch ein Instrumentarium zur Verfügung, das ein Arrangement mit eben dieser Kultur ermöglichte. Erfolgreich sind Bewältigungsmechanismen demnach häufig dann, wenn sie ein bestimmtes Ausmaß an Konformität mit dem hegemonialen Männlichkeitsimperativ gewährleisten. Unter dem Aspekt der initialen Bewältigung sind verinnerlichte und demonstrative Männlichkeit funktional. Diejenige Bewältigungsstrategie, deren geschlechtsbezogener Charakter besonders explizit hervortritt, ist jene der Abhärtung. Das Diktum, wonach einen Menschen (Mann) härter macht, was ihn nicht umbringt, verdeutlicht die psychologische Funktion der Abhärtung. Die Idee der Abhärtung stellt jeder Qual eine positive Legitimation zur Verfügung. Sie rekuriert auf die Gewöhnung und auf die damit einhergehende Erhöhung der Empfindungsschwelle. Der abgehärtete Junge zeichnet sich eben dadurch aus, dass er nicht empfindlich ist – unter Ignoranz der psychologischen Kosten, die solchen Dynamiken innewohnen: Mit der Empfindlichkeit büßt der abgehärtete Junge auch seine Empfindsamkeit ein. Dies ist innerhalb bestimmter Gefährdungsmilieus funktional, im Leben „draußen“, in dem Empathie, Fürsorge und Achtsamkeit entscheidende Attribute von Zwischenmenschlichkeit sind, verliert die Empfindungslosigkeit ihre Funktion und läuft Gefahr, als Mangel erlebt zu werden. Es stellt für Schüler eine effektive Form der initialen Bewältigung dar, wenn sie nach heftigen Gewaltattacken der Patres „das Überleben feiern“ und die erfahrene Gewalt in Form von Heldengeschichten kommunizieren. Es ist sinnvoll, über Ohrfeigen und Wutausbrüche der Erzieher Scherze zu machen und sich nicht dem Entsetzen zu ergeben, das dadurch ausgelöst werden könnte. Wer „immer froh war,

dass er überlebt hat“, tut gut daran, sich als Held zu fühlen und auf diese Weise ein Kohärenzgefühl in Bezug auf verinnerlichte Männlichkeitsvorstellungen zu erleben.

„Da komm‘ ich durch! So schlimm kann’s gar nicht werden, dass ich das nicht schaffe.“
(Schüler 90er Jahre)

Das ist der Auftrag, den sich Helden, Abenteurer und echte Männer geben, um am Ende ihres Weges den Ruhm zu ernten, den nur jene erhalten, die hart genug sind, um den Anfechtungen des Lebens zu widerstehen. Das ist die angekündigte Bereitschaft zur Abhärtung. Sie dient dazu, alles zu ertragen und in den auferlegten Widerfahrnissen einen Sinn zu erkennen.

7.1.6 Relativierung

Eine Strategie der Bewältigung, die relevante Elemente von Normalisierung und Bagatellisierung enthält, ist die Relativierung. Sie beschwichtigt den Gewaltbetroffenen durch den Hinweis auf Vergleiche. Das eigene Leid wird erträglicher, wenn man bedenkt, dass andere Schüler noch schlimmer betroffen waren oder dass der Rahmen des Denkbaren ohnehin nicht ausgeschöpft wurde:

„Ja, aber... Ja, aber es hätte noch schlimmer auch sein können. Aber es hätte ja noch schlimmer auch sein können, wissen Sie? Also man hat halt, ja... Wissen Sie? Sozusagen... ja.“ (Schüler 70er Jahre)

Solche Feststellungen sind wichtig. Sie begrenzen das eigene Erleben auf ein erträgliches Maß, sie suggerieren sogar eine Sichtweise, derzufolge man geradezu Glück gehabt habe, auch wenn es sich möglicherweise um ein Glück im Unglück gehandelt haben mag.

Eine andere Funktion erfüllt der Vergleich mit anderen Institutionen. Hier geht es weniger um den Schutz der eigenen psychischen Integrität als um den Schutz der Täter. Mit dem Hinweis, dass in anderen Heimen, Internaten und Schulen ebenso Gewalt ausgeübt worden ist, erklärt man die erzieherische Praxis in der eigenen Institution zum *mainstream*. Dies wiederum dient der Bewältigung im Sinne der Normalisierung:

I: Aber Sie sagen, es gab sozusagen in dem System das Risiko auch, daran zu zerbrechen.

A2: So wie in jedem geschlossenen System.

A1: Ich hab‘ den Vergleich zur BEA, das hat damals Bundeserziehungsanstalt geheißen, so heißt’s heut‘ auch nicht mehr, in Gmunden, also wo meine Schwester war. Und die hatten auch eine Erzieherin, wo hinterher Schülerinnen massive psychische Probleme hatten.
(Schüler 80er Jahre)

Auch die extremste Form des Leidens eignet sich noch für Relativierungen:

„Es gab leider in vielen Schulen Selbstmorde oder zumindest viele Selbstmorde, die vielleicht oder hoffentlich, also die nicht nötig sind.“ (Schüler 80er Jahre)

7.1.7 Leugnung/Umdeutung von Gewalt

Leugnung und Umdeutung schaffen eine innere Realität, innerhalb derer gar keine Gewalt stattgefunden hat. Diese Manöver stellen insofern einen Modus der Bewältigung dar, als sie die fehlende Notwendigkeit zur Bewältigung konstatieren. Es ist ja nichts passiert:

„Nein, überhaupt nicht. Überhaupt nicht. Gewalttätigkeit haben wir eigentlich nicht erlebt. Wir haben – es hat einen gegeben, den haben wir in Geografie gehabt, das war ein herzensguter Mensch und von dem eine Ohrfeige zu bekommen, war ein Ritual an die, die er mögen hat. (...) Das haben wir nie als Schlagen oder Strafe empfunden, sondern im Gegenteil, das war nicht so negativ.“ (Schüler 60er Jahre)

Als Liebesbeweis eines herzensguten Menschen erhält die Ohrfeige eher die Konnotation einer Belohnung als einer Bestrafung. Derart umgedeutet fügt sie keine Schmerzen zu und bedarf auch keiner Bewältigung. Noch stärker als körperliche Übergriffe eignen sich sexualisierte Grenzverletzungen aufgrund ihres häufig diffusen, bewusst ambivalenten Charakters für Interpretationen, die einer Leugnung gleich kommen:

„Ja. Es wird jetzt – also ich hab' das jetzt in keinsten Weise ... Ich hatte keine sexuelle Konnotation mit dem, nichts. Ich wär' nicht mal auf die Idee gekommen damals. Man hat g'wisst, okay, er hat einfach eine Neigung ..., wobei „Neigung“ fast schon zu viel ist. Das war's schon wieder.“ (Schüler 80er Jahre)

Wenn man mit der Neigung des Pater X., von der „*man gewusst hat*“, keine „*sexuellen Konnotationen*“ verbunden hat, womit war sie dann assoziiert? Nicht nur das Gefährliche und Gewalttätige im Verhalten des Paters wird geleugnet, sondern der sexuelle Charakter seines Handelns. Wovon also ist man betroffen, wenn die Handlungen weder gewalttätig noch sexuell getönt waren?

Für viele Interviewpartner ist es wichtig, sich als Nicht-Opfer zu deklarieren, auch wenn dies teilweise mit Verunsicherung und Zweifel verbunden ist:

„Ich bin jetzt auch noch sehr – wie soll ich sagen? – ich hab' mir persönlich immer gesagt: Es ist mir nichts passiert eigentlich. Es hat mich doch schon relativ lange beschäftigt das Ganze und pfff...“ (Schüler 90er Jahre)

„Ich bin kein Opfer – ich bin (...) Nein, ich bin einer, der missbraucht wurde. Nicht missbraucht, wie sagt man da? Sexuelle Belästigung.“ (Schüler 70er Jahre)

Die Deklaration als Opfer oder Nicht-Opfer erfüllt eine eminent wichtige psychologische Funktion. Sie rekuriert nur partiell auf tatsächliche Geschehnisse und verweist vor allem auf retrospektive innere Repräsentationen des Erlebens von Gewalt. Die psychologischen Implikationen des Opfer-Seins sind andere als jene des Nicht-Opfer-Seins. Sie haben etwas mit Bewertungen und moralischen Positionen zu tun und modulieren in entscheidender Weise die Reflexion der eigenen Biographie. Das Eingeständnis, Opfer geworden zu sein, widerspricht dem hegemonialen Männlichkeitsimperativ des traditionellen Katholizismus, wie er in Kremsmünster gelebt und vermittelt wurde. Insofern kann es zur Aufrechterhaltung des Selbstbildes von großer Bedeutung sein, den Opferstatus abzuwehren.

7.1.8 Aktiv ausgeübte Gewalt

An anderer Stelle wird das Problem der Gewalt, die von Schülern gegen ihre Mitschüler ausgeübt wurde, genauer erörtert. Hier genügt zunächst der Hinweis, dass das aktive Begehen von Gewalt eine subjektiv als sinnvoll erlebte und vermutlich sehr wirksame Form der Bewältigung der Verhältnisse in Schule und Internat darstellte. Ungeachtet aller moralischen Erwägungen, die ein solches Verhalten aufwirft, muss auf die Funktionalität gewalttätigen Verhaltens in einem gewaltaffinen, hermetischen Milieu hingewiesen werden. Der psychologische Profit besteht vor allem in der Kompensation von Gefühlen des Ausgeliefertseins. Es geht aber auch um das Erleben von Gemeinschaft, von subjektiv wahrgenomme-

nen Übereinstimmungen mit Männlichkeitsimperativen und das Gefühl, Einfluss nehmen zu können'. Daher erscheint es funktional, sich systemimmanente Verhaltenskonventionen anzueignen.

Angesichts des Umstandes, dass viele Präfekten und Lehrer gewalttätiges Verhalten vorlebten, konnte ein Empfinden von Konformität entstehen, wenn man sich selbst dieses Mittels bediente:

„Ich glaub', ich hab' mich auch bis zu einem gewissen Grad angepasst, weil ich hab' in der Zweiten größere Probleme g'habt mit dem Präfekten, weil ich selbst so gewalttätig geworden bin.“ (Schüler 70er Jahre)

Das Ausüben von Gewalt ist eine Form der Bewältigung, weil es wichtige Funktionen im Sinne einer Integration in ein gewaltaffines Milieu erfüllt. Es ist dadurch nicht entschuldbar, zumal es als Bewältigung noch nicht hinreichend erklärt ist und auch andere Formen der Bewältigung zur Verfügung gestanden wären, die weniger oder gar nicht schädigend für die Mitschüler gewesen wären.

7.1.9 Ortswechsel

Aufgrund der rigiden Organisation von Räumen (siehe Kap. 1.5.2) bestanden für die Schüler kaum Möglichkeiten, sich aus der Institution herauszubegeben und sich den mit ihr assoziierten bedrohlichen Dynamiken zu entziehen. Vielmehr werden an manchen Stellen Metaphern verwendet, die sich auf Inhaftierungsszenarien beziehen. Dennoch – oder gerade deswegen – suchten und fanden Schüler bestimmte Nischen, die ihnen zumindest kurzfristig eine Atempause ermöglichten. Anekdotische Berichte deuten darauf hin, dass vor allem die Stiftskirche die Funktion einer solchen räumlichen Nische erfüllte:

„Der einzige Rückzugsort für mich war also die Kirche. (...) Das war also der einzige Raum, wo man nicht belästigt werden konnte vom Präfekt oder auch von irgendwelchen Mitschülern.“ (Schüler 90er Jahre 6)

Ein anderer ehemaliger Schüler beschreibt, dass er manchmal die Gelegenheit nutzte, sich für eine Viertelstunde in die Kirche zu setzen. Es war jener Ort, an dem er sich sowohl seinem Elternhaus als auch den Patres entziehen konnte, denn

„... da hab' ich vor daheim und vor diesen Wahnsinnigen meine Ruh'.“ (Schüler 70er Jahre)

Andere Schüler beschreiben wiederum, dass die Wochenenden zu Hause sehr willkommene Abwechslungen boten, weil die familiäre Umgebung zumindest partiell als „andere Welt“ wahrgenommen wurde. Es fällt allerdings auf, dass ein deutlicher Kontrast zwischen den widrigen Verhältnissen im Konvikt einerseits und einem entlastenden und erholsamen Klima im Elternhaus andererseits nur selten berichtet wird.

Es gibt Hinweise, dass auch innerhalb der institutionell geregelten Abläufe Ortswechsel eine positive Funktion erfüllen konnten: Exkursionen, Schullandwochen und Ausflüge boten zumindest die Möglichkeit, das Stiftsgelände zu verlassen und von einer Art „Tapetenwechsel“ zu profitieren.

Eine besondere Form des Ortswechsels stellt die Flucht aus dem Kloster dar. Wie schon im Zusammenhang mit den Aspekten der Einflussnahme und des Widerstands beschrieben, war das „Abhauen“ eine sehr radikale Form der Selbstbemächtigung, die zumindest latent als Bewältigungsoption zur Verfügung stand. Sie liegt nahe, wenn der hermetische Ort, an dem man sich befindet, subjektiv keine Bewältigungsmöglichkeiten offen zu lassen scheint. Der Schüler, der abhaut, verzichtet auf das vielfältige Reper-

toire der innerpsychischen Bewältigungsmechanismen. Er ahnt, dass eine nachhaltige Bewältigung nur außerhalb der Institution möglich ist.

7.1.10 Interessen/Talente/Engagement

Es existieren sehr unterschiedliche Aussagen darüber, inwieweit Schule und Internat in Kremsmünster anregende Milieus zur Entwicklung von Interessen und Talenten darstellten. Während manche Schüler berichten, dass man eigentlich ausschließlich mit Lernen beschäftigt war, zeichnen andere wiederum ein buntes Bild der vielfältigen Beschäftigungsmöglichkeiten. Unzweifelhaft ist, dass Schüler solche Betätigungen nutzten, um positive und stärkende Erfahrungen zu machen. Es wurde Theater gespielt, ein „Filmclub“ ins Leben gerufen, ein „Diskutierclub“ für politische Debatten spontan gegründet oder eine Zeitschrift gestaltet. Von einigen Schülern wird berichtet, dass sie sich intensiv mit Lesen beschäftigten, die besondere Bedeutung musikalischer und sportlicher Betätigungen war ohnehin in der institutionellen Kultur verankert. Ebenso konnte man sich als Ministrant engagieren und auf diese Weise auf das Wohlwollen der Patres hoffen. Es spricht also einiges dafür, dass sowohl Angebote für kreative und sportliche Beschäftigungen zur Verfügung standen als auch Möglichkeiten zur Eigeninitiative zumindest in einem gewissen Rahmen gewährt wurden. Es ist evident, dass solche Aktivitäten eine besondere Bedeutung für Heranwachsende haben können und dass sie in diesem Rahmen Erfahrungen machen können, die ihnen in relevantem Ausmaß über Belastungen und Bedrohungen im Schul- und Internatsalltag hinwegzuhelfen vermögen:

„Ich hab’ damals angefangen, sehr intensiv zu musizieren. (...) Ich glaub’ im Nachhinein, dass ich das zum Beispiel unbewusst als Lösung für mich gefunden hab’, um mich weitgehend der Gewalt zu entziehen.“ (Schüler 80er Jahre)

Die positive Funktionalität dieses Bewältigungsstils bedarf jedoch einer Einschränkung. Profitiert haben nämlich vorwiegend oder fast ausschließlich diejenigen Schüler, die in dem, was sie taten, leistungsstark waren, denn

„Erfolg hat immer ins System gepasst, ganz wurscht, auf welcher Ebene.“ (Schüler 70er Jahre)

Dieses Kriterium liefert wohl die aussagekräftigste Erklärung dafür, weshalb manche Schüler das Stift als anregungsreiches Milieu erlebten, während andere genau dies verneinen. Es spricht einiges dafür, dass die meisten der beschriebenen Aktivitäten ebenso dem Paradigma von Leistung und Erfolg unterworfen waren wie die regulären schulischen Anforderungen. Im folgenden Zitat wird deutlich, dass die Ressourcen nur dann als solche erlebt werden konnten, wenn sie mit entsprechenden Leistungsprinzipien verbunden waren:

„Ich war immer sozusagen – beim Völkerballspielen war ich der, der die Mannschaft zusammengewählt hat, also ein guter Sportler. Insofern war ich Allround, hab’ ich mich wohlfühlt, weil ich überall, wie soll man sagen, mehr oder weniger in der Spitze mitmischen konnte. Das ist natürlich eine Situation, da fühlt man sich wohl einfach.“ (Schüler 40er Jahre)

Dieses Prinzip muss nicht notwendig auf alle oben beschriebenen Betätigungen übertragen werden. Es ist zumindest zu konstatieren, dass wohl „Aktivitätsnischen“ gefunden werden konnten, die einen erheblichen Beitrag dazu leisten konnten, dass Schüler ihre Zeit in Kremsmünster besser überstehen konnten.

7.1.11 Beziehungen

Soziale Formen der Bewältigung werden zumindest von einem Teil der ehemaligen Schüler beschrieben. Hier spielt vor allem ein gewisser Zusammenhalt unter den Mitschülern eine bedeutende Rolle. Sich als Teil einer Gruppe zu fühlen, mildert die Bedrohungen und Belastungen, denen die Jungen ausgesetzt waren, durchaus ab. An manchen Stellen ist von einem besonderen Zusammenhalt innerhalb der Schulklasse die Rede, der als Reaktion auf die Bedrohung von außen, d.h. durch die Patres, Der Charakter dieser Beziehungen wird weiter unten eingehender beschrieben. Unzweifelhaft hatten diese Beziehungen aber eine wichtige Funktion bei der Bewältigung alltäglicher Belastungen.

Es ist wenig die Rede davon, auf welche Weise die Schüler einander unterstützten. Offenbar ging es nicht so sehr darum, einander Sorgen oder Gefühle von Trauer, Verlassenheit oder Schmerz mitzuteilen. Eine Form der Unterstützung, die sowohl einen praktischen als auch emotionalen Wert besaß, bestand in der Nachhilfe. Diese Praxis der Solidarität passte sich gut in die „kulturellen“ Vorgaben der Institution ein und widersprach auch nicht den Vorstellungen einer hegemonialen Männlichkeit.

In einem Fall wird davon berichtet, dass die Beziehung zu einem Mädchen als „*Lebensrettung*“ erfahren wurde. Diese Möglichkeit stand allein schon aus strukturellen Gründen kaum zur Verfügung, da soziale Formen der Bewältigung insgesamt hauptsächlich auf das Stift und dessen engeres Umfeld beschränkt waren.

7.1.12 Anvertrauen/Sprache

Hilfreiche Funktionen des Sprechens lassen sich vor allem in zwei Bereichen verorten. Der erste besteht in der Aneignung einer habitualisierten Bewältigungssprache, die an einer Stelle als „*Internatston*“ bezeichnet. Seine Charakteristika bestanden darin, dass er „*nicht unherzlich*“ war, dass man aber „*keine zu dünne Haut*“ haben durfte, wenn man mit ihm konfrontiert war. Es handelte sich dabei wohl um eine Sprache der demonstrativen Männlichkeit, mittels derer Konkurrenzverhältnisse transportiert und reinszeniert wurden. Als Teil dieser Sprache ist auch die Thematisierung von Sexualität und sexualisierten Grenzverletzungen zu verstehen. Diese Sprache benennt, um gleichzeitig zu verschleiern. Sie bietet den Schülern eine Möglichkeit, sexualisierte Übergriffe zu verhandeln, ohne sie als bedrohliche und verstörende Erfahrungen des Ausgeliefertseins kennzeichnen zu müssen. Weil darüber geblödel werden kann, muss den Betroffenen auch nicht geholfen werden. Was ins Lächerliche gezogen werden kann, lässt immer noch die Option offen, dass es gar nicht so schlimm ist:

„Ja, ja, man hat´s nicht benannt, aber man so drüber – man HAT es thematisiert. Es ist thematisiert worden, es ist drüber geblödel worden, aber ohne den M. z.B. zu beleidigen oder was, also das Missbrauchsoffer. (...) Der ist jetzt nicht gehänselt worden deswegen, sondern das ist eher auf Kosten des – der Pater U. war der Gehänselte oder der (...), der das natürlich nicht gehört hat. Aber untereinander haben sie halt – und wir waren natürlich als Externe geschützt, weil wir waren ja nicht im Schlafsaal. Aber wir haben das da natürlich mitgekriegt, weil die Internen untereinander und die Gespräche und dann aus dem Verhalten hast du ja das alles gewusst.“ (Schüler 70er Jahre)

Unter diesen Bedingungen kann auch die Konvention akzeptiert werden, Pater Ö. mit einem Spitznamen zu bezeichnen, der in den Interviews wahlweise als „*Fig*“ oder „*Fick*“ beschrieben wird. Die Uneinigkeit der erwachsenen Interviewpartner hinsichtlich der Schreibweise des Spitznamens ist deutlicher Ausdruck einer Sprachverwirrung, die die Verwirrung der Schüler im Angesicht sexualisierter Gewalt widerspiegelt. Belustigung ist als Bagatellisierung eine Form der Bewältigung mittels Sprache.

Die zweite wesentliche Bewältigungsfunktion der Sprache äußert sich in der Mitteilung im Sinne einer Aufdeckung (Mosser 2009). Eine Mitteilung ist aber noch nicht Aufdeckung, sie ist ein Anvertrauen, ein verbales Kennzeichnen von Missständen. Damit das Anvertrauen zur Aufdeckung führen kann, bedarf es der Bereitschaft der Adressaten, das Gesagte auch tatsächlich zu hören und in konkretes Handeln umzusetzen. Es gab auf Seiten der Schüler durchaus Versuche, sich ihrer Umwelt mitzuteilen, sowohl gegenüber anderen Schülern als auch gegenüber Eltern. Dies aber sind Formen der Bewältigung, die das Risiko in sich bergen, zu Enttäuschungen und Erfahrungen der Ausweglosigkeit zu führen. Im folgenden Zitat wird auf Übergriffe durch Pater Ä. Bezug genommen:

„Von meiner Klasse ist auch einer betroffen, der bei ihm Nachhilfe gehabt hat. Mit dem hab' ich – der hat mir auch ziemlich viel erzählt, was da passiert ist. Und wir haben ihn eben daraufhin einmal beschimpft als Schwuchtel. Und das hat der Direktor auch mitbekommen, und der hat eben dann so zu uns gesagt: Das kann man ja nicht sagen, das kann man ja nicht sagen.“ (Schüler 90er Jahre).

Die Mahnung des Direktors klingt geradezu programmatisch für den Umgang des Stifts mit (sexualisierter) Gewalt: „*Das kann man ja nicht sagen.*“ Die Möglichkeit der verbalen Äußerung steht innerhalb dieser Institution nicht zur Verfügung. Den Hilfe suchenden Schülern wird verdeutlicht, dass nicht sie es sind, die hier „das Sagen haben“. Man kann es nicht sagen und man darf es nicht sagen.

Neben einigen punktuellen Hinweisen, wonach sich Schüler anderen Schülern gegenüber anvertraut haben, finden sich auch Berichte über Versuche, sich den Eltern gegenüber mitzuteilen. Solche Initiativen ziehen sich bis ins Erwachsenenalter. Das Risiko, auf Abwehr und Unglauben zu stoßen, war dabei jederzeit gegeben. Besonders in Bezug auf sexualisierte Gewalt ist zu berücksichtigen, dass es für Kinder und Jugendliche schwer ist, das Erlebte zu artikulieren. Die Schwierigkeit des Ausdrucks korrespondiert dabei in den meisten Fällen mit einer mangelnden Bereitschaft der Eltern, das Angedeutete zu verstehen und den Spuren, die von ihren Söhnen gelegt werden, mit entsprechender Sorgfalt nachzugehen. Der im Folgenden zitierte Interviewpartner hatte es schließlich geschafft, sich auf eine Weise mitzuteilen, die seinen Vater dazu veranlasste, sich in der Schule zu beschweren. Allerdings ohne Erfolg.

„Ja, ich mein', wenn da oben eine Sternschnuppe ist und ich denk' mir, was ist das?, dann geh' ich auch zu irgendjemand, dem ich vertrau', hin und sag': Du, was ist das? Ich hab' das noch nie gesehen. Gell? (...) Da war das einfach stärker, dass es so was Fremdes war, wissen Sie? Ge? Ich weiß, ich kann mich noch dran erinnern, wie ich das ... Weil für mich war das irgendwie fremd, was da passiert, sozusagen.“ (Schüler 70er Jahre)

Wir wissen relativ wenig über Versuche von Eltern, die pädagogischen Missstände in Kremsmünster gegenüber Lehrern und Präfekten anzuprangern. Es ist sehr wahrscheinlich, dass einige Eltern ihre Söhne aufgrund entsprechender Mitteilungen aus Schule und Internat genommen haben. Die überwiegende Mehrheit der Eltern aber hatte entweder keine Kenntnis von den Gewalttaten, verharmloste die Berichte ihrer Söhne oder war nicht in der Lage oder willens, die Mitteilungen zu decodieren. Das Stift selbst zog sich auf die Position zurück, dass ja formal die Möglichkeit zur Beschwerde zur Verfügung stand:

„Es gab ja auch die Sprechstunden, die Sprechstunden der Präfekten, die Sprechstunden der Lehrer. Und da hätten die ja das mit den Eltern zur Sprache bringen können. Oder die Eltern das bei der Sprechstunde.“ (Schüler 50er Jahre)

Es hätte viel zu besprechen gegeben. Die Umsetzung einer formalen Möglichkeit des Sprechens in tatsächliches Sprechen ist aber angewiesen auf eine Ermunterung zur Beschwerde und auf ein klares Signal, dass man bereit ist zuzuhören (Helming et al. 2011).

Erst als die Schüler erwachsen geworden waren, konnten manche Schüler eine Sprache finden, die geeignet ist, die eigenen Erfahrungen einzuordnen und das tatsächlich Geschehene als Tatsächliches anzuprangern.

„Jetzt sind halt diejenigen so weit, dass sie vielleicht auch selber drüber reden, denen das passiert ist.“ (Schüler 90er Jahre)

Erst im Erwachsenenalter können die verstörenden Erlebnisse, die von den Kindern mehr oder weniger verbalisiert worden sind, in ihrem Sinnzusammenhang benannt werden. An manchen Stellen wird beschrieben, dass die Sozialisation innerhalb der Institution als wesentliches Element der Aufdeckungsresistenz fungiert hat. Wer in Kremsmünster aufgewachsen ist, hat gelernt zu schweigen oder die Missstände in einer Weise zu benennen, die zu keinen nachhaltigen Konsequenzen im Sinne einer umfassenden Aufdeckung geführt haben.

„Und warum sozusagen nicht früher ein Schüler, also ein Ex-Schüler das öffentlich gemacht hat, kann ich mir nur durch dieses, nur durch dieses System erklären, dass wir eigentlich alle gelernt haben dort, also dass wir es alle sehr verinnerlicht haben und auch diese Art, darüber, wenn überhaupt, dann die spezielle Art, darüber zu reden.“ (Schüler 70er Jahre)

Dieser Aspekt ist von besonderem Interesse, weil er das Schweigen als eine selbstreferentielle Praxis des Systemerhalts erklärt. Es erscheint aus dieser Perspektive schwierig, angesichts der jahrzehntelangen Verdeckung von Misshandlungs- und Missbrauchsepisoden den Systembegriff zu verwerfen. Diese Institution hat als Institution eine bestimmte Art des Sprechens (und Schweigens) entwickelt und diese offenbar in bestimmter Weise an Generationen von Schülern weitertransportiert.

Das, was lange Jahre nur als Andeutung und unerhörtes Gerücht kommunizierbar war, kann schließlich erst durch mutige Initiativen Betroffener auch von Vertretern der Institution in eine verbale Form gebracht werden, die die Voraussetzung für eine umfassende Aufdeckung darstellt. Ein Betroffener erzählt, wie er als Erwachsener den Mut hatte, den an ihm selbst begangenen sexuellen Missbrauch gegenüber Pater Ä. detailliert zur Sprache zu bringen. Ein Pater unterstützte ihn dabei:

„Und dieses Gespräch war deshalb wichtig, weil der Pater Z. das erste Mal zu diesem Pater Ä. gesagt hat: Ä., du hast den T. sexuell missbraucht.“ (Schüler 90er Jahre)

Tatsächlich entsteht der Eindruck, dass dieser seit vielen Jahrzehnten überfällige Satz eines Paters zu einem Mitbruder in dieser Situation erstmals geäußert werden konnte. Erst jetzt kann eine Sprache verwendet werden, die die Realität als Realität kennzeichnet.

7.2 Retrospektive Bewältigung

Aus dem zuvor Gesagten wird deutlich, dass auch initiale Formen der Bewältigung nur aus retrospektiven Berichten erwachsener Interviewpartner abgeleitet werden können. Es ist daher zu berücksichtigen, dass auch die berichtete Bewältigung eine erwachsene Rekonstruktion von Bewältigung sein kann, die selbst wieder eine entlastende Wirkung haben kann. Insofern sind auch die oben genannten Varianten der Bewältigung bis zu einem bestimmten Grad retrospektiv zu verstehen. Im Folgenden werden Bewältigungsformen beschrieben, die von den Interviewpartnern aktuell oder frühestens seit den Aufdeckungen im Jahre 2010 praktiziert werden.

7.2.1 Persistierende Abwehr

Aus dem Prozess der Datenerhebung lässt sich mittelbar rekonstruieren, dass es eine nicht näher zu bestimmende Anzahl ehemaliger Schüler gibt, die sich am Diskurs über die Missbrauchs- und Misshandlungsvorfälle im Konvikt/Gymnasium Kremsmünster nicht beteiligen. Die Motive dafür können nur partiell nachvollzogen werden, es ist aber wichtig darauf hinzuweisen, dass sich einerseits eine Art Diskursarena gebildet hat, innerhalb derer dieses Thema verhandelt wurde (im Rahmen von Klassentreffen, Kontakten zwischen ehemaligen Schülern, Blogs, öffentlichen Stellungnahmen, Veranstaltungen und der Teilnahme an der vorliegenden Studie), und andererseits ein Dunkelfeld existiert, welches sich zumindest der öffentlich wahrnehmbaren Auseinandersetzung entzieht. Diese Nicht-Beteiligung stellt – ungeachtet der ihnen zugrunde liegenden persönlichen Motive – eine Position dar. Sie kann aber weder als Position „für das Stift“ oder „gegen die Betroffenen“ geltend gemacht werden, sondern lediglich als Entscheidung ehemaliger Schüler, dass es für sie persönlich besser ist, die Auseinandersetzung zu diesem Thema zu vermeiden. Die Vermeidung ist kompliziert. Sie gilt einerseits als konstitutiver Symptomkomplex der posttraumatischen Belastungsstörung, andererseits erfüllt sie eine wichtige Entlastungsfunktion. Da das Schweigen die grundlegende Bedingung für die Aufrechterhaltung von Missbrauchs- und Misshandlungssystemen ist, gerät es als individuelles Schweigen im Gefolge der öffentlichen Aufdeckung geradezu automatisch in Verdacht, solche Systeme zu perpetuieren. Seine Funktion lässt sich aber nicht enthüllen. So wie es auf der individuellen Ebene sowohl als funktionale Strategie als auch als Symptom gesehen werden kann, so könnte es den öffentlichen Diskurs sowohl flankieren als auch boykottieren. Anekdotisch ist bekannt, dass zumindest einige ehemalige Schüler sich ganz bewusst der Diskussion über die Missstände im Stift entziehen:

„Also fast fünfzigjährige Männer, die es nicht hinkriegen. Aber es ist so, dass auch viele, also zwei konkrete Beispiele kann ich da noch nennen: ‚Ich will damit einfach nichts mehr zu tun haben. Wir reden darüber nicht.‘“ (Schüler 70er Jahre)

In dieser deutlich geäußerten Abwehr zeigt sich ein Stil der Bewältigung, der eben nicht als repräsentativ für alle, die sich der Auseinandersetzung entziehen, geltend gemacht werden kann. Es kann sich dabei um eine vorsorgliche Vermeidung handeln oder aber auch um den Ausdruck einer gewissen Erschöpfung, die nach intensiven Konfrontationen mit diesem belastenden Thema spürbar wird. In jedem Fall aber erfüllt diese Positionierung eine selbstschützende Funktion.

7.2.2 Akzeptanz/Auseinandersetzung

Wesentlich häufiger werden von den Interviewpartnern gegenwärtig praktizierte Formen der Bewältigung beschrieben, die sich konträr zum Modus der Vermeidung verhalten. Die Konfrontation mit der Vergangenheit, so schmerzhaft sie in vielen Fällen auch erlebt wird, ermöglicht einen Weg aus der Beklemmung, die durch die Sozialisation im Konvikt/Gymnasium und durch deren Auswirkungen auferlegt worden ist. Ein Resultat einer solchen Auseinandersetzung besteht in der Akzeptanz. Als Integration stellt sie ein zentrales therapeutisches Ziel dar:

„Mein Leben ist so, wie es ist.“ „Die Aufgabe ist es, mich jetzt dem zu stellen, was da ist.“ (Schüler 70er Jahre)

Diese Haltung ist etwas grundlegend anderes als der Versuch, die Vergangenheit umzudeuten oder zu „vergessen“. Als Anerkennung der eigenen Biographie als tatsächliches Geschehen bietet sie dem Be-

troffenen die Möglichkeit, die Zukunft als Handelnder zu gestalten, der nicht bestimmt wird von unergründlichen Dynamiken aus der Vergangenheit.

7.2.3 Psychotherapie/ Bearbeitung der Traumata

Sehr viele Interviewpartner berichten, dass sie sich in psychotherapeutischer Behandlung befanden oder nach wie vor befinden. Der Weg zur Psychotherapie ist ein für männliche Gewaltbetroffene durchaus nicht selbstverständliches Bewältigungshandeln. Es ist aber davon auszugehen, dass innere Haltungen wie die oben beschriebene Anerkennung der eigenen Biographie zumindest partiell als Effekte psychotherapeutisch begleiteter Prozesse zu verstehen sind.

Im Zusammenhang mit den Geschehnissen im Stift Kremsmünster besteht die besondere Bedeutung von Psychotherapie darin, dass sie als expliziter Gegenentwurf zum jahr(zehnt)elang auferlegten Schweigen einen Raum bietet, der sich signifikant unterscheidet von den Räumen, die den Kremsmünsterer Schülern zugewiesen worden waren. Der therapeutische Raum beinhaltet das Potenzial der Öffnung, der emotionalen Annäherung, der sprachlichen Verhandlung, der Zugewandtheit, Wertschätzung, Unterstützung. Er beinhaltet eine Möglichkeit des Glaubens, die sich von dem im Stift propagierten Glauben grundlegend unterscheidet: Nicht an den lieben Gott wird geglaubt, sondern den Erzählungen des bedrohten, gedemütigten und misshandelten Schülers. „Es endlich sagen zu können“ ist jene Erfahrung, die es den erwachsen gewordenen Männern ermöglicht, sich den Zumutungen des Schul- und Internatsmilieus auch innerlich zu entziehen.

7.2.4 Konfrontation mit Tätern

„Es endlich sagen zu können“ kann auch dann eine therapeutische Funktion erfüllen, wenn es nicht im dezidiert psychotherapeutischen Rahmen geschieht. Sich als erwachsener Mann in der direkten Konfrontation mit dem Täter mitzuteilen, ist eine radikale, möglicherweise riskante, möglicherweise aber auch hilfreiche Form der Bewältigung. In den folgenden beiden Berichten werden einige Voraussetzungen deutlich, die dazu beitragen, dass solche Konfrontationen von den Betroffenen als entlastend oder geradezu als befreiend erlebt werden können. Im ersten Fall zeigt sich die Bedeutung einer guten Vorbereitung:

„Ich hab' mir ein Skriptum gemacht und hab' da also detailliert geschildert, was da geschah. Ich hab' das runtergelesen, ohne mit der Wimper zu zucken, ja, und hab' denen das da vor den Latz geknallt.“ (Schüler 90er Jahre)

Der Betroffene begab sich nicht ohne Unterstützung sozusagen in die „Höhle des Löwen“ und konnte endlich all das aussprechen, was er jahrelang verschweigen musste. Natürlich musste er mit dem Widerstand des Täters rechnen und all jener, die als dessen Mitbrüder die Taten ignorierten und/oder mit ihrem Schweigen flankierten. Eine hilfreiche Form, mit diesen Widerständen umzugehen, beschreibt der folgende Bericht:

„Aber dann bin ich halt aufgesprungen und hab' so, wirklich so wirklich gebrüllt mit ihm, dass er quasi der Letzte sei! Und, ja, hab' einfach da meinen ganzen Zorn und meine Verletzung rausgebrüllt. Und bin dann rausgestürmt und hab' die Tür zugeknallt. Und das war sehr befreiend, weil die Beschämung war jetzt dann in diesem Raum.“ (Schüler 70er Jahre)

Das Vehikel der Bewältigung ist die Deklaration, nicht die Diskussion. Die Botschaft des Betroffenen lautet: „Ich erinnere mich. Ich weiß, was passiert ist. Ich verstehe, was passiert ist. Und ich kann es benennen.“ Die Deklaration ist frei von der Erwartung, dass der Täter auf eine Weise reagiert, die das Opfer entlastet. Gerade darin beweist sich die endlich erreichte Unabhängigkeit des Opfers vom Täter:

„Die Beschämung, das lassen wir jetzt schön da und das lösen wir jetzt nicht auf und ich geh' jetzt.“ (Schüler 70er Jahre)

„Das lösen wir jetzt nicht auf“ heißt, dass dem Täter keine Gelegenheit gegeben wird, das alte Muster der Machtbeziehung zu reinszenieren. Im oben beschriebenen Beispiel reagierte Pater Ä. sofort mit manipulativen Verstärkungen, die den missbräuchlichen Charakter des benannten Geschehens in Frage stellten. In einem anderen Fall erklärte sich Pater Ü. nach der anfänglichen Leugnung („*Daran kann ich mich nicht erinnern*“) zu einer Entschuldigung bereit, indem er vor dem Opfer niederknien wollte, was von diesem als Ankündigung der Reinszenierung einer sexuellen Missbrauchshandlung erlebt wurde. Es ist unmittelbar erkennbar, dass solche individuellen Konfrontationen riskant sind, da sie die Gefahr in sich bergen, alte Gefühle des Ausgeliefertseins wachzurufen. Sie müssen daher gut vorbereitet werden, sie bedürfen der vertrauensvollen Unterstützung anderer Personen und sie müssen frei sein von der Erwartung, dass die Täter einen Beitrag zur Entlastung des Opfers leisten können.

7.2.5 Öffentliche Thematisierung

Die öffentliche Thematisierung sucht sich andere Adressaten als die Täterkonfrontation. Sie stellt einen radikalen Bruch des Schweigegebots dar und einen Appell an das moralische Gewissen der Gesellschaft. Auf diese Weise verlassen die ehemaligen Schüler den „Mikrokosmos Kremsmünster“ und erhellen seine dunklen Seiten, indem sie ihn zum Gegenstand eines öffentlichen Diskurses machen. Die ehemaligen Schüler machten sich die besondere öffentliche Dynamik der „Aufdeckungswelle“ im Jahre 2010 zunutze. Durch eine massive mediale Thematisierung in Deutschland und Österreich eröffnete sich eine Art „gesellschaftliches Aufdeckungsfenster“, das einen Blick in die Missstände mehr oder weniger hermetisch organisierter Erziehungsinstitutionen ermöglichte. Viele ehemalige Schüler sahen in dieser Situation ihre Aufgabe darin, diese plötzlich entstandene gesellschaftliche Offenheit trotz aller Widerstände aufrecht zu erhalten. Es war die Chance gekommen, endlich das zu sagen, was so lange verschwiegen werden musste. Das Interesse der Medien und der Öffentlichkeit ermöglichte nun signifikant andere Erfahrungen als die Ignoranz der Patres und Eltern, die die bedrohten und misshandelten Schüler hatten verstummen lassen.

Die Verbreitung des Skandals über die Medien war von zentraler Bedeutung. Sie ist aber per se nicht nachhaltig, sondern muss als Motor für weitere Initiativen dienen, die eine tatsächliche Aufarbeitung des Geschehens ermöglichen. Der Bewältigungscharakter der öffentlichen Aufdeckung wird umso stärker, je weniger Gelegenheit das Stift hat, die Aufdeckungen „auszusitzen“ und darauf zu warten, bis das öffentliche Interesse wieder „einschläft“. Als wesentliche Instrumente des öffentlichen Diskurses werden neben der medialen Berichterstattung vor allem der Strafprozess gegen August Mandorfer, die Durchführung und Veröffentlichung der vorliegenden Studie und die Errichtung eines Mahnmals auf dem Gelände des Stifts Kremsmünster genannt. Eine der zentralen Bewältigungsfunktionen beschreibt ein ehemaliger Schüler im „Wahrgenommenwerden“:

„Das ist so mein Thema: wahrgenommen werden. Und die Studie dient dem Wahrgenommenwerden und der Prozess dient dem Wahrgenommenwerden. (...) Dieses Unrecht muss

wahrgenommen werden, darum die Studie und das Denkmal. Weil: Es hat niemand gewusst, ich hab's niemandem erzählt.“ (Schüler 70er Jahre)

In diesem Zitat zeigt sich der unmittelbare Zusammenhang zwischen öffentlicher Thematisierung und individueller Bewältigung. Die eigene Geschichte wird ernst genommen und die Verantwortung für das erlebte Leid wird der Institution zugewiesen. Vergangenes Unrecht wird auf diese Weise im Nachhinein „zu Recht gerückt“. Diese Funktion erfüllt per definitionem auch die juristische Behandlung der Geschehnisse in Kremsmünster. Aufgrund von Verjährungsfristen bleiben fast alle Taten, die im Stift an Kindern begangen wurden, ungesühnt. Es geht den Betroffenen auch nicht um Rache, offenbar nicht einmal darum, dass die Täter für ihre Taten büßen müssen. Es geht um eine öffentliche Anerkennung einer nicht zu leugnenden Realität:

„Wir wissen alle, dass der nie ins Gefängnis gehen wird, ist uns völlig klar. Darum geht's aber auch gar nicht. Es geht nur mal darum, dass es öffentlich und offiziell bestätigt wurde: Ja, der hat das gemacht und der wird bestraft dafür. Auch wenn die Strafe nicht kommt, das ist ganz egal, ja? Aber das ist für viele ein Punkt, wo man dann abschließen kann halbwegs und für sich seinen Frieden machen kann.“ (Schüler 80er Jahre)

Das Gerichtsurteil trägt dazu bei, dass habitualisierte Praktiken der Leugnung, Bagatellisierung, Umdeutung, Vernebelung, Verstörung und Relativierung aufgehoben werden. Indem es als gesellschaftliche Instanz das Empfinden der Schüler bestätigt, eröffnet es diesen die Möglichkeit, „für sich seinen Frieden machen“ zu können.

7.2.6 Klares Bekenntnis seitens der Täter und Mitwisser

„Hey, jetzt mal Klartext geredet: Es ist das und das passiert.“ (Schüler 90er Jahre)

Die öffentliche Entschuldigung der Vertreter der Institution ist etwas anderes als die individuelle Entschuldigung des Täters in der konkreten Konfrontation mit dem Opfer. Indem die Täter und die Mitwisser öffentlich das Eingeständnis äußern, dass sie Kindern Schaden zugefügt haben, leisten sie einen bedeutenden Beitrag zur Entlastung der ehemaligen Schüler. Ähnlich wie das Gerichtsurteil stellt das ehrliche öffentliche Bekenntnis in erster Linie die Anerkennung der Realität der Opfer dar. Dabei kommt es auf die Qualität dieses Bekenntnisses an. Solche öffentlichen Äußerungen sind nämlich anfällig für mehr oder weniger versteckte Relativierungen und Verharmlosungen, sodass sie letztlich den Verdacht erwecken können, eher der Institution als den Betroffenen zu nützen.

„Das wäre für mich einmal ein schönes Zeichen. Oder wenn andere Patres auch zugeben würden: Wir haben das gewusst, wir haben das leider toleriert, es war ein Fehler, es tut uns leid, wir möchten uns entschuldigen. So und solche Strategien werden gemacht, dass es nicht mehr passiert. – Warum nicht?“ (Schüler 70er Jahre)

„Also mir hätte einfach gefallen, dass man da echt mal GANZ offen und ehrlich sagt – gar nicht im Detail – sondern dass der Abt hergeht und sagt z.B. offiziell als Kremsmünsterer, wir haben damals Fehler gemacht, wir haben das gewusst, haben aber nicht adäquat reagiert. Das war, vielleicht eine (kleine Ausrede?) es war damals der Zeitgeist so, aber wir verurteilen das im Nachhinein, und wir müssen schauen, dass das nimmer passiert und wir denken derer, die damals Schaden genommen haben, Punkt. So was.“ (Schüler 70er Jahre)

Aus diesen Schilderungen wird deutlich, dass es den Betroffenen offenbar nicht um Sühne, Buße, Strafe oder Vergeltung geht, sondern schlicht darum, dass die Geschehnisse und die sie begleitenden Umstän-

de benannt werden. Augenfällig ist in diesen beiden Zitaten die übereinstimmende Formulierung „*wir haben das gewusst*“. Dies verweist auf die besondere Verletzung, die es für Betroffene darstellt, wenn sich diejenigen, die die Gewalt an den Schülern stillschweigend geduldet haben, im Nachhinein auf die bequeme Position zurückziehen, „von alldem nichts gewusst zu haben“. Der Verzicht auf diese Haltung und das späte Eingeständnis gravierender Fehler würde eine moralische Stärke erfordern, die die Schüler an ihren früheren Erziehern und Lehrern offenbar vermissen.

8 Die Folgen für die Betroffenen

8.1 Kurzfristige Auswirkungen

Die Darstellung unmittelbarer psychischer Auswirkungen auf Bedrohungs- und Gewaltkonstellationen innerhalb des Konvikts/Gymnasiums Kremsmünster gibt zunächst Auskunft darüber, auf welche Weise Schüler versuchten, ihre Situation zu bewältigen. Insofern geht es hier nicht direkt um psychologische Muster, denen per se ein krankheitswertiger Gehalt zuzuschreiben wäre. Diese Ausführungen leisten aber einen Beitrag zum Verständnis bestimmter Verhaltensdispositionen, die sich als typisch für das Zusammenleben in Kremsmünster herausgebildet haben. Solche Verhaltensdispositionen wirken wiederum als kollektives Repertoire an Verhaltensmustern auf die psychischen Entwicklungen der einzelnen Schüler zurück. Das Risiko solcher Dynamiken besteht darin, dass sich sowohl Verhalten als auch psychische Reaktionen zu chronifizierten Überlebensmustern entwickeln, die die psychologische Sozialisation der Schüler in entscheidender Weise prägen.

8.1.1 Heimweh

Heimweh wird häufig als die initiale Reaktion auf den abrupten Übergang vom familiären Milieu in das Internat beschrieben. Es wird nichts gesagt über pädagogische Versuche, diesen Übergang auf eine Weise zu gestalten, die es den Schülern leichter gemacht hätte, in ihrer neuen Lebenswelt anzukommen. Angesichts der Tatsache, dass es sich in der Regel um 10-jährige Kinder handelte, die einen solchen Übergang zu bewältigen hatten, ist ein solches Versäumnis als riskant im Sinne einer psychischen Überforderung der Neuankömmlinge zu bewerten. Verschärft wurde dieses Problem durch eine monatelange Kontaktsperre zu den Eltern, die in der Regel von September bis zu Allerheiligen dauerte. Viele Schüler berichten zudem davon, dass sie bereits buchstäblich am ersten Tag ihrer Ankunft mit massiver Gewalt durch die Patres oder durch Mitschüler konfrontiert waren. Die erzieherische Intention eines solchen Verfahrens liegt offenbar nicht im Versuch der Eingewöhnung, sondern in der Realisierung des Selektionsprinzips. Es sollte sich schon ganz am Beginn zeigen, wer für diese „harte Schule“ geeignet ist und wer nicht. Entsprechend groß war die Drop-out-Rate in den ersten Monaten nach der Ankunft der Schüler.

„Ja, der erste Tag war – also ich hatte furchtbar Heimweh. Es war für mich ganz schwierig. Also ich habe viel geweint und war sehr einsam. Und es war ganz hart. Also die ersten ein- einhalb Jahre waren schon wirklich – das klassische Heimwehsyndrom hat mich und andere gepackt. Also das hat uns auch teilweise auch verbunden untereinander. Also das war sicher so. Aber das Heimweh hat – ich hab’ mir nie gedacht, ich müsste deshalb weggehen. Die Selektion ist ja groß in Kremsmünster. Wir haben so mit 62 Leuten begonnen, und zum Schluss sind, glaub’ ich, 18 oder 19 übriggeblieben. Und so der erste Schub ging schon mal wegen dem Heimweh.“ (Schüler 90er Jahre)

Einige Schüler versuchten ihrer Verzweiflung beizukommen, indem sie ihr Heil in der Flucht suchten. Es lässt sich aufgrund der vorliegenden Daten nicht quantifizieren, inwieweit eine solche Strategie erfolgreich war, aber in vielen Fällen wurden Schüler wieder aufgegriffen und – mit Sanktionen belegt – ins Heim zurückgebracht.

„Mir ist es persönlich überhaupt nicht gut gegangen, dann waren Schwierigkeiten in der Schule, sehr starke Schwierigkeiten in der Schule, dann war so: Schluss! Und dann zack! Plötzlich wollt' ich's noch schlimmer machen, ich bin aber dann abgehaut und wollt' irgendetwas durchbrennen und weg von allem.“ (Schüler 60er Jahre)

Nicht alle Schüler waren von Heimweh betroffen. Manche berichten, dass sie das Internat, verglichen mit ihrem Elternhaus, spontan als die bessere Alternative erlebten. Sie fanden es anregend, mit vielen anderen Gleichaltrigen zusammen sein zu können und „rundum“ versorgt zu werden. Heimweh ist also immer in Relation zur Vorgeschichte zu sehen. Analog zu anderen Risikofaktoren ist auch hier nicht von einer generellen Betroffenheit aller Schüler auszugehen, zu berücksichtigen ist aber das pädagogische Versagen der Institution, die offenbar nicht einmal versucht hat, die Möglichkeit schwerer psychischer Belastungen bei den jungen Neuankömmlingen abzumildern. Der Umstand, dass von dem einen oder anderen Präfekten berichtet wird, der sich der Kinder in fürsorglicher Weise angenommen hat, widerspricht nicht dem prinzipiellen Mangel und der fehlenden institutionellen Bereitschaft, die Nöte der Kinder in diesem sensiblen Übergangsstadium aufzufangen. Kinder, die ihrer Verzweiflung Ausdruck verliehen, gerieten im Gegenteil in Gefahr, von anderen als Muttersöhnchen verspottet zu werden. Wer weinte, konnte im Internat nicht auf Trost und Zuwendung hoffen, sondern musste mit verschärftem sozialen Druck rechnen.

8.1.2 Entfremdung

Entfremdung ist ein psychischer Prozess, der untrennbar verstrickt ist mit der sozialen Praxis der Isolation. Das Sozialisationsprinzip in Kremsmünster ist selbstreferentiell. Die Schüler reagierten in ihrem Empfinden und in ihrem Verhalten primär auf die Verhältnisse im Konvikt/Gymnasium Kremsmünster. Ihr soziales Milieu bestand vorrangig aus geistlichen Patres, die ihnen als Lehrer und/oder Erzieher vorgesetzt wurden, und aus anderen Jungen, die ebenfalls beinahe ausschließlich auf diesen Lebensraum bezogen waren. Die Isolation begann vom ersten Tag an. Wie oben im Zusammenhang mit Heimweh angedeutet, wurde sie den Zehnjährigen brachial und übergangslos zugemutet. Eine vollständige Analogie mit der Praxis der Inhaftierung lässt sich allein deshalb nicht aufrechterhalten, weil die Schüler zumindest hoffen konnten, dass sie von ihren Eltern wieder herausgenommen werden konnten. Allerdings durften die Kinder in den ersten Wochen nach ihrer Ankunft keine Briefe schreiben, keine Telefonate führen, geschweige denn nach Hause fahren. Der Umstand, dass diese Regeln mit Fortdauer der Zeit aufgeweicht wurden, soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Sozialisation in Kremsmünster dem grundlegenden Prinzip der Isolation folgte. Dies stellt einen massiven Eingriff in die psychologische Entwicklung Heranwachsender dar. So ist die auf diese Weise forcierte Entfremdung gegenüber dem Elternhaus nicht zu verwechseln mit einem gesunden Prozess der Ablösung im Sinne der Autonomieentwicklung. Ablösung besteht in einem aktiven Experimentieren des Heranwachsenden und nicht in einer aufgezwungenen Trennung gegenüber dem Elternhaus. Manche Schüler sehen in einer solchen Trennung eine intendierte Strategie des Stifts im Sinne einer tendenziell ungestörten Bemächtigung der Schülerschaft.

„Wir sind ja bewusst von unserem Elternhaus losgelöst worden.“ (Schüler 90er Jahre)

Diese These bleibt spekulativ. Die Kinder waren aber zumindest darauf angewiesen, dass sich ihre Eltern aktiv darum bemühten, dem drohenden Prozess der Entfremdung zu begegnen. Kinder, die von ihren Eltern „abgeschoben“ worden waren, waren jedenfalls der Erziehungsgewalt (auch im wörtlichen Sinne) der Patres mehr oder weniger vollständig ausgeliefert. Eine weitere Dimension der Entfremdung bezieht

sich auf Kontakte zu Freunden sowohl außerhalb als auch innerhalb des Konvikts. Mehrere Interviewpartner berichten, dass sie anfangs im Rahmen ihrer Besuche zu Hause noch mit Gleichaltrigen in Verbindung standen. Solche Kontakte hätten sich aber mehr und mehr ausgedünnt bzw. vollständig aufgelöst. Interessanterweise trifft dies nicht nur auf solche Jungen zu, die im Internat lebten, sondern auch auf diejenigen, die in Kremsmünster selbst wohnhaft waren und ihren Freundeskreis im Ort hatten:

„Aber das soziale Umfeld, also die Entfremdung zu den Kremsmünsterern, mit denen man – also die Kremsmünsterer, die mit mir in die Volksschule gegangen sind, das ist ganz schnell gegangen. Also innerhalb von ein, zwei Jahren hat man zu denen eigentlich keinen Kontakt mehr gehabt.“ (Schüler 70er Jahre)

Aber auch innerhalb des Konvikts wurden Kinder, die sich aus der Grundschule kannten, zum Teil voneinander separiert. Auch hier kann anhand der Datenlage nicht von einer bewusst intendierten Strategie ausgegangen werden, aber zumindest ist nicht erkennbar, dass vorhandene soziale Ressourcen bewusst gefördert wurden, um den Schülern das Einfinden in die neue Lebenswelt zu erleichtern.

„... hat sich dann alles ziemlich zerrissen und es haben sich dann neue „Grüppchen“ unter Anführungszeichen geformt und – ja. Man hat halt g’schaut, dass man sich irgendwie durchschlägt.“ (Schüler 90er Jahre)

Ehemalige Schüler berichten von einem „*Mikrokosmos*“, in den man sich eingesperrt gefühlt hat. Man sei zumindest in den ersten Jahren „*sowieso immer drinnen*“ gewesen und war hauptsächlich mit der Bewältigung schulischer Anforderungen beschäftigt. Das Problem ist, dass dieses Sozialisationsmilieu von vielen Kindern nicht als geschützter Ort empfunden wurde. Die zunehmende Entfremdung trug vielmehr dazu bei, dass man mit der Bewältigung der eigenen Erfahrungen allein blieb:

„Dieses Einsperren des Kindes in diesen Glasbunker, ja?: Das Kind ist da drinnen, hört und sieht alles, was rundherum passiert, aber es wird nicht gesehen und auch nicht gehört. Es kann da drin auch brüllen, so viel es will. Die da draußen nehmen das nicht wahr.“ (Schüler 70er Jahre)

Es handelt sich hier um die explizit psychologische Dimension des Prozesses der Entfremdung. Nach der anfänglichen Isolation wurden zunehmend Kontakte zur ursprünglichen sozialen Umwelt, vor allem zur Familie, erlaubt. Aber die Art und Weise, wie die Schüler ihrem Herkunftsmilieu begegneten, veränderte sich im Verlaufe ihrer Sozialisation in Kremsmünster. Die Isolation wanderte sozusagen nach innen und wurde als Entfremdung spürbar. Dieser Prozess liefert einen wichtigen Beitrag zu der Frage, warum die Gewaltverhältnisse innerhalb der Mauern Kremsmünsters so lange nicht nach außen getragen und skandalisiert wurden. Die Entfremdung irritiert den Kontakt zur Außenwelt, es entsteht das Gefühl des Unverständnisses, das mit einer tiefgreifenden Störung der Kommunikation einhergeht. Es wird vereinzelt die Einschätzung geäußert, dass die Etikettierung als Elite diesen Prozess der Entfremdung zusätzlich befördert habe. Eine solche Selbstzuschreibung erfüllt die Funktion, die Entfremdung auf eine Weise umzudeuten, die den Selbstwert schützt. Sie verlagert das Problem sozusagen in die Außenwelt, die den intellektuellen und kommunikativen Ansprüchen Kremsmünsterer Schüler nicht mehr gerecht zu werden vermag.

Das Problem der Entfremdung verschärft sich auch insofern, als innerhalb der Institution in vielerlei Hinsicht keine ausreichenden kompensatorischen Erfahrungen zur Verfügung gestellt wurden. Einige Berichte weisen darauf hin, dass die Praxis der Isolation trotz der ununterbrochenen Omnipräsenz von Patres und Mitschülern auch nach Innen getragen wurde. Viele Schüler fühlten sich, obwohl sie ständig

von anderen Mitschülern umgeben waren, alleine gelassen – auf sich selbst zurückgeworfen bei der Bewältigung ihrer Probleme, vor allem auch in Lebensphasen, in denen es in besonderer Weise einer zugewandten und zuverlässigen Begleitung bedarf:

„In der Pubertät alleine gelassen worden, uns selbst überlassen. In diesem schwierigen Alter wirklich allein. Wenn's einem schlecht ging, war man allein.“ (Schüler 60er Jahre)

Ganz wesentlich wirkt sich die Isolation auf die Gestaltung der Beziehung zum anderen Geschlecht aus. Was bedeutet hier Entfremdung? Was bedeutet es, wenn Heranwachsende auf eine im Großen und Ganzen geschlechtshomogene Sozialisation zurückgeworfen sind und offenbar keinen Ort vorfinden, in dem sie sich im Kontakt mit Mädchen ausprobieren können? Bleiben ihnen Mädchen fremd? Bleiben sie sich selbst fremd, weil sie einen zentralen Aspekt ihrer Persönlichkeitsentwicklung entweder gar nicht oder nur unter sehr eingeschränkten Bedingungen entfalten können? Es konnte im Rahmen der vorliegenden Studie nicht systematisch untersucht werden, welche Auswirkungen diese Form der Sozialisation auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität und der Beziehungsgestaltung für die Schüler hatte. Eher entsteht der Eindruck, dass dieses Thema vermieden wird. Die offenbar nicht ganz absichtliche Einführung des Dissoziationsbegriffs im folgenden Zitat eröffnet aber einen möglichen Zugang zum kollektiven psychologischen Umgang mit diesem Problem:

„Also Kontakt und Erfahrung mit Mädchen hat man auch nicht machen können mehr oder weniger. Auch zu Hause nicht, weil man ja irgendwie dissoziiert war. Man war ja immer nur in den Ferien kurz da, da hat sich – alle Verbindungen und Kontakte waren dann aufgelöst, und dann war ... Und ich hab's auch nicht gesucht.“ (Schüler 40er Jahre)

Den Kontakt zu Mädchen erst gar nicht zu suchen, erscheint angesichts solcher Sozialisationsbedingungen als vernünftig. Der Preis, der dafür zu zahlen ist, besteht aber in einem von manchen Interviewpartnern geäußerten Gefühl der Weltfremdheit. Dies verweist auf die Generalisierung der Entfremdung – sie bezieht sich nicht nur auf die Eltern, auf gleichaltrige Freunde und Mädchen, sie schließt alles ein, was außerhalb des Kremsmünsterer Mikrokosmos existiert und verlangt den Schülern eine hohe Anpassungsleistung ab.

„Es wurde einem alles abgenommen. Es wurden die Schuhe geputzt, es war das Essen, die Wäsche wurde gewaschen, wir mussten uns um nichts kümmern, keine Organisation, nur lernen. Und sonst ... Da ist natürlich zwangsläufig eine gewisse Weltfremdheit entstanden. Man hat auch kaum Außenkontakt gehabt. Also in der siebten, achten Klasse konnte man dann Radio hören.“ (Schüler 40er Jahre)

Allein an der exklusiven Erwähnung eines Radiogerätes erkennt man, dass dieses Zitat von einem Schüler stammt, der das Gymnasium in der unmittelbaren Nachkriegszeit besucht hat. Ansonsten dürften die von ihm beschriebenen Erfahrungen durchaus auch auf spätere Epochen übertragbar sein.

Die Erfahrung der Isolation auf Seiten der Schüler findet ihre Entsprechung in der Isolation der Patres. Es ist wichtig zu verstehen, dass Isolation und Entfremdung nicht nur Effekte der praktizierten Pädagogik waren, sondern auch zutiefst eigene Erfahrungen der meisten Lehrer und Präfekten. Die verinnerlichte Entfremdung war ein wesentlicher Bestandteil der psychischen Organisation der Pädagogen. Als Entfremdete traten sie ihren Schülern gegenüber, man könnte auch sagen als „von der Welt Entfremdete“, die aufgrund ihrer Sozialisation auch keine gelingende Form des Miteinanders innerhalb des Stifts finden konnten. Der Bericht über einen Novizen, der den Konvent vorzeitig verlassen hat, macht diesen Umstand, der in vielen Interviews angesprochen wurde, deutlich:

„Er kann nicht dableiben, weil er total vereinsamt, weil da keiner mit dem anderen redet. Und das sind lauter Einzelgänger. So hat der das formuliert und das stimmt, glaub' ich, wirklich.“ (Schüler 70er Jahre)

Auf der Suche nach Bewältigungsmöglichkeiten ihrer Isolation und Entfremdung sind die Internatsschüler zwangsläufig auf ihresgleichen angewiesen. Sie sitzen sozusagen im selben Boot und ahnen, dass sie nur miteinander aus der Entfremdung herausfinden können. Diese Strategie ist sinnvoll und sie führte bei vielen zu dem Eindruck, dass auf diese Weise intensive Freundschaften entstanden sind. Das Problem besteht darin, dass es sich hier um eine Zwangsstrategie handelte. Die interpersonellen Verbindungen, die in der Situation der ausweglosen Isolation bestehen, tragen unwillkürlich Züge einer traumatischen Bindung (Schechter 2006; Weinberg 2010). Die traumatische Bindung ist eine Überlebensstrategie. Sie entsteht in einer Situation, in der gesunde Bindungen nicht per se zur Verfügung stehen – gesunde Bindungen zu liebevollen Eltern oder zu Freunden, denen man aufgrund von Sympathie innerhalb eines frei wählbaren Milieus begegnet. Innerhalb der Isolation gerät das entfremdete Individuum in die Gefahr, auf traumatische Bindungen angewiesen zu sein. Es bevorzugt pathologische Muster der Verbundenheit gegenüber dem Zustand der Bindungslosigkeit. Entfremdet gegenüber der Außenwelt, muss das Bedürfnis nach Bindung in die entfremdete Institution selbst hineingetragen werden. Das stärkt den selbstreferentiellen Charakter des Systems, birgt aber die Gefahr in sich, dass Bindungsmuster verinnerlicht werden, die im Erwachsenenalter schädigende Wirkungen entfalten (siehe dazu weiter unten unter „Langfristige Auswirkungen“).

„Das ist ja heut so, der Korpsgeist von Kremsmünster, dieser Korpsgeist, der immer dann entsteht, wenn du, sag ich mal – Stalingrad-Syndrom, ja. Der Druck von außen, von oben, von unten, von der Seite führte dazu, dass wir extrem zusammengehalten haben. Extrem.“ (Schüler 70er Jahre)

Der extreme Zusammenhalt kann die Gestalt intensiver Freundschaften annehmen, aber es kann sich hier um eine Verwechslung handeln. Was wie Freundschaft aussieht, ist der verzweifelte Versuch von Kindern, ihre aufgezwungene Isolation zu überwinden und dem Gefühl der Entfremdung wenigstens dort zu entkommen, wo es anderen genauso ergeht wie ihnen selbst. Solche Überlebensstrategien tragen das Potential traumatischer Bindungen in sich.

8.1.3 Sprachlosigkeit

Die Sprachlosigkeit war in Kremsmünster ubiquitär. Sie ist Symptom der Gewalt, sie ist Symptom einer hegemonialen Männlichkeitssozialisation, sie ist Symptom des Katholizismus und des tabuisierten Umgangs mit Sexualität. Die Sprachlosigkeit wird zum Symptom, wenn Jungen innerhalb eines traditionellen, hierarchisch organisierten Milieus Gewalterfahrungen machen, die zumindest zum Teil auch sexualisierte Komponenten beinhalten. Sie ist nicht nur der Modus zur Verschlimmerung anderer Symptome, sie ist nicht nur dysfunktionale Bewältigung, sie ist selbst Ausdruck einer gewaltbedingten Pathologie mit einer starken Tendenz zur Chronifizierung. Die Logik der Sprachlosigkeit beginnt sich zu erschließen, wenn auf der Grundlage der Berichte ehemaliger Schüler ihre verschiedenen Dimensionen analysiert werden können. Sie ist eine kulturell evozierte Praxis, deren Bedeutung sich vor allem im Kern des Gewaltgeschehens manifestiert, nämlich dort, wo Männlichkeit, Sexualität und Opfererfahrungen aufeinandertreffen.

Zunächst zeigt sich die Sprachlosigkeit auf einer eher allgemeinen Ebene: Die Schüler vermeiden es, über ihre emotionalen Befindlichkeiten zu sprechen. Ob es einem gut geht oder nicht, wurde weder

aktiv geäußert, noch kam man auf die Idee, sich bei anderen nach ihrem Wohlergehen zu erkundigen. Es erscheint als unmännlich, sich für Gefühle und Befindlichkeiten zu interessieren. Dazu gehört auch der Verzicht auf die Äußerung eigener Bedürfnisse:

„Aber ich hab' halt nicht jetzt konkret g'sagt: Nein, ich will das nicht (im Internat schlafen, Anm. d. Autors). Wäre mir auch nicht in den Sinn gekommen.“ (Schüler 90er Jahre)

Auch wenn ein Schüler aus dem Internat abhaut, aufgegriffen und wieder zurückgebracht wird, sieht sich niemand dazu veranlasst, ihn nach den Gründen seiner Flucht zu fragen. Aber das Schweigen bezieht sich nicht nur auf „problem talk“, es scheint zuweilen alles zu umfassen, was mit dem Stift assoziiert wird. Ein Interviewpartner berichtet, dass er seinen älteren Bruder niemals über Schule und Internat befragt hat, auch dann nicht, als sein eigener Eintritt in die Institution unmittelbar bevorstand. Als schließlich beide Brüder Kremsmünster-Schüler waren, behielten sie die Praxis des Schweigens konsequent bei.

„Sie (die Mutter, Anm. d. Autors) hat uns halt so im Auto hingefahren nach dem Wochenende, und da war halt einfach Schweigen im Auto eine Dreiviertelstunde.(...) Ich mein', es war also nicht so, dass wir am Wochenende gar nicht geredet hätten, aber halt nicht über Kremsmünster.“ (Schüler 70er Jahre)

Es erhebt sich hier die Frage, worüber so beharrlich geschwiegen werden musste. Offenbar ging es nicht nur darum, das Tabu der Misshandlungen geheimzuhalten, sondern überhaupt das gesamte Sozialisationsfeld der diskursiven Verhandlung zu entziehen, wie es die Praxis der Isolation und der Prozess der Entfremdung nahelegen.

Es ist darüber hinaus ein spezifisches Charakteristikum der Misshandlungen, dass über sie nicht gesprochen wurde bzw. nicht gesprochen werden konnte, zumal wenn sie in sexualisierter Form verübt wurden. Die Eigenarten des kommunikativen Umgangs insbesondere mit den von Pater X. begangenen Taten wurden bereits im Kapitel über diffuse Bedrohungen beschrieben. An dieser Stelle sei noch vermerkt, dass die Sprachlosigkeit nicht nur in Form des Schweigens auftrat sondern vor allem auch als sozial geteilte Sprachkonvention, die offenbar den Zweck der Verdeckung erfüllte. Die Art und Weise, wie über sexualisierte Gewalt gesprochen wurde, verlieh dem, worüber gesprochen wurde, einen Charakter, der nichts mit sexualisierter Gewalt zu tun hatte. Es handelt sich sozusagen um eine Form des Sprachgebrauchs, der die sexualisierte Gewalt per Diskurs entschärfte und in gewisser Weise in den Alltag integrierte.

„Das war irgendwie so unaussprechlich, das war mehr ein GEFÜHL. Aber jeder hat das gewusst, das hat jeder gewusst, dass der Pater U. in Schlafsäle geht und die Buben ausgreift, das hat jeder gewusst, da sind auch Witzchen gemacht worden. Das war fast als selbstverständlich.“ (Schüler 70er Jahre)

In Bezug auf Formen schweren sexuellen Missbrauchs ist entscheidend, dass viele Schüler keine Vorstellung davon hatten, was tatsächlich passierte und darüber hinaus auch keine deutliche moralische Position im Sinne einer sozial geteilten Empörung entwickeln konnten. Dies trifft insbesondere auf Zeiten zu, in denen in der Öffentlichkeit noch kein fachlicher Diskurs über sexuellen Missbrauch existierte und Praxen der Prävention dementsprechend nicht repräsentiert waren.

Interviewpartner beklagen im Nachhinein, dass niemand ausgesprochen habe, „*was da eigentlich passiert ist*“, dass „*es irgendwas gegeben hat, worüber aber nicht geredet worden ist*“ und dass man „*nicht genau wusste, was war, weil ja nicht darüber geredet worden ist*“, und dass bestimmte Empfindungen,

die man zu Verdachtsszenarien hatte, „*schwer zu beschreiben*“ seien. All das sind retrospektive Beschreibungen eines kollektiven Versagens von Sprache angesichts einer unbegreiflichen Gewalt. In einzelnen Interviews wird diese Schwierigkeit aktuallsprachlich reinszeniert. Es überrascht nicht, dass auch im Erwachsenenalter nur teilweise eine Sprache verfügbar ist, die geeignet wäre, das Geschehene zu beschreiben:

A: ... Man hat g' hört einmal, dass er, an einem bestimmten Schüler soll er irgendwie weiter ... sozusagen ... ich weiß nicht, seinen Penis genommen haben oder ... oder ... Hörensagen, gell?

I: Das wurde damals so gesagt?

A: Wurde gesagt, ja? Ob's dann wirklich zu einer oralen Befriedigung gekommen ist oder was, was auch da so publ..., weiß ich nicht. Entschuldigung, das weiß ich nicht. (Schüler 70er Jahre)

Auch aus der retrospektiven Perspektive des Erwachsenen bleibt die sexualisierte Gewalt, obschon explizit versprachlicht, nur fragmentarisch repräsentiert. Auf diese Weise entsteht ein Eindruck davon, auf welche Weise die Kinder, die „etwas gehört“ haben, mit der Information umgegangen sind. Die Sprachlosigkeit ist die dominante Manifestation der Sprachverwirrung, hinter der sich der Missbrauchstäter offenbar über Jahre und Jahrzehnte hinweg verschanzen kann. Wichtig ist dabei, dass die Schüler innerhalb des Stifts keine Möglichkeit hatten, eine angemessene Sprache über Sexualität zu entwickeln. Es existierte keine Sexualpädagogik, die die Heranwachsenden in die Lage gebracht hätte, entsprechende Themen in Sprache zu fassen. Dies ist eine günstige Voraussetzung zur Aufrechterhaltung von Missbrauchssystemen, für die das Prinzip der Geheimhaltung konstitutiv ist.

„Dadurch dass wir ja noch keine Sprache dafür hatten, was der tut, war ja überhaupt nicht die Möglichkeit, das Eltern zu erzählen.“ (Schüler 70er Jahre)

„... mit Streicheln und solchen Geschichten, also von wirklich sexuellem Missbrauch bis hin zur Vergewaltigung war nie die Rede, das wurde auch nie ausgesprochen. Aber in dem Alter über Sexualität reden ist halt grundsätzlich quasi eine Unmöglichkeit.“ (Schüler 70er Jahre)

Eingebettet ist dieser Modus der Sprachlosigkeit in ein hermetisches katholisches Milieu, das das Schweigen nicht nur in Bezug auf Sexualität als „hohe Tugend“ preist. Ein Interviewpartner äußert die Einschätzung, dass die Funktion des Schweigens vor allem auch darin besteht, die Diskrepanz zwischen den offiziell hohen moralischen Ansprüchen einerseits und dem tatsächlichen Nicht-Genügen dieser Ansprüche zu überdecken. Es empfiehlt sich daher, den Schein zu wahren, nicht so genau hinzuschauen und sich in Heimlichkeiten zu flüchten. Es erscheint nur vernünftig, solche Strategien mit möglichst konsequenter Sprachlosigkeit zu flankieren.

Die Sprachlosigkeit trug in entscheidender Weise zur Verschärfung der Gefährdung von Schülern bei. Sie erklärt auch, wie sexualisierte Gewalt innerhalb größerer Gruppen über längere Zeiträume aufrechterhalten werden konnte. Die Schüler konnten einander nicht unterstützen. Selbst wenn sie über Hinweise bezüglich der Betroffenheit von Mitschülern verfügten, hatten sie nicht die Möglichkeit, diese an andere Personen weiterzugeben. Sie fragten auch nicht nach, wenn es deutliche Indizien für Betroffenheiten gab. Sie konnten oder wollten gar nicht in Erfahrung bringen, was Pater Q. an ihren Mitschülern verbrach. Bezeichnend ist der Begriff der „unausgesprochenen Warnung“ vor dem Pater. Man konnte zwar signalisieren, dass man sich vor ihm in Acht nehmen müsse, allerdings musste weitgehend offen gelassen werden, worin die Gefahr bestand, die von ihm ausging. Kommunikative Formen der Unterstützung waren nicht möglich in einem Klima, in dem man nicht über Gefühle und Befindlichkeit sprach

und keine angemessene Sprache für Sexualität entwickeln konnte. Einige Interviewpartner berichten von Selbstvorwürfen, die sie sich auch heute noch machen angesichts ihrer damaligen Unfähigkeit, ihren offensichtlich betroffenen Mitschülern zu helfen. Es ist wichtig, die Sprachlosigkeit, die dies verhinderte, als Symptom der hermetischen Sozialisation im Stift und nicht als Ausdruck persönlichen Versagens zu verstehen.

Es liegt nahe, dass sich innerhalb eines solchen Milieus die Sprachlosigkeit vor allem auch auf die eigene Betroffenheit von sexualisierter Gewalt beziehen musste. Ein Interviewpartner schildert, dass er sich lange Zeit für das einzige Opfer gehalten habe. Dies bringt das Ausmaß an Tabuisierung, mit der sexueller Missbrauch belegt war, deutlich zum Ausdruck, wobei zwischen sprachlich repräsentierbaren sexualisierten Übergriffen („ausgreifen“) und schwerem sexuellen Missbrauch zu unterscheiden ist. Über letzteren wurde *„untereinander nie gesprochen“*, sodass betroffene Schüler notgedrungen darauf angewiesen waren, *„das mit sich alleine auszumachen“*. Auf diese Weise trägt die Sprachlosigkeit, die selbst Symptom ist, zur Entwicklung und Aufrechterhaltung weiterer Symptome bei.

Erklärungsbedürftig erscheint dennoch die Frage, weshalb es den meisten Schülern nicht gelungen ist, sich ihren Eltern gegenüber bezüglich der von den Patres ausgeübten Gewalt anzuvertrauen. Manche ehemalige Schüler stellen lapidar fest, dass man weder mit Mitschülern noch mit Patres noch mit den Eltern darüber sprechen konnte. Andere begründen dies mit dem Eindruck, dass die Eltern mit den Erziehungssprachen der Patres konform gingen. Ein weiteres Motiv habe darin bestanden, dass sich Eltern nicht mit dem Kloster anlegen wollten. Unter der Annahme, dass gewalttätige Übergriffe, auch solche mit einer sexualisierten Komponente, als Strafe für eigenes Fehlverhalten interpretiert würden, hätte man sich gezwungen gesehen, den Eltern gegenüber eben auch diese eigenen Verfehlungen zu offenbaren, was möglicherweise empfindliche Sanktionen, mindestens aber den Hinweis auf die „gerechte Strafe“ zur Folge gehabt hätte. Eltern reagierten wohl auch gar nicht auf (wiederholte) Versuche ihrer Kinder sich anzuvertrauen. Entmutigt zogen sich die Kinder in den Modus der Sprachlosigkeit zurück. Ein ehemaliger Schüler berichtet von einem zumindest partiell erfolgreichen, wenn auch nicht intendierten Hilfeschrei (da er selbst die an ihm begangenen sexuellen Übergriffe nicht als solche interpretiert hatte):

I: Aber das heißt, Sie haben zu Hause erzählt, die Patres, die fassen mich auch mal zwischen den Beinen an ...

A: Genau, ja. Genau. Aber irgendwie so als, nicht als jetzt, dass ich jetzt b'sonders ... Ja, ich werd' halt g'haut oder ich hab', mit dem Seil oder mit dem Stock oder was, das halt. Das war irgendwie so – ja. Und dann erzählt man wieder weiter. Also es war nicht so ... Also man hat das nicht so als einen Übergriff empfunden. Es war halt, ja?, es war halt einfach Teil einer Strafe sozusagen. (Schüler 70er Jahre)

Da der Schüler das „Ausgreifen“ nicht als Übergriff empfunden hatte, sank für ihn die Schwelle zur Mitteilung. Sein Vater reagierte sofort und beschwerte sich in der Schule. Allerdings deutet nichts darauf hin, dass diese Intervention zu nachhaltigen Konsequenzen geführt hätte.

Diejenigen Schüler, die trotz aller Schwierigkeiten in der Lage waren, die Sprachlosigkeit zu überwinden und sich außerhalb des Stifts anzuvertrauen, mussten damit rechnen, dass ihnen nicht geglaubt wurde. Dies trifft sowohl auf Eltern zu als auch – wie im folgenden Beispiel berichtet wird – auf die Strafverfolgungsbehörden:

„Wenn man's geglaubt hätte, hätte man's jedenfalls nicht hören wollen. Von einem Fall weiß ich – glaub ich zumindest zu wissen – dass er sogar mal zur Polizei gegangen ist, und die haben ihn weggeschickt, weil es nicht sein kann.“ (Schüler 70er Jahre)

Die Sprachlosigkeit der Schüler korrespondiert mit der Sprachlosigkeit der Patres, die für ihre Erziehung zuständig sind. Nicht zu sprechen ist eine offenbar über lange Zeit eingeübte Konvention des Zusammenlebens im Kloster. Diese Konvention wird auf die Schüler übertragen als partielle Sprachlosigkeit, die sich vor allem auf jene Bereiche bezieht, die mit Empfindungen, Problemen, Gewalt und Sexualität zu tun haben. Entsprechend wird der diskursive Umgang mit den aufgedeckten Missbrauchs- und Misshandlungsfällen innerhalb des Konvents beschrieben:

„Es ist nie darüber diskutiert worden. Es war einfach, wie gesagt, dieses informelle Zusammensein bei uns ist – am besten der Ausdruck der Schulklasse in der Pause. Der hat sich bei mir so eingepägt. Das ist mir mal gekommen, und es wirklich: Da wird eigentlich nichts richtig aufgearbeitet, da wird nur untereinander oberflächlich etwas gequatscht.“ (Pater Q.)

Scham ist in vielen Fällen das der Sprachlosigkeit zugrunde liegende Empfinden. Scham ist eines der zentralen Gefühle, die Opfer sexualisierter Gewalt daran hindern, sich anderen Personen gegenüber mitzuteilen (Kölling 2009). Die Täter kalkulieren mit der Scham ihrer Opfer. Weil sie sich selbst nicht schämen, übertragen sie das Gefühl, das ihrem Handeln angemessen ist, auf ihre Opfer. Es liegt nahe, dass innerhalb eines Milieus, in dem ausgeprägte traditionelle Männlichkeitsvorstellungen mit einer Tabuisierung von Sexualität zusammentreffen, die Betroffenheit von sexualisierter Gewalt zu extremen Schamempfindungen führen muss. Solche Empfindungen haben, weil sie nicht nur das innere Erleben besetzen, sondern auch soziale Repräsentationen organisieren, den Charakter von Symptomen. Scham trägt zu einer massiven Irritation des Selbstbilds des Betroffenen bei und kann sich in Rückzugs- und Kompensationsverhalten äußern. Der Umgang mit der eigenen Scham ist ein selbstreferentieller Prozess, der wenig Aussicht auf konstruktive Lösungen hat, da das Symptom selbst die Suche nach Unterstützung blockiert.

„Und ich weiß ja einige Sachen eben von anderen Kollegen, was die halt dann als erwachsener Mensch erzählt haben, und das ist so einfach auch beschämend und verletzend, was er getan hat, dass es als Erwachsener schon schwer ist, das zu beschreiben. Und von daher, als Kind: ausgeschlossen. Das geht nicht.“ (Schüler 70er Jahre)

In diesem Zitat wird darauf hingewiesen, dass auch der Scham eine erhebliche Tendenz zur Chronifizierung innewohnt, da sie häufig einer diskursiven Bearbeitung nicht zugänglich ist. Nicht nur aus der kindlichen Sicht wird das Schamgefühl aus dem Irrglauben genährt, selbst an den Misshandlungen schuld zu sein. Welche Bedeutung solche Einschätzungen ganz allgemein im Zusammenhang mit den Gewaltverbrechen in Kremsmünster haben, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

8.1.4 Schuldverschiebung/Schuldumkehr

Schuld ist eine zentrale Kategorie bei der Bewertung von Gewaltszenarien. Intuitiv würde man davon ausgehen, dass die Zuweisung von Schuld in Fällen von Gewalt, die Erwachsene gegen Kinder ausüben, relativ eindeutig verlaufen müsste. Es gehört allerdings zur Dynamik von Missbrauchs- und Misshandlungsgeschehnissen, dass es Verwirrungen hinsichtlich der Schuldfrage gibt. Dieses Problem ist eng verknüpft mit Unterschieden in der kognitiven und moralischen Entwicklung zwischen Erwachsenen und Kindern. Diese ermöglichen es den Tätern, das Empfinden von Schuld auf betroffene Kinder zu delegieren, was für diese erhebliche psychische Auswirkungen nach sich zieht. Prozesse der Schuldumkehr und Schuldverschiebung sind vielfältig; entsprechend breit ist das Spektrum der diesbezüglichen Berichte der Interviewpartner.

Die dominante Variante der Schuldumkehr besteht in dem häufigen Hinweis auf Fehlverhalten von Schülern. Die Argumentation lautet, dass Schüler aufgrund ihres Verhaltens die Strafen der Lehrer und Erzieher provoziert haben. Es ist die Rede von „gerechten Strafen“ oder davon, dass Kinder ihre Lehrer „bis aufs Blut gereizt haben“. Die Schüler hätten wissen müssen, was passieren würde, wenn sie sich nicht angemessen verhalten. Sie hätten es mithin „darauf angelegt“, Sanktionen zu erleiden. Es wird von den Schülern ein Sinnzusammenhang konstruiert zwischen dem, was sie tun, und dem, was sie erleiden, ungeachtet der Frage der Verhältnismäßigkeit.

„Es tut so weh, wenn man irgendwie g’haut wird. Aber man hat das immer zu einer kausalen Ursache gesehen, auch wenn es einem nur eingeredet wurde.“ (Schüler 70er Jahre)

Die Ursache für das Erleiden von Sanktionen wird auf das eigene Fehlverhalten oder das eigene Versagen delegiert. Entweder man war nicht gut genug in der Schule, sodass man sich der Strafe, die man erhält, auch noch schämen muss. Oder man hatte eine zu dünne Haut, um die Sanktionen auf männliche Weise auszuhalten. Besonders häufig wird die Unfähigkeit genannt, die Gefahrenzeichen richtig zu deuten. Wenn Pater Q. Migräne hatte oder Pater Ü. mit hochrotem Kopf erschien, wusste man, dass Gefahr im Verzug war. Wer sich dennoch nicht rechtzeitig in Sicherheit brachte, war selbst schuld.

„... wenn man sich erwischen hat lassen, haben wir die Schuld eigentlich immer bei uns gesucht: Scheiße, jetzt hat er mich erwischt! Und nie bei denen: Ah, wieso? Und der blöde Kerl! Und so weiter.“ (Schüler 80er Jahre)

Die Grundbedingung solcher Szenen ist die potentielle Bedrohung. Sie stellt die Schüler vor die Aufgabe, Strategien zur Vermeidung von tatsächlichen Gewaltwiderfahrnissen zu entwickeln. Wenn diese Strategien nicht funktionieren, wird dies als persönliches Versagen interpretiert, ungeachtet der Frage, wer für die Etablierung solcher Bedrohungsszenarien und die Ausübung der Gewalt verantwortlich ist.

Eine andere Spielart der Schuldumkehr besteht in dem Hinweis auf die schwierige Situation der Patres. Ohne pädagogische Ausbildung, zum Teil mit persönlichen Problemen behaftet und emotional bedürftig, wären sie mit Provokationen von Schülern konfrontiert gewesen und hätten sich daher gewissermaßen zur Wehr setzen müssen. Es sei mithin verständlich, dass sie zu Mitteln griffen hätten, die geeignet gewesen seien, sich Respekt zu verschaffen. An der einen der anderen Stelle findet sich dementsprechend eine Äußerung des Bedauerns über das Schicksal von Pater Y., der so schwerwiegende Fehler gemacht habe und nun dafür büßen müsse.

In anderer Weise ist das Problem der unterlassenen Hilfeleistung von Seiten der Eltern zu bewerten. Als Erwachsene hätten sie auf entsprechende Hinweise reagieren und im Stift intervenieren müssen. Die Strategie mancher Patres, die Hauptverantwortung für die Aufrechterhaltung der Gewalt vorrangig an die Eltern zu delegieren, setzt an deren erwachsener Mitverantwortung an, allerdings unter bewusster Unterschlagung der Tatsache, dass die Ursache des Problems, nämlich die konkrete Ausübung von Gewalt, allein bei den Lehrern und Präfekten im Konvikt/Gymnasium zu verorten ist.

Eine kritische Argumentation basiert darüber hinaus auf dem Hinweis auf Belastungsfaktoren, die außerhalb des Stifts zu verorten sind. Sie beziehen sich auf Vulnerabilitäten, die im häuslichen Milieu entstanden seien, oder auf persönliches Unvermögen, das sich auch nach der Zeit im Konvikt manifestiert habe. Es wird die Existenz von A-priori- und A-posteriori-Belastungsfaktoren in die argumentative Waagschale geworfen, um die schädlichen Einflüsse des Stifts zu relativieren. Auf diese Weise geschieht eine Delegation von Schuld, die die Präfekten und Lehrer in Schutz nimmt: Beispielhaft sei hier eine Dialogse-

quenz dargestellt, in der ehemalige Schüler Hypothesen über die Genese von Verhaltensauffälligkeiten eines „schrägen“ Mitschülers anstellen:

I: Ja, hatten Sie den Eindruck, der ist deswegen schräg geworden, weil er ...

A2: Naa, der war schon vorher schräg.

A1: Der war schon vorher schräg.

A2: Deswegen ist er gekommen. Also das System hat, glaub' ich, niemanden zu dem gemacht. Also man musste schon die Disposition dafür haben, schräg zu sein. (Schüler 80er Jahre)

An anderer Stelle wird das existentielle Scheitern als persönliche Schuld Betroffener interpretiert. Es stehe ihnen demnach nicht zu, in den Verhältnissen in Kremsmünster Ursachen für dieses Scheitern zu suchen:

„Dann gibt's natürlich Leute, die gescheitert sind, die ja dann an einer anderen Schule gescheitert sind oder die irgendwie im Leben nicht das erreicht haben oder gescheitert sind, und wo halt jetzt das Stift schuld ist.“ (Schüler 60er Jahre)

Solche Sichtweisen bereiten Argumentationen vor, die Entschädigungsansprüche Betroffener mit dem Hinweis auf Trittbrettfahrer desavouieren, die sich finanzielle Vorteile erschleichen wollen. Ungeachtet der Frage, ob es solche Trittbrettfahrer überhaupt gibt, gerät dabei die Frage aus dem Blick, wer für die Gewalt verantwortlich ist, die den Anspruch auf Entschädigungszahlungen ganz allgemein begründet.

Die habitualisierte Form der Schuldumkehr besteht in einer Disposition zur Selbstabwertung. Wer sich für seine Leistungen schämt und wer sich auch noch dafür schämt, dass er aufgrund seiner mangelnden Leistungen und seines ungebührlichen Verhaltens Strafen in Kauf nehmen muss, läuft Gefahr, in einer Institution wie Kremsmünster ein dauerhaft negatives Selbstbild zu entwickeln. Eine Verstärkung solcher Dynamiken kann durch die Etablierung bestimmter christlicher Botschaften geschehen, wie sie vor allem in der Idee der Sünde zum Ausdruck kommen. Sich schuldig zu fühlen, weil man gesündigt hat, ist ein psychischer Modus, wie er innerhalb eines katholischen Klosterinternats durchaus zu erwarten ist. Die Selbstabwertung ist daher nicht nur Folge einer bestimmten pädagogischen Praxis, sondern auch ihrer ideologischen Untermauerung. Und sie ist vor allem auch Produkt der Schuldumkehr innerhalb von Gewaltverhältnissen.

8.1.5 Numb

Der englische Terminus *numb* bezeichnet einen psychischen Zustand, der in etwa mit „Abstumpfung“ übersetzbar ist. Er ist ein zentrales Kriterium der Diagnose einer posttraumatischen Belastungsstörung (Fischer/Riedesser 2009). Gemeint ist damit eine Befindlichkeit, die vor allem von eingeschränkten Affekten gekennzeichnet ist. So kann zum Beispiel keine echte Freude, kein tiefes Glücksgefühl empfunden werden. Funktional betrachtet handelt es sich um eine Art Immunisierung gegenüber nicht aushaltbaren Affekten bzw. Überschwemmungen durch unerträgliche Gefühle, wie sie für Traumaopfer im Zusammenhang mit intrusiven Erlebnissen kennzeichnend sind.

Die Abstumpfung ist der emotionale Überlebensmodus unter der Bedingung der Ausweglosigkeit. Sie erweist sich vor allem dann als funktional, wenn Belastungen sequentiell bzw. wiederholt auftreten und keine Möglichkeiten zur Verfügung stehen, ihnen zu entkommen. Die paradigmatische Situation für die sequentielle Traumatisierung ist innerfamiliäre Gewalt. Das Kind ist ihr hilflos ausgesetzt. Um überleben zu können, muss es Strategien entwickeln, die es ihm ermöglichen, das auszuhalten, was nicht zu ver-

hindern ist. *Numb* ist die reduzierte Empfindung, die das Unerträgliche aushaltbar macht – auch wenn für sie der Preis der psychischen Gesundheit gezahlt werden muss.

Ehemalige Schüler des Stiftsgymnasiums Kremsmünster berichten wiederholt, dass ihre Überlebensstrategie darin bestand, möglichst keine Gefühle zuzulassen. Um den Charakter dieser Versuche deutlich zu machen, erscheint es wichtig, wörtliche Zitate exemplarisch anzuführen:

„Ich hab‘ nichts Besonderes gespürt, weder positiv noch negativ.“ (Schüler 90er Jahre)

„Ich hab‘ einfach Augen und Ohren zugemacht, so weit das ging, muss man auch sagen.“
(Schüler 70er Jahre)

Es ist wichtig, sich die subjektiv empfundene Not bewusst zu machen, die es für Kinder erforderlich macht, ihr Empfinden auf ein erträgliches Maß zu reduzieren. Es kann sein, dass in solchen Strategien ein wesentlicher Schlüssel zur Erklärung diskrepanter Bewertungen von Schülern hinsichtlich ihrer Zeit in Kremsmünster liegt. Zentral ist dabei die Frage, inwieweit in der retrospektiven Betrachtung *numb* als frühere Bewältigungsstrategie erkannt werden kann bzw. inwieweit diese Bewältigungsstrategie anlässlich der retrospektiven Betrachtung selbst wieder aktiviert wird, um sich vor Überflutungen durch zu heftige Emotionen zu schützen. Im folgenden Zitat wird dargestellt, wie eng die Abstumpfung der Gefühle mit dem Erleben von Ausweglosigkeit verbunden ist. Das Kind wird in eine Lage gebracht, in der ihm keine Mittel zur Veränderung äußerer Gegebenheit zur Verfügung stehen. Die äußere Reaktion besteht in der Unterwerfung, in der Feststellung, dass die Dinge so sind, wie sie sind. Die innere Reaktion ist *numb*:

„Also diese Gefühle nicht wahrnehmen, sondern: Okay, so ist es (...) Das war die Normalität. Ja, es war so. Und ich glaub‘ wirklich nicht – auch nicht mit Bedauern – es war einfach so. Und es gibt – das war also eine andere G’schicht – es gibt ohnedies keine Alternative dazu. Also die Frage, ja wie geh‘ ich damit um, die stellt sich nicht, denn da bin ich, da hab‘ ich zu sein, und da gibt’s keine Alternative. Aus. Und damit leb‘ ich heut‘. Ja.“ (Schüler 70er Jahre)

Das Ende des Zitats verweist auf die Möglichkeit der Chronifizierung einer gefühlsmäßigen Abstumpfung. Das Bedauern über die eigene als Kind erlebte Ausweglosigkeit wird explizit zurückgewiesen. Dieses Bedauern zuzulassen würde bedeuten, eine gefühlsmäßige Verbindung mit diesem Kind einzugehen, dem keine Alternativen zur Verfügung standen und das deshalb darauf angewiesen war, seine Gefühle nicht mehr wahrzunehmen. Es kann sein, dass große Traurigkeit darüber auftaucht, dass dieses Kind, das man selbst war, in eine solche Situation gebracht wurde. Das Erleben einer solchen Traurigkeit wäre die Überwindung von *numb*.

Mit der Erkenntnis, die Umstände nicht ändern zu können, geht das Gefühl der Resignation einher. Dieses Gefühl ist per se noch nicht krankheitswertig, aber es ist ein Risikofaktor für die fortschreitende Abstumpfung von Gefühlen. Das Problem in Kremsmünster bestand darin, dass Resignation strukturell angelegt war, nämlich dadurch, dass die Schüler ohne jegliche Mitbestimmung dem strikten Regelwerk und der Willkür der Erwachsenen ausgeliefert waren. Der Umstand, dass es Schülern gelang, angesichts dieser Umstände subjektiv erfolgreiche Strategien zu finden, die es ihnen ermöglichten, den Alltag zu bewältigen, spricht nicht gegen die These der strukturell angelegten Resignation. Diese wurde noch zusätzlich verschärft durch die Erfahrung, dass auch die eigenen Eltern den Verhältnissen in Schule und Internat hilflos gegenüberstanden, sofern sie sich überhaupt ernsthaft für diese Verhältnisse interessierten. Ein Schüler hatte gegenüber seinen Eltern angemerkt, dass er lieber zu Hause als im Internat leben

möchte. Er stieß sogar auf Verständnis und Mitgefühl, doch am Ende blieb nichts als resignative Unterwerfung:

„Aber: Da kann man halt nichts machen. Ich hab' schon gemerkt, dass sie irgendwie mitfühlen mit mir, vielleicht auch so ein bisschen Empathie zeigen, ja, mitfühlen. Aber es geht halt nicht anders. Sonst wär's eh anders gegangen. Also da muss ich durch sozusagen. Ja.“
(Schüler 70er Jahre)

„*Da kann man nichts machen*“ ist die Formel der Resignation. Nichts machen zu können ist die Bedingung für die Flucht in die innere Abstumpfung. Wenn die eigenen Eltern nichts machen können, muss das Kind in seinem Inneren nach Lösungen suchen. Nicht zu empfinden oder eingeschränkt zu empfinden, erscheint vor diesem Hintergrund als nützliche Überlebensstrategie.

Auf der Ebene des Verhaltens äußert sich eine solche Situation in Passivität. Das zugrundeliegende Prinzip ist jenes der erlernten Hilflosigkeit (Seligman 1979). Nichts tun zu können führt dazu, tatsächlich nichts mehr zu tun. Die Verhältnisse konnten nicht verändert werden, die Gewalt konnte nicht beendet werden. In der chronifizierten Form liefert das Prinzip der erlernten Hilflosigkeit wichtige Hinweise zum Verständnis der Aufdeckungsresistenz des jahrzehntelang virulenten Missbrauchs- und Misshandlungsgeschehens in Kremsmünster.

„Wenn jemand gewusst hat, dass das regelmäßig war, das ist für mich unverständlich, dass man da nichts getan hat, wenn es so war.“ (Schüler 60er Jahre)

Passivität ist ein Verhaltensmuster, das in einem gewaltaffinen hermetischen Milieu habituellen Charakter erhält, nicht generelle Passivität, sondern eine Passivität im Hinblick auf die grundlegende Veränderung von Lebensumständen. Kremsmünsterer Schüler waren sehr aktiv, sie waren leistungsstark, sportlich und intellektuell versiert. Aber ihnen standen keine Mittel zur Verfügung, ihre Sozialisationsbedingungen in relevanter Weise zu beeinflussen, sie waren der Bedrohung und der Gewalt schutzlos ausgeliefert oder mussten hilflos mitansehen, wie ihre Mitschüler Gewalt erfuhren. Es handelt sich um eine chronifizierte Passivität im Umgang mit Gewaltverhältnissen. Der Erwachsene hat Probleme bei der Offenlegung von Gewalt, wenn er als Kind gelernt hat, ihr hilflos ausgeliefert zu sein. Ein Interviewpartner äußerte sich erleichtert darüber, dass die Medien auf die Misshandlungs- und Missbrauchsfälle in Kremsmünster aufmerksam geworden sind, aber:

„Ich wär' nie auf die Idee gekommen, selber wo hinzugehen. Wär' mir nicht eingefallen.“
(Schüler 70er Jahre)

8.1.6 Angst

„Es waren schon Spitzen da, da hab' ich so Angst g'habt, da bin ich so gedroschen worden, die hätten nicht sein müssen meiner Meinung nach. Das wär' schön, wenn's mir erspart geblieben wäre. Ge? Weil ich heute noch irgendwie dran denke und heute noch ... Ich mein', ja ... Ge? Woah! Ich kann mich erinnern, wie ich mich versteckt hab' unter diesem Pult, nennt man das, unter den Tischen, dass mich keiner erwischt. Und trotzdem ... Und g'schrien und g'laufen und ... Das ist halt, ge? Man hat halt g'schaut, dass man nicht erwischt wird vom Stock oder vom Seil.“ (Schüler 70er Jahre)

„Die Angst war eigentlich eher vor dem – also die Angst vorm (...) vor dem Turnunterricht, also man hat Angst vor körperlicher Misshandlung gehabt. Oder der hat dann Sachen gemacht, z.B. einen mit Sand gefüllten Boxhandschuh in der Reihe, und du hast springen müs-

sen, und wenn er dich nicht wollen hat, hat er das so stark, hoch – dann bist du geflogen. Also das war wirklich – da hast du dir dann wirklich wehtun können. Vor solchen Sachen hab ich Angst gehabt. Angst vor – ja, es war halt eine stetige (?) Überwachung. Aber durch das, das hat sich dann eigentlich eher gelegt, das war die (?) normale Schulangst dann auch, ja. Vor gewissen Leuten hat man natürlich schon eher Angst gehabt, wie vor dem Pater Z. (?), weil der hat dich einfach durch seine körperliche Erscheinung und auch durch das ständige Androhen von Gewalt ist man da eingeschüchtert gewesen.“ (Schüler 70er Jahre)

Angst ist die subjektiv spürbare Antwort auf alle Formen der Bedrohung, die weiter oben dargestellt wurden. Es erübrigt sich im Großen und Ganzen, den beiden Berichten ehemaliger Schüler an dieser Stelle noch etwas hinzuzufügen. Zentral ist, dass die Angst sowohl Reaktion als auch Antizipation ist. Sie folgt aus dem, was selbst erlitten oder gesehen wurde, und sie nimmt vorweg, was als nächstes geschehen könnte. Einzelne Interviewpartner berichten von einem permanent angespannten inneren Zustand, in dem sie sich während ihrer Zeit in Kremsmünster befanden, andere beschreiben verschiedene Angstreaktionen auf verschiedene Situationen bzw. Personen. Nicht zu vergessen ist die Angst vor gewaltbereiten Mitschülern.

Eine extreme Form der Angst ist die Todesangst. Es ist wichtig sie zu erwähnen, da die Auswirkungen von Gewalt für das Opfer nicht kontrollierbar sind. Der Willkür eines übermächtigen Erwachsenen ausgeliefert zu sein, kann auch bedeuten, dass dieser über Leben und Tod entscheiden kann, zumal wenn er mit dieser Form von Macht explizit kokettiert:

„Also ich musste da immer was konjugieren oder deklinieren, und er hat noch gesagt, ja, wenn ich einen Fehler gemacht hab‘: Wenn du das jetzt noch einmal falsch machst, dann erschieß‘ ich dich! Und hat – das muss man sich schon vorstellen - , hat eine Pistole auf den Schreibtisch gelegt. Hat seine Lade aufgemacht und seine Pistole herausgenommen (...). Das hat mich schon ziemlich eingeschüchtert, ja. Und noch dazu hat er gesagt: Schau – über seinem Schreibtisch – siehst du, was da drinnen steckt? Das ist ein Projektil, das ist mir schon einmal losgegangen. (...) Also... mir ist – pff – ja, ich bin da... – also weiß ich nicht, wie ich da wieder rausgekommen bin, ja?“ (Schüler 90er Jahre)

8.1.7 Wachsamkeit

Angst gilt als unmännlich, und den Bedingungen, die die Angst generieren, kann nicht entronnen werden. Worin die psychische Lösung einer solchen Konstellation besteht, kann aufgrund der Interviews nicht vollständig nachvollzogen werden. Einerseits ist aber an Mechanismen zu denken, die unter *numb* beschrieben wurden. Andererseits sehen sich Schüler vor allem mit der Aufgabe konfrontiert, Situationen irgendwie kontrollieren zu können. Nur das subjektiv empfundene Gefühl der Kontrolle scheint geeignet, Angst zu reduzieren. In diesem Zusammenhang werden vor allem zwei Strategien beschrieben: Eine bestand darin, möglichst nicht aufzufallen und sich von allen Gefahrenquellen fernzuhalten. Die andere wurde durch die präzise Antizipation von Risikosituationen verwirklicht.

Die folgenden beiden Zitate zeigen, wie sehr Schüler damit beschäftigt waren, Gefährdungssituationen zu umgehen. Bestimmte Personen wurden als gefährlich eingestuft. Angst konnte dadurch reduziert werden, dass man diesen Menschen aus dem Weg ging:

„Also ich hab‘ mich ja von allen Präfekten relativ ferngehalten, aber bei ihm hab‘ ich wirklich versucht, ihm nie körperlich in die Nähe zu kommen.“ (Schüler 70er Jahre)

Dieser Schüler hat im Besonderen den Kontakt zu Pater X. vermieden. Besonders bedrückend wirkt diese Schilderung bei der Vorstellung, dass dieser Junge acht Jahre seines Lebens in einem Milieu verbrachte, innerhalb dessen er sich „von allen Präfekten relativ fernhalten“ musste. Das folgende Zitat beschreibt die Strategie des Nicht-Auffallens, die nicht nur gegenüber Erwachsenen, sondern auch gegenüber Mitschülern angewandt werden musste. Auch hier muss auf die Permanenz der Bedrohung verwiesen werden.

„Man hat halt geschaut, dass man sich irgendwie durchschlägt. Also für mich war’s halt immer so, nicht zu viel Wirbel zu erzeugen und jetzt da nicht großartig in das, wie soll man sagen, in das Fadenkreuz von bestimmten älteren Schülern zu gelangen. Das ist natürlich eini-gen auch passiert.“ (Schüler 90er Jahre)

Die Fähigkeit zur Antizipation von Risikosituationen ist der Überlebensmechanismus des gewaltbetroffenen Kindes:

„Wie er dahergekommen ist, wie er dreingeschaut hat, wie er einen begrüßt hat, wie er gesprochen hat, wie ein Gesprächsverlauf war. Das sind so Dinge, so kleine Details, auf die wir eigentlich instinktiv geachtet haben, weil im Internat ist Überleben alles.“ (Schüler 80er Jahre)

Interviewpartner beschreiben, dass sie ständig ihren „Radar offen“ hatten, dass sie Wahrscheinlichkeitsrechnungen bezüglich möglicher Gefährdungen anstellten, sich ständig umdrehen mussten und hochsensibilisiert waren in Bezug auf Gefährdungsmerkmale. Wachsamkeit ist als „Hyperarousal“ ein Leitkriterium für die Erstellung der Diagnose einer posttraumatischen Belastungsstörung. Die chronifizierte Form der Wachsamkeit ist die Übererregung, die generalisierte Schreckhaftigkeit, die permanente innere Unruhe. In diesem Symptom zeigt sich besonders deutlich, wie sich ein funktionaler Überlebensmechanismus zu einer dauerhaften gesundheitlichen Belastung auswachsen kann. Wenn eines Tages die reale Gefahr wegfällt, bleibt dennoch die Disposition zur Wachsamkeit. Das ist die Spätfolge der permanenten Bedrohung.

8.2 Langfristige Auswirkungen

8.2.1 Allgemeine Prinzipien

Funktionalität von Folgen: Als Folgen werden Reaktionen eines Individuums auf bestimmte Lebensbedingungen verstanden. Inwieweit bestimmte psychische und behaviorale Phänomene unmittelbare Auswirkungen konkreter Gewalterlebnisse sind, lässt sich in den meisten Fällen nicht zweifelsfrei bestimmen. Es wird aber deutlich, dass Schüler vor der Aufgabe standen, auf die Gesamtsituation, in der sie sich im Stift Kremsmünster befanden, eine Antwort zu finden, die ihr psychisches Überleben sicherstellen konnte. Solche Reaktionen hatten also funktionalen Charakter. Symptome sind so gesehen per se keine pathologischen Reaktionen, sondern zunächst einmal Lösungsversuche von Kindern und Jugendlichen in einer beanspruchenden Lebenssituation. Solche Lösungsversuche besitzen die Tendenz, sich als Verhaltensmuster oder psychische Disposition zu verfestigen, wenn sie von den Betroffenen als subjektiv erfolgreich wahrgenommen werden. Sie können mithin als Anpassungsleistungen interpretiert werden. Es besteht allerdings das Risiko, dass diese Lösungsversuche ihre Funktionalität verlieren, sobald sich die Bedingungen, die zu ihrer Entstehung geführt haben, verändern. Besonders beim Übergang von einem sehr hermetisch organisierten, nach eigenen Gesetzmäßigkeiten funktionierendem System wie

Internat und Schule in Kremsmünster in andere Lebenswelten (z.B. Studium in einer Großstadt) kann sich die Dysfunktionalität bisher als erfolgreich erlebter Anpassungsleistungen deutlich zeigen.

Chronifizierung kurzfristiger Folgen: Aufgrund ihres Charakters als erfolgreiche Anpassungsleistungen besteht das Risiko der Chronifizierung kurzfristiger Reaktionen auf Gewaltverhältnisse. So stellt eine erheblich erhöhte Wachsamkeit eine sehr sinnvolle Strategie bei der Einschätzung von Gefahrensituationen im Sinne einer Vermeidung von Verletzungen dar. Eine solche erhöhte Wachsamkeit kann sich, sofern sich die Bedingung der permanenten Bedrohung nicht ändert, zu einer generalisierten Alarmbereitschaft entwickeln, die zum Symptombild des Hyperarousal führt. Als habitualisiertes Reaktionsmuster wird es zum Teil des Störungsbildes einer posttraumatischen Belastungsstörung und ist u.a. von erhöhter Schreckhaftigkeit und verringerter Affektregulation in Belastungssituationen gekennzeichnet. Dieses Muster wird auch dann noch aufrechterhalten, wenn die ursprüngliche Bedrohung nicht mehr vorhanden ist. Auf der Ebene der kognitiven Verzerrungen tragen zum Beispiel Schuldzuschreibungen zur Entstehung chronischer, dysfunktionalen Bewertungsstile bei.

Trigger: Trigger sind Auslösereize, die zu einem früheren Zeitpunkt entwickelte Reaktionen aktivieren. Dabei wird ein Empfindungskomplex aus der Vergangenheit zum – manchmal übermächtigen – Teil des gegenwärtigen Erlebens.

A: Ich hab' in meiner Zeit in Kremsmünster nie psychisch gelitten, nie – also ich hab' schon sehr gelitten, aber nicht, dass das irgendeine psychischen Auswirkungen, zumindest für mich spürbare, bedeutet hätte. (...) Und ich war aus Kremsmünster raus und es war gut. Und ich ging da wieder hin und dann ging genau das los: Schlafstörungen, Panikattacken, Probleme mit dem Magen – das kannt' ich vorher nicht. Und das war ab der ersten Woche. (...) Und ich kannte das vorher nicht. Und es war wirklich so existenziell bedrohlich, dass ich gesagt hab', ich muss mir irgendwas suchen, weil sonst, sonst weiß ich nicht...

I: Und da haben Sie noch keinen Zusammenhang mit Ihrer Vergangenheit...

A: Nein.

I: ... herstellen können?

A: Nein. (Schüler 90er Jahre)

Solche Empfindungen gehören nicht in die Gegenwart, sie können aber eine bedeutende Rolle bei der psychischen Organisation eines Individuums in der Gegenwart spielen. Der Verhaltensmodus, der sich als Reaktionsmuster auf die potentielle Konfrontation mit Triggern herausbildet, ist die Vermeidung. Die generalisierte Vermeidung führt zu einer umfassenden Einschränkung von Lebensmöglichkeiten. Trigger und ihre Vermeidung spielen eine große Rolle bei der Frage hinsichtlich der Bereitschaft ehemaliger Kremsmünsterer Schüler, sich mit ihrer Vergangenheit bzw. der Vergangenheit ihrer Mitschüler zu konfrontieren. Die positive Seite der Vermeidung ist die Reduktion von Schmerz, ihre negative Seite ist die Einschränkung als habitualisierte Blockade von Entfaltungsmöglichkeiten. Ein möglicher Trigger ist die Konfrontation mit Berichten von Gewaltvorkommnissen in Kremsmünster:

„Also ich sag' Ihnen ehrlich, wie ich dann die Protokolle gelesen hab', ich glaub', im Profil waren sie, und da hör' ich, war's nur ein Auszug, über die Zeugeneinvernahmen und so weiter, also da ist mir schlecht worden. Also diese – wenn man das dann wirklich liest, also was da alles tatsächlich körperlich passiert ist mit Geschlechtsteilen, mit Geschlechtsverkehr und so weiter und so fort ... Da ist mir wirklich schlecht geworden.“ (Schüler 70er Jahre)

Das hier beschriebene „schlecht werden“ ist die psychogene Reaktion auf einen Trigger. Sie äußert sich körperlich. Im vorliegenden Fall ist sie eindeutig dem Auslösereiz zuzuordnen. In vielen anderen Fällen ist es wesentlich schwieriger, die Grunddynamik solcher Belastungsreaktionen zu verstehen. Die Symp-

tome erscheinen rätselhaft und können erst nach eingehender Analyse als Reaktionen auf Auslösereize verstanden werden, die auf die Vergangenheit verweisen.

Vulnerabilität: Vulnerabilität bezeichnet eine erhöhte psychische Verwundbarkeit, die dazu beiträgt, dass Belastungssituationen nur unzureichend bewältigt werden können. Sie steht meistens in Zusammenhang mit negativen, überfordernden Vorerfahrungen, die die Fähigkeit zur Entwicklung von Anpassungsleistungen vermindert. Bildhaft gesprochen bezeichnet Vulnerabilität, dass in der Wunde eines verletzten Kindes noch weiter herumgerührt wird. Vulnerable Kinder brauchen Unterstützung bei der Heilung und keine weiteren Stressbelastungen. Es entsteht der Eindruck, dass der Terminus „schwach“ in der Kremsmünsterer Diktion als Synonym für „vulnerabel“ verwendet wurde. Die entsprechende Konnotation verweist auf ein persönliches Defizit und nicht auf eine besondere Schutzbedürftigkeit solcher Schüler. Die der Vulnerabilität gegenläufige Disposition ist die Resilienz. Resiliente Kinder verfügen über ein erhöhtes Potential zur Bewältigung von Stressbelastungen. Vulnerabilität und Resilienz sind psychische Dynamiken, die in einem männlich dominierten Selektionsmilieu wie Kremsmünster mit Bewertungen verwechselt werden, was dazu führt, dass der „Schwache“ noch zusätzlich geschwächt wird. Das heißt, dass solche Milieus zur Verstärkung solcher Dispositionen beitragen, anstatt ihre Effekte auszugleichen. Es entsteht das Risiko für schwere gesundheitliche Beeinträchtigungen vulnerabler Kinder. Insgesamt tragen Konzepte wie Vulnerabilität und Resilienz zur Erklärung unterschiedlicher Reaktionen auf die Gewaltverhältnisse in Kremsmünster bei:

„Und es hat jeder so seine, ja seine eigene Umgangsart damit, auch aufgrund wieder: Was war vorher? Wie bin ich genetisch gestrickt? Was bin ich für ein Persönlichkeitstyp? Ein anderer, dem was Ähnliches wie mir passiert ist, der wird ganz anders reagieren, und wieder andere auch wieder.“ (Schüler 70er Jahre)

Kumulierte Belastung: Kumulierte Belastung beschreibt den prozesshaften Charakter gesundheitlicher Gefährdungen, wie sie in Internat und Schule in Kremsmünster produziert wurden. Es ist zumeist nicht „das eine traumatische Ereignis“, welches für die Entwicklung von Symptomen verantwortlich zu machen ist. Insofern die Symptomentwicklung als funktionale Anpassungsleistung betrachtet werden kann, ist sie ein kumulativer Prozess, der in der fortschreitenden Suche nach Antworten auf persistierende Bedrohungsszenarien zu verstehen ist. Im Falle von vulnerablen Kindern können kumulative Belastungen zum Zusammenbruch von Bewältigungsstrategien und massiven psychischen Dekompensationen führen. Oder aber es verfestigen sich pathologische Muster der Anpassung, weil die permanente Stressbelastung immer wieder von neuem möglicherweise dysfunktionale Überlebensstrategien aktiviert. Die Kumulation endet nicht mit dem Austritt aus Kremsmünster. Sie ist beispielsweise auch Teil von Aufdeckungs-, Bewältigungs- und Wiedergutmachungsprozessen. Hier liegt die besondere Verantwortung der Vertreter des Stifts. Wenn Opfer nicht ernst genommen, wenn sie vertröstet, beschwichtigt und nicht gehört werden, so ist dies kein isoliertes Geschehen. Es handelt sich dabei vielmehr um die Akkumulation von Verletzungen, deren Ursprung in der Schulzeit der Betroffenen liegen. Der kumulative Aspekt von Belastungen erklärt die zuweilen besondere Schärfe in der gegenwärtigen Auseinandersetzung um eine adäquate Bearbeitung der Gewaltvorkommnisse. Es gibt mithin keine „übertriebenen Reaktionen“ der Opfer, sondern nur unterschiedlich ausgeprägte Kumulationsprozesse. Das Gefühl, „*immer hinterherlaufen zu müssen*“, um Gehör zu finden, wie es ein ehemaliger Schüler beschreibt, führt dazu, dass solche Menschen irgendwann „*keine Kraft*“ mehr haben und erschöpft resignieren (Helming et al. 2011). Daraus ergibt sich die besondere Verantwortung des Stifts, aktiv Angebote zu machen, auf die Opfer zuzugehen und deutliche und unmissverständliche Zeichen der vollständigen Verantwortungsübernahme zu setzen.

Mehrgenerationenperspektive: In vielen Fällen können die Bedingungen und Folgen von Gewalt nur verstanden werden, wenn über den konkreten Fall, über die aktuell wirkenden Gewaltverhältnisse hinausgeschaut wird. Die Einnahme einer Mehrgenerationenperspektive trägt dazu bei, pathologische Prozesse in einem umfassenderen Zusammenhang zu begreifen. Sie steht in einer epistemologischen Nähe zu kollektiven Traumata, die ebenfalls über individuelle Betroffenheiten in abgrenzbaren Zeiträumen hinausweisen (Kühner 2007). Eine paradigmatische Bedingung für die Entstehung kollektiver Traumata mit der Notwendigkeit, eine Mehrgenerationenperspektive einzunehmen, stellen die Verbrechen während des nationalsozialistischen Terrorregimes in Deutschland dar. Diese haben einen doppelten Charakter: Sie wirken über eine lange Zeit einerseits auf Kulturen/Nationen/Gruppen als Ganzes. Andererseits „materialisiert“ sich diese Wirkung insofern individuell, als auch in nachfolgenden Generationen sowohl auf der Opfer- als auch auf der Täterseite niemand aus der Aufgabe entlassen wird, bestimmte psychologische Anforderungen, die mit dem Holocaust verbunden sind, zu bewältigen. Im „Mikrokosmos Kremsmünster“ (der zumindest partiell von nationalsozialistischem Gedankengut durchsetzt war) sind Mehrgenerationendynamiken auf verschiedenen Ebenen zu beobachten:

Bezüglich der Täterseite gibt es deutliche Hinweise darauf, dass Gewaltdynamiken auf zwei Arten und Weisen „vererbt“ wurden: Erstens wurden nachfolgenden Erziehergenerationen gewaltaffine Erziehungsmethoden vorgelebt, worin sich im Wesentlichen das pädagogische Repertoire der Patres erschöpfte. Zweitens waren viele Patres selbst Opfer von Übergriffen durch ihre Erzieher, wobei diese Erfahrung ihre Wirkungen auf deren eigenes Erziehungsverhalten entfalteten. Paradigmatisch lässt sich dies nachweisen durch die sexualisierte Gewalt, die Pater Q. in seiner Funktion als Novizenmeister gegenüber Zöglingen ausübte, die später wichtige pädagogische Funktionen im Stift ausübten, allen voran Pater Z..

Auf Seiten der Schüler ist es wichtig zu berücksichtigen, dass es zum Teil starke familiäre Bindungen zum Stift gab, die zu einem erheblichen Teil auch dem Umstand zu verdanken waren, dass mindestens schon deren Väter und Großväter diese Institution besucht hatten. Es ist davon auszugehen, dass auch die Vorgängergenerationen Gewalterfahrungen in Schule und Internat gemacht hatten und dadurch mehr oder weniger bewusst vor die Entscheidung gestellt wurden, ob sie ihre Kinder dem Risiko aussetzten, ebenfalls Gewalt zu erleiden (auch wenn mit dem Hinweis auf „damals übliche Erziehungsmethoden“ solche Entscheidungsprozesse möglicherweise entschärft wurden). Die Wirkung solcher Dynamiken ist nicht zu unterschätzen. Sie haben etwas zu tun mit Schuld und Verantwortung, mit unbewussten Verarbeitungen und Delegation psychischer Aufgaben. Der folgende Bericht eines ehemaligen Schülers vermittelt einen Eindruck solcher Prozesse – und zwar mit dem Hinweis darauf, dass auch die nächste Generation schon unweigerlich und unbewusst beeinflusst ist von der Wirkung des Stifts:

„Und was von ihm [dem Sohn des Interviewpartners, Anm. d. Autors] gekommen ist, war ganz massive Ablehnung, und zwar unangemessen arge Ablehnung. Der hatte keine Ahnung, was dort war. (...) Ist nie erzählt worden. (...) Also der wehrt sich ganz massiv dagegen. Und dann dort, bei dieser Besprechung, hat der M. [Name geändert, Anm. d. Autors] einen Text von seinem Sohn vorgelesen und gesagt, der hat das mit 15, 16 Jahren geschrieben, wo nie irgendein Wort bei ihm daheim über das geredet wurde; und das ist dann quasi ein Text eines Pädophilen, Pädokriminellen, der sich so die Kinder angelt und letztlich auch eines umbringt. Und das hat mich enorm bewegt, wie der mir gesagt hat: ‚Was war da? Und so quasi: Die Kinder kriegen, ohne dass geredet wird, mit, was da alles war.‘ (...) Die spüren das. Und das war dann auch – da hab’ ich dann auch so diese Ablehnung meines Sohnes deuten können, und das hat mich sehr bewegt. Also der hat da was gespürt, was ich damals vielleicht selber noch gar nicht gespürt hab’, und hat ganz massiv und richtig sich dagegen gewehrt.“ (Schüler 70er Jahre)

Eine andere und offensichtlichere Form der transgenerationalen Weitergabe besteht in der Übernahme von im Konvikt/Gymnasium gelernten Erziehungshaltungen, die in der Erziehung der eigenen Kinder ihre Anwendung finden:

„Ja gut, ich hab’ natürlich auch so ein bissl eine Einstellung. Meine Kinder haben auch noch Ohrfeigen gekriegt, ich sag’s ganz ehrlich. Die sind mir auch nicht böse dafür, ned? Es hat ja nicht ununterbrochen Watschn geben, aber der eine oder andere hat schon eine g’fangen, wenn was war. Also ich komm’ aus der Zeit, wo ein vernünfft..., eine Ohrf..., eine g’sunde Watschn, sagen wir so, eine g’sunde Watschn gang und gäbe oder einfach zum Erziehungsprojekt gehört hat. Ned? Daher hat mich das nicht so g’schreckt, wenn ich hör’, dass der Pa-ter K. oder wie die immer heißen, natürlich – der war ein Grobian (...).“ (Schüler 50er Jahre)

Es kann schwerlich daran gezweifelt werden, dass die hier beschriebene Form der Erziehung und die legitimierenden Argumentationsmuster wesentlich von den Sozialisationserfahrungen, die der Interviewpartner in Kremsmünster gemacht hat, beeinflusst sind.

8.2.2 Unspezifische Folgen

Der Diskurs über die Gewalt in Kremsmünster ist ganz wesentlich geprägt von dem Diskurs über die Auswirkungen, die die Verhältnisse in Internat und Schule für die Betroffenen haben. Es scheint, dass erst durch den Verweis auf die gesundheitlichen (und existenziellen) Auswirkungen die Gewalt selbst skandalisierbar sei. Umgekehrt nämlich könnte ein Rückzug auf eine Position möglich sein, die die Gewalt als „normale Erziehungspraxis“ etikettiert, die zumindest keine negativen Wirkungen auf das Leben der Schüler ausgeübt hat. Im Begriff der „g’sundn Watschn“ findet dieser Zusammenhang zwischen Gewalt und ihren Folgen einen sehr deutlichen Ausdruck. Es wird damit eine Sichtweise deklariert, die Gewalt – in Maßen – allein schon deshalb legitimiert, weil mit ihr keine negativen Folgen für die Betroffenen assoziierbar seien. Ein kausaler Zusammenhang zwischen (lange zurückliegenden) Gewalterfahrungen und gesundheitlichen Problemen muss letztlich immer spekulativ bleiben (Mosser/Schlingmann 2013). Genau dadurch öffnet sich ein Raum für Spekulationen, der von interessensgeleiteten Bewertungspraxen durchsetzt sein kann. Allerdings liegt in Kremsmünster der besondere Fall vor, dass aufgrund der gerichtlich beauftragten Begutachtungen durch Fr. Dr. Kastner tatsächlich wissenschaftlich fundierte Kausalzusammenhänge zwischen Gewalterfahrungen und Gesundheitsbelastungen nachgewiesen wurden. Ungeachtet dessen, dass solche Zusammenhänge per se als erkenntnistheoretisch problematisch einzuschätzen sind, kann nicht ernsthaft geleugnet werden, dass viele Betroffene durch die an ihnen verübte Gewalt in erheblichem Ausmaß gesundheitlich beeinträchtigt wurden.

In den Interviews werden an manchen Stellen Varianten dieser Zusammenhänge diskutiert, ohne dass beschrieben wird, in welcher konkreten Form sich die gesundheitlichen Belastungen äußern. Dennoch ist es wichtig, solchen Beschreibungen Raum zu geben. Es ist die Rede davon, dass ehemalige Schüler *„wirklich nachhaltig geschädigt“* wurden, dass sie *„Spätfolgen erleiden“*, dass sie *„Dinge nervlich nicht aushalten“*, dass es *„viele Bilder gibt, die noch nicht bearbeitet wurden“*. Man habe damals *„schon sehr gelitten“* oder wurde *„fast zerrieben“* von der Situation im Konvikt/Gymnasium. Demzufolge wird von *„gewaltigen Problemen“* berichtet, die man aufgrund des Erlebten immer noch hat und davon, dass *„das einen doch sehr lange beschäftigt hat“*. All diese Schilderungen sind unspezifisch, aber sie geben dennoch einen deutlichen Eindruck vom Leid der Betroffenen. In diesen Beschreibungen spiegeln sich auch immer wieder Varianten von Zeitdynamiken wider, die mit der Manifestation von Gewaltfolgen zu tun haben. Es ist dabei von Belastungen die Rede, die im Laufe der Zeit geringer geworden sind, als auch davon, dass über längere Zeiträume keine nennenswerten Belastungen spürbar waren und es plötzlich

zum Ausbruch heftiger Symptomatiken gekommen ist. Am häufigsten werden Verläufe beschrieben, wonach Probleme kumulierten bzw. sich immer wieder anlassbezogen manifestierten (wie weiter oben unter „kumulierte Belastungen“ und „Trigger“ dargestellt). Insofern erstaunt es nicht, dass häufig gesagt wird, dass man von den Erlebnissen „traumatisiert“ wurde. Anhand der folgenden beiden Zitate soll die Diskrepanz der Sichtweisen auf das Problem der Gewaltfolgen aufgezeigt werden:

„Aber sich dann vorzustellen, dass das dem auf Dauer schadet ... Also viele werden sich dann gesagt haben, okay, der hat ein Problem g'habt, aber ist ja wieder vorbei. Also wirklich die Tragweite dieser Handlungen für das restliche Leben von den Betroffenen, denk' ich, war so gut wie keinem bewusst zu diesem Zeitpunkt.“ (Schüler 70er Jahre)

„Und nach vierzig, fünfzig Jahren kann man doch – kann ich doch nicht noch ein Geld fordern für etwas, was ich vielleicht erlitten hab'. Und dann erst draufkommt, das war ein seelischer Schaden. Wenn ich so einen Schaden hab', so einen seelischen, dann muss ich da schon viel früher draufkommen, dass man das sagt.“ (Schüler 50er Jahre)

Es werden hier deutlich unterschiedliche Annahmen darüber, wie sich Gewaltfolgen im Lebensverlauf manifestieren können, zum Ausdruck gebracht. Interessant ist im ersten Zitat, dass auch auf eine historisch bedingte Unterschätzung von Auswirkungen verwiesen wird: Ein Wissen darüber, mit welcher Nachhaltigkeit sich Kindheitserfahrungen auf den weiteren Lebensverlauf auswirken können, war damals noch nicht in dem Ausmaß verbreitet, wie es heute ist. Im Kontext von Gewalt ist ein solches Wissen aber wichtig, weil die Verharmlosung oder Leugnung von Folgen einen erheblichen Beitrag zur Bagatellisierung der Gewalt selbst leistet.

8.2.3 Schuld

Verschiedene Varianten der Schuldumkehr und Schuldverschiebung wurden bereits ausführlich unter „Kurzfristige Folgen“ diskutiert. Fehlzuschreibungen von Schuld sind das Ergebnis kognitiver Verzerrungen. Sie haben ihren Ursprung in der prinzipiell unterschiedlichen Deutungsmacht von Kindern und Erwachsenen. Die erwachsenen Täter verweigern die Übernahme von Schuld, während die kindlichen Opfer angesichts ihrer strukturellen Unterlegenheit die ihnen zugeschobene Schuld annehmen müssen. Fehlverhalten und mangelnde Wachsamkeit werden viel eher als Gründe von Gewalt wahrgenommen als die Überforderung oder der Sadismus der Täter. Solche kognitiven Verzerrungen können eine Tendenz zur Chronifizierung aufweisen. Das bedeutet, dass vielen ehemaligen Schülern auch im Erwachsenenalter eine eindeutige Zuweisung von Schuld an die Täter nicht möglich ist. Manche drücken ihr Bedauern für Pater Q. aus, nicht weil er zu Unrecht verurteilt worden wäre, sondern weil er sinngemäß vom rechten Weg abgekommen wäre; andere verharren in ihren Erzählungen in Diktionen, die – wie im Kapitel „Kurzfristige Folgen“ dargestellt – den Opfern zumindest eine partielle Mitschuld unterstellen. Tendenzen zur Schuldverschiebung sind auch dort zu beobachten, wo die Hauptschuld an den Vorfällen jenen Eltern unterstellt wird, die weggeschaut haben und es verabsäumt haben, durch geeignete Interventionen der Gewalt Einhalt zu gebieten. Eine aktuelle Variante der Schuldverschiebung besteht in der Äußerung des Verdachts, dass sich so genannte „Trittbrettfahrer“ im Rahmen von Entschädigungsverfahren finanzielle Vorteile erschleichen wollen, die ihnen aufgrund ihrer Biographie gar nicht zustehen würden. Der Trittbrettfahrer, unabhängig davon, ob es ihn tatsächlich gibt oder nicht, wird zum eigentlichen Problem der Entschädigungsfrage stilisiert, ungeachtet der Anlässe, die überhaupt erst Entschädigungszahlungen notwendig machten.

Eine Verschiebung von Schuld findet auch dort statt, wo Interviewpartner ein schlechtes Gewissen darüber äußern, dass sie damals ihren Mitschülern nicht geholfen haben. Dahinter verbirgt sich eine komplizierte Dynamik zwischen Schuldkomplex und „Freispruch“, wie sie im folgenden Zitat zum Ausdruck gebracht wird:

„Und ... das war diese eine Szene. Ich ... ich ... Und der durch die Tatsache, Zeuge geworden zu sein von solchen seelischen Missbrauchsakten, wo ich als Kinder oder Schutzbefohlener eigentlich unfähig war zu reagieren, aber gewusst hab', ich müsste zum Schutz dessen reagieren. Das ist ja – das ist ja ... Das wurde mir auch gesagt, also von meinem Therapeuten, dass das eine schlimme Verletzung ist. Insofern bin ich schon Opfer. Weil ich das ein Leben lang mittrag', diesen Schuldkomplex, ich hätt' damals den D. schützen müssen. Ich hätt' eingreifen müssen. Und es kann mir aber nicht angerechnet werden, weil ich Kind und Schutzbefohlener war, auch wenn ich damals vielleicht fünfzehn war.“ (Schüler 70er Jahre)

Der Interviewpartner konnte aufgrund der Inanspruchnahme einer Psychotherapie seine Schuldproblematik bearbeiten. Die Feststellung, dass er aufgrund der beschriebenen Dynamik auch zum Opfer geworden ist, verweist auf eine doppelte Täterschaft. Der Täter hat ein Kind nicht nur seelisch misshandelt, sondern er hat den Zeugen dieser Misshandlung auch noch mit einer moralischen Mitschuld belastet. Alle, die nicht geholfen haben, müssen auch noch als Erwachsene mit diesem Problem der unterlassenen Hilfeleistung leben. Dementsprechend traurig ist die retrospektive Bilanz eines ehemaligen Schülers:

„Ich weiß, und das ist sozusagen die Qual, die damit verbunden ist, dass Kremsmünster irrsinnig viele Menschen geschädigt und..., zutiefst geschädigt hat. Und das krieg' ich schwer auf eine Reihe natürlich.“ (Schüler 70er Jahre)

Psychodynamisch können chronifizierte Schuldverschiebungen als Versuch gedeutet werden, ein positives Bild von Kremsmünster und somit eine positive Deutung der eigenen Sozialisation im Konvikt/Gymnasium aufrecht zu erhalten. Solche kognitiven Manöver erfüllen die Funktion, Gewalt zu relativieren und ein Weltbild zu erhalten, das in der Wahrnehmung des Kindes in Ordnung sein musste, weil es alternativlos war.

8.2.4 Angst/Wachsamkeit

Wie oben dargestellt, ist Angst die psychische Reaktion auf vielfältige Formen der Bedrohung, denen die Schüler in Kremsmünster ausgesetzt waren. Wenn die äußere Bedrohung vordergründig wegfällt, d.h. wenn die Bedingungen der Angst nicht mehr gegeben sind, bleibt dennoch etwas zurück, nämlich vor allem die getriggerte Angst sowie die Wachsamkeit. Die getriggerte Angst manifestiert sich vor allem in der unmittelbaren Konfrontation mit dem Kloster und trägt zur Erklärung von Hemmungen und Blockaden im Aufdeckungs- und Aufarbeitungsprozess bei. Die öffentliche Aufdeckung im Jahr 2010 war für viele Betroffene mit zum Teil sehr belastenden Gefühlen verbunden. In der öffentlichen Aufdeckung reinszenieren sich zumindest teilweise jene Ängste, die das Kind oder den Jugendlichen einst an der individuellen Aufdeckung gehindert haben: Was wird passieren? Wie werden die anderen reagieren? Wird man mir glauben? Wie werden sich die Täter aus der Affäre ziehen? Was können sie mir antun? In diesem Zusammenhang ist auch auf eine ausgeprägte Unsicherheit bezüglich der Reaktionen der Mitschüler hinzuweisen, die sich tatsächlich als äußerst diskrepant und durchaus aggressiv entpuppten. Ängste bezogen sich auch auf das Wirken möglicher „Seilschaften“, die im Rahmen der Aufdeckungspro-

zesse auf undurchsichtige Weise die Interessen der Opfer unterminieren könnten: Wer hängt mit wem zusammen? Wem kann ich vertrauen?

„Das ist mafiös. Und das sind diese Strukturen – und eben auch mit dem Abt mit seinen Verbindungen zum Pater Ä. und zu... Alles ist irgendwie miteinander verbunden und die Intransparenz ist groß, und da hab' ich Angst.“ (Schüler 90er Jahre)

Es ist durchaus nicht klar, dass die Täter für ihre Gewalttaten zur Verantwortung gezogen werden, und es ist durchaus nicht klar, dass den Opfern geglaubt wird und dass die Institution sich auf die Seite ihrer ehemaligen Schüler stellt. Insofern erscheint die Angst vor retraumatisierenden Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit dem Stift berechtigt. Das Stift fungiert auf diese Weise als Trigger, das die früheren Ängste des Kindes aufs Neue auslöst.

Als Überlebensmechanismus des verängstigten Kindes läuft die Wachsamkeit Gefahr, zu einer habituellen Verhaltensdisposition und zu einem physiologisch gebahnten Reaktionsmuster zu werden. Innere Unruhe, Schreckhaftigkeit sowie Schlafstörungen können sich zu chronischen Problemen auswachsen, die für die Betroffenen häufig nur subtil spürbar sind, weil sie zu einem gewohnten inneren Modus geworden sind. Als Phänomen, das mit dieser erhöhten inneren Anspannung in Zusammenhang zu bringen ist, sind auch Alpträume in Betracht zu ziehen. Diese können, wie die folgenden Beispiele zeigen, auch noch nach der Zeit in Kremsmünster das Empfinden betroffener Ex-Schüler widerspiegeln:

„Und relativ bald hat mich Kremsmünster eingeholt, und zwar durch Folterträume – das waren so wirklich: Ich werde zerquetscht. Ich bin irgendwo an der Mauer und werde zerquetscht.“ (Schüler 70er Jahre)

„Mein Schwiegervater (...) hat auch in Kremsmünster maturiert. Der hat erzählt, der hat als erwachsener Mann noch Alpträume gehabt von einem Professor, den er in Latein und Griechisch g'habt hat, der auch geschlagen hat. Alpträume. Ist erwachsen.“ (Schüler 50er Jahre)

Alpträume fungieren hier als Reinszenierungen vergangener Ängste, die ihre Wirkung bis in die Gegenwart entfalten. Im Schlaf gibt der verängstigte Ex-Schüler seinen Modus der Wachsamkeit zumindest weitgehend auf, sodass sich Szenarien der Angst ihren Weg ins Bewusstsein bahnen können.

Auf die Bedeutung sozialer Ängste und Beziehungsängste wird weiter unten hingewiesen.

8.2.5 Autoaggression/selbstschädigendes Verhalten

Die Gewalt, die dem Kind angetan wird, verändert sein Selbstbild. Diese Veränderung hat unter anderem mit dem Problem der Schuldumkehr zu tun. Da das Kind die der Gewalt zugrundeliegende Dynamik nicht begreift, sucht es nach Erklärungen. Diese Erklärungen fokussieren auf das eigene Verhalten. Es entwickelt sich eine Logik, wonach eben dieses Verhalten als primäre Ursache der Gewalt gesehen wird. Aufgrund der vorliegenden Daten liegt die Annahme nahe, dass der dominante Diskurs in Kremsmünster eine Sichtweise befördert hat, wonach die Schüler die an ihnen verübte Gewalt verdient hätten. Wer aber Gewalt verdient, der kann kein guter Mensch sein. Diese Logik ist weder zwingend noch ubiquitär, aber sie erklärt Tendenzen zur Selbstabwertung und Autoaggression, wie sie bei ehemaligen Schülern des Stiftsgymnasiums noch im Erwachsenenalter wirksam sind. Die Manifestationen der Selbstschädigung sind vielfältig. Betroffene berichten, dass sie sich im Laufe ihres Lebens „selbst Gewalt angetan haben“, indem sie beispielsweise über die Grenzen ihrer beruflichen Leistungsfähigkeit gegangen sind. Sich zu überfordern im Sinne des in Kremsmünster dominierenden Leistungsparadigmas stellt eine Form

der Selbstschädigung dar, die in vielen Fällen nicht leicht zu erkennen ist, ja es ist dieser Form der Selbstschädigung geradezu immanent, nicht als Gesundheitsrisiko qualifiziert zu werden. Darüber hinaus wird von einer andauernden Vulnerabilität für Gewaltbetroffenheit berichtet, nämlich in der Weise, dass – etwa in Paarbeziehungen – eigene Grenzen überschritten werden, dass man „*nicht zu sich stehen*“ könne oder dass man im beruflichen Kontext anfällig für Mobbingkonstellationen sei.

In sehr deutlicher Form tritt die Selbstschädigung als chronifiziertes Symptom auf, wenn von Alkoholproblemen berichtet wird. Die expliziteste Form aber ist der Suizid:

„Es haben sich sehr, sehr viele Alt-Kremsmünsterer das Leben genommen. Die Selbstmordanzahl ist – allein zu meiner Zeit waren es, glaub' ich, sechs oder sieben.“ (Schüler 80er Jahre)

Es ist wichtig zu erkennen, dass Selbstschädigungen verschiedene Grade erreichen können und dass sie bis zu einem gewissen Grad auch sozial integrierbar sind (z.B. Arbeitsüberlastung). Es muss aber auch darauf hingewiesen werden, dass die Stichprobe der Interviewpartner insofern selektiv ist, als diese mehrheitlich in sozial stabilen Verhältnissen leben und zu einem erheblichen Anteil beruflich erfolgreich sind. Diese Interviewpartner liefern aber Fremdb Berichte, die den Eindruck entstehen lassen, dass Mitschüler die an ihnen ausgeübte Gewalt internalisiert und in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlichen Varianten gegen sich selbst gerichtet haben. Die schwer zu rekonstruierende, aber auffällige Anzahl von Selbstmorden von Kremsmünsterer Schülern ist das erschreckendste Indiz für diese Einschätzung.

8.2.6 Somatische Reaktionen

Zumindest vereinzelt lassen sich in den Interviews Hinweise auf somatische Erkrankungen als mögliche Spätfolgen der Sozialisation in Internat und Schule finden. Die geringe Häufigkeit entsprechender Berichte überrascht nicht. Sie hat etwas zu tun mit geschlechtstypischem Gesundheitsverhalten und einem dementsprechenden kognitiven Modus bei der Interpretation von Symptomen. Es existiert eine männliche Tendenz, somatische Symptome rein somatisch und nicht psychosomatisch zu deuten. Dies bedeutet, dass körperliche Erkrankungen häufig nicht mit möglichen psychischen Belastungen (die noch dazu aus einer mehr oder weniger weit zurückliegenden Vergangenheit herrühren) in Zusammenhang gebracht werden. Die Behauptung, dass bei einer relevanten Anzahl Kremsmünsterer Ex-Schüler solche Zusammenhänge existieren, wäre spekulativ. Es ist aber wichtig, auf diese Möglichkeit hinzuweisen, da eine Internalisierung von Belastungen in Form somatischer Beschwerden angesichts des Ausmaßes der Gewalt und eines Sozialisationsklimas, das unter anderem von einem Modus der Unterdrückung von Gefühlen geprägt war, in relevantem Ausmaß zu erwarten wäre. Das folgende Beispiel illustriert, dass die Herstellung entsprechender Zusammenhänge häufig auch professioneller Hilfe bedarf:

„So das wesentliche Ereignis in meinem Leben, erst in späterer Zeit, war ein Herzinfarkt vor etwa sieben Jahren. Und dann hatte ich das Glück, ja, zu einer recht, ja, guten, glaub' ich, Psychologin zu kommen, wo wir auch geschaut haben so diese, sagen wir mal, psychodynamischen Hintergründe des Herzinfarkts mir anzuschauen. (...) Und relativ bald hat mich Kremsmünster eingeholt.“ (Schüler 70er Jahre)

Kremsmünster kann dann als „psychodynamischer Hintergrund“ eines Herzinfarkts in Erscheinung treten, wenn die Bereitschaft besteht, eigene Beschwerden mit biographischen Ereignissen in Zusammenhang zu bringen. Wichtig ist auch der Hinweis, dass das somatische Symptom häufig auch als Ausdruck

von Selbstschädigungstendenzen fungieren kann. Die Auflösung von Symptomdynamiken kann sich entsprechend kompliziert darstellen, z.B. dann, wenn die Arbeitsüberlastung, die zu einem Herzinfarkt geführt hat, als chronifizierte Selbstschädigung des gewaltbetroffenen Kindes gedeutet werden muss.

8.2.7 Leistungsprobleme

Es liegt nahe, dass das Prinzip der Leistung, das die Kultur in Schule und Internat in Kremsmünster so stark dominiert hat, eine besondere Wirkung auf die Lebenswege der ehemaligen Schüler des Stifts entfaltet. Leistung ist in den meisten Fällen als zentrales Kriterium des Selbstwerts verinnerlicht. Dies ist insofern riskant, als sich die Wahrnehmung der eigenen Leistungsfähigkeit auf eine bloße Dichotomie zwischen Erfolg und Scheitern zu verengen droht. Der aus dieser Logik resultierende Effekt besteht nicht selten in einer übertriebenen Leistungsorientierung, die von der Angst vor dem Scheitern genährt wird. In Kremsmünster sind viele Mitschüler gescheitert. Zu denen möchte man nicht gehören. Es existieren einige Berichte über die Schwierigkeiten, die die Bildungssozialisation in Kremsmünster für den weiteren Lebensverlauf nach sich zog. Die, die das Abitur schafften, standen vor der Aufgabe, die Anforderungen einer Universität mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln zu meistern. Nicht die Leistungsfähigkeit war das Problem, sondern die Konfrontation mit einer veränderten Kultur des Lernens:

„Ja, ich merk's ja bei mir persönlich. Also diese ganzen Freiheiten, die man im – also vorher, wenn man dieses Gerüst hat, okay, da ist um die Uhrzeit das, das, das, das, das, danach das, das, das: Es ist alles organisiert, du musst im Endeffekt nur die Leistung bringen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt. Und dann ist halt das Studium, wo man sich selber alles organisiert dann, jetzt schwierig für manche, sag' ich mal. Ich mein', manche haben das intus, und ziehen das durch, die behalten einfach diesen Drill, den man bekommen hat, drinnen und ziehen das beinhart durch. Und andere, andere, weiß nicht, hinterfragen sich vielleicht, ob das gut für einen ist, oder wollen vielleicht innere Zufriedenheit, die jetzt nicht über diese Leistungsbereitschaft abläuft, finden. Und dann läuft's halt anders. Ja. Aber tendenziell so normal, ganz eine normale Schiene fährt selten irgendwer, ja. Entweder das oder das. Ja.“
(Schüler 90er Jahre)

Dieses Zitat knüpft auch an die zuweilen geäußerte Behauptung einer Lebensuntüchtigkeit der Kremsmünsterabsolventen an. Die Schüler seien auf einer rein intellektuellen Ebene zwar gut ausgebildet worden, es seien ihnen aber bei weitem keine ausreichenden praktischen Lebenskompetenzen vermittelt worden. Letztlich waren sie darauf angewiesen, im Bereich der beruflichen Leistung zu bestehen, da ihnen auf der „normalen Schiene“ keine Bewährungsmöglichkeiten zur Verfügung standen. Nur vereinzelt wird von Mitschülern berichtet, die aus der Bahn geworfen wurden oder die gescheitert sind und dafür dem Stift die Schuld gaben. Es lässt sich aufgrund der uns vorliegenden Daten nicht rekonstruieren, wie viele Ex-Kremsmünsterer unter diese Kategorie des Scheiterns fallen, es ist aber eine ungeheure Anzahl von Schulabbrechern zu verzeichnen, bei denen zumindest das Risiko eines nicht-linearen Ausbildungs- und Berufsweges bestand.

8.2.8 Soziale Probleme, Beziehungsprobleme

Soziale Probleme und Beziehungsprobleme werden in den Interviews als häufigste Spätfolge der Sozialisation im Stift Kremsmünster berichtet. Ein Rekurs auf die berichteten kurzfristigen Auswirkungen der Gewalt liefert möglicherweise tragfähige Erklärungen für diese Häufung. Als kurzfristige Auswirkungen wurden unter anderem Heimweh, Entfremdung, Sprachlosigkeit und emotionale Taubheit identifiziert. Es erscheint naheliegend, dass derartige Problematiken das Risiko in sich bergen, sich zu nachhaltigen

Störungen im zwischenmenschlichen Bereich zu entwickeln. Die Kinder im Internat waren darauf angewiesen, soziale Kompetenzen zu erlernen, die es ihnen ermöglichten, sich im „Mikrokosmos Kremsmünster“ mehr oder weniger gut zurechtzufinden. Primär ging es dabei darum, den Leistungsanforderungen gerecht zu werden, ein engmaschiges Verhaltensregulativ zu befolgen und Gewaltbedrohungen abzuwehren. Eine auf solche Kriterien festgelegte Sozialisation trägt das Risiko in sich, die Ausbildung eines vielfältig differenzierten Verhaltensrepertoires zu verhindern. Zwischenmenschliche Experimentierfelder waren im Großen und Ganzen auf Schule und Internat beschränkt, das Spektrum der Interaktionspartner umfasste hauptsächlich ähnlich sozialisierte Mitschüler sowie (hauptsächlich geistliche) Präfekten und Lehrer.

Im Folgenden werden Varianten von sozialen und Beziehungsproblemen erörtert, die als langfristige Auswirkungen der Sozialisation in Kremsmünster aus den Interviews herausgearbeitet werden konnten.

Soziale Unsicherheit: Der Übergang vom Mikrokosmos Kremsmünster in andere Bildungs- und Sozialisationsmilieus war aufgrund veränderter Anforderungen für viele mit erheblichen Unsicherheiten behaftet. Als der vertraute (wenn auch gefährliche) Rahmen des Konvikts wegfiel, sahen sich die ehemaligen Schüler mit sozialen Situationen konfrontiert, die nicht ohne weiteres zu bewältigen waren. Ein ehemaliger Schüler schildert sein Unbehagen im Umgang mit Ämtern:

„Man hat das Gefühl g’habt, man musste sich überwinden, gewisse Dinge, die in der Öffentlichkeit zu erledigen sind, anzugehen. Echt wahr. (...) Man war es nicht gewohnt, man weiß nicht, wie reagieren denn die Leute? Fahren einen die zusammen? (...) Also das hat einen schon beschäftigt, aber gut ...“ (Schüler 40er Jahre)

Die Bemerkung *„man weiß nicht, wie reagieren die Leute“* beschreibt in drastischer Form das Ausmaß der Isolation, dem viele Kremsmünsterer Schüler ausgesetzt waren. Es erscheint nicht angemessen, diese Schilderung auf alle Schüler zu generalisieren, dennoch erhält man einen Eindruck von den Schwierigkeiten, die das Heranwachsen in einem hermetischen Sozialisationsmilieu nach sich zieht.

Beziehungsprobleme: Eine erhebliche Anzahl von Interviewpartnern berichten von Trennungen und gescheiterten Beziehungen zu Frauen. Die Gründe dafür erscheinen vielfältig, sie sind jedoch alle in irgendeiner Weise mit den Sozialisationsbedingungen in Kremsmünster assoziierbar. So wird davon berichtet, dass man sich in der Partnerschaft *„Gewalt antun ließ“*, dass man *„nicht zu sich selbst stehen konnte“* und sich deshalb *„viel gefallen ließ“*. Ein anderer Interviewpartner berichtet von seinen aktiven Bemühungen, das *„Thema Kremsmünster“* von seiner Beziehung fernzuhalten, wohl ahnend, dass diese dadurch gefährdet werden könnte. Ein anderer ehemaliger Schüler deklariert, dass seine Familie Schwierigkeiten habe mit dem *„Internatston“*, den er immer noch praktiziere, während von anderer Seite festgestellt wird, dass gewaltaffine Impulse (wenn auch nur verbaler Art) ausgerechnet gegenüber den eigenen Söhnen spürbar seien. Es ist von *„vielen Krisen“* die Rede, die sehr angstbesetzt seien, oder von einer großen Angst, wenn die Partnerin Wünsche oder Forderungen äußere. Die eheliche Krise wird als *„Lebenskatastrophe“* erlebt, die die Möglichkeit des Differenzierens oder Relativierens nicht mehr zulasse. Begriffe von Selbstentfremdung und Vereinsamung werden ebenfalls herangezogen, um das Beziehungserleben zu kennzeichnen. Das folgende Zitat fasst exemplarisch bestimmte Grundmuster von Beziehungsschwierigkeiten, die auf die hermetische Sozialisation in Kremsmünster rückführbar sind, prägnant zusammen:

„Und dieses Milieu des Nicht-entkommen-Könnens und meine mir damals zur Verfügung stehende Reaktion des Rationalisierens, aus der Ratio leben, und, ja, das hab’ ich beibehalten auch in Kontexten, wo es nicht mehr gut war, bis hin zu – ja, ich hab’ mich jetzt vor zwei

Jahren von meiner Frau getrennt. Weil das so eine Über-Ich-Entscheidung auch aus der Ratio war und was immer.“ (Schüler 70er Jahre)

Der Erzähler weist auf zwei wesentliche Aspekte hin, nämlich sowohl auf das begrenzte Repertoire an Reaktionsmöglichkeiten als auch auf die Dysfunktionalität dieser Reaktionsmuster unter veränderten Lebensbedingungen. Pointiert könnte man sagen, dass sich das in Kremsmünster erlernte Reaktionsrepertoire als für eine partnerschaftliche Beziehung ungeeignet erwiesen hat. Es war demnach eine „Über-Ich-Entscheidung“, sich von der Frau zu trennen.

Wenig überraschend finden sich Andeutungen hinsichtlich sexueller Probleme. Einerseits gibt es Schilderungen, die auf eine kompensatorische, fast schon promiskuitive Praxis der Sexualität hinweisen, deren Funktion in der Vergewisserung der eigenen Männlichkeit zu liegen scheint. Andererseits wird beklagt, dass „kein unbeschwerter Umgang mit Sexualität“ möglich sei. Dies sind Varianten von Schwierigkeiten, deren Ursprung in einem Milieu verortet werden muss, in dem die je eigene Sexualität primär innerhalb traditioneller Männlichkeitsvorstellungen und unter der katholisch auferlegten Nicht-Verhandelbarkeit dieses Themas entwickelt werden musste. Die zusätzliche Bedrohung durch sexualisierte Gewalt verschärft in erheblichem Ausmaß das Risiko nachhaltiger Spätfolgen.

Schweigen: Das immer noch anhaltende Schweigen über Gewaltbetroffenheiten ist die chronifizierte Form der Sprachlosigkeit des verängstigten Kindes. Unzählige Berichte verweisen darauf, dass unter den Schülern vor (und zum Teil auch nach) den öffentlichen Aufdeckungen im Jahre 2010 über die Gewalt in Schule und Internat und individuelle Betroffenheiten nicht gesprochen wurde:

„Also ich hab‘ mit Schulfreunden natürlich, quasi mit Schicksalsgenossen, war das nachher eigentlich kaum noch ein Thema, also wie es einem persönlich ging damit oder geht damit, auch im Nachhinein. Das wurde erst zum Thema, als das Ganze öffentlich wurde.“ (Schüler 70er Jahre).

„Wir haben natürlich herumgefragt. Ich hab‘ g‘ sagt: Leutln, wenn einer was weiß, soll er jetzt rausrücken damit. Also da hat sich bis jetzt noch keiner geäußert und gerührt.“ (Schüler 80er Jahre)

Das Nicht-darüber-Reden wird zum Teil auch in den Interviews selbst beschworen:

„Was jetzt war, das interessiert mich alles nicht mehr, aus, das ist vorbei, fangt neu an, machen wir.“ (Schüler 60er Jahre)

Es wirkt, als müsse das Geschehene kommunikativ ferngehalten werden, damit „neu angefangen“ werden kann. Dahinter verbirgt sich eine tief sitzende Angst, mit einer Vergangenheit konfrontiert zu werden, die voller Schmerz, Schuld und Verwirrung war und die hohen Anforderungen an eine erwachsene diskursive Bearbeitung stellt. Nicht darüber zu sprechen erscheint einfacher. Aber nicht das Besprechen des Geschehenen korrumpiert die soziale Beziehung, sondern das abwehrende Schweigen.

„Heute noch: Ich will damit nichts mehr zu tun haben. Wir reden darüber nicht.“ (Schüler 70er Jahre)

Die Übereinkunft des Schweigens transferiert die Hilflosigkeit der verängstigten Kinder in die Gegenwart. Sie reduziert die soziale Interaktion der Ex-Schüler auf das, was per unausgesprochener (sic!) Übereinkunft gesagt werden darf, zumindest innerhalb jener Zusammenhänge, für die die Aufrechterhaltung eines positiven Kremsmünster-Bildes konstitutiv ist. Vor diesem Hintergrund erscheint es erträg-

licher, im Rahmen eines Klassentreffens lieber gar keine Rede zu halten als eine, die das glorifizierte Kremsmünster-Bild irritieren könnte:

„Das letzte Mal hab' ich gebeten, mich nicht zu nominieren, weil ich aufgrund dieser Zusammenhänge oder dieser Missbrauchsfälle in meiner Begeisterung nicht mehr so – wie soll man sagen? – selbstverständlich Ausdruck verleihen konnte, beziehungsweise ich nicht diese Missbrauchsfälle übergehen wollte. Das hätte mit meiner Begeisterung sozusagen nicht harmoniert.“ (Schüler 40er Jahre)

Das Schweigen aber ist nicht geeignet, die kognitive Dissonanz zwischen Missbrauch und Misshandlung einerseits und Begeisterung andererseits zu überbrücken. Die beharrliche Aufrechterhaltung eines idealisierten Bildes erlaubt keine Irritation durch soziale Auseinandersetzung.

Traumatische Bindung: Entfremdet von den eigenen Eltern und herausgelöst aus ihrem bisherigen sozialen Umfeld, richten die im Internat untergebrachten Schüler ihre emotionalen und sozialen Bedürfnisse zwangsläufig auf jene Personen, mit denen sie sich innerhalb ihres neuen Sozialisationsmilieus konfrontiert sehen. Sie haben keine Wahl. Es geht hier nicht nur um den Wunsch nach einer Vaterfigur, es geht viel elementarer um das psychische Erleben dieser Kinder. Bindung stellt als basales menschliches Verhaltenssystem eine wesentliche Grundlage für psychische Gesundheit dar (Bowlby 2010). In den ersten Lebensjahren hat Bindung eine überlebenswichtige Funktion, frühe Bindungsrepräsentationen üben einen zentralen Einfluss auf das weitere soziale Leben eines Menschen aus. Die Trennung eines 10-jährigen Kindes von seinem Elternhaus stellt ein Bindungsrisiko dar, das einen besonders behutsamen und zugewandten Umgang seitens der neuen Bezugspersonen erforderlich macht. Die emotionale Atmosphäre im Konvikt Kremsmünster wird aber als überwiegend kalt, abweisend und im wahrsten Sinne des Wortes trostlos geschildert. Die Schüler gingen dennoch Bindungen ein. Sie suchten den Kontakt zu Mitschülern, zu ihren Präfekten und Lehrern. Dieses Bindungsverhalten wurde aber in vielen Fällen mit emotionaler Kälte, Strenge und Gewalt beantwortet. Eine besonders schädigende Form der erwachsenen Reaktion besteht in der Sexualisierung der Bindung. Sie sieht aus wie Zuwendung, ist aber in Wirklichkeit Ausbeutung und Erniedrigung. Darin liegt die pathologische Verstörung des Kindes begründet, das von sexuellem Missbrauch betroffen ist. Dies bezieht sich nicht nur auf Übergriffe mit expliziter genitaler Beteiligung, sondern auch auf alle Formen von „Zärtlichkeiten“, die Pater X. seinen Schülern zumutete. Die als Zuwendung getarnten Übergriffe des Sexualtäters sind strategisch und befriedigen nichts anderes als die emotionale und sexuelle Bedürftigkeit des Erwachsenen. Das Kind, das sich auf der Suche nach Bindung befindet, gerät unweigerlich in die Falle des Täters. Bei der Suche nach Bindungspersonen stehen den Kremsmünsterer Schülern keine Alternativen zur Verfügung. Sie binden sich an die Patres, an das Stift, an die Institution – nicht weil sie sich dort so gut aufgehoben und versorgt fühlen, sondern weil Bindung ein elementares Bedürfnis darstellt und die Auswahl an Bindungspersonen beschränkt ist. Pathologische Bindungen einzugehen wird als stabilisierender erlebt als über gar keine Bindungen zu verfügen. Das ist die Dynamik der traumatischen Bindung. Sie knüpft ein unauflösbar scheinendes Band zwischen dem gequälten Kind und dem Misshandler. Sie organisiert in erheblichem Ausmaß das Beziehungserleben des Betroffenen bis ins Erwachsenenalter. Ein sehr bewegendes Beispiel für traumatische Bindung schildert ein ehemaliger Schüler, der später als Mönch ins Stift zurückgekehrt ist. Offenbar entgegen aller Vernunft entschließt er sich als junger Mann, nachdem er seine Zeit als Schüler in Kremsmünster als sehr traumatisch erlebt hat, zu einer Rückkehr an den Ort seines Leidens. Dort ist er gebunden. Es ist besser, traumatisch gebunden zu sein als nirgends gebunden zu sein.

„Matura geschafft hab', sondern weil ich endlich diesen Wahnsinn da los wurde (...). Das war sozusagen der Tag der Befreiung, und dann bin ich erstmal weg, und dann bin ich da

wieder hingegangen – warum, das weiß ich nicht so genau – und dann hab' ich dieses Monster wieder da vor mir gehabt.“ (Schüler 90er Jahre)

„Also ich hab' also wirklich traumatische Erlebnisse, nachdem ich da in Kremsmünster das alles durchgemacht hatte und auch von der Schule weg war, bin ich einmal, ich weiß nicht warum, nach Kremsmünster zurückgekehrt.“ (Schüler 90er Jahre)

„Ich habe mir die Frage schon oft gestellt. Das muss irgendwas Unterbewusstes gewesen sein.“ (Schüler 90er Jahre)

„Das war dieser Ort Kremsmünster, der so eng mit meiner religiösen Sozialisation verbunden ist, dass ich mir dachte, da muss ich wieder hin. Und im Unterbewusstsein war natürlich auch dieses Schreckensszenario da. Und ich war dort, und sozusagen eine Woche, nachdem ich dort war, sozusagen, da begann, jaaa... Da ging's mit meinem Leben schnell bergab.“ (Schüler 90er Jahre)

Diese Zitate beschreiben mit erstaunlicher Präzision die Wirkungsweisen traumatischer Bindungen. Immer wieder verweist der Erzähler darauf, dass er nicht versteht, was ihn nach Kremsmünster zurückkehren ließ. Das „Unterbewusste“, das ihn antreibt, ist die traumatische Bindung. Sie ist jene psychische Dynamik, die die Schüler tatsächlich in gewisser Weise an das Stift bindet – durchaus auch zu verstehen als eine Art emotionaler Fesselung, die die ehemaligen Schüler über lange Zeit nicht loslässt.

Ver-Bindung: Die Ver-Bindung erscheint nicht als traumatische Bindung, sondern als positiv berichtete nachhaltige Verbundenheit mit dem Stift. Sie wird an dieser Stelle als Ver-Bindung bezeichnet, weil sie angesichts der gewaltaffinen und emotional kalten Sozialisationsbedingungen im Konvikt/Gymnasium von einer primär positiv besetzten Bindung abzugrenzen ist. Es existieren viele Berichte von lebenslangen Freundschaften zwischen ehemaligen Schülern, aber auch zwischen Schülern und ihren Lehrern bzw. Präfekten. Es ist die Rede von „*super Klassenverbänden, die lange zusammengehalten haben*“, von „*Freundschaften bis heute*“, von einer „*alten Verbundenheit mit dem Stift*“. Es wird zumindest von anderen Personen berichtet, dass sie ihre berufliche Position dem Alt-Kremsmünsterer Netzwerk verdanken; ein Interviewpartner verdankt sogar seine Ehefrau dem Stift Kremsmünster, weil sie die Schwester eines Schulkameraden war. All das wird geradezu in leuchtenden Farben geschildert. Und ein Pater, mit dem ein ehemaliger Schüler in späteren Jahren sehr gut befreundet war, wird von diesem als „*toller Bursche*“ tituliert, von dem er „*nur einmal*“ eine Ohrfeige bekommen habe. Ein anderer Interviewpartner, der in Internat und Schule massiv misshandelt worden war, beschreibt das Konvikt als soziales Experimentierfeld:

„Da ist vielleicht damals auch der Grundstein gelegt worden; dass ich vielleicht auch ... freundschaftsfähig wurde, das nicht, aber dass ich Freundschaften aufgebaut habe und auch irgendwie Freundschaften mir aufbauen kann, weil ich zu gewissen Patres Freundschaften aufgebaut hab', vielleicht irgendwie der Grundstein dadurch gelegt wurde ... Ge?“ (Schüler 70er Jahre)

Diese Schilderung erinnert angesichts der heftigen Viktimisierungen, die der Schüler in der Institution erfahren hat, an das, was oben als traumatische Bindung bezeichnet wurde. Auch unter Bedingungen von Gewalt und Angst kann sich ein nachhaltiges Konzept von Freundschaft entwickeln. Andere Schilderungen erwecken sogar den Eindruck, dass es sich um ein nachgerade ideales Sozialisationsmilieu für die Entstehung echter sozialer Bindungen gehandelt habe:

„Es sind dort einfach die – ich glaub‘, im Internat, da wurden die ... die Fähigkeiten eines Menschen einfach offengelegt. Ob man jetzt mit der Gemeinschaft kann, ob man nicht kann, wie viel Druck man aushält, wie viel ist man bereit zu opfern oder zu erdulden ... Und das ist dort einfach schonungslos aufgedeckt worden. Also aufgedeckt jetzt: Das hat dort einfach keinen Raum gehabt, um zu wirken in jeder Person. Weil eben keine Puffer da waren.“ (Schüler 80er Jahre)

Druck auszuhalten und die Verhältnisse zu erdulden erscheinen hier als die wesentlichen Kriterien für die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft. Nicht Rücksichtnahme, nicht emotionale Wärme, nicht die Fähigkeit zu trösten, nicht Empathie. Welcher Art ist diese Gemeinschaft, die durch solche Verhältnisse zusammengeschweißt wird? Welcher Art ist die Ver-Bindung, von denen die Mitglieder einer solchen Gemeinschaft über viele Jahrzehnte zusammengehalten werden? Die Verbundenheit mit dem Stift ist eine kritische Ressource. Sie hat ihren Ursprung im Angewiesen Sein des Kindes auf die Bindungsangebote, die es im Stift vorfand. Diesen Angeboten mangelte es aber an den Attributen einer sicheren Bindung, die etwas mit Achtsamkeit, angemessenem Reagieren und einem sensiblen Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes zu tun haben (Ainsworth 1974/2003).

8.2.9 Belastungen der Angehörigen der Opfer

Die Dynamik von Aufdeckungs- und Bewältigungsprozessen in der Folge physischer und sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen bringt es häufig mit sich, dass die Wirkung solcher Taten auf Familie und Partner/-innen der Betroffenen im späteren Leben außer Acht gelassen wird. Insbesondere sexueller Missbrauch löst jedoch auch bei diesen Menschen Unsicherheit und Schmerz, oftmals auch Abwehr aus (vgl. auch Walker et al. 2011).

Wird selbst erlebte Gewalt von einem Betroffenen offenbart, so sind oftmals Angehörige und Partner die ersten, die sich mit widersprüchlichen Gefühlen konfrontiert sehen und gleichzeitig vor der Aufgabe stehen, angemessen auf diese Situation zu reagieren. „Verhalten, Eindrücke, Haltungen, Aktionen und Emotionen, die zunächst nur beim Opfer vorhanden sind, werden durch die Interaktionen innerhalb von Hilfs- und Unterstützungsprozessen auf andere Familienmitglieder übertragen. Diejenigen, die sich um die Opfer kümmern, können selbst zum Opfer werden“ (Korritko 2006, S. 150). Dieser Prozess, der auch als sekundäre Viktimisierung bezeichnet wird, bestimmt ganz wesentlich das Geschehen nach Aufdeckungsprozessen mit und birgt das Risiko dysfunktionaler Bewältigungsdynamiken in sich.

Korritko (2006) nennt folgende Kriterien für einen erfolgreichen (i. S. von heilsamen) Umgang mit einem das Familiensystem betreffenden Trauma:

- Die Familie erkennt schnell, dass sie mit einem traumatischen Ereignis umgehen muss, und mobilisiert dafür Energie und Ressourcen (Akzeptanz der Krise).
- Sie richtet die Aufmerksamkeit schnell von dem Betroffenen auf die gesamte Familie und erkennt das Trauma als Herausforderung an alle (familienorientierte Sichtweise).
- Sie bleibt nur kurz bei Fragen nach der Schuld von einzelnen stecken und konzentriert sich auf eine gemeinsame Veränderung der Situation (lösungsorientierte Sichtweise).
- Sie zeigt in der Krise eine erhöhte Kooperation und weiß, dass sie als Team gegenseitige Geduld, Rücksicht und Akzeptanz aufbringen müssen (erhöhte Toleranz).
- Sie ist es gewohnt, offen und direkt, verbal und nonverbal ihre Gefühle füreinander auszudrücken, besonders Freude, Anerkennung und Verbundenheit (emotionale Offenheit).

In den vorliegenden Interviews finden sich aber kaum Hinweise auf solche konstruktiven innerfamiliären Umgangsweisen, nachdem selbst erlebte körperliche und sexualisierte Gewalt entweder durch die Betroffenen selbst oder auch auf anderem Wege (z.B. Medien) bekannt geworden war (in der Regel ab 2010). Oftmals wird das Trauma eher verleugnet, Angehörige reagieren überfordert und können den Betroffenen keine angemessene Unterstützung bieten. Nachdem es die Betroffenen geschafft haben, ihr Schweigen zu brechen, scheinen ihre Angehörigen in den Modus der Sprachlosigkeit zu verfallen. Die immer wieder beschriebene Unfähigkeit, den Betroffenen mit einer ausgeprägten Haltung der Akzeptanz und Unterstützung zu begegnen, scheint im Übrigen wenig zu tun zu haben mit der Qualität innerfamiliärer Beziehungen. Sie ist vielmehr Ausdruck davon, dass Angehörige nicht vorbereitet sind auf eine solche Situation und der Rückgriff auf erprobte Handlungsoptionen verwehrt bleibt. Es existiert das Gefühl, dass darüber gesprochen werden sollte, aber es steht kein Sprachraum zur Verfügung, aus dem die Kommunikation schöpfen könnte.

I: Und dadurch, dass Ihr Sohn es Ihnen jetzt nicht genau erzählt hat und Sie sich auch nicht nachfragen haben trauen bis jetzt ...

A: Ja, aber ich denk' mir, der ist ein fünfzigjähriger Mann, ich kann nicht als Mutter da ... Er könnt' ja vielleicht sagen auch ... (Mutter)

Auch Geschwister, die den Betroffenen sehr nahe stehen, wissen nicht, wie sie mit dem Geschehenen umgehen sollen. Sie scheinen sich hin- und hergerissen zu fühlen zwischen dem Versuch, dem geliebten Menschen für Gespräche und psychische Entlastungen zur Verfügung zu stehen, und andererseits der Angst, sich diesem Thema zu stark auszusetzen, die Kontrolle zu verlieren und zu tief in ein Thema einzusteigen, das zur innersten Privatsphäre eines jeden Menschen gehört. Erschwert wird die Kommunikation durch den Umstand, dass in den meisten Familien, von denen in den Interviews die Rede ist, keine Konventionen in Bezug auf das Sprechen über Sexualität zu existieren scheinen. Viele ehemalige Schüler sind von ihren Eltern nicht aufgeklärt worden, die Möglichkeit gleichgeschlechtlicher sexueller Kontakte blieb ausgeblendet, eine Unterscheidung zwischen einvernehmlichen und aufgezwungenen sexuellen Interaktionen wurde nicht expliziert. Unter diesen Voraussetzungen bleiben Versuche der innerfamiliären Thematisierung zumeist fragmentarisch und wenig hilfreich.

Hinsichtlich der Frage, wie Betroffene innerhalb ihrer Partnerschaft mit den selbst erlebten Viktimisierungen umgehen, ergibt sich ein uneinheitliches Bild, da in diesem Kontext verschiedene Bewältigungsansätze der Betroffenen sichtbar werden. Wird der sexuelle Missbrauch an einem frühen Punkt der Beziehung offengelegt, kann dies die Partnerin überfordern, was zum Scheitern dieser Verbindungen beitragen kann. Auf der anderen Seite kann eine langjährige Geheimhaltung, ein Verschweigen auch vor der eigenen Ehefrau, die Beziehung durch das vermeintlich mangelnde Vertrauen beeinträchtigen. In manchen Fällen scheint es fast, als könnte ein Anvertrauen gegenüber der Partnerin als Test für die Beziehung angesehen werden. Ist die Partnerin in der Lage, den Betroffenen in seinem Prozess der Selbstoffenbarung zuverlässig zu begleiten, dann kann dies als Indiz für die Tragfähigkeit der Beziehung interpretiert werden und somit als nachhaltige Ressource dienen.

„Man kann über alles reden und so; und hab' das eigentlich vielen Menschen erzählt und hab' so gemerkt – das war 1997 –, dass da ein, auch da noch nicht die Zeit reif ist! Meine Mutter hat g'sagt: Red nicht mit den Leuten drüber! Du schadest dir nur selber. Und erzähl's vor allem nicht deiner Ex, weil die richtet das nur – die kann da unmöglich damit umgehen. Dann hab's meiner ersten Frau erzählt – wollte sie auch nicht hören. Die hat g'sagt: Was?! Ich will das gar nicht hören! Sexueller Missbrauch, das interessiert mich nicht. Und so. Und meine jetzige Frau hat mich immer bestätigt, hat mich immer bekräftigt; auch schon bevor das alles an die Öffentlichkeit gekommen ist, hat sie gesagt: Du musst das an-

zeigen! Du musst zur Polizei gehen, musst das anzeigen, du musst – wer weiß, was du damit noch verhindern kannst, wenn du das öffentlich machst.“ (Schüler 70er Jahre)

Diese Passage beschreibt eine ganze Bandbreite des Umgangs mit dem erlittenen sexuellen Missbrauch: Zunächst wird die Frage aufgeworfen, wann ein geeigneter Zeitpunkt für die Aufdeckung bzw. das Anvertrauen gegeben ist. Darüber hinaus werden unterschiedliche Reaktionen verschiedener relevanter Bezugspersonen skizziert. Diese reichen von Warnung über Abwehr bis zu Akzeptanz und Ermunterung zur Aufdeckung. Die Mutter befürchtet, dass ihr Sohn durch weitere Offenbarungen Schaden nehmen könnte. Es kann aber auch die Hypothese formuliert werden, dass sich hinter dieser Befürchtung die Einschätzung verbirgt, dass die Rolle der (unachtsamen) Eltern ins Visier des Diskurses über die Umstände des sexuellen Missbrauchs geraten könnte. In den Reaktionen der früheren vs. aktuellen Partnerin des Betroffenen scheinen jeweils unterschiedliche Beziehungsqualitäten zum Zeitpunkt der Offenbarung zum Ausdruck zu kommen. Das Verhalten der Ex-Partnerin entspricht der negativen Prognose der Mutter des Betroffenen, während die aktuelle Partnerin die frühere sexuelle Viktimisierung ihres Partners als Teil ihrer Beziehung anzuerkennen vermag.

Ein Einblick in die Gefühlswelt der Lebenspartnerinnen ergibt sich meist nur aus den Erzählungen der betroffenen ehemaligen Schüler, sodass die Belastungen dieser Frauen nur mittelbar erkennbar werden. Die wenigen direkten Quellen, in denen Lebenspartnerinnen selbst zu Wort kommen, geben jedoch einen sehr intensiven Einblick in deren Emotionen. Nicht nur der Missbrauch am geliebten Mann belastet die Partnerinnen, sondern auch der Umgang des Klosters im Rahmen der Aufarbeitung der Geschehnisse.

„[...] Ich als Angehörige muss sagen, den sexuellen Missbrauch hat mein Mann größtenteils getragen. Da muss man lediglich, [...], da muss man lediglich aushalten, dass ein Mensch, der einem sehr nahesteht, einfach so einen Schmerz erlebt hat, ja? Das ist nicht angenehm, aber was dann ins Rollen gekommen, mit der Art und Weise, wie damit umgegangen wird, ja ...? Also da merk' ich, das hat bei mir einen ganz, ganz aktuellen Schmerz ausgelöst, der davor nicht vorhanden war.“ (Ehefrau)

Der Umgang des Stifts mit der Aufdeckung wird als extrem belastend für die Paarbeziehung und für die ganze Familie empfunden. Der persönliche Aufarbeitungsprozess bindet auf Seiten des Betroffenen enorme zeitliche und emotionale Ressourcen, die auch in die unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Stift fließen. Dabei müssen immer wieder persönliche Rückschläge verkraftet werden, zumal dann, wenn das Stift den Eindruck erweckt, das es ihm nicht primär um einen respektvollen Umgang mit den Opfern geht, sondern vielmehr um die Verfolgung eigener Interessen. Die Grenzen dessen, was eine Paarbeziehung aushalten kann, laufen dann Gefahr, immer wieder überschritten zu werden. Die Betroffenen befinden sich in einem fortwährenden Spagat zwischen dem Kampf um die eigenen Rechte (wobei es hier nicht primär um – finanzielle – Ansprüche geht) und dem gleichzeitigen Bemühen um einen größtmöglichen Schutz der Familie. So muss etwa auch vermieden werden, dass die Kinder aus nicht kontrollierbarer Quelle mit den Verletzungen des Vaters konfrontiert werden. Zwischen Therapien, Recherchen, gerichtlichen Aufarbeitungen, unbefriedigenden Dialogen mit dem Kloster, der belastenden Konfrontation mit dem sexuellen Missbrauch und dem „restlichen“ Leben schwinden zunehmend die Bewältigungsressourcen der Familie. Gerade der Aufarbeitungsprozess mit dem Kloster und teilweise auch die mediale Berichterstattung können als sehr zermürend erlebt werden. Es besteht die Gefahr, dass die Partner einander nicht mehr auffangen können. Der Mann als Betroffener wird zurückgeworfen in das Erleben einer Zeit, die für ihn mit starken Gefühlen von Ohnmacht und Ausgeliefertsein assoziiert ist. Gleichzeitig wird die aktuelle Kommunikation mit dem Kloster als nicht respektvoll erlebt, sondern eher als ein stän-

diger Kampf um Anerkennung und Gerechtigkeit. Bei dem Versuch, den Partner zu unterstützen und die Familie nach außen hin zu schützen, bleibt die Partnerin nicht selten mit ihren eigenen Belastungen und Problemen allein, da für alltägliche Kommunikationen kein Raum mehr verfügbar ist. Unter diesen Bedingungen erhöht sich das Risiko, dass auch die Bewältigungsressourcen der Partnerin zusammenbrechen:

A: Und letztes Jahr, also wie das alles so am Laufen war, hab' ich gemerkt, da hat es sicher drei, vier Monate gegeben, wo ich immer um zwei in der Früh, wenn wir schlafen gegangen sind, nie mehr sicher war, ob am nächsten Tag, wenn wir aufwachen, ob ich noch funktionier'. Also wo ich gemerkt hab', dass ich das Vertrauen zu meiner...

I: Also dass die Balance doch so stark angegriffen wird durch dieses permanente Auseinandersetzen ... und auch so Ohnmachtgefühle ...

A: Durch die Ohnmachtgefühle, durch dieses Gefühl zwischen nichts tun können, gegen einen übermächtigen Gegner zu kämpfen, gleichzeitig gedemütigt zu werden, den Schmerz auszuhalten, der hochkommt, wenn ich meinen Mann sehe ... (weint)“(Ehefrau)

Dieses Beispiel liefert Anhaltspunkte für eine sekundäre Traumatisierung der Ehefrau. „Menschen leiden in ihrem Beziehungsgeflecht, ihre Angehörigen und Freunde sind erhöhtem Stress ausgesetzt und können ebenso Störungen entwickeln, die der post-traumatischen Belastungsstörung der Überlebenden entsprechen“ (Korritko, 2006, S. 149). Die Partnerin erlebt ein ausgeprägtes Gefühl der Insuffizienz. Sie fühlt sich beinahe schuldig, dass sie ihren Mann nicht mehr ausreichend unterstützen kann. Dies ist einer der Wege, über die sich das Trauma des Missbrauchsopfers auch auf seine Partnerin auswirken kann, auch wenn der sexuelle Missbrauch bereits lange zurückliegt (vgl. hierzu auch Walker et al., 2011).

Es überrascht daher nicht, dass nicht alle Partnerinnen bereit und/oder in der Lage sind, den Weg ihrer Männer mitzugehen. Aus den Schilderungen der interviewten Betroffenen lassen sich einige dafür ausschlaggebende Gründe herauslesen: Vergangenes ruhen lassen wollen, nicht mit dem Missbrauch in Verbindung gebracht werden wollen, Schutz der eigenen Privatsphäre oder sich nicht anlegen wollen mit einer mächtigen Institution wie der Kirche. All dies kann zu einer tiefgreifenden Enttäuschung, ja geradezu zu einer Zurückweisung des betroffenen Partners führen, der sich endlich zu einer Öffnung durchgerungen hat.

Aus den Erzählungen der Opfer wird ersichtlich, dass solche Dynamiken zum Scheitern von Ehen oder Beziehungen beitragen können. Die betroffenen Männer fühlen sich nicht aufgefangen und angenommen mit ihren Nöten. Sie kämpfen mit dem Empfinden, dass ein wichtiger Teil ihres Selbst weiter unterdrückt und ausgeblendet werden soll.

Es ist deutlich, dass das Anvertrauen bezüglich einer früheren Viktimisierung eine hohe Anforderung für eine Paarbeziehung darstellt. In den Interviews werden erfolgreiche Bewältigungsprozesse ebenso geschildert wie Paarbeziehungen, die die Krise der Aufdeckung nicht meistern konnten. Voraussetzungen für eine gelingende Bewältigung finden sich in den oben angeführten Kriterien von Korritko (2006). Eine Interviewpartnerin fasst den entsprechenden Umgang und die zugrundeliegende Haltung prägnant zusammen:

„Und wir haben dann immer wieder auch sehr offen drüber gesprochen, dass halt jetzt die Zeit ist, wo er das Gefühl hat, jetzt muss er, jetzt muss er das machen.“ (Ehefrau)

8.3 Erinnern als aktiver und zugleich selektiver Prozess

Der Diskurs über die Gewalt im Konvikt/Gymnasium Kremsmünster ist ein Diskurs des Gedächtnisses. Es geht um die Bewertung der Vergangenheit und um die Wirkung, die diese auf die Gegenwart entfaltet. Allein durch die Erinnerung kann vergangenes Unrecht zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht werden, allein die Erinnerung ermöglicht Konsequenzen, sie ermöglicht wenigstens ansatzweise eine nachträgliche Gerechtigkeit und sie ermöglicht die aktive Bearbeitung belastender Erlebnisse sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene. Aus den Kindern, die zum Teil bedroht, gedemütigt und schwer misshandelt wurden, sind inzwischen Erwachsene geworden, die über die Möglichkeit verfügen, ihre eigene Vergangenheit aus einer anderen Sicht in Augenschein zu nehmen. Dieser Prozess verläuft nur teilweise rational. Er ist mindestens ebenso geleitet von Emotionen und Motivationen. Die Erinnerung ist daher anfällig für Verzerrungen. Sie ist motivational organisiert und konstruktivistisch. Als individuelle Erinnerung vermittelt sie subjektive Interpretationen dessen, was geschehen ist. Als kollektive Erinnerung gibt sie uns einen Eindruck von Varianten des Umgangs mit den Gewaltverhältnissen im Konvikt/Gymnasium. Die Widersprüchlichkeit und Vielfältigkeit der Erinnerungen könnte dazu verleiten, die Vergangenheit als beliebig wahrzunehmen. Die öffentliche Aufdeckung stellt aber eine Zäsur dar, die die kollektive Erinnerung neu organisiert. Bei genauerer Betrachtung erweisen sich nun die im Folgenden geschilderten Formen des Erinnerns und Vergessens als zuverlässige Zeugen einer unzweifelhaft stattgefundenen Gewalt. Die Erinnerung an Gewalt kann per se nicht einheitlich sein. Gewalt traumatisiert und korrumpiert auf diese Weise das Gedächtnis. Gewalt wird von Tätern gegen Opfer ausgeübt und produziert auf beiden Seiten Gedächtnisformen, die in hohem Maße motivational gesteuert sind. Gewalt hinterlässt immer doppelte Zeitspuren: nämlich zu jener Zeit, in der sie stattfindet, und zu jener Zeit, in der an sie erinnert wird. Beide Zeitpunkte erfordern einen hohen emotionalen Aufwand, da es um Verletzung geht. Im vorliegenden Fall um die Verletzung von Kindern, die als Erwachsene vor der Aufgabe stehen, diesem Teil ihres Lebens einen Sinn zu verleihen.

8.3.1 Vollständiges Erinnern

Bevor Varianten der Gedächtnisorganisation diskutiert werden, die das Problem der Erinnerung an Gewalt aufgrund ihrer „Fehlbarkeit“ illustrieren, ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass es auch Berichte gibt, die frei von Zweifel detaillierte Auskünfte über Gewaltvorkommnisse geben. Es handelt sich dabei um einschneidende Erlebnisse, die aber subjektiv als gerade noch aushaltbar erlebt wurden, sodass das Erinnern daran als nicht gefährdend wahrgenommen wird. Ein ehemaliger Schüler beschreibt detailliert, wie er bereits am ersten Schultag aus für ihn nicht nachvollziehbaren Gründen von seinem Präfekten gohrfeigt wurde. Auf die Frage des Interviewers, ob er sich daran noch erinnern könne, antwortet er:

„Natürlich, ganz genau! Diese Dinge, die vergisst man eigentlich nicht so rasch.“ (Schüler 50er Jahre)

Wir werden sehen, dass es Gründe gibt, „diese Dinge“ manchmal auch teilweise zu vergessen. Aufgrund des Eindrucks, den diese überraschende Gewalterfahrung auf den Schüler machte, ist sie ihm aber vollständig im Gedächtnis haften geblieben.

8.3.2 Übereinstimmende Wirklichkeiten

Die Erinnerung ist nicht beliebig. Sie verweist auf Tatsächliches und sie verweist auch auf konsensuelle Reproduktionen von Wirklichkeiten. Einerseits gibt es eine teilweise erhebliche Widersprüchlichkeit in den Aussagen ehemaliger Schüler, andererseits soll dies aber nicht über zuverlässige Übereinstimmungen hinwegtäuschen. Beides spricht für das erhebliche Ausmaß an Gewalt im Konvikt/Gymnasium Kremsmünster. Die Widersprüche sind motivationalen Dynamiken geschuldet, die Übereinstimmungen können qua ihrer Vielzahl als Objektivierungen von Sachverhalten geltend gemacht werden. Pointiert drückt dies der folgende Interviewpartner aus:

„Das Erschreckende im Nachhinein, dass egal, worüber ich mit anderen Kollegen von damals spreche, das ist alles copy/paste. Ja.“ (Schüler 80er Jahre).

Hier wird auf ein gewisses Maß einer strukturellen Verallgemeinerbarkeit des Gewalterlebens Bezug genommen. Im nächsten Zitat zeigt sich eine überraschende Wendung im Verlauf des Interviews. Es lässt eine Art Metaperspektive auf das innere Konsenserleben des ehemaligen Schülers aufscheinen. Nachdem er ausführlich eigene Gewalterlebnisse geschildert hat, zeigt sich der Interviewer beeindruckt über die Vielzahl und Differenziertheit der berichteten Aspekte. Der ehemalige Schüler zeigt sich über diese Rückmeldung erstaunt:

„Ach so? Ich weiß nicht, ich glaub', das war normal, weil das ist nichts Besonderes, was ich Ihnen erzähl'. Das hat jeder mitgekriegt. Das hat jeder mitbekommen.“ (Schüler 70er Jahre)

Der Interviewpartner geht von einem geradezu selbstverständlichen Konsens bei der Betrachtung der Vergangenheit im Konvikt/Gymnasium aus. Es erscheint ihm nicht vorstellbar, dass davon auf signifikant andere Weise berichtet werden könnte.

8.3.3 Aufdeckung, Bewusstwerdung

Die Erinnerung des Erwachsenen verändert das Erlebnis des Kindes. Es entsteht langsam, manchmal erst durch jahrelange psychotherapeutische Auseinandersetzung, ein konsistentes Bild von den Geschehnissen in der Kindheit. Auch wenn zunächst Berichte über Misshandlungen im Konvikt/Gymnasium abgewehrt werden (müssen), kann sich schließlich die „Faktenlage“ als so zwingend erweisen, dass nicht nur die Tatsache der Gewalt ganz allgemein anerkannt wird, sondern sogar Erinnerungen an eigene Betroffenheiten auftauchen:

„Ein Klassenkamerad hat gesagt, am Anfang hat er sich gedacht, ich bin vollkommen wahn-sinnig geworden. Heute muss er mich erstens um Verzeihung bitten für seine Gedanken, zweitens ist er draufgekommen, dass ihm Sachen passiert sind.“ (Schüler 70er Jahre)

Die Bewusstwerdung des Erwachsenen ist die Voraussetzung für die zutreffende Einordnung vergangener Geschehnisse. Es wirkt zuweilen, als müsse der Erwachsene dem Kind, das er selbst war, dabei helfen, seine Erfahrungen einzuordnen. Dieser Prozess kann schmerzhaft sein, und es ist vor diesem Hintergrund verständlich, wenn man sich hinter den Schutzwall des Vergessens zurückzieht:

„Ich glaub', es hat auch selten oder fast keiner von uns gedacht, dass die sich sexuell daran erregen, weil wir haben ja in diesem Alter noch gar so gewusst, was eine sexuelle Erregung sozusagen ist. Ja? Rückblickend, wie das Procedere, wie der Ablauf manchmal so war, war

es – schaut es sehr danach aus, dass sie sich dabei sexuell erregt haben oder, ja, erregt haben. Erregt haben. Schaut es sehr verdächtig danach aus.“ (Schüler 70er Jahre)

Auch hinsichtlich der Einschätzung früherer Erzieher tragen Bewusstseinsprozesse zu Korrekturen bei. Indem der erwachsene Ex-Schüler Informationen gewinnt, kann er das verfestigte Bild, das er sich als Kind oder Jugendlicher von seinen früheren Bezugspersonen gemacht hat, aufweichen und Veränderungen unterziehen. Auch dies kann zu schmerzhaften Einsichten führen:

„Das Einzige, was ich heute erzählen könnte, muss ich sagen, ich könnt's mir vorstellen, ned? Also dass er (Pater Q, Anm. d. Autors) ein bissl – dass er pädophil sein hätte können aus seiner Gestik und so weiter, könnt' ich mir heute vorstellen.(...) Also ich kann ihn nicht beurteilen, könnte mir aber aus den heutigen Schilderungen aus gewissen Verhaltensweisen vorstellen, dass das schon stimmen hätte können, wenn's jemand sagt.“ (Schüler 50er Jahre)

8.3.4 Retrospektive Umbewertung

Eine zentrale Funktion des Erinnerns besteht darin, als Erwachsener die Vergangenheit mit anderen Augen zu sehen. Es ist, als würde man aus dem Strom einer nahtlosen, im Stift verankerten Sozialisation heraustreten und sich eines Blicks bemächtigen, der auf ganz anderen Grundlagen basiert als auf den jahr(zehnt)elang unhinterfragten Wahrnehmungsgewohnheiten des im Konvikt untergebrachten Schülers. Der Erwachsene kann jetzt auf Urteilsmöglichkeiten zurückgreifen, die für das Kind, das er einmal war, nicht verfügbar waren. Dieser Schritt aus der gewohnten Wahrnehmung heraus ist nicht leicht. Er erfordert den Mut, das eigene Weltbild zum Teil grundlegend in Frage zu stellen. Er erfordert die Fähigkeit, sich seinen Erinnerungen zu stellen und auf der Basis dieser Erinnerungen zu einer Neubewertung der eigenen Vergangenheit zu gelangen. Durch die erwachsene Deutung von Gedächtnisinhalten wird potentiell alles in Frage gestellt: die Rolle der Präfekten und Lehrer, die Qualität der eigenen Beziehungen zu den Patres und den Mitschülern, das eigene Empfinden gegenüber Schule und Internat und das eigene Verhalten gegenüber den früheren Mitschülern. All diese Aspekte könnten sich insofern als belastend herausstellen, als tradierte Urteile und Deutungen dem kritischen Blick des Erwachsenen nicht mehr standzuhalten vermögen. Diese Umbewertungen müssen nicht immer radikal sein. Ein kritisches Erinnern kann aber dazu beitragen, sich zugunsten einer differenzierteren Wahrnehmung von selbstschützenden Positionen zu lösen. Diese Positionen erfüllten für den Schüler und den jungen Mann wichtige Funktionen im Sinne einer psychischen Stabilisierung. Aber sie reduzieren die Möglichkeiten des Erwachsenen, die eigene Vergangenheit in ein realistisches Selbstbild zu integrieren.

I: Dann eine Frage: Die eigene Erinnerung an die eigene Schulzeit, hat sich die dadurch auch verändert?

A: Die hat sich natürlich verändert. Die war bis vor relativ kurzer Zeit im Wesentlichen glorreich, die schöne Zeit im Internat. Dann natürlich ist mir klar geworden, dass da nicht alles schön war, also meine eigene Entwicklung nicht in jeder Hinsicht da so gut war. (Schüler 70er Jahre)

Gerade im Zusammenhang mit diffusen, potentiellen Bedrohungen kann es sich als wichtig herausstellen, veränderte Wahrnehmungen zu entwickeln. Die für das Kind undurchschaubare Dynamik der sexualisierten Gewalt – sowohl im eigenen Erleben als auch in der Zeugenschaft – kann sich dem Erwachsenen als solche erschließen. Die Entlarvung von zugewandtem Verhalten von Patres als Täterstrategien dient einem vertieften Verständnis der Vorgänge in Kremsmünster. Frühere Berichte von Mitschülern können

retrospektiv auf ganz andere Weise auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft werden. So fügen sich langsam bestimmte Erinnerungsfragmente zu einem konsistenteren Bild des Lebens im Konvikt zusammen.

„Aber er hat mir irgendwie g’sagt, dass er so... Ich glaub’ irgendwie über seinen Schoß legen irgendwie. Also er hat das jetzt nicht so genau erzählt. Es hat jedenfalls einen anderen auch noch gegeben, der (...) hat mir diese Sache mit dem Pater Ä. (...) erzählt. (...) Und der hat mir das damals erzählt, und ich hab’ das, ja, gar nicht aufgenommen direkt. Er hat mir’s zwar erzählt, aber es war so... Ich hab’ das auch nicht glauben können irgendwie. Jetzt so im Nachhinein (...) kriegt’s eine Glaubwürdigkeit.“ (Schüler 90er Jahre).

Solche Erkenntnisse sind mit Schmerz verbunden, sie dienen aber auch einem Verstehen der eigenen Vergangenheit und tragen somit zu Entwicklungsmöglichkeiten bei, die dem Kind verwehrt wurden.

8.3.5 Zweifel

Die subjektive Rekonstruktion der Vergangenheit bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen Überzeugung und Zweifel. Wir haben gesehen, dass glasklare Erinnerungen geäußert werden, aber es gibt genauso deutliche Äußerungen des Zweifels an den eigenen Gedächtnisinhalten. An dieser Stelle muss auf die psychologischen Implikationen des Zweifels hingewiesen werden: Nicht zu wissen, ob man etwas erlebt hat oder nicht, kann zumindest potentiell ein erhebliches Risiko für psychische Instabilität darstellen. Dies bezieht sich nicht auf Ereignisse von geringer Erheblichkeit, gewinnt jedoch dann an Relevanz, wenn es um mögliche Verletzungen der eigenen körperlichen Integrität geht. Gefragt nach den medizinischen Untersuchungen des als pädosexuell geltenden Dr. Wurst, versucht sich ein Interviewpartner an eine entsprechende Situation zu erinnern:

„Der ist in der Direktion g’sessen, bei Pater Q., und hat seine Dinge erledigt. Ich glaub’ sogar, dass der Pater Q. da irgendwo daneben g’standen ist mit seinem üblichen süffisanten Lächeln, daran kann ich mich dunkel erinnern – außer ich bilde es mir ein. Es ist so g’fährlich mit dieser Vergangenheit. Es ist alles so ... Und – ja, aber das war’s dann. An sich hab’ ich mit Übergriffen überhaupt nichts erlebt als Schüler.“ (Schüler 70er Jahre)

Die dunkle Erinnerung und die mögliche Einbildung sind Manifestationen des Zweifels und werfen ein nicht ganz durchschaubares Licht auf die Feststellung, dass der Erzähler als Schüler nicht von Übergriffen betroffen war. Ein anderer ehemaliger Schüler expliziert die Gründe des Zweifels:

„Sind ja auch nur Erinnerungsbilder. Und jeder speichert vielleicht auch das, was er gerne... oder er blendet Sachen aus und weiß es dann gar nicht mehr. Es ist ja auch nur im Gehirn, ned?“ (Schüler 70er Jahre)

Hier wird der motivationale Charakter des Erinnerns angedeutet und alles Erzählen aus der Vergangenheit einem grundlegenden Zweifel unterzogen. So als ob das im Gehirn repräsentierte Geschehen nicht viel zu tun hätte mit dem, was tatsächlich in der Vergangenheit passiert ist.

8.3.6 Traumatische Amnesie

Die Erinnerung an schwerwiegende Gewalt ist ebenso verstörend wie das Gewalterlebnis selbst. Zum Zeitpunkt des Geschehens wird das betroffene Kind von heftigen Emotionen überflutet: Angst, Todesangst, Hilflosigkeit, Ohnmacht, Entsetzen. Bei sexualisierter Gewalt organisieren zudem Scham und Verstörung die innere Repräsentation des Geschehens. All das beeinträchtigt das Gedächtnis. Traumatische

Amnesie wird physiologisch dadurch erklärt, dass das Gehirn im Augenblick der größten Gefahr basale Überlebensmechanismen aktiviert. Komplexere Leistungen des Gehirns, wie eine geordnete kognitive Repräsentation des Geschehens, sind in einer solchen Situation nicht verfügbar. Die Fähigkeit des Gehirns, Vorgänge in konsistenter Form abzuspeichern, ist erheblich eingeschränkt. Dies führt dazu, dass die Erinnerung bruchstückhaft bleibt. Die folgenden vier Beispiele beschreiben Varianten traumatischer Amnesien. Sie verfügen insofern über einen hohen Erklärungswert, als sie beides sichtbar machen: das traumatische Erlebnis selbst und die fragmentierte Form der Gedächtnisrepräsentation, die wiederum auf den traumatischen Charakter des Erlebnisses zurückverweist:

„Und was mir sonst passiert ist, sind, sagen wir mal, zwei Dinge, die hängengeblieben sind: Er hat mich einmal – nein, wie oft weiß ich nicht – also zu sich in seine Wohnung beordert; und wie das abgelaufen ist, da fehlt das Nachher. Jedenfalls hat er mich so auf den Schoß verfrachtet – mit wahrscheinlich so zweite Klasse vermutlich, möglicherweise dritte, weiß ich nicht – flachgelegt, festgehalten und dann meine Genitalien ganz intensiv betastet und begripscht. Und was so das Gefühl war: absolute Wehrlosigkeit: Ich kann nicht aus. Wie lang das war, weiß ich nicht; wie oft das war, weiß ich nicht. Und das ist so – gut, der Schmerz, wo er die Hoden drückt, das ist noch so ganz stark da und ausgeliefert sein, nicht aus können. Und: Da geschieht was, was nicht sein darf, was unrecht ist und was mir ange-tan wird und ich kann nicht aus. Das war so das – wie oft das war, weiß ich nicht.“ (Schüler 70er Jahre)

Paradigmatisch zeigt sich hier, wie verschiedene Modalitäten des Erlebens als irgendwie miteinander assoziierte Bruchstücke im Gedächtnis repräsentiert sind: die Bilder des sexuellen Missbrauchs, das Empfinden von Schmerz und das Gefühl der Wehrlosigkeit. Die Erinnerung ist nicht vollständig, aber ihre Fragmente formen die Konturen einer traumatischen Erfahrung.

„Er hat nur am Gang paar Mal, aber da gibt es unklare Erinnerungen dann. Aber ich weiß noch, also einmal hat er mich in ein Eck gedrängt. (...) Da kann ich mich eben noch erinnern, aber sozusagen ist nicht bis in mein jetziges Bewusstsein vorgedrungen. Aber da, weiß ich noch, hat er mich irgendwo hineingedrängt und irgendwas gesagt, aber... Das weiß ich nicht. Aber... (Schüler 70er Jahre)

„Kann ich jetzt nicht sicher sagen. Also ich hab' jetzt eigentlich, ich weiß nicht, mittlerweile glaub' ich, dass mir was passiert ist. Ich kann's nicht sagen, weil ich es einfach nicht weiß. Es war einfach nur so eines Tages dann so, wie wenn ein Schalter umgeflogen wär', okay, gut. Ich kann mich an eine bestimmte Situation ziemlich genau erinnern, ich weiß aber nicht, ob's... Es war schon zu realistisch der Traum irgendwie, als dass jetzt... (...) Ich kann's einfach nicht sagen, weil ich am Anfang von dieser Woche sowieso überhaupt nichts mehr g'wusst hab', also ich hab' überhaupt keine Erinnerung g'habt.“ (Schüler 90er Jahre)

In diesen beiden Zitaten wird von beinahe vollständigen Amnesien berichtet. Wir wissen prinzipiell nicht, ob überhaupt etwas passiert ist. Der zweite Erzähler vermeidet es, die Inhalte des „zu realistischen Traumes“ zu erzählen. Dieser bezieht sich auf eine Chorwoche mit Pater Ä., die ein hohes Risiko für die Schüler mit sich brachte. Sich überhaupt nicht daran zu erinnern, kann angesichts der verunsicherten Schilderung als traumatische Amnesie gedeutet werden.

„Das hab' ich eigentlich mehr oder weniger aus dem Gedächtnis gelöscht, das ist nur noch dieser Moment, dieser Schreckmoment, wie er reinkommt und wie er mich dann nach vorne... Und dieser Schmerz, wie er mich dann, wie ich da halt am Boden nachkrabble und von ihm geschliffen werd.“ (Schüler 70er Jahre)

8.3.7 Funktionen des Vergessens

Die traumatische Amnesie wurde hier nicht als Form des Vergessens, sondern als fragmentierte Erinnerung skizziert. In den oben angeführten Beispielen stellt sie keinen intentionalen Versuch des Vergessens dar. Das, was nicht erinnert wird, fiel der psychischen Überforderung zum Zeitpunkt des Geschehens zum Opfer. Anders verhält es sich bei den im Folgenden beschriebenen Beispielen. Sie werfen ein Licht auf Formen intentionalen Vergessens. Es ist dabei nicht zu unterscheiden zwischen der Behauptung, sich nicht erinnern zu können, und tatsächlichem Vergessen. Deutlich wird aber, dass das Vergessen jeweils eine bestimmte Funktion erfüllt.

Am offensichtlichsten wird der intentionale Charakter des Vergessens, wenn es von Tätern behauptet wird. Der Satz „Daran kann ich mich nicht (mehr) erinnern“ ist als wirksamste Form des Freispruchs in Interviews mit Patres ubiquitär. Es ist der klassische Satz von Naziverbrechern. Es ist der Satz all jener, die sich mit Vorwürfen konfrontiert sehen, die sich auf einen länger zurückliegenden Zeitraum beziehen. Die dazwischen liegende Zeit wird zum Alibi erhoben. Das Gras, das über frühere Verbrechen gewachsen ist, soll deren Konturen unkenntlich machen. Ein ehemaliger Schüler beschreibt diese Strategie des Vergessens auf eindrucksvolle Art und Weise. Im Erwachsenenalter konfrontierte er Pater Q. mit seinen früheren Gewalttaten. Den Satz des Paters „*Da kann ich mich nicht erinnern. Keine Ahnung.*“ bezeichnet der Interviewpartner als „*Eröffnungszug des Schachspiels*“. Noch zweimal wird in diesem Bericht die Argumentation des Täters bekräftigt: „*Ich kann mich einfach nicht erinnern, ich weiß es nicht.*“ Das ist die gezielte Instrumentalisierung des Gedächtnisses, um sich von der eigenen Schuld freizusprechen.

Es lassen sich Formen des Vergessens auch bei jenen Schülern finden, die ihren Mitschülern Gewalt angetan haben. Einen deutlich größeren Raum nehmen aber jene Berichte ein, deren Funktion darin besteht, das Ausmaß der von den Patres ausgeübten Gewalt zu relativieren. Es geht dabei darum, ein bestimmtes Bild von Kremsmünster oder zumindest von einer gewissen Integrität einzelner Patres aufrecht zu erhalten:

„Der war in Ordnung, handfest, über jeden Zweifel sexueller Gewalt erhaben – körperliche Gewalt, hab’ ich nicht in Erinnerung. Ich mein’, es könnte sein, dass ihm das eine oder andere Mal die Hand aus’rutscht ist, aber nicht so, dass ich mir das gemerkt hätte.“ (Schüler 70er Jahre)

Man wisse nicht mehr, „*wie mit denen umgegangen wurde, die sich nicht in die Ordnung eingefügt haben*“ oder „*welche Sanktionen es bei Fehlverhalten gab*“ oder man habe „*die Art der Strafen vergessen*“. Oder aber es wird generell vergessen, dass es in Kremsmünster überhaupt negative Erlebnisse gegeben hätte, wobei es hilft, „*unangenehme Erlebnisse*“ als nicht negativ umzudeuten und das Ausmaß der Negativität herabzumindern, indem das Vergessen nur auf „*wirklich negative*“ Erlebnisse angewandt wird:

„Ich hab’ nämlich auch nachgedacht. Ich hab’ versucht, mich an wirklich ein negatives Erlebnis zu erinnern. Aber ... Unangenehme Erlebnisse, ja. Aber wirklich negativ, wo ich jetzt sag’, da hab’ ich g’heult und da wollt’ ich nur mehr heim oder so was, ich kann mich an nichts erinnern, beim besten Willen. Es ist ... Eher noch positive Sachen, nette Sachen, ja.“ (Schüler 80er Jahre)

Ein ehemaliger Schüler berichtet von einem erheblichen Gewissenskonflikt, weil er mitbekam, dass Pater Ö. offensichtlich in bedrohlicher Absicht den Raum eines bettlägerigen Mitschülers betreten wollte. Der Interviewpartner wollte Pater Ö. in den Raum begleiten, um einen Übergriff zu verhindern. Die Tatsache, dass ihm für diese Situation letztlich keine Erinnerung zur Verfügung steht, spricht eher dafür,

dass er den Raum nicht betreten hat. Das Vergessen enthebt ihn aber von den Schuldgefühlen, die er gerade deshalb empfinden würde:

„Ich weiß aber nicht mehr, was dann wirklich war. Ich weiß spät... - ich weiß es wirklich nicht. Ich glaub' schon, dass ich da mit reingegangen bin, aber ich hab' keine optische Erinnerung.“ (Schüler 70er Jahre)

Im folgenden Zitat wird geschildert, dass die Erinnerung nur so weit reicht, soweit die erlebten Geschehnisse noch auszuhalten sind. Die Funktion des Vergessens besteht hier in der Vermeidung einer emotionalen Überflutung:

„Ja, also an die schlimmsten Sachen offensichtlich kann ich mich Gott sei Dank nicht erinnern. Es war so, dass die Sachen, an die ich mich erinnern kann, waren Greifen, also das Greifen war sehr exzessiv, an den Genitalien eben rumspielen; einmal hat er mich geküsst und mich dabei eben mit seinen Pranken so festgehalten, also eben auf den Mund geküsst. Und dann gab's mehrere Situationen, wo bei mir einfach die Erinnerung ausreißt.“ (...) „Und das hab' ich für mich beschlossen, dass ich da nichts nähertreten will, und das lass ich einfach so stehen.“ (Schüler 80er Jahre)

Der abschließende Satz macht den offen intentionalen Charakter des Nicht-Erinnerns besonders deutlich.

8.3.8 Fehlendes Bewusstsein/fehlende Vorstellung

Es ist intuitiv einleuchtend, dass Menschen vor allem jene Dinge vergessen, die ihnen nicht bedeutsam erscheinen. Im Zusammenhang mit dem Erleben von Gewalt in Kremsmünster ist dieser scheinbar relativ triviale Sachverhalt von einiger Erklärungskraft. Gewalt erschien in manchen Situationen den Schülern aus zwei Gründen bedeutungslos, erstens, weil sie nicht als Gewalt erkannt wurde, und zweitens, weil Gewalt so alltäglich war, dass sie sich nicht mehr abhob von anderen gewöhnlichen Erfahrungen.

„Ich hab's aber nicht überrissen, dass es sozusagen eine Art sexueller Übergriff ist.“ (Schüler 70er Jahre)

Diese und ähnliche Schilderungen verweisen darauf, dass insbesondere sexualisierte Übergriffe von betroffenen Schülern zuweilen nicht als solche verstanden wurden. Schlecht informiert darüber, worin „normale Sexualität“ besteht, fehlte ihnen eine Vorstellung davon, welche Grenzen zwischen Erwachsenen und Kindern einzuhalten sind. In der häufig berichteten „beiläufigen“ Sexualisierung von Alltagssituationen durch Pater Q. ist die Strategie eines Täters zu erkennen, der gezielt die Wahrnehmungsschwelle der Schüler und somit deren Toleranz für sein übergriffiges Verhalten erhöhte: Was alltäglich ist, kann nicht abnormal sein. Und was alltäglich ist, wird später im Gedächtnis kaum noch repräsentiert sein. In diesem Sinne tragen auch Bagatellisierungen zu eingeschränkten Erinnerungen bei. Auch die Gewalt unter den Schülern wird auf diese Weise im Gedächtnis nivelliert:

8.3.9 „Das war das Normalste von der Welt, so grotesk das heute klingt.“³⁵

Vereinzelt finden sich auch Hinweise darauf, dass unmittelbare Auswirkungen der Gewalt nicht als Symptombelastung interpretiert wurden und somit ebenfalls nicht im Gedächtnis repräsentiert sind.

³⁵ Schüler 80er Jahre

Darüber hinaus wird immer wieder geäußert, dass man als Kind einfach „über kein Bewusstsein“ über die Verhältnisse in Kremsmünster verfügt habe. Man habe die bedrückende Atmosphäre und die alltägliche Gewalt als gegeben hingenommen; Sanktionen und Strafen wurden als normale Reaktionen auf das Fehlverhalten von Schülern wahrgenommen. All dies schränkt die Gedächtnisrepräsentation ein, denn das Gewöhnliche wird ebenso vergessen wie das extrem Traumatisierende (McNally 2004).

8.3.10 Diskontinuierliches Erinnern

Erinnern und Vergessen sind nicht endgültig. Es handelt sich um Prozesse, die Zeitverläufen und Phasenfolgen unterliegen. Demnach ist es nicht ungewöhnlich, dass bestimmte Gedächtnisinhalte über längere Zeiträume nicht verfügbar sind und oft erst nach Jahren – häufig ausgelöst durch bestimmte Anlässe – mehr oder weniger plötzlich wieder im Gedächtnis „auftauchen“. In der folgenden Schilderung wird die Diskontinuität des Erinnerns deutlich. Nach der öffentlichen Aufdeckung der Gewaltvorkommnisse reagiert der Erzähler zunächst mit Abwehr. Der von ihm beschriebene Modus der diskontinuierlichen Gedächtnisrepräsentation ist das Verdrängen. Der Auslöser für das Erinnern ist der öffentliche Diskurs und die damit verbundene emotionale Berührung:

„Und dann gab’s so eigentlich wochenlang ein totales quasi Verweigern, also ich wollt’s eigentlich gar nicht wahrnehmen. Und dann, irgendwann, ist es sozusagen über mich drübergeschwappt und es hat mich auch emotional halt total getroffen. (...) ... dass ich es quasi bemerkt hab’, dass ich das einfach 25 oder gute zwanzig Jahre wirklich de facto verdrängt hab’, obwohl ich mir dachte, dass ich eigentlich einer von denen war, die damit relativ bewusst umgegangen sind. (...) Und dass ich sozusagen nie, nie ein einziges Mal vor diesem ersten Bericht, kein einziges Mal dran gedacht hab’, dass eigentlich Kremsmünster ein Riesenthema ist. Also das, was mich... Also so weit ging’s in die Verdrängung.“ (Schüler 70er Jahre)

Auch andere Interviewpartner berichten davon, dass die öffentliche Thematisierung Erinnerungsprozesse in Gang gesetzt hat. Bei vielen kann auch eine anhaltende latente Bereitschaft zum aktiven Erinnern angenommen werden, denn:

„Das war, glaub’ ich, schon immer im Unterbewusstsein, dass da irgendwas ist.“ (Schüler 90er Jahre)

8.3.11 Diskursive Rekonstruktion

Um zu verstehen, wie sich veränderte Erinnerungen formieren, ist es wichtig, sich vor Augen zu halten, dass das Gedächtnis nicht einfach eine Funktion des Individuums ist. Es existiert eine gemeinsame Vergangenheit von tausenden ehemaligen Schülern, Lehrern und Erziehern – gemeinsam insofern, als sie sich für eine bestimmte Zeit ihres Lebens am selben Ort aufgehalten haben, wobei sie relativ hermetisch von der Außenwelt abgetrennt waren. Es liegt nahe, die besondere Dynamik der Aufdeckung auch in Zusammenhang mit dem hermetischen Charakter der Sozialisation im Stift zu sehen. Es existiert eine gemeinsame Vergangenheit, aber das bedeutet nicht, dass eine gemeinsame Wirklichkeit existiert. Dennoch ist das Erinnern kollektiv. Es entsteht nicht einfach nur aus dem Nachdenken des Individuums über frühere Zeiten. Vielmehr spielen kommunikative Prozesse bei der Organisation des Kremsmünster-Gedächtnisses eine herausragende Rolle. Ein gemeinsames, jahr(zehnt)elanges Verschweigen von Gewalt und ein gemeinsames Glorifizieren der Vergangenheit sind dabei ebenso wirkmächtig wie die Kommunikationen, die von der Veröffentlichung der skandalösen Vorfälle im Stift im Jahre 2010 ausge-

löst wurden. Wie über die Vergangenheit nachgedacht wird, hat ganz wesentlich damit zu tun, mit wem über was gesprochen wird, mit welcher Haltung was gelesen wird, wem man glaubt und wem man nicht glaubt und wie man die eigenen Erinnerungen mit dem, was andere erzählen, in Einklang zu bringen versucht. Aufgrund dessen, was andere mitteilen, macht man sich im wahrsten Sinne des Wortes sein eigenes Bild von der Vergangenheit in Kremsmünster. Es ist ein vorrangig kommunikativ geformtes Bild.

„Ich bin jetzt auch noch – wie soll ich sagen? – ich hab’ mir persönlich immer gesagt: Es ist mir nichts passiert eigentlich. Es hat mich doch schon relativ lange beschäftigt das Ganze und pfff... (...) Und dann halt auch durch Diskussionen mit Klassenkollegen von mir halt dann immer mehr Sachen aufgekommen sind, die eigentlich keiner so jemals wirklich erwartet hätte, was halt einfach komplett das ganze Bild umgeworfen hat, sag’ ich mal.“
(Schüler 90er Jahre)

Solche diskursiven Prozesse haben mindestens einen doppelten Charakter: Einerseits dienen sie einem umfassenderen Verstehen durch einen Zugewinn an Information, andererseits aber besteht das Risiko emotionaler Belastungen, wenn eigene Überzeugungen irritiert werden und sich die Notwendigkeit von Umbewertungen im oben beschriebenen Sinne aufdrängt. Kommunikative Prozesse erzeugen ein Spannungsfeld zwischen Erkenntnisdrang und Abwehr. Entsprechend vielfältig gestaltet sich das Spektrum an Bereitschaft der ehemaligen Schüler, sich an solchen Prozessen zu beteiligen. Eine wesentliche Bedeutung im Rahmen der diskursiven Aushandlung früherer Geschehnisse kam dem Internet-Blog zu, der von ehemaligen Schülern als Folge der Aufdeckungen im Jahre 2010 initiiert wurde. Auch Medienberichte trugen ganz entscheidend zur Anregung von Diskussionen bei. Im Rahmen der Interviews, die für die vorliegende Studie durchgeführt wurden, finden sich zahllose Hinweise auf die Effekte diskursiver Rekonstruktionen früherer Ereignisse. Indem mit anderen gesprochen wird, indem Dokumente und Blogeinträge gelesen werden, indem die Aufarbeitung im Rahmen des Strafverfahrens gegen August Mandorfer mitverfolgt wird, formiert sich das Bild, das sich ehemalige Schüler von ihrer Zeit im Konvikt/Gymnasium gemacht haben, noch einmal auf vollkommen neue Weise. Diese kollektive Aufarbeitung ist demnach immer auch eine individuelle Aufarbeitung, ja man kann geradezu von einem Wechselspiel kollektiver und individueller Prozesse sprechen. All das dient einem vertieften Verständnis dessen, was in Kremsmünster passiert ist, und ist ein notwendiger Gegenentwurf zur jahrzehntelangen Verdeckung der Geschehnisse, deren Funktion hauptsächlich darin bestand, die Täter nicht zur Verantwortung zu ziehen.

8.3.12 Unterschiedliche Wirklichkeiten (Retrospektiver Blick)

Erinnern ist intentional. Die eigene Erinnerung ist das Argument, mit dem die eigene Position im Diskurs über die Vergangenheit begründet und möglichst auch durchgesetzt werden soll. Wenn es um die Erinnerung an Gewalt geht, ist die Auseinandersetzung über die Vergangenheit notwendigerweise konflikthaft. Es gibt Täter und es gibt Opfer. Es gibt auch unter den Mitschülern insofern Täter, als sie ihre eigene Aggression gegen andere Schüler ausagiert haben. Es gibt Schuldgefühle, schlechtes Gewissen, Zweifel, Bagatellisierungen und Verleugnungen. All das ist konstitutiver Bestandteil des Gewaltdiskurses. Betroffene ringen um Anerkennung ihres Leids. Andere ehemalige Schüler kämpfen darum, ihr positives Bild von ihrer Schulzeit auch weiterhin aufrecht zu erhalten. Es liegt nahe, dass Erinnerungen auf eine Weise organisiert werden, die dabei hilft, solche Ziele zu erreichen. Dies ist ein hochkomplexes Geschehen, das dadurch geprägt wird dass die Erinnerung an das selbst erlebte Trauma häufig fragmentarisch ist und Raum für Zweifel öffnet. Aber auch die Behauptung, „*nichts mitgekriegt*“ oder „*nichts gewusst*“ zu haben, stellt eine hoch emotionale Position dar, weil sie die Berichte der Opfer indirekt in Zweifel

zieht und die eigene Verantwortung für das Geschehene konsequent leugnet. In der Diskussion um die Vorkommnisse im Stift Kremsmünster ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass eine Haltung des „Nichtsgewusst-Habens“ erklärungsbedürftig ist. Es einfach zu behaupten, reicht offenbar nicht aus.

„... weil das ist ja so eine derartige Frechheit, diese Lüge eines (?), eines – alle, die jetzt da irgendwie noch tätig sind und zu der damaligen Zeit in der Schule waren, die sagen, ich habe das nicht gewusst. Das ist unfassbar für mich.“ (Schüler 70er Jahre)

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, Unterschiede zu erkennen und ihre Bedeutung zu verstehen. Jedes Benennen von Gewalt ist ebenso intentional wie deren Leugnung. Das Benennen fordert Gerechtigkeit und Anerkennung, die Leugnung zielt auf die Aufrechterhaltung gewohnter Wahrnehmungsmuster (und möglicherweise auch auf die Abwehr von Verantwortung) ab. In den Interviews wird das gesamte Spektrum entsprechender Auseinandersetzungen nachgezeichnet. Diese sind emotional, weil es um existentielle Fragen geht. Es geht um ein Ringen um Wahrheit.

„Aber die haben ja das einfach mit Händen und Füßen abgewehrt. Die einen haben g’sagt: Ich kann mich an überhaupt nichts erinnern, das stimmt nicht! Und so.“ (Schüler 50er Jahre)

„Da gibt’s ein, zwei Exponenten, die wirklich unwahr agieren und die lügen, die nicht mal Opfer sind, scheinbar, auch eingestandenermaßen der eine, und der da sein Spiel treibt.“ (Schüler 60er Jahre)

„Ich hab’ auch Kollegen zum Beispiel, die mich angerufen haben und g’sagt haben: Da müssen wir was tun! Die können nicht unsere Schule so durch den Dreck ziehen! Der Meinung war ich nie.“ (Schüler 70er Jahre)

„Aber diese ganz, diese Keulen-Narrative, die da kommen! Die stimmen so was von überhaupt dann wieder in vielen Bereichen nicht. Und diese Pseudo-Experten, die da überall dann aufgetreten sind.“ (Schüler 70er Jahre)

Die zutreffende Erinnerung begründet die Glaubwürdigkeit der Zeugenschaft. Wer sich erinnert, hat dafür ebenso Gründe wie der, der sich nicht erinnern will.

„Aber es ist so, dass sehr viele aus meiner Klasse sagen: Lassen wir’s, lass mich in Ruh damit. Und es sagen auch viele, also zwei konkrete Beispiele kann ich da noch nennen: Ich will damit einfach nichts mehr zu tun haben. Wir reden darüber nicht.“ (Schüler 70er Jahre).

Solche Abwehrhaltungen sind vor allem auch unter den Patres weit verbreitet. Vor allem aber jene, die das Stift irgendwann verlassen haben, waren bereit (oder besser gesagt: sahen sich gezwungen), ihre Wahrnehmungen zu korrigieren. Es ist aber auch darauf hinzuweisen, dass auch innerhalb des Konvents offenbar durchaus kein einheitlicher Umgang mit der Vergangenheit zu erkennen ist:

„Sehr divergierende Haltung. Die einen sagen: Lasst’s uns in Ruh! Die anderen sagen: Das darf ja alles nicht wahr sein! Die Dritten sagen: Das ist furchtbar, und wir müssen viel offener damit umgehen, wir müssen viel mehr auf die Opfer zugehen.“ (Schüler 60er Jahre)

Vereinzelte berichten Schüler von einem Misstrauen in die eigene Erinnerung. Die dazugehörige Logik lautet: Weil ich im Stift Kremsmünster sozialisiert wurde und auf ein „stromlinienförmiges Denken“ eingeschworen wurde, kann ich kein verlässlicher Zeuge meiner eigenen Vergangenheit sein:

„Das ist ja das Schreckliche dran, dass wir dieses System natürlich auch eingepflegt bekommen haben und irgendwann selber so werden.“ (Schüler 90er Jahre)

Dies ist die Bezugnahme auf eine Reihe psychischer Manöver, die das bedrohte und betroffene Kind zur Anwendung bringen musste, um mit der Situation in Internat und Schule besser zurecht zu kommen: Bagatellisierung, Verdrängung, Leugnung, Umbewertung. Solche Manöver organisieren die Erinnerung und beinhalten das Risiko, die eigene Zeugenschaft zu korrumpieren. Aber gerade die Praxis der diskursiven Auseinandersetzung trägt dazu bei, eigene Wahrnehmungen zu vergleichen und in den Kontext der Erfahrungen anderer Mitschüler zu stellen. Dadurch kommt es zu einer Objektivierung von Erinnerungen und zu einem erhöhten Vertrauen gegenüber den eigenen Gedächtnisinhalten.

Unterschiedliche Formen des Erinnerns stellen ein wesentliches Kriterium für die Entstehung und Aufrechterhaltung unterschiedlicher Wirklichkeiten dar, die sich um das Stift Kremsmünster gruppieren. Im folgenden Kapitel wird eine Reihe anderer solcher Kriterien dargestellt, die erklären, weshalb Darstellungen über das Leben im Konvikt/Gymnasium so stark voneinander abweichen.

8.4 Wahrnehmungsdiskrepanzen

Einer der auffälligsten Befunde der Untersuchung der Gewaltverhältnisse in Kremsmünster betrifft die zum Teil erstaunliche Unterschiedlichkeit der Berichte ehemaliger Schüler. Deren Inhalte sind häufig von krassen Gegensätzen gekennzeichnet, vor allem in Bezug auf die persönliche Bewertung der eigenen Sozialisation in Schule und Internat. Extrem positive Berichte werden kontrastiert von Schilderungen über die allgegenwärtige Bedrohung und Gewalt im Konvikt und Gymnasium. Wie kann das sein? Im Kapitel über Erinnerungen wurde skizziert, auf welche Weise motivationale Aspekte unterschiedliche retrospektive Sichtweisen auf die Zeit in Kremsmünster generieren. Wir haben den konstruktivistischen und selektiven Charakter von Erinnerungen herausgearbeitet und auf diese Weise Erklärungen für unterschiedliche Perspektiven gefunden. Zudem gibt es aber eine große Anzahl anderer Aspekte, die nicht direkt auf den Vorgang des Erinnerns rückführbar sind, sondern etwas mit Gegebenheiten und Dynamiken im Stift selbst zu tun haben. Diese Aspekte erklären ebenfalls die Unterschiedlichkeit von Wahrnehmungen und Beschreibungen und sollen im Folgenden dargestellt werden. Sie lassen sich unterscheiden in eine vertikale Zeitdimension, in eine horizontale Dimension verschiedener Erfahrungsbereiche und in eine innere Dimension des psychologischen Erlebens der Schüler.

8.4.1 Die vertikale Dimension: Zeit

Epochen: Unterschiedliche Berichte haben zunächst etwas zu tun mit unterschiedlichen Zeitepochen, in denen die Schüler die Einrichtung besuchten. Trotz der nachweisbaren Kontinuität der Gewaltkultur und trotz des institutionellen Beharrens auf einer bestimmten Erziehungspraxis, die auf alt hergebrachten Werten und traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit und Bildung beruhte, gab es Entwicklungen und Diskontinuitäten, die dem Leben im Internat je nach Zeitepoche zumindest ansatzweise einen je unterschiedlichen Anstrich verliehen. So wurde die Anwendung von Gewalt als Erziehungsmittel – trotz aller Ignoranz gegenüber gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen – in den 1990er Jahren sicherlich als weniger selbstverständlich und konsensfähig erachtet als in den 1950er Jahren. Ritualisierte Formen der Gewalt, wie die jährliche, offiziell geduldete „*Krampus-Drescherei*“, wurden wenigstens im Laufe der 1990er Jahre unterbunden. Es wird außerdem berichtet, dass durch die verstärkte Aufnahme weltlicher Lehrkräfte und die Aufnahme weiblicher Schülerinnen ein spürbarer Kulturwandel wahrgenommen

wurde. Auch bezüglich der Frequenz von Elternbesuchen habe es im Laufe der Jahre Lockerungen gegeben. Es wird aber auch zu bedenken gegeben, dass im Laufe der Zeit eine zunehmende Anzahl „schwieriger“ Schüler aufgenommen wurde. Diese kamen aus brüchigen Familienverhältnissen und stellten die Erzieher und Lehrer vor große Herausforderungen. Möglicherweise trägt diese Veränderung der Zusammensetzung der Schülerschaft zur Erklärung der noch bis Ende des Jahrtausends persistierenden Gewaltexzesse bei, da die überforderten Pädagogen keine Antworten auf „schwieriges“ Schülerverhalten fanden. Insgesamt lässt sich sagen, dass die Veränderungen im Konvikt und Gymnasium keinem linearen Muster folgten, dass es aber doch Unterschiede zwischen den Lebensbedingungen der jeweiligen Schülergenerationen gab. Manche Interviewpartner erklären ihre vorrangig positiven Assoziationen, die sie mit Kremsmünster verbinden, mit dem expliziten Hinweis darauf, dass Gewaltexzesse zu anderen Zeitepochen stattfanden. Eine solche Argumentation ist allerdings nur bedingt aussagekräftig, da es nachweislich keine „gewaltfreie“ Epoche im Konvikt und Gymnasium gab, sondern bestenfalls Unterschiede im Ausmaß und der Intensität der Gewalthandlungen.

Schulzeitverläufe: Eine weitere zeitliche Ebene betrifft den Verlauf der jeweiligen Schülerkarrieren. Hier zeichnet sich auf der Grundlage der Schülerinterviews ein recht deutliches Veränderungsmuster von der ersten bis zur achten Klasse ab. Je nachdem, welche Klasse man besuchte, war man einem unterschiedlich starken Risiko ausgesetzt, Gewalt zu erfahren. Auch wenn die Berichte nicht ganz einheitlich sind, so kann man im Großen und Ganzen von einer abnehmenden Gewaltgefährdung mit aufsteigender Klassenstufe ausgehen. Viele Berichte deuten darauf hin, dass insbesondere die erste Klasse ein hohes Risiko in sich barg, Gewalt sowohl von den Erwachsenen als auch vor allem von älteren Mitschülern zu erfahren. Je älter man wurde, desto eher sah man sich in die Lage versetzt, sich wehren zu können. Zudem wurde die Disziplin im Verlauf der Oberstufe langsam gelockert, man konnte etwas mehr Freiheiten für sich in Anspruch nehmen, und es spricht insgesamt einiges dafür, dass die Patres mit älteren Schülern tendenziell rücksichtsvoller umgegangen sind als mit den Jüngeren. Die „ganz harte Schule“ ist eindeutig den unteren Klassen zuzuordnen:

„Also für mich so die prägende Zeit ist eigentlich die Unterstufenzeit, das ist natürlich die, wo es wirklich Hardcore war – oder sagen wir, bis zur fünften, inklusive fünfte Klasse für mich jetzt – und die Oberstufe war dann sozusagen eigentlich eher sozusagen quasi schon da, wo man sich frei fühlen, mehr oder weniger frei fühlen konnte, wenn man das System intus hatte und halt auch dann entsprechend auch schon entsprechende Freiheiten zugestanden bekam. Wo man sich eh schon als Gewinner fühlen konnte.“ (Schüler 70er Jahre)

„*Sich als Gewinner zu fühlen*“ heißt, dass man trotz aller Schwierigkeiten im System geblieben ist und die hohen Anforderungen, die das Gymnasium an den Schüler stellt, bewältigt hat. Die Tatsache, dass man in der Oberstufe immer noch in der Schule ist, bedeutet, dass man etwas geschafft hat, woran andere gescheitert sind. Man hat aber eine bestimmte Art der Sozialisation hinter sich. Man hat bestimmte Anforderungen, Haltungen und Bewältigungsmuster verinnerlicht und ist als „Kremsmünsterer“ herangewachsen. Die Sozialisation organisiert das subjektive Erleben der höheren Klassen und in späterer Zeit die Erinnerung an Kremsmünster. Die Wahrscheinlichkeit, in den unteren Klassen zum Opfer zu werden, ist in Zusammenhang zu sehen mit der Wahrscheinlichkeit, in höheren Klassen zu denen zu gehören, die die Kleinen demütigen, bedrohen, verdreschen oder sexuell bedrängen. Im Laufe der Sozialisation in Kremsmünster verändern sich Rollen, Erlebnisweisen und innere Empfindungen. Je nachdem, auf welche Phase man später rekurriert (und welche Phase die Gedächtnisrepräsentation dominiert), wird man in sehr unterschiedlicher Weise über Kremsmünster im Allgemeinen sprechen.

Täterbiographien: Es fällt auf, dass es zu einzelnen Patres höchst diskrepante Berichte gibt, die darauf hindeuten, dass die Patres im Laufe ihrer Sozialisation im Stift selbst bestimmte Entwicklungen durchmachten, die durchaus nicht spurlos an den von ihnen betreuten Schülern vorüber gingen. Diese Entwicklungen können aufgrund der Vielzahl übereinstimmender Schülerberichte als gesichert angesehen werden. Es handelt sich dabei um Veränderungen in Richtung einer Eskalation des Erziehungsverhaltens. Besonders augenfällig ist dieser Prozess bei Pater U., der von vielen Schülern zunächst als eine der wenigen inspirierenden und zugewandten Bezugspersonen beschrieben wird.

„Pater U. war zu unserer Zeit ein fortschrittlicher, extrem kritischer Mensch, den wir überhaupt nie als gewalttätig erlebt haben.“ (Schüler 60er Jahre)

Diese Einschätzung sollte sich in späteren Jahren grundlegend ändern. Ein nachfolgender Schüler bezeichnet Pater U. als jemanden, der „*völlig geistesgestört herumgebrüllt*“ habe. Offenbar habe er weder von körperlichen Attacken noch von psychischer Gewalt im Rahmen spiritueller Rituale Abstand genommen. Ein ähnlicher Prozess ist bei Pater F. zu beobachten, dem bescheinigt wird, zunächst ein „*hervorragender Pädagoge*“ gewesen zu sein. Im Laufe der Zeit wandelte er sich aber zu einem offen gewalttätigen Lehrer und Präfekten, der immer wieder „*ausgerastet*“ sei. Seine Persönlichkeitsveränderung wird von einigen Interviewpartnern mit einem schwerwiegenden Alkoholproblem in Verbindung gebracht.

Etwas undurchsichtiger sind die Berichte in Bezug auf Pater Q.. Im Gegensatz zu den beiden eben genannten Personen ist bei ihm keine radikale Veränderung vom „guten Lehrer und Erzieher“ in Richtung einer eskalierenden Gewalttätigkeit nachzuvollziehen. Er präsentierte wohl zu jeder Phase seines Wirkens im Konvikt und Gymnasium mindestens „zwei Gesichter“, die es seinem Umfeld zum Teil schwer machten, zu einer konsistenten Einschätzung seiner Persönlichkeit zu gelangen. Hinsichtlich der von ihm verübten sexualisierten Gewalt gibt es aber Einschätzungen, dass er diese je nach Zeitepoche unterschiedlich massiv und intensiv praktizierte. Nach Auffassung einiger Interviewpartner sei er erst in den 80er-Jahren „*so richtig entgleist*“ und habe in früheren Zeiten auch nicht „*hart vergewaltigt*“. Diese Hinweise sind aber als ungesichert zu betrachten, da kein durchgängiges Muster zunehmender Gewalt bei Pater Q. zu erkennen ist.

Zusammenfassend kann aber festgestellt werden, dass die Unterschiedlichkeit von Berichten über bestimmte Patres zumindest teilweise mit Phasenverläufen in deren Biographien erklärbar sind.

8.4.2 Die horizontale Dimension: Erfahrungsbereiche

Das Prinzip der Isolation wirkte im Kloster nicht nur nach außen, sondern teilweise auch nach innen. Es gab voneinander abgegrenzte Bereiche, Subwelten mit unterschiedlichen Ausmaßen an Segregation. Es gehörte zur Kultur der Institution, dass die Patres einander „nicht ins Handwerk pfuschen“. Das bedeutet, dass es kein erkennbares Ausmaß an gegenseitiger Kontrolle gab, wodurch sich auch keine übergreifende erzieherische Praxis im Sinne einer reflektierten konzeptionellen Ausrichtung etablieren konnte. Die einzelnen Abteilungen des Internats und die einzelnen Klassen der Schule bildeten demnach relativ autonome Mikrokosmen innerhalb des Mikrokosmos Kremsmünster. Dieser Umstand erklärt, weshalb die Schüler unterschiedlich schwierige Bedingungen im Konvikt und Gymnasium vorfanden. Je nachdem, welche Lehrer sie in ihrer Klasse oder welchen Präfekten sie in ihrer Internatsabteilung zugewiesen bekamen, waren sie in sehr unterschiedlichem Ausmaß von Gewalt bedroht oder betroffen. Exemplarisch wird dies anhand des folgenden Beispiels nachvollziehbar:

„Und hatten den Pater Ü., als wirklich einen herzensguten, sehr liebevollen Präfekten. Der Pater Z. war der absolute Terror, der Pater Ä. war bemüht, überfordert mit ein paar komischen Dingen; gut, der X. war der Konviktsdirektor mit dem Hades.“ (Schüler 70er Jahre)

Solche Charakterisierungen finden sich immer wieder in den Interviews. Die Schüler waren sich zumeist sehr bewusst darüber, dass sie aufgrund der Zuweisung ihres Präfekten oder ihrer Lehrer großes Glück oder großes Pech hatten. Aufgrund solcher Zuweisungen ergaben sich entsprechend unterschiedliche Lebenswirklichkeiten und damit korrespondierend unterschiedliche Ausmaße an Täterkontakt.

Inseln im System (positiv): Aufgrund der beschriebenen Struktur der mangelnden Kontrolle und der relativ autonom funktionierenden Subsysteme konnten sich für bestimmte Gruppen von Schülern Bereiche herausbilden, die offenbar relativ unbeeinträchtigt waren von der ansonsten herrschenden Atmosphäre von Bedrohung, Druck und Gewalt. Es ist die Rede von „*Nobel-Abteilungen*“ und von Patres, die „*wirklich toll*“ waren. Wenn man zudem das Glück hatte, gute sportliche und schulische Leistungen zu erbringen, bestand eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, die Jahre in Kremsmünster als vorwiegend positiv zu erleben.

„Wenn man die richtigen Präfekten hat und wenn man die richtige Leistung bringt, dann kann nicht viel passieren.“ (Schüler 70er Jahre)

Inseln im System (negativ): Die Struktur des Stifts bringt es mit sich, dass das, was über positive Inseln gesagt wurde, zwangsläufig auch seine negative Entsprechung haben musste. Den „falschen“ Präfekten oder Lehrer zugewiesen zu bekommen, stellte ein erhebliches Risiko für das Erleiden von Gewalt dar – entweder in Form eigener Betroffenheit oder aber durch Zeugenschaft. Auch in diesem Fall ist der inselhafte Charakter solcher Subsysteme hervorzuheben. Während sich genau diese Struktur im Falle der positiven Variante als vorteilhaft erweist (weil man dadurch vom sonstigen Gewaltgeschehen relativ unbehelligt blieb), wird sie im gefährlichen Subsystem zur unentrinnbaren Falle, da es im Stift kein Korrektiv gibt, das in der Lage wäre, in solche Inseln einzugreifen. Das paradigmatische Beispiel für ein solches abgegrenztes Soziotop bildet der von Pater Ü. kontrollierte „Hades“, ein pädagogisches Subsystem, das sich jeglicher externen Einflussnahme entzog, sodass die darin untergebrachten Schüler dem Pater im Großen und Ganzen ausgeliefert waren.

„Aber der Pater Ü. hatte ja bei der Konviktsdirektion – Hades genannt, Unterwelt – so einen Privatschlafsaal mit so ausgewählten Schülern, zwar klein, zehn nur, so eine Parallelstruktur, so eine Abteilung in der Abteilung, so eine eigene Truppe, die er unter seine Fittiche genommen hat. Ja? Wir waren sozusagen ganz normal in dieser ersten Abteilung integriert, was Studium und so und den ganzen Ablauf betraf, nur Schlafsaal und dieses am Morgen und Abend auch wecken und so, diesen Bereich, den hat er übernommen.“ (Schüler 90er Jahre)

Angesichts dessen, was im Nachhinein bekannt wurde, sind die Motivationen des Paters, eine solche Parallelstruktur zu schaffen, vollkommen verständlich. Unerklärlich bleibt allerdings, wie die gesamte Institution eine solche Struktur akzeptieren konnte und keine Handhabe hatte, auf die Vorgänge im „Hades“ Einfluss zu nehmen. Öffentlicher, aber ebenfalls gefährlich, war das Geschehen in der von Pater Ü. geleiteten Chorgruppe. Ebenso wie der „Hades“ hatte sie einen Doppelcharakter, weil zunächst der Eindruck entstand, dass die Aufnahme in diese exklusiven Strukturen einem Privileg gleich kam:

„Also die Chorgruppe, also die singen, die Sänger, da war klar, das sind die Schatzis. Das war klar. Und der ist da hineingekommen, hat aber Furchtbares erlebt.“ (Schüler 70er Jahre)

Ebenfalls als „dunkle Insel“ kann der Sportunterricht beim Lehrer X bezeichnet werden. Wer ihm zugewiesen wurde, hatte einfach Pech gehabt, da auch dem von nationalsozialistischem Gedankengut durchwirkten Treiben dieses Lehrers von außen keine Grenzen gesetzt wurden. Ein Interviewpartner bezeichnet den Sportunterricht als „Hölle“. Viele andere bestätigen dies.

Kontextabhängigkeit des Verhaltens: Einige wenige Berichte weisen darauf hin, dass das Verhalten der Patres auch je nach Kontext variierte. So wird gesagt, dass die Patres die Bereitschaft von Schülern zu ministrieren in hohem Maße honorierten. Im Rahmen dieser Tätigkeit zeigten sich dieselben Personen, die in der Schule rohe Gewalt ausübten, zugewandt und freundlich. Man habe von den Erwachsenen immer wieder verschiedene Seiten gesehen. Ein Interviewpartner berichtet, dass er von Pater Q. regelmäßig mit dem Auto abgeholt wurde, nachdem er in Linz Konzerte gegeben hatte. Es sei dabei *„nicht einmal die Spur eines Versuchs einer Annäherung“* zu erkennen gewesen. Solche Darstellungen weisen zunächst nur darauf hin, dass die Patres nicht permanent gewalttätig waren. Aus der Sicht der Schüler konstituieren sich daraus aber verallgemeinerbare Bilder von Harmlosigkeit und Zugewandtheit, die einer Überprüfung über verschiedene Kontexte des Schul- und Internatsgeschehens jedoch nicht standhalten.

Strukturelle Zuordnungen: Offenbar gab es auch Unterschiede je nachdem, ob man als externer oder interner Schüler die Einrichtung besuchte. Es lag wohl im Bestreben des Stifts, möglichst viele interne Schüler aufzunehmen, die im Internat lebten. Folgt man den Berichten einiger Ex-Schüler, dann entsteht der Eindruck, dass Schüler, die nicht im Internat lebten, im Gymnasium einen tendenziell schwereren Stand hatten. Ein Interviewpartner gibt sogar an, dass ein Pater die Formulierung vom *„Externen-Geschmeiß“* prägte. Allerdings ist nichts bekannt von konkreten, spezifisch gegen externe Schüler gerichteten Repressalien. Nach Auskunft einiger Schüler bildeten Interne und Externe recht deutlich voneinander separierte Gruppen, deren Lebenswelten sich erheblich unterschieden. Eine unterschiedliche Repräsentation der Zeit in Kremsmünster ist auf alle Fälle allein schon deshalb gegeben, als externe Schüler sowohl von der hermetischen Abgrenzung gegenüber der Außenwelt als auch von den Bedrohungen und Übergriffen im Internat verschont blieben. Einzelne Schüler berichten auch von deutlichen Unterschieden zwischen Schule und Internat, das Internat wird dabei als *„Abenteuerurlaub“* bezeichnet, während die Schule unter der Bedingung des *„permanenten Kampfes“* besucht wurde. Einer solchen Darstellung widerspricht aber eine Vielzahl anderer Berichte, die die euphemistische Bezeichnung *„Abenteuerurlaub“* für die Verhältnisse im Internat nicht gelten lassen würden.

8.4.3 Die innere Dimension: Psychologisches Erleben

Im Folgenden werden einige Unterschiede im psychologischen Erleben der Verhältnisse in Schule und Internat seitens der Schüler dargestellt. Zunächst wird dabei noch einmal auf bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten von Schülern eingegangen, wie sie bereits im Kapitel *‘Risikokonstellationen’* beschrieben wurden. Diese sind insofern auch hier von Bedeutung, als sie zweifellos sowohl das Leben im Konvikt/Gymnasium modulierten als auch entsprechende Effekte auf die retrospektive Wahrnehmung dieser Zeit ausübten.

Eigenschaften der Schüler: Eine hohe Leistungsfähigkeit im schulischen und sportlichen Bereich trug in entscheidender Weise zu einer erhöhten Anerkennung seitens der Patres bei. Leistungsfähige Schüler konnten daher eher damit rechnen, die Verhältnisse in Konvikt und Gymnasium als positiv zu empfinden. Als *Vorzugsschüler* habe man ein *„Auftreten entwickelt, das gewirkt hat“*, berichtet ein ehemaliger Schüler. Er fügt auch hinzu, dass man aufgrund der guten Schulleistungen und der damit verbundenen Gelegenheit, anderen Schülern Nachhilfestunden zu geben, *„ein anderes Selbstbewusstsein gehabt“*

habe. Es ist intuitiv nachvollziehbar, dass solche Schüler in Bezug auf das Leben in Konvikt/Gymnasium eine andere Wahrnehmung entwickelten als solche, die einer permanenten Bedrohung und Demütigung ausgesetzt waren. Da das pädagogische Prinzip vor allem auf Selektion angelegt war, kann davon ausgegangen werden, dass Unterschiede zwischen den Schülern eher verschärft als nivelliert wurden: Die Starken wurden gestärkt und die Schwachen geschwächt. Die „Lieblinge“ bekamen Vergünstigungen, und es erwies sich als durchaus ratsam, sich bei den Lehrkräften und Präfekten „einzuschleimen“, indem man andere Schüler denunzierte. Solche Dynamiken tragen zur Radikalisierung von Unterschieden im Erleben der Verhältnisse bei, zumal sie von den Schülern selbst internalisiert wurden. Gewalttätige Übergriffe unter den Schülern verschärfen diese Diskrepanzen noch weiter.

Unterschiedliches Gewalterleben: Diskrepanzen zeigen sich auch hinsichtlich der Bewertung von Gewalterlebnissen. In diesem Zusammenhang spielen vor allem Tendenzen zur Bagatellisierung eine wichtige Rolle. Bagatellisierung ist ein Abwehrmechanismus. Sie schützte den Schüler vor einer Überbelastung durch permanenten Stress und den Erwachsenen vor der Korrektur eines positiven Bildes seiner eigenen Sozialisation. Zudem ist zu berücksichtigen, dass Vulnerabilitäten und Resilienzfaktoren das Erleben von Gewalt modulierten. Von erheblicher Bedeutung ist auch der Umstand, dass die im Stift propagierten traditionellen Männlichkeitsbilder den Schülern eine bestimmte Position zur Gewalt abverlangten: Die Starken sind die, die die Gewalt aushalten, die sie in ein Spiel umdeuten, das der gewinnt, der nicht weint und ohne nachhaltige Schädigungen daraus hervorgeht: „Was mich nicht umbringt, macht mich stark.“ Vor diesem Hintergrund lässt eine tautologische Vereinfachung die Empfindungsweisen der Schüler extrem auseinanderklaffen: Die Starken sind stark und die Schwachen sind schwach.

„Also da sind die Watsch'n tief geflogen, aber ich muss dazu sagen, ich konnte mich retten. Das war für uns jetzt aber nicht böse oder so was, das war einfach... Wir haben g'wisst, das gehört dazu, das ist halt das Abenteuer. Und das ist eben dabei. Es war keiner jetzt verletzt in dem Sinn.“ (...) „Also der Pater Ü. hat Watsch'n ausgeteilt, das war unangenehm, das muss ich ehrlich dazu sagen. Und dann (...) ist einmal einem das Trommelfell geplatzt.“
(Schüler 80er Jahre)

Es wird darauf hingewiesen, dass Watsch'n als unangenehm empfunden wurden und nicht bloß als Abenteuer, das nicht böse gemeint war. Und es wird auch als notwendig erachtet, dem Umstand, dass „*keiner verletzt*“ wurde, die Information hinzuzufügen, dass „*einem das Trommelfell geplatzt ist*“. Es geht in diesem Zusammenhang nicht darum, die Wahrheit herauszufinden, sondern einen Eindruck davon zu bekommen, wie Schüler die ihnen zugemutete Gewalt interpretierten, um sie aushalten zu können. Solche Manöver vermitteln einen Eindruck vom Spektrum des Gewaltempfindens, welches sich in extrem unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Erzählmustern niederschlägt.

Unterschiedliches Verhältnis der Schüler zu den Patres: Die Patres wurden nicht von allen Schülern gleich wahrgenommen. Dieser Umstand ist durchaus nicht spezifisch für Internat und Schule in Kremsmünster, er trägt aber ebenfalls dazu bei, dass Wahrnehmungen von der Zeit im Kremsmünster stark voneinander differieren. Aufgrund der Datenlage ist davon auszugehen, dass Patres teilweise sehr bewusst Unterscheidungen vornahmen zwischen wohlgelittenen und abzulehnenden Schülern. Diese Unterscheidungen waren teilweise radikal, ein Exponent dieser Praxis ist Pater Ö.. Er ernannte manche Schüler zu seinen „Lieblingen“, an denen er teilweise sexualisierte Gewalt verübte, andere strafte er mit deutlicher Verachtung. Er spielte offenbar mit der unangetasteten Macht, Schüler entweder zu quälen oder ihnen seine Gnade zu erweisen. Kinder können solche Manöver nicht durchschauen, sondern sind in erster Linie froh, wenn sie das „Glück“ haben, von dem allmächtigen Lehrer und Erzieher vordergründig „begünstigt“ zu werden.

„Also wenn man sozusagen in die Liga gekommen ist, wo man wirklich von ihm respektiert wird, das war schon toll auch.“ (Schüler 70er Jahre über Pater Ö.)

Der „*wirkliche Respekt*“ eines Menschen, der andere Mitschüler brutal quält, demütigt und sexuell missbraucht, äußert sich vor allem in der Erleichterung, dass man zu denen gehört, die davon verschont blieben. Tatsächlich arbeitete Pater Ö. mit Anerkennung und positiver Zuwendung. Alleine diese Diskrepanzen in seinem Verhalten erzeugten bei seinen Schülern radikal unterschiedliche Lebenswirklichkeiten. Es entspricht dem üblichen Verhaltensmuster von Missbrauchstätern, dass sie nicht durchgängig als „Monster“ auftreten, sondern auch besonders positive Seiten hervorzukehren vermögen, die als „aufrichtige“ Zugewandtheit und echtes Engagement daherkommen. Diese Seiten müssen auch nicht unbedingt im Sinne von Täterstrategien interpretiert werden, sie können durchaus als tatsächliche zwischenmenschliche Praxis wahrgenommen werden. Sie sorgen aber auf jeden Fall für Verstörung und Verwirrung und tragen dazu bei, dass die retrospektive Wahrnehmung in Bezug auf einen solchen Menschen auseinanderklafft.

Im folgenden Zitat wird auf den Sportlehrer X Bezug genommen, der – im Gegensatz zu Pater Q. – relativ konsistent als sehr gewalttätig und autoritär beschrieben wird. Ein Aspekt ist dabei allerdings interessant, nämlich jener am Beginn des Zitats erwähnte, der wiederum auf die radikale Akzentuierung von Unterschieden hinweist:

„In der Wahrnehmung von dem, der ausgegrenzt wird ist das nochmal viel härter. (...) Aber ich hab' das Gefühl gehabt, der hat nicht wirklich eine Rolle gespielt, also in meiner Wahrnehmung. Das war halt der X und wenn du Pech gehabt hast, dass er dich aufm Picker gehabt hat, dann hast du's schwer gehabt. Aber das war, find ich, sehr, hab ich das Gefühl, sehr sektoral.“ (Schüler 70er Jahre)

Das Wüten des Lehrers wird als „*sektoral*“ beschrieben. Wenn man Glück hatte, dann hat er „*nicht wirklich eine Rolle gespielt*“, wenn man Pech hatte, dann hat man's „*schwer gehabt*“. Diese Beschreibung lässt auch insofern aufhorchen, weil X nachweislich alle Schüler in sein Gewaltsystem verwickelte, etwa dadurch, dass er sie zwang, ausgegrenzte Mitschüler zu verletzen. Wer sich innerhalb einer solchen Praxis zu den „*Starken*“ zählen darf, verfügt über die Möglichkeit, einen solchen Lehrer als wenig bedeutsam zu verwerfen. Schuldgefühle wegen angeordneter Mittäterschaft und Belastungen durch Zeugenschaft von Gewalt sind dissoziierbare psychische Erscheinungen – zumal wenn man von „*starker Konstitution*“ ist.

Manipulationen: Manipulationen durch den Täter sind konstitutive Begleiterscheinungen sexualisierter Gewalt. Sie erzeugen ein bestimmtes Bild von Wirklichkeit, das ein Kind bestenfalls zum Teil überprüfen und korrigieren kann. Manipulationen sorgen also schon per se für Wirklichkeitskonstruktionen, die einer kritischen erwachsenen Analyse nicht standhalten. Sexualisierte Übergriffe ziehen häufig Verharmlosungen, Leugnungen und Umdeutungen nach sich. Dies führt auch in der Retrospektive zu unterschiedlichen Einschätzungen. Die alltägliche Sexualisierung der Atmosphäre durch Pater Ä. wird häufig nicht als gewalttätig wahrgenommen, sondern als „*Dummheit*“ oder „*Spielerei*“ qualifiziert. Es ist aber wichtig, dieses Verhalten als „*grooming*“ zu identifizieren, als Versuch der Annäherung an potentielle Opfer, indem Übergriffigkeit als habituelles Verhaltensmuster etabliert wird. In der folgenden Schilderung, die sich auf Pater Ü. bezieht, wird erkennbar, dass Manipulationen durchaus auch gegenüber dem inzwischen erwachsen gewordenen Opfer zur Anwendung kommen. Der Täter mutet seinem erwachsenen Opfer eine Deutung zu, die schlechterdings als verrückt bezeichnet werden muss, aber die Funktion einer unterschiedlichen Konstruktion von Wirklichkeit erfüllt. Es ist davon auszugehen, dass in Bezug auf sexualisierte Gewalt solche unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen im Stift immer noch virulent

sind und somit einen Beitrag zur Aufrechterhaltung von Wahrnehmungsdiskrepanzen (auch auf Seiten ehemaliger Schüler) leisten:

„Er sagt, das stimmt, aber ich wollte dir immer nur helfen. Und wenn du das als Missbrauch erlebt hast, dann tut mir das leid. Auf Wiedersehen. (...) Und also dass man sieht, dass also der mit diesem Quatsch da durchgekommen ist, auch in anderen Gesprächen, die es angeblich gab (...) und dass man da auch sozusagen nur erwogen hat, dass das vielleicht sogar stimmen konnte! Ja? Dass es da einfach zwei Interpretationen gibt dieser Handlungen, ja?“
(Schüler 90er Jahre)

Unwissen: Die von wenigen Schülern und vielen Patres geäußerte Überzeugung, von jeglicher Gewalt (außer der „üblichen Watsch'n“) nichts mitgekriegt zu haben, kommt dem Versuch der Etablierung einer durchaus anfechtbaren Position gleich. Es kann letztlich nicht überprüft werden, ob es tatsächlich zu irgendeiner Zeit im Konvikt und Gymnasium möglich war, keine Kenntnis von Gewaltvorfällen zu bekommen. Als Behauptung steht diese Position aber im Raum und sie kontrastiert in hohem Maße die Berichte anderer Schüler. Inwieweit die in diesem Kapitel geschilderten Dynamiken und Aspekte in der Lage sind, eine solche Position zu erklären, kann nicht abschließend beurteilt werden.

Glorifizierungsbegründungen: Manche Schüler legen großen Wert auf die Feststellung, dass sie von ihrer Schulzeit in Kremsmünster in hohem Maße profitiert haben. Solche Schilderungen, die zum Teil geradezu euphorisch geäußert werden, beziehen sich primär auf die von ihnen als hervorragend erlebte Schulbildung. Im Folgenden beschreibt ein Interviewpartner, wie stark und nachhaltig er von der Musikerziehung bei Pater Q. profitiert hat:

„Ich hab' vom Pater Q. die Grundlage meines musikalischen Daseins und meines musikalischen Spaßes, den ich jetzt hab', gelernt. Ich hab' von ihm jeden Sonntag in der Mess' ein Hochamt gesungen... Ich hab' (...) Orgel spielen hab' ich dort auch gelernt, aber mein musikalisches Repertoire hab' ich dort in Kremsmünster g'lernt von ihm.“ (Schüler 80er Jahre)

Ein solcher Profit erzeugt Dankbarkeit. Dankbarkeit wiederum legt eine bestimmte Deutung des Verhaltens einer Person bzw. des Funktionierens einer Institution nahe. Wenn man dem Stift Kremsmünster gegenüber dankbar ist, dann gebietet es eine gewisse Art von moralischem Anstand, die Verdienste dieser Institution auch nach außen zu tragen. Würde man dies nicht tun, sondern sich im Nachhinein kritisch äußern (was angesichts der im Raum stehenden skandalösen Vorkommnisse einer massiven Verurteilung gleichkäme), dann gerät man in Gefahr, zu einem Nestbeschmutzer zu werden – ein Begriff, der im Diskurs um die Gewalt in Kremsmünster immer wieder Verwendung findet. Im Spannungsfeld zwischen „Glorifizierung“ und „Nestbeschmutzung“ ist es nachvollziehbarer Weise schwierig, konsensfähige Vergangenheitsinterpretationen zu entwickeln. So bleiben radikale, scheinbar unauflösbare Positionen im Diskursraum unverrückbar stehen.

Unterschiedliche Wirklichkeiten in einer Person: Zuletzt sei anhand eines bemerkenswerten Interviewausschnitts illustriert, wie anfällig das Erinnern und Erzählen über Schule und Internat in Kremsmünster für Diskrepanzen und Uneindeutigkeiten ist:

A: Mir ist nicht, es ist nichts bei uns bekannt geworden, dass einer Opfer gewesen wäre... man kann's nicht ausschließen. Aber...

I: Aber Ihnen ist einfach nichts bekannt, dass aus Ihrer Klasse...

A: Es ist nichts bekannt.

I: ... in Ihrer Zeit irgendjemand...

A: Es ist nichts bekannt geworden.

I ... in irgendeiner Art sagt, er ist Opfer eines sexuellen Missbrauchs oder auch von massiver Gewalt geworden, das ist Ihnen einfach nichts bekannt?

A: Nein.

I: Und Sie sagen auch, das hat sich verändert. Und das war früher nicht so gewalttätig. Und auch Missbrauch hat's, denk ich, Ihrer Wahrnehmung nach nicht gegeben?

A: Unserer Wahrnehmung nach nicht. Das ist dann – wir haben in der dritten Klasse einen Präfekten gehabt, der – gegen den inzwischen auch von Schülern Vorwürfe erhoben wurden –, der ist dann plötzlich weggekommen; und da hat's geheißen, der hat ein Verhältnis, es hat irgendwas gegeben mit einem Berufsschüler – das war dieser Pater L.. oder mit einem, mit einem Briefträger. Und damals war ja Homosexualität strafbar, und der ist dann weggekommen. Und da war dann einer, der war ein extrem brutaler und vor allem so Schlapf'n, so in der Linie, also das war wirklich ein Terrorregime, das der ausgeübt hat. Ich hab' dann am dritten Tag einen Brief – weinend – in der dritten Klasse, da hat man nicht mehr so Heimweh gehabt, einen Brief an meine Eltern geschrieben: Es ist wie in einem Gefängnis und ich halt' das nicht mehr lang aus. Und das ist – da ist er hinter mir gestanden und hat gelesen, was ich schreibe. Also das hab' ich furchtbar empfunden. Und ich hab' aber weitergeschrieben. Dann hat er gesagt: Bua, komm, und hat mich dann so genommen, so: Ist ja nicht so schlimm! Ob das ein Versuch der Annäherung war, weiß ich nicht. (Schüler 60er Jahre)

In diesem Zitat ist alles unklar: Die anfängliche immer wieder aufs Neue deklarierte Überzeugung, dass es in Kremsmünster keinerlei Gewalt gegeben habe, wird im nächsten Moment scharf kontrastiert. Es ist die Rede von einem „Terrorregime“, von einem „Gefängnis“ und einem „extrem brutalen Präfekten“. Der Erzähler erinnert sich daran, dass er es nicht mehr lange ausgehalten hätte. Verwirrend ist ebenfalls die Schilderung der Gründe, die zum Ausschluss des Paters L. geführt haben. Es macht nämlich einen großen Unterschied, ob es sich um ein sexuelles Verhältnis zu einem Berufsschüler oder zu einem Briefträger gehandelt hat, da ersterer wohl minderjährig gewesen sein müsste und letzterer vermutlich erwachsen war. Es steht also nicht das damals gültige Verbot von Homosexualität zur Debatte, sondern die Frage, ob es sich hier um sexuellen Missbrauch an Schutzbefohlenen handelt. Ähnlich verstörend wirkt die abschließende Szene. Der Präfekt verhält sich widersprüchlich. Zunächst wirkt alles bedrohlich und man spürt die Erleichterung, als der Erzieher nicht mit Strafsanktionen reagierte, sondern mit Trost. In dieser Situation aber bringt der Erzähler die Möglichkeit eines „Versuchs einer Annäherung“ ins Spiel, sodass der Trost möglicherweise auch als sexualisierte Grenzverletzung gedeutet werden kann. Hier wird sichtbar, wie sich bereits in einer kurzen Erzählsequenz innerhalb einer Person vielfältige Probleme der Wirklichkeitswahrnehmung auftun. Übertragen auf die große Anzahl von Mitschülern, Lehrern und Erziehern wird deutlich, wie schwierig bzw. unmöglich der Anspruch auf ein konsistentes Bild von Kremsmünster umzusetzen ist.

9 Warum hat die Aufdeckung so lange gedauert?

In den letzten Kapiteln haben wir uns intensiv mit komplexen Wahrnehmungs- und Erinnerungsmechanismen beschäftigt, die bei schwierigen, vor allem bei traumatischen Erlebnissen wirken. Diese Muster helfen zu verstehen, warum die Opfer von Misshandlungen und Missbrauch so lange nicht in der Lage waren, all das Grauen, das ihnen widerfahren ist, offen mit anderen zu thematisieren bzw. es sich auch selbst einzugestehen.

Wir haben an einer anderen Stelle auf ‚Ringe des Schweigens‘ hingewiesen, die es Kindern, Eltern und auch den Patres erschweren, über psychischen, körperlichen und sexuellen Missbrauch offen zu kommunizieren (Keupp, Straus, Mosser, Gmür & Hackenschmied 2013).

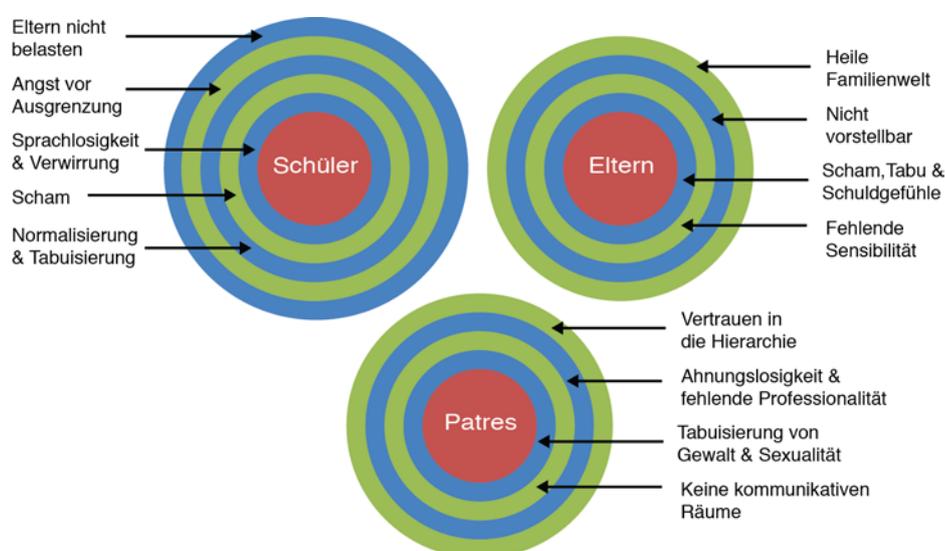


Abbildung 10: Ringe des Schweigens

Jeder einzelne dieser Kreise erschwert das Sprechen über die erfahrenen Misshandlungen. Er wirkt zudem wie ein Filter, der das was nach außen dringt, immer stärker in seiner Eindeutigkeit und Transparenz reduziert.

Auch kann man erklären, wie wir ebenfalls an anderer Stelle mit Rückgriff auf klassische Wahrnehmungsexperimente erläutert haben, warum selbst in ein und derselben Klasse/Abteilung, teilweise auch von den besten Freunden, Taten nicht oder nur in abgeschwächter Form wahrgenommen wurden. Daraus entsteht ein weiteres Problem. Nicht nur, dass es einem selbst schwer fällt über bestimmte Erfahrungen zu kommunizieren, hinzu kommt auch die Sorge, dass andere es ganz anders sehen oder behaupten, dass es so gar nicht stattgefunden haben kann.

Und dennoch gab es über die vielen Jahre praktizierter körperlicher, psychischer und sexualisierter Gewalt auch Momente, in denen eine systematische Aufdeckung ‚beinahe‘ stattfand. Die Begrifflichkeit ‚beinahe‘ markiert den Umstand, dass man eigentlich erst ab 2010 von einer wirklichen, systematischen Aufdeckung der Taten sprechen kann. Alles Vorherige an bewussten, gezielten oder auch zufälligen Aufdeckungen wurde durch die im weiteren dargestellten Prozesse verhindert oder so abgeschwächt, dass die Aufdeckung ohne längerfristige Folgen für die Täter und auch für das Stift Kremsmünster blieb.



Abbildung 11: Warum hat die Aufdeckung so lange gedauert?

Diese Abbildung benennt die im weiteren ausgeführten zentralen Be- und Verhinderungsprozesse. Ihr Mechanismus ist der einer folgenlosen Aufdeckung. Die Pfeile symbolisieren eine Aufdeckung, die in ihrer Wirkung jeweils schnell verpufft und bei den Betroffenen zudem meist ein Gefühl von Ohnmacht und Hilflosigkeit hinterlässt.

9.1 Offene Geheimnisse

In den Interviews haben uns ehemalige Schüler von vielen Andeutungen erzählt, die auf die Taten und die Täter hingewiesen haben. Diese Andeutungen bezogen sich auf Spitznamen, auf Karikaturen in Abiturzeitungen, auf Gerüchte und auf explizite Warnungen im ‚kleinen Kreis‘.

Beispiele Abiturzeitung: Die untenstehende Abbildung zeigt eine auf den ersten Blick völlig unverfängliche Szene eines Musiklehrers am Flügel.

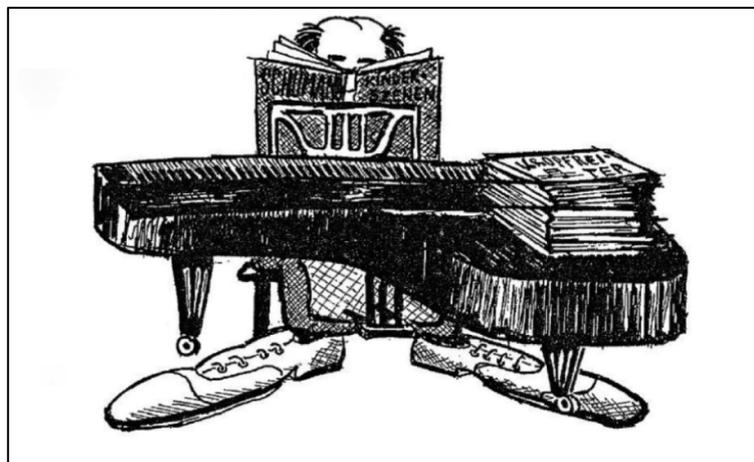


Abbildung 12: Pater X. am Flügel (aus der Maturazeitung von 1980)

A: Und da ist zum Beispiel der Pater Y. drauf, am Klavier sitzend, weil er ja immer den Musikunterricht auch gemacht hat und Klavier gespielt hat, und oben liegen die Noten von Schumanns Kinderszenen. Also das kann man lesen: Kinderszenen.

I: Das war so eine kleine Anspielung.

A: Ja, natürlich ... (Schüler 70er Jahre)

Ein anderes Beispiel betrifft einen anderen Pater in einer für ihn wohl typischen Situation. Aber auch hier braucht es zusätzliches Wissen, um die Karikatur in ihrer Tragweite verstehen zu können. Ein Wissen, das aber wohl nicht nur bei Schülern, sondern auch bei den Patres vorhanden war.

I: Und was war beim Pater V.? Wie ist der abgebildet worden?

A: Und da wusste man eben auch von manchen Schülern, die er besonders gern hatte und die auch bei ihm im Zimmer waren – er war ja in diesem Zellentrakt, in der Klausur hat er gewohnt –, und die sind halt ihn dort besuchen gegangen. Aber er war einfach so ... so ... irgendwie so widerwärtig und schmutzig, und er hat auch immer wieder ... Jetzt weiß man ja auch – oder glaub' ich, die ... Ich weiß es nicht, und es interessiert mich auch nicht wirklich –, dass er manchmal keine Unterwäsche anhatte und immer an seinen Fingern gerochen hat und so. Also diese Dinge, die haben wir dann auch in Form von Karikaturen ... Der Pater V. ist eben abgebildet, wie er so an seiner Hand riecht, an seinen Fingern, und mit seiner irrsinnig dicken Brille. Er war sehr kurzsichtig, und er hatte – oft hat man eben gesehen: Er hat unter dem Talar zumindest keine lange Hose an. Der Talar geht bis da, und drunter kommen dann so die behaarten Männerbeine raus. Und das war herrlich die Karikatur draus zu machen.

I: Glauben Sie, dass das Kloster, an der Spitze des Klosters, dass die das gewusst haben?

A: Ja. Man weiß ja auch, dass – es wurde ja der Pater V. wegen eines sexuellen Übergriffes versetzt, und er wurde nicht mehr als Präfekt zugelassen, sondern er musste dann eben als normaler Mönch in seiner Zelle wohnen. Also gewisse Dinge wusste man. Es war immer ein Thema. Und das Thema Sexualität und Zölibat wurde sicher angesprochen. Von einem Priester weiß man ja auch, dass er ein Kind hat mit einer Putzfrau, das wusste man auch. Und da hieß es dann halt immer, na ja, im Mittelalter war sowieso neben dem Kloster gleich der Kindergarten, wo die Kinder der Mönche dann ... (Schüler 70er Jahre)

Beispiel Spitznamen:

A: Ja, der Schwulfons, das war ja – oder Fick hat er g'heißen, Fick von ficken ...

I: Aha.

A: Ja, das waren die ganz normalen Ausdrücke. Der Fick, hat er g'heißen und der Schwulfons. (Schüler 70er Jahre)

Ein anderer Schüler nennt den gleichen Spitznamen für den Pater Z., gibt diesem jedoch eine andere Deutung.

I: Der hat eine Spitznamen auch gehabt, oder?

A: Der Spitznamen, den wir verwendet haben, war Fig. Ich hab' das – von Fig, von Figaro.

I: Aber es könnte auch einen anderen Hintergrund noch haben, oder?

A: Aber vom Wort her hat's für mich nichts anderes hergegeben.

I: Und wurde er nicht auch als schwul bezeichnet? Gab's das nicht auch unter Schülern?

A: Also schwul? Also das Wort ist auf jeden Fall g'fallen, ja, ja. Ja.

I: Also es gab schon um ihn herum so einfach Erfahrungen, dann auch Gerüchte und auch Spitznamen oder auch ...

A: Ja, ja, es war auf jeden Fall klar, also sexuell ist das irgendwie komisch. (Schüler 70er Jahre)

Aufschlussreich an dieser Erzählpassage ist das deutliche Gefühl des Sexuellen und andererseits die Umdeutung der Konnotation von Fick(en) zu Fig(aro). Typisch für die hier beschriebenen offenen Geheimnissen ist das Ungefähre und damit auch Ungefährliche im scheinbar Eindeutigen.

„Ja, das war so klar, das war SO KLAR, das war jedem so KLAR, dass das gar nicht thematisiert – darüber MUSSTE gar nicht gesprochen werden.“ (Schüler 70er Jahre)

Weil die Andeutungen ‚so klar‘ sind, müssen sie nicht expliziert werden und jeder glaubt das Gleiche verstanden zu haben. Die Jugendlichen tragen eine Deutung und Geschichte mit sich herum, und ein jeder interpretiert sie auf seine eigene Weise. In der Andeutung sind sich alle einig, nicht aber in der genauen Bedeutung und Konsequenz für das Tun.

„Aber ich hab‘ also selbst mitgekriegt, dass er sexuell nicht richtig tickt. Das hab‘ ich allerdings damals nicht einordnen können. Es haben für mich nicht nur die Begriffe gefehlt, ich hab‘ mal nachgedacht drüber: Ich hab‘ ja nicht mal gewusst, dass das was Strafbares ist.“ (Pater R.)

Dieses Beispiel stammt von einem Schüler, der später Pater im Stift wurde und diesem bis heute angehört. Auch das folgende Beispiel weist noch einmal auf das Spannungsfeld und die Ambivalenz von Wissen und Nichtwissen hin.

A: Es war klar, dass der V. in der Phase vorher, dass der da im Schlafsaal Leut‘ angegriffen hat, das hat jeder g‘wusst. Man hat auch g‘wusst, dass er deswegen abgezogen worden ist.

I: Und darüber haben die Schüler auch untereinander geredet?

A: Na ja, vielleicht nicht alle, so irgendwie, irgendwo und überall ... Aber das war für uns schon irgendwie klar. (Schüler 70er Jahre)

Das Charakteristische an offenen Geheimnissen ist, dass sie letztlich immer noch Geheimnis bleiben und nicht zu Konsequenzen führen müssen. Hätte jemand beispielsweise einen Pater ‚Kinderficker‘ genannt, wäre es zum Eklat, aber wahrscheinlich auch zur Untersuchung, Aufklärung und möglicherweise bereits damals zur gerichtlichen Verfolgung seiner Taten gekommen.

Beispiel Warnungen: Schüler berichten auch, dass es ‚eindeutige‘ Hinweise durch andere Schüler gegeben hat. In diesen wird vor allem vor Pater Y. gewarnt.

A: Ja. Und: Pass auf bei dem! Also das war lustigerweise, obwohl einen die Zweitschüler irgendwie immer ziemlich belästigt haben, gewaltmäÙig oder psychomäÙig, haben sie trotzdem davor gewarnt, bei dem Pater Y. aufzupassen sozusagen. Das war von Anfang an, wie ein geschriebenes Gesetz, unausgesprochen, so ungefähr. (Schüler 90er Jahre)

Diese Interviewpassage eines Schülers aus den 90er Jahren zeigt, dass selbst unbekannte Dritte (Zweitschüler) andere Schüler warnten. Dies spricht dafür, dass es fast eine Art Allgemeinwissen in Kremsmünster war, das mit Pater Y. sexuell etwas nicht stimmt. Allerdings bleiben auch diese Warnungen noch im Ungefähren. Und wir finden auch in dieser Erzählung neben dem scheinbar Eindeutigen die für offene Geheimnisse ebenfalls typischen Merkmale von nicht ausgesprochenen Elementen und Ungefährem.

Erzählungen zu solchen Warnungen finden sich immer wieder in den Interviews. Hier eine Aussage eines Schülers, der einige Jahre vorher bereits im Stift war und ebenfalls Opfer von Y. wurde. Er warnt andere Schüler, die wie er im Hades³⁶ übernachtet haben.

„Da war ich irgendwie völlig verzweifelt in meiner Situation [und hab zu den anderen gesagt]: Es geht keiner mehr alleine zum Y. rein! Keiner! Egal, was, ihr geht nur mehr zu zweit dorthin! Große Frage: Wieso? Ich: Weil er euch was tut. Und ich hab' diese Truppe ganz klar darauf geschworen: Keiner von euch, egal wann was ist, geht nie mehr wieder alleine dort rein! Und wenn ich mitgehen muss oder sonst einer. Nie mehr wieder! Und das war natürlich eine völlige Aufregung. Der Y. war in seinem Zimmer, und wie es dann am Abend – zum Niederlegen ist der Y. immer runtergekommen und hat dann irgendwie ein Nachtgebet oder sonst was mit uns gemacht und ist dann: Gute Nacht! Licht ab, raus. Und alle haben sich halt fertig gemacht, Zähne geputzt und sonst was, und da kommt der Y., die Schritte ... Totenstill. Und alle sind bei ihren Betten gestanden und haben den Y. angeschaut, wie der durch die Tür reinkommt. Der Y. ist weiß geworden, dann hat er mich ang'schaut, dann haben alle mich angeschaut! Und dann hab' ich gedacht: So, das war's. Die Nacht war sehr schwierig für mich, ich habe nicht geschlafen; ich hab' ein Herz g'habt, ich hab' nämlich wirklich – wirklich! – Angst gehabt. Ich hab' richtig Angst gehabt. Und dann hat der Y. gezeigt, was er kann. Dann hat er mich einen Monat lang oder zwei Monate lang gequält.“ (Schüler 80er Jahre)

Dies Schilderung lässt zugleich erahnen, welche Gefahr bestand, wenn man vor dem Täter warnte. Auch seitens der Patres gab es Warnungen.

„In der 1. Klasse, wo ich war, da war der Pater R. mein Präfekt, der ist nach wie vor dort, das war ein total Netter und total Sympathischer, den hab ich sehr gern gehabt. Und der hat uns, also mich persönlich oder uns eigentlich alle, glaub ich, immer vor diesen inoffiziellen Regeln irgendwie gewarnt. Also der hat immer gesagt, tu dies und das, weil da, weiß ich nicht, er hat z.B. grad den Pater U. irgendwo gehen gesehen, oder er weiß, da ist grad der und der, wir sollen lieber da runtergehen. Der hat immer probiert, dass er uns ein bisschen beschützt und ein bisschen den Gefahren aus dem Weg gehen lässt. Und das hab ich einfach als sehr nett immer empfunden.“ (Schüler 80er Jahre)

Viele dieser Warnungen mögen Schüler davor bewahrt haben, auch zum Opfer zu werden. Letztlich haben sie aber die Dauer der Misshandlungen und Missbräuche nicht verlängert. Der stets kleine und private Ort der Warnungen konnte nicht dazu führen, dass diese systemrelevant wurden, d.h. im Stift zu Konsequenzen geführt hätten.

9.2 Bagatellisierung: Grenzverletzungen als Normalität

Eine andere Seite der offenen Geheimnisse ist der latente Zweifel. Wenn man nicht selbst das Opfer ist, kann es gut sein, dass man zwar im ersten Moment der Geschichte glaubt, aber nahezu zeitgleich in einem der Zweifel wächst, weil ‚es das ja gar nicht geben kann‘.

„...also dass man sich beim Pater S. nackt ausziehen musste. Ich weiß nicht, das kann man nicht beschreiben, wenn einem das einer erzählt. Man nimmt das zwar auf, aber man nimmt es nicht bewusst wahr irgendwie. Man denkt sich halt, okay, gut, das ist jetzt nicht in

³⁶ Eine besondere Abteilung im Konvikt.

Ordnung, aber auf der anderen Seite denkt man sich auch, das kann's jetzt gar nicht sein. Das gibt's gar nicht. Das ist ... Weil: Warum sollte jemand so was machen? Das ist einfach, das geht einem nicht ins Verständnis rein. Das ist ... Und ich mein', wie g'sagt, derjenige, dem das passiert ist, dem glauben ja nicht mal seine Eltern. Der hat jetzt überhaupt keinen Kontakt mehr mit seinen Eltern.“ (Schüler 90er Jahre)

Eine noch effektivere, ebenfalls oft nur teilbewusste Strategie ist jene der Bagatellisierung. Vor allem die zahlreichen körperlichen Grenzverletzungen werden mit einer Reihe von Argumenten entschuldigt:

- mit der geschichtliche Epoche (Schlagen war damals üblich),
- mit dem Internatsalltag (sadistische Spiele unter Jugendlichen kommen in allen Internaten zu allen Zeiten vor....),
- mit anderen, noch übleren Tätern (mein Vater hat viel härter geprügelt) oder auch
- als situative Entgleisungen (..da ist ihm die Hand ausgerutscht, sonst war er ein ganz ein Lieber).

Hinzu kam die Alltäglichkeit der gewalthaltigen Erfahrungen, die wie dieser Schüler erzählt, ein Gefühl von Normalität erzeugt haben:

„Jaaa ... da war dieses Normalitäts-Gefühl, das hat mich ganz schnell eingeholt. Da in Kremsmünster tat jeder so, ja?, als wär' das vollkommen normal, was da passieren würde. In den Neunzigern! Bis rauf zu meiner Matura. Als wär' dieses System, so wie man das macht, das war ja kein Geheimnis, als wär' das das Normalste der Welt. Ja? Als wär' das normale Kindererziehung, als wär' das gängige state-of-the-art-Methode, um Kinder in einem Internat zu erziehen. Aber das trifft alle, ja, also das wussten die weltlichen Lehrer, das wusste der jetzige Direktor, das wussten die Präfekten, also das war ja überhaupt kein Geheimnis, was da für ein System herrschte, ja? Aber das wurde einfach als ganz, ja, gottgegeben hingenommen, das war ganz klar. Da gab es überhaupt nicht einmal den Versuch, was zu ändern.“ (Schüler 90er Jahre)

Diese ‚quasi gottgegebene Normalität‘ macht teilweise nachvollziehbar, warum das brutale Schlagen und Verprügeln von Kindern so lange hingenommen wurde. Diese Erzählvariante der ‚Normalisierung‘ verhinderte lange Zeit, dass das Leid und die Demütigung der einzelnen Schüler in ihrem ganzen Ausmaß erkannt werden konnten.³⁷ Und sie machte es den Opfern damals sehr schwer, die Übergriffe zu skandalisieren und als Taten anzuklagen. Die rechtliche Basis dafür wäre auch schon damals vorhanden gewesen.

9.3 Die Tradition des Schweigens

Wie wir an anderer Stelle bereits ausführlicher thematisieren haben, ist ein Kloster oft auch ein Ort des Schweigens bzw. wird durch seine Kommunikationskultur zu einem Ort des Beschweigens. Wir sehen darin eine der wesentlichen Gründe für die Nicht-Aufdeckungen, weil mangels einfacher kommunikativer Räume viele der Patres, ihre Ahnungen oder auch ihr explizites Wissen für sich behalten haben. Hätte es mehr einfache oder auch eindeutige (wie Supervision) Gesprächssituationen gegeben, hätte es für

³⁷ Bei manchen dieser Relativierungen kann nicht von Verdeckung im engeren Sinn sprechen, allerdings sind sie heute mit einem geschärften retrospektiven Blick nicht tolerierbar, gerade weil man auch heute weiß, dass die Folgen keineswegs harmlos waren.

diese auch mehr Gelegenheitsstrukturen gegeben, ihr Wissen bzw. ihre Ahnungen mit anderen Patres auszutauschen. Auch hier kann man verschiedene Formen unterscheiden.

Autoritäres Schweigen:

I: Wie? Sie waren jemand, der sich schon mal gemeldet hat und was den Vorgesetzten sagen wollte?

A: Nein, nicht (nur gemeldet) – auch gesagt habe!

I: Was dann unter den Teppich gekehrt worden ist.

A: Ja, es ist mit Schweigen beantwortet ...

(Pater V.)

Vorbeugendes Schweigen: Diese Form setzt davor an. Ihr Ziel ist es erst gar keine Fragen aufkommen zu lassen bzw. kein Klima für Fragen zu schaffen.

I: Es gab ja, glaub' ich, so 60 Jahre einen Vorfall mit dem Pater Ü.? Was wissen Sie da drüber?

A: Da weiß ich gar nichts.

I: Ist Ihnen damals nichts erzählt worden drüber?

A: Gar nichts, überhaupt nichts. Es war halt dann, dass – der ist von der Polizei abgeholt worden. War Präfekt, war ein sehr strenger Präfekt. Und der Konviktsdirektor hat nur gesagt: Der war eigentlich ein ausgezeichneter Präfekt. Das hätte nicht passieren dürfen.

I: Also das heißt, da sind Sie überhaupt nicht informiert worden, was dem vorgeworfen worden ist?

A: Nichts.

I: Also weder von der Polizei, noch von ihm selber, noch von Ihren Vorgesetzten?

A: Nein. Ich wüsst' auch nicht, warum. Das Ganze – der Vorfall war ja in der Berufsschule. Er war ja Berufsschulreligionslehrer. Ich glaube nicht, dass es von seiner Seite im Internat was gegeben hat. Hab' ich noch nie ...

I: Ja, aber wenn das ein Kollege ist, mit dem man ja auch zusammen, also eine ähnliche Tätigkeit hat, da tät's mich, glaub' ich, schon interessieren, wenn der von der Polizei abgeführt wird: Was wird ihm vorgeworfen?

A: Wenn das so läuft, dann haben Sie recht. Aber wenn er auf einmal nur geholt wird und dann bricht das große Schweigen aus und der ist halt jetzt nicht mehr da – und es hat etwas gegeben ...

I: Also das heißt, da haben Sie auch nicht nach..., da haben Sie gleich gemerkt, das hat jetzt keinen Sinn, da nachzufragen. Es war klar,..

A: ... da wird geschwiegen.

(Pater Q.)

Ein Pater wird von der Polizei abgeholt und der Konviktsdirektor betont dessen ausgezeichneten Qualitäten als Präfekt. Ansonsten herrscht das große Schweigen, es war ja auch ein Vorfall außerhalb der Klostermauern.

Schweigen als Haltung: Dieser Pater beschreibt eine Spielart des vorbeugenden Schweigens. Es wird zur Haltung vor allem der Mächtigen.

A: Ja, und, und der Chef der ganzen Kommunität hat nichts zu sagen als wie dazusitzen, das lass' ich jetzt über mich ergehen. Ich komm' da nicht mit. Da hab' ich zumindest Fragen.

I: Ja, ja. Was wär' denn – ich versteh's noch ... Was hätte er denn sagen sollen? Das anzweifeln? Oder stimmt das nicht, was wir ...

A: Nein! Bitte, er müsste ja zuerst mit der Kommunität geredet haben! Und ich hab', weiß der Himmel, wie oft, da oder dort (es angesprochen)

I: Also das heißt, Sie haben öfters mit denen gesprochen. Also ich versteh's leider noch nicht, was Sie meinen.

A: Ich meine, dass das interne Gespräch diesbezüglich überhaupt nicht existiert. Dies gilt bis heute. (Pater T.)

Tabuisierendes Schweigen: Diese Variante ist eine Antwort auf schwierige, vor allem aber auch tabuisierte Themen wie etwa die Sexualität.

„Nein, nein. Nein, das war kein Bewusstsein. Ich mein', es geht ja da wahrscheinlich jetzt auch um soziale Mechanismen, so irgendwie. Natürlich spielt in meiner jetzigen Einschätzung das Thema, also praktisch eine zölibatäre Mönchsgemeinde, dass es da praktisch unmöglich ist – damals war –, mit solchen Dingen wirklich rauszurücken. Und so: Hey, komm, ich hab' das Empfinden, dass du da pädophil oder ... Also wie Mönche mit ihren verschiedenen Formen von Sexualität umgehen, hätt' ich auch im Kloster dann in meiner Erfahrungszeit mir nie gedacht, dass das was ist, wo – ich hätt' auch nicht drüber reden können.“ (Schüler 70er Jahre)

Diese Haltung ist uns immer wieder in den Interviews mit den Patres begegnet und wird in dem folgenden Zitat von einem der Mitbrüder beklagt.

A: Der X. – ich weiß nicht, haben Sie mit dem X. gesprochen? –, aber das versteh' ich auch überhaupt nicht. Und ich mag den X., aber der X. ist ein derartiger Wichser, also das ist furchtbar.

I: Wir haben ihn interviewt.

A: Na ja. Der X. ist – der X. hat sicher auch völlig Blockade g'macht, und was er nicht sehen will, sieht er einfach nicht, weil er's nicht an sich heranlassen kann. (Schüler 70er Jahre)

9.4 Verstrickungen: Die institutionelle oder personale Macht der Täter

Eine weitere Problematik ist, dass es in jeder Einrichtung eine Vielzahl an Möglichkeiten gibt, für Personen mit Einfluss und Autorität andere Personen (Mitbrüder, Schüler) zu bedrohen und einzuschüchtern. In den Interviews finden sich zahlreiche Belege für unterschiedliche Konstellationen.

Präfekt-Schüler: Die Scham der Kinder bildet eine gute Basis für eine Drohkulisse seitens der Täter nach dem Motto „Das bleibt unter uns, denn sonst erzähle ich deinen Eltern, was du gemacht hast!“

A: Er hat mir einmal konkret gedroht, dass er gesagt hat, also ...

I: Sie haben die Erinnerung, dass er mit einer Drohung das verbunden hat.

A: Ja. Ja. Also ich hatte dann Angst, dass es passiert ist. Also dann war die Angst weg von dem, was ich vorher getan hab', und ich glaube – oder er hat sogar gesagt, er erzählt das, was ich vorher getan hab', nicht das andere. Also er hat irgendwie zusammengebracht, dass es eine Verbindung zwischen meinen Eltern und der Situation gegeben hat, und dass das nicht hinaus darf. Und dass ich das auch sonst niemandem erzählen darf. Wie er's aufgebaut hat und welche Worte er dafür verwendet hat, ist nicht da. Ich kann mich an viele gemeine Aussagen von ihm erinnern, da ärger' ich mich, dass mein Hirn nicht funktioniert. Da haben wir nämlich offenbar wirklich, also gesucht. Und da ist eine völlige Blockade drauf. Also ... Da war wirklich, glaub' ich, essentielle Angst bei mir dann da, die alles über... (Schüler 80er Jahre)

Auch wenn diesem Schüler die Angst von damals auch heute noch die konkrete Erinnerung an die Drohung von Pater Y. im Detail blockiert, so gibt es genügend andere Beispiele, die seine Aussage als glaubwürdig erscheinen lassen. Neben expliziten Drohungen wie im obigen Beispiel wurden genannt

- Schüler verlieren bestimmte Positionen (Vorsänger, Mitglied im Chor,...) oder bestimmte Privilegien (etwa als Vorzugsschüler)
- Schüler werden für vogelfrei erklärt
- Schüler werden schlechter benotet bzw. wenn sie schweigen besser benotet (bzw. gegenüber anderen Schülern bevorzugt)
- den Eltern wird signalisiert, dass es ihr Kind es schulisch nicht schaffen wird oder wegen seines Verhalten nicht mehr würdig ist dem Stift weiter anzugehören.

Ein Beispiel aus den 70er Jahren. Ein Schüler hilft dabei, den sexuellen Missbrauch durch Pater X. aufzuklären. Das Stift vertreten durch den Konviktsdirektor, der allerdings selbst ebenfalls Schüler missbraucht, ist jedoch nicht dankbar, sondern verweist beide aus dem Konvikt (den Präfekten auf eine andere Stelle und den Schüler aus dem Stift).

A: Die Eltern sind zum Y. gegangen, dem größten Missbraucher aller Zeiten, der ja damals Konviktsdirektor war. Der Y. hat dann gesagt, W. muss auch weg, der W. hat die Abteilung verloren, aber der Schüler Jäger hat auch gehen müssen. Quasi so Bereinigung, alle weg. Das war so die Lösung damals.

I: Und die Eltern waren einverstanden?

A: Das weiß ich nicht mehr, keine Ahnung. Da weiß ich zu wenig. Ich weiß das nur, was da genau abgelaufen ist – man hat dann nur mitgekriegt, das war der Skandal mit dem Jäger, der ist dann geflogen. Haben eh gewusst, warum. (Schüler 70er Jahre)

Der hier angesprochene Konviktsdirektor war über Jahre einer der einflussreichsten Männer im Stift.

Es wollte sich zum Beispiel niemand mit dem Pater Y. anlegen. Weil, und das hab' ich auch immer wieder gesagt: Y. war im Stift Kremsmünster wie ein Gott. Niemand hat sich mit ihm angelegt, wirklich niemand. Und das war alles bekannt. (Schüler 80er Jahre)

Die Autorität und auch das Bedrohungsszenario, die von ihm, aber auch anderen wichtigen Männern im Kloster ausgingen³⁸, hatten auch in der Schule Auswirkungen.

A: Es hat aber weltliche Lehrer gegeben, die waren zwar auch dem System, auch anderen Lehrern unterwürfig gegenüber, aber uns Schülern gegenüber völlig integer. Erstens: Sie haben es gewusst. Da bin ich mir todsicher, das haben sie gewusst, sie haben gewusst von den Prügeln, sie haben gewusst von dem Treten, von dem Haare reißen; sie haben es halt auch als Junglehrer oder als neu dazugekommen oder halt erst fünf Jahre dabei, haben sie sich den gegenüber dem Stift oder den Vertretern des Stifts untergeordnet. Auch okay.

I: Würde Ihnen der Namen von einem weltlichen Lehrer einfallen, wo Sie sagen, der hat das ganz sicher gewusst?

³⁸ Auch im Urteil gegen August Mandorfer wurde dies besonders gewürdigt. „Er setzte hinsichtlich der oben beschriebenen vier Opfer im gesamten Tatzeitraum seine Autorität als Lehrer, Erzieher und Konviktsdirektor ein, damit diese die sexuellen Handlungen an sich geschehen ließen, und er bewirkte auch durch seine Stellung, Funktion und durch sein autoritäres Auftreten, dass die Opfer wegen deren Abhängigkeit von ihm, die Missbrauchshandlungen duldeten. (Gerichtsurteil über August Mandorfer vom 3.Juli 2013, S.15)

A: Lehrer I.. Ganz sicher.

I: Warum sind Sie sich so sicher?

A: Weil er dabei war. Weil mir der Lehrer H. eine geknallt hat und ich vorm Lehrer I. seinen Füßen liegen geblieben bin. (Schüler 80er Jahre)

Und auch im Konvent gab es eine Vielzahl von bekannten Mechanismen, in denen Vorsicht und Angst das Nicht-Aufdecken beeinflussten. Im folgenden Beispiel erzählt ein Pater einen Mitbruder, der von vielen Schülern wegen seiner Gewaltexzesse beschuldigt wurde.

„Pater U. kenn’ ich ihn vom Studium her, also mein langjähriger Nachbar, dessen Schwäche jeder weiß und ich weiß, er weiß meine Schwächen, ich weiß seine Schwächen: dass er oft zu brutal vielleicht reagiert hat. Das weiß ich schon. Aber dass er pädophil reagiert hätte, hab’ ich nie das Geringste gehört, muss ich auch sagen. Und er sitzt auf einer Pfarre – hat auch seine Stärken, indem er zum Beispiel Jäger, Fischer und zum Beispiel CV’ler betreut und solche Sachen. Er hat seine Stärken, die er einsetzt. Aber pädophil hab’ ich nie was gehört.“ (Pater O.)

So klar er von der Schwäche weiß, so schnell relativiert er sie. Einmal durch den oben schon benannten latenten Zweifel (oft zu brutal, *vielleicht*). Die zweite Relativierung ist der Bezug zur Pädophilie, der unseres Wissen und der Aktenlage nach diesem Pater nie gemacht wurde, aber in den Augen des erzählenden Paters das Gefühl des Zweifelhaften (nie das Geringste gehört) stärkt. Und die dritte Relativierung ist der Verweis, dass Pater U. doch auch viele Stärken hat. So zutreffend dies sein dürfte, so bleibt die Schwierigkeit, dass die positiven Seiten Pater U. nicht davon abgehalten eine große Zahl von Schülern massiv, mit teilweise sadistischen Übergriffen zu traktieren. Vielleicht haben Pater O. die Stärken, möglicherweise aber auch das gegenseitige Wissen (er weiß meine Schwächen, ich weiß seine Schwächen) davon abgehalten, die Schüler vor Pater U. effektiv zu schützen. Genau das ist aber die ‚große Tragödie‘, wie ein anderer ehemaliger Schüler es anklagend benennt:

„Und niemand – niemand! – und, das ist wirklich die große Tragödie, ist da jemals aufgestanden, ja, und hat gesagt: So nicht! So kann man das nicht machen! Und bei ganz kleinen Dingen wie bei ganz großen Dingen. Und bei dem Pater S. auch nicht. Es hat niemand, seit der dort war, hat dem einmal nämlich auch so öffentlich wirksam oder vor, ganz klar dem mal eine Grenze aufgewiesen! Sondern der konnte machen, was er wollte.“ (Schüler 90er Jahre)

9.5 Aufdeckungen, die ohne Konsequenzen blieben.

In der langen Misshandlungsgeschichte des Stifts Kremsmünster blieb es jedoch nicht immer bei offenen Geheimnissen und erfolgreichen Bagatellisierungen. In einigen, zahlenmäßig wohl seltenen Fällen kam es zu ‚Quasi-Aufdeckungen‘. In diesen wurden zwar Taten und Täter benannt, aber die Aufdeckung blieb überwiegend folgenlos. Diese Formen zeigen sich in unterschiedlichen Konstellationen. Wir unterscheiden im Folgenden zwischen sechs Aufdeckungsszenarios: Schüler decken unter Schülern auf, Schüler decken gegenüber Patres auf, Patres unter Patres auf, das Stift wird in seinen offiziellen Strukturen gefordert und der Beichte, als institutionalisierte, innerkirchliche Quasi-Aufdeckungsform. Hinzu kommt noch die Aufdeckung unter den Alt-Kremsmünster Schülern. Aus Darstellungsgründen werden wir die Aufdeckung innerhalb der offiziellen Strukturen des Stifts als eigenen Punkt behandeln.

Beispiel: Schüler decken gegenüber Schülern auf: Die in Punkt 3.1 bereits beschriebene Warnung eines Schülers an die anderen Zöglinge, die wie er im Hades übernachtet haben, stellt zugleich auch eine Aufdeckung dar.

„Da war ich irgendwie völlig verzweifelt in meiner Situation (und hab zu den anderen gesagt): Es geht keiner mehr alleine zum Y. rein! Keiner! Egal, was, ihr geht nur mehr zu zweit dorthin! Große Frage: Wieso? Ich: Weil er euch was tut. Und ich hab' diese Truppe ganz klar darauf geschworen: Keiner von euch, egal wann was ist, geht nie mehr wieder alleine dort rein! Und wenn ich mitgehen muss oder sonst einer. Nie mehr wieder! (Schüler 80er Jahre)

Typisch für das damalige Aufdecken ist, dass es vermutlich emotional eine klare Botschaft war („Im Zimmer dieses Patres Y. geschehen, wenn man mit ihm alleine ist, schreckliche Dinge“), kognitiv jedoch wiederum diffus bleibt. Dieser Schüler warnt mehr, als dass er über den gerade an ihm vollzogenen Missbrauch spricht.

Beispiel: Schüler decken gegenüber Patres auf:

A: Ich bin der Erste gewesen. Mein Klassensprecher ist gekommen und hat mir berichtet davon.

I: Also wo Sie Präfekt und Lehrer waren, ist ein Klassensprecher von einer Klassen von Ihnen.

A: ... von meiner Klasse gekommen und hat gesagt: Bitte, beim Y. hat's diesen Übergriff gegeben.

I: Was war das für ein Übergriff? Wissen Sie das noch?

A: Ein sexueller Übergriff an einem Schüler. Ich bin sofort zum Y., ich hab' von Pädophilie und so weiter keinen blassen Dunst gehabt. ... Und bin zu ihm gegangen. Er hat es zugegeben. Ich glaube, dass er, so gut er halt das konnte, wie er war: Bitte behalte das für dich. – Ich hab' keinen Grund gesehen, das jetzt an die große Glocke zu hängen. Weil für mich – was weiß denn ich, was da oder dort ist? (Pater T.)

A: Ja. Und ich habe die Zusage bekommen, wo ich auch wirklich geglaubt hab'. Denn er hat am Tag darauf eine andere Frisur gehabt. Ich glaubte also wirklich, dass er...

I: Entschuldigung, damit ich's verstehe: Die Zusage heißt, dass er's nicht mehr macht oder was?

A: Ja.

I: Okay. Also er hat Ihnen dann versprochen, dass er's nicht mehr macht.

A: Ich hab' dann nachher, als die Sachen aufgekommen sind von ihm gehört: Ich hab's leider nicht eingehalten.

I: Das hat er Ihnen dann auch gesagt.

A: Ja. (Pater T.)

Auch hier finden wir wieder eine eindeutige Beschreibung (sexueller Übergriff) und auch eine unmittelbare Reaktion. Im Unterschied zu anderen berichteten Situationen geht dieser Pater seiner Erzählung nach direkt zu Pater Y. Mit seinem damaligen ‚Nicht‘-Wissen über Pädophilie akzeptiert er jedoch die Beteuerung und Zusage von seinem Mitbruder, ab jetzt nichts mehr Sexuelles zu unternehmen. Als Indiz für die Aufrichtigkeit nennt er die Tags darauf geänderte Frisur (sic!) von Pater Y.

Beispiel: Aufdeckung unter Patres: Ein Präfekt berichtet aus den 90er Jahren, als gerade die Missbrauchsvorwürfe gegen den Erzbischof Groer publik wurden.

„Da hat's nämlich dann mal einen Präfektenkaffee gegeben, beim X. – die waren immer ohne Y., grundsätzlich –, wo dann, ich glaub', der Pater L., vorgeschlagen hat: Wir brauchen

unbedingt einen Sprecher fürs Kloster, weil es könnte bei uns auch was hochkommen. Und dann haben wir diskutiert, wer so was machen könnte. Was eindeutig auch dafür spricht, dass jedenfalls mehr bekannt war, als gesprochen wurde.“ (ehemaliger Schüler und Präfekt).

Ein anderes Beispiel schildert ein Pater, der gerade in das Kloster eingetreten war.

A: Vierzehn Tage, nachdem ich eingetreten bin, kommen drei Klassenkollegen zu mir und sagen: Wir sind von unserem Präfekt missbraucht worden.

I: Okay ...

A: Und ich hab' gesagt, nein ...

I: Also das heißt, Pater M. ...

A: Nicht eben Pater M.!! Sondern das war ein anderer, aber von dem ist nie eine Rede!

I: Möchten Sie da den Namen nennen?

A: Kann ich schon machen.

I: Wer ist der andere?

A: Pater N.

I: Pater N. Und der war auch Präfekt?

A: Natürlich.

I: Okay ...

A: Bis jetzt, die Geschichte ist sowieso verwunderlich.

I: Damit ich's versteh': Sie sind ins Noviziat gekommen ...

A: Und meine Klassenkollegen, ein Klassenkollege ...

I: Und die haben Ihnen das erzählt.

A: Die haben mir das erzählt. Und der damalige Abt hat zu mir gesagt: Weißt du, T., da musst du schon Verständnis haben. – Hat ich auch ... Ich hab' von Pädophilie und so weiter keine Ahnung gehabt. – Er (Pater N.) hat's doch sehr schwer in seiner Familie ghabt.

I: Haben die Mitschüler genau erzählt, wie der Missbrauch ausgesehen hat?

A: Ja. Bittschön, nur so genau nicht. (Pater T.)

Interessant an dieser Erzählung ist nicht nur die Explizitheit der Beschreibung (vom Pater N. missbraucht, Pädophilie), wobei retrospektiv nicht geklärt werden kann, welche Begriffe die drei Schüler tatsächlich gebraucht haben und zugleich wieder eine gewisse Vagheit. Auf die Nachfrage des Interviewers wie genau die Schüler die Tat beschrieben haben, antwortet der Pater ‚so genau nicht‘. Bemerkenswerter aber noch ist das, was er aus der Erinnerung heraus von der Reaktion des Abtes benennt, der in diesen Fall einbezogen wurde. Erinnerung wird nicht das Entsetzen ob der Tat von N., sondern der entschuldigende Akt, dass der Täter es als Folge seiner schweren Kindheit getan hat. Dieses primäre Verständnis für die Täter wird, wie wir unten sehen, noch zu einer wichtigen Leitlinie in der Haltung des Stifts bei Aufdeckungen. Natürlich ist die Reaktion des Abts, die sofern sie korrekt erinnert wird, ein krasses Beispiel einer Verharmlosung und zeugt von der damals existierenden Naivität gegenüber pädosexuellen Personen. Allerdings gehört diese Aufdeckung zu den wenigen, die im weiteren Verlauf konkrete Folgen zeigte. Pater N. wird seines Präfektenamts enthoben.

Aufdeckungen unter Alt-Kremsmünsterer Schülern: Auch unter den ehemaligen Schülern gab es vor dem Jahr 2010 Aufdeckungen, die über die aus der Schulzeit bekannte Form des offenen Geheimnisses hinausgingen. Das folgende Beispiel macht deutlich wie eine Grundskepsis gepaart mit der Angst vor den Konsequenzen eine Veröffentlichung verhinderte.

A.: Es hat jedenfalls einen anderen auch noch gegeben, der Schüler K.. Der hat mir diese Sache mit dem Pater S., glaub' ich, Anfang – wann war das? –, ich glaube, 2003, 2004 erzählt, so was, nach einem Alt-Kremsmünsterer Abend, wo wir halt noch beieinander gesessen

sind. Und dann waren wir halt mal draußen, und dann haben wir so gequatscht, und der war – also ziemlich Alkoholproblem hat er g’habt, hat er noch immer; oder beziehungsweise weiß auch keiner, wo er ist. Dürfte auch ab und zu mal in einer Anstalt sein oder so. Und der hat mir das damals erzählt, und ich hab’ das, ja, gar nicht aufgenommen direkt. Er hat mir’s zwar erzählt, aber es war so ... Ich hab’ das auch nicht glauben können irgendwie. Jetzt so im Nachhinein ...

I: ... kriegt’s natürlich eine Glaubwürdigkeit.

A: Kriegt’s eine Glaubwürdigkeit, ja. Ich mein’, die ... Diese Leute sind auch extrem schwer zugänglich, weil auf der einen Seite haben sie halt so erzählt, und auf der anderen Seite, wenn man g’sagt hat, ja, okay ... Tun wir irgendwas! Dann war das gleich so nah: Darf keiner wissen, so ungefähr. (Schüler 90er Jahre)

Man spürt selbst heute noch, dass es für den Berichtenden viele Gründe gab (zum Beispiel das bis heute anhaltende Alkoholproblem) diese Geschichte mit Skepsis zu betrachten und er dann zugleich auch beschreibt, wie man das Unglaubliche der Taten antizipierend vor einer breiteren Veröffentlichung im Kreis der Alt-Kremsmünsterianer zurück geschreckt ist. So bekamen die Gerüchte und Andeutungen im Lauf der Jahre zwar durchaus mehr Nahrung, blieben aber weiterhin ‚unter der Decke‘.

Aufdeckung in der Beichte. Die Kirche bietet mit der Beichte zudem die Möglichkeit einer besonderen Thematisierung einer Schuld. Das Beichtgeheimnis verhindert zugleich eine Aufdeckung und kann für den Beichtenden somit eine ungefährliche Möglichkeit darstellen, etwas eigentlich Unsagbares zu sagen, wie das folgende Beispiel eines (ehemaligen) Paters zeigt.

„Ich mein’, die Thematik, die da hineinspielen kann, ist also das Beichtgespräch: Hab’ ich, was weiß ich, gesündigt? Also das heißt: Hab’ ich Selbstbefriedigung g’macht oder mit einer Frau g’schlafen oder mit einem Mann g’schlafen? Also rein auf der Ebene sozusagen der individuellen Schuld – wobei irgendwie klar ist: Das und das sind die *comme il faut* und das g’hört dazu ... also dass man wirklich in das eindringt, was es bedeutet, als erwachsener Mann so zu leben, also zölibatär zu leben in einer Mönchsgemeinde.“ (Schüler 70er Jahre)

Sexualität in ihren unterschiedlichsten Ausprägungen kann, wie wir schon in einer früheren Untersuchung festgestellt haben, als ein klassisches Beispiel für das *forum internum* gelten. „Der Beichtvater hat eine zentrale Rolle für den Anstoß, eigene Schuld zu erkennen und zu benennen und zugleich entlastet er den institutionellen Rahmen von Kloster, Internat oder Schule, die ja nicht unbeteiligt an unkontrollierten Missbrauchsbedingungen sind.“ (Keupp, Straus, Mosser, Gmür & Hackenschmied 2013, S.109).

Hier geht es nicht um eine theologische Bewertung der Beichte, sondern primär um die Feststellung, dass auch in Kremsmünster die Beichte in Misshandlungsfällen von den Tätern genutzt wurde.

I: Hatten Sie da irgendjemand, mit dem Sie damals drüber sprechen konnten?

A: Na ja ... also die Beichte.

I: Haben Sie das (den Missbrauch) gebeichtet?

A: Ja, ja.

I: Und wie ist da drauf reagiert worden?

A: Na ja ...

I: Hatten Sie einen festen Beichtvater oder mehrere?

A: Ich hatte einen.

I: Einen? Und dem haben Sie es gebeichtet, Was haben Sie da gesagt? Dass Sie da in Versuchung g’führt werden oder ...?

A: Nein, nein. Ja, dass ich halt da, mich da vergangen hab’.

I: Danach oder vorher schon?

A: Was ‘vorher’?

- I: Bevor es rauskam oder erst nachdem es rauskam?
 A: Das war bevor.
 I: Und wie hat ihr Beichtvater darauf reagiert?
 A: ... Na ja, der hat mir dann die Lossprechung gegeben.
 I: Weil Sie's bereut haben? Oder wie: Lossprechung?
 A: Ja. Ja, setzt man voraus. Das muss man voraussetzen.
 I: Dass man's bereut?
 A: Ja. (Pater X.)

Dieses Beispiel bestärkt unsere Auffassung, dass die Beichte eine Täterentschuldung ermöglicht. Sie behindert aber vor allem, dass Grenzüberschreitungen im System bearbeitet und Konsequenzen gezogen werden können. In einer Untersuchung des University College von Dublin (siehe Cornwell 2014, S.247) haben straffällig gewordene Priester angegeben, dass sie ihre 'Sünden' regelmäßig einem Priesterkollegen gebeichtet haben. Dies geschah im Vertrauen darauf, dass ihre Verbrechen dank des Beichtsiegels geheim bleiben. Cornwell kommt zu dem Schluss, dass Priestern, die zu Missbrauchstäter geworden waren, und offenbar auch vielen Beichtvätern ein ausgereifter Sinn dafür fehlt, welche schwerwiegenden Folgen der Missbrauch durch Geistliche für ihre Opfer hat (ebd., S.252).

9.6 Aufdeckungen innerhalb der offiziellen Strukturen

Die bislang beschriebenen Mechanismen erklären, dass trotz der Regelmäßigkeit und immer wiederkehrenden Form der Gewalthandlungen nur sehr wenig an die Oberfläche gekommen ist. Trotzdem wäre es wenig glaubwürdig, wenn über die lange Zeit der Misshandlungen überhaupt nichts nach draußen gedrungen wäre. So gibt es in der Tat einige Beispiele, in denen auch offiziell Verantwortliche des Stifts sich mit Vorfällen beschäftigt haben bzw. auch externe Personen/Institutionen von Missständen erfahren haben müssen.

Das Stift beschäftigt sich mit Anschuldigungen. Über insgesamt fünf Täter aus den Kreisen der Patres finden sich in den Archiven des Stifts Dokumente, die zwei unterschiedliche Arten zeigen, wie das Stift mit Gerüchten bzw. auch expliziten Beschuldigungen gegen einzelne Patres umgegangen ist. Die dokumentierten Vorfälle erstrecken sich über einen Zeitraum von 1957 bis 2006. Über folgende Personen liegen entsprechende Berichte vor³⁹:

- Pater A. (Mai bis November 1957)
- Pater B. (April bis November 1965)
- Pater C. (Juni bis September 1973)
- Pater D. (Februar 1986 bis Mai 1991)
- Pater E. (Mai 2002 bis Juni 2006)

Gemeinsam ist diesen Personen, dass ihnen Übergriffe in Form sexueller Gewalt vorgeworfen wurden. Bei der Analyse der Dokumentationen zeigen sich zwei unterschiedliche Darstellungsweisen zeigen:

1. Protokolle, in denen lediglich die Konsequenzen aus Verdachtsfällen dokumentiert sind. Weder geht daraus hervor, dass es sich dezidiert um mögliche sexuelle Übergriffe gehandelt hat, noch auf welche Weise und in welchem Ausmaß darüber gesprochen wurde.

³⁹ in Klammern ist der Zeitraum der archivierten und eingesehenen Unterlagen benannt.

2. Protokolle, aus denen hervorgeht, dass explizit über einen Verdacht auf sexuellen Missbrauch gesprochen wurde.

Zu 1. Protokolle, in denen lediglich die Konsequenzen aus Verdachtsfällen dokumentiert sind: Interessanterweise gehört zum ersten Typus auch der interne Umgang mit dem inzwischen zweifelsfrei als Täter identifizierten und rechtskräftig zu 12 Jahren verurteilten Täter August Mandorfer. In den uns zur Verfügung gestellten Unterlagen finden sich für ihn keine eindeutig dem Tatbestand ‚sexuelle Gewalt‘ zurechenbaren Dokumente. Ähnlich ist es im Fall des Paters B. In Bezug auf seine Person gibt es nur Dokumente, die auf die Diskussion über eine angedachte Versetzung verweisen. Der Grund für diese Diskussion wird allerdings nicht benannt. Zur Verdeutlichung dieser Form der Dokumentation wird das Beispiel von Pater D. näher erläutert.

Pater D. und die vorgeschobene Fachdebatte? Die Dokumente lesen sich wie eine fachliche Debatte um die Zukunft des Konvikts. Pater D. sieht beispielsweise finanzielle Probleme und „große Negativseiten“ bei den weltlichen Erziehern, denen man, wenn immer möglich, nicht die Leitung des Konvikts anvertrauen sollte. In der Sitzung vom 3.2.1990 bietet er seinen Posten als Konviktsdirektor an, wobei der Abt an dieser Stelle dem Protokoll die Bemerkung hinzufügt, dass „er [Pater D.] aber nicht gerne geht.“ In den nächsten Sitzungen wird das neue Konzept, das Pater D. vorschlägt, diskutiert. Dieses beinhaltet auch eine Öffnung für Fahrschüler, aber explizit nur für Buben. Mädchen, die in Kremsmünster wohnen, sollen nicht zugelassen werden. Bemerkenswert ist, dass in der gleichen Sitzung Pater E. als Konviktsdirektor vorgeschlagen wird und eine weibliche weltliche Erzieherin als Präfektin gewonnen werden soll.

Im Weiteren wird diskutiert, für Pater D. eine ‚Abteilung von Sängern (Museum)‘ wiedereinzurichten, der er als Präfekt vorstehen soll. Sowohl zwei Monate als auch ein Jahr später wird festgehalten, dass Pater D. (nun?) bereit ist, als Konviktsdirektor zurückzutreten. Er könne sich aber nicht vorstellen, die Leitung des oben genannten Museums zu übernehmen. Zudem wird vorgeschlagen, dass Pater D. unter Beisein des Abts und des Priors mit allen Präfekten ein Gespräch zu internen Konflikten führen soll. Im Protokoll vom Mai 1991 werden die sachlichen Inhalte dieses Gesprächs benannt und zugleich die Meinung der Präfekten wieder gegeben, dass Pater D. Direktor bleiben solle. Dem pflichtet auch der Seniorenrat explizit bei.

Handelt es sich bei dieser Debatte in Wirklichkeit um eine verdeckte Diskussion um andere Vorwürfe gegen den Konviktsdirektor? In den Jahren 1990 und danach finden sich in unseren Unterlagen allein 21 Berichte zu körperlichen, psychischen und sexuellen Gewalttaten durch August Mandorfer.

Zu 2. Protokolle, aus denen hervorgeht, dass explizit über einen Verdacht auf sexuellen Missbrauch gesprochen wurde: Eindeutig dem zweiten Typlassen sich die Fälle von Pater A. und Pater E. zuordnen. Interessant ist der große Zeitraum von 40 Jahren, der zwischen den beiden Protokollierungen liegt.

Fall Pater A. Hier sprechen die Unterlagen eine vergleichsweise deutliche Sprache: In einem Brief einer der Führungspersonen des Stifts an den Prälaten wird erwähnt, dass die gravamina (lat. für schwere Last, Beschwerden) gegen den Pater A. einem größeren Kreis als angenommen bekannt sind. Es werden Schüler aus der dritten Klasse als Opfer genannt. Die Führungsperson bittet in dem Brief darum, die Sache möglichst bald zu bereinigen, damit dem Stift kein größerer Schaden zugefügt wird.

Aufschlussreich für den damaligen Umgang sind vor allem die Passagen, in denen es um die Begrenzung des Schadens geht und darum, dass in jedem Fall zu verhindern ist, dass die Taten nach außen dringen. Bereits einleitend bittet der Verfasser den Prälaten „dieses Beilageblatt, das nicht (Im Original unterstrichen) geeignet ist, aufbewahrt zu werden, nach der Lektüre dem Feuer zu übergeben.“ An anderer Stelle heißt es: „Die Angelegenheit müsse gründlich und sauber aus der Welt geschafft werden, bevor Unberu-

fene an Stelle der obersten Stiftsstelle unser Gewissen erforschen.“ Er expliziert dieses Ziel, indem er folgende Vorschläge macht:

- Pater A. soll zuerst gehört werden. Falls er sich unschuldig fühlt, soll er dies zu Protokoll geben).
- Es soll strenge Vorsorge getroffen werden gegen jede Zwielligkeit: Ein Zusammentreffen von Pater A. mit der Jugend ist auf Kirchenproben einzuschränken. Jedes Zusammentreffen mit Jugendlichen unter vier Augen ist unbedingt zu verbieten, damit jedem berechtigten und unberechtigten Gerede der Boden entzogen ist.

Diese Passage ist insofern bemerkenswert, als bereits im Jahr 1957 trotz der stets geäußerten Frage nach der Richtigkeit der Beschuldigung hier sehr konkrete Umsetzungsschritte gefordert werden, die jeglichen unkontrollierbaren Kontakt von Pater A. mit Jugendlichen verunmöglichen sollen. Diese Eindeutigkeit in einem Frühstadium der „Beschäftigung mit einer pädosexuellen Beschuldigung“ findet sich in späteren Unterlagen nicht mehr. Über die Anhörung finden sich zwar keine expliziten Unterlagen,⁴⁰ wohl aber einen Monat später ein Brief der damals für den Fall zuständigen Führungsperson an Pater A. In diesem erwähnt er die Anhörung, die in der Gymnasialdirektion inzwischen wohl stattgefunden hat. Er betont sowohl seine eigene Neutralität (er enthält sich eines Urteils), wie auch dass es ihm schwer fällt, die Causa anzusprechen. Dem Rat eines angesehenen Mitbruders folgend will er aber ganz offen reden. Er nimmt Bezug auf 5 oder 6 confratres, die der einhelligen Meinung seien, dass bereits in den nächsten Wochen, auf jeden Fall bis zum Sommer hin, eine Bereinigung erfolgen muss, an deren Ende Pater A. seine Präfektur des Juvenats zur Verfügung stellen muss. Stattdessen könne man ihm eine Stiftspfarrparochie anbieten. Der Briefschreiber äußert schließlich seine private Meinung, dass dies eine in der Öffentlichkeit sichtbare Erhöhung seiner Position und zugleich „eine ganz unauffällige Lösung bestehender Schwierigkeiten“ sei.

So klar und wohl auch angemessen diese Konsequenzen für den damaligen Zeitpunkt sind, so sehr fehlt dem Vorgehen der Wunsch nach weitergehender Klärung bzw. auch die eindeutige Verurteilung der Tat. Stattdessen finden sich die genannten Überlegungen zur Geheimhaltung nach außen und zu einem Vorgehen, das für Pater A. eine konstruktive positive Lösung sucht. Bereits am Ende des ersten Briefs an den Prälaten hatte der Briefschreiber noch folgende persönliche Bemerkung hinzugesetzt: „Ich trage diese Last eines ungewissen Wissens (Unterstreichung durch IPP) sehr hart mit, zumal es sich um einen alten Freund handelt, der mir zwar in den letzten Jahren selber viel Kummer bereitet hat, dessen Verdienste um unser Kloster aber sonst so groß sind, dass er alle nur mögliche Schonung erfahren sollte. Inwieweit ist also P.A. noch verwendbar? Darum geht es zunächst.“ Ein ähnlich einfühlsamer Blick auf die Opfer fehlt bzw. ist nicht archiviert. Generell kommen in dieser Darstellung (obwohl es sich bei den Opfern ja auch um zukünftige Patres handelte) Überlegungen zu den Folgen der Taten bzw. zu Möglichkeiten von Unterstützungsleistungen für die Opfer nicht vor.

Auch fällt auf, dass man zwar bereits damals klare Schritte forderte, die aber in der Praxis weniger klar und eindeutig umgesetzt wurden. Wie lange die Abberufung gedauert und wie nebulös die entsprechenden Begründungen waren, kann man aus einem Brief von Pater A. an die Stiftsleitung erkennen, der im November (d.h. ein halbes Jahr nach dem Brief an den Prälaten) geschrieben wurde. Voller Empörung beklagt sich Pater A., dass er offensichtlich (auch) von der Verwaltung des Fonds für bedürftige Priesterstudenten abberufen sei. Er entnimmt dies der Tatsache, dass er nicht zu einer Sitzung dieses Fonds eingeladen wurde. Er schließt den Brief mit dem Satz: „Sollte man mich trotzdem hinterrücks abgesetzt

⁴⁰ Nach dem Stand unserer Recherchen nicht vorhanden.

haben, so ist das eine Kränkung, die ich nicht verwinden werde.“ Schreibt so ein Mann, der eines Verbrechens beschuldigt wird und für das Kloster eine Bedrohung darstellt?

Pater E. Wiederkehrende Gerüchte haben zu verschiedenen Zeiten seiner Tätigkeit als Lehrer und Hilfspräfekt dazu geführt, dass Pater E. ins Blickfeld der Oberen geriet. So haben Vorfälle aus dem Schuljahr 1995/96 und Beschuldigungen fünf Jahre später dazu geführt, dass eine anonyme Mitteilung an die örtliche Polizeidienststelle erging und es eine erste Ermittlung gab. Diese Ermittlungen beinhalten Vernehmungen von Schülern, Eltern und von Pater E. In ihnen werden zwar Beispiele von aus Sicht der Schüler unangenehmen Berührungen der nackten Haut, von Situationen, in denen sich Schüler teilweise ausziehen sollten, berichtet. Letztlich wird das Verfahren aber eingestellt.

Zwei Jahre später (Mitte Mai 2002) sorgen erneut Gerüchte im Gästebuch der Homepage dafür, dass der Seniorenrat eine Untersuchungsgruppe aus 2 Lehrern und 2 Patres einsetzt. Diesmal soll auch Pater E. dazu gehört werden. Offensichtlich ist auch ein erstes Verbot ausgesprochen worden, dass Pater E. keine Schüler mehr auf sein Zimmer nimmt. Im Juni gibt es Überlegungen, dass Pater E. in die Wirtschaft wechselt und ein Teilnehmer des Seniorenrats berichtet, dass sich der Pater nicht an das oben erwähnte Verbot hält und nach wie vor Schüler auf sein Zimmer mitnimmt.

Ein Jahr später taucht Pater E. erneut unter Personalfragen im Protokoll des Seniorenrats auf. Möglicherweise geht es wiederum um seine Versetzung. Man will mit ihm reden, was er sich vorstellt. Im Jahr 2005 öffnet sich ein Mitglied des Konvents und berichtet von einem seelischen, körperlichen und sexuellen Machtmissbrauch durch Pater E.. Jetzt finden sich in den Protokollunterlagen auch genaue Schilderungen der Taten und die Aufforderung, dass - sollten andere Fälle bekannt sein - diese auch zur Sprache kommen sollen. Man beschließt, dass Pater E. gänzlich von der Schule entfernt wird und eine andere Aufgabe außerhalb des pädagogischen Bereichs übernehmen soll. Zudem will man externe Kompetenzen nutzen, um den Fall bewerten zu lassen. Es wird eine Gruppe von Patres bestimmt, die Pater E. direkt mit den Vorwürfen und der Person des Opfers konfrontieren soll. Einen Monat später wird davon in der Sitzung des Seniorenrats berichtet und die Bereiche benannt, die er nun neu übernehmen soll.

Nach der breiten Aufdeckung von Fällen im Jahr 2010 gehört Pater E. zu den fünf im Stift Kremsmünster damals benannten Tätern. Die Stiftsverantwortlichen legen ihm mehrfach nahe, eine Auszeit außerhalb des Klosters zu nehmen. Schließlich wird auch eine innerkirchliche Ermittlung eingeleitet. Diese führt zu einer Teilverurteilung. Die genauen Bewertungen sind uns nicht bekannt.

Dem IPP liegen aber zahlreiche Dokumente vor, in denen sich der beschuldigte Pater zur Wehr setzt und sich bitterlich über den ungerechten Umgang mit ihm beklagt. Er interpretiert die ihm zur Last gelegten Berührungen anders. Nachträglich hält er es zwar für verständlich, dass die Schüler seine jeweiligen Aktionen als unangenehmes Eindringen in ihren Intimbereich bewertet haben, will aber aus eher therapeutischen Gründen gehandelt haben und legt Wert auf die Feststellung, dass dies alles nicht zum Zwecke seiner sexuellen Erregung passiert sei.

9.7 Die Kontrollbehörden reagieren nicht oder decken zu

Kann es sein, dass externe Kontrollbehörden (Schulaufsicht, Polizei und Justiz) über viele Jahre keinerlei Hinweise oder explizite Anzeigen erhalten haben? Hier ist zum einen festzuhalten, dass es anders als bei Heimen für Internate keine formale Aufsicht oder auch die Erfordernis Betriebsurlaub gibt, die regelmäßig überprüft wird. Anders ist es bei der Schulaufsicht, jedoch dürften hier ja ohnehin nur Vorfälle zur Sprache kommen bzw. protokolliert werden, die sich auf schulische Belange (und nicht auf das Internat)

beziehen. Allerdings gab es genug solcher Vorfälle, wobei uns jedoch keine diesbezüglichen Hinweise bekannt sind. Dies gilt auch für innerkirchliche Visitationen (eine Variante einer innerkirchlichen Kontrolle), die alle 6 Jahre durchgeführt wurden und bei der jeder Pater in einem Einzelgespräch befragt wird.

In den uns zur Verfügung gestellten Unterlagen gibt es somit keine Aufzeichnungen über einschlägige Hinweise des Schulamts oder aus Visitationen. Anders ist es bei Polizei und Justiz. Hier hat es entsprechende Meldungen gegeben.

Beispiel Polizei. Ein Schüler berichtet, dass er nach einigen Missbrauchssituationen begonnen hat, sich dem Pater D. zu widersetzen - mit Konsequenzen:

A: Ich hab' richtig Angst gehabt. Und dann hat der Pater D. gezeigt, was er kann. Dann hat er mich einen Monat lang oder zwei Monate lang gequält. Ich hab' alle Dienste, die es waren – ich bin aus dem Kirchenchor rausgeflogen und ... Nächster Punkt, warum das auch bei mir, wie ich dann ... Das war ja alles in der Schule, also die Quälereien, das hab' ich gekannt, das war alles okay. Ich war relativ stark als Person und hab' das irgendwie, irgendwie mit meiner Angst irgendwie untergebracht. Und dann hat er mich aus meiner liebsten Sache rausgeworfen, aus dem Kirchenchor. Und dann bin ich zur Polizei gegangen. Ich bin am Stift hinaus, bin hinunter über den Hengstenpass zur Polizeistation und hab' dem Herrn dort ganz klar gesagt, was passiert ist, dass er mich angegriffen hat. Der hat g'sagt, na, hat er dir eine Watschn ...? Hab' ich g'sagt, naa, der hat mich da unten angegriffen, und nicht nur einmal, sondern oft. Und der hat gesagt, ja, das regeln wir schon. Gehst wieder heim.

I: Gehst wieder ins Kloster?

A: Ja, genau. Hat mein Eltern nicht verständigt, hat niemand verständigt, gar nichts.

I: Sie waren bei der Polizei. Dann sind Sie zurückgegangen ...

A: ... zurückgegangen, ich hatte wieder relativ viel Angst ...

I: ... weil Sie ja wussten, der muss ja irgendwie zurückkommen, der Fall, dann ins Kloster.

Und wann haben Sie von der Polizei wieder was gehört?

A: Nie mehr. Nie mehr.

I: Wissen Sie noch, wer genau – da müsste es ja eigentlich ein Protokoll geben?

A: Naa. Mehrere Eltern waren unten und haben angezeigt, und da hat es einen gegeben, der scheinbar dazugehört hat.

I: Der das Kloster geschützt hat.

A: Ja. (Schüler 80er Jahre)

Es kann an dieser Stelle nicht nachgeprüft werden, warum dieser Anzeige nicht nachgegangen wurde. Der Versuch des ehemaligen Schülers, heute Unterlagen zu bekommen oder die damalige Personenzuständigkeit zu rekonstruieren, war bislang erfolglos.

Eine ähnliche Erfahrung der Erfolglosigkeit macht ein anderer Schüler, der 2006/7 zur Staatsanwaltschaft ging.

A: Ich war bei der Staatsanwaltschaft ...Und das war auch so, ich war da ja auch der Erste und....Ja, aber dazu bin ich – ich bin befragt worden von so Beamten, und die haben das zu einem Staatsanwalt weitergeleitet, und dann hab' ich nur den Brief bekommen: Wird eingestellt.

I 2: Also das war auch nie eine Frage, dass man bei Ihnen auch ein Gutachten macht bei der Frau Kastner (das möglicherweise die Verjährung aufhebt)?

A: Nein.

I 2: Hätten Sie es von sich aus – wären Sie dazu bereit gewesen?

A: Jaaa ... Pfff ... Vielleicht, ja. Aber das war auch so schwierig. Erstens war ich krank in der Zeit, zweitens hab' ich mit dem Richter telefoniert, selber auch, und das war alles so ... Und auch mit diesen Beamten und so, die waren überhaupt nicht geschult in dem Umgang, ja?

Das war alles unangenehm. Und – also ich hab’ wirklich für mich gedacht, ich hab’ getan, was ich konnte. Ja? Ich hab’ damals schon, 2007, getan und dann wieder, und ich bin zur Polizei gegangen, ich war bei dem Richter, ich war in Kremsmünster: Was, so nach dem Motto, was soll ich noch machen? Ja. (Schüler 90er Jahre)

Man kann an dem Beispiel gut erkennen, welchen Energieaufwand es diesen Exschüler gekostet hat als mittlerweile Erwachsener zur Polizei zu gehen und wie hilflos, ohnmächtig und allein er sich dort gefühlt haben muss. Aus dem gleichen Zeitraum ist ein weiteres Beispiel gut dokumentiert.

Beispiel Staatsanwaltschaft. Im Jahr 2007 wurde der Schüler Z. als Zeuge in einer einschlägigen Strafsache vernommen. Sein Onkel hatte eine Verwandte sexuell missbraucht. Im Zuge der Befragung gab er auch an, dass er 1991/92 das Stiftsgymnasium besucht habe und dabei von Pater D. sexuell missbraucht worden sei. Diese Anzeige hatte eine strafrechtliche Prüfung zur Folge. In deren Verlauf wurde ein halbes Jahr später Pater D. polizeilich befragt. Er kann sich an den Schüler erinnern und gibt auch zu, dass es nicht nur bei diesem Schüler zu sexuellen Handlungen gekommen sei. Diese Causa hatte bereits 1996 dazu geführt, dass er seinen Posten als Konviktsdirektor aufgeben musste.

Im April 2008 kommt es zu einer zweiten Vernehmung. In dieser bestätigt Pater D. einen Teil der Angaben, bezweifelt aber bestimmte Aussagen des Zeugen (beispielsweise den Zeitpunkt des gemeinsamen Duschens). Vor allem aber streitet er ab, ihm bewusst an den Penis gegriffen zu haben. Wenn er den Penis des Schülers berührt habe, dann nur als Folge des Rats eines Klagenfurter Dozenten namens Dr. Franz Wurst. Dieser hatte in den 70er Jahren bei einem Besuch des Stifts Pater D. die Empfehlung gegeben, „dass jeder Bub im Kindesalter, spätestens in der Pubertät, untersucht werden muss, ob seine Genitalien med. in Ordnung sind.“ (aus dem Vernehmungsprotokoll, S.3). Pater D. gab an, diesem Rat gelegentlich gefolgt zu sein. Auch zu seinem Bekenntnis in der ersten Vernehmung, dass es auch bei anderen Schülern zu sexuellen Handlungen gekommen sei, sucht er nach Relativierungen. Er gibt an, damals nicht genau gewusst zu haben, was die Vorwürfe seien. Es habe sich nur um eine Art Herumbalgen auf dem Bett gehandelt, bei denen es nie zu einer Berührung der Genitalien gekommen sei.

Vierzehn Tage nach dieser Vernehmung kommt es zur Einstellung des Verfahrens.

An dieser juristischen Bewertung ist u.a. Folgendes bemerkenswert: Pater A. hatte zwar seine ursprünglichen Aussagen relativiert und umgedeutet, aber in der zweiten Vernehmung auf die Frage nach seiner sexuellen Orientierung geantwortet: „Ich würde es als homoerotische Neigung beschreiben. Homosexualität würde ich es aber nicht nennen. Ich würde auch eine pädophile Neigung hier anführen.“ (Zitat Vernehmungsprotokoll, S.2)

Diesem Eigenhinweis wurde aber offensichtlich nicht Rechnung getragen. In einigen unserer Interviews wurde der Verdacht geäußert, dass es Alt-Kremsmünsterer Netzwerke waren, die bei Staatsanwaltschaft und Polizei Aufdeckungen verhindert haben. Dieser Vorgang aus dem Jahr 2008 kann diesen Verdacht zumindest nicht entkräften. Die Einstellung wurde von einem Staatsanwalt verfügt, der 1972 in Kremsmünster maturiert hatte.⁴¹ Bemerkenswert dabei ist, dass sich aus dem 2013 gegen Pater D. ergangenen Urteil ersehen lässt, dass die dem Opfer Z. widerfahrenen und bereits 2007 nahezu identisch genannten Handlungsweisen des Angeklagten nun wie folgt gewertet wurden⁴²:

⁴¹ Von uns nicht nachprüfbar ist die Behauptung, dass er diese Einstellung am vierten Tag nach seinem Dienstantritt verfügt hat.

⁴² Siehe Gerichtsurteil gegen August Mandorfer vom 3. Juli 2013, S.12ff

- als Verbrechen der Unzucht mit Unmündigen nach § 207 Abs 1 und 2 erster Fall StGB idF BGBl1974/60,
- als Vergehen des Missbrauchs eines Autoritätsverhältnisses nach § 212 Abs 1 und 2 Z 1 StGB idF BGBl1974/
- als Vergehen des Quälens oder Vernachlässigens unmündiger, jüngerer oder wehrloser Personen nach § 92 Abs 1 StGB idF BGBl1988/599

9.8 Die Rolle der Eltern bei der (Nicht-)Aufdeckung

„Ich hab‘ nichts [gewusst], ich hab‘ nie das Gefühl g‘habt, dass irgendwas Negatives läuft.“
(Mutter)

Diese Einschätzung dürfte für viele der Eltern bis 2010 zutreffen. Sie waren ahnungslos. Dies gilt auch, wenn es wie im Fall dieses Schülers zu schulischen Problemen und dann zum Schulwechsel kam.

A: Absolut. Ich mein‘, dass es schulisch nicht ganz lustig war für ihn, das war schon klar. Weil wenn ich so mit Würgen und Krachen das Jahr schaff‘, dann hängt mir das [nach] – das kann man nicht in zwei Monaten, drei Monaten aufholen.

I: Sie haben eher diese Erklärung gefunden, dass Sie sagen, das kann man ja gar nicht durchhalten.

A: Das war für mich die Erklärung: Es ist ein völliger Blödsinn, da noch weiterzumachen, weil das bringt nichts. Es hängt außerdem am Latein und Griechisch, und das waren eh nicht unbedingt seine Fächer. Aber ich hab‘ nicht mitgekriegt, dass es ... von Missbrauch oder solchen irgendwelchen Sachen hab‘ ich absolut nichts kapiert. (Mutter)

In diesem Fall waren es aber nicht die schulischen Probleme, sondern der massive Missbrauch durch einen Pater und die - nachdem der Schüler sich gegen den Missbrauch wehrte – die Quälereien als Bestrafung für einen Schüler, der nicht mehr Opfer sein wollte. Er erzählt seiner Mutter - wie die meisten der Missbrauchsoffer - erst viel später (nach 2010), was wirklich passiert ist und dass er ihr gegenüber früher schon mal Andeutungen gemacht hätte.

A: Da hat er mir das gesagt. Und er hat gesagt, er hätte es mir schon mal gesagt, und ich hätte nicht drauf reagiert. Ich hätte ihm nicht geholfen. Und ich war – mir war (in dem Moment) so schlecht, ich hab‘ mir gedacht: Das gibt’s nicht!

I: Also hat er Ihnen das quasi so beiläufig auf der Fahrt erzählt. Da hat man jetzt ein bissl Zeit gehabt, bis man dann in Ungarn ist und ...

A: Es hätte mich fast der Schlag getroffen. Mich hat wirklich fast der Schlag getroffen. Entweder war ich so beschäftigt mit anderen Sachen, dass ich mein Kind nicht gehört habe – was wahrscheinlich ist. Das ist ... Das kann man, man denkt sich immer, man kümmert sich um seine Kinder, und dann merkt man, man hat vollkommen versagt.

Das ist ein Schock. Man denkt, dass die Kinder in einer geschützten Werkstätte sind. Und dann merkt man ... Und der Pater D., der hat ja auch noch die Stirn g‘habt und ist zu uns gekommen, da wo ich wohne. Ins Gasthaus. Und hat sich einladen lassen.

I: Hat ihr Sohn Ihnen später Vorwürfen gemacht?

A: Nein. Nie.

I: Er hat’s Ihnen einfach nur erzählt.

A: Ja, er hat’s mir einfach nur erzählt. Er hat nur g‘ sagt: Du hättest das wissen müssen. Was ich als – also Statement empfunden hab‘ und nicht als Vorwurf in dem Sinn. Er hat das einfach nur festgestellt. Er hat mir auch nie Vorwürfe gemacht, gar nichts. Gar nichts. (Mutter)

Möglicherweise ist Vorwurf der falsche Begriff für die Enttäuschung des Sohns, dass die Eltern nicht früher seine Andeutungen verstanden hätten.

I: Wann war das erste Mal, dass sie es den Eltern erzählt haben?

A: Also mit ihnen gesprochen, das ist immer so leicht gesagt: Ich hab' Andeutungen gemacht. Ja, ich hab' Andeutungen gemacht, und zwar: Mit meiner ersten längeren Freundin war ich bei uns am Esstisch, und es ist das Thema Chor im Fernsehen gekommen.

I: Wann war das?.

A: ich denke 1995, ja wahrscheinlich, keine Ahnung. Und das war so schrecklich tituiert und was da passiert ist und sonst was: Ich hab' gesagt: Ja, Mama, was glaubst du denn, was bei uns so war? Das war aber die Gesamtaussage. Ich hab' schon mit ihnen drüber geredet, aber das war die Gesamtaussage. Meiner Mutter war totenbleich. Meine Freundin und ich haben dann relativ schnell das Haus verlassen. Meine Mutter öffnet dann noch das Fenster und schreit so runter, ob ich das jetzt ernst mein'?

I: Von oben nach unten?

A: Ja, wir waren unten schon beim Auto, und sie ruft: Andreas (Pseudonym), ist das jetzt ernst?

I: Ich sag', ja, Mama, das ist ernst. Und bin ins Auto, und wir sind weg. Meine Mutter hat mich nie mehr gefragt.

I: Obwohl Sie ihr sagen, dass Sie sie es angedeutet haben?

A: Die war selbst verzweifelt. Meine Mutter hat heute ganz klar gesagt, sie kann sich nicht dran erinnern.

I: Also an die Situation damals oben, vom Fenster.

A: Ja. Und mein Vater hat immer seine ganz interessante psychologische Art: Warum hast du denn nie was gesagt? (Schüler 80er Jahre)

Hätten die Eltern das heutige Wissen über Missbrauchszeichen und mehr Sensibilität beim Nachfragen gehabt, wären viele Kinder von massiven Gewalttaten verschont geblieben. Hinzu kam, dass viele Eltern Körperstrafen durchaus akzeptierend gegenüberstanden. Sie unterstellten meist blind, dass die Autorität Erzieher/Lehrer im Recht ist.

„Das war ja damals noch die Zeit, wenn du deinem Vater erzählt hast, du hast eine Watschn gekriegt, dann hat er höchstens g'sagt, die hat dir wahrscheinlich g'hört, ned?“ (Schüler 80er Jahre)

Dies hat dazu geführt, dass er natürlich nichts erzählt hat, wobei die Massivität der Watsch'n die Eltern schon hätte aufmerksam werden lassen müssen

„Wenn ich daheim erzählt hätt', dass ich Watschen gekriegt hab', dass ich über drei Pultreihen g'flogen bin, weil ich am Aschermittwoch im Mittagsstudium Niespulver g'streut hab', ned?, das glaubt dir ja keiner!“ (Schüler 80er Jahre)

Die fehlende Gerechtigkeit dem eigenen Kind gegenüber ist bis heute für manche eine tiefe Verletzung.

„Ja? Und dann aber die Situation, nicht zu erfassen und dem eigenen Kind nicht zu glauben, sondern irgendein hehres Ideal drüberzustülpen, weil was nicht sein kann, darf ja nicht sein. Das verzeih' ich ihr (der Mutter) bis heut' nicht, ja.“ (Schüler 70er)

Und selbst wenn die Eltern sich zur Wehr gesetzt haben, war es keineswegs einfach sich gegen die Patres durchzusetzen.

„Der Pater V. hat auch mal beim Elternsprechtag den Schlüsselbund genommen und dem Kind auf den Kopf g’haut. Und wir kommen rein, und er sagt: Du faule Sau! zu unserem Jürgen. Na hab’ ich g’sagt: Sagen Sie mal, was fällt denn Ihnen ein? Sie können ihm doch nicht den Schlüsselbund an den Kopf hauen! Wo sind wir denn? Dann sagt er trotzdem ist ihr Sohn eine faule Sau.“ (Mutter)

Die Eltern haben an dieser Stelle nichts weiter unternommen. Die eigentlich unangemessene Reaktion des Paters hat ihnen den Schneid abgekauft. Es gibt vermutlich nur wenige Ausnahmen, in denen dies anders war. Ein Schüler erzählt von einer erfolgreichen Intervention seines (akademisch hoch gebildeten und einflussreichen) Vaters.

A: Der Pater D. hats, übrigens auch bei mir mal versucht – der hat das anders gemacht: Der hat dich aus dem Schlaftsaal zu sich ins Zimmer geholt und hat dann so zum Rangeln irgendwie ang’fangen. Und ich hab’ ihm – also bei mir hat er das auch mal versucht, mit einem Schnäpschen, ... Ich glaub’, ich war fünfzehn oder vierzehn oder so. Ich hab das irgendwie geschnallt, weil ich war relativ gut aufgeklärt worden vom Vater her – und das beweist, dass man, also die Folge davon beweist, dass der Schutz des Elternhauses wichtig war. Ich war da so verunsichert, weil er mich an meiner Pyjamahose da irgendwie herumgerissen hat, und hab’ ihm dann – unabsichtlich, aber wirksam – eine in die Eier gedonnert.

I: Das war wirksam?

A: Ja. Und dann hat er gesagt: Schau, dass du ins Bett kommst, du blöder Kerl! Und so. Und das war meine, was heißt „Rettung“, ich glaub’, ich hätte mich schon gewehrt.

I: Also man konnte sich abgrenzen, man konnte sich schützen?

A: Ich konnte das.

I: Sie konnten das.

A: Ja. Und hab’ – ich hab’ sofort geschnallt, das stimmt irgendwas nicht. Das ist mehr als nur lustig. Und hab’ am nächsten Tag in der Früh noch vor der Schule meinen Vater über die Telefonzelle angerufen, und der hat gesagt: Mach dir keine Sorgen, ich regel’ das mit ihm. Und von dortweg war tatsächlich nie mehr was. Der hat ihn (Pater D.) offenbar unter Druck gesetzt. (Schüler 60er Jahre)

Allerdings fand dieses ‚unter Druck setzen‘ nur auf der individuellen Ebene statt. Eine Meldung ans Kloster oder an die Staatsanwaltschaft erging nicht. Der Sohn erinnert sich

„Er hätte jetzt was machen sollen. Aber das war so nicht, mein Vater, der hat nicht wissen können: Macht er das dauernd? Oder so. Und eine Anzeige damals wegen so was, es war so diffus, nicht? Wir haben gewusst, der hat seine Lieblinge, und wir haben es zugleich auch nicht gewusst.“ (Schüler 60er)

Interessant an dieser Erzählung ist, dass der Schüler trotz seiner unmissverständlichen eigenen Erfahrungen erneut eine Relativierung in seine Erzählung einbaut („wir haben es zugleich auch nicht gewusst“). Und so blieben auch die wenigen Interventionen seitens der Eltern, von denen wir wissen bzw. die es vermutlich gegeben hat, bestenfalls auf der individuellen Ebene erfolgreich. Im obigen Fall hat Pater D. den Schüler weder noch mal ausgegriffen noch versucht, ihn anderweitig zu bestrafen. Einen weitergehenden Effekt in der Schule, im Konvikt oder gar in der Öffentlichkeit gab es jedoch nicht.

9.9 Fazit – Systemversagen und die innere Fragmentierung des Stifts in entkoppelte Teilbereiche

Es kann bis heute als nicht aufgeklärt gelten, wie viel Wissen tatsächlich unter den Patres gegeben hat. Ahnungen, Gespräche im kleinen Kreis und damit auch explizites Wissen haben jedoch unbestreitbar existiert. Da fast alle Patres selbst Schüler im Kremsmünster waren gab es zudem ausreichend eigene Erfahrungen. Ein Pater erinnert sich an zum Beispiel an Pater D.:

„Wir waren die erste Klasse, die er hatte. Und da hat's eine „Innere“, hat man das genannt, das war so eine Aufräumerin, die hat uns verschuftet bei ihm. Und wenn die Schuhe nicht grade gestanden sind, dann hat man wieder Ohrfeigen gekriegt! Mir selber, ich kann's ja ruhig sagen, mich hat er einmal so g'schlagen, ich hab' bis neun die Ohrfeigen mitzählen können, und dann hat er mich noch mit den Füßen getreten! Und das war ein Unding war das Ganze, und es hat sich bei uns dann schon so außerkristallisiert: Er hat ein paar Lieblinge gehabt, das waren Musiker. Und jetzt kann ich es ruhig sagen: Man hat bei uns schon gemunkelt, der Pater D. hat was mit den Buben. Das hat angefangen mit seiner Laufbahn hier. Und ich hab' ihn später auch als Präfekt gekriegt. In der vierten Klass' war Pater X. da, sehr ein gütiger Mensch, leider hat er gesoffen.“ (Pater O.)

Das dieses Wissen bei einzelnen Personen durchaus zu Handlungen (Warnungen und Schutz einzelner Schüler) geführt hat, kann ebenfalls als belegt angesehen werden. Allerdings blieb es auf einen kleinen Kreis beschränkt und hat nie zu einer Systemöffentlichkeit, sondern maximal Teilöffentlichkeiten im Stift geführt. In diesem, aber mehr auch noch zwischen diesen wurde zudem nur sehr beschränkt offen kommuniziert. Die Formulierung „Und jetzt kann ich es ruhig sagen:“ deutet ja darauf hin, dass es Zeiten und andere Öffentlichkeiten gab, mit denen man nicht wirklich über sein Wissen und seine Ahnungen gesprochen hat.

Wir sehen als einen strukturellen Hintergrund dafür in der inneren Fragmentierung des Stifts in entkoppelte Teilbereiche.

„Aber es gibt Mitbrüder, die dann sagen, ja, ich wohn' zwar im Haus, aber ich hab meinen eigenen Bereich. Es war offensichtlich so, dass also jeder da einfach für sich seinen Bereich g'habt hat, und ... was jetzt, also man weiß eh, wie viel in Ausbildung und in Fortbildung investiert wird, was damals – da waren sicher große Defizite.“ (Abt E.)

Angesprochen wird auch der große Mangel an pädagogischem Wissen und pädagogisch geprägten zeitgemäßen Austauschformen (Team-, Fallbesprechungen, Supervision, Intervision). Zudem gab es einen tief verwurzelten Glauben an die innerkirchlichen Reinigungsmechanismen (Versetzung/ Läuterung, Beichte, Lösung von Oben,..) und eine eigene Variante eines fast elitären Bewusstseins der Unfehlbarkeit. Da muss man bestimmte Dinge gar nicht beim Namen nennen.

„Ja, mia san halt mia, und mia san klass', und uns kann nichts passieren. Und so. Und da wird eigentlich nichts Schwierigeres ausgesprochen oder miteinander aufgearbeitet“ (Pater O.)

Allerdings ist es aus unserer Sicht nicht glaubhaft, dass die Verantwortlichen des Stifts ebenfalls nur ein fragmentiertes Wissen gehabt hätten. Die dokumentierten Fälle der Aufdeckung belegen sehr wohl, dass man genau wusste, dass beispielsweise ein sexueller Missbrauch von Schülern nicht tragbar ist und es trotzdem immer wieder Patres gab, die eine angemessene Distanz zu den Jugendlichen vermissen ließen. Allerdings zeigen gerade die eingesehenen Dokumente auch, dass zum einen offensichtlich das

Meiste nicht dokumentiert wurde. So finden wir in den Protokollen des Seniorrates nichts Einschlägiges über den verurteilten Täter Mandorfer. Und dies obwohl ja beispielsweise 1995/1996 die Vorwürfe eines Schülers seine weitere Zukunft als Konviktsdirektor unmöglich gemacht hatten. Zum anderen hat man zumindest bis zum Fall Pater S. versucht unter allen Umständen nichts nach außen dringen zu lassen. Selbst der interne Sprachgebrauch unterlag offensichtlich Verbotsregeln. Die folgende von einem Pater im Interview erzählte Passage macht das explizite Vertuschen (oder zumindest ein ‚Nicht-wahrhaben wollen‘) deutlich:

A: ... der Pater Z. hat uns vor dem offiziellen Beginn der Gymnasialzeit in die Abtei eingeladen und dann so ein Gespräch geführt über die Schule, und dann hat er g’sagt: In der Regel des Heiligen Benedikt steht drinnen: Oft gibt der Heilige Geist dem Jüngsten das Beste ein. Und er hat zu mir ...

I: Sie waren der Jüngste?

A: Ich war der Jüngste. Und dann hat er gesagt: Was meinst du? Und ich hab’ g’sagt: Ich glaub’, man darf nicht alle auf die Schüler loslassen, zum Beispiel den Pater Y. Sie können sich nicht vorstellen, wie ich zur Schnecke gemacht worden bin! – Der Fratz! Was bildet der sich ein, zu sagen ...! Und ich hab’ dann nichts mehr g’sagt. (Pater O.)

Der gleiche Pater stellt dann auch zu Recht selbstkritische Überlegungen an:

„Da sind ja am End’ so viele Fragen, auch zu unserer Lage, nicht nur vom pädophilen Y. her sehen, sondern man muss auch die Gemeinschaft mal fragen: Warum hat ihr in den neunziger Jahren noch und in den achtziger Jahren auch den Pater Y. in die obersten Gremien, in den Wirtschaftsrat, in den Seniorenrat, hineingewählt? Das ist die Frage an uns, an die Gemeinschaft, der wir uns mal stellen müssen!“ (Pater O.)

„Ja, ja. Ich würd’ also Ding, also wer uns sehr, sehr viel geschadet hat, das war schon der Vorgänger vom Abt F., der drittletzte Abt jetzt, der Abt C., wo ich g’sagt hab’, der war auch ein Antisemit bis zum Stoß. Der zwar Psychologie studiert hat, aber einer der unpsychologischsten Menschen war, die ich gekannt habe. Aber ich glaub’, der war ohne jede Menschenkenntnis.“ (Pater O.)

Das Ergebnis dieser Haltung und der anderen in diesem Kapitel beschriebenen Mechanismen der ‚Nicht-aufdeckung‘ ist eine besondere Schuld der ‚Nicht-Sorge‘ für die dem Stift anvertrauten Schüler. Der Schüler und Expater M. findet dafür noch drastischere Worte.

A: Also das schlimmste Verbrechen in Kremsmünster war ja sicher, das hab’ mich schon erwähnt –, dass man mich nicht beschützt hat oder uns nicht beschützt hat, sondern immer wieder es zugelassen hat, dass man ausgeliefert wurde da dem Wahnsinn. Und diese einschneidende Erfahrung, dass einem niemand geholfen hat ... Und obwohl man also wirklich, wenn man ein bissl ein Gespür hat, gab’s ja da Hilferufe bis zum Gehnichts mehr.

I 2: Also kein Ohr für die Opfer.

A: Genau. Also ich war oft, bin verzweifelt, tränenüberströmt zu diesem Präfekt X. gegangen, also wirklich aufgelöst, ja, weil ich so misshandelt wurde. Ja? Aber die Reaktion war so minimal, ja, und so grad mal: Ja, wird schon wieder!(Pater M.)

Auf fatale Weise deckt sich diese Reaktion mit manchen Tröstungen durch die Eltern. Auch sie hatten kein Ohr bzw. Gespür für die Not ihrer Kinder. Ähnliches gilt auch für die Polizei und Staatsanwaltschaft, die vor der Aufdeckungswelle 2010 eine erhebliche Teilschuld an der Nicht-aufdeckung tragen. Auch hier ist der Begriff des Systemversagens angebracht, vor allem wenn es noch mehr Hilferufe und Anklagen von Schüler und Eltern gab, als diejenigen, die hier dokumentiert sind.

10 Die Konfrontation mit einer „unheiligen Geschichte“ – Wie stellt sich ihr das Stift?⁴³

Wenn man die Homepage von Stift Kremsmünster besucht und nach Hinweisen auf dessen eigene Missbrauchsgeschichte sucht, wird man im Kapitel zur Geschichte⁴⁴ folgende Passage finden:

„Im März 2010 wurde unser Kloster mit Vorwürfen des sexuellen Missbrauchs ehemaliger Schüler unseres Konvikts durch Mönche konfrontiert. In der Folge arbeitete unser Kloster mit den zuständigen staatlichen und kirchlichen Stellen, sowie der unabhängigen Opferchutzkommission zusammen und es wurden beträchtliche Summen an Entschädigungszahlungen und Therapiekosten geleistet. Ebenso begann ein Prozess der internen Aufarbeitung auf verschiedenen Ebenen, begleitet von einer wissenschaftlichen Studie. Ein ehemaliger Mitbruder, der 2012 unsere Gemeinschaft verließ, wurde im Juli 2013 am Landesgericht Steyr nicht rechtskräftig zu 12 Jahren Haft verurteilt.⁴⁵ Gerade dieses dunkle Kapitel unserer Geschichte, dem wir uns stellen, ermutigt und mahnt uns zugleich, immer neu einen ehrlichen Weg der Gottsuche zu gehen. So wollen wir im Bewusstsein unserer eigenen Fehler und Schwächen, aber im Vertrauen auf Gottes Führung und Begleitung, im 21. Jahrhundert leben und den Menschen von dem mitteilen, was uns erfüllt und anspornt. Dass die Menschen erkennen, dass Gott mit ihnen geht und ‚dass in allem Gott verherrlicht werde‘ (RB 57,9).“

Mehr ist aktuell zu den dramatischen Vorfällen in der jüngsten Geschichte auf der offiziellen elektronischen Plattform der institutionellen Selbstpräsentation nicht zu finden. Wie ist überhaupt die Auseinandersetzung mit der dramatischen Offenlegung der Missbrauchsgeschichte verlaufen?

10.1 Die Öffentlichkeitsarbeit des Stifts

Als am 10. März 2010 in den *Oberösterreichischen Nachrichten*⁴⁶ die erste Meldung über einen ehemaligen Schüler erschien, der drei zu diesem Zeitpunkt schon pensionierte Erzieher aus dem Stift Kremsmünster sexualisierter Gewalt und sadistischer Strafprozeduren beschuldigte, war das Stift offensichtlich nicht vorbereitet, obwohl ja schon zwei Jahre vorher gegen einen der beschuldigten Täter staatsanwaltlich ermittelt wurde und in dem Jahr, in dem Ambros Ehart zum neuen Abt gewählt wurde, gegen einen Pater stiftsintern ermittelt worden war. Der Medienrummel, der in Deutschland nach dem Öffentlichmachen von schweren sexualisierten Grenzüberschreitungen durch den Internatsdirektor des Berliner Canisiuskollegs am 19. Januar 2010 losbrach, hätte ja schon eine Vorwarnung auch für das Stift Kremsmünster sein können, dass die Vorfälle im eigenen Internat nicht hinter den Mauern des Stifts verborgen bleiben würden. Aber vermutlich erging es der Klosterleitung in Kremsmünster ähnlich wie

⁴³ Diese Formulierung wurde angeregt durch die Publikationen des Jesuitenordens in Folge der Missbrauchsskandale ihrer Internate Canisius- und Aloisiuskollegs. Die beiden Bücher sind unter den Titeln „Unheilige Macht“ (Brüntrup, Herwartz & Kügler, 2013, und „Unheiliger Berg“, Hagenberg-Miliu, 2014) erschienen.

⁴⁴ <http://stift-kremsmuenster.net/klostergemeinschaft/geschichte/>

⁴⁵ Inzwischen (am 29. 1. 2015) ist durch das OLG Linz das Urteil bestätigt worden und damit ist eine rechtskräftige Verurteilung erfolgt (siehe: <http://derstandard.at/2000011042816/Stift-Kremsmuenster-Zwoelf-Jahre-Haft-fuer-Ex-Pater-bestaetigt>). Aber auch beim Zugriff auf die Homepage des Stifts vom 15. 2. 2015 ist dieses Faktum noch nicht aufgenommen.

⁴⁶ <http://www.nachrichten.at/oberoesterreich/Missbrauchs-Vorwurf-gegen-Patres-in-Kremsmuenster;art4,349680>

jener des Kloster Ettals, des Aloisiuskollegs in Bonn oder der Leitung der Odenwaldschule. In diesem Zusammenhang wird immer wieder das Bild eines Tsunami bemüht. Es war noch keine erkennbare Linie in der Reaktion auf die Beschuldigungen vorhanden, die im Raum standen

Der beschuldigte Pater wird einen Tag später (11. März 2010) in den *Oberösterreichischen Nachrichten* mit folgender Aussage zitiert: „Reiner Unsinn. Das hat er sich nach 30 Jahren schön zusammengereimt.“ Er könne sich „konkret“ an nichts erinnern: „Ich würde schon sagen, ich schließe es aus.“ Der befragte Abt wirkt ausgesprochen hilflos und betont: „Mir persönlich ist da nichts gesagt worden.“⁴⁷

Gleich nach der ersten Veröffentlichung wurde ein erster Blog gestartet, dem vier weitere folgten. Hier entstand eine umfangreiche Diskussionsplattform, auf der sich ehemalige Schüler austauschten, viele mit Opfergeschichten, aber auch solche, die die Erinnerung an ihre Internatszeit nicht „beschmutzt“ sehen wollten. Beteiligt hat sich 2010 auch mit mehreren Beiträgen Pater Ruppert⁴⁸, der selbst Schüler und Lehrer war. Er beschreibt die eigenen Erfahrungen mit einer brutalen Prügelpädagogik, beschreibt die unerträglichen Begegnungen mit den angeklagten Mitbrüdern und deren Mangel an Einsicht und Reue und äußert sich kritisch zu den Entschuldigungsritualen der Verantwortlichen in Institutionen: Er betont, „dass ich von Entschuldigungen so viel wie nichts halte. Das sind Scheinrituale, die der Zeitgeist abverlangt. Da halte ich es mehr mit dem russischen Sprichwort: ‚Entschuldige dich nie, werde anders!‘“⁴⁹

Am 11. Januar 2011 informiert Abt Ambros in einem Interview mit den *Oberösterreichischen Nachrichten* über eine „interne Befragung“, die gerade durchgeführt werde: „Wir machen derzeit eine interne Befragung. Es geht um einzelne Mitbrüder. Und wir müssen klären, wie wir alles, was mit den Missbrauchsfällen zusammenhängt, aufarbeiten werden.“⁵⁰ Neben den eigenen internen Recherchen waren die ersten Monate nach der Veröffentlichung bestimmt von den staatsanwaltlichen Ermittlungen, die zu einem Konvolut von 1200 Seiten führten.

Am 5. März 2011 nimmt der Abt bei einer Pressekonferenz jetzt klar Stellung, und die *Oberösterreichischen Nachrichten* berichten darüber: „Ja, es hat seelischen, körperlichen und auch sexuellen Missbrauch gegeben. Es gibt gar nichts zu beschönigen“, hielt Abt Ambros eingangs der Pressekonferenz im eigenen Haus fest. Und er gestand auch Fehler ein. Denn obwohl lange Zeit Gerüchte kursierten oder sogar ‚konkretes Wissen‘ über Missbrauch bestand, habe das Stift erst spät gehandelt. Das hat nun eine interne Befragung unter den Ordensbrüdern ergeben. ‚Man hätte den Gerüchten viel früher nachgehen‘ und ‚drastischere Konsequenzen‘ ziehen müssen, sagte der Abt. So sei zum Beispiel einer der Hauptbeschuldigten, der als Lehrer und Konviktsdirektor tätig war und dem sexueller Missbrauch vorgeworfen wird, ‚nie abgezogen‘ worden. ‚Man hat alle diese Gerüchte einfach nicht wahrhaben wollen und können‘, sagte Ebbart.“⁵¹

⁴⁷<http://www.nachrichten.at/oberoesterreich/Moenche-in-Kremsmuenster-sollen-Zoeglinge-geschlagen-und-missbraucht-haben;art4,349654>

⁴⁸ Hier wird der Klurname des Paters genannt, weil auch der Kremsmünster-Blog öffentlich einsehbar ist und auch in „Profil“ Nr. 12 vom 19. März 2012 daraus zitiert wird.

⁴⁹ <https://kremsmuenster.wordpress.com/2010/03/12/hello-world/>

⁵⁰<http://www.nachrichten.at/oberoesterreich/Kremsmuenster-Neues-Kapitel-der-Missbrauchs-Aufarbeitung;art4,533149>

⁵¹<http://www.nachrichten.at/oberoesterreich/Ein-Jahr-nach-Missbrauchsskandal-zahlt-Stift-erste-Entschaedigungen;art4,567714>

Neben der Möglichkeit, die Debatte um die Missbrauchsgeschichten in den Blogs und später im „neukremsmünsterer forum“⁵² zu verfolgen, waren es in den ersten Monaten die Medien, die vor allem vom Abt Stellungnahmen einforderten, und er hat sich da sehr bemüht gezeigt und auch seine persönlichen Erfahrungen einbezogen. Dazu ein Beispiel unter vielen aus einem Interview mit dem ORF Oberösterreich: „Auf die Frage, ob er selbst oder seine Mitbrüder etwas von den Vorgängen mitbekommen hätten, antwortete Abt Ambros: ‚Ich habe gesagt und ich kann es nur wieder sagen – ich bin selbst acht Jahre hier in die Schule gegangen – es hat Gerüchte gegeben.‘ Diesen Gerüchten sei aber nicht nachgegangen worden ‚und das war ein großer Fehler‘, äußerte sich der Abt klar. Die Gerüchte seien unglaublich gewesen, und darum habe man das nicht wahrhaben wollen.“⁵³

Eine neue Steigerung der öffentlichen Aufmerksamkeit für die Missbrauchsgeschichte des Stifts kam am 19. März 2012 mit der Titelgeschichte von *Profil*, „Das Horrorkloster“, und da ist der Abt wieder in besonderer Weise gefordert. *ORF Oberösterreich* befragt einen Tag vor dem Erscheinen des *Profil*-Heftes Abt Ambros:

„Das Nachrichtenmagazin ‚profil‘ beruft sich in seiner aktuellen Ausgabe auf den Gerichtsakt, in dem die Ermittlungsergebnisse der Polizei zu den Missbrauchsvorwürfen zusammengefasst sind. Im Stift selbst reagiert man mit tiefstem Bedauern auf die Vorfälle. Er habe auch den Strafact gekannt und manches für unglaublich gehalten, sagte Abt Ambros Ebhart im Interview mit dem *ORF Oberösterreich*.

Durch die Gespräche mit Opfern sei ihm aber klar geworden, ‚dass doch, leider Gottes, vieles so geschehen ist und dass ich das äußerst bedaure und mich bei den Opfern, für das, was da geschehen ist, nur entschuldigen kann‘. Der Abt sagte außerdem, er habe bisher mit einer ‚guten Zahl von Opfern‘ selbst gesprochen, wobei es sich ‚durcharum um sehr, sehr gute Gespräche‘ gehandelt habe und er sich jedes Mal entschuldigt habe.“

Eine Woche später (26. 3. 2012) berichtet *ORF Oberösterreich* von einem erneuten Gespräch mit dem Abt: „Er habe nicht einmal etwas davon erfahren, als einer seiner Patres 2008 wegen sexuellen Missbrauchs vor Gericht stand, sagt Abt Ambros Ebhart am Montagvormittag im Interview mit dem ORF Oberösterreich. Erst als die Missbrauchsvorwürfe 2010 öffentlich bekannt wurden, habe er auch zum ersten Mal von dem Prozess gehört. Er habe den Pater zur Rede gestellt: ‚Dann hat er gesagt: ‚Ja, es hat eine Verhandlung gegeben.‘“⁵⁴

Auch ein Jahr später betont der Abt laut einem Bericht des *Kurier* vom 12. 3. 2013, dass er über schon laufende staatsanwaltliche Ermittlungen nicht informiert war: „Laut Abt Ebhart, der dem Kloster seit 2007 vorsteht, seien nur zwei Fälle aus den Jahren 1970 und 2005 bekannt gewesen. Die Patres seien damals von ihren Tätigkeiten abgezogen worden. Von den Verfehlungen des Hauptbeschuldigten, gegen den demnächst Anklage erhoben werden dürfte, will er nichts gewusst haben. Ein Ermittlungsverfahren, das 2008 gegen den mittlerweile ausgetretenen Ordensmann geführt und später eingestellt worden war, habe ihm dieser verheimlicht, beteuerte der Abt.“⁵⁵

Solche wiederholten Beteuerungen wirkten auf viele ehemalige Schüler nicht besonders glaubwürdig. Dazu trug sicher auch eine zunehmende Skepsis der ehemaligen Schüler gegenüber den Aktivitäten des Stifts bei.

⁵² <http://kremsmuenster.action.at/forum/index.php?sid=728d652863d89a56b0fa8ab10b0791da>

⁵³ <http://ooe.orf.at/news/stories/2525382/>

⁵⁴ <http://ooe.orf.at/news/stories/2526490/>

⁵⁵ <http://kurier.at/chronik/oberoesterreich/opfer-und-abt-treffen-einander-vor-gericht/4.664.900>

Insgesamt ist erstaunlich, dass die Schulgemeinschaft nur relativ selten mit öffentlichen Äußerungen in Erscheinung tritt. Der Gymnasialdirektor Wolfgang Leberbauer, selbst Schüler in Kremsmünster gewesen, äußert sich am 9. 4. 2013 so: „Die Anklage war zu erwarten und ist richtig. Die Gerichte werden es jetzt behandeln und es wird zum richtigen Ende kommen. Es ist gut, wenn man abschließen kann. Das System in der Schule ist jetzt schon lange ein anderes. Es hat sich sehr, sehr viel geändert. Auch das Kollegium ist jetzt völlig durchmischt und es ist eine jüngere Generation von Patres. Ich war selber auch Schüler da, hab schöne und gute Erfahrungen gemacht. Ich erinnere mich gern. Dann tut so etwas natürlich weh. Es hat immer die Witze und Gerüchte gegeben. Das war aber natürlich eine Zeit, wo es ein bissl im Tabubereich war. Man hatte dafür keine Sprache. Aber erlebt in dem Sinn oder dass mir was aufgefallen wär – nein. Zum Prozess werde ich, glaub’ ich, nicht gehen. Ich habe das Vertrauen, dass es gut abläuft und dann Ruhe einkehrt. Als die Anschuldigungen kamen, waren unsere Schüler natürlich schon betroffen. Aber wir haben dann auch mit den Eltern gesprochen – das ist an sich heute kein Thema mehr.“⁵⁶

10.2 Vertrauensverlust zwischen Stift und Schüler- und Opfervertretungen

Einige Vertreter des Maturajahrgangs 1989 bemühten sich unter der Überschrift „Dialog für Kremsmünster“ schon 2010 um eine kooperative Aufarbeitungsinitiative und schickten dem Stift und dem Internat einen Fragekatalog, der sowohl die Aufklärung der Vergangenheit, als auch zukunftsbezogene Strategien beinhaltete. Abt Ambros und der Direktor des Gymnasiums Wolfgang Leberbauer gaben schriftliche Antworten, und am 20. 10. 2010 gab es ein einmaliges Treffen, das offensichtlich auch schon das Ende der Dialog-Initiative bedeutet. Im kremsmünsterer forum vom 11. März 2013 wird aus einem Brief zitiert, der begründet, warum die Initiative gescheitert ist: „Mittlerweile hat sich der „Dialog“ aufgelöst, weil kein einziger Teilnehmer mehr davon überzeugt war, im Stift einen ehrlichen Ansprechpartner zu finden. Es ist auch niemand daran interessiert, diesen Dialog wieder zu beleben, weil das Misstrauen sich bis zum heutigen Tag immer noch mehr verfestigt hat. Wenn man bedenkt, welche konsensorientierten Menschen sich hier engagiert hatten, muss das schon zu denken geben.“

Ein zweiter Anlauf für eine einvernehmliche Vorgehensweise bei der weiteren Aufarbeitung der Missbrauchsgeschichte zwischen Vertretern ehemaliger Schüler und dem Stift fand am 14. 1. 2012 im Stift statt. Das Stift war durch den Abt und den damaligen Prior P. Daniel Sihorsch vertreten. Das Moderatoren-/Mediatorenteam, bestehend aus dem Mag. Fritz Weilharter und M.Mag. Fridolin F. Schwaiger, bedanken sich in ihrem Ergebnisprotokoll für die „offene und kooperative Haltung beim Gespräch“. Als Ergebnisse wurden festgehalten: „Bis zum Zeitpunkt 15. 4. 2012 wird das Stift zu den folgenden 4 Punkten eine Entscheidung treffen, ob das Stift bereit ist, diese 4 Forderungen der Betroffenen umzusetzen und wenn ja, in welcher Form:

1. Entschuldigung und Schuldeingeständnis der Mitwisserschaft: bei allen bekannten Opfern und eine Woche später in der Öffentlichkeit.
2. Es soll am Gelände des Stiftes Kremsmünster ein Mahnmal errichtet werden.
3. Ein Opferfonds soll eingerichtet werden.
4. Die Missbrauchs- und Gewaltvorfälle sollen einer historischen Aufarbeitung zugeführt werden.“

⁵⁶ <http://www.nachrichten.at/nachrichten/ticker/Missbrauch-Klage-gegen-ehemaligen-Stiftspater;art449,1099302>

Im *neukremsmünsterer forum* vom 2. 12. 2012 kann man lesen, dass die Hoffnung auf gemeinsame Schritte der Aufarbeitung, die das Treffen am 14. 1. 2012 begründet hatte, nicht trägt:

„Schon am Karfreitag, den 6. 4. 2012, hat Abt Ambros Ehart in einem Schreiben an die beim Treffen anwesenden Betroffenen alle besprochenen Punkte entweder relativiert, auf unbestimmte Zeit aufgeschoben oder direkt abgelehnt. Das Stift hat seither keinen einzigen der im Januar 2012 beschlossenen Punkte umgesetzt.

1. Die Schuld sei bereits ausreichend eingestanden und man hätte sich bereits mehrmals entschuldigt. Interne Untersuchungen hätten keine Mitwisserschaft belegen können.
2. Eine wissenschaftliche/historische Aufarbeitung kann aufgrund der laufenden Verfahren im Moment nicht stattfinden.
3. Die Einrichtung eines eigenen Opferfonds wird mit Hinweis auf die Zuständigkeit der sog. ‚Klasnic Kommission‘ klar abgelehnt.
4. Die Installation eines permanenten Mahnmals wird abgelehnt, als Alternative wird die Abhaltung eines pädagogischen Symposiums vorgeschlagen (welches im November als Lehrerfortbildungsseminar abgehalten wurde).“

So hart war die Ablehnung durch die Stiftsleitung allerdings nicht. Allerdings kamen die erwarteten Entscheidungen nicht in der vereinbarten Form. Der Abt hatte schon am 12. 3. 2012 in einem Interview mit dem *Standard* ausgeführt: „Wir haben sehr viel für die Aufarbeitung getan. Ich schließe auch weitere Schritte wie etwa ein Mahnmal nicht aus. Wir lassen uns aber sicher nichts diktieren. Wir warten das Ergebnis der wissenschaftlichen Aufarbeitung ab.“⁵⁷

Diese eher abwartende Haltung der Stiftsleitungen wurde von der Opfervertretung sehr enttäuscht aufgenommen. Als Indiz dafür, dass das Vertrauen vieler ehemaliger Schüler und Opfer zum Stift und seine Aufarbeitungsbereitschaft dadurch schwer beschädigt wurde, kann man den Artikel von Martin Kaltenbrunner im *Standard* vom 25. 3. 2012 unter der Überschrift „Aufklärung auf katholisch“⁵⁸ lesen. Da ist die Rede davon, dass das Stift mit seiner fragwürdigen Öffentlichkeitsarbeit dazu beitrage, „die zahlreichen Opfer mit solch heuchlerischer ‚Öffentlichkeitsarbeit‘ weiter zu verhöhnen und sie damit einer erneuten Traumatisierung auszusetzen.“ Gefordert werden „Ermittlungen gegen die Praktiken dieses Vertuschungsnetzwerks.“

Das als Alternative zum Mahnmal anvisierte pädagogische Symposium wurde dann am 10. 11. 2012 im Stift abgehalten, zu dem etwa 40 Pädagog/innen kamen. Ehemalige Schüler und Opfer waren nicht geladen. Es ging um den Umgang der Pädagogik mit jungen Menschen. Zur Eröffnung führte der Abt aus: „Wir wollen ein Bewusstsein schaffen, das etwas bewirkt. (...) Auf Grund vergangener Vorkommnisse sind wir in die Pflicht genommen“, erklärte der Abt, der auch selbst den ganzen Tag mit dabei war, die Motivation für das besondere Engagement. Ziel dieser Veranstaltung sei es, „dass sich die Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft sensibler zeigen für eigenes Verhalten und für die Empfindungen der Schüler/innen. Gegenseitiger Respekt und wertschätzende Begegnung seien Grundlagen des Zusammenlebens, nicht nur Fachwissen, sondern auch soziale Kompetenz immer mehr gefragt.“⁵⁹

⁵⁷ <http://derstandard.at/1362108110942/Zeuge-des-Missbrauchs-in-Kremsmuenster-Wir-lassen-uns-nichts-diktieren>

⁵⁸ <http://derstandard.at/1332323735095/Martin-Kaltenbrunner-Aufklaerung-auf-katholisch>

⁵⁹ http://dioezese-linzold.at/redaktion/index.php?action_new=Lesen&Article_ID=64319

Die Vertreter der Opfer und ehemaligen Schüler haben diese Veranstaltung heftig kritisiert, weil sie ihrer Auffassung nach kein Ersatz für ein Mahnmal sein konnte. Und generell bestand eine tiefe Enttäuschung über die aus ihrer Sicht nicht eingehaltenen Versprechen. Die Kluft zwischen Stiftsleitung und ehemaligen Schülern wird immer tiefer, und letztlich wird versucht, die Differenzen auf dem Klageweg zu klären. Über diese zivilrechtliche Klage berichtet *profil* am 5. 1. 2013: „Dem Stift Kremsmünster, dessen Abt Ambros Ehart die Vorfälle, die vor seiner Amtszeit passierten, mehrfach in Erklärungen und Briefen bedauerte, droht durch eine weitere Klage Ungemach. Zwei Opfer haben im vergangenen Dezember das Stift wegen Nichterfüllung eines Vertrags zivilrechtlich geklagt. Dabei geht es um ein Treffen der Stiftsleitung mit mehreren ehemaligen Zöglingen im Jänner 2012. Nach Ansicht der an der Aussprache teilnehmenden Opfer habe die Stiftsleitung damals drei verbindliche Zusagen gemacht:

Entschuldigung samt Schuldeingeständnis der Mitwisserschaft des Stifts gegenüber allen bekannten Opfern bis längstens 15. April 2012. Errichtung eines Mahnmals bzw. einer Gedenktafel am Gelände des Stifts, wobei der Text wie auch die Positionierung mit den Opfern abzustimmen seien.

Über die Einrichtung eines Opferfonds sollten weitere Gespräche geführt werden. Doch Abt Ambros bestreitet am 5. 1. 2013 im Gespräch mit *profil*, damals derartige Zusagen gemacht zu haben. Dies sei auch in der Zusammenfassung der anwesenden Mediatoren festgehalten worden. Freilich haben die Opfer umgehend diesen Bericht über E-Mail korrigiert, aber von Abt und Prior keine Antwort erhalten. Wir haben lediglich vereinbart, dass das Stift zu den Forderungen Stellung nehmen wird. Das ist auch geschehen, erklärt der Abt. Wir sind an einer wissenschaftlichen Aufarbeitung der bedauerlichen Vorfälle interessiert, aber lassen uns diese nicht diktieren. Ich habe mich mehrmals direkt bei den Opfern und auch öffentlich für die Übergriffe entschuldigt. Wir haben auch namhafte Beträge an Opfer direkt und die Klasnic-Kommission bezahlt. Geldsummen will der Abt nicht verraten.“⁶⁰

Das Stift ist in seiner Öffentlichkeitsarbeit erkennbar nicht an einer kooperativen Aufarbeitung interessiert. Es wird zwar betont, dass man alles unternehmen wolle, um eine umfassende Aufklärung zu ermöglichen, und weist alle Vorwürfe der Vertuschung zurück, aber eine Aussage des Pressesprechers des Stifts, die der *Standard* am 5. 2. 2013 zitiert, empört viele Opfer: „Pater Bernhard, Pressesprecher des Stifts, will die Emotionen der Opfer verstehen, Zugeständnisse mache das Kloster seiner Ansicht nach aber schon lange: ‚Ja, es ist Schreckliches hinter den Klostermauern passiert, aber wir haben uns entschuldigt und arbeiten intensiv an der Aufarbeitung.‘ Nun lebe eine neue Generation ‚Kremsmünsteraner‘ im Stift, die interessiert daran sei, dass die Vergangenheit bewältigt werde, falsche Unterstellungen wolle er sich aber nicht gefallen lassen. (...) Dem Pater sei die ‚kleine Gruppe‘ von Opfern bekannt, die nun versuche, das Kloster in ein ‚schlechtes Licht‘ zu rücken. „Denen geht es ums Geld. Sie wollen sich mit den Entschädigungszahlungen nicht zufriedengeben“, sagt er.“⁶¹

Diese Klage wird vom Landesgericht Steyr zurückgewiesen, die Begründung kann man am 24. Mai 2013 im *Standard* lesen: „Im Zentrum der Klage mit einem Streitwert von 30 000 Euro steht ein Treffen im Jänner 2012 im Stift, an dem Missbrauchsoffer, der Abt, der Prior sowie zwei vom Kloster bestellte Mediatoren teilnahmen. Die Kläger sagen, der Abt habe ihnen dabei die Aufarbeitung durch externe Historiker, ein Mahnmal am Stiftsgelände und eine Entschuldigung samt Eingeständnis der Mitwisserschaft über die Missbrauchsfälle versprochen. Der Geistliche will hingegen nur zugesagt haben, darüber nachzudenken. Der Richter schloss sich der Position des Abtes an, sieht allerdings ein Missverständnis: ‚Das erkennende Gericht geht nicht davon aus, dass die Kläger bewusst die Unwahrheit behaupten, sondern

⁶⁰ <http://www.profil.at/home/kremsmuenster-perfides-system-terror-angst-349669>

⁶¹ <http://www.profil.at/home/kremsmuenster-perfides-system-terror-angst-349669>

lediglich eine unrichtige Vorstellung (...) des Gespräches (...) subjektiv fehlinterpretiert haben', heißt es in der Urteilsbegründung. Die Kläger, die dem Stift nun die Verfahrenskosten von über 9 000 Euro ersetzen müssen, zeigten sich in einer ersten Reaktion enttäuscht. Als Erfolg können sie aber verbuchen, dass in dem Prozess die Mitwisserschaft des Stiftes thematisiert wurde. Unter anderem wurde im Lauf des Verfahrens bekannt, dass der hauptverdachtige Ex-Pater bereits 1995 auf Anordnung der Stiftsoberen und auf eigenen Wunsch seine Tätigkeit als Konviktsleiter wegen eines ‚Vorfalls‘ beenden hätte sollen.⁶²

Ein ehemaliger Schüler und Opfer wählt auch den Weg des Zivilrechts und klagt auf einen Schadenersatz in Höhe von 30 000 Euro. Wie sein Anwalt ausführt, liegt ihm daran, dass das Stift und der beklagte Haupttäter „für sämtliche Schäden des Klägers aus den Misshandlungen in der Schulzeit“ haften.⁶³ Der Schüler wendet sich mit seinem Anliegen auch direkt an Papst Franziskus und bringt vor allem die widersprüchlichen Äußerungen des Abtes Ambros zur Frage der Verjährung zur Sprache. Er habe in einem Interview im März 2011 der Presse gesagt: „Für uns gibt es keine Verjährung.“ Im Gegensatz dazu habe es in der Klagebeantwortung durch den Anwalt des Stiftes geheißen: „Unabhängig davon, welcher konkrete Anspruch mit dieser Klage geltend gemacht wird, wird jedenfalls der Einwand der Verjährung erhoben.“⁶⁴ Festzustellen ist, dass drei Jahre nach der ersten Veröffentlichung von Missbrauchsfällen im Internat des Stiftes die Atmosphère zwischen einem Teil der ehemaligen Schüler und vor allem der von sadistischer und sexualisierter Gewalt Betroffenen sehr belastet ist und Fragen, die man im Dialog hätte klären können, nur noch auf dem Gerichtsweg bearbeitet werden. Genau in diese Zeit kommt eine neue Dynamik in den schwerfälligen Aufarbeitungsprozess. Es wird damit gerechnet, dass es zur Anklageerhebung gegen August Mandorfer kommt, die dann endgültig am 9. 4. 2013 erfolgt. Das Stift hatte sich inzwischen dazu entschlossen, das Münchner Institut für Praxisforschung und Projektberatung mit einer Studie zu beauftragen. In der Stellungnahme von Abt Ambros vom 11. 2. 2013 heißt es dazu: „Eine wissenschaftliche Aufarbeitung ist dem Stift schon seit längerer Zeit ein Anliegen. Experten hatten darauf hingewiesen, dass es eine solche Aufarbeitung notwendig macht, direkte Gespräche auch mit Opfern zu führen. Das Stift Kremsmünster hat sich deshalb dazu entschieden, diese Aufarbeitung erst nach Abschluss der staatsanwaltlichen Ermittlungen zu beginnen, um hier Parallelitäten zu vermeiden.“⁶⁵ Nach der schwierigen Vorgeschichte in der Kommunikation zwischen dem Stift und ehemaligen Schülern und Betroffenen kann es nicht erstaunen, dass es skeptische Stimmen aus diesem Kreis gab, denn dem Auftraggeber wurde nicht mehr vertraut.

Ein bedeutsamer Schritt zur Aufarbeitung wurde von Seiten ehemaliger Schüler, vor allem organisiert und ermöglicht von Univ.-Prof. Martin Kaltenbrunner, mit einer Veranstaltung am 21. 3. 2013 im Wissensturm in Linz getan. Diese Veranstaltung trug den Titel „Symposium zur Causa Kremsmünster. Aufklärung, Aufarbeitung und Dialog“. Hier wird die Idee des Dialogs aufgenommen, die ja schon einmal gescheitert war. Geladen wurden wichtige Fachleute: Prim. Dr. Heidi Kastner, Gerichtsgutachterin, und Psychiaterin, Andreas Huckele, Autor, Absolvent Odenwaldschule, a. Univ.-Prof. Dr. Michael John, Historiker, Universität Linz, Univ.-Prof. Dr. Josef C. Aigner, Psychologe, Universität Innsbruck, Univ.-Prof. Dr. Alois Birklbauer, Jurist, Universität Linz, Mag. P. Maximilian Bergmayr, Lehrer, Stift Kremsmünster, Mag.

⁶² <http://derstandard.at/1369361519597/Missbrauch-Zivilklage-gegen-Stift-Kremsmuenster-abgewiesen>

⁶³ http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/1400635/Missbrauch_Vom-Klaeger-uber-Jahre-hinweg-erlittenes-Leid

⁶⁴ http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/1400635/Missbrauch_Vom-Klaeger-uber-Jahre-hinweg-erlittenes-Leid

⁶⁵ http://www.stift-kremsmuenster.at/index.php?id=402&tx_ttnews

Jürgen Öllinger, Pfarrer, Absolvent Kremsmünster.⁶⁶ Dieses Symposium hat gezeigt, wie eine seriöse Aufarbeitung aussehen könnte. Die Expertinnen und Experten haben hier hilfreiche Wegweisungen geben können. Und vor allem hat auch der Vertreter des Stifts, Pater Maximilian Bergmayr, in seinem Vortrag glaubwürdig vermitteln können, dass es ihm persönlich ein großes Anliegen ist, dass den Opfern Respekt, Empathie und Gehör geschenkt wird. Allerdings ist zu fragen, warum es drei Jahre gedauert hat, bis ein solcher Punkt erreicht werden konnte, und warum das Stift nicht selbst in der Lage war, eine solche dialogische Kultur der Aufarbeitung zu ermöglichen.

Aber auch nach diesem wichtigen Schritt der Annäherung kommen wieder Rückschläge. Gegen die Erhebung der Anklage gegen August Mandorfer wird am 15. 4. 2013 vom Anwalt des Angeklagten und des Stifts, Oliver Plöckinger, Einspruch erhoben⁶⁷. Das ist natürlich ein legitimes Rechtsmittel, aber es irritiert die Betroffenen und die Öffentlichkeit, denn es bedeutet eine Verzögerung des Prozessbeginns. Irritierend ist auch die Information, dass der Anwalt des Angeklagten vom Stift bezahlt wird.

Wenn man diese widersprüchliche und von zunehmendem Misstrauen geprägte Beziehung des Stifts mit Betroffenen mit dem letztlich konstruktiven Kooperationsprozess zwischen Klosterleitung und Opferverein im Benediktinerkloster Ettal vergleicht, dann kann man nur feststellen, dass in Kremsmünster Chancen vertan wurden und unnötige Kränkungen und Enttäuschungen erzeugt wurden. Sicherlich war das nicht eine strategische Absicht, aber es war vermeidbar.

Mit dem Beginn des Forschungsprojektes des Instituts für Praxisforschung und Projektberatung entstand eine neue Chance zu dialogischen Vorgehensweisen. In der Begleitgruppe waren neben Abt und Prior des Stifts auch fünf Vertreter der ehemaligen Schülerschaft, von denen zwei vom Stift vorgeschlagen wurden. Für das Forschungsteam des IPP sind in diesem Gremium wichtige Informationen und Impulse gegeben worden, und es waren einvernehmliche Diskussionen möglich, aber auch die Wiederholung eines Kommunikationsabbruchs, der sich auf die Lösung von Form und Inhalt des Mahnmals bezog.

10.3 Auseinandersetzungen um einen Erinnerungsort

Die Errichtung eines Mahnmals zur Erinnerung an die Verbrechen an Schülern und deren Leid war ja ein Teil der Vereinbarung, die bei dem Treffen von ehemaligen Schülern und der Stiftsleitung am 14. 1. 2012 getroffen wurde. Wie schon dargestellt, hat der Abt in einem Schreiben vom 6. 4. 2012 das Anliegen eines Erinnerungsortes positiv aufgenommen, aber mitgeteilt, dass man eine „lebendige Erinnerung“ durch die Durchführung eines Pädagogischen Symposiums gewährleisten wolle; von der Errichtung eines permanenten Mahnmals war nicht mehr die Rede. Damit war aber dieses Thema nicht endgültig vom Tisch. Es kam in der Begleitgruppe erneut auf die Tagesordnung.

In der Begleitgruppe wurde Ende 2013 über eine Gestaltung des geplanten Mahnmals gesprochen, und es wurde von einem Mitglied ein differenziert ausgearbeitetes Konzept vorgelegt, zu dem sich auch die Klosterleitung sehr positiv geäußert hat. Es bestand Einigkeit, dass die Begriffe Gewalt und Missbrauch auf dem Mahnmal vorkommen sollten. Eine aus Schülervertretern und den Repräsentanten des Stifts gebildete Arbeitsgruppe sollte die Umsetzung dieser Konzeption weiter beraten. Die Stiftsleitung betonte auch, dass es internen Diskussionsbedarf zu einem Mahnmal gibt. Die Klostersgemeinschaft, das Gymnasium mit seinen Schüler/innen und Lehrer/innen und auch die Eltern müssten einbezogen werden.

⁶⁶ Die gesamte Veranstaltung kann auf <https://www.youtube.com/> nachverfolgt werden.

⁶⁷ <http://www.nachrichten.at/nachrichten/ticker/Stift-Kremsmuenster-Verteidiger-ergreift-Rechtsmittel-gegen-Anklage;art449,1102668>

Die offensichtlich unterschiedlichen Vorstellungen dieser unterschiedlichen Gruppen veranlassten die Klosterleitung, von ihrer ursprünglich signalisierten Zustimmung wieder Abstand zu nehmen. Für die Begleitgruppe wurde das zu einer Belastung ihrer Arbeitsfähigkeit, die bislang als vertrauensvolle Kooperation erlebt wurde. Das Mitglied, das einen Entwurf vorgelegt hatte, trat enttäuscht zurück. In der Begleitgruppe wurde noch deutlich herausgearbeitet, wie wichtig ein Gedenkort aus der Sicht der Opfer ist. In den durchgeführten Interviews wurde das immer wieder betont. Es wurde auch den Vertretern des Stifts deutlich gemacht, dass von ihnen eine klare Positionierung erwartet wird.

Diese Positionierung hat dann auch zu einer schnellen Entscheidung geführt. Im Vorfeld der Einladung an alle ehemaligen Schüler zu einer ersten Präsentation der Untersuchungsbefunde des IPP am 20. 9. 2014 im Wissensturm in Linz kam dann die überraschende Mitteilung, dass das Stift eine Gedenktafel im Stift angebracht hätte. Die entsprechende öffentliche Bekanntgabe hatte folgenden Wortlaut:

„Im Auftrag des Stiftes Kremsmünster untersucht seit eineinhalb Jahren das Institut für Praxisforschung und Projektberatung (IPP, München) die Vorfälle von physischer, psychischer und sexueller Gewalt an ehemaligen Schülern des Stiftsgymnasiums bzw. des früheren Internats. Im Zuge der Aufarbeitung entstand die Idee eines Gedenkzeichens. Im Durchgang von äußerem Stiftshof zu Gymnasium und Sternwarte wurde nun eine Gedenktafel angebracht. Zur Entscheidung über dieses Zeichen sagt Abt Ambros Ebhart: ‚Mit dieser Gedenktafel wollen wir das Leid der Opfer anerkennen. Wir haben auch mit derzeitigen Lehrern, Schülern und Eltern sowie ehemaligen Schülern über ein Zeichen gesprochen, das diesem Anliegen gerecht werden kann. Der Text wurde in Absprache mit der anerkannten Gerichtsgutachterin Dr. Adelheid Kastner formuliert. Für die Zukunft erinnert uns diese Tafel fortwährend an unsere Verantwortung im Umgang mit jungen Menschen.‘“

Der Text der Gedenktafel lautet:

„Niemand soll traurig werden im Haus Gottes‘ (Regel des heiligen Benedikt 31,19). In Erinnerung an jene Schüler, die in Internat und Schule physische, psychische und sexuelle Gewalt erfahren haben. Ihr Leid ist uns Mahnung und Ansporn für die Zukunft.“

Die Entscheidung zu dieser Gedenktafel wurde von den Vertretern der Betroffenen und ehemaligen Schülern begrüßt, auch dass der Text die Formulierung „physische, psychische und sexuelle Gewalt“ enthielt, wurde sehr positiv aufgenommen.

Kritik kam aber zum Entstehungsprozess dieser Gedenktafel, der ein erneutes Beispiel dafür lieferte, dass es dem Stift nicht gelingt, den Vertretern der Betroffenen und ehemaligen Schülern im Medium herrschaftsfreier Kommunikation zu begegnen.

10.4 Der Wunsch nach einem „versöhnten Frieden“ – bisher unerfüllt

In einer internen Diskussion der Begleitgruppe wurde von einem Vertreter des Stifts gefragt, ob dieses denn das Nötigste getan habe, damit die Basis für so etwas wie einen „versöhnten Frieden“ entstehen kann, und ob es noch weitere Möglichkeiten gäbe, die das Stift nutzen könnte. Dieser Wunsch nach einem „versöhnten Frieden“ hat für einen gläubigen Christen eine geistliche und eine psychische Dimension, und er ist verständlich. Allerdings geht er von der Prämisse aus, dass der Aufarbeitungsprozess abgeschlossen werden könnte. Das ist aller Erfahrung nach nicht zu erwarten. Nicht nur die schweren Traumatisierungen einer Reihe ehemaliger Schüler belasten deren Biographien lebenslang. Auch die Institution ist durch ihre eigene, noch kaum aufgearbeitete Tätergeschichte in einem Zustand einer

„traumatisierten Institution“. Der Abt von Ettal betont, dass sein Kloster und er als dessen Abt sich auf Dauer mit den Folgen der Missbrauchsgeschichte auseinandersetzen hätten. Das erfordert einen inneren Erneuerungsprozess, und es stellt sich natürlich die Frage, welche Schritte der Organisationsentwicklung eines traditionell strukturierten Stifts notwendig ist, damit sich eine Kultur der Achtsamkeit und statt einer hierarchischen Struktur eine zeitgerechte Teamformation ausbilden kann.

Auch die widersprüchlichen Aktivitäten des Stifts in den fünf Jahren, seit die Öffentlichkeit über die dramatischen Missbrauchsgeschichten informiert wurde, haben keine verlässliche Vertrauensgrundlage geschaffen. Wenn man diese Jahre noch einmal Revue passieren lässt, dann fällt einem die Metapher vom *Pilgerschritt* ein: „zwei Schritte vor, einen Schritt zurück“. Immer wieder sind Schritte in Richtung einer kooperativen Aufarbeitung wenig später wieder zurückgenommen worden. Das war vor allem für die Opfer eine zusätzliche Belastung, und gelegentlich entstanden Konstellationen, die einem den Begriff der „zweiten Schuld“ nahelegte. Damit werden Belastungen thematisiert, die aus unzureichenden Aufarbeitungsaktivitäten der Täterinstitution folgen.

Ein „versöhnter Friede“ kann eine wichtige Zukunftsperspektive sein, aber auch ein Ziel, das intensive Bearbeitung der nicht vergehenden Vergangenheit erfordert und die Arbeit an einer Zukunft, die institutionelle Konsequenzen aus dieser Vergangenheit zieht.

11 Fazit und Empfehlungen

11.1 Fazit der Studie

Der Ausgangspunkt für die vorliegende Studie war die Beauftragung des Instituts für Praxisforschung und Projektberatung (IPP) aus München durch das Stift Kremsmünster im Frühjahr 2013. Die Vorgeschichte der Auftragserteilung bildete eine Fülle eindeutig belegter Fälle sexualisierter Gewalt sowie psychischer und physischer Misshandlung, die bis in die Anfänge des 21. Jahrhunderts reichen und neben einem inzwischen zu 12 Jahren Haft verurteilten ehemaligen Pater einer Reihe weiterer Mönche und Lehrkräfte des Stifts zur Last gelegt werden. Die Öffentlichkeit erfuhr von diesen Grenzüberschreitungen im März 2010. Das Stift reagierte zunächst hilflos auf die Vorwürfe und tat sich erheblich schwer, mit den engagierten ehemaligen und vor allem den von den unterschiedlichen Gewaltformen betroffenen Schülern einen konstruktiven Dialog aufzubauen. Der Druck der Medien, aber auch der staatsanwaltlichen Ermittlungen, ließ dem Stift keine Alternative zu einer gründlichen Aufarbeitung. Man entschied sich für eine sozialwissenschaftliche Studie, die den beteiligten und betroffenen Akteuren (Opfern, ehemaligen Schüler, Eltern und Partnerinnen/Partnern, Patres) die Chance geben sollte, ihre eigenen Erfahrungen und Erinnerungen in einem qualitativen Interview zu formulieren. Solche Interviews sind aufwändig und können länger als zwei Stunden in Anspruch nehmen. Bei der Gewinnung von Interviewpartnern waren wir immer auf die Bereitschaft der ehemaligen Schüler und der Patres aus dem Stift angewiesen. Insofern kann diese Studie keinen repräsentativen Anspruch erheben. Unsere Vermutung geht dahin, dass wir gerade solche Betroffenen erreicht haben, die ein Bedürfnis haben, über ihre biographischen Erfahrungen, aber auch Verletzungen zu sprechen. Für einige wäre das vermutlich zu schmerzhaft gewesen oder sie wollen ihre Leidensgeschichte hinter sich lassen. Desgleichen waren wir bei den Patres auf ihre Bereitwilligkeit zum Gespräch angewiesen, was durch die Stiftsleitung aber unterstützt wurde. So haben wir auch mit solchen Patres Interviews durchführen können, denen Grenzüberschreitungen zur Last gelegt werden bzw. nachgewiesen wurden. Der inzwischen aus dem Orden ausgetretene und von einem Gericht in letzter Instanz abgeurteilte Haupttäter war zu einem Interview nicht bereit.

Unserem sozialwissenschaftlichen Selbstverständnis entsprechend haben wir zum einen den Blick auf die einzelnen Menschen gerichtet und ihre Sicht ernst genommen, zum anderen ging es uns um die Einordnung subjektiver Erfahrungen in einen historischen, gesellschaftlichen und institutionellen Kontext. Diese Subjekt-Struktur-Verknüpfung bildet den besonderen fachlichen Zuschnitt der vorliegenden sozialpsychologischen Studie. Wichtig war uns die Entkoppelung der juristischen und der sozialpsychologischen Rekonstruktion von grenzüberschreitenden Handlungszusammenhängen. Die systematischen Recherchen von Polizei und Staatsanwaltschaft, ebenso wie die psychiatrische Begutachtung zu den lebensgeschichtlichen Folgen von Traumatisierungen in Folge von sexualisierter Gewalt sowie von psychischen und physischen Misshandlungen erfolgten zeitlich vor den durchgeführten Interviews.

Der Auftrag für diese Studie enthielt u. a. die folgenden Fragen:

- Wie waren diese Missbrauchs- und Misshandlungsvorfälle überhaupt möglich?
- Warum konnten die Taten nicht verhindert werden?
- Warum hat es so lange gedauert, bis diese ans Licht der Öffentlichkeit kamen, und wie haben das Stift und betroffene ehemalige Schüler darauf reagiert?

- Warum existieren so viele unterschiedliche Erinnerungen und Wahrnehmungen an die Zeit in Kremsmünster?
- Lassen sich diese Fragen aus dem Gesamtzusammenhang des Stifts beantworten?

Die Forschergruppe des IPP hat noch eine wichtige Frage hinzugenommen:

- Lassen sich diese Fragen aus dem Gesamtzusammenhang des Stifts beantworten?

Wahrnehmungen und Erinnerungen sind immer selektiv, und nicht alle Personen haben die gleichen Erfahrungen gemacht. So haben wir in einigen Interviews sehr positive Erinnerungen an die Schulzeit im Internat in Kremsmünster geschildert bekommen. Einige ehemalige Schüler haben sich zu Interviews gemeldet, um uns genau auch diese Erinnerungsbilder zu vermitteln. Sie sprachen von Patres, die zu wichtigen Wegbegleitern wurden, und prägenden Bildungsangebote, die es in dem Internat auch gab. Dies konnte auch von ehemaligen Schülern herausgestellt werden, die zugleich auch von ihren Erfahrungen mit brutaler Gewalt berichtet haben. Diese Ambivalenz ist ein relevanter Befund dieser Studie.

11.1.1 Schule und Konvikt als Orte unkontrollierter Grenzüberschreitungen

Uns hat immer wieder die Frage beschäftigt, ob die Grenzüberschreitungen durch sexualisierte, psychische und physische Gewalt zum Thema wurden, mit dem sich die Äbte oder der Seniorenrat auseinandergesetzt hat. Der Seniorenrat wäre der Ort gewesen, wo derartige Verfehlungen und mögliche Maßnahmen besprochen und auch Sanktionen des Abtes hätten vorbereitet werden können. Die uns zugänglichen Archivmaterialien liefern keine hinreichenden Informationen zu der Frage, ob und mit welchem Ergebnis diese Themen im Seniorenrat beraten wurden. Es spricht allerdings viel dafür, dass die Subsysteme Konvikt und Gymnasium zu wenig in die Kontroll- und Entscheidungszusammenhänge des Konvents eingebunden waren. Die Gründe dafür konnten wir in unserer Untersuchung nicht verbindlich rekonstruieren. Es gibt jedoch einige Überlegungen, die in diesem Zusammenhang bedacht werden sollten, einige davon weniger, andere eher plausibel.

- *Unwahrscheinlich: Weder die Äbte, noch Mitglieder des Seniorenrats wussten über die Vorfälle Bescheid.* In den Interviews mit ehemaligen Schülern, mit Patres, Präfekten und Lehrern werden zahllose, unterschiedliche Formen und Vorfälle physischer und psychischer Gewalt beschrieben, die deutlich über eine gelegentliche Ohrfeige hinausgehen. Diese Vorfälle ereigneten sich grundsätzlich nicht im Geheimen und Verborgenen, sondern im öffentlichen Raum von Schule und Internat. Dass Äbte und Seniorenkonvent davon keine Kenntnis hatten, ist nicht vorstellbar.
- *Unwahrscheinlich: Die Äbte und die Mitglieder des Seniorenkonvents waren machtlos.* Unter formalen, institutionellen Gesichtspunkten greift auch diese Argumentation nicht. Innerhalb des Stifts waren die Äbte die höchste Instanz. Ihren Anordnungen hatten alle Patres bedingungslos Folge zu leisten. Im Seniorenkonvent konnten sie zudem auf die Unterstützung der gewählten Vertreter des Stifts rechnen. Ihre Macht konnte eigentlich nur durch den fehlenden persönlichen Mut, die Täter mit ihren Taten zu konfrontieren, eingeschränkt werden. Relevant könnten hier u. U. Abhängigkeitsverhältnisse sein. Strukturelle, institutionelle oder organisatorische Konstellationen, die eine Sanktionsmacht eingeschränkt hätten, liegen nicht vor.
- *Zu vermuten: Die Normalitätsgrenzen wurden nicht so weit überschritten, dass ein Handlungsbedarf entstand.* Sowohl Zeitgeist als auch die im Stift Kremsmünster realisierte Pädagogik sahen über Jahrzehnte hinweg Gewalt als geeignetes und normales Erziehungsmittel vor. Ohrfeigen oder leichte Prügel waren legitim und häufig die Methode der Wahl. Als Problem taucht hier die offene Frage auf, wann das tolerierbare Maß an Gewalt überschritten wurde. Dafür gab es

wohl kaum Kriterien. In den Interviews findet sich der Hinweis, dass äußerliche Verletzungen wohl vermieden werden sollten. Schlüssel als Schlaginstrumente wurden deshalb in Lederbeutel gepackt. Auch erforderliche Arztkonsultationen dürften nicht begrüßt worden sein. Ansonsten wichen gewalttätige Sanktionen nicht qualitativ, sondern nur graduell von gewollten Züchtigungen ab. Um diesem Treiben Einhalt zu gebieten, fehlten sowohl eine geeignete Sprache als auch entsprechende Operationalisierungen für Grenzüberschreitungen.

- *Zu vermuten: Handlungsoptionen waren nicht vorhanden, solange Ohrfeigen als legitim galten.* Angesichts der vom Stift getragenen Erziehungsmaximen gab es wenig Alternativen zum praktizierten pädagogischen Konzept. Solange Schüler im Rahmen der Erziehung geschlagen werden durften, fehlten auch bei den Handlungsoptionen Kriterien dafür, ob die ausgeübte körperliche und/oder psychische Gewalt das zulässige Maß überschritt. Erziehungskonzepte, die Ohrfeigen vorsehen, gewalttätige Übergriffe aber missbilligen, lassen sich kaum formulieren. Der Verzicht auf die Prügelstrafe wurde im Stift Kremsmünster aber erst in den 90er Jahren durchgesetzt.
- *Zu vermuten: Den Täter gelang es, in ihrem Zuständigkeitsbereich von Konvikt und Schule autonom zu handeln und den Einfluss von Abt und Kloster gering zu halten.* Die Aufgaben der verschiedenen Mönche im Stift Kremsmünster sind vielschichtig und werden weitgehend unabhängig von den anderen Klosterbereichen durchgeführt. Das hat sowohl eine Differenzierung als auch eine Spezialisierung zur Folge. Eine herausgehobene Stellung haben dabei Konvikt und Gymnasium. In der Bildungsgesellschaft hat das Stift Kremsmünster eine lange Tradition und einen hervorragenden Ruf. Damit wird die interne Macht von Schulleiter und Konviktsdirektor nachhaltig gestärkt und gegen interne Kritik geschützt. Für den Abt wird es deshalb schwer, richtungsweisende Sanktionen auszusprechen, besonders wenn er keine pädagogische Ausbildung hat. Bei fachlichen Entscheidungen ist er sogar auf den Rat der Patres angewiesen, die er kontrollieren soll.

Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbarer, weshalb sich die Zustände in Konvikt und Gymnasium über Jahrzehnte nicht geändert haben. Die in der Benediktinischen Regel vorgesehene Kommunikation über die gemeinsame Gestaltung des Klosterlebens, die grundsätzlich demokratisch und beteiligungsorientiert angelegt ist, konnte u. a. deshalb nicht greifen, weil die relevanten Themen nicht in geeigneter Form aufgegriffen und den Äbten zur Entscheidung vorgetragen wurden.

Trotz dieser Gesamtkonstellation gab es im Untersuchungszeitraum verschiedene Einzelmaßnahmen, durch die gewalttätige Übergriffe eingeschränkt oder unterbunden wurden, u. a.:

- Anfang der 90er Jahre wurde aufgrund eines massiven Elternprotestes die Tradition der „Krampusabende“ abgeschafft, die die Schüler der ersten Klasse in Angst und Schrecken versetzte.
- Einflussreichen Eltern, vor allem Vätern, gelang es, übergriffiges Verhalten gegenüber ihren Söhnen durch entsprechenden Druck nachhaltig zu unterbinden.
- Einzelne Schüler konnten sich gegenüber grenzverletzenden Präfekten – für andere Schüler erkennbar – durchsetzen.
- In einzelnen Fällen gelang es den Schülern, sich zu solidarisieren, ihre Interessen gemeinsam einzubringen und im Dialog mit der Schulleitung auch durchzusetzen. Wichtig war hier, dass sich die Schulleitung auf den Dialog überhaupt einließ.

Zu einer Systemveränderung führte dies nur in einem Fall: der Abschaffung der Krampusabende. Deutlich eingeschränkt dagegen waren die Folgen von Einflussnahmen einzelner Eltern. Sie konnten zwar ihre eigenen Kinder schützen, für alle anderen Schüler blieben diese Interventionen jedoch folgenlos. Hier fehlte offensichtlich eine Solidarisierung zwischen den Eltern, vermutlich sogar ein Austausch über

die Vorfälle. Hier wäre ein Ansatz für nachhaltige Veränderungen gewesen, der jedoch nicht genutzt wurde. Noch weniger Einfluss auf das System war erkennbar, wenn sich einzelne Schüler öffentlich erfolgreich gegen Übergriffe gewehrt hatten. Die typische Konsequenz war – das bestätigen Aussagen aus den Interviews –, dass sie aus dem Gymnasium entlassen wurden.

Diese Konstellationen trugen zur Stabilisierung des Systems bei und verhinderten positive Entwicklungen.

11.1.2 Bedingungsgefüge von Einflussfaktoren

Wir sind bei unserer Analyse des Internats im Stift Kremsmünster auf vergleichbare Strukturen gestoßen, die wir schon bei unserer Studie zum Benediktinerkloster Ettal herausgearbeitet haben (vgl. Keupp, Straus, Mosser, Gmür & Hackenschmied 2013):

- Ein *kirchlich-institutioneller Rahmen*, der sich als ein jahrhundertealtes eigenständiges Rechts- und Handlungssystem versteht, das nach eigenen Regeln verfährt und sich bis in die jüngste Vergangenheit nicht der zivilen Öffentlichkeit und Rechtsordnung stellt.
- Eine *Haltung des „institutionellen Narzissmus“*, die das positive Bild von sich selber nach außen wie auch nach innen pflegt und verteidigt und Fehlentwicklungen und Fehlhandlungen der eigenen Institution zu verdecken und zu vertuschen versucht. Die Folge davon ist eine mangelnde Empathie für die Menschen, die zu Opfern geworden sind.
- Die *Tabuisierung der Sexualität* und der daraus folgende Mangel an reflektiertem Umgang sehr vieler Vertreter der katholischen Kirche mit der eigenen Sexualität und der Sexualität derjenigen, für die sie pädagogische Verantwortung übernehmen.
- Die *monastische Lebensform* erschwert die Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Kommunikation, Freundschaft, Nähe und Geborgenheit und auch die Möglichkeit, sich vertrauensvoll an Brüder zu wenden, Probleme zu artikulieren und sich Hilfe zu holen.
- Ein *Mangel an innerinstitutioneller Kommunikation*, die die Chance beinhalten würde, aufgetretene Probleme und Vergehen einzelner Klosterangehöriger zum Anlass für die Klärung der Ursachen und für die Einleitung von Veränderungsprozessen zu nehmen.
- Eine *Organisationsform*, die nach benediktinischer Tradition zwar teamförmige Handlungsmuster ermöglicht, aber dem Abt eine Letztverantwortung in allen Fragen des Klosters und des Internats überträgt. Das fördert strukturelle Überforderungssituationen des Abtes, und wenn er seinen Anforderungen nicht gerecht wird, entstehen Zonen der institutionellen Verantwortungslosigkeit.
- Der *Eliteanspruch* einer Institution führt in einer ohnehin auf Leistung orientierten Bildungslandschaft zu einer Verschärfung von Selektionsmechanismen, zu erhöhten Angstniveaus der Schüler und zu einem gesteigerten Machtpotenzial des pädagogischen Personals. Dadurch werden Aufdeckungsprozesse erheblich erschwert.
- Eine *völlig unzureichende pädagogische Qualifikation* von Präfekten und geistlichen Lehrern führt dazu, dass diese in ihrem Erziehungshandeln allein gelassen werden, auf fragwürdige Vorbilder angewiesen sind und sich teilweise aus dem Arsenal der „schwarzen Pädagogik“ bedienen, denen sie als Schüler selbst noch ausgeliefert waren. Die Mehrheit der belasteten Präfekten und Patres hat selbst das Internat im Stift Kremsmünster besucht.
- Das *Vertrauen der Eltern*, die oft selbst Schüler im Internat waren, vom Eliteimage des Klosterinternats beeindruckt waren oder mit innerfamiliären Problemsituationen nicht zurechtkamen,

überließ die Kinder einem Internatsalltag, der einige von ihnen schwer traumatisierte, ohne dass sie mit den Schutz der Eltern rechnen konnten.

In der folgenden schematischen Darstellung soll die komplexe Struktur sichtbar gemacht werden, die zu berücksichtigen ist, wenn man Handlungsmuster im Internat adäquat einordnen will. Neben den Binnenbeziehungen im Internat ist immer auch der soziokulturelle und der kirchliche Rahmen zu beachten, in dem Stift und Internat eine spezifische Prägung erfahren.

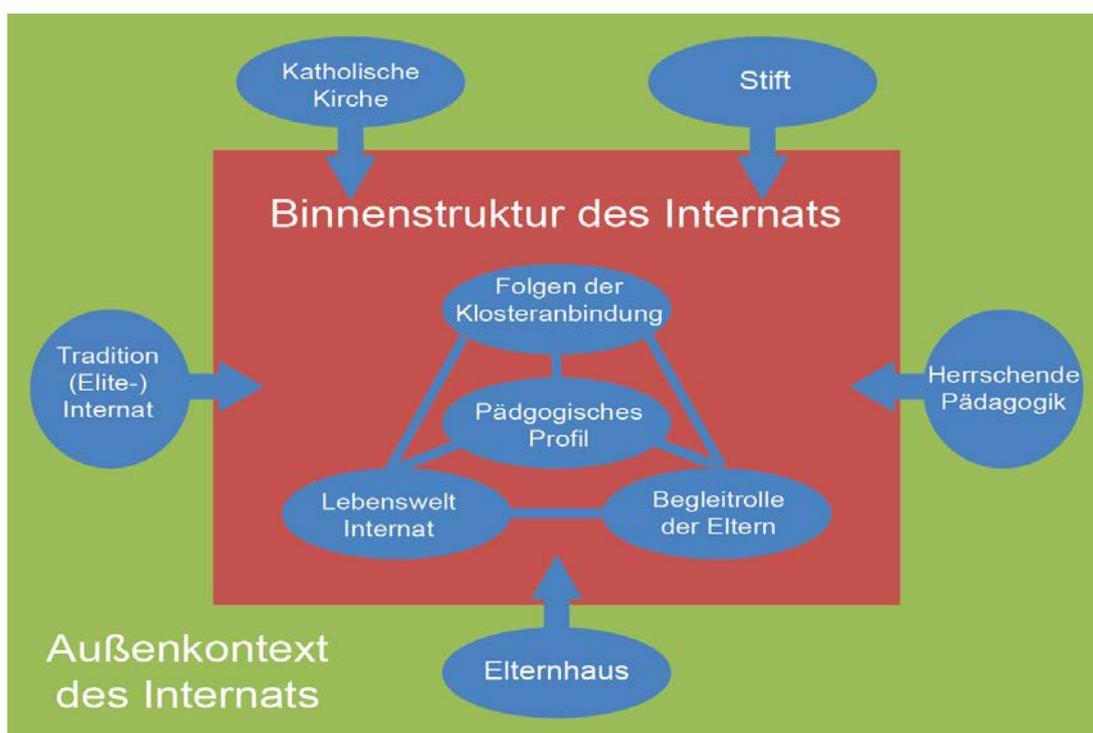


Abbildung 13: Außenkontext und Binnenstruktur des Internats

Die verschiedenen Aspekte, die benannt wurden, haben zu einer Internatskultur geführt, die man zusammenfassend so charakterisieren könnte:

- Das Internat bildet keine „einbettende Kultur“, in der Achtsamkeit und Selbstsorge gefördert werden. Das erlebte ein Großteil der befragten Schüler so, aber auch einige Patres. Eine Institution, die die Verantwortung für Kinder ab 10 Jahren übernimmt und ihnen einen Aufenthalt von 24 Stunden am Tag zumutet, sollte ein Ort sein, der Vertrauen, Schutz und Unterstützung bietet. Genau das aber hat sehr vielen Schülern gefehlt, sie haben sich „*unglaublich ausgesetzt*“ gefühlt, man habe es „*nicht geschafft [...], die Kinder zu beschützen*“ und „*der Umgang war einfach roh. Es war nicht sensibel dort*“. (Zitate von Schülern)
- Ein gemeinsam geteilter authentischer christlicher Geist wird immer wieder vermisst. Man würde erwarten, dass der mehrjährige Aufenthalt in einem Internat, das sich in der benediktinischen Tradition versteht und zudem nach außen eine eindeutige christliche Positionierung vornimmt, seinen Schülern eine überzeugende christliche Erziehung bietet. Das kann man für einzelne Patres sicherlich annehmen, aber für viele ehemalige Schüler war das Klima im Internat keines, das zu ihren Vorstellungen christlicher Überzeugungen gepasst hätte. Würde man nicht erwarten, dass es der Anspruch einer christlich geprägten Institution an sich selbst ist, Kindern und Jugendlichen, die Hilfe und Unterstützung brauchen, diese auch zu gewähren? Sie ist oft un-

terblieben, und das Internatsmilieu wird so erlebt: „*christlich, also religiös und hart. Also christlich sozial kann man nicht sagen, weil's nicht sozial war.*“ (Schüler)

- Das Stift besteht aus multiplen Subwelten, die durch keine innere Kohärenz zu einem Ganzen werden. Trotz einer hierarchischen benediktinischen Grundordnung vermisst man eine glaubwürdige und gelebte Autorität. Über Jahrzehnte haben sich Teilsysteme entwickelt, die sich zu Eigenwelten verselbständigt haben. Deshalb existieren fragmentierte Teilsysteme mit unkontrollierten Machtpotenzialen: „*Die Machtstrukturen, diese Schrebergartenmentalität: Jeder hat seinen Bereich, da darf keiner rein; dafür schau ich auch nicht in den Nachbarsgarten.*“ (ehemaliger Schüler und Pater)
- Es hat Jahrzehnte gedauert, bis die unzähligen Grenzüberschreitungen aus dem Zustand der Ahnungen, der offenen Geheimnisse und Schweigetabus in eine Phase der Offenlegung übergingen. Aber auch in dieser Phase fällt es dem Stift schwer, sich die systemischen Bedingungen für die Missbrauchsgeschichten bewusst zu machen. Die unbestreitbaren Taten wurden und werden – scheinbar isolierten – Einzeltätern zugeordnet. Damit wird eine wichtige Chance zur Aufarbeitung bislang zu wenig genutzt.

Immer wieder wird die Frage gestellt, warum es so lange gedauert hat, bis die über Jahrzehnte hinweg andauernden grenzüberschreitenden Vergehen öffentlich thematisiert werden konnten. Es sind verschiedene „Ringe des Schweigens“, die sich über die Taten gelegt haben und die in ihrem Zusammenwirken letztlich verhindert haben, dass die jeweilige „Wahrheit“ ans Licht der Öffentlichkeit kam. Dies hat verhindert, dass Täter rechtzeitig bestraft oder/und einer Therapie zugeführt werden konnten.

Um diese Ringe des Schweigens verstehen zu können, haben wir sie für jede der beteiligten Personengruppen gesondert analysiert. Diese Ringe wirken jeweils wie Filter, die bestimmte Erfahrungen ausblenden, oder – bildlich gesprochen – wie Hürden, die man erst überspringen muss – und nach einer ersten Hürde wartet meist schon die nächste.

Welche Hürden hätte ein **Schüler**, der massive psychische oder physische Gewalt erfahren hat oder der sexuell missbraucht wurde, für eine Veröffentlichung überspringen müssen? Die erste Hürde liegt in der Unfassbarkeit dessen, was passiert ist. Wie in mehreren Kapiteln des Berichts beschrieben wird, waren die Schüler durch die Geschehnisse erheblich verwirrt. Sie hatten keinen Begriff für das von ihnen erlebte Unrecht und konnten es deshalb für sich nicht einordnen. Schon daraus ergab sich eine Sprachlosigkeit, die alleine bereits verhindert, anderen das Erlittene mitteilen zu können.

Hinzu kommt die diffus empfundene Scham, in dieser Form Opfer geworden zu sein. Erkennbar waren ebenso Effekte der existierenden Normalisierungs- und Tabuisierungsstrategien. Physische und psychische Grenzverletzungen werden dabei eher normalisiert. Schüler haben immer wieder berichtet, sich aus Angst nicht an andere Schüler gewandt zu haben. Diese Angst betraf das Gefühl, sich zu blamieren, und die daran gekoppelte Sorge darüber, ausgegrenzt zu werden. Bei sexualisierten Grenzverletzungen kamen typische Tabuisierungen hinzu. Tabu war schon das Ansprechen von Fragen der Sexualität, ganz zu schweigen von sexualisierten Übergriffen durch katholische Patres. Und viele der Schüler erzählten, dass sie es nicht übers Herz gebracht hätten, ihre Eltern damit zu belasten. Sie wollten die wenige Zeit, die ihnen mit ihren Eltern blieb, nicht mit solchen Themen belasten. Einige hatten darüber hinaus den Eindruck, dass ihre Eltern das gar nicht hören wollten.

Entsprechende Filter finden sich ebenso bei den **Eltern** und **Patres**. Bei den Eltern wirkten vor allem das Konstrukt der „heilen Familienwelt“ sowie der Glaube an das Gute und Richtige im Katholizismus und bei dessen Vertretern (da ist es unvorstellbar, dass Hände, die segnen, zugleich auch ihre Kinder physisch und sexuell missbrauchen können). Hinzu tritt, dass damals zahlreiche indirekte Hinweise (verän-

derte Verhaltensweisen, Autoaggressionen, Essstörungen ...) von den Eltern noch nicht „gelesen werden konnten“. Wohl den allermeisten Eltern fehlten damals das heute vorhandene Wissen und die daran gekoppelte Sensibilität für solche Symptome. Und selbst dann wäre bei vielen noch eine weitere Hürde zu überwinden gewesen: die Kombination von Scham, Tabu und Schuldgefühlen.

Auch für die **Patres** haben wir in dem Bericht mehrere solcher Hürden benannt, vor allem die Tabuisierung von Sexualität und Gewalt. Es gibt viele Aussagen, in denen sich Patres aus heutiger Sicht als naiv und blind bezeichnen, weil sie damals beobachtete Situationen weder sexuell- noch gewaltbezogen als problematisch gedeutet hatten. Hinzu kommt, dass Klöster nur eingeschränkt kommunikative Räume bilden und aus der Perspektive einer professionellen Pädagogik die meisten Präfekten ahnungslos waren. Aus einer nicht belegbaren Unterstellung heraus, dass Geistliche automatisch auch kompetente Erzieher seien, fehlte vielen die Grundlage für Fürsorglichkeit und die Einfühlung in kindbezogene Entwicklungsprozesse. Hinzu kam der Glaube an die Autorität der Vorgesetzten. Gerade die Beispiele der Haupttäter zeigen, dass Versetzungen, Abberufungen, Verschickungen anderer Patres offensichtlich so gut wie nie zu kritischer Nachfrage und weiterführender Reflexion geführt haben.

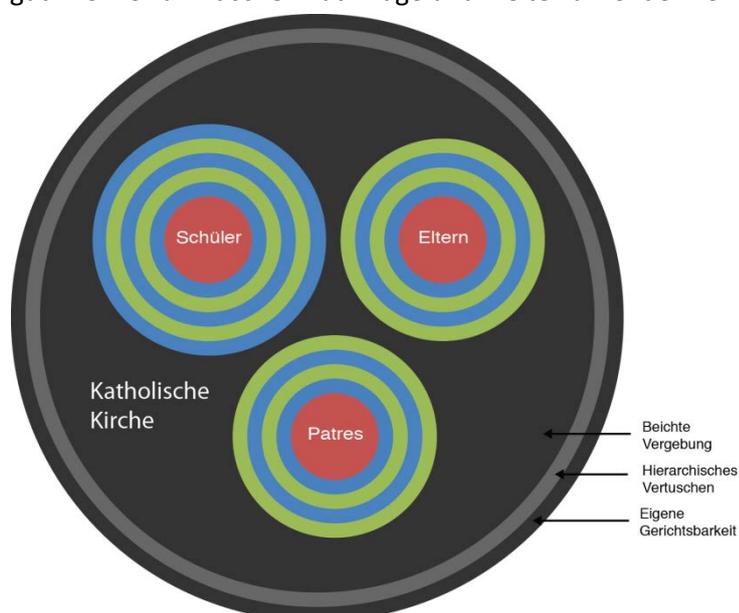


Abbildung 14: Institutioneller Ring des Schweigens

Hierarchie findet auf institutioneller Ebene seine Entsprechung in dem, was wir „hierarchisches Vertuschen“ nennen. Es finden sich Belege dafür, dass die wichtigen Personen im Kloster, vornehmlich der (damalige) Abt, den Kreis der Wissenden stets klein und auf Leitungsebene gehalten haben. Auf dieser Ebene gibt es kein Nichtwissen, sondern nur das Vertuschen bzw. das, was wir oben als Folgen des institutionellen Narzissmus der katholischen Kirche bezeichnet haben. Mögliche Skandale mussten hinter den Mauern der eigenen Institution verborgen bleiben und wurden, wenn überhaupt, im Rahmen der eigenen Gerichtsbarkeit verhandelt. Erst spät haben die Vertreter des Stifts etwa akzeptiert, dass sexuelle Verfehlungen immer der staatlichen Exekutive zu melden seien. Und selbst die innerkirchlich aufgestellten Regeln wurden lange Zeit missachtet; dies gilt für den hier dargestellten Fall von Kremsmünster, aber auch darüber hinaus.

Wenn einzelne Schüler es für sich geschafft hatten, diese Hürden zu überwinden, waren sie meist an den Ringen des Schweigens bei den Eltern oder Patres, an die sie sich gewandt hatten, gescheitert. Alle Aufdeckungsversuche über sechzig Jahre zwischen 1950 und 2010 blieben erfolglos. Dieser „gordische Knoten“ konnte offensichtlich nur von außen durchschlagen werden. Allerdings hatten erst die – auch

Diese drei personalen Ringe des Schweigens waren in einen vierten, **institutionellen Ring** eingebettet, dessen Mechanismen die öffentliche Thematisierung und Reflexion von Gewalthandlungen erheblich erschwert haben. Der Glaube an die kircheneigenen Regularien, Verfehlungen zu thematisieren und sich mit der eigenen Schuld auseinanderzusetzen, reduziert beispielsweise die Notwendigkeit, sich anderen weltlichen Bearbeitungsformen (zum Beispiel einer Therapie) stellen zu müssen. Das an einige der Regularien (Beichte) gekoppelte Schweigegelöbnis verhindert wiederum sogar den innerklösterlichen Diskurs. Der Glaube an die Hierarchie findet auf institutioneller Ebene seine Entsprechung in dem, was wir „hierarchisches Vertuschen“ nennen. Es finden sich Belege dafür, dass die wichtigen Personen im Kloster, vornehmlich der (damalige) Abt, den Kreis der Wissenden stets klein und auf Leitungsebene gehalten haben. Auf dieser Ebene gibt es kein Nichtwissen, sondern nur das Vertuschen bzw. das, was wir oben als Folgen des institutionellen Narzissmus der katholischen Kirche bezeichnet haben. Mögliche Skandale mussten hinter den Mauern der eigenen Institution verborgen bleiben und wurden, wenn überhaupt, im Rahmen der eigenen Gerichtsbarkeit verhandelt. Erst spät haben die Vertreter des Stifts etwa akzeptiert, dass sexuelle Verfehlungen immer der staatlichen Exekutive zu melden seien. Und selbst die innerkirchlich aufgestellten Regeln wurden lange Zeit missachtet; dies gilt für den hier dargestellten Fall von Kremsmünster, aber auch darüber hinaus.

nicht auf Kremsmünster allein beschränkten – Ereignisse nach der Veröffentlichung aus dem Canisius-Kolleg die Kraft, die Mauern des Schweigens letztlich zum Einsturz zu bringen.

Da wir nicht nur ehemalige Schüler befragt haben, die Missbrauchs- und Misshandlungserfahrungen gemacht haben, sondern auch ehemalige Schüler, denen es ein Anliegen war, die eigene Schulzeit im Stiftsinternat in ihren positiven Seiten zu schildern, entsteht immer wieder die Frage, wie sich so unterschiedliche Wahrnehmungen und Erinnerungsbilder in Bezug auf die gleiche Institution und auf die gleiche Schulzeit ausbilden konnten. Nicht selten werden sie ja konflikthaft gegeneinander ausgespielt. Man muss sich da klar machen, dass die menschliche Wahrnehmung keine fotografische Qualität hat, sie konstruiert die Welt unter einer subjektiven Perspektive und ist deshalb nie vollständig. Selbst in gleichen Situationen unterscheiden sich oft die Wahrnehmungen der Beteiligten. Und das gilt in erhöhtem Maße für unsere Erinnerungen. Es gibt Erfahrungen, die belastend waren, die aber unser Gedächtnis nicht speichert. Es gibt aber Erfahrungen, die so schmerzlich sind, dass sie nie ausgelöscht werden könnten. Es gibt Erinnerungsbilder, die sich für viele zu Normalitäten verdichtet haben, die aber für Einzelne bis heute traumatische Qualitäten haben. Es gibt szenische Erinnerungen, die durch aktuelle Diskurse wieder belebt werden. Das ist in den Interviews gerade mit ehemaligen Schülern deutlich geworden, die sich selbst nicht als Opfer verstehen, aber deren Normalitätsmuster reflexiv aufgebrochen wurden, weil die Geschichten von anderen bei ihnen Erinnerungsbruchstücke aktivierten, die dann auch eigene Erfahrungsgeschichten erzählbar machten. Solche Wahrnehmungs-, Erinnerungs- und Normalisierungsprozesse haben zu heterogenen Bildern von Internat und Schule im Stift Kremsmünster geführt, die nicht zur Deckung kommen und nicht selten dazu geführt haben, dass sie kämpferisch gegeneinander in Stellung gebracht oder zumindest verteidigt werden.

Die öffentlichkeitswirksame Aufdeckung der eigenen Missbrauchsgeschichte hat das Stift offensichtlich völlig unvorbereitet angetroffen. Für viele ehemalige Schüler, ob Opfer von sexualisierter, psychischer oder physischer Gewalt, oder Zeugen wurden endlich die Schweigeringe durchbrochen, und sie konnten in schnell eingerichteten Blogs ihre Wut, ihre Enttäuschungen und ihre Verletzungen thematisieren. Natürlich haben auch die Reaktionen des Stifts in den Blogs Resonanz gefunden. Die oft uneindeutigen und widersprüchlichen öffentlichen Äußerungen der Stiftsleitung lösten Stürme der Empörung aus. Die dann in Gang gekommenen staatsanwaltlichen und polizeilichen Ermittlungen haben einen erheblichen Zeitraum gedauert, in dem einige Versuche einer dialogischen Aufarbeitung, die von ehemaligen Schülern angeboten wurde, unternommen wurden. Die sind aber restlos gescheitert und haben zu weiteren Enttäuschungen und Verbitterungen auf der Seite der Altschüler geführt.

11.2 Empfehlungen

11.2.1 Entwicklung und Etablierung eines gelebten Präventionskonzepts

Nach der Schließung des Internats besteht das Stift Kremsmünster aus zwei für die Bildung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern relevanten sozialen Systemen, nämlich aus der Schule sowie dem Konvent. Unabhängig davon, in welchem zahlenmäßigen Ausmaß die Patres zugleich als Lehrkräfte in der Schule tätig sind, übt die soziale, geistige, psychologische, religiöse und sexuelle Kultur im Konvent zwangsläufig einen Einfluss auf das Schulleben und somit auf die Erziehung der dort unterrichteten Kinder und Jugendlichen aus. Wenn hier von „sexueller Kultur“ im Konvent die Rede ist, dann mag dies als Provokation oder Tabubruch aufgefasst werden, diese Markierung des Sexuellen ist aber schon Teil der Prävention, da zur Sprache gebracht wird, was jahrzehntelang nur unter vorgehaltener Hand oder gar

nicht benannt wurde – mit den bekannten Folgen. Präventionsbemühungen müssen sich also an zwei Systeme und mindestens drei soziale Gruppen richten, nämlich an Schülerinnen und Schüler, Eltern und Patres (sowohl in ihrer Funktion als Lehrer als auch in ihrer Funktion als Mitgestalter des Zusammenlebens im Stift). Grundsätzlich ist der Schutz von Mädchen und Jungen vor gewalttätigen Übergriffen nicht allein mit kindbezogenen Maßnahmen zu bewältigen, sondern muss unbedingt auch institutionell und makrosystemisch gedacht werden. Als zentral erweist sich hier der Begriff der Einrichtungskultur, die von vielen verschiedenen Akteuren beeinflusst und gesteuert wird (Stein 2006; Attar-Schwartz 2011; Helming et al. 2011). Hier ist u. a. zu berücksichtigen, wer auf welche Weise weltanschauliche Positionen in die Einrichtung trägt und diese dort vermittelt. Die Institution muss darüber hinaus nach externen Kontrollstrukturen und internen Qualitätssicherungsprozessen befragt werden.

(Weiter-)entwicklung von Prävention – wie geht das? Prinzipiell besteht die Möglichkeit, dass ein Präventionskonzept neu entwickelt wird oder aber dass ein bestehendes Präventionskonzept überprüft und im Bedarfsfall überarbeitet wird. An dieser Stelle werden Empfehlungen zusammengefasst, die sich in den letzten Jahren innerhalb der institutionellen Präventionspraxis herausgebildet haben (Helming et al. 2011; Kindler/Schmidt-Ndasi 2011; Jugendhilfe Hochdorf 2014: siehe auch die Empfehlungen bei Keupp et al. 2013). Als zentrales Instrument und Ankerpunkt des Schutzes von Mädchen und Jungen vor körperlicher, psychischer und sexualisierter Gewalt fungiert ein schriftlich niedergelegtes und für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft (d. h. Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Hauspersonal) verfügbares Präventionskonzept. Die Entwicklung eines solchen Konzeptes markiert bereits einen Prozess, der bestimmte Intentionen der in der Institution zu etablierenden Prävention vorwegnimmt, indem sich eine interne Gruppe bildet, die sich für das Konzept verantwortlich fühlt und sowohl den Entwicklungs- als auch den Implementierungsprozess vorantreibt. Das heißt, dass ein Konzept nicht „eingekauft“ oder von außen „bestellt“ werden kann, sondern dass es aus der Institution selbst hervorgehen muss. Wichtig ist dabei, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler sowie Eltern an dieser Entwicklung beteiligt sind. Zumindest muss der Entstehungsprozess mit den jeweiligen Gruppen der Schulgemeinschaft rückgekoppelt werden, um das notwendige Ausmaß an Identifikation seitens aller Beteiligten zu erreichen. Selbst wenn das Konzept innerhalb der Institution entstehen und wachsen muss, so ist eine externe Begleitung des Entwicklungsprozesses durch spezialisierte Fachkräfte unumgänglich – erstens deshalb, da dadurch umfassendes Wissen in den Prozess einfließen und diesen dadurch fachlich fundieren kann, und zweitens, weil dadurch ein Korrektiv für mögliche Fehlentwicklungen (z. B. in der Form, dass bestimmte Personen oder Gruppen den Prozess „an sich reißen“) oder Blockaden verfügbar ist. Aus diesen Darstellungen wird deutlich, dass ein Präventionskonzept nicht einfach „geschrieben“ werden kann, sondern dass seine Entstehung selbst schon als präventive Strategie genutzt werden sollte. Informationsveranstaltungen und Projekte können und sollten diese Entwicklung flankieren.

Was muss ein solches Präventionskonzept beinhalten? Die inhaltliche Ausgestaltung ist insofern nur zum Teil allgemein beschreibbar, als jede Institution aufgrund des oben beschriebenen Entwicklungsprozesses ihre je eigenen Bedarfe und Schwerpunktsetzungen erkennen und formulieren muss. Dennoch gibt es Themenfelder, die unbedingt berücksichtigt werden müssen. Diese beziehen sich (1) auf das Einbauen präventiver Inhalte in die pädagogische Praxis der Institution, (2) auf die Strukturen der Einrichtung, (3) auf die Qualifizierung des Personals und (4) auf konkrete Verfahrensrichtlinien im Falle einer Vermutung/eines Verdachts auf (körperliche, psychische oder sexuelle) Übergriffe sowie (5) auf Evaluation und Überprüfung.

(1) *Pädagogische Praxis*: Hier ist festzulegen, wie das Thema Prävention inhaltlich in das Unterrichtsgeschehen eingebaut werden kann. Dabei geht es um die Vermittlung von Informationen zu den Themen körperliche, psychische und sexualisierte Gewalt sowie um Sexualpädagogik. Es muss festgeschrieben

sein, auf welche Weise und innerhalb welcher zeitlichen Struktur eine verbindliche Vermittlung dieser Inhalte erfolgen soll, konkret z. B. in welchen Klassenstufen, in welchem zeitlichen Umfang und in welchem Fach dies geschehen wird. Des Weiteren muss Klarheit darüber bestehen, ob die Vermittlung der entsprechenden Inhalte durch Lehrkräfte oder externe Expertinnen oder Experten erfolgen soll. Es wird empfohlen, Präventionsfachkräfte und sexualpädagogische Fachkräfte mit dieser Aufgabe zu betrauen.

(2) *Strukturen*: Hier müssen Grundelemente präventiv wirksamer Strukturen festgelegt werden, die insofern organisationsrelevant sind, als sie etwas mit Arbeitsplatzbeschreibungen, Hierarchiekklärungen, Verantwortungsbereichen und Delegationswegen zu tun haben. Es geht also um Transparenz darüber, wer welche Funktion innehat, wie diese Funktionen zu nutzen sind und wo die Grenzen bestimmter Tätigkeitsfelder liegen. Darüber hinaus ist die Formulierung eines Verhaltenskodex zentral, da verbindliche Verhaltensregeln (für Lehrkräfte und Schülerinnen/Schüler) eine Orientierung im Hinblick bereits auf subtile Formen der Grenzüberschreitung bieten. Instrumente wie erweiterte Führungszeugnisse, Selbstverpflichtungserklärungen, Beschwerdemanagement und Partizipation sind unumgänglich, um präventive Strukturen tragfähig und nachhaltig zu gestalten. Diese müssen in einem Präventionskonzept deutlich beschrieben werden. Zum Thema Struktur gehört auch die Ernennung einer einrichtungsinternen Person, die explizit für Fragen der Prävention zuständig ist und als Ansprechpartnerin/Ansprechpartner zur Verfügung steht.

(3) *Personal*: Es ist festzuschreiben, auf welche Weise bei der Auswahl des Personals Schutzbedürfnisse der Mädchen und Jungen Berücksichtigung finden, z. B. dadurch, dass das Thema Prävention in Einstellungsgesprächen offensiv angesprochen und vertreten wird. Ein wesentliches Kriterium der Qualitätssicherung ist die Qualifizierung des Personals. Im Präventionskonzept muss daher festgelegt werden, in welcher zeitlichen Frequenz und in welchem Ausmaß die Lehrkräfte und das Hauspersonal zur Prävention von körperlicher, psychischer und sexualisierter Gewalt fortgebildet werden, und dass diese Fortbildungen von externen Fachkräften durchgeführt werden müssen. Dabei geht es sowohl um Sensibilisierungen zum Thema als auch um die Vermittlung von Wissen und um ein „Auffrischen“ der Inhalte des Präventionskonzepts.

(4) *Verfahrensrichtlinien*: Es muss festgelegt werden, wie mit Vermutungen, Verdachtsfällen und manifesten Fällen von Gewalt in der Einrichtung umgegangen wird. Hierüber existieren in der Literatur inzwischen eine Reihe von Schutzkonzepten, die klare interne und externe Instanzenwege beschreiben und somit eine Orientierung bieten, wer sich in solchen Fällen an wen wenden muss, damit sichergestellt ist, dass kein Fall „unter den Teppich gekehrt“ werden kann (DPWV 2012; Jugendhilfe Hochdorf 2014). Hierzu müssen innerhalb und außerhalb der Einrichtungsstruktur geeignete Ansprechpartner festgelegt werden. Ein wesentliches Qualitätskriterium für Verfahrensrichtlinien ist deren Differenziertheit, d. h. sie müssen auf unterschiedliche Fallkonstellationen anwendbar sein. Diese können sich auf Übergriffe von Lehrkräften gegen Schülerinnen oder Schüler oder aber auch auf Gewalt zwischen Schülerinnen/Schülern beziehen, was jeweils unterschiedliche Handlungskonsequenzen nach sich zieht. Weitere Differenzierungslinien beziehen sich darauf, in welchem Ausmaß ein Vorfall bekannt ist (Vermutung, Verdacht, manifeste Beobachtung) und um welche Gewaltform es sich handelt (körperliche, psychische und/oder sexualisierte Gewalt).

(5) *Überprüfung und Evaluation*: Aus den oben dargestellten Beschreibungen wird erkennbar, dass ein Präventionskonzept zentrale Aspekte einer Einrichtungskultur berührt. Dies bedeutet, dass seine Implementierung ein hohes Maß an interner und externer Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft erforderlich macht. Es ist aufgrund der sensiblen Thematik und wegen einer spürbaren Einflussnahme auf die pädagogische Praxis und auf das Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer durchaus mit

Widerständen innerhalb des Lehrerkollegiums zu rechnen. Umso wichtiger ist es daher, dass sowohl der Abt als auch die Schulleitung mit entsprechender Überzeugung die Notwendigkeit eines solchen Konzepts sowie die Wichtigkeit einer nachhaltigen Implementierung seiner Inhalte in den Schulalltag vertreten. Präventionskonzepte sind immer auch als „symbolischer Aktionismus“ oder „institutionelles Alibi“ instrumentalisierbar oder – um es drastischer zu formulieren – sie können ebenso dazu missbraucht werden, um einer kritischen Öffentlichkeit zu signalisieren, dass „alles“ getan wird, um den Schutz von Mädchen und Jungen innerhalb der Institution zu gewährleisten. Um dieser Gefahr zu begegnen, muss im Präventionskonzept beschrieben werden, auf welche Weise Nachhaltigkeit und Veränderungsoffenheit sichergestellt wird, also z. B.:

- Wie oft wird auf welche Weise Bilanz gezogen über die Wirksamkeit des Verhaltenskodex?
- Wer überprüft, ob die Verfahrensrichtlinien tatsächlich funktionieren?
- Wer überprüft in welchen zeitlichen Abständen, ob das Thema Prävention tatsächlich in die pädagogische Praxis einfließt?
- Wer überprüft in welchen zeitlichen Abständen, ob die beschriebenen Kriterien der Personalentwicklung tatsächlich umgesetzt wurden?

Im Fokus ist dabei nicht der Aufbau eines Kontrollsystems, sondern die Entwicklung einer lebendigen Kultur des Miteinanders, die eine bewusst reflektierte Fehlerkultur zulässt und im Sinne einer lernenden Institution auf Entwicklungen sensibel reagiert (Crone & Liebhardt 2015; VKIT 2011; Jugendhilfe Hochdorf 2014). Oberstes Ziel ist der Schutz von Schülerinnen und Schülern, welches sich in einem Klima von wechselseitigem Vertrauen und Offenheit nach außen am wirksamsten realisieren lässt.

11.2.2 Organisationsentwicklung als selbstreflexiver institutioneller Prozess

Die oben beschriebene Entwicklung und Implementierung eines Präventionskonzepts sollte Teil eines das gesamte Stift umfassenden Organisationsentwicklungsprozesses sein, der von externen Instanzen professionell begleitet werden muss. Dies beinhaltet mindestens die folgenden Schwerpunktsetzungen:

Verhältnis von Konvent zu Schule: Da einige Patres als Lehrer in der Schule fungieren, ist zu untersuchen, ob es unterschiedliche pädagogische Kulturen und Haltungen zwischen geistlichen und weltlichen Lehrkräften gibt. Auf welche Weise werden weltanschauliche Vorstellungen in die pädagogische Arbeit eingebracht und wie ausgeprägt ist der entsprechende Identifikationsgrad des Kollegiums? Hier geht es vor allem auch um die Frage, welche Erziehungskultur von den Patres in die Schule eingebracht wird. Damit assoziiert sind Haltungen zu Kindheit, Geschlecht, Sexualität und Gewalt. Angesichts der jahrzehntelangen einrichtungsinternen Gewalt ist es unbedingt notwendig, dass eine offene, professionell angeleitete Verständigung zwischen weltlichen und geistlichen Lehrkräften über pädagogische Haltungen und Praktiken verankert wird. Dies wiederum setzt voraus, dass innerhalb des Konvents ein Instrumentarium geschaffen wird, welches eine Auseinandersetzung vor allem mit Themen wie Sexualität, Männlichkeit und Kindheit ermöglicht bzw. forciert. Selbstreflexivität, Bewusstheit und Offenheit müssen als zentrale pädagogische Kompetenzen in den Schulalltag eingeführt werden.

Definitionen von Funktionen/Klärung formaler und informeller Hierarchien: Es ist zu überprüfen, inwieweit bestimmte Ämter und Funktionen innerhalb des Stifts auf eine Weise definiert sind, die Handlungssicherheit und Transparenz gewährleisten. Wer ist wofür zuständig? Wo muss wer Verantwortung übernehmen und wo liegen die Grenzen der jeweiligen Kompetenzbereiche? Existieren funktionierende Kontrollmechanismen, die auf ein Überschreiten von Grenzen adäquat reagieren? Zentral sind hier vor allem Fragen der Hierarchie und der Wahrnehmung von Weisungsbefugnissen. Das Funktionieren stiftsinter-

ner Strukturen sollte nicht mehr davon abhängig sein, ob ein „starker“ oder „schwacher“ Abt eingesetzt ist, sondern ob Funktionsbereiche auf eine Weise beschrieben sind, die ein möglichst hohes Maß an Handlungssicherheit garantieren. Dies ermöglicht, dass Machtverhältnisse strukturell festgelegt und damit in transparenter Weise verhandelbar sind, d. h. dass informelle Machtstrukturen, die auf persönlichen Kompetenzen, Abhängigkeiten und intransparenten Winkelzügen beruhen, möglichst eingeschränkt werden. Auch wenn das Stift auf der Grundlage der Benediktinerregeln auf eine lange Tradition stark ausgeprägter Hierarchien und Dominanzverhältnisse zurückblickt, erscheint es angesichts des Gewaltgeschehens unbedingt erforderlich, Instrumente der Partizipation und des Beschwerdemanagements in nachhaltiger Weise in den Strukturen des Stifts zu verankern.

Personalführung: Hier ist zu klären, nach welchen Kriterien Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule eingestellt werden und in welcher Weise deren pädagogische Eignung überprüft wird. Die Frage der pädagogischen Eignung muss aber auch für bereits tätige Lehrkräfte, also genauso für die Patres, gestellt werden, sodass hierfür entsprechende Instrumentarien zur Verfügung stehen müssen. Es geht hier nicht primär um Kontrolle, sondern darum, dass erstens eine Fehlerkultur definiert wird, die eine angstfreie Selbstreflexion ermöglicht, und zweitens Gesprächsoptionen festgelegt werden, deren Nutzung die Entwicklung von Überforderungskonstellationen verhindert.

Veränderungsbereitschaft/Offenheit nach außen: Als Träger einer Bildungseinrichtung muss das Stift auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren und gewährleisten, dass entsprechend zeitgemäße Vorstellungen von Bildung, Kindheit, Jugend, Geschlecht und Sexualität in die pädagogische Arbeit einfließen. Der Rückgriff auf die benediktinische Tradition bietet dafür – ebenso wie die Orientierung an katholischen Werten – eine weltanschauliche Grundlage. Eine wesentliche Frage ist, inwieweit auf dieser Basis ein flexibles Reagieren auf gesellschaftliche Veränderungen und pädagogische Entwicklungen möglich ist. Als wichtigstes Kriterium erscheint hierfür eine nicht nur symbolische, sondern in der Einrichtungskultur verankerte Öffnung gegenüber externen Instanzen im Sinne eines bewussten Gegenentwurfs zum Modell der geschlossenen oder „totalen“ Institution. Das Ziel besteht in der Entwicklung einer offenen Schule, die sich von gesellschaftlichen Entwicklungen im lebendigen Dialog mit nicht-kirchlichen Institutionen inspirieren lässt.

Kommunikation: Die beschriebene Öffnung sowie die Implementierung präventiver Inhalte und Strukturen implizieren die Bereitschaft und Fähigkeit zur internen und externen Kommunikation. Im Rahmen der Organisationsentwicklung ist zu überprüfen, inwieweit sich Kommunikation als bewusste Praxis der Offenheit etablieren kann, um dem traditionell etablierten Modus des Schweigens, insbesondere des Verschweigens von Missständen und Problemen, ein alternatives Modell von Zwischenmenschlichkeit entgegenzusetzen. Kommunikation kann auf einer informellen Ebene gefördert werden, indem eine Kultur des Miteinanders, der Beteiligung und Angstfreiheit etabliert wird; sie muss aber auch innerhalb formaler Strukturen implementiert werden, nämlich in Form von regelmäßig stattfindenden Mitarbeitergesprächen und Supervisionen. Die Anregung zur Beschwerde und zur Beteiligung stellt eine zusätzliche Option zur Etablierung formaler Kommunikationspraxen dar.

Aufarbeitung als Prozess: „Irgendwann muss es aber genug sein“, ist ein Satz, der nach langwierigen, belastenden institutionellen Aufarbeitungsprozessen häufig zu vernehmen ist. Die damit verbundene Haltung versteht Aufarbeitung als abschließbares Geschehen, das man an irgendeinem Zeitpunkt hinter sich bringen könnte. Organisationsentwicklung begreift aber Aufarbeitung als kontinuierliches Handeln, das in immer wieder neuer Form auf Einflüsse und Entwicklungen reagiert. Es müssen jeweils zeitgemäße Antworten gefunden werden auf Anforderungen, die eine Gesellschaft an Institutionen stellt. Hier muss stets die Möglichkeit bestehen, dass offen auf vergangene Missstände Bezug genommen werden

kann. Es muss darüber hinaus ein Verständnis dafür bestehen, welchen Dynamiken traumatisierte Institutionen (Enders 2004) ausgesetzt sind. Selbstverständlich existieren innerhalb der Institution auch weiterhin Tendenzen der Verleugnung und Bagatellisierung des früheren Gewaltgeschehens. Selbstverständlich existiert noch lange keine konsensuelle, diskursiv entwickelte Haltung zu Themen wie Erziehung, Geschlecht und Sexualität. Aus all dem leitet sich der institutionelle Auftrag ab, Probleme zu bearbeiten, Differenzen zu besprechen und sich selbst als entwicklungs offene Einrichtung zu verstehen, die das Ziel einer zeitgemäßen Pädagogik im Bewusstsein einer hoch problematischen Vergangenheit verfolgt.

11.2.3 Eine offene und dauerhafte Dialogbereitschaft mit den Opfern

Die Verständigung zwischen ehemaligen Schülern und Betroffenen von sexualisierter, psychischer und physischer Gewalt einerseits und dem Stift andererseits war in den vergangenen fünf Jahren kompliziert. Beide Seiten waren darauf nur unzureichend vorbereitet, und manche Äußerungen und Entscheidungen, die in aller Regel auch durch die schnelle Verbreitung durch aufmerksame Medien die Öffentlichkeit erreicht haben, haben nicht gerade zu einer vertrauensvollen Dialogkultur beigetragen. Daraus kann man nur lernen und konstruktive Schlüsse ziehen:

- *Ritualisierte Entschuldigungsformeln* des Stifts können kein Ersatz für die Bereitschaft sein, mit Opfern und ehemaligen Schülern im persönlichen, offenen und professionellen Gespräch zu bleiben. Das werden notwendigerweise viele Gespräche mit einzelnen Personen sein, und viele werden erst allmählich Mut fassen, diese Gespräche zu suchen. Hier ist nicht nur die Stiftsleitung gefordert, sondern auch Patres, die in der Zeit der Grenzüberschreitungen als Mitschüler, als Zeugen und als Präfekten im Konvikt gelebt haben. Bei jedem dieser Gespräche ist zu prüfen, ob eine professionelle Begleitung sinnvoll oder sogar erforderlich ist. In jedem Fall ist eine Reviktimisierung zu vermeiden.
- Ein „*versöhnter Frieden*“ ist eine nachvollziehbare Hoffnung, die von der Stiftsleitung formuliert wird, aber er kann in substantieller Gestalt nur in einem Prozess entstehen, in dem das Stift zeigt, dass es glaubwürdige Konsequenzen aus der eigenen Missbrauchsgeschichte anstrebt und keinen schnellen „Schlusstrich“ zieht.
- Es gehört ganz entscheidend zu einem tragfähigen Aufarbeitungsprozess der Missbrauchs- und Misshandlungserfahrungen, dass man sich von einem hegemonialen Anspruch des eigenen *Wahrnehmungs- und Erinnerungsmusters* verabschieden und davon abweichende Muster als genauso legitim akzeptieren kann. Der gemeinsame Bearbeitungsprozess der institutionellen Geschichte des Klosterinternats Kremsmünster und der Erfahrungen der einzelnen ehemaligen Schüler, Präfekten und Patres muss zu der Erarbeitung eines Gesamtbildes führen, das die Widersprüche nicht leugnet und einebnet, sondern als Teil der eigenen Geschichte begreift. So kann aus einer einseitig gereinigten eine komplexere kollektive Identität entstehen. Das wird nicht in einem einmaligen Kraftakt symbolischer Politik gelingen, sondern erfordert viele Schritte, die in einer zukunftsfähigen Strategie zu entwickeln sind.
- Die Forderung der ehemaligen Schüler und der Opfer, auf dem Gelände des Stifts ein Mahnmal zu errichten, das an die über Jahrzehnte währenden Taten sexualisierter, psychischer und physischer Gewalt erinnert, hat nach kontroversen Positionierungen im September 2014 zu einer Gedenktafel geführt, auf der das Leid thematisiert wird, das ehemaligen Schülern zugefügt wurde. Selbst wenn sich viele von ihnen bei dieser Aktion mehr auch in der Öffentlichkeit wahrgenommenes Engagement des Stiftes gewünscht hätten, um den eigenen Anspruch zu erfüllen, eine

„lebendige Erinnerung“ zu ermöglichen, ist damit doch ein erster Schritt vollzogen, dem weitere folgen müssen. Dazu liefert dieser Bericht, so unsere Hoffnung, geeignete Ansatzpunkte.

12 Literatur

- Adorno, T.W. (1973). Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (1950). The authoritarian personality. New York: Harper.
- Ainsworth, M.D.S. (1974/2003). Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In: Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2003). Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 102-111.
- Attar-Schwartz, S. (2011). Maltreatment by staff in residential care facilities: The adolescents' perspectives. In: Social Service Review, 85(4), S. 635–664.
- Bange, D. (2007). Sexueller Missbrauch an Jungen. Die Mauer des Schweigens. Göttingen: Hogrefe.
- Bank, S.P. & Kahn, M. (1982). The sibling bond. New York: Basic Books.
- Berg, C. (1991). "Rat geben". Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37, S. 709 - 734.
- Bowlby, J. (2010). Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Boxleitner, T. (2004). Vor 200 Jahren: Gründung des Konvikts im Jahr 1804. In: Öffentliches Stiftsgymnasium Kremsmünster, Jahresbericht 147, S. 87–93.
- Brockhaus, G. (1997). Schauder und Idylle. Faschismus als Erlebnisangebot. München: Kunstmann.
- Brüntrup, G., Herwartz, C. & Kügler, H. (2013). Unheilige Macht. Der Jesuitenorden und die Missbrauchskrise. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bürgin, D. & Rost, B. (1997). Psychische und psychosomatische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Egle, U., Hoffmann, S.O. & Joraschky, P. (Hrsg.). Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Stuttgart: Schattauer, S. 133 – 154.
- Bundschuh, C. (2011). Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen. Nationaler und internationaler Forschungsstand. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“. Deutsches Jugendinstitut, München. verfügbar unter: http://www.dji.de/sgmj/Expertise_Bundschuh_mit_Datum.pdf [Abruf 23.02.2015].
- Connell, R. (2005). Masculinities. Berkeley: University of California Press.
- Cornwell, J. (2014). Die Beichte. Eine dunkle Geschichte. Berlin: Berlin-Verlag.
- Crone, G. & Liebhardt, H. (Hrsg.) (2015). Institutioneller Schutz vor sexuellem Missbrauch: Achtsam und verantwortlich handeln in Einrichtungen der Caritas (Studien und Praxishilfen zum Kinderschutz). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Deegener, G. (1995). Sexueller Missbrauch: Die Täter. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Die Regel des heiligen Benedikt (o.J.). http://www.stiftmelk.at/Pages_melk/regula.html [Abruf: 17.03.2015].
- Dlugosch, S. (2010). Mittendrin oder nur dabei? Miterleben häuslicher Gewalt in der Kindheit und seine Folgen für die Identitätsentwicklung. Wiesbaden: Springer VS.
- Dornes, M. (1997). Vernachlässigung und Misshandlung aus der Sicht der Bindungstheorie. In: Egle, U., Hoffmann, S.O. & Joraschky, P. (Hrsg.). Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Stuttgart: Schattauer. S. 65 – 78.
- DPWV (Deutscher paritätischer Wohlfahrtsverband) (2012). Mädchen und Jungen vor sexueller Gewalt in Institutionen schützen - Handlungsempfehlungen zur Prävention von sexuellem Missbrauch in Institutionen der Jugendhilfe, Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen, Schulen und Kinderta-

- gesbetreuungseinrichtungen. Verfügbar unter: <http://ber-ev.de/download/BER/04-mitglieder/kinderschutz/sexuelle-gewalt-in-institutionen-paritaetische-2012> [Abruf 19.02.2015].
- Ehlers, W. (2000). Abwehrmechanismen. In: Mertens, W. & Waldvogel, B. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 12-24.
- Ehlert-Balzer, M. (2000). Verführungstheorie. In: Mertens, W. & Waldvogel, B. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 781-785.
- Eickhoff, F. W. (2005). Über Nachträglichkeit. Die Modernität eines alten Konzepts. In: Jahrbuch der Psychoanalyse, 51, Stuttgart: Frommann-Holzboog, S. 139 – 161.
- Enders, U. (2004). Traumatisierte Institutionen. Wenn eine Einrichtung zum Tatort sexueller Ausbeutung durch einen Mitarbeiter/eine Mitarbeiterin wurde. Verfügbar unter: http://www.zartbitter.de/0/Eltern_und_Fachleute/6030_traumatisierte_institutionen.pdf [Abruf 19.02.2015]
- Enders, U. (2011). Ein Täter kommt niemals allein. In: ders. (Hrsg.). Zart war ich, bitter war's. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 384-388.
- Enders, U. (2012). »Mistbeet für Täter« Institutionelle Strukturen und konzeptionelle Mängel, die Missbrauch begünstigen. In: ders. (Hrsg.). Grenzen achten. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 129-146.
- Fernau, S., Treskow, L. & Stiller, A. (2014). Nationale und internationale Befunde zu sexuellem Missbrauch durch katholische Geistliche. In: Fernau, S. & Hellmann D. F. (Hrsg.). Sexueller Missbrauch Minderjähriger durch katholische Geistliche in Deutschland. Baden Baden: Nomos, S. 27-58.
- Fischer, G. & Riedesser, P. (2009). Lehrbuch der Psychotraumatologie. 4. Auflage. München/Basel: Reinhardt.
- Foucault, M. (1994). Überwachen und Strafen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Freud, A. (1936). Das Ich und die Abwehrmechanismen. Berlin/Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2006). Begehrendynamiken in der Sozialisation. Perspektiven des Performativen. In: Bilden, H. & Dausien, B. (Hrsg.). Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 139 – 161.
- Fromm, E. (1941). Escape of freedom. London: Routledge & Kegan Paul (dt.: Die Furcht vor der Freiheit. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt).
- Geertz, C. (2003). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt: Suhrkamp.
- Göppel, R. (2010). Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalität und Erziehungsdiskurse im Wandel. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grün, Anselm (2006). Menschen führen - Leben wecken. München: dtv.
- Gugutzer, R. (2015). Soziologie des Körpers. Bielefeld: transcript.
- Hackenschmied, G., Keupp, H. & Straus, F. (i.E.). Wissenschaftliche Rekonstruktion sexualisierter Gewalt als Aufgabe reflexiver Sozialpsychologie: Am Beispiel zweier Benediktiner-Internate. In: Helfferich, C., Kavemann, B. & Kindler, H. (Hrsg.). Forschungsmanual Gewalt: Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt. Berlin: Springer.
- Hagenberg-Miliu, E. (Hrsg.) (2014). Unheiliger Berg. Das Bonner Aloisiuskolleg der Jesuiten und die Aufarbeitung des Missbrauchsskandals. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helming, E., Kindler, H., Langmeyer, A., Mayer, M., Mosser, P., Entleitner, C., Schutter, S. & Wolff, M. (2011). Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht. Deutsches Jugendinstitut: München. Verfügbar unter: http://www.dji.de/sgmj/Abschlussbericht_Sexuelle_Gewalt_02032012.pdf [Abruf 27.01.2015].

- Hafeneger, B. (2011). Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Hohl, J. (2001). Interview. In: Keupp, H. & Weber, K. (Hrsg.). Psychologie. Reinbek: Rowohlt, S. 248-256.
- Jugendhilfe Hochdorf (2014). „Damit es nicht noch einmal passiert...“ – Gewalt und (Macht-) Missbrauch in der Praxis der Jugendhilfe verhindern. Ludwigsburg: Eigenverlag Jugendhilfe Hochdorf.
- Jungnitz, L., Lenz, H.-J., Puchert, R., Puhe, H. & Walter, W. (Hrsg.) (2004). Gewalt gegen Männer. Personale Gewaltwiderfahrnisse von Männern in Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/studie-gewalt-maenner-langfassung,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [Abruf 19.02.2015].
- Keupp, H. (2012). Freiheit und Selbstbestimmung in Lernprozessen ermöglichen. Freiburg: Centaurus Pocket Apps.
- Keupp, H. (2013). Erinnerungsarbeit als Identitätsprojekt. In: ders.: Heraus aus der Ohnmachtsfalle. Tübingen: DGVT-Verlag, S. 59 – 74.
- Keupp, H., Straus, F., Mosser, P., Gmür, W. & Hackenschmied, G. (2013). Sexueller Missbrauch, psychische und körperliche Gewalt im Internat der Benediktinerabtei Ettal. Individuelle Folgen und organisatorisch-strukturelle Hintergründe. München: IPP. Verfügbar unter: http://www.ipp-muenchen.de/files/ipp_ettalbericht_2013.pdf [Abruf 19.02.2015].
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (1999). Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt.
- Kindler, H. & Schmidt-Ndasi, D. (2011). Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“. Herausgegeben von Aymna e.V. München: DJI. Verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/sgmj/Expertise_Aymna_mit_Datum.pdf [Abruf 19.02.2015].
- Kindler, H. (2007). Partnergewalt und Beeinträchtigungen kindlicher Entwicklung: Ein Forschungsüberblick. In: Kavemann, B. & Kreyssig, U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. Wiesbaden: Springer VS, S. 36-52.
- Kirchhoff, C. (2009). Das psychoanalytische Konzept der „Nachträglichkeit“. Zeit, Bedeutung und die Anfänge des Psychischen. Gießen: Psychosozial.
- Koci, P. P. (2013). Annäherung an die Ursachen von Erziehungsversagen. Zur Studie des IPP zur Aufarbeitung des Missbrauchs in Schule und Internat Ettal. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 4, S. 333 – 344.
- Kölling, W. (2009). Geschlechtsspezifische Schamattacken. Ein anderer Blick auf Dissoziation. In: Rode, T. (Hrsg.). Bube, Dame, König – DIS. Dissoziation als Überlebensstrategie im Geschlechterkontext. Köln: Mebes & Noack, S. 50-56.
- Korittko, A. (2006). Trauma und System: Das erstarrte Mobile. In Rieforth, J. (Hrsg.). Triadisches Verstehen in sozialen Systemen. Gestaltung komplexer Wirklichkeiten, Tagungsband der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie (DGSF) an der Carl-von-Ossietzky-Universität, Oldenburg, 2005. Heidelberg: Carl-Auer-Verl, S. 129–142.
- Kühner, A. (2007). Kollektive Traumata. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Lenz, H.-J. (2010). Sexuelle Gewalt gegen Jungen und die gesellschaftliche Verleugnung der männlichen Verletzungsoffenheit. In: Beratungsstelle kibs (Hrsg.): „Es kann sein, was nicht sein darf...“. Jungen als Opfer sexualisierter Gewalt. Dokumentation der Fachtagung am 19./20.11. 2009 in München, S. 43-64. Norderstedt: Books on Demand.
- Leuzinger-Bohleber, M., Emde, R. N. & Pfeifer, R. (Hrsg.) (2013). Embodiment – ein innovatives Konzept für Entwicklungsforschung und Psychoanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Lintner, M. M. (2011). Den Eros entgiften. Plädoyer für eine tragfähige Sexualmoral und Beziehungsethik. Innsbruck: Tyrolia.
- Lotmar, P. & Tondeur, E. (2004). Führen in sozialen Organisationen: Ein Buch zum Nachdenken und Handeln. Bern: Haupt.
- Mandorfer, A. (1973). Autorität heute. In: Öffentliches Stiftsgymnasium Kremsmünster, Jahresbericht 116, S. 7–29.
- Mandorfer, A. (1976). Erziehung und Unterricht in Kremsmünster, In: Kremsmünster. 1200 Jahre Benediktinerstift, Linz: Oberösterreichischer Landesverlag, S. 147–192.
- Mandorfer, A. (1981). Ordnung und Ordnungen im Konvikt. In: Öffentliches Stiftsgymnasium Kremsmünster, 124. Jahresbericht 1981, S. 17-28.
- Mandorfer, A. (1986). Internat heute - Probleme, Aufgaben, Chancen. In: Öffentliches Stiftsgymnasium Kremsmünster, 129. Jahresbericht, S. 9–18.
- Mandorfer, A. (1999). Das Gymnasium im Rückspiegel. In: Öffentliches Stiftsgymnasium Kremsmünster, 142. Jahresbericht, S. 43- 56.
- McNally, R.J. (2004). Is traumatic amnesia nothing but psychiatric folklore? In: Cognitive Behavioral Therapy, 33 (2), S. 97-101.
- Mitscherlich, A. & Mitscherlich, M. (1967). Die Unfähigkeit zu trauern. München: Piper.
- Mosser, P. (2009). Wege aus dem Dunkelfeld. Aufdeckung und Hilfesuche bei sexuellem Missbrauch an Jungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Mosser, P. & Schlingmann, T. (2013). Plastische Chirurgie an den Narben der Gewalt – Bemerkungen zur Medizinisierung des Traumbegriffs. Forum Gemeindepsychologie, 18 (1). Verfügbar unter: http://www.gemeindepsychologie.de/fg-1-2013_04.html [Abruf 23.02.2015].
- Müller, W. (2010). Verschwiegene Wunden. Sexuellen Missbrauch in der katholischen Kirche erkennen und verhindern. München: Kösel.
- Obermayer, B. & Stadler, R. (2011). Bruder, was hast Du getan? Kloster Ettal – Die Täter, die Opfer, das System. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Perrez, M. (1997). Gewalt gegen Kinder. In: Zöllner, B. (Hrsg.). *Mit Strafen Leben? Über Strafen und Bestrafung im zwischenmenschlichen Bereich*. Basel: Promedas, S. 299-307.
- Puchert, R. & Scambor, C. (2012). Gewalt gegen Männer. Erkenntnisse aus der Gewaltforschung und Hinweise für die Praxis. *Polizei & Wissenschaft*, 4, S. 25-38.
- Ranke-Heinemann, U. (2012). Eunuchen für das Himmelreich. München: Heine.
- Republik Österreich, Landgericht Steyr (2013). Urteil Dr. August Mandorfer vom 03.07.2015 (13 Hv 46/13d-170).
- Rossetti, S. J. & Müller, W. (1996). Sexueller Missbrauch Minderjähriger in der Kirche. Psychologische, seelsorgerliche und institutionelle Aspekte. Mainz: Grünewald.
- Rossetti, S. J. & Müller, W. (1998). „Auch Gott hat mich nicht beschützt“. Wenn Minderjährige in kirchlichem Milieu Opfer sexuellen Missbrauchs werden. Mainz: Grünewald.
- Rutschky, K. (1997). Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Neuausgabe. Berlin: Ullstein.
- Schechter, D. S. (2006). Gewaltbedingte Traumata in der Generationenfolge. Bericht über eine laufende klinische Studie mit Müttern und Kleinkindern. In: Brisch, K. H. & Hellbrügge, T. (Hrsg.). *Bindung und Trauma*, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 224-234.
- Schlingmann, T. (2010). Die gesellschaftliche Bedeutung sexueller Gewalt und ihre Auswirkungen auf männliche Opfer. In: Beratungsstelle kibs (Hrsg.): „Es kann sein, was nicht sein darf...“. Jungen als Opfer sexualisierter Gewalt. Dokumentation der Fachtagung am 19./20.11. 2009 in München, Norderstedt: Books on Demand, S. 122-134.

- Seligman, M. E. P. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Spitzcock von Brisinski, M. (2014). Auftritt vor Ort – Prävention von sexueller Gewalt an Jungen im öffentlichen Raum. In: Mosser, P. & Lenz, H.-J. (Hrsg.). *Sexualisierte Gewalt gegen Jungen: Prävention und Intervention*. Ein Handbuch für die Praxis, Wiesbaden: Springer VS, S. 43-70.
- Stein, M. (2006). Missing years of abuse in children's homes. In: *Child and Family Social Work*, 11 (1), S. 11-21.
- Streeck-Fischer, A. (2006). *Trauma und Entwicklung*. Stuttgart: Schattauer.
- Sutterlüty, F. (2002). *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. Frankfurt: Campus.
- VKIT (Verband katholischer Internate und Tagesinternate) e.V. (2011). *Handreichung zur Prävention und Intervention bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sowie junge Erwachsene*. Verfügbar unter: http://www.katholische-internete.de/images/stories/downloads/VKIT_Handreichung.pdf [Abruf 19.02.2015].
- Walker, E. C., Sheffield, R., Larson, J. H. & Holman, T. B. (2011). Contempt and Defensiveness in Couple Relationships Related to Childhood Sexual Abuse Histories for Self and Partner. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37, S. 37–50.
- Weinberg, D. (2010). *Psychotherapie mit komplex traumatisierten Kindern. Behandlung von Bindungs- und Gewalttraumata der frühen Kindheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Welzer, H. (2002). *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München: C.H.Beck.
- Wojahn, M. (2014). Jungen Erlaubnisse erteilen – Sekundärprävention sexualisierter Gewalt mit multimedialer Unterstützung. In: Mosser, P. & Lenz, H.-J. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt gegen Jungen: Prävention und Intervention*. Ein Handbuch für die Praxis, Wiesbaden: Springer VS, S. 71-99.
- Wolf, N. & Rosanna, E. (2007). *Die Kunst, Menschen zu führen*. Reinbek: Rowohlt-Verlag.
- Zeltner, E. (1997). Eignen sich Strafen als Mittel zur Erziehung? In: Zöllner, B. (Hrsg.). *Mit Strafen Leben? Über Strafen und Bestrafung im zwischenmenschlichen Bereich*. Basel: Promedias, S. 173-186.
- Zoller, B. (1997). Einführung. In: ders. (Hrsg.). *Mit Strafen Leben? Über Strafen und Bestrafung im zwischenmenschlichen Bereich*. Basel: Promedias, S. 10-12.