„Wenn Du mitläufst, dann geht es…"

Studie zu Vorwürfen physischer, psychischer und sexueller Gewalt am Studienseminar St. Michael in Traunstein (1960 bis 1990)

JUDITH DUBISKI UND MARIUS HILKERT
INSTITUT FÜR SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK E. V. (HRSG.)

In Auftrag gegeben durch

Studienseminar St. Michael

Finanziert durch

ERZDIÖZESE MÜNCHEN UND FREISING

ISS Gemeinnütziger e. V.

Impressum

Hrsg.
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.
Zeilweg 42, 60439 Frankfurt a. M.
info@iss-ffm.de
Telefon 069 95789-0

Frankfurt am Main, September 2026
ISBN: 978-3-88493-308-4 (Druckversion)
ISBN: 978-3-88493-307-7 (Online)

Autor*innen
Judith Dubiski (ISS e.V.)
Marius Hilkert (ISS e.V.)
Unter Mitarbeit von
Theresa Köchl (ISS e.V.)
Wolfgang Kleemann (ISS e.V.)
Lektorat Lea Herlitz (ISS e.V.)
Gestaltung Theresa Köchl (ISS e.V.)

Druck
Sprintout, Berlin

Inhalt

1	**Einleitung und Hinführung**	**1**
1.1	Von ersten öffentlichen Vorwürfen zum Beginn dieser Studie	1
1.2	Aufarbeitung als Zumutung für alle Beteiligten	4
1.3	Dank an alle Interviewten	5
1.4	Lesehinweise	6
1.5	Zur Ergebnisdarstellung in diesem Bericht und zum Datenschutz	6
1.6	Zum Aufbau dieses Berichts	7
2	**Begriffe und Konzepte**	**9**
2.1	Aufarbeitung	9
2.2	Gewalt und Gewaltformen	10
	2.2.1 Physische Gewalt	11
	2.2.2 Psychische Gewalt	12
	2.2.3 Geistlicher (Macht-)Missbrauch	12
	2.2.4 Sexualisierte/sexuelle Gewalt	13
2.3	„Licht und Schatten“: Unterschiedliche Wahrnehmungen und Erinnerungen zum gleichen Gegenstand	14
3	**Studiendesign und Methoden**	**17**
3.1	Daten-Erhebung und Auswertung	17
	3.1.1 Analyse von Archivmaterial	18
	3.1.2 Interviews mit ehemaligen Seminaristen	18
	3.1.3 Interviews mit ehemaligen Angestellten	20
	3.1.4 Interviews mit aktuellen Angestellten des Seminars	21
	3.1.5 Auswertung der Interviews	21
3.2	Fallanalysen	22
3.3	Triangulation und Zusammenführen der Erkenntnisse	23
4	**Der Zeitraum 1960 bis 1990: historische, pädagogische und kirchliche Perspektiven zur zeitgeschichtlichen Kontextualisierung**	**25**
4.1	Von der Jahrhundertwende bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs	26
4.2	Die Nachkriegszeit: Die 1950er und frühen 1960er Jahre	28
4.3	Zeit der Veränderungen: Mitte der 60er bis Anfang der 70er Jahre	34
4.4	Von der Reformeuphorie zur Frustration: die späten 70er und 80er Jahre	41

5 Das Studienseminar St. Michael als pädagogische Institution im Wandel der Geschichte 47
5.1 Die Geschichte des Studienseminars St. Michael 47
5.2 Das „Knaben-“ oder „Studienseminar“ als Internat 55
5.3 Das Internat: Bildungswelt eigener Ordnung 57

6 Das Leben am Seminar in den 1960er, 70er und 80er Jahren 60
6.1 Das Studienseminar als geordneter Raum 60
6.2 Die Menschen am Seminar 63
6.3 Zeitliche Ordnungen 67
6.4 Räumliche Ordnungen 69
6.5 Soziale Ordnungen 73
6.6 (Katholische) Moral und Religion 77
6.7 Formale Bildung 80
6.8 Sanktionen 81
Fallanalyse Konflikt Siebler/Ellmann 83

7 Gewalterfahrungen im Seminar 94
7.1 Physische Gewalt 94
7.2 Weitere Eingriffe in die körperliche Unversehrtheit und Selbstbestimmung 99
7.3 Psychische Gewalt 100
7.4 Geistlicher (Macht-)Missbrauch 104
Fallanalyse „Achim Mooslechner“ 106
7.5 Peer-Gewalt 113
7.6 Sexuelle/sexualisierte Gewalt und Grenzübertretungen 116
7.7 Resümee zu den berichteten Gewalt-Erfahrungen 122

8 Konstellationen und Bedingungen von Gewalt 124
8.1 Das Seminar als ambivalenter pädagogischer Raum 124
8.2 Kein Entkommen 130
8.3 Unhinterfragte Autorität: *„Geliehene Souveränität von Gottes Gnaden“* 132
8.4 Abgrenzung von der Welt und „Lebensunfähigkeit“ 134
8.5 Der Umgang mit Sexualität 137
8.6 Strukturelle Bedingungen 139
8.6.1 Fehlende Qualifikation der Präfekten, Betreuungsschlüssel 139
8.6.2 Motivation der Präfekten und Anforderungen an sie 142
8.6.3 Bauliche Bedingungen und finanzielle Ausstattung 144
8.6.4 Fehlende Heimaufsicht 145
8.6.5 Auftrag und Zielsetzung zwischen Wohltätigkeit und Machtausübung 148
8.7 (Ausbleibende/r und unmögliche/r) Solidarität und Widerstand 149

8.8 Licht und Schatten: Resilienzfaktoren 152

9 Rückblick und Bewertung aus Sicht der Seminaristen 157

10 Zusammenfassung, Gesamtbewertung und Fazit 161

10.1 Zusammenfassung und Gesamtbewertung 161

10.2 Fazit 165

11 Literatur 167

1 Einleitung und Hinführung

Wo feste Hierarchien herrschen, ist die Gefahr des Machtmissbrauchs besonders groß. Auch deshalb sind in den letzten Jahren Institutionen wie die Kirche vermehrt in den Fokus gesellschaftlicher Debatten gerückt, wenn es um Gewalt gegen Kinder und Jugendliche geht. Betroffene finden oft erst im Erwachsenenalter ihre Stimme, um über das Erlebte zu sprechen. Ein wichtiger Schritt im eigenen Umgang kann dann Aufarbeitung sein. Das bedeutet einerseits, Raum für Geschichten Betroffener zu schaffen und sie in die Öffentlichkeit zu tragen. Andererseits meint Aufarbeitung den systematischen Blick auf die Umstände, die Machtmissbrauch begünstigt oder zugelassen haben.

Diesem Prozess widmet sich auch das erzbischöfliche *Studienseminar St. Michael* in Traunstein, indem es gemeinsam mit betroffenen ehemaligen Seminaristen die vorliegende Studie angestoßen hat. Konkret geht es um Vorwürfe körperlicher, psychischer, spiritueller und vereinzelt sexualisierter Gewalt in den 1960er, 70er und 80er Jahren.

1.1 Von ersten öffentlichen Vorwürfen zum Beginn dieser Studie

Im Jahr 2016 wurde dem Missbrauchsbeauftragten der Erzdiözese erstmals ein Fall gemeldet, der sich auf Vorwürfe körperlicher und psychischer Gewalt und einen Fall von sexualisierter Gewalt im Studienseminar im Zeitraum zwischen Ende der 1970er und Mitte der 80er Jahre bezog. Bevor die Hinweise jedoch konkretisiert wurden und auf ihre Plausibilität hin hätten eingeschätzt werden können, brach der Betroffene den Kontakt mit dem Missbrauchsbeauftragten ab, so die Einordnung der Erzdiözese. In einem Bericht der *Süddeutschen Zeitung* von 2020 (Kastner 2020) werden die Erzählungen des Betroffenen zitiert, die sich konkret auf die Person des Direktors und späteren Weihbischofs Engelbert Siebler beziehen. Dieser habe den Betroffenen – hier mit dem Pseudonym „Leon Härtel“ benannt – „konsequent bloßgestellt, sadistisch gequält und massiv geschlagen“, zudem habe es „komische körperliche Annäherungsversuche“ gegeben. Nach zunächst intensivem schriftlichen Austausch zwischen Leon Härtel bzw. seiner Rechtsanwältin und der Erzdiözese bricht der Kontakt schließlich ab und Leon Härtel bittet darum, von weiteren Schreiben an ihn abzusehen. Im Gespräch mit der SZ im Jahr 2020 weitet er seine Vorwürfe aus und spricht auch von sexuellem Missbrauch durch Siebler.

Der Artikel greift neben der Geschichte von Leon Härtel auch weitere Berichte von ehemaligen Seminaristen auf. Von „Licht und Schatten“ ist dabei die Rede: manche Gesprächspartner der Zeitung erinnern sich nur positiv an ihre Zeit im Studienseminar, andere berichten, dass sie „noch heute unter der Zeit in Traunstein leiden“. Vorwürfe sexueller Gewalt werden außer von Härtel nicht erhoben, aber es geht um andere Formen von Gewalt, um Angst und Machtmissbrauch. Es wird auf eine Beschwerde aus den 70er Jahren verwiesen, die sich gegen einen Präfekten richtete und ihn psychischer und physischer Gewalt beschuldigte, sowie auf die Untersuchung des Vorwurfs gegen einen Spiritual aus den späten 50er Jahren. Der Artikel formuliert vor diesem Hintergrund die Forderung nach einer systematischen Aufarbeitung der Geschehnisse.

Ebenfalls im Jahr 2020 fasste ein anderer ehemaliger Seminarist den Mut, sein Schweigen zu brechen und sich mit seiner Geschichte in einem Zeitungsartikel an die Öffentlichkeit zu wenden. Dieser Schritt brachte den Aufarbeitungsprozess ins Rollen.

In der Folge lud der Direktor des Studienseminars, Wolfgang Dinglreiter, im Sommer 2020 Betroffene zu einem Gesprächsabend ein, bei dem diese erste Wünsche zur Aufarbeitung formulierten. Die Erzdiözese und das Studienseminar veröffentlichten ein gemeinsames Statement[1] und riefen Betroffene auf, sich an die *Unabhängige Ansprechperson* der Erzdiözese zu wenden.[2]

Der ehemalige Seminarist, der seine Geschichte 2020 veröffentlichte, Johannes Koch, schloss sich infolge dem *Unabhängigen Betroffenenbeirat in der Erzdiözese München und Freising* an. In seiner Funktion als Beiratsmitglied empfahl er der *Unabhängigen Aufarbeitungskommission in der Erzdiözese München und Freising* und der Bistumsleitung eine umfassende Aufarbeitungsstudie. Die Aufarbeitungskommission befürwortete seinen Vorschlag und sprach gegenüber der Erzdiözese die Empfehlung aus, diesen aufzugreifen und mit dem Stiftungsrat und der Studienseminarleitung umzusetzen.

Nach einer der Pandemie geschuldeten Verzögerung begann ein zweijähriger intensiver Prozess, in dem mehrere betroffene ehemalige Seminaristen, das Studienseminar und die Erzdiözese gemeinsam erarbeiteten, wie die Forschung gestaltet werden und wer diese übernehmen solle. Die Entscheidung fiel auf das *Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.*, das schließlich im Februar 2025 die sozialwissenschaftliche Aufarbeitungsstudie umzusetzen begann. Die Studie wurde von der *Stiftung Studienseminar St. Michael* in Auftrag gegeben und vom *Erzbistum München und Freising* vollständig finanziert.

Folgende zentrale Ziele wurden für die Studie formuliert:

- Primär Betroffenen, aber ebenso anderen ehemaligen Seminaristen und ehemaligen Angestellten die Möglichkeit zu geben, ihre Erfahrungen zu benennen und gehört zu werden.
- Vorwürfen körperlicher, psychischer, spiritueller und sexualisierter Gewalt am Studienseminar im Zeitraum von Mitte der 60er bis Mitte der 80er systematisch nachzugehen.
- Strukturen im ehemaligen Studienseminar zu analysieren: Was hat das Ausüben von Gewalt begünstigt, waren pädagogische Konzepte auf dem Stand ihrer Zeit, welche Hilfe-Angebote wären nötig gewesen?
- Erkenntnisse aus Vergangenem als Impulse wahrnehmen, um das aktuelle Schutz- und Präventionskonzept des Studienseminars ständig weiterzuentwickeln und zum Schutze der jetzigen Internatsschüler wachsam und sensibel zu bleiben.

---

1 https://www2.erzbistum-muenchen.de/news/bistum/Gespraechsforum-fuer-Betroffene-im-Traunsteiner-Studienseminar-St-Michael-37746.news (letzter Aufruf 24.07.2026).

2 Eine Gruppe Betroffener richtete eine eigene Website dazu ein: https://www.aufarbeitung-seminar-traunstein.de/ (letzter Aufruf 01.09.2026).

Da im Studienseminar zu selben Zeit auch positive und bestärkende Erfahrungen gemacht wurden, sollten in der Forschung „Licht und Schatten“ dieser Zeit aufgezeigt werden. Den unterschiedlichen Erfahrungen Betroffener und Nicht-Betroffener sollte sich über narrative Interviews und Fallstudien angenähert werden. Aus Archivunterlagen des Studienseminars sollte ein Überblick über dessen historische Strukturen und das Leben am Seminar gewonnen werden.

Aufarbeitung ist nicht nur ein persönlicher Prozess, sondern muss zu einem öffentlichen werden, damit sich etwas verändert. Deshalb war Öffentlichkeitsarbeit von Beginn an ein wichtiger Teil des Projektes. Konkret wurde mit der Betroffenengruppe des Projektes erarbeitet, ob und welche Teile ihrer Geschichte sie öffentlich platzieren wollten und welche Botschaften ihnen dabei besonders wichtig waren. Sofern gewünscht, wurde die Gruppe auch auf Presse-Interviews vorbereitet und begleitet. Mit ihrem Schritt an die Öffentlichkeit, teils auch mit Klarnamen und Foto, wollten die Betroffenen das Thema Missbrauch und Gewalt enttabuisieren und sichtbar machen. Gleichzeitig war von Anfang an klar, dass diese Entscheidung nicht nur persönlich herausfordernd sein, sondern auch auf kritische Rückmeldungen von Dritten oder skandalisierende Berichterstattung stoßen könnte. Um im Zweifelsfall angemessen reagieren zu können, wurde eine kommunikative Krisenstrategie entwickelt. Im Rahmen dieser Strategie wurden die Betroffenen u. a. mit Handlungsempfehlungen auf Risiken vorbereitet, die mit öffentlicher Berichterstattung eingehen können, sowie Medien, die über die Studie informiert wurden, auf Informationen zu betroffenensensibler Berichterstattung hingewiesen. Grundlage dieser Vorgehensweise waren die Empfehlungen der *Unabhängigen Bundesbeauftragten gegen sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen*.[3]

Das Projekt wurde durchgehend von einer Lenkungsgruppe begleitet. Die gleichen Personen, die bereits in der Vorbereitung und Anbahnung der Studie konstruktiv an gemeinsamen Zielformulierungen und einem entsprechenden Studiendesign mitgewirkt hatten, trafen sich während des Projektverlaufs insgesamt acht Mal in Präsenz oder online. Die Lenkungsgruppe setzte sich aus Vertreter*innen der Erzdiözese München und Freising, des Studienseminars St. Michael, der Betroffenengruppe, die die Aufarbeitungsstudie initiiert hatte, sowie des ISS e. V. zusammen. Das ISS übernahm die Einberufung, Moderation und Dokumentation der Sitzungen.

Eine Besonderheit der Zusammenarbeit bestand darin, dass die Lenkungsgruppe nicht lediglich eine steuernde oder beratende Funktion einnahm, sondern als kontinuierlicher Dialograum zwischen unterschiedlichen Erfahrungs-, Interessens- und Verantwortungsperspektiven fungierte. Die aktive Mitwirkung Betroffener ermöglichte es, deren Sichtweisen und Erwartungen fortlaufend in Entscheidungen zum Projektverlauf, zur Öffentlichkeitsarbeit und zur Gestaltung des Transfers der Ergebnisse einzubeziehen. Dabei profitierte die Gruppe von der schon in der gemeinsamen Konzeption und Anbahnung der Studie etablierten Vertrauensbasis und Kommunikationsweise.

3 Vgl. https://beauftragte-missbrauch.de/presse/betroffenensensible-berichterstattung/uebersicht-betroffenensensible-berichterstattung (letzter Aufruf 01.09.2026).

In der Anfangsphase der Studie befasste sich die Lenkungsgruppe insbesondere mit der Frage, wie ehemalige Seminaristen und Präfekten für Interviews erreicht und zur Teilnahme gewonnen werden können. Im weiteren Verlauf verschob sich der Schwerpunkt zunehmend auf die Vorbereitung des Projektabschlusses, die Planung von Workshops, die Konzeption der Abschlussveranstaltung, die Pressearbeit sowie die Veröffentlichung und Kommunikation der Ergebnisse.

Charakteristisch war dabei eine hohe Bereitschaft aller Beteiligten, sich aktiv in die Entwicklung von Lösungen einzubringen und unterschiedliche Erwartungen in gemeinsame Konzepte zu überführen. Bemerkenswert war zudem die flexible und dialogorientierte Arbeitsweise der Lenkungsgruppe. So wurden Phasen schwieriger Terminfindung durch zusätzliche Einzelgespräche überbrückt, deren Ergebnisse anschließend in gemeinsame Konzepte und Entscheidungsgrundlagen einflossen. Die Zusammenarbeit war insgesamt von großem gegenseitigem Respekt, Offenheit und dem gemeinsamen Anliegen geprägt, einen transparenten und für alle Beteiligten tragfähigen Aufarbeitungsprozess zu gestalten.

Diese Art der Zusammenarbeit in einem Aufarbeitungsprojekt ist alles andere als selbstverständlich und in vielen Aufarbeitungskontexten sicherlich nur schwer oder gar nicht möglich. Dass insbesondere die Betroffenen sich in diesem Fall für diese Form der Kooperation mit der Institution eingesetzt haben, verdient größten Respekt.

1.2 Aufarbeitung als Zumutung für alle Beteiligten

Betroffene von (sexualisierter) Gewalt in Institutionen haben ein Recht auf Aufarbeitung; Institutionen stehen in der Pflicht, Aufarbeitung zu gewährleisten und „sollten sich ihrer Verantwortung zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt auch im eigenen Interesse stellen." (UAK 2026, S. 9). Nichtsdestotrotz ist es keine Selbstverständlichkeit, dass Aufarbeitung stattfindet. Denn Aufarbeitung ist voraussetzungsreich. Nicht nur, dass sie Geld, Zeit und Aufmerksamkeit kostet und Infrastrukturen beansprucht. Vor allem ist Aufarbeitung eine Zumutung für alle Beteiligten – nicht, weil irgendjemand sie dazu macht, sondern als unumgängliche ‚Nebenwirkung'.

Aufarbeitung ist eine Zumutung für die Betroffenen: Oftmals – und auch in diesem Fall – sind sie diejenigen, die den Prozess ins Rollen bringen. Sie müssen sich dabei Erinnerungen stellen, die sie vielleicht lieber verdrängen und vergessen würden, und diese Erinnerungen müssen sie auch noch ausformulieren, teilen und öffentlich machen – ohne sicher sein zu können, was damit geschieht. Durch die Ausformulierung der eigenen schmerzhaften Erfahrungen, steht für viele zum ersten Mal im Raum, selbst ‚Betroffener' zu sein, was das eigene Selbstbild grundlegend in Frage stellen kann.

Aufarbeitung ist eine Zumutung für die Institution: Sie muss sich öffnen für kritische Anfragen und den analytischen Blick von außen; sie muss sich in ihrem Selbstverständnis, ihren grundlegenden Funktionsweisen und tradierten Routinen hinterfragen lassen; sie muss hinnehmen, dass ‚Ecken' ausgeleuchtet werden, in die seit Jahren, Jahrzehnten oder vielleicht noch nie wirklich jemand geschaut hat.

Aufarbeitung ist eine Zumutung für die in der Institution heute tätigen Menschen: Sie müssen sich einer Vergangenheit stellen, mit der sie persönlich – zumindest im vorliegenden Fall – nichts zu tun haben, die sie nicht verantworten und mit der sie doch umgehen müssen; sie können weder Vergangenes wiedergutmachen noch haben sie letztendlich die Kontrolle darüber, wie die Rezeption der Ergebnisse der Aufarbeitung auf ihre Institution und deren Zukunft zurückschlägt.

Aufarbeitung ist eine Zumutung für Menschen, die der Institution im untersuchten Zeitraum angehört haben – in diesem Fall als Seminaristen oder Präfekten – und bisher nichts davon wussten oder nicht darüber nachgedacht haben, dass dort Gewalt geschehen sein könnte: Sie müssen hinnehmen, dass die eigenen Erinnerungen plötzlich in ein anderes Licht gerückt werden, dass eigene Deutungen des Erlebten, eigene biographische Überzeugungen und damit Elemente der eigenen Lebensgeschichte kontingent werden – also die Möglichkeit in Betracht ziehen, dass eine andere Lesart möglich sein könnte.

Und Aufarbeitung ist auch eine Zumutung für diejenigen, die eine wissenschaftliche Studie zu ihr beisteuern: Ihnen werden die Erzählungen und Erfahrungen vor allem der Betroffenen anvertraut, an sie werden vielfältige hohe und teils gegensätzliche Erwartungen aller Beteiligten gestellt; sie müssen zulassen können, als Menschen von den persönlichen und oft schmerzvollen Erinnerungen berührt zu werden und doch die für die Analyse notwendige Distanz zu wahren; sie müssen den Menschen, mit denen sie zusammenarbeiten, vertrauen und zugleich den Institutionen, ihren Routinen, Eigeninteressen und Selbstverständlichkeiten gegenüber kritisch bleiben.

Aufarbeitung ist eine Zumutung für alle Beteiligten. Sich ihr zu stellen, erfordert Mut – ist aber notwendig, um erfahrenes Unrecht sichtbar machen und zu Gerechtigkeit beitragen zu können. Und diese Zumutung auf sich zu nehmen, ist ein wichtiger – wenn nicht sogar der wichtigste – Schritt, um Gewalt und Unrecht in Zukunft verhindern zu können.

1.3 Dank an alle Interviewten

Eine Aufarbeitungsstudie, die sich in einem so großen Ausmaß auf die Aussagen von Interviewten stützt, ist darauf angewiesen, dass Menschen bereit sind, ihre Erfahrungen zu teilen. Erfahrungen, die teils tiefe und bis heute folgenreiche Spuren hinterlassen haben und Aspekte der eigenen Biographie, Persönlichkeit und Lebensführung betreffen, die zum Privatesten überhaupt gehören.

Unser großer Dank gilt daher denjenigen, die sich dazu bereit erklärt haben, mit uns zu sprechen. Die Interviews waren intensiv und oft emotional, getragen von einem großen Vertrauensvorschuss, enormer Offenheit und einem bemerkenswerten Willen zu differenzierter Darstellung der eigenen Erfahrungen. Wir danken Ihnen für Ihr Vertrauen, Ihre Zeit und Ihre wertvollen Rückmeldungen auch im Nachgang zu den Interviews.

1.4 Lesehinweise

Insbesondere **Lesende, die selbst Gewalterfahrungen gemacht haben**, bitten wir, beim Lesen dieses Berichts gut auf sich zu achten. Vor allem die Original-Zitate zu den Gewalterfahrungen können schmerzhafte Emotionen auslösen und Erinnerungen wecken. Der Bericht sollte auch verständlich sein, wenn man ihn nicht vollständig liest und zum Beispiel die Zitate überspringt.

Die Perspektive des hier vorliegenden Berichts ist eine analytische. Die ausführlichen, sehr persönlichen und berührenden Erzählungen der Interviewten werden für die Analyse sozusagen ‚seziert', aus dem jeweils individuellen Kontext herausgelöst und in einen abstrakten, allgemeineren Rahmen gestellt. Statt um Lebensgeschichten geht es um Strukturen, Ordnungen, Machtmechanismen, Deutungen aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive. Das mag vor allem auf **diejenigen, die uns ihre Geschichte anvertraut haben**, zuweilen etwas befremdlich und vielleicht auch wenig empathisch wirken. Tatsächlich ist die Balance zwischen diesen verschiedenen Ebenen auch für Forschende nicht einfach. Doch die Distanzierung zu den Einzelschicksalen ist notwendig: „Erst eine nüchterne Analyse befreit dazu, die wunden Punkte zu erkennen und zu benennen sowie über Konsequenzen nachzudenken." (Eichener und Karle 2026, S. 9)

Ehemalige Traunsteiner Seminaristen, die selbst eine gute Zeit am Studienseminar hatten, laden wir ein, sich auf die Perspektiven derjenigen einzulassen, die ganz andere Erfahrungen gemacht haben. Schon zu Beginn dieser Studie war offensichtlich, dass sich für unterschiedliche Menschen sehr unterschiedliche Erinnerungen mit dem Studienseminar verbinden – es gab „Licht und Schatten". Beides war gleichzeitig möglich, die Erinnerungen und Erfahrungen der Einen mindern nicht die Glaubwürdigkeit der Anderen – das Spektrum soll in diesem Bericht sichtbar werden. Im Sinne von Aufarbeitung geht es aber in *erster* Linie darum, denjenigen, die schwere Erfahrungen gemacht haben, Gehör zu schenken, ihre Geschichten aufzunehmen und sie gerade vor dem Hintergrund der Vielfalt an Erfahrungen verstehbar zu machen.

1.5 Zur Ergebnisdarstellung in diesem Bericht und zum Datenschutz

Vor Beginn der Studie wurden zwischen der Erzdiözese und dem Institut ausführliche und detaillierte Regelungen zum Datenschutz getroffen und unterzeichnet. Selbstverständlich haben sich alle Mitarbeitenden der Studie verpflichtet, personenbezogene Informationen entsprechend den gesetzlichen Regelungen zu behandeln. In der Ergebnisdarstellung sind personenbezogene Daten zu anonymisieren; Ausnahmen werden nur dort gemacht, wo es sich um Personen öffentlichen Interesses handelt bzw. eine Identifizierung sich ohnehin nicht verhindern ließe (vgl. Großbölting 2024). Daraus ergeben sich folgende Vorgehensweisen für die Darstellung und Hinweise zum Verständnis für Lesende dieses Berichts:

- Die Seminardirektoren werden mit Namen benannt, da es im Betrachtungszeitraum nur vier Direktoren gab und diese ohnehin identifizierbar wären.

- Präfekten und andere Angestellte werden pseudonymisiert – auch wenn Eingeweihte (insbesondere ehemalige Seminaristen) unter Umständen dennoch rekonstruieren können, um wen es geht. In den Erzählungen von Seminaristen werden die Präfekten jeweils mit einem Buchstaben bezeichnet, der nichts mit ihrem tatsächlichen Namen zu tun hat. Innerhalb des Berichts wird so sichtbar, an welchen Stellen es sich um die gleiche Person handelt. Die interviewten Präfekten wiederum sind durch eine lateinische Ziffer markiert.
- Eine Ausnahme stellt die Fallstudie zum Konflikt zwischen Karl Ellmann und Engelbert Siebler dar. Der 2012 eskalierende Konflikt war einer verhältnismäßig großen Öffentlichkeit bekannt, zudem war Karl Ellmann regional recht prominent. Daher besteht ein gewisses öffentliches Interesse an der Aufklärung des Sachverhalts.
- Zur Anonymisierung werden Präfekten und Präfektinnen immer in der *männlichen* Form benannt – es ist also immer von „der Präfekt“ die Rede, auch wenn tatsächlich eine Frau gemeint ist. Es war jeweils nur eine weibliche Präfektin am Seminar tätig, die eindeutig identifizierbar wäre, wenn dort, wo es um sie geht, die weibliche Form genutzt würde. Ausnahmen werden nur gemacht, wenn die Tatsache, dass es sich um eine weibliche Präfektin handelt, inhaltlich von Bedeutung ist.
- Ehemalige Seminaristen werden pseudonymisiert und unkenntlich gemacht – auch diejenigen, die mit ihren Geschichten schon öffentlich in Erscheinung getreten sind. Sie erhalten als Sprecher von Zitaten jeweils eine Nummer; es handelt sich dabei nicht um eine chronologische Nummerierung. Zusätzlich ist jeweils angegeben, in welchem Zeitraum die Person ungefähr am Seminar war. Längere Passagen zu einzelnen Personen sowie längere Zitate wurden freigegeben.

1.6 Zum Aufbau dieses Berichts

In den folgenden beiden Kapiteln werden zunächst die Begriffe geklärt, mit denen der Bericht arbeitet – insbesondere mit Blick auf unterschiedliche Gewaltformen; zudem wird dargestellt, was aus anderen Aufarbeitungsprojekten und generell aus der Forschung darüber bekannt ist, wie es zu unterschiedlichen Wahrnehmungen und Erinnerungen zum gleichen Sachverhalt kommt. Anschließend werden die Untersuchungsanlage und insbesondere das Vorgehen zur Anbahnung, Durchführung und Auswertung der Interviews beschrieben.

Die Kapitel 4 und 5 umreißen den zeitgeschichtlichen Kontext der 60er, 70er und 80er Jahre und zeichnen kursorisch die für den Untersuchungsgegenstand zentralen Entwicklungen in Gesellschaft, Politik, Kirche und Pädagogik nach. Ein besonderes Augenmerk gilt zudem der Geschichte des Studienseminars St. Michael.

Anschließend wird auf der Grundlage der für diese Studie geführten Interviews und von Archiv-Material zunächst ein Bild vom Leben am Studienseminar im Untersuchungszeitraum gezeichnet. Im Mittelpunkt stehen dabei die im Alltag des Studienseminars zum Tragen kommenden Ordnungen: das Studienseminar wird als geordneter Raum beschrieben, innerhalb dessen die im dann folgenden siebten Kapitel beschriebene Gewalt entstehen und

stattfinden konnte. Deutlich wird dabei, dass Gewalt nicht allein auf das Fehlverhalten einzelner Personen zurückgeht, sondern in bestimmten Kontexten entsteht. Konstellationen und Bedingungen, die Gewalt ermöglichten und ein Heraustreten aus der gewaltvollen Situation für Seminaristen teils erschwerten oder unmöglich machten, werden in Kapitel 8 beschrieben. Das den Ergebnis-Teil abschließende Kapitel 9 fasst die Bewertungen und Reflexionen der Interviewten im Rückblick auf ihre Zeit im Seminar zusammen und verdeutlicht nochmal das breite Spektrum an positiven und negativen Gesamtbewertungen. Der Bericht schließt mit einer Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse und einem Fazit.

2 Begriffe und Konzepte

2.1 Aufarbeitung

Die Aufarbeitung von in Kindheit oder Jugend erlebter Gewalt hat für Betroffene häufig existenzielle Bedeutung. Dabei geht es nicht nur oder nicht in erster Linie um eine juristische Bewertung und Verfolgung – zumal die Tatpersonen häufig bereits verstorben sind oder die Taten juristisch als verjährt gelten – sondern darum, verstehen zu können, was wem warum widerfahren ist, wie es dazu kommen konnte und wer warum ggf. geschwiegen, nicht geholfen oder interveniert hat. Aufarbeitung, so formuliert es die *Unabhängige Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (UAK UBSKM)* mit Blick auf sexuelle Gewalt, soll

> „aufdecken, in welcher Kultur sexueller Kindesmissbrauch in einer Institution stattgefunden hat, welche Strukturen unter Umständen mit dazu beigetragen haben, dass Täter und Täterinnen Kindern und Jugendlichen Gewalt angetan haben, wer davon gewusst hat, aber sie nicht oder spät unterbunden hat. Sie soll sichtbar machen, ob es unter den Verantwortlichen in den Institutionen zu dem Zeitpunkt des Missbrauchs eine Haltung gab, die Gewalt begünstigt und Kinder oder Jugendliche abgewertet hat, und sie will klären, ob und wenn ja [sic] warum sexueller Kindesmissbrauch in einer Einrichtung vertuscht, verdrängt, verschwiegen wurde.“ (UAK 2019, S.8)

Damit zielt Aufarbeitung auf Anerkennung des Leids sowie auf Rechte und Unterstützung Betroffener, auf Sensibilisierung der Gesellschaft und auf Prävention.

Aufarbeitung von Gewalt in konkreten Institutionen beschäftigt sich im Kern mit Fragestellungen auf drei Ebenen. In ihren Empfehlungen zur Aufarbeitung von Gewalt in Institutionen formuliert die UAK Kernfragen zu diesen Ebenen. Auf der individuellen Ebene geht es um die Frage: „Warum ist einem bestimmten Menschen – warum ist mir – Unrecht widerfahren?“ Institutionell lautet die zentrale Fragestellung: „Warum haben Menschen gerade in dieser Institution Unrecht erfahren?“ Und gesellschaftliche Aufarbeitung muss sich die Frage stellen: „Warum hat es die Gesellschaft einschließlich des Staates, in dem sich diese organisiert, nicht interessiert, dass Menschen in einer bestimmten Institution Unrecht erlitten haben?“ (UAK 2026, S.13)

Heiner Keupp und Peter Caspari (2024) verweisen vor diesem Hintergrund auf die Unterscheidung zwischen (juristischer) Aufklärung und Aufarbeitung, die sich gegenseitig ebenso wenig ersetzen können, wie die Aufarbeitung auf einer der genannten drei Ebenen eine der anderen Ebenen ersetzen kann.

Eine weitere wichtige Unterscheidung ist die zwischen dem Aufarbeitungsprozess und der in der Regel im Zuge der Aufarbeitung angestoßenen unabhängigen Untersuchung: Die wissenschaftliche Untersuchung schafft die Wissens-Grundlage für die Aufarbeitung, ist aber nicht deckungsgleich mit dem Aufarbeitungsprozess (vgl. UAK 2026, S. 12). Elemente der Aufarbeitung auf allen drei Ebenen können jedoch im Zuge der Durchführung der Untersuchung zum Tragen kommen – beispielsweise, wenn im Zuge von Interviews Betroffene erstmals ihre Geschichte erzählen können und damit einen wichtigen Schritt ihrer individuellen

Aufarbeitung gehen, oder wenn im Rahmen eines die Studie begleitenden Gremiums die Institution in der Begegnung mit Betroffenen beginnt, sich ihrer Verantwortung klar zu werden.

Über die Beendigung der Studie und die Veröffentlichung ihrer Ergebnisse hinaus gehört zum Aufarbeitungsprozess die institutionelle Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und die Umsetzung von Empfehlungen. In diesem Sinne lässt sich Aufarbeitung dann verstehen als „erfahrungsgesättigte Unrechtsvergegenwärtigung mit zukunftsorientierter Präventionswirkung“ (ebd., S.13).

2.2 Gewalt und Gewaltformen

Gewalt lässt sich zunächst als „verletzender Akt“ (vgl. Schuck 2024) verstehen. Damit wird der Fokus auf die Betroffenen und etwaige Verletzungen gelenkt und weniger auf die Intentionalität und die Tatpersonen, zumal als Subjekte von Gewalt grundsätzlich auch Strukturen in Frage kommen. Für den Kontext Aufarbeitung gilt das Interesse jedoch den verschiedenen Formen *personaler* verletzender Gewalt, also verletzenden Akten, die von Menschen ausgehen und andere Menschen verletzen. Auch mit dieser Eingrenzung bleibt dieses Gewaltverständnis ein sehr weites, was für die Analyse eine Reihe von Problemen aufwirft:

> „Tatsächlich ist ein Gewaltkonzept, dem ein weites Verständnis der ‚Verletzung‘ oder der möglichen Gewaltmittel zu Grunde liegt, besonders schwierig einzugrenzen, weil Menschen seelisch noch mehr als körperlich durch alles Mögliche ‚verletzt‘ werden bzw. sich verletzt fühlen können: nicht nur beispielsweise durch systematische Manipulation oder Schikane, rassistische oder sexistische Herabwürdigungen, sondern ggf. auch durch ein einfaches ‚Nein‘, sachlich berechtigte Kritik oder die Präsenz von für ‚minderwertig‘ befundenen Mitmenschen.“ (ebd., S. 38)

Zu den sich für die Analyse stellenden Fragen gehört unter anderem, ob neben aktiv ausgeübten Handlungen auch Unterlassungen eine Form von Gewalt darstellen kann, ob auch ein misslungener Versuch der Verletzung eines anderen Menschen ein Gewaltakt ist, wie die individuell und soziokulturell unterschiedliche Konzeption und Wahrnehmung von Gewalt berücksichtigt werden kann, und so weiter (vgl. ebd., S. 39).

Da die vorliegende Studie nicht darauf abzielt, Gewalttaten quantitativ zu erfassen, sondern subjektive Erfahrungen mit Gewalt sichtbar machen und die institutionellen Bedingungen ihres Zustandekommens verstehbar machen möchte, ist eine trennscharfe Abgrenzung nicht notwendig. Für die Beschreibung relevanter ist die – wenn auch ebenfalls nicht eindeutig mögliche – Unterscheidung verschiedener Formen von Gewalt.

Im Fachdiskurs zu Kinderschutz dominiert eine Einteilung in (physische/psychische) Misshandlung, Vernachlässigung und sexuelle Gewalt (vgl. zum Beispiel UNICEF[4], Kindler et al. 2006). Dabei wird Gewalt gegen Kinder häufig mit Kindesmisshandlung synonym verwendet. In den Sozialwissenschaften wird oft unterschieden zwischen körperlicher Misshandlung, Vernachlässigung, seelischer Gewalt und sexueller Gewalt. Ausgehend davon

4 https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/gewalt-gegen-kinder-beenden/was-ist-gewalt-fragen-und-antworten (Abruf 01.09.2026)

differenzieren verschiedene Aufarbeitungsstudien – die nicht ausschließlich auf sexuelle Gewalt fokussieren – beispielsweise zwischen physischer Gewalt, psychischer Gewalt, sozialer Gewalt[5] und sexueller Gewalt (vgl. Weber und Baumeister 2019, S. 21ff.) oder zwischen psychischer Gewalt, körperlicher Gewalt, sexualisierter Gewalt und Kombinationen aus diesen Formen (vgl. Keupp et al. 2017b, S. 67ff.).

Für die vorliegende Studie wird ausgehend von den erhobenen Daten unterschieden zwischen physischer Gewalt, psychischer Gewalt, geistlichem (Macht-)Missbrauch und sexueller Gewalt. Formen von Vernachlässigung werden unter psychischer bzw. physischer Gewalt subsumiert. In den folgenden Abschnitten wird das in der vorliegenden Studie verwendete Verständnis dieser Gewaltformen näher skizziert.

2.2.1 Physische Gewalt

Eine umfassende Definition körperlicher Gewalt bezieht sich auf alle Formen der nicht zufälligen Zufügung von körperlichen Schmerzen. Im sozialwissenschaftlichen Diskurs wird dabei teilweise unterschieden zwischen „körperlicher Erziehungsgewalt“, die Formen „leichter“ körperlicher Strafen umfasst – wie „leichte“ Ohrfeigen oder Kopfnüsse – und „körperlicher Misshandlung“, die „vorhersehbar zu erheblichen physischen oder psychischen Beeinträchtigungen des Kindes und seiner Entwicklung“ führt; dazu zählt „die gezielte Zufügung von Schmerzen unter Inkaufnahme von Verletzungen durch heftige oder aufeinanderfolgende Ohrfeigen, durch ein spezielles Kneifen und Verdrehen der Wangen, durch Ziehen an den Koteletten und Haaren“ und so weiter (vgl. u. a. Bundschuh und Janssen 2022, S. 43; Bundschuh 2017, S. 107; Kindler 2006). Diese Unterscheidung zwischen „leichter“ Gewalt im Erziehungskontext einerseits und Misshandlung andererseits trägt nicht zu einer Schärfung der Begriffe bei, wenngleich sie zu den auch in den Interviews dieser Untersuchung formulierten Differenzierungen beispielsweise zwischen „verdienten“ und „unangemessenen“ Ohrfeigen zu passen scheint.

Für diese Untersuchung wird daher eine Definition aus dem Aufarbeitungskontext zugrunde gelegt, die ohne eine solche Abstufung auskommt:

> „Physische Gewalt zielt auf die körperliche Unversehrtheit eines Menschen ab, dient dabei der unmittelbaren Zufügung von körperlichen Schmerzen und kann zu (dauerhaften) seelischen und körperlichen Verletzungen führen. In der Erziehung erfahren Heranwachsende physische Gewalt, wenn sie z.B. für unwillkommene Handlungen bei Norm- und Regelverletzungen und für mangelnde kognitive und/ oder körperlichen Leistungen von ihren Erziehern physisch bestraft werden.“ (Caspari et al. 2024b, S.37)

Auch Formen der Vernachlässigung und der Unterlassung gesundheitlicher Fürsorge werden im vorliegenden Bericht unter physischer Gewalt subsumiert. Vernachlässigung und Unterlassung stellen im Bereich des Kinderschutzes eine zentrale, bisweilen aber übersehene Dimension der Kindeswohlgefährdung dar. Insbesondere mit Blick auf Gewalt und Missbrauch

5 Mit „sozialer Gewalt“ sind hier Handlungen gemeint, „die die Interaktion mit anderen Personen einschränken oder unterbinden“, es wird dann aber auch der bewusste Entzug von Grundbedürfnissen genannt (Weber und Baumeister 2019, S. 22f.).

dominieren in der externen Betrachtung stärker die aktiven Handlungen. Vernachlässigung verweist im Kinderschutz nicht auf eine einzelne, klar abgrenzbare Gewalthandlung, sondern auf ein andauerndes oder wiederholtes Unterlassen notwendiger fürsorglicher Handlungen. Kindler (2006, 3-1) versteht Vernachlässigung als Gefährdung, die dadurch entsteht, dass grundlegende körperliche, emotionale, kognitive, medizinische oder aufsichtsbezogene Bedürfnisse von Kindern nicht ausreichend wahrgenommen und beantwortet werden. Entscheidend ist dabei weniger die Absicht der verantwortlichen Erwachsenen als vielmehr die absehbare oder bereits eingetretene Beeinträchtigung der kindlichen Entwicklung. Für eine Aufarbeitungsperspektive ist daran bedeutsam, dass auch Nicht-Handeln – etwa das Unterlassen von Schutz, Versorgung, medizinischer Hilfe oder emotionaler Zuwendung – als gewaltförmige Erfahrung sichtbar gemacht werden muss.

2.2.2 Psychische Gewalt

Eine einheitliche und trennscharfe Definition von psychischer Gewalt (oft synonym verwendet zu psychischer Misshandlung, emotionaler Gewalt, seelischer Gewalt) existiert nicht.

Eine verbreitete Bestimmung der *American Professional Society on Abuse of Children* versteht psychische Misshandlung von Kindern als „wiederholte Verhaltensmuster der Betreuungsperson oder Muster extremer Vorfälle, die Kindern zu verstehen geben, sie seien wertlos, voller Fehler, ungeliebt, ungewollt, sehr in Gefahr oder nur dazu nütze, die Bedürfnisse eines anderen Menschen zu erfüllen“ (zit. n. Kindler 2006, S. 4-1). Kritiker*innen dieser Definition weisen darauf hin, dass auch andere Formen von Gewalt oder Misshandlung Kindern bzw. Jugendlichen diese Botschaften vermitteln – Erniedrigung oder Demütigung sind auch ein Teil dessen, was physische und sexuelle Gewalt ausmacht. Damit wäre psychische Gewalt nicht trennscharf erfassbar.

Für den vorliegenden Kontext ist es nicht notwendig, zu einer trennscharfen Definition zu kommen – zumal das Erleben der Befragten oftmals durch genau diese fließenden Übergänge gekennzeichnet ist. Wesentlicher erscheint, dass solche „stillen“ Formen von Gewalt[6] überhaupt mit betrachtet werden, da sie in gravierendem Ausmaß schädliche Folgen haben können (vgl. Schlensog-Schuster et al. 2024).

Die „offensichtliche und beharrliche Missachtung elementarer körperlicher und seelischer Bedürfnisse eines Menschen“ (Caspari et al. 2024b, S. 41) wird im Kinderschutzkontext als eigener Tatbestand “Vernachlässigung“ betrachtet; in dieser Studie gilt sie als eine Form psychischer Gewalt, sofern es um die seelische Bedürfnisse geht.

2.2.3 Geistlicher (Macht-)Missbrauch

Für den Kontext der Untersuchung von Gewalt in einer kirchlichen Einrichtung stellt sich die Frage, ob es Gewaltformen gibt, die spezifisch kirchlich oder katholisch sind, bzw. welche

6 U. a. die UNICEF verwendet den Begriff der „stillen Gewalt“, um auf Gewaltformen hinzuweisen, die keine sichtbaren körperlichen Spuren hinterlassen, vgl. https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/gewalt-gegen-kinder-beenden/was-ist-gewalt-fragen-und-antworten (Abruf 01.09.2026)

Rolle der katholische Kontext für die Benennung und Beschreibung von Gewalterfahrungen spielt. Die Deutsche Bischofskonferenz (DBK) hat in einer Arbeitshilfe von 2023 einen begrifflichen Vorschlag formuliert, der für den hier untersuchten Kontext die Analyse anleiten und weiter schärfen kann. Es liegt bislang kaum Forschung zum Missbrauch geistlicher Autorität als eigenem Missbrauchs-Tatbestand vor. Wo der Begriff verwendet wird, findet er sehr unterschiedlich Anwendung und fokussiert auf unterschiedliche Aspekte – je nachdem, welche religiöse Gemeinschaft und welche gewaltvollen Handlungen untersucht werden.

Für die vorliegende Untersuchung wird die Definition der DBK herangezogen, die zwischen geistlichem Machtmissbrauch und geistlichem Missbrauch unterscheidet:

> „In Fällen von geistlichem oder spirituellem *Macht*missbrauch geht es darum, dass Täterinnen und Tätern ihr geistliches Amt und die damit verbundenen institutionellen bzw. strukturellen *Macht*funktionen dazu missbrauchen, anderen die eigenen speziell religiösen Auffassungen, die eigenen Werte oder Überzeugungen aufzudrängen und sie zu bestimmten Verhaltensweisen und Handlungen zu zwingen. (…) Geistlicher Missbrauch (…) bezieht sich präzise auf den Missbrauch der geistlichen Autorität, die jemandem z. B. als Seelsorger oder Seelsorgerin, geistlichem Begleiter oder geistlicher Begleiterin, Ausbildungsleiter oder Ausbildungsleiterin zukommt bzw. diesen Personen zugeschrieben wird, und auf den damit verbundenen manipulativen Umgang etwa in der Auslegung der Heiligen Schrift, der geistlichen Tradition der Kirche oder der Spiritualität einer Gemeinschaft. (…) Geistlicher *Macht*missbrauch und der Missbrauch geistlicher Autorität können sich auch überschneiden…“ (DBK 2023, S.11f.)

2.2.4 Sexualisierte/sexuelle Gewalt

In strafrechtlichem Sinne ist sexuelle Gewalt (oder sexueller Missbrauch) gegenüber Kindern *jede* sexuelle Handlung gegenüber Menschen unter 14 Jahren:

> „Vor dem Hintergrund der besonderen Schutzbedürftigkeit von Kindern fallen dabei nicht nur Handlungen mit Körperkontakt (sog. ‚hands on‘-Delikte), sondern auch Handlungen ohne Körperkontakt (‚hands off‘) hierunter, z. B. wenn der Täter oder die Täterin dem Kind einen Pornofilm zeigt oder sich vor dem Kind selbst sexuell berührt.“ (UBSKM 2024, S. 2)

Mit Blick auf sexuelle Gewalt/sexuellen Missbrauch gegenüber Jugendlichen ab 14 Jahren fokussiert das Strafrecht auf deren Einwilligungsfähigkeit. Nicht jede sexuelle Handlung ihnen gegenüber ist daher unter Strafe gestellt, „sondern es kommt auf die Freiwilligkeit und die Fähigkeit zur sexuellen Selbstbestimmung der Jugendlichen an. Ist beides gegeben, so sind sexuelle Handlungen straflos.“ (ebd.) Ein eigener Straftatbestand besteht jedoch im sexuellen Missbrauch/sexueller Gewalt gegenüber Schutzbefohlenen, das heißt gegenüber Minderjährigen, die sich in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Tatperson befinden (ebd.)

In Aufarbeitungsstudien werden in der Regel diese Definitionen der UBSKM bzw. der UAK zugrunde gelegt. Wesentlich ist dabei der Aspekt, dass die Tatperson „ihre Macht- und Autoritätsposition aus[nutzt], um eigene Bedürfnisse auf Kosten Minderjähriger zu befriedigen.“[7] Diesem Verständnis schließt sich die vorliegende Studie an.

[7] https://www.aufarbeitungskommission.de/kommission/aufarbeitung/sexueller-kindesmissbrauch/ (Abruf 01.09.2026)

2.3 „Licht und Schatten“: Unterschiedliche Wahrnehmungen und Erinnerungen zum gleichen Gegenstand

Wie einleitend dargestellt (siehe Kapitel 1.1) waren bereits die ersten öffentlich formulierten Berichte über Gewalt im Studienseminar begleitet von Stimmen, die diesen Darstellungen widersprachen und sich gegen eine (zu) negative Berichterstattung über das Internat wehrten. In Anerkennung der Tatsache, dass im Seminar sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht wurden, war die Studie von vornherein so angelegt, dass trotz des Fokus auf Gewalterfahrungen auch Menschen zur Sprache kommen können sollten, die ein positives Gesamtfazit zu ihrer Zeit im Seminar ziehen; dementsprechend wurde der Interviewaufruf formuliert. Unter den insgesamt 50 ehemaligen Seminaristen, die sich daraufhin meldeten, waren Menschen mit positiven und negativen Erfahrungen in allen Nuancen, wie sich in den Emails und Erstgesprächen zeigte. Neben Personen, die zum ersten Mal überhaupt über belastende Erfahrungen aus ihrer Seminarzeit sprechen wollten, meldeten sich auch Ehemalige, die „ihr Seminar“ verteidigen wollten. Der Gegensatz zwischen diesen Motivationen zeigte sich auch im Rahmen des Workshops, zu dem alle Interviewten eingeladen waren (vgl. Kapitel 3.1.5).

Dass in der gleichen Institution zur gleichen Zeit (und erst recht zu unterschiedlichen Zeiten) von verschiedenen Menschen geradezu gegensätzliche Erfahrungen gemacht wurden und Erlebnisse unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden, ist ein im Aufarbeitungsdiskurs nicht unbekanntes Phänomen. So enthält beispielsweise der Aufarbeitungsbericht zu sexuellem Missbrauch in der Benediktinerabtei Ettal ein eigenes Kapitel mit dem Titel „Es gibt viele ‚Ettals‘“ (Keupp et al. 2017b). In der Studie zur Aufarbeitung der Geschehnisse bei den Regensburger Domspatzen formuliert ein Befragter: „Was also ist die Wahrheit? Ich glaube, dass es so viele Wahrheiten wie Domspatzen gibt.“ (Weber und Baumeister 2019, S. 21)

In diesen und verschiedenen anderen Studien ist dargestellt, wie sich die Unterschiede in der Wahrnehmung und Erinnerung und die daraus entstehende, oftmals konflikthafte Dynamik zwischen Ehemaligen erklären lassen. Zunächst einmal war in Traunstein ebenso wie in anderen Einrichtungen nicht jeder von Gewalt betroffen und nicht jeder hat Gewalt beobachtet – unter anderem, weil insbesondere physische Gewalt sehr personenabhängig ist, weil unterschiedliche Positionen in der internen Hierarchie zu unterschiedlichen Erlebnissen führen, weil über Gewalt unter Umständen auch mit Mitschülern nicht gesprochen wird, und so weiter (vgl. dazu Kapitel 6.5 und 8.8, sowie Keupp et al. 2017 a und b, Weber und Baumeister 2019).

Darüber hinaus sind sowohl Wahrnehmung als auch Erinnerung selektiv. Keupp und Kollegen erläutern in ihrer Studie zum Kloster Ettal eindrücklich, wie aus der Wahrnehmungspsychologie bekannte Vorgänge der Informationsverarbeitung im Gehirn auch die unterschiedliche Verarbeitung von Erfahrungen mit Gewalt beeinflussen können (vgl. Keupp et al. 2017b, S. 13). So ist es auch mit der Wahrnehmung von Ereignissen, insbesondere sich wiederholenden Geschehnissen. Verschiedene

> „Mechanismen führen dazu, dass man in einer Menge von Wahrnehmungsinhalten ein Muster erkennt, dass bestimmte Teile stärker und andere schwächer gewichtet

> (bildlich gesprochen: in den Vordergrund bzw. Hintergrund setzt). Vor allem Wahrnehmungsstimuli, die ‚im Hintergrund sind', werden oft mit einer deutlich geringeren Aufmerksamkeit gesehen, und sie geraten in ihren Details eher in Vergessenheit." (ebd., S. 14)

Hinzu kommen gerade im Zusammenhang mit belastenden Ereignissen unterschiedliche Bewältigungsstrategien. Betroffene (und „betroffen" kann man in diesem Fall auch sein, wenn man Gewalt beobachtet) entwickeln Bewältigungsmuster. Diese begründen, warum auch belastende Erlebnisse in der Wahrnehmung und Erinnerung als quasi ‚nicht berichtenswert' abgespeichert werden, aber auch, warum Betroffene häufig erst nach sehr langer Zeit beginnen, darüber zu sprechen.

Zu diesen Mechanismen gehört die *Normalisierung*: In biographischen Studien aus unterschiedlichen Kontexten (bspw. zu Pflegekindern) konnte gezeigt werden, wie Menschen darum bemüht sind, ihre eigene Biografie als möglichst ‚normal' darzustellen – und das umso mehr, wenn beispielsweise ihr Aufwachsen unter Umständen stattfindet, die eben nicht den gängigen Normen entsprechen (vgl. z. B. Rein 2020). Die eigenen Erfahrungen zu normalisieren, hilft aber nicht nur im Rückblick, sondern auch zur Bewältigung des gegenwärtigen Alltags. So werden „erzieherische Milieus, in denen körperliche Gewalt und Demütigung im Alltag verankert sind" (Keupp und Caspari 2024, S. 59) als normal wahrgenommen, um handlungsfähig bleiben zu können und sich nicht als ‚Opfer' zu verstehen. Zugleich bildet dieser ‚normale' Kontext dann den Hintergrund, vor dem (auch sexuelle) Gewalt stattfinden kann: „Heranwachsende machen die Erfahrung, dass der eigene Körper nicht schützenswert ist, dass sie sich festgelegten Hierarchien zu unterwerfen haben und dass sie sich in einem Klima fehlender Einflussnahme bewegen." (ebd.)

Um in hierarchisch organisierten und nach außen geschlossenen Institutionen zu ‚überleben', kann eine weitere zielführende Strategie darin bestehen, sich mit der herrschenden Vorstellung von Ordnung zu *arrangieren und zu identifizieren*. Daraus kann sich auch eine Strategie entwickeln, in der das aktive Ausüben von Gewalt eigene Ohnmachtserfahrungen kompensiert und Zugehörigkeitserfahrungen ermöglicht (vgl. ebd., S. 59). Im Falle von besonders belastenden Erlebnissen können zudem *Verdrängung und Abspaltung* im wörtlichen Sinne überlebenswichtige Strategien sein, um einen normalen Alltag leben zu können. Erinnerungen kommen dann oftmals erst nach vielen Jahren oder Jahrzehnten wieder an die Oberfläche.

Generell ist Erinnerung selektiv. Nicht alles wird erinnert, sich wiederholende Erlebnisse können zu einem verschmelzen und werden nicht im Detail erinnert, manche Erinnerung verschwindet vorübergehend und andere endgültig:

> „Es sind vor allem emotional-assoziative Mechanismen, die den größten Teil dieses Prozesses steuern und die auch erklären, warum wir uns vor allem an die emotional intensiveren, d. h. die schönen, angenehmen und auch die schlimmen, grausamen Erfahrungsmuster besonders gut erinnern." (Keupp et al. 2017b, S. 17)

Dabei können gute und schlechte Erinnerungen einander aber auch überdecken oder sich gegenseitig relativieren. Keupp und Kollegen fassen es so zusammen: Es kann sein,

> „dass jemand, der am eigenen Leib keine ungerechte und grenzverletzende Gewalt erfahren hat, die beobachtete Gewalt auch bei anderen Kindern als gerecht

> und normal definiert, obwohl er auch das Leiden und die Permanenz der Gewalterfahrungen dieser anderen Kinder hätte wahrnehmen können.“ (Keupp et al. 2017b, S. 18)

Eine andere Variante wäre, „dass spätere, positiv erlebte Zeiten frühere Erfahrungen relativieren“ (ebd.) – beispielsweise die größeren Freiheiten und gute Beziehungen zu anderen in der Oberstufe. Aber:

> „Wessen Erinnerungen jedoch bereits früh negativ geprägt wurde, der wird eher ein kritisches, negatives Bild bewahren. Dies gilt vor allem für jene, die schon früh auch Opfer von körperlichen Züchtigungen wurden, die sie als nicht normal und gerechtfertigt erlebt haben, und die über längere Phasen ihrer Schülerzeit diese Gewalt in Permanenz erlitten haben.“ (ebd.)

All diese Mechanismen und Muster zeigen sich auch in den für diese Studie geführten Interviews. Welche Faktoren im konkreten Erleben im Studienseminar in Traunstein zu unterschiedlichem Erleben und Wahrnehmen geführt haben mögen, wird in Kapitel 8.8 dargestellt.

Aus methodischer Perspektive ist zusätzlich zu beachten, dass narrative oder problemzentrierte Interviews, in denen Menschen aufgefordert sind, ihre Biografie bzw. Ausschnitte ihrer Biografie zu erzählen, eine bestimmte Art von Erzählung provozieren. Dabei spielen Mechanismen wie der in der qualitativen Forschung diskutierte Gestaltschließungs-, der Detaillierungs- und der Kondensierungszwang eine Rolle – also die Anforderung an die Befragten, eine in sich schlüssige und abgeschlossene Geschichte zu erzählen, diese so detailliert zu berichten, dass die interviewende Person sie (ggf. auch emotional) nachvollziehen kann und zugleich Schwerpunkte zu setzen und andere Dinge auszulassen. Eine biografische Erzählung ist damit immer eine situativ entstehende Erzählung, in der Annahmen über die zuhörende und adressierte Person und den Kontext der Erzählsituation (in diesem Fall: Aufarbeitungsstudie zu Gewalt) ebenso einfließen wie die zum jeweiligen Zeitpunkt aktuellen Reflexionen über das Geschehene.

Gerade darin liegt zugleich die Validität biografischer Erzählungen bzw. der vorliegenden Studie: Die Interviews zeigen in gewisser Hinsicht nicht, wie das Leben im Seminar damals in jedem Detail „wirklich“ war (sie sind kein Abbild der Vergangenheit), sondern welche Erinnerungen, Deutungen und Erzählungen das Erlebte heute hervorbringt. Über diese Erzählungen wird auf das Erlebte zurückgeschlossen, der Fokus der Analyse liegt jedoch genau auf diesem Zwischenraum zwischen Erleben und Erzählen. Biografische Erzählungen machen sichtbar, was Akteur*innen rückblickend aus ihren Erfahrungen ‚gemacht‘ haben, und wie diese Deutungen der eigenen Vergangenheit bis in die Gegenwart handlungsleitend und in gewisser Weise persönlichkeitsbildend wirken.

3 Studiendesign und Methoden

Die Studie in der Form, wie sie im Laufe eines ausführlichen Aushandlungsprozesses zwischen dem durchführenden Institut, dem Studienseminar, der Erzdiözese und den drei diesen Prozess ursprünglich in Gang setzenden Betroffenen ausgehandelt wurde, ist darauf angelegt, ein Bild vom Leben am Studienseminar im Zeitraum zwischen ca. 1960 und 1990 zu gewinnen und vor diesem Hintergrund verstehbar zu machen, wie es dort (in welchem Ausmaß zu welchen) Formen von Gewalt kommen konnte. Es geht also weniger um eine Aufklärung dessen, *wer* genau sich *welcher* Taten schuldig gemacht hat, wie es eine juristische Perspektive untersuchen würde. Auch ist nicht der Anspruch, das gesamte Ausmaß an Gewalt quantifizieren zu können – was Aufarbeitungsstudien ohnehin nie beanspruchen können, da bei der Untersuchung von Gewalt immer von einem Dunkelfeld ausgegangen werden muss.

Methodisch liegt der Hauptfokus dieser Studie auf Interviews mit ehemaligen Seminaristen. Ergänzt werden diese durch einige wenige Interviews mit ehemaligen Angestellten des Seminars sowie Archivmaterial.

Die Befragten meldeten sich freiwillig für die Interviewstudie. Erreicht wurden damit nur Personen, die bereit waren und sich in der Lage sahen, über ihre Erfahrungen zu sprechen. Sowohl von ehemaligen Seminaristen als auch von ehemaligen Präfekten gab es Rückmeldungen, dass sie sich aus gesundheitlichen Gründen oder zum Schutz ihrer eigenen psychischen Gesundheit nicht interviewen lassen könnten, dass sie die Erinnerungen – positive wie negative – „lieber auf sich beruhen lassen“ möchten oder keine zeitlichen und/oder mentalen Kapazitäten für ein Interview hätten. Das Bild, das auf der Grundlage des Interview- und Archivmaterials gezeichnet werden kann, ist daher notwendig unvollständig und kann keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Was im vorliegenden Bericht an Gewalterfahrungen dargestellt wird, ist (nur) der Teil, der in den Interviews berichtet wurde. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass andere ehemalige Seminaristen mehr und anderes erlebt haben – im negativen wie im positiven Sinne.

Die positiven Erfahrungen, die viele Menschen in ihrer Zeit am Seminar gemacht haben, stehen nicht im Fokus dieser Studie – sollen damit aber keinesfalls geleugnet oder relativiert werden. Die häufig sehr ambivalenten Erfahrungen, die vielen individuellen Geschichten, die weder *nur* positiv noch *nur* negativ sind, werden in diesem Bericht zumindest umrisshaft nachgezeichnet.

3.1 Daten-Erhebung und Auswertung

Dem Anliegen der Studie entsprechend sollte der Zeitraum von Mitte der 1960er bis Mitte der 1980er Jahre betrachtet werden (vgl. Kapitel 1). Auf diesen Zeitraum bezogen sich die vor Beginn der Studie bekannten Vorwürfe. Von den sie äußernden ehemaligen Seminaristen wurde zudem ein direkter Bezug vor allem zur Person des späteren Weihbischofs Engelbert Siebler gezogen, der in dem genannten Zeitraum zunächst als Präfekt und später als Direktor am Seminar tätig war. Doch Seminaristen, die Mitte der 60er Jahre bereits in der Oberstufe waren und Seminaristen, die Mitte der 80er Jahre in der Unterstufe waren, lebten über den fokussierten Zeitraum hinaus im Seminar. Deshalb und zur Klärung der Frage, inwiefern die

Bedingungen im Seminar durch die konkrete Person Sieblers geprägt waren, wurde der Betrachtungszeitraum auf die Zeit von 1960 bis 1990 ausgeweitet. So gerieten beispielsweise auch Veränderungen durch personelle Wechsel und die Zeiten vor und nach Engelbert Siebler in den Blick.

3.1.1 Analyse von Archivmaterial

Die Quellenarbeit im Archiv des Erzbistums München und Freising erfolgte in mehreren Phasen. Zu Beginn des Projekts und vor der Interview-Erhebung wurde in einer explorativen Phase Archivmaterial zum Studienseminar – im Wesentlichen – aus der Zeit zwischen ca. 1960 und 1990 gesichtet, um Eckdaten und wesentliche Entwicklungen des Studienseminars identifizieren und nachzeichnen zu können. Es zeigte sich, dass aus unterschiedlichen Zeitabschnitten sehr unterschiedlich umfangreiches Material in unterschiedlich detailliert geordneter Weise vorliegt. Im Material spiegeln sich zudem Diskurse und Entwicklungen im Zusammenspiel des Studienseminars mit der Erzdiözese sowie mit anderen Studienseminaren und katholischen Internaten sowohl in Bayern als auch in ganz Deutschland.

In einer zweiten Phase nach Abschluss der Interviews mit den Seminaristen wurde gezielter nach in den Interviews benannten Sachverhalten, Personen und Ereignissen gesucht. Dabei konnten aus Ressourcengründen nicht alle Personalakten der am Seminar im Untersuchungszeitraum tätigen Präfekten gesichtet werden. Dies geschah nur, insofern sich aus den Interviews ein Hinweis darauf ergab, dass ein Sachverhalt aktenkundig geworden sein könnte. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der ersten Recherche-Phase sowie von ehemaligen Seminaristen, die bereits Einsicht in ihre Schülerakten genommen (und dort im Wesentlichen ihre Schulzeugnisse vorgefunden) hatten, erschien es in den allermeisten Fällen unwahrscheinlich, dass Vorgänge in den Personalakten dokumentiert sein würden. In den Fällen, in denen Einsicht in die Personalakten genommen wurde, bestätigte sich diese Vermutung.

Methodisch orientiert sich die Dokumentenanalyse an Methoden der geschichtswissenschaftlichen Quellenkritik (vgl. u. a. Budde 2008).

3.1.2 Interviews mit ehemaligen Seminaristen

3.1.2.1 Ansprache, Sampling und Setting

Die Ansprache potenzieller Interview-Partner*innen erfolgte auf drei unterschiedliche Wege: über die öffentliche Ankündigung der Studie in der Presse (vor allem über lokale Tageszeitungen, Kirchenzeitungen und den lokalen Rundfunk), über die gezielte Adressierung per Post oder Mail über bestehende Kontakte und Verteiler sowie im Schneeballprinzip unter ehemaligen Seminaristen, die (teilweise im Anschluss an ihr eigenes Interview) andere ehemalige Mitschüler animierten.

Interessierte ehemalige Seminaristen meldeten sich dann per Email oder Telefon beim ISS. Es folgte in der Regel ein kurzes telefonisches Vorgespräch, in dessen Rahmen der Zeitraum des Seminarbesuchs und die grundlegende rückblickende Bewertung der Zeit abgefragt

wurde. Ziel war es, ein über den gesamten Zeitraum möglichst gleichmäßig verteiltes Sample zu gewinnen und dabei positive wie negative Erfahrungen abbilden zu können; dabei sollten aber die Geschichten derjenigen, die von Gewalt und nachhaltiger Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen berichten, im Fokus stehen. Dementsprechend wurden vor allem gegen Ende der Interview-Phase einige Interessierte, die in erster Linie positive Erfahrungen berichten wollten, nicht mehr in das Sample aufgenommen.

Insgesamt 50 ehemalige Seminaristen meldeten sich zwischen Ende Juli und Ende Dezember 2025, wobei einige nur die Studie an sich kommentieren oder sich ausschließlich schriftlich äußern wollten. Ein schon vereinbartes Interview wurde kurzfristig wieder abgesagt; in einem Fall brach der Kontakt während der Terminfindung ab. Die Interviewphase dauerte insgesamt von Ende August bis Mitte Dezember 2025. In dieser Zeit wurden 34 Interviews geführt. Drei ausführliche schriftliche Berichte wurden ebenfalls in die Auswertung mit einbezogen und dabei gleichwertig zu den Interviews behandelt; an den Stellen in diesem Bericht, an denen von ‚Interviews' oder ‚den Interviewten'/'den Befragten' die Rede ist, sind die Autoren dieser schriftlichen Äußerungen mitgemeint.

Im Vorgespräch wurden Fragestellungen und Vorgehen der Studie erläutert und es wurde den Interviewten freigestellt, ob sie das Gespräch persönlich, telefonisch oder online führen wollten. Erst gegen Ende der Interviewphase (im Dezember) ließen sich persönliche Gespräche aus Zeitgründen nicht mehr ohne Weiteres realisieren. 13 Interviews wurden online geführt, vier telefonisch und 17 persönlich.

Den Interviewten wurde freigestellt, eine Person zur Begleitung hinzuzuziehen. Bei einem Interview in Präsenz war eine weitere Person mit im Raum, bei den Online-Interviews war nicht in allen Fällen transparent, ob sich außerhalb des Kamera-Winkels noch jemand aufhielt.

3.1.2.2 Durchführung: Problemzentriertes Interview mit biographisch-narrativem Schwerpunkt

Die Interviews waren als problemzentrierte Interviews angelegt, die sich nach Andreas Witzel (2000) an einer „gesellschaftlich relevanten Problemstellung" orientieren, dem Gegenstand durch methodische Flexibilität Rechnung tragen und dem jeweiligen Kommunikationsprozess offen gegenüberstehen. Ein Schwerpunkt der Interviews lag auf einer biografisch-narrativ orientierten Gesprächssequenz, wodurch die Interviewten selbst entscheiden konnten, welche Erfahrungen sie (wann) berichten wollten. Zugleich erleichterte der biographisch-narrativ angelegte Erzählimpuls zu Beginn des Interviews („Erzählen Sie mir doch bitte, wie es dazu kam, dass Sie ans Seminar kamen, wie das Ankommen dort für Sie war und wie Sie die Zeit dort dann erlebt haben.") den Einstieg und das Erinnern an Ereignisse, die für die Interviewten teils schon über 50 Jahre zurückliegen. Die Einstiegserzählungen variierten stark in ihrer Länge und Detailliertheit; in manchen Fällen brauchte es zu Beginn mehrere Nachfragen, um den Erzählfluss in Gang zu bringen.

Manche der Interviewten hatten sich auf das Interview vorbereitet, teilweise wurde dann mithilfe von Notizen sehr strukturiert und chronologisch oder anhand bestimmter Themensetzungen berichtet. Andere formulierten zu Beginn die Befürchtung, sich gar nicht mehr an

viel erinnern zu können – und waren dann teilweise sehr überrascht, wie viele Erinnerungen im Laufe des Gesprächs aufkamen. Allen wurde zu Beginn des Interviews gesagt, dass es nicht erforderlich ist, chronologisch oder strukturiert zu berichten, auch wenn der erste Erzählimpuls einen biographischen Startpunkt ansetzt. Zudem oblag die Kontrolle über das Gespräch den Interviewten, sodass sie Pausen einfordern, das Ende des Gesprächs bestimmen, die Themensetzungen und die Tiefe der Reflexion festlegen konnten.

Im Anschluss an die Einstiegserzählung sah der Leitfaden eine Reihe von Themen vor, zu denen entweder Rückfragen gestellt wurden (weil die Themen in der Eingangssequenz oder im Vorgespräch bereits angedeutet wurden), oder die von der Interviewerin neu aufgeworfen wurden. Diese Themen umfassten sechs Dimensionen, die ein möglichst umfassendes Bild vom Leben am Seminar aus der jeweils individuellen Sicht und von der nachträglichen Bewertung und Reflexion ermöglichen sollten: (1) Leben am Seminar, (2) Verhältnis zu den Präfekten und anderen Angestellten, (3) Erfahrungen mit und/oder Wahrnehmung von Gewalt, (4) Eltern und Familie, (5) katholische Kirche, (6) eigene Bewertung und Analyse der Zeit am Seminar. Zur Vervollständigung der Biographie und um die Interviewten nach den teilweise sehr aufwühlenden Erinnerungen gedanklich und emotional wieder in die Gegenwart zu begleiten, wurde zudem nach den weiteren biographischen Eckdaten (Ausbildung/Studium, Beruf, Familie, etc.) gefragt.

Ergänzt wurden die Interviews durch einen Kurzfragebogen[8], der einige soziodemographische Daten erfasst. Dadurch wurde sichergestellt, dass die Daten vollständig vorliegen, und zudem das Interview selbst „von denjenigen Fragen entlastet, die als Frage-Antwort-Schema aufgebaut sind“ (Witzel 2000).

Die Interviews dauerten zwischen 48 und 135 Minuten. Insgesamt liegen über 49 Stunden Audiomaterial vor. Die Interviews wurden (durch einen externen Dienstleister) voll transkribiert. Auch bei den Interviews, für die Video-Mitschnitte der Online-Konferenzen vorlagen, wurde für die Transkription nur die Audio-Spur verwendet, sodass es sich dabei um Interview-Daten im klassischen Sinne handelt und nicht um Videographien. Nach der Transkription erhielten die Interviewten die Möglichkeit, ihre Transkripte zu lesen, zu kommentieren und ggf. zu korrigieren. Die vorgenommenen Korrekturen bezogen sich teilweise auf Stellen, die im Transkript als „unverständlich“ ausgelassen wurden, teilweise auf dialekt-bedingte Missverständnisse im Transkript, und teilweise auf Richtigstellungen oder Konkretisierungen des Gesagten (wenn der Interviewte sich bspw. in einer Jahreszahl, einem Namen oder einem Ort vertan hatte). An keiner Stelle wurde das Gesagte grundsätzlich verändert oder zurückgenommen.

3.1.3 Interviews mit ehemaligen Angestellten

Um ein umfassendes Bild des Seminar-Lebens im Untersuchungszeitraum zu erzielen, waren auch Interviews mit ehemaligen Angestellten Teil der Studie. Damit waren insbesondere

8 Dieser „Fragebogen“ wurde den Interviewten nicht vorgelegt, sondern nachträglich aus den Interviews gewonnenen Informationen gefüllt.

Präfekten, aber prinzipiell auch alle andere Berufsgruppen adressiert. Sie wurden ebenfalls im Interviewaufruf angesprochen, der über die Presse sowie direkt per Post übermittelt wurde. Im Laufe der Interviewplanung kam es auch zu direkten Ansprachen über Personen aus dem Untersuchungskreis im Sinne eines ‚Schneeballprinzips'. Da von denjenigen, die im Untersuchungszeitraum am Seminar angestellt waren, viele inzwischen nicht mehr leben oder hochaltrig sind bzw. keine aktuellen Kontaktdaten vorliegen, gestaltete sich die Ansprache für die Interviews schwierig.

Die Interviews waren wie bei den ehemaligen Seminaristen als problemzentrierte Interviews konzipiert und orientierten sich an einem Leitfaden (vgl. Kapitel 3.1.2.2). Der Leitfaden enthielt eine Erzählaufforderung hinsichtlich des Eintritts in das Seminar als Beschäftigte*r und den weiteren Tätigkeitsverlauf. Der Leitfaden enthielt darüber hinaus Fragen zu Arbeitsbedingungen, Aufgaben, Erziehungszielen und -praktiken, pädagogischen Beziehungen, Abläufen und zur Zusammenarbeit mit Eltern und Kolleg*innen, aber auch zur Wahrnehmung des Aufarbeitungsprozesses und zur Sicht auf das heutige Studienseminar. Die Interviews wurden mitgeschnitten, komplett transkribiert und entlang eines am Interview-Leitfadens angelehnten Code-Baums kodiert.

Insgesamt konnten sechs Interviews mit ehemaligen Angestellten geführt werden, darunter zwei Schwestern. Die Interviews hatten eine Länge zwischen 25 Minuten und 2 Stunden 23 Minuten. Die Auswertung fokussierte auf drei der sechs Interviews, deren Umsetzung und Gehalt den gesetzten Maßstäben entsprachen und eine gewisse Vergleichbarkeit gewährleisteten. In den anderen drei Fällen waren diese Kriterien aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen und kognitiven wie sprachlichen Einschränkungen der hochaltrigen Befragten nicht in vollem Umfang erfüllt.

3.1.4 Interviews mit aktuellen Angestellten des Seminars

Um die Erinnerungen und Erzählungen zum Studienseminar aus den 60er bis 80er Jahren mit der Gegenwart des Seminars heute verbinden und die historischen Bedingungen mit den heutigen abgleichen zu können, wurden ergänzend Interviews mit dem heutigen Direktor und dem Präventionsbeauftragten des Studienseminars geführt. Neben den formal institutionalisierten und den praktisch gelebten Präventionsmaßnahmen, pädagogischen Konzepten und normativen Orientierungen, die heute im Seminar zum Tragen kommen, ging es dabei auch um die Frage, welche Rolle die Geschichte einer Institution und die Auseinandersetzung damit für die in ihr Tätigen spielt. Auch diese Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert, dienten dabei jedoch vor allem der Hintergrundinformation und Rahmung der Erkenntnisse aus den anderen Interviews.

3.1.5 Auswertung der Interviews

Die Auswertung der Interviews orientierte sich an inhaltsanalytischen und hermeneutischen Vorgehensweisen, um in der Analyse den beiden Zielrichtungen des Beschreibens und des Verstehens gerecht zu werden und zugleich die Menge des Materials bewältigen zu können. Dazu wurde – ganz im Sinne hermeneutischer Verfahren – zunächst ausgehend von einem

Interview und dann fortschreitend über Abgleiche mit anderen Interviews ein Codesystem entwickelt und (in MaxQDA) auf alle Interviews angewendet.

Zur Beschreibung von Ausmaß und Formen von Gewalt wurden die entsprechenden Codes in inhaltsanalytischem Sinne deskriptiv und teilweise quantifizierend zusammengeführt. Mit Hilfe von Memos, kontrastierenden Vergleichen und einigen theoretischen Konzepten wurden darüber hinaus Codes und Interpretationen zu vorläufigen Modellen und Mustern zusammengeschlossen und fortlaufend an weiteren Daten geprüft. Als für das Verstehen von Ermöglichungsbedingungen und Erlebensweisen besonders relevant identifizierte Themen wurden anschließend einer tiefergehenden Analyse unterzogen. Dabei spielte die Zeit- und Entwicklungs-Perspektive ebenso eine Rolle wie die Verschränkung individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Verhältnisse und Dynamiken, innerhalb derer das Geschehene bzw. Berichtete zu verorten ist. Archivmaterial – sofern vorhanden – wurde hier insbesondere zur Ergänzung der institutionellen Perspektive hinzugezogen und diente dem Verständnis von Entwicklungen und Diskursen, die den Interviewten als Seminaristen oder Präfekten nicht transparent waren. Dabei ist mit Blick auf Archiv-Material zu beachten, dass gerade auch „über das, was nicht dokumentiert wurde“ (Caspari et al. 2024a, S. 17) Erkenntnisse gewonnen werden können.

Das Vorgehen folgte den Auswertungsschritten und Ansätzen, die in anderen sozialwissenschaftlich orientierten Aufarbeitungsstudien zur Anwendung kamen, so beispielweise in den verbandlichen Aufarbeitungsprozessen des *Bund der Pfadfinderinnen und Pfadfinder BdP* (Caspari et al. 2024a) und des V*erbands Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder VCP* (Hess et al. 2026). Auch dort geht es neben der Erfassung und Beschreibung von Geschehenem um dessen kontext- und zeitgebundenes Verstehen:

> „Hier geht es darum, auf der Basis der erhobenen Daten Interpretations- und damit Diskursangebote zu generieren, deren übergeordnetes Ziel in einer Integration individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Dynamiken im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt (…) besteht. Man kann hier von einer Deutungsmatrix sprechen, deren vertikale Dimension zeit- und entwicklungsgebunden ist und deren horizontale Dimension die jeweiligen mikro- und makrosozialen Verhältnisse, in denen sexualisierte Gewalt stattgefunden hat, erfasst.“ (ebd., S. 13)

3.2 Fallanalysen

Im ursprünglichen Forschungsdesign war vorgesehen, drei Fallstudien anzufertigen. Ausgehend von konkreten Einzelfällen – also von Gewalt betroffenen Personen – sollte durch Hinzuziehung von entsprechendem Archivmaterial und ergänzenden Interviews jeweils ein multiperspektivisches Bild entstehen, um die Ermöglichungsbedingungen für Gewalt anhand dieser Fälle konkreter beschreiben zu können. Im Verlauf des Projekts zeigte sich jedoch, dass die Umsetzung dieser Idee an Grenzen stieß: weder lag Archivmaterial zu Einzelfällen in ausreichendem Umfang vor, noch war es möglich, beispielsweise die Perspektive von Präfekten zu einzelnen Seminaristen zu erhalten. Der ursprüngliche methodische Ansatz musste daher verworfen werden. Aus dem in den Interviews erhobenen Material ergaben sich

aber stattdessen zwei „Fälle“ bzw. Konstellationen, deren genauere Analyse Erkenntnisgewinn versprachen.

In einem Fall handelte es sich ähnlich der ursprünglichen Idee um einen von Gewalt betroffenen Seminaristen, zu dessen Erfahrungen und deren Umständen sich auch andere ehemalige Seminaristen in ihren Interviews äußerten (vgl. Analyse ab S. 106). Dementsprechend wurde eine Tiefenanalyse der entsprechenden Interview-Passagen vorgenommen.

Eine zweite Fallanalyse wurde schließlich zu einem Konflikt zwischen Direktor Siebler und einem Präfekten angefertigt, nachdem in mehreren Interviews und informellen Gesprächen (bspw. während der Anbahnungsphase der Interviews) ehemalige Seminaristen diesen Konflikt angesprochen hatten. Dazu wurde neben dem Material aus den Interviews vor allem Archiv-Material ausgewertet. (siehe Analyse ab S. 83)

3.3 Triangulation und Zusammenführen der Erkenntnisse

Die vorliegende Aufarbeitungsstudie verbindet die unterschiedlichen Perspektiven, die in den zuvor skizzierten Settings erhoben wurden: die Interviews mit ehemaligen Seminaristen, Interviews mit ehemaligen und aktuellen Angestellten sowie Archivmaterial. Diese Form der Zusammenführung von Erkenntnissen orientierte sich am Modus der *Daten-Triangulation*, die sich von anderen Formen der Triangulation in sozialwissenschaftlichen Forschungszusammenhängen unterscheidet.[9] Daten-Triangulation meint die Zusammenführung und Kontrastierung verschiedener Perspektiven (Daten) zum gleichen sozialen Phänomen mit dem Zweck einer inhaltlichen Validierung der Erkenntnisse.

So zeigen bspw. die Interviews, wie ehemalige Seminaristen und Angestellte das Leben am Seminar erlebt, erinnert, eingeordnet und rückblickend bewertet haben. Das Archivmaterial ergänzt eine institutionelle Perspektive: Akten und Dokumente geben Hinweise auf organisatorische Abläufe, offizielle Kommunikation, Zuständigkeiten, Entscheidungen und den Umgang der Organisation mit bestimmten Themen. Diese ‚Daten‘ verweisen damit auf eine Institutionalisierung bzw. legitime/legitimierte Rahmung der Abläufe. Hinweise aus Interviews können etwa mit weiteren Berichten, zeitlichen Angaben und vorhandenem Archivmaterial in Beziehung gesetzt, so veranschaulicht und ergänzt werden und damit eine Zusammenführung auf Ereignisebene erzielt werden.

Über die Zuordnung einzelner Hinweise zu konkreten Ereignissen wurden die unterschiedlichen Datenquellen genutzt, um wiederkehrende Muster, Erfahrungen, Beschreibungen und Deutungen sichtbar zu machen. Dazu wurden Erfahrungen und Einschätzungen miteinander verglichen und mit archivalischen Hinweisen sowie den Perspektiven ehemaliger und aktueller Angestellter in Beziehung gesetzt. Auf diese Weise konnten typische Strukturen und Dynamiken des Seminarlebens herausgearbeitet werden, ohne die Unterschiede zwischen einzelnen Erzählungen einzuebnen.

Zugleich wurden individuelle Erfahrungen im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen, zeitgeschichtlicher Entwicklungen und gesellschaftlicher Deutungsmuster betrachtet. Die

9 https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswaehlen/triangulation.html (25.08.2026)

Erinnerungen der Interviewten verweisen nicht nur auf persönliche Erlebnisse, sondern auch auf Ordnungen, Erwartungen und Selbstverständlichkeiten, die das Zusammenleben im Seminar prägten. Gerade in der Verbindung dieser Ebenen ließ sich untersuchen, wie bestimmte Praktiken möglich wurden, wie sie gedeutet wurden und welche Bedeutung sie rückblickend für die Betroffenen und Beteiligten erhielten.

Aus einzelnen Erzählungen, Dokumenten und Beobachtungen entstand so eine interpretative Verdichtung. Gemeint ist damit, dass Befunde nicht isoliert nebeneinandergestellt, sondern aufeinander bezogen und zu übergreifenden Deutungen zusammengeführt wurden. Diese Deutungen sollen erklären helfen, wie Erfahrungen, institutionelle Strukturen und soziale Dynamiken zusammenhängen und welche Bedingungen dazu beitrugen, dass bestimmte Formen von Gewalt, Grenzverletzung oder Normalisierung entstehen, fortbestehen oder übersehen werden konnten.

Ein weiterer Schritt der Zusammenführung bestand in der kommunikativen Validierung vorläufiger Deutungen. Hierzu wurden zentrale Zwischenergebnisse in Workshops mit ehemaligen Seminaristen sowie den aktuellen Fachkräften des Seminars rückgekoppelt. Ziel war es, Verständlichkeit und Plausibilität der Interpretationen zu prüfen, Leerstellen und Ergänzungsbedarf sichtbar zu machen und die Analyse an den Perspektiven derjenigen zu schärfen, die entweder eigene Erfahrungen mit dem Seminar einbrachten oder heutige fachliche Expertise beisteuerten und mit den lokalen Kontexten im Seminar heute arbeiten.

4 Der Zeitraum 1960 bis 1990: historische, pädagogische und kirchliche Perspektiven zur zeitgeschichtlichen Kontextualisierung

Das Aufarbeitungsprojekt fokussiert auf den Zeitraum der 1960er, 70er und 80er Jahre. Die ab ca. 2016 unter anderem in der Presse formulierten Vorwürfe physischer und psychischer Gewalt richten sich direkt gegen Engelbert Siebler und/oder beziehen sich auf die Zeiträume, in denen er am Studienseminar Verantwortung trug (1966 bis 1971 als Präfekt, 1976 bis 1985 als Direktor). Die Aufarbeitungsstudie wurde deshalb mit Blick auf diesen Zeitraum angelegt, verengt ihren Fokus aber selbstverständlich nicht auf seine Person. Um untersuchen zu können, inwiefern die Umstände und Geschehnisse am Seminar von der Person des Direktors und/oder anderen Faktoren abhängig waren, sind gerade auch die Umbrüche und Wechsel im Personal und die Zeiten vor und nach solchen Wechseln interessant. Der Betrachtungszeitraum wurde daher auf die drei Jahrzehnte zwischen 1960 und 1990 ausgeweitet.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, den zeitgeschichtlichen Kontext dieses Zeitraums zu umreißen, vor dessen Hintergrund die im Verlauf des Projekts erhobenen Daten zu interpretieren sind. Dabei ist auch zu berücksichtigen, welche Entwicklungen zu den im betrachteten Zeitraum prägenden Umständen geführt haben und was sich seitdem verändert hat. Mindestens drei Dimensionen sind zu beachten und miteinander in Beziehung zu setzen: (a) der gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Kontext; (b) der pädagogische Diskurs, der nicht nur von Pädagog*innen geführt und vertreten wurde, sondern auch Schnittstellen beispielsweise zu Medizin und Psychologie, aber auch in den Alltag von Familien hinein hatte (z. B. über schon früh verbreitete Ratgeber-Literatur); (c) die kirchliche, genauer römisch-katholische Lehre sowie die sie stützenden Strukturen, Institutionen und Akteur*innen. Letztere Dimension umfasst dann speziell auch das Studienseminar St. Traunstein selbst – seine Geschichte und seine Entwicklungen, die das Studienseminar prägenden Personen, Strukturen und Praktiken. Diese werden in einem eigenen Kapitel dargestellt (vgl. Kapitel 5.1).

Eine solche zeitgeschichtliche Kontextualisierung hat nicht zum Ziel, das Geschehene beispielsweise durch Einordnung in einen vermeintlichen „Zeitgeist“ zu relativieren oder als „damals normal“ zu legitimieren. Bereits das im Auftrag der Erzdiözese München und Freising erstellte Gutachten der Kanzlei Westpfahl-Spiker-Wastl (Westpfahl et al. 2022) wies darauf hin, das Argument, Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen habe in bestimmten Phasen (nicht nur) der deutschen Geschichte eben dem Zeitgeist entsprochen, sei nicht haltbar:

> „Abgesehen davon, dass die fraglichen Erziehungsvorstellungen zwar weit verbreitet, aber nicht unwidersprochen waren und die Möglichkeit, sich anders, nämlich für einen Gewaltverzicht gegenüber Kindern, zu entscheiden, ohne Weiteres bestanden hätte, ist entscheidend, dass das die Verfügungsgewalt über Kinder propagierende Erziehungsmodell kirchlicherseits zumindest stark mitgeprägt wurde.“ (ebd., S. 62)

Eine Kontextualisierung soll vielmehr helfen, genau das zu verstehen: Was waren die in den benannten Jahrzehnten verbreiteten Erziehungsvorstellungen, woher kamen sie, wie veränderten sie sich? Und was waren die Bedingungen dafür, dass für Erziehung

verantwortliche Menschen – beispielsweise am Studienseminar – sie übernahmen, sie variierten oder sich ihnen widersetzten?

Erziehung, so definierte der Pädagoge und Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld, lässt sich verstehen als „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1925, S. 51). So ist Erziehung, sind pädagogische Konzepte, Verhältnisse und Institutionen immer auch ein Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse. Hans Thiersch (2014) kommt zu dem Schluss, dass in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg bis ca. 1970 der gesellschaftliche „Mainstream“ (ebd., S. 25) autoritär war: In allen gesellschaftlichen Bereichen ging es um Anordnungen und Gehorsam, ggf. um Strafe – wenig um Erklärung und Begründung. Dies galt schon vor dem Zweiten Weltkrieg, wurde im Nationalsozialismus verstärkt und danach fortgeführt, zumal das Personal oft das gleiche blieb und die soziale Not und Anspannung nach dem Krieg noch größer war. Doch:

> „Die Zeit war nicht eindeutig autoritär, es gab Gegenströmungen – und auch die hatten ihre lang zurückreichenden Traditionen und ihre ausgewiesene Praxis. Es gab andere Familien, andere Schulen und andere Lehrer. Es gab ebenso entschiedene Alternativen in der Jugendhilfe und andere Erziehungsheime.“ (ebd., S. 26)

Beide Linien – der autoritäre Mainstream und die Alternative dazu – sollen zunächst grob nachgezeichnet werden, bevor die Entwicklungen ab ca. 1950 genauer zu betrachten sind. Die Darstellung erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit im Sinne eines umfassenden Bildes auf Grundlage einer systematischen, methodisch angelegten Analyse. Vielmehr beruht sie auf einer kursorischen Suchbewegung, die einem Scheinwerfer gleich einzelne gesellschaftliche Felder und Diskurse abtastend beleuchtet, um so einen Eindruck vom Gesamtbild zu bekommen und einzelne Zusammenhänge umrisshaft erkennbar zu machen.

4.1 Von der Jahrhundertwende bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs

Die Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts war also geprägt von zwei gegensätzlichen Entwicklungen, deren Grundanliegen gleichermaßen folgenreich waren – beginnen wir mit der Gegenbewegung zum Mainstream:

Um 1900 wurde von einer beginnenden Reformbewegung das „Jahrhundert des Kindes“ (Ellen Key) ausgerufen und eine „Pädagogik vom Kinde aus“ eingefordert. Diese war „Teil einer viel breiteren Bewegung der Kulturkritik und Selbstkritik dieser Ära, Teil einer europäischen Bewegung“ (Flitner 2001, S. 15), die am Kapitalismus und Imperialismus, an Industrialisierung und Urbanisierung, wachsender sozialer Ungleichheit und der zunehmend straffen staatlichen Organisation auch des Schulsystems Anstoß nahm. In kritischer Distanz hierzu entstanden sowohl die Jugendbewegung als auch die Reformpädagogik, die beide Ausdruck und Teil einer intellektuellen, sozialen und künstlerischen Strömung waren. Ein anderes Bild des Kindes und ein neues Verhältnis zwischen Pädagog*innen und Kindern sollte gefunden werden: „So wollen wir nicht leben und so sollen unsere Kinder nicht werden, wie es die bisherige Gesellschaft uns aufzwingen will“ (ebd., S. 24) – so lässt sich der Reformimpuls zusammenfassen. Zahlreiche unterschiedliche pädagogische Ansätze entstanden, wurden diskutiert und erprobt, so beispielsweise das Konzept der ‚Arbeitsschule‘ von Georg

Kerschensteiner, die ‚Kunsterziehungsbewegung' von Alfred Lichtwark, die ‚Jena-Plan-Schule' nach Peter Petersen, die Montessori-Pädagogik und die Waldorf-Pädagogik und nicht zuletzt die Idee der Landerziehungsheime von Hermann Lietz und Gustav Wyneken, auf die unter anderem die Gründung der Odenwaldschule im Jahr 1910 zurückgeht.

Eine kritische Betrachtung der Reformpädagogik weist darauf hin, dass hier – neben vielen wertvollen pädagogischen Impulsen – an vielen Stellen auch ein „Mythos des Kindes" geschaffen wurde, eine Überhöhung des Kindes, bei der es eher um die eigene Sehnsucht nach einer besseren Welt ging als tatsächlich um die Kinder (vgl. Oelkers 2012). Weder das in reformpädagogischen Schriften dieser Zeit gezeichnete Feindbild der „verwalteten Schule" und der „Lern- und Drillschule" noch der Gegenentwurf der als Paradies verklärten Reformschule entsprachen jemals der Realität. Damit wurde die Reformpädagogik von Beginn an überhöht und sakralisiert – und deshalb zu wenig kritisch hinterfragt, wie Oelkers am Beispiel der Odenwaldschule zeigt:

> „Landerziehungsheime oder ‚neue Schulen' sind Teil der Schulgeschichte und nicht die ideale Alternative dazu, Landerziehungsheime sind nicht deswegen die besseren Schulen, weil sie auf ‚Gemeinschaft' setzen (…) und Internate in idyllischer Umgebung sind nie Paradiese gewesen. Was erklärt werden muss, ist etwas anderes, nämlich warum diese Metaphernwelt die pädagogische Reflexion überhaupt beeinflussen konnte und wieso die Distanzierung davon Fälle sexualisierter Gewalt benötigte, um plausibel erscheinen zu können." (ebd., S. 147)

Was die frühen reformpädagogischen Strömungen mit den Vertretern der staatlichen, Bildung auf Schulpädagogik und Wissen reduzierenden pädagogischen Institutionen gemeinsam hatten, war die Überzeugung, dass „die Aufgaben einer Anleitung, Orientierung und Reflexion pädagogischer Praxis und ihrer Erfahrungen (…) sich auch künftig *ohne* wissenschaftliche Forschung bearbeiten" ließen (Benner und Brüggen 2000, S. 241; Herv. JD). Weder auf der einen noch auf der anderen Seite wurde also wissenschaftlich angeleitete Reflexion und empirische Forschung als notwendig erachtet.

Die zweite große Linie in der Entwicklung von Erziehungsvorstellungen und Bedingungen des Aufwachsens zu Beginn des Jahrhunderts ist geprägt von Kontinuität, Konservierung oder Restauration – es ist dieser Mainstream, von dem sich die Reformbewegung abzusetzen suchte:

So galten um die Jahrhundertwende und in den ersten Jahrzehnten des neuen Jahrhunderts die Erziehungsziele des militaristisch geprägten Kaiserreichs weiter: bedingungslose Unterwerfung unter eine weltliche oder kirchliche Autorität, Gehorsam, Disziplin, Sauberkeit und Abhärtung waren oberstes Gebot. Dieses ging aus vom Bild des Kindes als das eines gierigen, faulen, widerspenstigen, unreinen, zerstörerischen Wesens und wurde auch von der Schulmedizin so propagiert. Auch in der Kirche herrschte die Orientierung an Gehorsam und Unterordnung vor: Kinder hatten ihren Eltern so zu folgen wie Erwachsene dem Willen Gottes zu folgen hatten – „als deren Stellvertreter sie sich, zumindest in Erziehungsangelegenheiten, häufig sahen" (Koch 2012, S. 233). Autoritätshörigkeit und oftmals gering ausgeprägte Empathiefähigkeit gehörten zu den Effekten einer so ausgerichteten Erziehung (ebd.). An diese Zielsetzungen konnte vom Nationalsozialismus gut angeschlossen werden – zumal auch

in der Bildungspolitik der Weimarer Republik die Positionen, die vor (demokratisierenden) Veränderungen im Schulsystem und in Bildungseinrichtungen eher warnten als sie zu unterstützen, besonders prominent waren (vgl. Flitner 2001, S. 253).

Dies zeigte sich unter anderem in Bayern, wo zunächst Kultusminister Johannes Hoffmann (SPD) die Trennung von Kirche und Staat im Volksschulwesen vorantrieb, u. a. durch Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht im Jahr 1919 – bevor sein konservativer Nachfolger Franz Matt (BVP) dies wieder rückgängig machte: die Bekenntnisschule wurde wieder Regelschule, Religionsunterricht wurde wieder obligatorisch. Unter der Regierung Lerchenfeld wurden 1921/22 auch die zuvor eingeführten kollegialen Schulleitungen wieder durch autoritative Schulleitungen ersetzt, der jeweils örtliche Pfarrvorstand wurde wieder ständiges Mitglied der Schulpflegschaft (vgl. Großpietsch 2007).

In die Zeit des wiedererstarkten Einflusses der Kirche auf das Schulwesen in Bayern fiel auch die Gründung des *Studienseminars St. Michael* in Traunstein, das am 01. September 1929 feierlich eingeweiht wurde.

Nach der Machtergreifung im Januar 1933 begannen die Nationalsozialisten mit der Gleichschaltung des politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Lebens. Andere Weltanschauungen als die eigene waren im totalitären System nicht zu dulden, weshalb gerade der Einfluss der Kirchen zum Problem wurde. In Traunstein wie andernorts äußerte sich dies in Verboten und Verfügungen sowie in teils gewaltsamen Aktivitäten gegen die Ortsgemeinden und einzelne Geistliche, katholische Vereine, das katholische Brauchtum, die katholisch geprägte konservative Presse, das konfessionelle Schulwesen usw. (vgl. Laube 2006). Während des Zweiten Weltkriegs wurden dann zunehmend Gebäude katholischer Einrichtungen beschlagnahmt, so 1942 auch das Studienseminar St. Michael, wodurch fast sechs Jahre lang der Seminaralltag im Ausnahmezustand stattfand, zumal auch zahlreiche Seminaristen zum Reichsarbeits- oder Wehrdienst eingezogen wurden (vgl. ebd., 126f.). Erst im Dezember 1945 konnte das Seminar wieder bezogen und der Betrieb wieder aufgenommen werden.

4.2 Die Nachkriegszeit: Die 1950er und frühen 1960er Jahre

Während in den ersten Jahren nach dem Krieg das Leben vieler Familien vom Tod von Familienangehörigen, von Flucht, Vertreibung, Kriegsgefangenschaft und materieller Not mindestens indirekt geprägt war, setzte Ende der 50er/Anfang der 60er Jahre eine Phase der „Rekonstruktion und Stabilisierung gesellschaftlicher ‚Normalität'" (Keunecke 2022, o. S.) ein, die der „Sehnsucht nach Ruhe und Ordnung" (Ecarius et al. 2011, S. 45) in der Bevölkerung Rechnung trug. Traditionelle Familienkonstellationen, bestehend aus Vater, Mutter und oftmals ein bis zwei Kindern wurden zur Norm. Materiell waren zunehmend viele Familien gut abgesichert, es gab eine klare Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern. Außerhalb der oft langen Arbeitszeiten vor allem der Väter prägten Häuslichkeit und das Zusammensein mit der Familie den Alltag, sowohl nach Feierabend als auch an den Wochenenden; dabei spielten der steigende Wohlstand und damit der zunehmende häusliche Komfort eine große Rolle. Unter den wenigen außerhäuslichen Aktivitäten blieb in den 50er Jahren der regelmäßige

Kirchgang insbesondere in den Dörfern und kleineren Städten besonders wichtig. Erst ab Mitte der 60er Jahre „verringerte sich die Zahl der Gottesdienstbesuche zuerst langsam, dann sehr rasch, Anzeichen eines Bruchs im kirchlichen Verhalten zwischen den Generationen." (Schildt 2002, o. S.) In den unmittelbaren Nachkriegsjahren standen die Kirchen mit ihrem religiösen und caritativen Angebot zunächst für Kontinuität, sowohl ganz praktisch in der Unterstützung besonders Hilfebedürftiger als auch theologisch in der Überzeugung, in der Hinwendung zu Gott der Zerstörung und dem Leid entkommen und einen Neuanfang machen zu können. Auch in der Schuldfrage standen die Kirchen der Bevölkerung zunächst argumentativ und oftmals auch praktisch (etwa in Entnazifizierungsverfahren) zur Seite: „Sie wehrten Vorwürfe der Alliierten und auch der Weltöffentlichkeit ab", insbesondere durch Ablehnung der „Kollektivschuldthese" (Großbölting 2013, S. 76), womit sie eine gesellschaftliche Grundstimmung bedienten und sich viel „symbolisches und soziales Kapital" (ebd.) verschafften. Wo Schuld zu bekennen war, da betraf dies – so die Überzeugung in beiden Kirchen – nur Individuen und nicht die Institution Kirche als Ganzes, weshalb die Stärkung der Institution umso wichtiger erschien. Dabei fokussierte man sich in beiden Kirchen, aber auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen insbesondere auf die jüngere Generation: Auf sie setzte man, wenn vom Neuanfang die Rede war. Doch verbanden sich damit „auch massive Forderungen an die Jüngeren, formuliert von Erwachsenen, die in der Situation des Zusammenbruchs ihre Autorität lediglich aus der Tradition ableiten konnten" (ebd., S. 86).

Das Verhältnis zwischen den Generationen war insgesamt ein oftmals distanziertes. Das eigene Verhalten, die eigene Schuld aus der Zeit des Nationalsozialismus wurde von der älteren Generation häufig nicht bearbeitet, sondern verdrängt, verleugnet und/oder verschwiegen:

> „Auch wenn die in den späten 1950er und 1960er Jahren geborenen Kinder materiell gut versorgt waren und von den realen Schrecken des Krieges verschont blieben, wurden viele von ihnen durch die unverarbeiteten Kriegstraumata ihrer Eltern geprägt. Das Erleben von Zerstörung, Verlust, Schuld und seelischer Entwurzelung hatte diese nachhaltig geprägt. Die eigenen traumatischen Erfahrungen machten es oftmals schwer, dem Bedürfnis der Kinder nach Liebe und Anerkennung nachzukommen. Die Kriegserlebnisse hatten bereits die Beziehung zu den Eltern belastet, das setzte sich oftmals mit den eigenen Kindern fort." (Keunecke 2022, o. S.)

Zugleich dominierte in den Familien die Erziehungsform des autoritären „Befehlshaushalts", der über Befehl und Gehorsam funktioniert und keine Begründung von Entscheidungen oder Befehlen erfordert. Streng konservative Moralvorstellungen, Keuschheits- und Mutterideal, rigide Sexualnormen blieben zunächst vorherrschend. „Gehorsam, Strebsamkeit, Sauberkeit, Echtheit und Pünktlichkeit" (Ecarius et al. 2011, S. 45) sowie Religiosität waren zentrale Bestandteile von Erziehung.[10] Damit war der Befehlshaushalt die Entsprechung einer

10 Eindrücklich zeigt Peter Seidl (Seidl 1989) mindestens zwei grundverschiedene Erfahrungen der um 1940 geborenen Generation: Während diese vor allem in den Großstädten neben den autoritären Erziehungsmethoden ihrer Eltern oftmals auch Erfahrungsräume der Freiheit erlebten – wenn sie sich gemeinsam auf der Straße, in Hinterhöfen, auf Trümmerfeldern und Brachen aufhielten, während die Eltern bzw. allein zurückgebliebenen Mütter mit Existenzsicherung beschäftigt waren – hatten vor allem die in den Dörfern und auf Bauernhöfen aufwachsenden Kinder dieser Generation keine Chance, „aus der Enge und Konstanz traditioneller Lebens- und Denkformen auszubrechen." (ebd.: 128) Anhand seiner eigenen Familienbiographie beschreibt Seidl, welche Rolle gerade tiefe Religiosität und Frömmigkeit für die Verarbeitung von Enttäuschung und Schmerz seiner Eltern spielten und wie dies unter anderem dazu führte, dass er mit 11 Jahren entschied,

traditionalen Gesellschaftsstruktur „mit einer starken religiösen Prägung, eindeutigen Hierarchien, einer sozialen Abgrenzung der sozialen Stände und einer asymmetrischen Machtbalance zwischen den Generationen, Höher- und Niederstehenden sowie den Geschlechtern." (ebd., S. 39) Ein kurz nach dem Krieg von der amerikanischen Militärverwaltung beauftragtes psychiatrisches Gutachten über deutsche Familien kam denn auch zu dem Schluss, die Entnazifizierung müsse „bei der väterlichen Gewalt und dem kindlichen Gehorsam" (Koch 2012, S. 235) ansetzen.

Auch in pädagogischen Einrichtungen wie Kindergärten, Schulen und insbesondere in stationären Einrichtungen der Jugendfürsorge kommunaler oder kirchlicher Träger (in den westlichen Besatzungszonen) überdauerten nicht nur die Erziehungsziele aus dem Nationalsozialismus.[11] Das Personal und nicht zuletzt die Einrichtungen selbst blieben ebenfalls häufig die gleichen:

> „Eine ganze Generation, die geprägt war durch eine Ethik des Rechts des Stärkeren und dem Lob des Gehorsams, konnte oder wollte nicht von heute auf morgen in der eigenen pädagogischen Praxis als Eltern, Lehrer oder Heimerzieherin davon Abstand nehmen." (Kuhlmann 2008, S. 23)

Die westlichen Alliierten strebten daher auch nach einer Demokratisierung des deutschen Schulsystems in dem Sinne, dass eine möglichst lange gemeinsame Beschulung aller Kinder anstelle des dreigliedrigen Schulsystems der Weimarer Republik eingeführt werden sollte. Dieses habe „bei einer kleinen Gruppe eine überlegene Haltung und bei der Mehrzahl der Deutschen ein Minderwertigkeitsgefühl entwickelt, das jene Unterwürfigkeit und jenen Mangel an Selbstbestimmung möglich machte, auf denen das autoritäre Führerprinzip gedieh", so ein Bericht der zuständigen Kommission (zit. n. Edelstein und Veith 2017). Konservative Parteien, Kirchen, Universitäten, Philologen und bildungsbürgerliche Schichten lehnten die Neustrukturierung des Schulsystems jedoch ab und die neu eingesetzten Landesregierungen bzw. Kultusministerien kamen der Aufforderung zur Reform nicht nach. Einer der schärfsten Kritiker des Vorschlags der Alliierten war der bayerische Kultusminister Hundhammer, der auf die weit verbreitete Annahme „biologisch gegebene[r] Ungleichheiten" verwies, die „durch keine zivilisatorischen Maßnahmen beseitigt werden" könnten – womit eine Einheitsschule quasi ‚gegen die Natur' wäre (zit. n. ebd.) Mit der Bayerischen Verfassung von 1946 wurden das gegliederte Schulsystem und das Prinzip der Bekenntnisschulen festgeschrieben, zudem wurde die Erziehung zur Identifikation mit der bayerischen Heimat zentrale Leitlinie der Lehrpläne (vgl. Fenn 2012).

Über 800.000 Kinder und Jugendliche lebten in den 50er und 60er Jahren in ca. 3.000 Heimen. Über die Hälfte dieser Heime waren in kirchlicher Trägerschaft. Aus analytischer Perspektive lassen sich die Heime dieser Zeit mit Erving Goffman als „totale Institutionen" beschreiben, „in

---

auf ein Internat der Jesuiten gehen und Priester werden zu wollen: „Für mich war diese ‚Berufung' eine Gelegenheit, wenigstens in einem Bereich den anderen Geschwistern, ja sogar den Eltern etwas voraus zu haben: die Auszeichnung der Auserwählten zum Priesterberuf." (ebd.: 134) Allerdings, so Seidl, sei die Form des in seiner Familie gelebten „religiösen Familialismus" eher eine Minderheitenerfahrung, auch auf dem Land habe wohl die „ritualisierte" Teilnahme an religiösen Praktiken überwogen; autoritäre Familienkulturen existieren auch unabhängig davon.

11 Zur überaus ambivalenten Rolle der Kirchen im Zusammenhang mit der von den Alliierten vorangetriebenen ‚Entnazifizierung' siehe Großbölting 2013, S.77ff.

denen die dort untergebrachten Kinder und Jugendlichen von einer – vielleicht kritischen – Öffentlichkeit mehr oder weniger weggesperrt waren und sich einer paramilitärisch anmutenden organisierten Hierarchie unterzuordnen hatten“ (Koch 2012, S. 231; vgl. auch Kuhlmann 2010). Aus heutiger Sicht, so konstatiert Kuhlmann,

> „ergibt sich insgesamt ein übereinstimmendes Bild einer von heute aus betrachtet nicht mehr zu rechtfertigenden Erziehungspraxis, welche den kindlichen Gehorsam und die Anpassung an Disziplin, ‚Sittlichkeit‘, Arbeit und Ordnung als wesentliche Erziehungsziele verfolgte und dies zum Teil mit gewalttätigen, auf jeden Fall erniedrigenden Strafen zu erreichen versuchte.“ (ebd., S. 4)

In den Heimen kamen Erziehungsmethoden zur Anwendung, die es auch anderswo gab (auch in den Familien), die hier aber unterfüttert wurden durch die Diskriminierung derer, die aufgrund ihres besonders „gemeinschaftsschädigenden Verhaltens“ ins Heim gekommen waren und also besonders der Züchtigung bedurften: Kinder, die – dem geltenden Bild entsprechend von Natur aus ohnehin tyrannisch und triebhaft – in irgendeiner Weise auffielen, wurden als „unliebsame Elemente“ im Heim untergebracht; sei es aufgrund mangelnder Konformität, die als Zeichen der Verwahrlosung gedeutet wurde, oder weil sie unehelich zur Welt gekommen waren (Koch 2012, S. 236). Hinzu traten dann Maßnahmen, die nur in der Geschlossenheit der totalen Institution möglich waren – unter anderem, weil die Kinder keine Möglichkeit hatten, sich einer außenstehenden Person anzuvertrauen. Kritik an den herrschenden Verhältnissen gab es schon in der Weimarer Republik, nach 1945 wurde sie wiederbelebt und in Reformvorschläge gegossen – die allerdings bis auf einzelne Modellversuche wirkungslos blieben. Es fehlte an politischem und gesellschaftlichem Willen und in der Folge insbesondere an finanziellen Investitionen, Aufstockung und Qualifizierung des Personals.[12] Gerade in den Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft waren die Mitarbeitenden aufgrund ihres Gelübdes zum Gehorsam verpflichtet und mussten „rund um die Uhr für die Arbeit in den Heimen zur Verfügung stehen“ (Caspari et al. 2021, S. 23), während weltliche Fachkräfte – von denen es ohnehin schon nicht genügend gab – durch die wenig attraktiven Arbeitsbedingungen in der Heimerziehung abgeschreckt wurden.

Der Abschlussbericht des *Runden Tisches „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“* kommt zu dem Schluss, dass

> „es in der Heimerziehung vielfaches Unrecht und Leid gab. Dabei wird deutlich, dass es in der Heimerziehung der frühen Bundesrepublik zu zahlreichen Rechtsverstößen gekommen ist, die auch nach damaliger Rechtslage und deren Auslegung nicht mit dem Gesetz und auch nicht mit pädagogischen Überzeugungen vereinbar waren.“ (RTH 2010, S. 29)

Zu den gängigen Praktiken in Heimen gehörten körperliche Züchtigung, Arrest, Essensentzug, (Kollektiv-)Strafen, Kontaktsperren, Briefzensur. Hinzu kam sexuelle Gewalt, religiöser Zwang, Medikamenteneinsatz und -versuche, Arbeit und Arbeitszwang (Koch 2012, S. 231; vgl. dazu auch RTH 2010). Von zentraler Bedeutung war dabei die Rechtlosigkeit und das Ausgeliefertsein der Kinder und Jugendlichen, die zu Ohnmacht und Hilflosigkeit führten und

12 Bis 1962 gab es keine bundesweit einheitliche Regelung zur Qualifikation für Fachkräfte in der Heimerziehung. Bis in die 1970er Jahre wurden als Erzieher*innen Personen ohne pädagogische Ausbildung eingestellt (vgl. Caspari et al. 2021, S. 23).

das Leben im Heim oftmals zu einer traumatisierenden Erfahrung machte (RTH 2010, S. 30). In ihrem Durchgang durch pädagogische Konzeptionen und theoretische Fundierungen der Heimerziehung im Abgleich mit der Alltagspraxis in Heimen zeigt Carola Kuhlmann, dass pädagogische Argumente gegenüber theologischen, medizinischen, finanziellen oder juristischen Begründungen lange als nachgeordnet betrachtet wurden und sich in der Alltagspraxis nicht durchsetzten. Die konfessionelle Pädagogik beispielsweise betonte

> „immer wieder die Basis der hingebenden Liebe im Bereich der Erziehung. Deutlich stand sie im Vordergrund, schloss aber autoritäre und strafende Disziplinierung bei abweichendem Verhalten nicht aus, wenn sie aus liebender Sorge erfolgte. Heute wissen wir, dass gerade in der Kombination von Liebe und Zucht eine besondere Problematik liegt.“ (Kuhlmann 2010, S. 15)

Gleichwohl weist Henkelmann (2010) darauf hin, dass katholische Heimerziehungskonzepte der Nachkriegszeit nicht mehr wie noch in der Weimarer Republik „integralistisch“ angelegt waren, also nicht mehr der Anspruch erhoben wurde, allein aus dem Glauben bzw. der katholischen Lehre heraus alle Fragen des privaten und öffentlichen Lebens zu beantworten. Religiöse Sichtweisen und Argumente spielten weiterhin eine wichtige, aber nicht mehr die allein entscheidende Rolle. Insbesondere fachliche Beiträge aus der Psychologie wurden zunehmend rezipiert. Der Pädagogik kam dabei „nur noch die Funktion einer Praxislehre zu, die vor allem Handhaben für strenge Disziplinierung bereitstellen sollte.“ (Schrapper 2010, S. 128)

Gerade die Kirche genoss nach dem Zweiten Weltkrieg weiterhin unanfechtbare Autorität, ganz unabhängig davon, ob und wie die Institution und einzelne Vertreter sich im Nationalsozialismus schuldig gemacht hatten. Wie Thomas Großbölting zeigt, lässt sich aber bereits in den 40er und 50er Jahren erkennen, dass die nach außen (verbal) vertretenen Glaubenssätze und kirchlichen Normen von den privat tatsächlich gelebten Verhaltensweisen zunehmend voneinander abwichen; so wurde beispielsweise die Ehe als Institution ganz im Sinne der Kirche hochgeschätzt, vor- und außereheliche sexuelle Beziehungen aber ungeachtet dessen von großen Teilen der Bevölkerung als zulässig erachtet: „Die zwischen 1930 und 1950 Geborenen wuchsen in einer Umgebung auf, in der die religiösen Verhältnisse in der Bundesrepublik äußerlich bemerkenswert kräftig und geordnet erschienen. Dennoch hatten sich viele von ihnen bereits weitgehend von der kirchlichen Moral entfernt.“ (Großbölting 2013, S. 39) Die Bemühungen beider Kirchen, dem etwas entgegenzusetzen, richteten sich insbesondere auf die junge Generation – auf ihr ruhten die Hoffnungen auf eine nach dem Krieg erneuerte Gesellschaft und zugleich auf den Erhalt der kirchlichen Lehre und Institutionen (vgl. ebd., S. 87). Dennoch ließ sich nicht verhindern, dass sich immer weniger Jugendliche und junge Erwachsene in der kirchlichen Jugendarbeit und ihren Verbänden organisierten.

Schon in den 30er Jahren kam es zudem auch zu „Sittlichkeitsprozessen“ gegen katholische Ordensangehörige; in den Jahren 1936/37 beispielsweise wurden ca. 220 Verurteilungen nach §§ 174 und 175 RStGB[13] ausgesprochen. Es gab also damals schon eine Aufmerksamkeit für

13 Der in unterschiedlichen Fassungen von 1871 bis 1994 geltende §175 wurde 1935 von den Nationalsozialisten dahingehend verschärft, dass sämtliche “unzüchtigen“ Handlungen unter Strafe gestellt wurden – also jegliche sexuelle Handlung zwischen

sexualisierte Gewalt innerhalb der Katholischen Kirche *und* sexualisierte Gewalt galt auch damals schon als strafbar (also nicht als legitim). Dennoch wurde den betroffenen Minderjährigen wenig Glaubwürdigkeit zugesprochen, weil Personen des öffentlichen Lebens im Allgemeinen und Priester im Speziellen qua Amt über jeden Zweifel erhaben waren (vgl. Baum 2025, S. 113f.). Wo sexualisierte Gewalt gegenüber Kindern geahndet wurde – so ist inzwischen aus vielen Aufarbeitungsstudien bekannt – standen nicht die gravierenden Folgen für die betroffenen Kinder im Mittelpunkt. Es dominierte vielmehr der Blick auf

> „Auswirkungen in medizinischer Hinsicht für eine ‚geordnete', der Aufrechterhaltung des Gemeinwesens dienliche sexuelle Entwicklung und in gesellschaftlicher Hinsicht die soziale Untragbarkeit sowie eine als ‚Perversion' qualifizierte ethische Verwerflichkeit. Zugespitzt lässt sich sagen: In erster Linie das Perverse rückte den missbrauchenden Täter außerhalb der Legitimität. Für den Umgang der Kirche mit missbrauchenden Tätern kann daraus gefolgert werden, dass nicht die Schädigung eines Kindes das Problem darstellte, sondern dass ein Priester durch staatliche Intervention dem inakzeptablen Bereich der Perversion zuzuordnen war." (Westpfahl et al. 2022, S. 48)

Wirtschaftlich ging es in den 50er und 60er Jahren in Deutschland steil bergauf, wie der für diese Zeit gängige Begriff der „Wirtschaftswunderjahre" verdeutlicht. Massenwohlstand und Massenkonsum breiteten sich schnell aus, erfassten aber längst nicht alle Teile der Bevölkerung. Wohnungsnot und Einkommensarmut betrafen nicht nur die zahlreichen Vertriebenen und Geflüchteten; viele Familien waren „von der wirtschaftlichen Prosperitätsphase, die auf der individuellen Ebene in einer Konsum- und Reisewelle Ausdruck fand, noch lange Zeit abgeschnitten." (Schäfer-Walkmann et al. 2011, S. 37) Doch in der wirtschaftlich aufstrebenden Gesellschaft gerieten Kinder und Jugendliche zunehmend als Konsument*innen und Verbraucher*innen in den Blick, was die Entstehung von Kinder- und Jugendkulturen mit ihren Konsumgütern (Mode, Möbel, Lebensmittel, Spielzeug, Sportausstattung, Musikstile, etc.) vorantrieb und Kinder und Jugendliche als eigene Bevölkerungsgruppe mit ganz eigenen Interessen und Vorlieben sichtbar werden ließ (vgl. Preuss-Lausitz 1989, S. 22). Mit der Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes im Jahr 1959 erhielten Kinder als Träger*innen individueller und gleicher Rechte auch formal den Status eines zu schützenden und zu fördernden Teils der Menschheit. Erst vor diesem Hintergrund konnte ab den frühen 60er Jahren das „Recht auf Bildung" zum „prägendsten Slogan der Bildungsexpansion" in Deutschland werden, mit dem „die individuellen Lebenschancen der sehr jungen Bürgerinnen und Bürger der Republik zu einer Angelegenheit des Staats" wurde und „Kinder ausdrücklich zu Individuen mit eigenen, von Familie und Eltern unabhängigen Rechten" wahrgenommen wurden (Kössler und Steuwer 2020, S. 188).

Gerade das Land Bayern wandelte sich in den 60er Jahren vom agrarisch geprägten Gemeinwesen immer stärker zu einem Industrieland. Dies hatte unter anderem zur Folge, dass das Bildungssystem unter Reformdruck geriet, die Lehrerbildung akademisiert wurde und

---

Personen männlichen Geschlechts (und mit Tieren). §174 regelt(e) die Strafbarkeit bei sexuellem Missbrauch von Schutzbefohlenen. Die Verurteilungen nach §§ 174 und 175 in den 30er Jahren können, so die Einschätzung von Westpfahl et al. (2022), nicht als reine Propaganda der Nationalsozialisten abgetan werden, sondern hatten objektiven Gehalt im Sinne der damals geltenden Gesetzgebung.

beispielsweise die Abiturientenzahlen erhöht werden mussten. Der Ausbau der Mittel-/ Realschulen erfolgte insbesondere im öffentlichen Bereich, sodass kirchliche und private Schulen nicht länger überwogen (vgl. Fenn 2012).

4.3 Zeit der Veränderungen: Mitte der 60er bis Anfang der 70er Jahre

Die jungen Erwachsenen und jungen Eltern schon der frühen 60er Jahre waren nicht mehr im gleichen Maße von der „großen Tugendwelle während der Kaiserzeit“ und den Ideen von „sittlicher Reinheit“ der Nationalsozialisten geprägt (Westpfahl et al. 2022, S. 51). Sie waren offen für neue Wertvorstellungen, Erziehungskonzepte und Ideen jenseits der überkommenen, autoritär-patriarchalischen Normen der Adenauer-Ära und wollten zunehmend „die im Wiederaufbau installierte politische und soziale Ordnung“ (ebd.: 34) reformieren. Dies galt umso mehr, als dass die Widersprüchlichkeit und Unglaubwürdigkeit „der Mehrheit von Lehrern und Eltern, die zwar von Demokratie, Toleranz und Humanität viel redeten – insbesondere gegenüber den Kindern –, die aber das Naziregime mitgetragen hatten und sich nun hinter der Wohlanständigkeit verschanzten“ (Preuss-Lausitz 1989, S. 24), immer weniger tolerierbar erschien. Besonderen Ausdruck fand der Widerstand dagegen in der Studentenbewegung ab 1968.

Kritik an den bestehenden und Forderungen nach grundlegend veränderten Erziehungsverhältnissen entzündete sich in der Studentenbewegung unter anderem an „der Beanstandung der miserablen Kindergartensituation, der weitgehend autoritär geprägten Arbeit in den Erziehungseinrichtungen, der durch schichtenspezifische Sozialisationsmechanismen verursachten massiven sozialen Benachteiligung von Arbeiterkindern in der ‚formierten‘ Gesellschaft“ (Bernhard und Keim 2009, S. 75). Verschiedene Gruppen der Außerparlamentarischen Opposition APO – darunter auch Mitglieder der RAF – machten vor allem in Frankfurt a. M. und Berlin ab 1965 und dann insbesondere 1969 auf die (schon vorher von verschiedenen Seiten kritisierten, aber weiter bestehenden) autoritären, beengten, nicht am Einzelnen interessierten und teilweise wenig menschenwürdigen Zustände in Heimen der Jugendfürsorge aufmerksam. Aktivist*innen der Studentenbewegung unterstützten zahlreiche Jugendliche bei Widerstandsaktionen in den Heimen, aber auch bei der Flucht aus Heimen und anschließender Wohnungs- und Arbeitssuche. Begleitet wurden diese Aktivitäten durch intensive Berichterstattung, unter anderem durch Ulrike Meinhof als Journalistin, was zu öffentlicher Aufmerksamkeit führte. Die rückblickenden Bewertungen dieser als „Heimrevolte/n“ oder „Heimkampagne“ bekannt gewordenen Aktivitäten gehen auseinander[14], dennoch herrscht weitestgehend Konsens darüber, dass die große öffentliche Aufmerksamkeit zu einer Dynamik in den Fachdebatten (bspw. auf dem von vielen als Zäsur betrachteten 4. Deutschen Jugendhilfetag in Nürnberg 1970) und im politischen Diskurs führten, die unter anderem in der Reform des Jugendwohlfahrtsgesetzes und der Schaffung des Kinder- und

14 Umstritten ist auch, ob die Kampagne letztendlich eine politische oder eher eine pädagogische war, zumal sich schon früh auch Pädagog*innen wie Manfred Kappeler anschlossen. Andererseits erwies sich die Idee, die „Randgruppe“ der Fürsorgezöglinge könnte und würde sich dem angestrebten Klassenkampf anschließen (und sich dafür den Ansprüchen der Studentenbewegung unterordnen), als unzutreffend. Auf die tatsächlichen Probleme der Jugendlichen – wie Wohnungs- und Arbeitssuche nach Verlassen der Heime – konnten dagegen die Studierenden nicht angemessen reagieren (vgl. Köster 2010).

Jugendhilfegesetzes 1990 mündete (vgl. Caspari et al. 2021; Köster 2010). Markus Köster führt das große öffentliche und mediale Interesse an den Vorkommnissen rund um die Heimkampagne unter anderem darauf zurück, dass im Laufe der 60er Jahre „die Toleranzschwelle gegenüber abweichendem Verhalten Jugendlicher so weit gestiegen [war], dass eine zwangsweise Unterbringung zum Zwecke ihrer ‚Besserung' in der Bevölkerung nicht mehr konsensfähig war." (Köster 2010, S. 74f.)

Diese Veränderungen gesellschaftlicher Normvorstellungen fanden ihren Niederschlag auch in der familiären Erziehung und im Verhältnis zwischen Eltern bzw. Pädagog*innen und Kindern. So waren zwar bis in die 70er Jahre hinein körperliche Züchtigungen als Strafen im privaten wie öffentlichen Bereich (also auch in Schulen und Heimen) in gewissem Maße juristisch und gesellschaftlich erlaubt und stießen lange auf mehrheitliche Zustimmung bei Eltern und Lehrkräften, doch setzte in den 60er Jahren ein deutlicher Wandel ein. Das Erziehungsziel des Gehorsams verlor zwischen 1965 und 1975 „erdrutschartig" an Bedeutung (Kuhlmann 2010, S. 56), aus dem „Befehlshaushalt" wurde nach und nach der „Verhandlungshaushalt", in dem das Verhältnis zwischen den Generationen von Interaktion und Aushandlung statt Befehl und Gehorsam geprägt ist. Eine vergleichende Interview-Studie von Jutta Ecarius, Nils Köbl und Katrin Wahl (2011) zeigt, wie sich familiale Erziehung und die Erfahrungen, die Kinder in ihrer Familie machten, von der Zwischenkriegs-Generation (geboren zwischen 1908 und 1928) über die Kriegs-Generation (geboren zwischen 1939 und 1945) bis zur Nachkriegsgeneration (geboren zwischen 1967 und 1975) grundlegend verändert haben. Während sich familiale Erziehung in den beiden älteren Generationen vor allem als „erzieherische Anleitung in das Einüben von normierten Selbstverständlichkeiten" gestaltete, erlebte die jüngste Generation eine sich verändernde gesellschaftliche Struktur und sich verändernde Erziehungspraktiken in Schule und Institutionen, aber auch in der Familie: Erziehung wird zunehmend als eine „offene Interaktionsstruktur" gestaltet und „nicht mehr vorrangig als Disziplinierung durch die Eltern erfahren, sondern präsent ist vorwiegend die Selbsterkenntnis und Einsicht in erzieherische Regeln." (ebd., S. 48) Für den hier interessierenden Zeitraum bedeutet dies, dass sowohl die damals tätigen Präfekten als auch die Eltern der Seminaristen dieser Zeit der mittleren „Switchgeneration" (ebd., S. 49) angehörten, die als Kinder noch den strengen Befehlshaushalt erlebten, sich nun aber zunehmend zu einer Reflexion und Rechtfertigungsnotwendigkeit von Erziehungspraktiken aufgefordert sehen. Die im betreffenden Zeitraum am Seminar lebenden Jungen gehören der jüngsten in dieser Studie betrachteten Generation an und erleben zunehmend die Kontingenz von Erziehungsmustern und Normen etc., während ihre Erzieher und Eltern noch mit sehr viel homogeneren und nicht hinterfragbaren Bildern und Praktiken aufgewachsen waren. Ecarius et al. weisen allerdings auch darauf hin, dass neuere Formen von Erziehung nicht unbedingt weniger disziplinierend wirken – sie nehmen nur andere, scheinbar subtilere Formen an und lassen sich mit dem Begriff der „Selbstdisziplinierung" im Sinne Michel Foucaults beschreiben.

Claus Koch (2012) fasst den Wandel im Verhältnis zwischen den Generationen mit den Slogans „Das Kind als Feind" – als Zusammenfassung des Menschenbildes und der Erziehungsvorstellungen vom Kaiserreich über den Nationalsozialismus bis in die 50er Jahre hinein – zum „Kind als Freund", das ab den 60er Jahren insbesondere in den erstarkenden linken Bewegungen propagiert wurde. Ein neues Verhältnis zu Kindern zu finden, galt hier als

fortschrittliches und antifaschistisches Projekt, das unter anderem in Ideen der antiautoritären Erziehung mündete und dabei wieder reformpädagogische Gedanken aufgriff: Neben der Montessori- und der Waldorf-Pädagogik wurden insbesondere Konzepte demokratischer und antiautoritärer Erziehung (weiter-)entwickelt. Aus einer gesellschaftskritischen Haltung heraus wollten Ansätze der antiautoritären Erziehung Kinder sich zu freien, kritischen, solidarisch orientierten und autonomen Menschen entwickeln lassen. Kinder galten nicht länger als „zu domestizierende Gegner und als bloßes Objekt von Erwachsenen“ (Wolff 2020, S. 78). In entsprechenden pädagogischen Einrichtungen wie den Kinderläden oder Jugendzentren sollten sie begleitet werden von erwachsenen „Mentoren“, die „als kompetente Akteure ihre eigene Entwicklung voranbringen, nicht erst etwas werden müssen, um als Menschen mit unveräußerlichen Rechten anerkannt, geliebt und gefördert zu werden“ (ebd., S. 79). Nicht (nur) personale Autorität (bspw. eines Elternteils gegenüber einem Kind) war Ziel der Kritik, sondern vor allem die strukturelle Verankerung von Autorität in verschiedenen Feldern und Dimensionen von Gesellschaft, der sich unterzuordnen nicht mehr Ziel von Erziehung sein sollte.

Ein Bestandteil der neuen Sicht auf Kinder war in Teilen dieser Bewegung die Bejahung kindlicher Sexualität, eines natürlichen Umgangs mit dem eigenen Körper und Geschlecht. Unter anderem unter Rückgriff auf die Arbeiten des Psychoanalytikers und Sexualforschers Wilhelm Reich wurde die Befreiung der erwachsenen und der kindlichen Sexualität als Akt des Widerstands gegen die herrschende Klassengesellschaft und bestehende gesellschaftliche Zwänge gedeutet. Zusammen mit der zunehmenden Kritik an den Erziehungspraktiken der „Schwarzen Pädagogik“, an der Gewalt in Erziehungsverhältnissen und an „einer verklemmt-spießigen Lustfeindlichkeit der 50er und 60er Jahre“ (Koch 2012, S. 239) ließ sich daraus eine Legitimation dafür ableiten, die eigene sexuelle Befreiung mit der sexuellen „Befreiung“ des Kindes zu verknüpfen:

> „In ein solches Trias ließ sich das Vorgehen pädophiler Täter ideal einfügen: Erst kam der Kampf gegen autoritäre Strukturen, dann die Befreiung der Sexualität, dann der pädagogische Eros und schließlich der scheinbar legitimierte Übergriff aufs Kind.“ (ebd., S. 240)

Unter anderem die Aufarbeitung der Geschehnisse an der Odenwaldschule zeigt, dass auch wenn für die Schüler*innen und meisten Lehrerkräfte dort „ideologische Begründungstexte für eine ‚sexuelle Befreiung‘ kaum von größerer Bedeutung gewesen“ sein dürften, „im Alltag (…) teilweise eine grenzenlose Experimentierlust gerade in Bezug auf sexuelle Erfahrungen“ (Keupp et al. 2019, S. 275) existierte. Dabei verschleiert diese Argumentation die weiterhin bestehenden Machtverhältnisse zwischen Kind und Erzieher gerade dadurch, dass es sich scheinbar um einen emanzipatorischen Ansatz und um „progressives“ pädagogisches Tun handelt. Ebenso verschleiert die Metapher vom „Kind als Freund“, dass in der pädosexuellen Beziehung das Interesse nur vom Erwachsenen ausgeht und nicht vom Kind. Die sich mit der ‚sexuellen Befreiung‘ eigentlich pädagogisch aufdrängende Frage danach, wo Grenzen verlaufen, die unbedingt zu wahren sind, wurde vielerorts – und auch an der Odenwaldschule – eben gerade *nicht* bearbeitet. Dies hatte gravierende Folgen:

> „Für die eindeutig identifizierten Täter*innen an der Odenwaldschule seit den 70er Jahren dürfte die aktuelle Entwicklung in dieser Periode identitätsstiftend und -legitimierend gewesen sein. Der beschriebene Ausbruch aus dem moralischen Gehäuse der Sexualtabus hat vor allem zu einer Offensive von pädophilen Gelegenheitsstrukturen und Netzwerken geführt.“ (ebd., S. 278)

Nicht nur im engeren pädagogischen Kontext kam es zu so begründeten Strukturen und Netzwerken, auch in weiteren akademischen, intellektuellen und politischen Kreisen fand diese Sichtweise Resonanz und blieb juristisch lange folgenlos. Nun nicht mehr aus konservativen, sondern aus scheinbar progressiven Begründungen heraus wurde Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen legitimiert und so erneut tabuisiert (vgl. Westpfahl et al. 2022, S. 52; Baader 2018; Baader et al. 2024).

Auf der anderen Seite entstanden Anfang der 70er Jahre aber auch zunehmend Ansätze, Studien und Konzepte, die sich heute unter dem Begriff „Kinderschutz“ fassen lassen und sich mit dem Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gewalt und Misshandlung beschäftigten (vgl. Wolff 2020). So wurde 1973 in Berlin das erste Kinderschutzzentrum gegründet, das Gewalt gegen Kinder nicht mehr in erster Linie als strafrechtlichen Verstoß und Versagen Einzelner betrachtete, sondern „die Benachteiligungen und Ausgrenzungen einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung ins Zentrum“ stellte (Sehmer und Marks 2020, S. 81). Angestoßen von der sogenannten „zweiten Frauenbewegung“ ab Anfang der 70er Jahre wurde von Männern ausgeübte psychische, physische und sexualisierte Gewalt zunehmend thematisiert. Hier wurde erstmals ein Gewaltbegriff entwickelt, der „jede Verletzung der körperlichen oder seelischen Integrität einer Person, welche mit der Geschlechtlichkeit des Opfers und des Täters zusammenhängt und unter Ausnutzung eines Machtverhältnisses durch die strukturell stärkere Person zugefügt wird“ (Hagemann-White 1992, S. 23; vgl. auch Hagemann-White 2016) umfasst. Diese direkte Verbindung von körperlich erfahrener Gewalt mit sozialen und gesellschaftlichen Verhältnissen war neu und ermöglichte erst das Sprechen über bisher als rein privat betrachtete, alltägliche Erfahrungen. Auch Sexualität wurde nun in den Kontext von Macht und Gewalt gestellt – zunächst mit dem Fokus auf Frauen und Mädchen; erst ab den 90er Jahren geriet in den Blick, dass es dabei auch männliche Betroffene gibt.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Sexualität nahm in dieser Zeit insgesamt rasant zu, was nicht nur die Einführung der Anti-Baby-Pille (1962) als wesentliches Moment der sexuellen Befreiung ermöglichte, sondern auch zu der Erkenntnis führte, dass die Unterdrückung und Reglementierung von Sexualität eher krank als gesund machen. Derlei Erkenntnisse wurden aber in der Kirche genauso zögerlich rezipiert und umgesetzt wie generell pädagogische und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse oder gesellschaftliche Diskurse (vgl. Kuhlmann 2010, S. 8f.). So zeigt Benita Baum in ihrer Diskursanalyse der katholischen Kirchenzeitung im Bistum Speyer, wie standhaft nicht nur die überhöhende Idee der Kleinfamilie als idealem Ort für Kinder, sondern auch das scheinbar biologisch bedingte Ungleichheitsverhältnis der Geschlechter sich in der katholischen Kirche hielt (und hält) – auch als diese Sichtweisen ab den 60ern zunehmend kritisiert und als wissenschaftlich fragwürdig diskutiert wurden (vgl. Baum 2025, S. 104ff.). Westpfahl et al. kommen in ihrem Gutachten zu dem Schluss:

> „Die Ursachen für ein derartiges Beharrungsvermögen dürften vielgestaltig sein. Die Annahme einer jedenfalls noch nicht in allen Teilen der Kirche vollständig überwundenen Wissenschaftsskepsis besitzt nach Meinung der Gutachter insoweit eine gewisse Plausibilität. Diese gründet sich nicht zuletzt darauf, dass sich die Kirche nach dem Eindruck der Gutachter säkularen Entwicklungen jedenfalls in erheblichem Umfang enthoben glaubt beziehungsweise diese vorrangig als (Bestands-)Gefährdung betrachtete und zum Teil bis heute betrachtet.“ (Westpfahl et al. 2022, S. 63)

Gesellschaftliche Liberalisierungsprozesse führten ab den späten 60er Jahren „zu einer Loslösung von der kirchlichen Sittenlehre, deren Zerfall konstant durch die Jahrzehnte von der Kirche beklagt wurde und wird“ (Baum 2025, S. 107). Dabei wurde kirchlicherseits unter anderem „Sittlichkeit“ als Erziehungsziel bis in die 70er Jahre hinein gefordert, aber nur als negativer Wert ausformuliert – nur wo sie fehlte, wurde sie erkannt und angemahnt, beispielsweise wo (junge) Menschen sich unsittlich kleideten (vgl. ebd.). Dabei bezog sich Sittlichkeit beziehungsweise der Mangel an Sittlichkeit in erster Linie auf den Umgang mit dem eigenen Körper: „Kinder lernten mittels dieser Erziehung, sich für Körper und Körperlichkeit zu schämen. Ihnen wurde beigebracht, dass ihre Sitten in Gefahr waren, wenn andere Menschen ihnen etwas antaten, und dass ein Eingriff in ihre Körperlichkeit ihren Wert senkte.“ (ebd., S 108)

Breite gesellschaftliche und politische Gruppen distanzierten sich in den späten 60er Jahren nicht nur von der kirchlichen Sittenlehre und Moral. Religion und die Institution Kirche wurden insgesamt kritischer hinterfragt und diskutiert. Kirchenaustritte nahmen zu (von 22.000 Austritten aus der katholischen Kirche im Jahr 1966 zu 70.000 im Jahr 1970; vgl. Großbölting 2013, S. 97), zugleich sank die Zahl der Gottesdienstbesuchenden drastisch, insbesondere unter jüngeren Menschen. Diese Veränderungen lassen sich je nach Sichtweise als Säkularisierung, als Privatisierung von Religion (Luckmann 1991) oder auch als Politisierung von Religion[15] und „Wende zur Welt“ (Eitler 2008) beschreiben. So oder so: von denjenigen, die nur noch der Form halber und/oder in großer innerer Distanz der Kirche angehörten, „konnte sicher nicht erwartet werden, die eigenen Kinder zu lebendigen Mitgliedern der Religionsgemeinschaft zu erziehen. Damit bröckelte die religiöse Sozialisation an ganz entscheidender Stelle“ (Großbölting 2013, S. 100) – nämlich in der Familie. Neu war zudem, dass diese Entwicklungen öffentlich in den Medien diskutiert wurden – anstatt nur in Führungsgremien der Kirchen thematisiert zu werden – und die Kirchen hierauf reagieren mussten, während sie zugleich die Legitimation ihrer Meinungsführerschaft in vielen gesellschaftlichen Fragen einbüßten, weil in den diskutierten Meinungsumfragen und Studien offensichtlich wurde, dass sie nicht mehr für die Mehrheit sprachen (vgl. ebd.).

15 „Die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um die Politische Theologie gewannen um 1968 nicht nur in Deutschland, sondern in den meisten westeuropäischen und teilweise auch osteuropäischen Ländern, in Nord-, Süd- und Mittelamerika ein beeindruckendes Ausmaß. Die Politisierung der Religion war ein Massenphänomen nicht nur im transkonfessionellen, sondern auch im transnationalen Sinne des Wortes“, so Eitler 2008 (2008), der als wichtige Vertreter*innen der politischen Theologie dieser Zeit insbesondere Johann Baptist Metz, Giulio Girardi, Norbert Greinacher, Karl Rahner, Jürgen Moltmann, Helmut Gollwitzer und Dorothee Sölle benennt.

Auch innerkirchlich geriet vieles in Bewegung: So häuften sich in den Jahren 1968/69 Laisierungsanträge[16] von Priestern, zugleich gab es immer weniger Priesternachwuchs. Nachdem das niederländische Pastoralkonzil sich im Januar 1970 für die Abschaffung des Pflichtzölibats und die Zulassung Verheirateter ins Priesteramt ausgesprochen hatte, entbrannte auch in den deutschen Bistümern eine Diskussion darüber – wenngleich Papst Paul VI. dem Ansinnen direkt widersprach. Vieles wurde in den späten 60er und frühen 70er Jahren in der Kirche (und ihrem Verhältnis zur ‚Welt') in Frage gestellt, diskutiert, verworfen und/oder verändert: Symptome „einer manchmal krisenhaften Unruhe, die (…) im größeren Zusammenhang der nachkonziliaren Erneuerung gesehen werden" müssen (Forster 1979, S. 272).

Denn in die frühen 60er Jahre fällt die Zeit des Zweiten Vatikanischen Konzils (1962 bis 1965), dessen programmatische Neuerungen in den späten 60er Jahren und dann auf der Würzburger Synode 1971 bis 1975 in Deutschland diskutiert wurden. Im Zentrum des Konzils standen die Begegnung der Kirche mit der „Welt von heute", der Dialog und das Aufbrechen von Vereinseitigungen und Versteinerungen. Zwar traten die vom Konzil beschlossenen Veränderungen nicht gleichsam aus dem Nichts ein, sondern waren in den Jahren zuvor an verschiedenen Stellen intensiv diskutiert worden, doch lässt sich das Konzil als „Katalysator" dieser Veränderungen beschreiben (vgl. Großbölting 2013 S. 108). Unter anderem unterstützte das Konzil in seiner Erklärung *Gravissimum Educationis* klar die Zuständigkeit des Staates für die Erziehung und das Schulsystem – und plädierte für eine plurale Ausgestaltung von Bildung; weder Staat noch Kirche können demnach ein Monopol beanspruchen. Fast alle Bundesländer schafften in der Folge die Bekenntnisschulen ab (vgl. ebd., S. 126f.). In der Pastoralkonstitution *Gaudium et Spes* wurde das Verhältnis der Kirche zur Welt neu bestimmt und die Kirche als Institution sowie jede*r Christ*in aufgefordert, sich andersdenkenden Menschen gegenüber zu öffnen.

Andreas Henkelmann (2010) diskutiert in seiner Analyse der katholischen Fachzeitschrift *Jugendwohl* die Auswirkungen, die vom Konzil für die katholische Heimerziehung ausgingen. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass die Beschlüsse des Konzils „den endgültigen Abschied von der katholischen Sonder- und Gegengesellschaft des 19. Jahrhunderts" einläutete (ebd., S. 162). Schon in den Jahren vor dem Konzil dachten unter anderem der Moraltheologe Alfons Auer oder der Psychologe Ernst Ell darüber nach, ob katholische Erziehung beispielsweise in Heimen (weiterhin) zum Ziel haben könne, die Kinder und Jugendlichen in einer am klösterlichen Leben orientierten Umgebung auf „Vollkommenheitsideale" hin zu erziehen: „Geht es darum, den Minderjährigen vor weiteren Verfehlungen zu bewahren, um so sein ‚Seelenheil' zu retten oder ist der Heimaufenthalt als Vorbereitung und damit als Bewährung für ein Leben in der Welt zu verstehen?" (ebd.) Ein diese Idee stützendes, neu gedachtes Verhältnis zur Welt formulierte dann das Zweite Vatikanische Konzil in der schon benannten Konstitution *Gaudium et Spes*. Ernst Ell konkretisierte 1966 die damit notwendige Veränderung in der katholischen Erziehung in einem Vortrag so:

16 Laisierung meint den kirchenrechtlichen Akt der Entpflichtung von Klerikern, also die Entbindung von allen mit der Weihe empfangenen Rechten und Pflichten.

> „Aus diesem Rückblick wird verständlich, warum dieser Satz ‚Für die Welt erziehen' im christlichen Bereich so revolutionär klingt, weil eben jahrhundertelang das Streben vorherrschte, den Christen von der Welt abzusondern, und wo dies nicht ging, dann doch innerhalb der Welt in katholische Gettos zu bringen. (…) ‚Für die Welt erziehen' heißt daher nichts anderes als fähig machen, als Christ in der Welt zu leben." (Ell 1966, zit. n. Henkelmann 2010, S. 164)

Henkelmann beschreibt anhand mehrerer Beispiele, wie die Zeitschrift *Jugendwohl* und der sie herausgebende Fachverband (der heutige *Bundesverband Caritas Kinder- und Jugendhilfe e. V.*) den Wandel von der Bewahrungs- zur Bewährungspädagogik und von der „novizialen" (also Novizen im Kloster ähnlichen) zur „mundalen" (also der Welt zugewandten) Erziehung diskutierten und allmählich vollzogen. Die Autor*innen der Zeitschrift, darunter auch Ernst Ell selber, ringen dabei sichtbar mit teilweise ambivalenten oder gar widersprüchlichen Zielsetzungen und Ansichten, so beispielsweise mit Blick auf sich wandelnde Geschlechterrollen (Sollen Mädchen auf eigene Erwerbstätigkeit hin erzogen werden?) und auf den Umgang mit Sexualität (Wie kann man Selbstbefriedigung enttabuisieren und nicht als schlimme Sünde darstellen, ohne sie zugleich als etwas Natürliches und Selbstverständliches durchgehen zu lassen?). Henkelmann zeichnet so nach, wie das Konzil, die gesellschaftlichen Veränderungen im Kontext von 1968 und die Heimrevolten von 1969 nicht spurlos auch an der katholischen (Heim-)Erziehung vorübergingen. Den oben bereits erwähnten 4. Deutschen Jugendhilfetag 1970 in Nürnberg beschreibt er als „Schockerlebnis" für viele Teilnehmende gerade aus katholischen Kontexten, denen „auf dieser Tagung endgültig bewusst [wurde], in welchem Maße sie neuerdings mit diesem Willen zur Reform einer doppelten Fronstellung ausgeliefert sind" (Flosdorf 1970, zit. n. Henkelmann 2010, S. 169f.): einerseits wehrte man sich gegen die massive Kritik an der Heimerziehung, die im öffentlichen und medialen Diskurs geübt wurde, andererseits verschärfte sich die Kritik „an Defiziten im eigenen Lager, etwa mit Blick auf reformunwillige katholische Heime" (ebd., S. 170).

Auch die katholische Jugendverbandslandschaft veränderte sich spätestens ab dem Konzil und wendete sich von der Idee, Jugendverbände als Gegenbewegung zur Welt nach außen hin abzuschließen, hin zu einer „Öffnung zur Welt", die auch Fragen nach der Anschlussfähigkeit an die Anliegen beispielsweise der Außerparlamentarischen Opposition (APO) zuließ (vgl. Großbölting 2013, S. 89f.).

Zu einer kritischen und politischen Bewegung innerhalb der katholischen Kirche, die sich aus den gesellschaftlichen Diskussionen der Zeit speiste und an diese anschloss, zählten beispielsweise auch die Ereignisse auf dem 82. Deutschen Katholikentag 1968 in Essen. Dort wurde in bislang ungekanntem Ausmaß und öffentlich um Reformen gestritten und Kritik an Lehre und Institution und insbesondere an Papst Paul VI. selbst geübt. Dieser hatte in seiner Enzyklika *Humanae Vitae* nicht nur eine Lehre zu Sexualität und Zeugung formuliert, die gesellschaftlich längst überholt war, sondern diese mit einer Aufforderung zu unbedingtem Gehorsam verbunden und damit seine Autorität ins Zentrum gestellt. Neben der inhaltlichen Positionierung eines großen Teils der Teilnehmenden zu Empfängnisverhütung und gegen die Unfehlbarkeit des Papstes war das Besondere an diesem „Protestkirchentag" vor allem, dass sich dort eine neue „Form von institutioneller Öffentlichkeit in der Kirche" zeigte, die nicht

vorbereiteten Reden der Funktionäre, sondern den Diskussionen unter den Teilnehmenden eine Bühne bot (vgl. ebd., S. 163).

Politisierung und Demokratisierung zeigten sich unter anderem in den (bzw. einigen) Studierendengemeinden der großen Universitätsstädte, in denen Studierende der Theologie und anderer Disziplinen und die für die Gemeinden zuständigen Pfarrer vielfach und in sehr unterschiedlicher Weise darum rangen, ihre Studierendengemeinden an die aktuellen gesellschaftlichen Debatten anschlussfähig zu machen, beziehungsweise selbst ein Forum dieser Debatten zu sein – oder einen Gegenpol dazu darzustellen. In den 70ern studierten zudem vermehrt Menschen (auch Frauen!) Theologie, die später nicht ins Priesteramt wollten, sondern nach ihrer Ausbildung als Laien in der Kirche arbeiteten – in neu geschaffenen kirchlichen Berufen, z. B. als Diakon, Pastoral- oder Gemeindeassistent*in, auch dies eine Folge des Konzils. Die Priester vor Ort bekamen so Unterstützung, zugleich aber auch Konkurrenz von gut ausgebildeten Laien.

All diese Prozesse machen deutlich, wie sehr die 70er Jahre von einer zunehmenden Pluralisierung von Lebensformen, Werten und Normen geprägt waren. Die Kirchen verloren dabei weiter an Deutungshoheit – insbesondere bei allen Fragen rund um Sexualität, Familie, Geschlechterrollen – und damit auch an gesellschaftlichem Einfluss. Wie nicht anders zu erwarten, gab es auch innerkirchlich sowohl starke Befürworter*innen als auch Kritiker*innen der Ergebnisse des Konzils – in jedem Fall wurde die neue Dynamik als Ausdruck einer Krise verstanden, die sich nicht nur in der katholischen Kirche abspielte: „Pluralisierung und Politisierung wurden konfessionsübergreifend als große Veränderung, gelegentlich als Chance, öfter aber noch als Bedrohung wahrgenommen.“ (ebd., S. 149) Das mag unter anderem daran gelegen haben, dass das Konzil zwar Veränderungsnotwendigkeiten benannte und die Ziele der Veränderung beschrieb, den Kirchenleitungen, Priestern und Laien aber keine Anleitung dazu gab, wie sie „im Kirchenalltag und vor allem im Konfliktfall Autorität und Gehorsam miteinander ins Verhältnis setzen sollten“ (ebd., S. 153). Dies zeigte sich deutlich am Idealbild des Priesters, das sich in den 60er und 70er Jahren grundlegend wandelte. Was die Würzburger Synode als „Identifikationsprobleme“ vor allem jüngerer Kleriker mit der Kirche bezeichnete, äußerte sich in Forderungen nach einer Reform der Strukturen, Kritik am Zölibat, aber auch völlig unterschiedlichen Rollenbildern und Amtsauffassungen: neben die Verkündigung traten Seelsorge, Sozialarbeit, Beratung, Teamleitung, Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten und viele neue Aufgaben und Erwartungen. Während damit einerseits eine Nivellierung der früheren Autorität des Priesters einherging, wurde andererseits weiterhin erwartet, dass sich Priester von Gläubigen deutlich unterscheiden (vgl. ebd., S. 245ff.).

4.4 Von der Reformeuphorie zur Frustration: die späten 70er und 80er Jahre

Mit Blick auf die Würzburger Synode 1971 bis 1975, deren Verlauf und offene Diskussionsatmosphäre vielfach gelobt wurde, stellt Großbölting (2013) fest: „Eine Erneuerungsbewegung, die die Texte und Programme mit Leben hätte füllen können, fehlte ebenso wie eine Aufbruchsstimmung, wie sie nach dem Zweiten Vatikanum geherrscht hatte.“ (ebd.: 159) Insgesamt machte sich im Jahrzehnt nach dem Konzil Ernüchterung breit: Die vom Konzil

formulierten Weiterentwicklungen fanden entweder nicht statt oder führten nicht zum gewünschten Ergebnis. Innerhalb und außerhalb der Kirche nahmen viele vor allem Verunsicherung und Überforderung der Institution und unter den Gläubigen wahr. Der Erosionsprozess der Volkskirche – der sich z. B. in schrumpfenden Mitgliederzahlen zeigte – konnte nicht aufgehalten werden: Waren 1970 noch fast 95 % der Bevölkerung Mitglied in einer der beiden großen Kirchen und 3,9 % konfessionslos, waren 1987 nur noch 83,5 % Mitglieder und schon 11,4 % Konfessionslose – mit der Wiedervereinigung 1990 verdoppelte sich deren Anteil auf 22,4 %.

Pluralisierung und Individualisierung im religiösen Feld, „wie sie für die siebziger und achtziger Jahre kennzeichnend waren, bedeuteten den endgültigen Abschied von der historisch kulturell exzeptionellen Stellung, wie sie die Kirchen in der unmittelbaren Nachkriegszeit und in den fünfziger Jahren innehatten“ (ebd., S. 179). 1977 wurde beispielsweise das Scheidungsrecht reformiert und mehr unterschiedliche Lebensformen (z. B. alleinerziehende Mütter mit Kind/ern) als ‚Familie‘ anerkannt, womit eine Aufwertung dessen stattfand, wogegen gerade die katholische Kirche sich lange Zeit gemeinsam mit konservativen politischen Kräften wie der CDU/CSU zur Wehr gesetzt hatte. Die Stellung der Religionsgemeinschaften in der Gesellschaft veränderte sich ebenso unumkehrbar wie die Formen, wie Religion gelebt wurde – eine „Epochenschwelle“ war überschritten (ebd.).

Und auch gesamtgesellschaftlich, politisch und ökonomisch wurden in den 70er und 80er Jahren Schwellen überschritten: Der seit dem Kriegsende stattfindende ökonomische Wachstumsboom und der Anstieg des gesellschaftlichen Wohlstands kamen an ihr Ende, unter anderem der Bergbau, die Stahl- und Textilindustrie waren stark betroffen. Als Gegenmittel setzten sich zunächst in den USA und Großbritannien neoliberale Prinzipien der Deregulierung und Privatisierung durch. In der Bundesrepublik erfolgte eine Umsetzung dieser Prinzipien zunächst weniger radikal, doch der Gedanke der Privatisierung wurde auch hier „Teil einer gesellschaftlichen Ordnungsvorstellung (…), die – ganz allgemein – das Individuum gegen den staatlichen ‚Übergriff‘ zu stärken versuchte“ (Süß und Woyke 2012, S. 7). Die Verschärfung des Ost-West-Konfliktes und die (zumindest gefühlt) zunehmende Bedrohung durch Krieg, Aufrüstung und Atomwaffen verunsicherte viele Menschen, war aber auch Anlass für breit getragenes Engagement. Die im Kontext des Widerstands gegen den NATO-Doppelbeschluss 1979 sich formierende Friedensbewegung wurde zur „größten außerparlamentarischen Massenbewegung in der Geschichte der Bundesrepublik“ (Wiechmann 2011, S. 343), wobei innerhalb der insgesamt sehr heterogenen Gesamtbewegung gerade die christlichen Initiativen eine tragende Rolle spielten. Eine weitere starke Bewegung formierte sich angesichts von Waldsterben, Ozon-Loch und der Reaktorkatastrophe von Tschernobyl 1986 und zog in Gestalt der Grünen schon 1983 in den Bundestag ein. Friedens- und Umweltbewegung standen für ein „in seiner Intensität neuartiges gesellschaftliches Protestpotenzial“ (Süß und Woyke 2012, S. 14) und waren Ausdruck eines politischen Wandels, der wachsende Skepsis gegenüber und Kritik an staatlicher Problemlösungskompetenz einerseits, den Wunsch nach Partizipation und Selbstbestimmung andererseits beinhaltete.

Mit dem Aufkommen der bis dahin völlig unbekannten Immunerkrankung AIDS ging eine weitere Verunsicherung einher, die zu weitreichenden gesellschaftlichen Debatten führte:

> „Sexualität und Tod, Sicherheit und Werte, das Verhältnis von Staat und Bürger, Intimität und Vertrauen: Der Umgang mit Aids berührte wie kaum ein anderes Ereignis das soziale, religiöse und kulturelle Selbstverständnis moderner Gesellschaften. Wie weit durfte der Staat zur Seuchenbekämpfung eingreifen? War Aids auch eine ‚moralische' Krankheit, Folge libertinärer Sexualmoral und damit auch eine Form der Bestrafung? Und welche waren, angesichts der Erblasten des ›Dritten Reichs‹, die angemessenen gesundheitspolitischen Strategien im Umgang mit der neuen Krankheit? Aids war *das* neue Risiko, und es war umso besorgniserregender, weil die medizinische Forschung noch so wenig über Ursachen, Verbreitung und Verlauf sagen konnte." (ebd., S. 12)

All dies führte zu einer gesellschaftlichen Verunsicherung, „Pessimismus und das Gefühl der Stagnation machten sich breit, Niedergangs- und sogar Weltuntergangsszenarien gewannen an Plausibilität" (ebd., S. 5).

Während dabei in den 70er Jahren seitens der Politik Jugendliche und junge Erwachsene als Sicherheitsrisiko für die gesellschaftliche Ordnung und die Demokratie gesehen und beispielsweise mit Berufsverbotsmaßnahmen in die richtigen Bahnen gelenkt werden sollten –

> „Sogar Schüler, die sich für einen vierwöchigen Ferienjob bei der ‚Stadtranderholung' für benachteiligte Kinder bewarben, wurden auf ihre ‚Verfassungstreue' überprüft. Schon, wer den ‚Extremistenbeschluss' als ‚Berufsverbot' bezeichnete, musste mit der Androhung von Disziplinarmaßnahmen rechnen." (Farin 2010)

– wurden sie in den 80er Jahren zunehmend selbst als gefährdet wahrgenommen. Perspektivlosigkeit und Hoffnungslosigkeit angesichts der weltweiten Probleme und Gefährdungen führen bei den einen zu pessimistischer und hedonistischer Lethargie, bei den anderen zu Engagement in Initiativen und Bündnissen der Umwelt- oder Friedensbewegung, der Hausbesetzerszene oder feministischen Bewegungen, die sich nicht unbedingt dem gewaltfreien Widerstand verpflichtet sahen.

Nach der bildungspolitischen Aufbruchstimmung der frühen 70er Jahre, die Bildungsexpansion, Schulreformen, neue Bildungsziele (unter Stichworten wie Emanzipation, Autonomie, Handlungsfähigkeit), Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler*innen etc. zur Folge gehabt hatte, ging dieser Elan Ende der 70er Jahre wieder verloren (vgl. Edelstein und Veith 2017). Die wirtschaftliche Entwicklung lenkte den Fokus auch in der Bildungspolitik wieder stärker auf Arbeitsmarktfähigkeit, emanzipatorische oder gar antiautoritäre Erziehungsvorstellungen gerieten verstärkt in die Kritik, Reformen wurden wieder zurückgenommen – auch in Bayern:

> „Die bildungspolitischen Debatten drehten sich vor allem um die Themen ‚Schulstress' und ‚Wiedergewinnung des Erzieherischen', die letztendlich zu einer Pädagogisierung der Lehrpläne aller Schularten führten. Die Vermittlung traditioneller Werte und regionaler Kultur und Geschichte an die Schüler wurde nicht zuletzt mit dem Ziel der Identitätsstiftung mit dem Land Bayern forciert." (Fenn 2012)

In der Pädagogik richtete sich Ende der 70er Jahre der Blick erstmals auf die – erst jetzt so benannte – „Schwarze Pädagogik". Katharina Rutschky zeigt 1977 anhand von Quellen wie

Zeitschriftenartikeln, Kalenderblättern, Lehrerhandbüchern und Erziehungsratgebern, wie über Jahrhunderte pädagogische (Zwangs)Maßnahmen zur Erniedrigung und Entwürdigung von Kindern führten:

> „In den subtilen Formen der Unterwerfung, die nun vorgeschlagen und praktiziert wurden, sollten die Kinder möglichst nicht merken, dass ihnen ihr Willen genommen wurde und vor allem durften sie die Erwachsenen, die Gehorsam oft mit strengen Strafen ahndeten, dafür nicht hassen, sondern sollten sie lieben lernen." (Kuhlmann 2010, S. 82)

Als analytische Kategorie dient der Begriff *Schwarze Pädagogik* seitdem der Offenlegung der „verdrängten und verleugneten Konflikte", die die Geschichte der Erziehung prägen (Rutschky 1977, S. XV). Daran anschließend untersucht in den 80er Jahren Alice Miller aus psychoanalytischer Perspektive, wie Psychosen, Drogensucht oder Kriminalität ein verschlüsselter Ausdruck der frühesten Erfahrungen sind, indem sie sich mit der *Schwarzen Pädagogik* beschäftigt und anhand von Fallbeispielen aufzeigt, welch verheerende Folgen „Erziehung" haben kann, die doch scheinbar nur das Beste für das Kind will. Als ausgebildete und lange als solche tätige Psychoanalytikerin nimmt sie dabei gerade eine Gegenposition zur klassischen Psychoanalyse ein, weil diese in der Regel dem Kind selbst die Schuld gibt und die Eltern verschont; ihr geht es um das genaue Gegenteil. *Schwarze Pädagogik* besteht für Miller vor allem darin, „Kinder so zu erziehen, dass sie nicht merken, was man ihnen zufügt, was man ihnen nimmt, was sie dabei verlieren, wer sie sonst gewesen wären und wer sie überhaupt sind" (Miller 1983, S. 29).

> „An Rutschkys Begriff der Schwarzen Pädagogik ansetzend und ihn nur noch tiefenpsychologisch deutend, verortet Alice Miller die der Erziehung grundsätzlich zuzurechnenden repressiven Maßnahmen in einem ‚ubiquitären Mechanismus', nämlich in dem über alle historische Sozialformationen sich erhaltenden Motiv der ‚Machtausübung des Erwachsenen über das Kind' (1983, S. 32)." (Bernhard 2009, S. 73)

Ute Rabe-Kleberg kommt 1983 zu dem Schluss, die „jetzige Elterngeneration" müsse die neuen Standards der gewaltfreien Erziehung „für sich erst entwickeln", ihnen fehlten offenbar Verhaltensmodelle und Erfahrungen, sodass insbesondere in Extremsituationen (bei großer Belastung und/oder unter Alkoholeinfluss) der „ältere Handlungstyp, Schwächere mit Gewalt zu bedrohen, eben doch der naheliegendere" sei (Rabe-Kleberg 1989, S. 171). Auch jenseits der Frage von Gewaltanwendung in der Erziehung, so zeigt Rabe-Kleberg weiter, blickte die Generation der um 1970 zu Eltern Gewordenen anders auf ihre Kinder und ihre eigene Rolle als Eltern. Dass der Staat die elterliche Gewalt gegenüber den Kindern beschneidet und kontrolliert[17], wurde von einem nicht geringen Teil der insgesamt besser ausgebildeten und beruflich wie wirtschaftlich besser gestellten Eltern befürwortet. Insbesondere die Frauen dieser Elterngeneration waren in einem zuvor nicht bekannten Maße nicht mehr von ihrer Rolle als Ehefrau und Mutter abhängig und konnten – unter anderem durch bessere Möglichkeiten der Empfängnisverhütung – bewusster die Entscheidung treffen, dass und wie sie diese Rolle/n einnehmen wollten. Diese Veränderung von Rollen und Aufgaben sind damit aber

17 Im Jahr 1980 wurde im Familienrecht der Begriff der „elterlichen Gewalt" durch den der „elterlichen Sorge" ersetzt. Erst im Jahr 2000 wurde das kindliche Recht auf gewaltfreie Erziehung eingeführt.

zumindest scheinbar vor allem an individuelle Leistung gebunden, weshalb auch die Zukunft der eigenen Kinder in erster Linie vom individuellen Erfolg der elterlichen Erziehung und der Leistungsbereitschaft der Kinder abhängen soll, während soziale Kriterien oder das Geschlecht eines Kindes nicht mehr ausschlaggebend sein dürfen. Doch:

> „Für die Voraussetzungen des Leistungsverhaltens ihrer Kinder fühlen sich diese Eltern gleichzeitig verantwortlich und nicht befähigt, sie zu realisieren. […] Die Eltern werden damit reif für eine neue, aber andauernde Abhängigkeit: der von Spezialisten für das Aufziehen von Kindern und von professionellen Beratern, die vom Staat und auch von Organisationen angeboten werden." (ebd.: 172)

Das Verbot körperlicher Züchtigung in Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen wurde in den deutschen Bundesländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingeführt. In Bayern untersagte Kultusminister Ludwig Huber die körperliche Strafe an Schulen zum Schuljahr 1970/71 durch Erlass. Die rechtliche Diskussion über ein möglicherweise fortbestehendes *gewohnheitsrechtliches* Züchtigungsrecht von Lehrkräften war damit jedoch nicht vollständig beendet und wurde noch in den späten 1970er Jahren von Gerichten thematisiert (vgl. Schumann 2007; Hoff 2023).

International wuchs ab den späten 70er Jahren die wissenschaftliche Aufmerksamkeit für Themen rund um Missbrauch und Gewalt gegenüber Kindern, zunächst vor allem in den USA. In Deutschland lag der Fokus der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung in den späten 70er und frühen 80er Jahren zunächst auf Gewalt an Frauen und Mädchen. Selbsthilfeinitiativen, Frauennotrufe und erste Frauenhäuser entstanden. Damit ging auch ein gezielter Tabubruch einher: Über Gewalt, die im ‚Privaten' stattfand, wurde nun öffentlich gesprochen und es wurde deutlich, dass häusliche Gewalt in allen gesellschaftlichen Milieus vorkommt, sich also nicht einfach bestimmten (meist marginalisierten) sozialen Gruppen zuschreiben lässt – ein Gedanke, der in Teilen von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft auf heftige Abwehr stieß (vgl. Maurer 2018, S. 45). Damit verknüpft war auch die Erkenntnis, dass es keineswegs der „fremde Triebtäter" ist, der seine Opfer aus dem Nichts überfällt, um ihnen Gewalt anzutun – sondern sich gerade sexualisierte Gewalt auch an Mädchen zumeist im familiären Kontext ereignet (vgl. auch Söhner und Fangerau 2018).

In der katholischen Kirche begannen sich ab Mitte der 80er Jahre Berichte über sexualisierte Gewalt durch Priester zu häufen – zunächst in den USA, in den 90ern dann in Belgien, den Niederlanden und in Irland –, über die auch in der Presse berichtet wurde. Größere Aufmerksamkeit gewann das Thema in Deutschland bekanntlich erst ab 2010.

Insgesamt zeigen diese Ausführungen, dass der Untersuchungszeitraum des Aufarbeitungsprojektes 1960 bis 1990 von tiefgreifenden, aber zugleich nicht geradlinigen Transformationsprozessen geprägt war: Autoritäre Ordnungen und Erziehungsvorstellungen verloren zwar an Selbstverständlichkeit, blieben aber wirksam. Dabei ist wichtig festzuhalten, dass bei aller Verbreitung gewaltförmige Erziehungsvorstellungen und -praktiken nie alternativlos oder unwidersprochen waren. Nach und nach entstanden neuere pädagogische, gesellschaftliche und kirchliche Leitbilder, die sich zwischen Mitte der 1960er bis Anfang der 1970er Jahre verdichteten. Liberalere Gesellschaftsbilder inklusive ihrer Erziehungsideale waren jedoch widersprüchlich und setzten sich nur ungleichzeitig durch. Gerade diese Gleichzeitigkeit von

Beharrung, Reform und Verunsicherung, aber auch die Umbruchphase Ende der 1960er Jahre bilden den Deutungshorizont für die weitere Analyse im Kontext der Aufarbeitung. Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich damit über eine besonders folgenreiche, bedeutsame Epoche gesellschaftlicher, wissenschaftlicher und pädagogischer Transformationen.

5 Das Studienseminar St. Michael als pädagogische Institution im Wandel der Geschichte

5.1 Die Geschichte des Studienseminars St. Michael

Das Studienseminar in Traunstein wurde am 01. September 1929 vom Münchner Erzbischof Michael Kardinal Faulhaber feierlich eingeweiht. Er und der spätere Weihbischof Johann Baptist Schauer hatten Bau und Gründung vorangetrieben mit der primären Zielsetzung, mit der Gewinnung und Ausbildung von Jungen aus dem Süden und Osten des Erzbistums dem schon seit Mitte des 19. Jahrhunderts andauernden Priestermangel zu begegnen. Nachdem sich gezeigt hatte, dass aus dieser Region vergleichsweise wenig Priester hervorgingen, sollte die geographische Lücke geschlossen und die Gewinnung und Ausbildung künftiger Priester – neben den Knabenseminaren in Freising und Scheyern – auch im Chiemgau verfolgt werden. Bau und Eröffnung des Seminars auf dem Höhepunkt der Weltwirtschaftskrise, die auch vor Traunstein nicht haltmachte, zeigen die hohe Relevanz, die das Erzbistum, die Stadt Traunstein und das *Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus* ihm zuschrieben (vgl. Laube 2006, S.19).

Die Ansiedlung des Seminars in Traunstein erfolgte auf Anregung des Kultusministeriums in engen Absprachen zwischen der Stadt Traunstein und der Erzdiözese. Die Stadt erwartete sich wirtschaftliche Vorteile (sowohl während des Baus als auch danach durch die Anwesenheit von 150 bis 180 Schülern), vor allem aber den Ausbau des bestehenden Progymnasiums zum humanistischen Vollgymnasium, der sich für die Stadt ebenfalls finanziell günstig auswirkte. Die Erzdiözese gab Traunstein den Vorzug beispielsweise gegenüber Bad Reichenhall – das Interesse bekundet hatte:

> „Aufgrund des starken Fremdenverkehrs galt der Ort als zu unruhig, wodurch man nachteilige Auswirkungen auf die Erziehung der Seminaristen befürchtete. Die Verpflegung sei außerdem zu teuer und ‚das Klima etwas zu weich'." (ebd., S. 32)

Die in Archivunterlagen offenbar gut nachvollziehbare und von Volker Laube 2006 aufgearbeitete Gründungsgeschichte des Seminars zeigt, dass von Beginn an ein enges Zusammenwirken von Erzdiözese, Kultusministerium und Stadt stattfand:

> „Ohne die finanzielle Kraftanstrengung des Ordinariats, die Unterstützung der Stadtverwaltung von Traunstein und letztlich massive politische Hilfestellung durch das Kultusministerium wäre die Einrichtung eines Knabenseminars in Traunstein, geschweige denn der zum Vorteil des Seminars gereichende Ausbau des Pro- in ein humanistisches Vollgymnasium nicht gelungen – und das in einer Zeit, in der aufgrund leerer öffentlicher Kassen so manches Projekt gestoppt werden musste." (ebd., S. 42)

Das Kultusministerium agierte dabei phasenweise auch gegen den Willen beispielsweise des Finanzministeriums, das angesichts der wirtschaftlich schwierigen Gesamtlage der dauerhaften Finanzierung des Vollgymnasiums in Traunstein kritisch gegenüberstand (vgl. ebd., S. 39ff.).

Die Verbindung und enge Kooperation zwischen Studienseminar und dem Chiemgau-Gymnasium, die in den Interviews der vorliegenden Studie immer wieder zur Sprache kommt, war also bereits seit der Geburtsstunde des Studienseminars so angelegt.

Als zu Beginn des Schuljahrs 1929/30 die ersten Seminaristen einzogen (sie waren zuvor bereits als Seminaristen in anderen Häusern provisorisch untergebracht), kamen sie in „einen Neubau, der in technischer und hygienischer Hinsicht auf der Höhe der Zeit stand“ (ebd., S. 43). Drei Schlafsäle, drei Studiersäle, eine Bibliothek, ein Theatersaal mit Bühne, ein Musikzimmer und eine Seminarkirche standen für den Seminarbetrieb zur Verfügung, daneben die Wohnungen der Präfekten und des Direktors sowie zahlreiche Wirtschaftsräume, Ställe etc. Zudem „existierten eine moderne Krankenabteilung, zehn Brausebäder und acht Badewannen sowie eine große Anzahl von Fußbädern“ (ebd., S. 44). Besonders war vor allem auch das Außengelände mit großen Rasen- und Spielflächen sowie eine Kegelbahn im Keller. Und nicht zuletzt sprach schon die Benennung als ‚Studienseminar‘ anstelle des bisher üblichen Begriffs ‚Knabenseminar‘ von einer vergleichsweise „modernen“ Ausrichtung und vorsichtigen „Öffnung“ des Hauses (vgl. Laube 2007).

Dabei förderten die Seminare – und insbesondere das im ländlichen Südosten des Erzbistums gelegene Seminar in Traunstein – von Beginn an vor allem Kinder aus Familien mit geringerem ökonomischem und kulturellem Kapital. Anfang des Schuljahres 1930/31 lebten bereits 103 Jungen im Studienseminar St. Michael, die Zahl stieg in den kommenden Jahren kontinuierlich an. 53 % der Eltern der Schüler im Schuljahr 1933/34 waren in der Landwirtschaft, 10 % als Arbeiter*innen und 16 % als Handwerker und Gewerbetreibende tätig. Im Schuljahr 1938/39 beispielsweise mussten aber nur elf Schüler die volle Pension bezahlen, alle anderen erhielten Ermäßigungen oder gestiftete Freiplätze (vgl. Laube 2006, S. 44ff.).

Der erste Direktor des Studienseminars war der Priester Johann Evangelist Mair, der zuvor als Lehrer und als Präfekt in Freising tätig gewesen war. Er war von Beginn an mit zahlreichen Wechseln auf den (ab 1932) drei Präfekten-Stellen konfrontiert. 1933 übernahmen die Barmherzigen Schwestern aus Adelholzen mit elf Schwestern die Haushaltsführung, denen weitere weltliche Angestellte unterstellt waren. Diese Rahmenbedingungen des Lebens und Arbeitens am Studienseminar setzten sich – unterbrochen durch mehrfache Beschlagnahmung und anderweitige Verwendung während des und kurz nach dem Zweiten Weltkrieg – über Jahrzehnte so fort. Das gilt auch für die verfolgten Erziehungsideale:

> „Das Ziel war eine lückenlose klerikale Erziehung der späteren Geistlichen vom zwölften Lebensjahr an. Die Schüler sollten in den Seminaren ein abgeschiedenes Leben führen, das einer rigorosen Disziplin unterworfen war und sie auf ihr künftiges Leben vorbereitete. Dahinter stand ein Ideal, das den Priester als Angehörigen eines eigenen sozialen Standes begriff, der sich durch seine äußere Erscheinungsform und Lebensweise, mindestens ebenso aber auch durch seine innere Haltung von seinem Umfeld abgrenzte.“ (ebd., S. 53)

Die ‚Wirksamkeit‘ dieser Erziehung zeigt sich unter anderem in einem Beitrag zum 50-jährigen Jubiläum des Seminars, in dem ein Pfarrer und ehemaliger Seminarist aus dem Abitur-Jahrgang 1957 resümiert:

> *„Das eine muss freilich auch gesagt sein: wenn wir in unserer Jugend nicht durch die Schule des Seminars gegangen wären, wo wir hart gefordert wurden, dann könnten wir wohl auch nicht einen fast pausenlos gefüllten Alltag bewältigen.“ (Archiv-Bestand EB004, 28)*

Musikalische Bildung und Sport bildeten neben der religiösen Erziehung zwei Schwerpunkte in der Freizeitgestaltung, auch Basteln und Theaterspielen wurden von Beginn an angeboten.

Bei Gründung des Traunsteiner Seminars wurde analog zu den anderen Knabenseminaren im Statut geregelt, dass nur zugelassen werden konnte, wer die ernsthafte Absicht hatte, Geistlicher zu werden. „Erkannte ein Seminarist frühzeitig seine fehlende Berufung, schied er aus dem Seminar wieder aus.“ (Laube 2006, S. 54) Bei Verfehlen des Klassenziels konnte nur mit Ausnahmegenehmigung des Direktors eine Klasse wiederholt werden. Weiterhin regelt das Statut religiöse Pflichten (u. a. täglicher Besuch der Messe), Gehorsamspflichten gegenüber den Präfekten und den Eltern (u. a. wurde die Korrespondenz der Seminaristen vom Direktor kontrolliert), das Verhalten untereinander (u.a. wurden enge Freundschaften unter den Seminaristen sowie mit Stadtschülern verboten) sowie Verhaltensweisen, Kleidung, Reinlichkeit und so weiter. Mit diesen Regelungen orientierte sich das Studienseminar an den Statuten vergleichbarer Einrichtungen, war in Einzelheiten aber schon etwas ‚moderner‘ und offener als diese (vgl. ebd., S. 55).

Die hierin ablesbaren erzieherischen Ideen fügen sich ein in eine „geschlossene neuscholastische Konzeption“ der Priesterausbildung, die nach dem Konzil von Trient in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entstand:

> „Im Seminar als ‚ultramontane[r] Gegenentwurf zur säkularen Welt‘ sollte ein Priestertypus entstehen, der übermenschlich-erhaben, geistlich-asketisch nach Selbstheiligung strebte. Bis heute wirken diese Wurzeln fort, wenn in den entsprechenden Einrichtungen ‚Außenkontakte‘ in Form von Praktika oder Gemeindebesuchen sorgfältig geplant werden. Dieser Umstand zeugt vor allem von einem: Das System war und ist prinzipiell in sich geschlossen konzipiert, der darin ausgebildete Priester wird als Mitglied eines besonderen Standes sozialisiert.“ (Großbölting 2022, S. 187)

Die von Beginn an relativ häufigen Wechsel bei den Präfekten blieb auch nach dem Krieg ein Thema und den Verantwortlichen schien bewusst zu sein, dass die Aufgabe oftmals nicht mit großem Enthusiasmus übernommen wurde. So schreibt Max Kolbeck (*1920, †1988), der ab 1956 Direktor ist, im Juni 1958 an den Generalvikar in einem Brief, in dem es um die Neubesetzung einer Präfektenstelle geht:

> *„Es sollte der Herr für Traunstein angewiesen werden, der mit der größeren Freude zur Übernahme dieses Dienstes bereit ist. Dass keiner mit fliegenden Fahnen kommt, ist mir klar. Wenn er aber ein tapferes Ja sagt zu seiner Berufung, wird er alsbald merken, dass auch der Dienst im Seminar eine schöne Aufgabe ist, die trotz der vielen opfervollen Kleinarbeit und vielleicht auch gerade deswegen echte Freude schenkt. Und er bräuchte wirklich keine Angst haben, dass ihm hier von irgendeiner Seite das Leben sauer gemacht würde.“ (Archiv-Bestand BB009/1, 1714)*

Im Archiv finden sich Briefwechsel und Gesprächsnotizen, die deutlich machen, wie sich das Studienseminar in den 60er Jahren von den gesellschaftlichen Entwicklungen der Zeit

geradezu bedroht sieht, sich zugleich aber noch in einer durchaus einflussreichen Position befindet. So wird in zwei Gesprächen zwischen Direktor Kolbeck und dem Bischof, Julius Kardinal Döpfner, unter anderem über die Entwicklungen im Chiemgau-Gymnasium gesprochen. In einer Gesprächsnotiz des Bischofs vom Februar 1963 wird festgehalten, das Ordinariat solle Einfluss darauf nehmen, „*dass nur wirklich verläßige [sic] und positiv eingestellte Professoren an das Gymnasium Traunstein kommen*“, wenn die Seminaristen schon auf eine staatliche Schule geschickt würden. Solange der derzeitige Direktor, OStD Engelhard, das Gymnasium leite, könne Kolbeck „*die Sache einigermaßen steuern“*. Drei Monate später, im Mai, hat sich die ‚Bedrohungslage‘ offenbar zugespitzt. Einer weiteren Gesprächsnotiz ist nun zu entnehmen, dass zwar der aktuelle OStD ein „*ausgezeichneter Mann*“ ist, er habe „*doch den verschiedenen Bildungsvoraussetzungen unserer Bauernbuben, die ins Knabenseminar kommen, Rechnung zu tragen gewusst*“. Doch im Chiemgau-Gymnasium besteht

> *„durchaus die Gefahr der protestantischen Unterwanderung gerade in den weltanschaulichen Fächern. Die Protestanten sitzen natürlich auch in entsprechender Anzahl in den Prüfungskommissionen drin und können das Klima entsprechend gestalten. Wenn dann später einmal nach der in absehbarer Zeit erfolgenden Pensionierung des OStD noch ein feindseliger Mann an diesen Posten hinkommt, dann wird die Lage äußerst gefährlich.“*

Man beschließt daher, „*Fühlungnahme*“ mit dem Kultusministerium aufzunehmen, damit nur „*weltanschaulich eindeutig gefestigte harmonische und wohlwollende Persönlichkeiten“* nach Traunstein kommen, denn: „*Die Schule ist für uns lebenswichtig*.“ Das gelte zwar auch andersrum (weil nur dank des Seminars die altsprachlichen Fächer angeboten werden können), doch den Menschen in Traunstein sei es möglicherweise eher gleichgültig, wenn es an der Schule keinen humanistischen Zweig mehr gäbe. Man überlegt gar, dem Ministerium eine Teilung der Schule vorzuschlagen, die ohnehin für zu groß befunden wird.

Anfang der 70er Jahre geht die größte Gefahr nicht mehr von den Protestanten im Lehrerkollegium aus, sondern entsteht im Seminar selbst – wenn man einem Brief von Direktor Huber an Kardinal Döpfner vom 30.03.1971 folgt. Darin bittet der Direktor den Bischof um ein persönliches Gespräch und seinen Rat:

> *„Gerne würde ich mir in einem Gespräch mit Ihnen (vielleicht auf einem Spaziergang) Rat und Weisung in verschiedenen Fragen der Seminarerziehung einholen. Unser Haus ist von liberalen und linksgerichteten Leuten unterwandert. Gerne würde ich reinen Tisch machen, doch nicht ohne Ihre Meinung gehört zu haben.“* (Archiv-Bestand Döpfner, Sig. 120)

Wen genau Huber mit den „liberalen und linksgerichteten Leuten“ meint – Seminaristen oder Präfekten – und wie er „reinen Tisch“ machen möchte, wird leider nicht deutlich. Ein weiteres „Problem“, das Huber in diesem Brief anspricht, hat seine Wurzeln einige Jahre zuvor und wurde von seinem Vorgänger, Max Kolbeck, offenbar nicht so problematisch gesehen. Huber schreibt:

> *„Wir müssen wieder mehr von den jungen Leuten fordern. Man kann die Berufsbindung nicht einfach aufheben, ohne sie durch konkrete Erziehungsziele zu ersetzen. Auf einem Ihrer letzten Besuche sollen Sie das Wort 'Erziehung zum*

weltoffenen Christ' geprägt haben. Das erscheint mir eine sehr gute Grundlage für eine Neukonzeption der bischöflichen Internate zu sein.“

Eine solche „Neukonzeption“ nach Aufhebung der Berufsbindung ist zu diesem Zeitpunkt schon einige Jahre im Gespräch. Seit 1947 tagt jedes Jahr die *Konferenz der Leiter der Bischöflichen Internate in Deutschland*, an der von Jahr zu Jahr mehr Direktoren teilnehmen, unter ihnen auch Max Kolbeck. Den im Archiv befindlichen Einladungen, Protokollen, Tischvorlagen und Briefwechseln zu diesen Konferenzen ist zu entnehmen, dass der Austausch einer Vielzahl an strukturellen und organisatorischen, aber auch pädagogischen Fragen galt, vor denen die Internate standen. Ein wesentlicher Meilenstein ist hier die erste nachkonziliare Konferenz 1966 in Freising, auf der die Direktoren ein an ihre Bischöfe *„als den eigentlichen Hausvätern“* adressiertes Memorandum und ausführliche Erläuterungen dazu verabschieden. Darin stellen sie fest, die Notwendigkeit und Begründung der Internate bleibe weiterhin bestehen – nicht zuletzt, weil *„selbst gute katholische Familien“* die Erziehungsaufgaben immer weniger erfüllen könnten und weil trotz des Entstehens vieler neuer Schulen Kinder aus ländlichen Regionen noch weite Wege zum Gymnasium hätten. Notwendig wäre jedoch *„eine sehr baldige und mutige Neuausrichtung hinsichtlich der Erziehungsmethode wie auch der Auswahl der Zöglinge.“* Wenn das Konzil verlange, dass die Priestererziehung altersentsprechend gestaltet sein soll, erweise sich die „*bisher übliche Eintopferziehung, die weitgehend in unseren Häusern sowohl von ihrer baulichen Struktur her wie auch auf Grund der geringen Zahl der Erzieher heute noch vielfach gegeben ist“*, als *„kaum noch vertretbar“*, so heißt es in der Erläuterung – zumal in der Regel weder die Leiter noch die Präfekten angemessen ausgebildet seien. Zudem könne der Wunsch Priester zu werden, nicht mehr das Kriterium für die Aufnahme ins Seminar sein: „*viel wichtiger aber erscheint die geistige und charakterliche Eignung, sowie die religiöse Ansprechbarkeit, grundgelegt und ausgewiesen durch eine religiös aufgeschlossene und gläubig praktizierende Familie*.“

Mit diesem Wunsch nach Aufhebung der bisher geltenden Berufsbindung läuten die Direktoren einen Paradigmenwechsel ein (womit noch nichts über die tatsächliche Umsetzung gesagt ist). Als Erziehungsziel für die bischöflichen Internate formulieren sie:

„1. Ein seinem Alter entsprechend körperlich und geistig reifer Mann, der die Voraussetzungen für ein akademisches Studium hat und die Grundlagen für eine weitere Ausbildung zu einem Führungsanspruch in unserer Gesellschaft besitzt. Dazu gehört vor allem seine Bereitschaft, sich in diese Gesellschaft verantwortlich einzufügen und sie positiv mitzugestalten.

2. Ein junger Christ, der zur Nachfolge Christi bereit ist, sich für seinen überkommenen Glauben bewusst entschieden hat und seine Verantwortung innerhalb des Gottesvolkes in einer konkreten Gemeinde kennt und bejaht." (Erläuterungen zum Memorandum von 1966, Archiv-Bestand EB004, 134)

Daraus folgt aus ihrer Sicht unter anderem, dass die „*einseitige schulische Bindung an den altsprachlichen Zweig*“ zu problematisieren ist:

„Man sollte den Verbleib im Seminar nicht davon abhängig machen, ob ein Schüler in der 9. Klasse Griechisch wählt oder nicht. Mit Sicherheit würden die Schüler argwöhnen, man setze an die Stelle der Berufsbindung die Bildungsbindung und verfolge so im Grunde das selbe Ziel.“

Deutlich wird im Archivmaterial, dass die Direktoren in der Entwicklung des Memorandums Perspektiven aus der Soziologie und Psychologie, die innerkirchlichen Debatten vor, während und nach dem Konzil und Impulse aus Briefwechseln und Gesprächen mit Priestern und anderen Verantwortungsträgern aus Kirche und Schule diskutieren. Zahlreiche Aspekte der Seminarpädagogik werden in den Jahren um 1966, offenbar getragen von der Aufbruchstimmung des Konzils, diskutiert. Dazu gehören neben der Berufsgebundenheit u. a. auch der Betreuungsschlüssel, der Bedarf an weiblichen Erzieherinnen zumindest für die jüngsten Klassen und eine stärkere Berücksichtigung unterschiedlicher Entwicklungsstufen von Jungen auf dem Weg zum Erwachsenwerden und der damit einhergehenden Bedürfnisse. Auf der Konferenz 1967 geht es unter anderem um die Möglichkeiten der Entwicklung und Durchführung von Fortbildungskursen für Präfekten, 1968 lautet das Oberthema „Grundlagen und Formen der Autorität“.

Nicht nur unter den Direktoren gerät Ende der 60er Jahre vieles in Bewegung. In den Jahren ab 1967 findet am Studienseminar in Traunstein – bei laufendem Betrieb – ein großer Um- und Neubau statt, der weitreichende Veränderungen für das Leben im Seminar mit sich bringt (vgl. Kapitel 6.4 und 8.6.3). In der handschriftlich geführten Schülerchronik für das Schuljahr 1966/67 wird es so beschrieben:

> *„Jedenfalls lässt sich hier angenehmer, zweckmäßiger und zeitentsprechender wohnen als im Altbau. Dazu trägt vor allem natürlich die räumliche Auflockerung bei. Am spürbarsten und notwendigsten war sie für die beiden obersten Klassen, die ja doch ein ruhiges und ungestörtes Studium in erhöhtem Maße brauchen. Dieses Problem ist jetzt mit den zweckmäßigen und gefällig eingerichteten Einzelzimmern gelöst. Auch für die 10. und 11. Klasse ist die Auflockerung in mehrere kleine Studier- und Schlafräume von großem Vorteil.“*

Nach dem Umbau verlässt Direktor Max Kolbeck das Seminar im Jahr 1970 und übernimmt als Pfarrer eine Gemeinde. Sein Nachfolger wird Konrad Huber (*1934, †2012), der zuvor hauptamtlicher Religionslehrer am Chiemgau-Gymnasium war. In seiner Amtszeit werden weitere bauliche Maßnahmen vorgenommen, unter anderem werden die Freizeiträume umgestaltet, die Aufzuganlage im Altbau umgebaut und so weiter.

1972 schließt das Studienseminar in Freising, sodass Traunstein nun die einzige vergleichbare Einrichtung in der Erzdiözese ist. Eine größere Gruppe von Schülern wechselt von Freising nach Traunstein, sodass dort vorübergehend der Platz wieder knapp wird. Die Schließung von Freising hat in den folgenden Jahren zur Konsequenz, dass sich aus dem Nordwesten der Diözese keine Seminaristen mehr finden, weil Traunstein zu weit weg ist. 1979/80 wird daher das Schülerinternat Palottiheim in Freising wieder um eine „Abteilung Studienseminar“ erweitert. Der Anstieg der Schülerzahl in Traunstein durch Schüler aus Freising ist also nur von sehr kurzer Dauer.

Schon ab 1971 bemüht sich Direktor Huber mit Einverständnis der Erzdiözese darum, für die 5. Klasse eine Erzieherin am Seminar anzustellen. Die Suche verläuft zunächst nicht erfolgreich, sodass sich Prälat Höck einschaltet und u. a. im November 1972 die Fachschule für Sozialpädagogik an der Fachhochschule der Caritas anfragt. Die Antwort der Direktorin im Januar 1973 ist aufschlussreich: Sie bedauert mitteilen zu müssen, dass sie nicht helfen kann;

die katholische Kirche, so führt sie aus, habe bislang nie Interesse an weiblichen Angestellten gezeigt – wenngleich sie sich für ihre Absolventinnen immer darum bemüht habe – und inzwischen sei das Stellenangebot für Sozialpädagoginnen so groß und die Anzahl der Absolvent*innen noch so klein, dass diese die freie Wahl hätten, wo sie hingingen. Die von Prälat Höck beschriebenen Vorstellungen davon, was die Fachkraft im Studienseminar tun solle, passten außerdem nicht zu dem, wofür Sozialpädagog*innen ausgebildet würden – offenbar war in der Anfrage vor allem die Rede davon, dass die „mütterliche Präfektin" den Schülern bei den Hausaufgaben und insbesondere in Latein helfen solle:

> *„Ich habe die Vorstellung, dass Sie über das Studienprogramm einer Sozialpädagogin nicht ausreichend informiert sind. Diese Kräfte sind auf den Schwerpunkt der Gestaltung des Freizeitraumes für die verschiedensten Altersstufen hin ausgebildet."*

Im Juni 1973 schließlich wird man fündig und ab dem Schuljahr 1973/74 ist erstmals eine Schwester als Präfektin im Seminar tätig und jeweils für die Fünftklässler zuständig. Auch ist Huber anders als Kolbeck offen dafür, auch Laien als Präfekten ans Seminar zu holen; dies verwirklicht sich aber während seiner Amtszeit nicht.

Nach fünf Jahren als Direktor verlässt Konrad Huber das Seminar, noch bevor ein Nachfolger gefunden ist, im August 1975 (zur Suche nach einem Nachfolger als Beispiel für die Personalpolitik siehe Kapitel 8.6.2). Es entsteht eine Lücke in der Leitung des Hauses, die kommissarisch von einem Präfekten übernommen wird. Im Februar 1976 wird Engelbert Siebler (*1937, †2018) neuer Direktor. Dieser war zunächst Kaplan und Dekanats-Jugendseelsorger, bevor er von 1966 bis 1971 als Präfekt am Studienseminar arbeitete. Auf eigenen Wunsch verließ er das Seminar und wurde hauptamtlicher Religionslehrer, zunächst in Traunstein und Traunreut, dann in Bad Reichenhall. Ende 1975 wird ihm der Posten des Direktors des Studienseminars angeboten, was er aber zunächst ablehnt. Zum 01.02.1976 übernimmt er das Amt dennoch und füllt es aus, bis er 1985 zunächst zum Ordinariatsrat und Leiter des Schulreferats des Erzbischöflichen Ordinariats ernannt und 1986 zum Weihbischof geweiht wird. In seine Amtszeit fällt unter anderem die Einstellung des ersten Laien-Präfekten und die zaghafte Öffnung für andere Schullaufbahnen in Ausnahmefällen – obwohl er sich zunächst gegen beides ausspricht – sowie die Errichtung der *Stiftung Studienseminar St. Michael*.

Eine interessante Perspektive ‚von außen' auf das Seminar dieser Zeit findet sich in einem Brief vom Januar 1978. Der frühere Direktor Max Kolbeck wendet sich hierin an Kardinal Ratzinger: Er nimmt Bezug auf ein Gespräch, dass beide einige Wochen zuvor geführt haben. Offenbar fragte Ratzinger in diesem Gespräch, wie viele Jungen aus Kolbecks Gemeinde in Anger aktuell im Studienseminar seien: keine. Dazu nimmt Kolbeck nun weiter Stellung und übt dabei Kritik am Seminar:

> *„Mir scheint, dass im Seminar die schulische Seite schon sehr zu kurz kommt. Mir ist zu meiner Traunsteiner Zeit und nachher des öfteren deutlich und weniger deutlich der Vorwurf gemacht worden, dass ich der Schule mehr oder weniger als Vorspann diente. Es ist richtig: Ich habe bewusst darauf gesehen, dass die Buben ihre Vorbereitung auf die Schule und die Schule im gesamten ernst nehmen. (...) Vielleicht ist dabei das Musische etwas zu kurz gekommen. Das Religiöse im Haus war so lange in guter*

Ordnung als wir den guten Spiritual P. Albiez hatten. Heute scheint mir das Musische und das Musikalische und viele Aktivitäten nach außen die Buben schon etwas über Gebühr in Anspruch zu nehmen. Nach meiner Einschätzung könnten da Schüler, die aus der Angerer Volksschule kommen, nicht mithalten."

Offenbar möchte er also keine Jungen ans Seminar empfehlen, weil seinem Empfinden nach die schulische Förderung dort nicht mehr ausreicht, um den Ansprüchen der Schule gerecht werden zu können; zugleich scheint ihm auch die religiöse Erziehung nicht mehr gegeben. Kolbeck lobt Siebler als Präfekt, als Religionslehrer und Seelsorger, doch habe er es „*sehr schwer*", er mühe sich sehr und setze sich sehr ein,

„gerade auch die schulischen Leistungen der Buben etwas zu steigern. Aber mir scheint, da ist er ziemlich allein. Und wenn er – weiß Gott wie oft – mehrere Gruppen zugleich betreuen soll, dann kommt dabei nicht viel mehr als Ärger heraus, und Erziehung und Führung und Hilfe können sich dann nicht mehr viel ereignen." (Archiv-Bestand Ratzinger, 231/1978)

Das Seminar brauche nach Kolbecks Einschätzung eine „*vernünftige und sachliche Ausrichtung auch auf die schulischen Belange hin"*; Siebler könne dies allein mit seinem Idealismus nicht schaffen: „*Ich glaube, es darf mit guten Mitarbeitern nie gespart werden, denen notwendige Kleinarbeit, die niemand sieht und anerkennt, eine Selbstverständlichkeit ist.*" (ebd.)

Ratzinger nimmt diese Beobachtungen und Einschätzungen in seinem Antwortschreiben dankend zur Kenntnis, kann aber „*keine schnellen Lösungen sehen*". Die Kritik Kolbecks an den strukturellen Bedingungen und insbesondere der personellen Ausstattung des Seminars verhallt.

Weiteren Archiv-Unterlagen ist zu entnehmen, dass Ratzinger sich – in seinem Selbstverständnis als „*oberster Hausvater*" – auf Bitten Sieblers dafür einsetzt, dass das Seminar wieder einen eigenen Spiritual bekommt (bzw., dass der Pater in Maria Eck, der die Begleitung der Seminaristen als Spiritual ersatzweise übernommen hat, einen Nachfolger erhält) und dass die verstorbenen bzw. in den Ruhestand gehenden Schwestern durch neue Kräfte ersetzt werden. Sowohl der Provinzial der Franziskaner-Minoriten in Würzburg als auch die Generaloberin der Barmherzigen Schwestern verstehen sein Anliegen, können ihm aber aufgrund der in ihren Orden ohnehin zunehmenden Nachwuchs- und damit Personalnot keine Zusicherungen machen. Tatsächlich bleibt das Seminar ohne eigenen Spiritual, aber in einer engen Kooperation mit dem Kloster Maria Eck. Die Barmherzigen Schwestern vom Heiligen Vinzenz von Paul bleiben mit einzelnen Schwestern bis 2003 tätig, von 2003 bis 2012 arbeiten einzelne Schwestern vom Heiligen Kreuz aus dem Mutterhaus Altötting im Seminar.

Sieblers Nachfolger wird ab September 1985 Werner Eichinger, der unter Siebler auch bereits als Präfekt am Seminar tätig war und zwischenzeitlich als Leiter des Pfarrverbandes Aufkirchen bei Erding gearbeitet hat. Er bleibt bis 1997 Direktor.

In den 90er Jahren wird in einem erneuten großen Umbau die bisherige Aufteilung der Schlafsäle in Sechserzimmer mit Gemeinschafts-Sanitäranlagen aufgegeben, es werden

Mehrbettzimmer mit eigenen Badezimmern eingerichtet. Dies macht es unter anderem notwendig, die maximale Zahl der Seminaristen zu verringern.

Im Jahr 2014 wird durch das Bildungsressort im Erzbischöflichen Ordinariat ein Prozess angestoßen, der das Studienseminar weiterentwickeln und zukunftsfähig machen soll. Mit Wolfgang Dinglreiter kommt im Jahr darauf der erste nicht-priesterliche Direktor ins Amt.

Dieser kursorische Durchgang durch die Geschichte des Studienseminars zeigt, dass Zielsetzung und Ausrichtung des Studienseminars aus der Gründungszeit über viele Jahrzehnte ihre Geltung behielten. Dabei entsteht der Eindruck, dass das Seminar seit seiner Gründung den fundamentalen Veränderungen vor allem mit Blick auf die Stellung der Kirche in der Gesellschaft ausgesetzt war und diesen zugleich etwas entgegensetzen sollte: *gerade* aus dem bäuerlichen Chiemgau sollten Jungen zum Abitur und zum Theologiestudium geführt werden, *gerade* angesichts des zunehmenden Priestermangels sollten aus dem Seminar Priesteramtsanwärter hervorgehen, *gerade* in Zeiten der gesellschaftlichen Pluralisierung sollten gute und gefestigte Katholiken erzogen werden, *gerade* gegenüber dem Autoritätsverlust der Kirche sollte das Priestertum als eigener Stand bewahrt werden. Dennoch wurden gesellschaftliche, fachliche und kircheninterne Diskurse beispielsweise in der Konferenz der Direktoren zwar immer wieder aufgegriffen, aber nur teilweise, in kleinen Schritten und oftmals stark zeitverzögert in konkrete Veränderungen umgesetzt. Unter anderem die enge Verbindung mit dem Kultusministerium deutet darauf hin, dass die Kirche auch über das Studienseminar einen bildungs- und gesellschaftspolitischen Machtfaktor in der Region darstellen wollte und diesen zu nutzen wusste. Dabei ging es – erwartbarerweise – in erster Linie um die Bewahrung traditioneller gesellschaftlicher Werte und Strukturen.

5.2 Das „Knaben-“ oder „Studienseminar“ als Internat

Katholische Studienseminare wie *St. Michael* lassen sich heute – u.a. mit Züchner et al. 2018, Ladenthin et al. 2009 oder Haep 2015b – als *Wohninternate* und *Wocheninternate* definieren. Der Begriff des Wohninternats trennt solche Internatsformen, die nicht über eine eigene Schule verfügen und ihre Bewohner*innen folglich auf öffentliche oder private Regelschulen schicken, von ‚reinen‘ Internaten ab, bei denen Wohnen und Unterricht unter einem Dach stattfinden. Die Bezeichnung als „Wocheninternat“ weist darauf hin, dass die Jugendlichen in der Regel von Montag bis Freitag im Seminar wohnen und das Wochenende bei ihren Familien verbringen – anders als bei Vollinternaten (hier werden auch die meisten Wochenenden im Internat verbracht) und Tages- oder Halbtagsinternaten (bei denen auch unter der Woche zuhause übernachtet wird). Das Studienseminar *St. Michael* war wie andere Studienseminare auch lange Zeit ein Vollinternat, dessen Tagesablauf auch an Samstagen und Sonntagen klar durchstrukturiert war und neben Andacht und Gottesdienstzeit auch an diesen Tagen feste Zeitfenster zum Studium vorsah.

Im Vergleich mit den heute weit verbreiteten Ganztagsschulen besteht die Besonderheit von (Wohn-)Internaten nicht so sehr darin, dass sie die Ideen der Ganztagsschule besonders konsequent umsetzen – das würde z. B. bedeuten, dass der Stundenrhythmus des Unterrichts

aufgelöst würde, was gerade Wohninternaten nicht möglich ist, weil sie auf die Tagesstruktur der Regelschule verwiesen bleiben. „Ganztagsbildung“ an (Wohn-)Internaten ist dennoch mehr als Ganztagsbildung an Ganztagsschulen im landläufigen Sinne:

> „Vielmehr ist damit auf ein umfassendes Setting mit Übernachtung verwiesen, welches ein breites Spektrum von Unterricht und non-formalen Angeboten, aber auch Diensten und Pflichten sowie eine gewisse Verworfenheit auf Zeiten mit den anderen Jugendlichen des Internats umfasst. Internate unterscheiden sich von Ganztagsschulen eben auch über das mehr an Zeit, eine zumeist kleinere Zahl von Schüler*innen sowie deren verbindlichen Zusammenleben über Tag und Nacht.“ (Züchner und Schrödter 2020, S. 1143f.)

Dieses ‚Mehr‘ an gemeinsam verbrachter Zeit impliziert sowohl die besonderen Potenziale als auch die besonderen Herausforderungen der Ganztagsbildung an (Wohn-)Internaten. Das macht es umso bemerkenswerter, dass sich die wissenschaftliche Aufmerksamkeit für Internate generell, für die Alltagspraxis an Internaten, aber auch für die biographische Bedeutung eines Internatsbesuchs für die Heranwachsenden bislang in Grenzen hält (vgl. u. a. Deppe 2019) und sich auf kleine Forschungsprojekte zu einzelnen Internaten beschränkt. Größere Studien, die auf einzelne Einrichtungen über einen längeren Zeitraum fokussierten, entstanden bislang fast ausschließlich als Aufarbeitungsstudien im Zusammenhang mit Missbrauch.

Von Einrichtungen des stationären Jugendwohnens oder der Heimerziehung grenzen sich Internate vor allem durch das Bestehen eines privatrechtlichen Vertrags zwischen den Erziehungsberechtigten und dem Internat ab, welcher i. d. R. auf einer *freien* Entscheidung zumindest der Eltern (im besten Fall auch des Kindes bzw. der*des Jugendlichen) für eine Unterbringung im Internat „aus Anlass von Bildung“ (Haep 2015a, S. 128) beruht. Bei Formen der stationären Unterbringung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe dagegen sind die Eltern bzw. Familien Leistungsempfänger und die jeweilige Einrichtung Leistungserbringer einer aufgrund eines festgestellten erzieherischen Unterstützungsbedarfs durchgeführten sozialstaatlichen Maßnahme (§ 27 SGB VIII).[18]

Unter den (Wohn-)Internaten machen konfessionelle Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft heute nur noch einen begrenzten Anteil aus: Laut einer Analyse aus dem Jahr 2018 von Züchner et al. waren zu diesem Zeitpunkt nur 13 % aller zugangsoffenen und 2 % der zugangsbeschränkten (weil auf Leistungsförderung ausgerichteten) Wohninternate in kirchlicher Trägerschaft (vgl. ebd., S. 428). Umso mehr scheinen Internate heute eine exklusive Bildungsinstitution zu sein – wobei dies für zugangsbeschränkte Vollinternate in zweifacher Hinsicht stärker gilt als für zugangsoffene Wocheninternate, und nur unter der Bedingung, dass die Nachfrage nach Internatsplätzen größer ist als das Angebot.

18 Dabei kann es durchaus vorkommen, dass nach § 27 SGB VIII eine Unterbringung in einem Internat *als Jugendhilfeleistung* erfolgt. Züchner/Schrödter (2020, S. 1137) schätzen, dass ca. ein Drittel aller (Wohn-)Internate auch als Jugendhilfeeinrichtungen fungieren und etwa ein Fünftel aller Internatsplätze Jugendhilfeplätze sind.

5.3 Das Internat: Bildungswelt eigener Ordnung

Tenorth (2019, S. 161) unternimmt den Versuch, Internate als „eigene Lebensform zwischen ‚totaler Institution' und ‚Bildungswelt'" zu beschreiben und dabei epochen- und kulturübergreifend sowie ungeachtet der divergenten Formen und Ausrichtungen vor allem auf die überdauernden Gemeinsamkeiten dieser Bildungswelten zu fokussieren. Zunächst definiert er diese pädagogische Institution wie folgt:

> „Internate werden als relativ dauerhaft etablierte Einrichtungen verstanden, die das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen separiert von der Primärgruppe, z. B. der Familie (…), in spezifischer Weise, für eine definierte Zeit und hauptamtlich betreut organisieren. Im Zugang primär von den Eltern und den Aufnahmepraktiken des Internats abhängig, also nicht nur freiwillig gewählt, zeichnen sich Internate durch eigene räumliche und soziale, zeitliche und sachliche Formen und einen pädagogisch, d. h. auf die Ordnung des Aufwachsens bzw. auf spezifische Qualifizierung zielenden – und zugleich je gesellschaftlich, kulturell, religiös, intellektuell, politisch, pastoral, sozialreproduktiv, disziplinierend oder sonstwie überformten – Zweck aus (…)."

Dabei stellt Tenorth im internationalen Vergleich und in Differenz zum englischen Begriff der *boarding school* fest, dass der deutsche Begriff *Internat* insbesondere die Grenzziehung zwischen Innen und Außen betont und etymologisch „nicht zufällig" an „Praktiken der ‚Internierung', d.h. der Gefangensetzung" erinnert (ebd., S. 162).

Die Geschichte der Internate in ihrer Vielfalt spiegelt immer „gesellschaftliche Basiskonflikte" wieder, wie Tenorth zeigen kann: Internate verweisen immer auf ein gesellschaftliches Gegenüber, von dem sie sich abgrenzen – seien es die frühen protestantischen Internate beispielsweise in Eton, die ihre Zöglinge auf den Besuch protestantischer Universitäten vorbereiten und darin dem katholischen Bildungsmonopol etwas entgegensetzen sollten; seien es in ländlicher Idylle gelegene Internate oder Landschulheime, die eine Gegenwelt zur Massenabfertigung in großen Schulen der industrialisierten Städten darstellten; seien es private Internate, in denen die Kinder der Oberschicht von der sich etablierenden und ausweitenden, zunehmend nach Bildung strebenden Mittelschicht fern gehalten werden konnten: „Die zentrale Aufgabe ist die höhere Bildung, von der Curricula und Lehr-/Lernformen bestimmt sind. Soziale Distinktion ist das erwünschte und erwartbare Beiprodukt, das Ziel ist der Übergang in die Universität." (ebd., S. 164) Übergreifendes Ziel war und ist die Hervorbringung von „Gebildeten", von „‚Persönlichkeiten', die intellektuell, sozial und zivilgesellschaftlich kompetent in die Welt eintreten und sich und die Welt zum Besseren verändern, dabei ihre ‚Verantwortung' wahrnehmen" (ebd.), wenngleich sich Ausrichtung und Zielsetzung dieser Veränderung und die sich damit verbindenden Aufgaben je nach Internatsform unterschieden und reformpädagogische Landerziehungsheime darunter anderes verstanden und verstehen als zum Beispiel der katholische Jesuitenorden.

Dabei stehen Internate – wie alle pädagogischen Institutionen, aber möglicherweise in verschärftem Maße – ständigen Ambivalenzen gegenüber. Ihre zentrale Aufgabe wird als Herstellung von Ordnung und Sicherung des Alltags gegenüber dem „alltäglich drohende[n] Chaos", der „Zentralangst der Pädagogen/innen nicht nur hier" (ebd., S. 168) beschrieben. Die Pädagogik des Internats ist darin genuin Pädagogik, aber „ihre Arbeit ist sicherlich gegenüber

anderen pädagogischen Welten dadurch – mutwillig – erschwert, dass es neben ihr keine anderen Welten gibt, die zumindest zeitweise Entlastung versprechen, wie das im Verhältnis von Familie und Schule wechselseitig gilt.“ (ebd.)

Eine kritische Betrachtungsweise von Internaten beschreibt diese deswegen auch als „totale Institution“ im Sinne Erving Goffmans (1961/2016); auch für die Heimerziehung ist diese Figur schon seit langem eine Leitfigur der Analyse nicht nur von Missbrauchsgeschehen. Mit dem Begriff der „totalen Institution“ wird betont, dass die Institution sich durch soziale und organisationale Geschlossenheit auszeichnet, die auch den Kontakt der ihr zugehörigen bzw. in ihr lebenden Personen zur ‚Außenwelt‘ reguliert (vgl. u.a. Kowalski 2018; Mosser et al.2016; Caspari et al. 2021):

> „Das zentrale Merkmal totaler Institutionen besteht darin, dass die Schranken, die normalerweise diese drei Lebensbereiche voneinander trennen, aufgehoben sind:
>
> 1. Alle Angelegenheiten des Lebens finden an ein und derselben Stelle, unter ein und derselben Autorität statt.
>
> 2. Die Mitglieder der Institution führen alle Phasen ihrer täglichen Arbeit in unmittelbarer Gesellschaft einer großen Gruppe von Schicksalsgenossen aus, wobei allen die gleiche Behandlung zuteil wird und alle die gleiche Tätigkeit gemeinsam verrichten müssen.
>
> 3. Alle Phasen des Arbeitstages sind exakt geplant, eine geht zu einem vorher bestimmten Zeitpunkt in die nächste über, und die ganze Folge der Tätigkeiten wird von oben durch ein System expliziter Regeln und durch einen Stab von Funktionären vorgeschrieben.
>
> 4. Die verschiedenen erzwungenen Tätigkeiten werde in einem einzigen rationalen Plan vereinigt, der angeblich dazu dient, die offiziellen Ziele der Institution zu erreichen.“ (Goffman 2016, S.17)

Allerdings, so macht Tenorth ebenfalls deutlich, lässt sich die Praxis der Internate in historischer Perspektive zwar von ihren Zielen her beschreiben oder aus kritischer Distanz als die einer „totalen Institution“ verstehen. Empirisches Material dazu, was in Internaten in unterschiedlichen Epochen tatsächlich geschah, erlebt und erfahren wurde, existiert aber nicht in einem systematischen Sinne. „Wirkungen“ von Internaten lassen sich daher empirisch und in historischer Perspektive nicht bestimmen. Zentrale Dimensionen, die das Leben im Internat prägen und anhand derer sich auch in historischer Perspektive zumindest teilweise ablesen lässt, welche pädagogischen Praktiken zur Anwendung kamen, sind (vgl. Tenorth 2019, S. 169ff.):

- *Räumliche Ordnungen* wie die Architektur, die geografischen Orte der Internate und ihre Platzierung in der Landschaft, die räumliche Einteilung auf dem Gelände, die Möblierung, aber auch die (in der Regel klar kontrollierten) Öffnungen der Internate hin zur Außenwelt bspw. in Form von Ausflügen;
- *Zeitliche Ordnungen* sowohl des Lebenslaufs (Internatsaufenthalt als Lebensphase meistens zwischen Elementarschule und Universität), des Jahresrhythmus (strukturiert nach Schuljahren mit Markierungen durch Ferien, Lernzeiten, Prüfungszeiten) sowie des Wochen- und Tagesrhythmus (mit in der Regel strengen und oft gleichförmigen Tagesabläufen, die relativ wenig Zeit für eigene Aktivität lassen);

- *Sachliche/materielle Ordnungen* werden neben den schulischen Curricula durch ein i.d.R. breites extracurriculares Angebot erzeugt: ästhetische Bildung, literarische und musische Bildung, sportliche Aktivitäten, ehrenamtliche und/oder politische Betätigung sowie in konfessionellen Einrichtungen religiöse Angebote und „eigene Formen der Erfahrung, wie z.B. Exerzitien“ (ebd., S. 171). Daneben stellt Tenorth als *hidden curriculum* von Internaten die Identifikation mit der Institution (die auch über die Zeit dort hinausreicht), „Charakterbildung und Abhärtung“, Durchsetzungsfähigkeit in der eigenen Peer Group – und zwar „ganztägig und ohne Ausweichchance in den familiären Kontext“ – aber auch die „Bereitschaft, öffentliche Verantwortung wahrzunehmen, sich der Leistungsorientierung zu stellen“ und dies auch öffentlich kenntlich zu machen (ebd.).
- *Soziale Ordnungen* etablieren sich sowohl in unterschiedlichen Gruppensettings als auch zwischen Lehrenden/Erziehenden und Zöglingen, sind von Symmetrien und Asymmetrien gekennzeichnet und oftmals geschlechtsspezifisch strukturiert. Auch innerhalb des Personals und innerhalb der Gruppen werden unterschiedliche Rollen und Hierarchien vergeben/erteilt oder entwickeln sich. Nach außen hin wird in den allermeisten Internaten (auch in denen, die – teilweise gezielt – Kinder bzw. Jugendliche aus weniger privilegierten Verhältnissen aufnehmen) die Internatsgemeinschaft als elitär codiert bzw. die Zugehörigkeit zum Internat zum Privileg erklärt (vgl. ebd.). Darauf macht auch Benita Baum aufmerksam, die katholische Fürsorgeheime und katholische Internate voneinander abgrenzt:

  > „In den Heimen für die Verwahrlosten diente vor allem das Etikettieren dieser als Basis für Gewalt und Unterordnung. In den Internaten, die eine besondere Ausbildung der Schüler zum Ziel hatten, funktionierten vor allem der Druck und die Mechanismen der Selektion so, dass spezifische Hierarchien entstanden und mangelnde Leistung entsprechend bestraft werden konnte.“ (Baum 2025, S. 142)

Wie sehr all diese Ordnungen permanent in Gefahr sind – bedroht vom ‚alltäglich drohenden Chaos‘ – zeigt Tenorth in historischem Material am Beispiel der in der Rhetorik männlicher Pädagogen zum Hauptproblem werdenden „Natur“ in Gestalt des Sexualtriebs ihrer Zöglinge. Von der Aufklärung bis ins 20. Jahrhundert hinein, so Tenorth, stand die Pädagogik insgesamt und insbesondere die Internatspädagogik in all ihren Formen (ob an englischen *public schools*, in amerikanischen *academies*, an Kadettenanstalten oder in konfessionellen Internaten – und nicht nur mit Blick auf männliche Schüler) vor der Frage, welche Maßnahmen gegen jugendliche Selbstbefriedigung vorzunehmen seien:

> „Sieht man sich deren lange Reihe im Detail an, erkennt man alle strukturbildenden Dimensionen wieder, in denen Internatserziehung pädagogisch geordnet wird; und die Gesamtheit der Maßnahmen erweist ihre Einheit im Prozess als Vorsorge gegen die bedrohliche Natur des Klienten. […] Die totale Pädagogisierung ist die Konsequenz […].“ (Tenorth 2019, S. 174)

Internate, so schließt Tenorth aus seiner bildungshistorischen Rekonstruktion, sind gekennzeichnet durch die Gleichzeitigkeit von alltäglich drohendem Chaos und „wohlgeordneter Freiheit“, von permanenter Aufforderung zur Selbstkonstruktion und pädagogischer Limitierung, von Befreiung und Begrenzung im Verhältnis zur Welt.

6 Das Leben am Seminar in den 1960er, 70er und 80er Jahren

In den Abschnitten dieses Kapitels wird zunächst dargestellt, welches Bild vom Leben am Seminar im Betrachtungszeitraum zwischen 1960 und 1990 sich anhand der Interviews mit ehemaligen Seminaristen und ehemaligen Präfekten zeichnen lässt. Dabei geht es darum, verstehbar zu machen, welches die Bedingungen waren, unter denen manche Seminaristen gewaltvolle und schmerzhafte Erfahrungen gemacht haben, während andere – die teilweise zur selben Zeit im Seminar gelebt haben – nur gute Erinnerungen mit dem Seminar verbinden. Dazu wird versucht, das Studienseminar anhand der in ihm zum Tragen kommenden Ordnungen zu beschreiben – eine Sichtweise, die im folgenden Abschnitt zunächst erläutert und begründet wird.

6.1 Das Studienseminar als geordneter Raum

Bildungseinrichtungen – wozu wir den Typus der Studienseminare zählen – lassen sich sowohl als Institutionen als auch als Organisationen verstehen, wobei beide Perspektiven unterschiedliche, zugleich eng miteinander verschränkte Dimensionen pädagogischer Wirklichkeit sichtbar machen. Während der Institutionenbegriff auf gesellschaftlich verankerte Erwartungen, Normen und Deutungsmuster verweist (vgl. Häussling und Lipp 2009), die Erziehung und Bildung als sozial legitimierte Praxis strukturieren, bezeichnet der Organisationsbegriff die konkreten, formal verfassten und entscheidungsförmig operierenden Einheiten, in denen diese Erwartungen bearbeitet und praktisch umgesetzt werden (vgl. Häussling und Zimmermann 2009). Ein Internat bzw. Studienseminar ist insofern nicht nur eine pädagogische Institution, sondern zugleich eine spezifische Organisation, die Erziehung, Bildung und Alltag in einer besonderen Weise strukturiert und miteinander verschränkt. Wie Organisationen generell sind auch Organisationen des Erziehungs- und Bildungssystems dadurch gekennzeichnet, dass sie Ordnungen herstellen, stabilisieren und fortlaufend bearbeiten: Sie regeln Zuständigkeiten, strukturieren Zeit und Räume, unterscheiden Rollen und Mitgliedschaften (nach innen und außen), etablieren Regeln und Routinen und erzeugen damit Erwartungen darüber, wer was wann, wo und auf welche Weise zu tun hat.

Die Herstellung organisationaler Ordnung ist insofern nicht lediglich eine Voraussetzung für das Funktionieren von Organisationen, sondern gehört zu ihren konstitutiven Leistungen. Gerade pädagogische Organisationen stehen dabei vor der spezifischen Aufgabe, organisationale Ordnung und pädagogische Zielsetzungen miteinander zu vermitteln: Sie müssen einerseits Verbindlichkeit, Regelmäßigkeit und Berechenbarkeit erzeugen, andererseits aber mit der Kontingenz von Bildungs- und Erziehungsprozessen umgehen. In Internaten verdichtet sich dieses Verhältnis in besonderer Weise, da sich organisationale Ordnung aufgrund der Verbindung von Wohnen, Erziehen und Bildung auf weite Teile des alltäglichen Lebens erstreckt.

In den folgenden Abschnitten werden die erhobenen Daten mit Blick auf die spezifische Gestaltung von Ordnung und Organisation im Studienseminar St. Michael im Untersuchungszeitraum analysiert

Insgesamt stellt sich das Leben am Studienseminar so dar wie von Tenorth mit Blick auf Internate im Allgemeinen beschrieben (vgl. Kapitel 5.3): Zentrale Aufgabe scheint die Herstellung von Ordnung und Sicherung des Alltags gegenüber dem „alltäglich drohende[n] Chaos“ (Tenorth 2019, S. 168) zu sein. Die in den Interviews zu findenden Beschreibungen des Alltags orientieren sich implizit oder explizit alle an der Frage, *was man im Seminar muss, was man darf und was man nicht darf*. Das Leben im Seminar ist demnach geordnet und durchzogen von impliziten oder expliziten Regeln:

Zur Herstellung und Sicherung der Ordnung werden *zeitliche* und *räumliche* Anordnungen und Regelungen konstituiert und *soziale* Ordnungen geschaffen. *(Katholische) Moralvorstellungen* sind sowohl Teil der zu sichernden Ordnung als auch Mittel zum Zweck der Aufrechterhaltung von Ordnung im Seminar. Ebenso ist die *formale Bildung* der Seminaristen ein Teil des Auftrags und Ziel des Seminars, der zum Instrument einer Ordnung wird und diese legitimiert.

Die erfahrene und beschriebene *Gewalt* entsteht und ereignet sich zu großen Teilen im Kontext von *Sanktionen*, die auf den (vermeintlichen) Bruch einer oder mehrerer dieser Regeln reagieren und sich daraus legitimieren. Ausnahme sind die Vorfälle sexualisierter Gewalt, die jeweils *nicht* als Sanktion und auch nicht im Kontext von Sanktionen ausgeübt wird, sondern sich als Zuwendung tarnt. Formen von Peer-Gewalt entstehen häufig ebenfalls im Rahmen von Sanktionen, teilweise eher ritualisiert.

All das ereignet sich nicht in einem luftleeren Raum, sondern ist eingebettet in mehrere Kontexte: Zum einen steht das Verhältnis zwischen jedem einzelnen Seminaristen und der Institution Seminar immer in einem Kontext, zu dem die *Eltern und Familien* gehören – ohne sie ist nicht denkbar und nicht verstehbar, wie dieses Verhältnis funktioniert. Die *Katholische Kirche als Institution und die katholische Lehre* bilden einen wichtigen Rahmen, innerhalb dessen wiederum das Dreieck aus Seminarist, Elternhaus und Seminar sich bewegt. Und nicht zuletzt ereignet sich all das vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurse und Entwicklungen – des *‚Zeitgeists‘*. Abbildung 1 stellt diese Zusammenhänge schematisch dar.

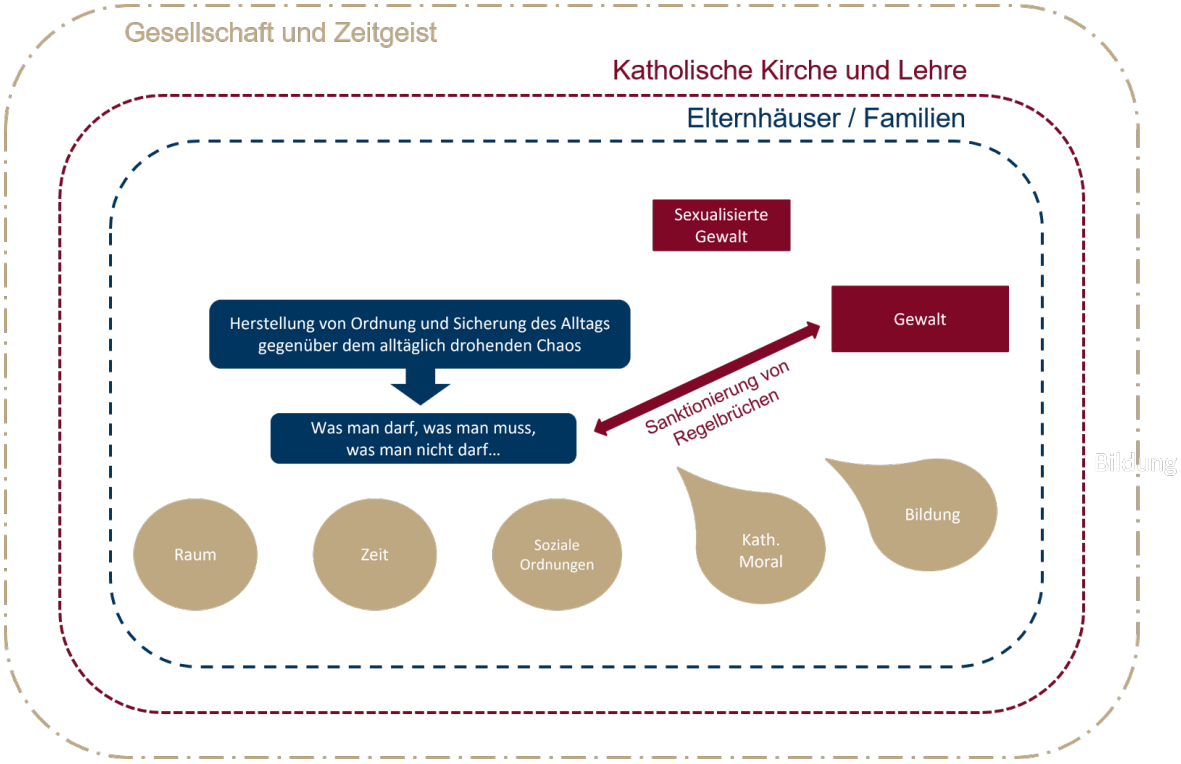

Abbildung 1: Das Studienseminar als geordneter Raum und seine Kontexte.

Zum besseren Verständnis ist der Begriff der „Ordnung“ in diesem Bericht zu klären. Die Perspektive ist hier eine praxeologische, die den Blick darauf richtet, wie soziale Wirklichkeit durch Praktiken, Routinen und Handlungen im Alltag hervorgebracht wird (vgl. bspw. Schmidt 2012). Der Begriff der Ordnung verweist dann darauf, dass das soziale Leben nicht zufällig abläuft. Wie Menschen sich gegenüber anderen verhalten, wie sie sich in dieser Welt bewegen, wie sie kommunizieren, wie soziale Beziehungen strukturiert sind, etc. folgt bestimmten Mustern. Wo Menschen aufeinandertreffen und handeln, bestehen und entstehen immer Ordnungen, die permanent reproduziert, stabilisiert und verändert werden. Sie beruhen auf Gesetzen, Normen, Werten, Machtgefügen etc. und drücken sich nicht nur im Handeln oder Sprechen aus, sondern z. B. auch in den räumlichen oder zeitlichen Anordnungen unserer Umwelt, die als Infrastruktur das Handeln und Kommunizieren beeinflussen.

In der pädagogischen Auseinandersetzung mit solchen Ordnungen geht es nicht darum, dass eine zeitgemäße, ‚gute‘ Pädagogik auf Ordnungen verzichten können müsste. Auch hier ist der Begriff ein analytischer, wie Daniel Wrana deutlich macht:

> „In einer Ordnung sind die ‚Dinge‘ zueinander in Beziehung gesetzt, sie sind als Gegenstände konstelliert. Wenn man nun von ‚pädagogischen Ordnungen‘ sprechen will, dann sind die Dinge, die hier in Beziehung gesetzt werden, pädagogische ‚Dinge‘. Also eine Lehrerin, ein Schüler, eine Tafel, das Lernen. ‚Dinge‘ können hier nicht nur materielle Dinge im engeren Sinn sein, sondern auch Personen oder Abstrakta, Prozesse etc. Alles, wovon wir als Objekte, als Quasi-Dinge, sprechen können. Oder – das ist die zweite Möglichkeit für pädagogische Ordnungen – die Ordnungsweise, der Relationstypus kann ein ‚pädagogischer‘ sein.“ (Wrana 2012, S. 56)

Die praxeologische Perspektive kennzeichnet sich dann dadurch, dass man nicht auf fixe Ordnungen blickt, sondern auf die Herstellung und Reproduktion von Ordnungen: „Es geht also mehr um das Verb als um das Nomen, um die Vollzüge des Ordnens." (ebd., S. 57)

Mit diesem Konzept von Ordnungen und Ordnen bzw. Organisation lässt sich die Geordnetheit und Organisation des Lebens am Studienseminar beschreiben, innerhalb derer auch Gewalt möglich war.

6.2 Die Menschen am Seminar

Die 37 interviewten *Seminaristen* lebten insgesamt im Zeitraum von 1957 bis 1991 im Seminar. Es gibt einzelne Jahrgänge, aus denen niemand interviewt werden konnte, und einzelne Jahrgänge, aus denen bis zu fünf Personen interviewt wurden. Insgesamt kann jedoch von einer gleichmäßigen Verteilung der Interviews über den gesamten Zeitraum gesprochen werden. Ein Großteil der Interviewten war noch im Seminar, als sie das Abitur machten. Neun Befragte haben das Seminar vor dem Abitur verlassen, weitere sieben wurden vorzeitig entlassen.

Dem Auftrag und der Gründungsidee des Seminars entsprechend, kommen die Seminaristen fast alle aus katholischen Bauern- oder Arbeiterfamilien aus dem ländlichen Raum Oberbayerns. Die Familien haben sehr unterschiedliche finanzielle Möglichkeiten, dementsprechend wird das Leben am Seminar als mehr oder weniger luxuriös wahrgenommen (manche Seminaristen haben z. B. zuhause kein eigenes Bett, andere haben ein eigenes Zimmer und viele Spielsachen) und verlangt den Familien mehr oder weniger große Opfer ab. Viele Seminaristen erhalten für ihre Unterbringung im Seminar finanzielle Unterstützung seitens der Heimatgemeinden und/oder von der Erzdiözese bzw. nach seiner Einführung 1971 eine Ausbildungsförderung über das Schüler-BAföG (dieses erhalten den Archivunterlagen zufolge zeitweise 85 % der Seminaristen).[19] In den Interviews bewerten die meisten Befragten den zu zahlenden „Pensionsbeitrag" als vergleichsweise gering, trotzdem ist ihnen schon als Jugendliche bewusst, dass es für viele Eltern auch mit finanzieller Förderung teilweise nicht leicht ist, den Betrag aufzubringen:

> *„Ich kam ja aus einem relativ armen Familienumfeld. Wir waren vier Kinder zu Hause. Mein Vater war auch dann nach kurzer Zeit schwer krank. Er hat MS gehabt. Und wir haben uns da durchwursteln müssen. Meine Mutter hat da Kniefälle gemacht da drin, hat sie gesagt, beim Chef oder beim Direktor, ob sie nicht hundert Mark nachgelassen kriegt, weil sie die Seminargebühren nicht bezahlen kann." (23, Ende der 60er/Mitte der 70er)*[20]

Die Seminaristen kommen aus sehr unterschiedlichen Familienkonstellationen und haben sehr unterschiedliche Beziehungen zur und in der Familie. Sie erleben teils ein sehr liebevolles

19 Daneben gibt es ab 1966 das Bayerische Begabtenförderungsgesetz, das bei Erfüllung der entsprechenden Voraussetzungen (u. a. einem Notendurchschnitt von 2,5 in den Hauptfächern) einen Rechtsanspruch auf ein Stipendium gewährte. Hierauf bezieht sich mindestens ein Befragter, der sein Pensionsgeld vollständig über diese Förderung bezahlen konnte.

20 Wie in der Einleitung zu diesem Bericht dargestellt, werden interviewte Seminaristen immer mit einer Zahl gekennzeichnet, die keinen Rückschluss auf die Chronologie der Seminarzugehörigkeit zulässt. Zur zeitlichen Einordnung sind daher immer ungefähre Zeiträume angegeben, in denen die Personen am Seminar lebten.

Zuhause, teils mehr Gewalt und Ablehnung als am Seminar. Diese verschiedenen Ausgangsbedingungen prägen auch sehr die Wahrnehmung und Bewertung der Zeit im Studienseminar – und werden zugleich gar nicht von allen bemerkt, wie die erste der folgenden Aussagen zeigt:

> *„Und man muss natürlich vielleicht eines noch sagen. Ich meine, wir kamen, also die bei uns so in den Klassen davor und danach, alle aus ländlichen Familien, meist sehr katholisch geprägt, aber alle intakte Familien. Das heißt, da war also das soziale Umfeld. Man hatte natürlich auch ein super Verhältnis zu den Eltern und so weiter. Das heißt, es gab ja andere Internate auch, gerade in der Gegend. Und da haben halt die Reichen ihre Kinder hingeschickt, mit denen sie nicht fertiggeworden sind, und andere, die halt irgendwie die Erziehung selber nicht konnten oder wollten. (…) Also das war hier, glaube ich, schon ein wesentlicher Punkt. Dass wir alle den gleichen familiären Hintergrund in etwa hatten, wir uns dadurch auch gut verstanden haben und eigentlich auch als Gemeinschaft gut integriert waren." (32, 60er)*
>
> *„Ich habe einen anderen Schulkameraden gehabt, dem ging es ähnlich wie mir. Der kam auch aus einem etwas einfachen, so einem Taglöhnerbauernhof. Der hat genauso um sein Überleben gekämpft da drinnen. Der war zwar nicht krank jetzt in dem Sinne, aber der hat trotzdem auch zu kämpfen gehabt. Den hat man ja nicht ernst genommen. Also gut, von daher, also man muss ein differenziertes Bild machen, also aus solchen Dingen. Das ist nie eine Sicht oder die Weltsicht, sondern es gab eben verschiedene." (23, späte 60er)*
>
> *„Und viele, von ein paar Bauern waren natürlich Kinder da, die haben das* [ein liebevolles Elternhaus mit viel Aufmerksamkeit] *auch nicht so gekannt. Wobei meine Mama ja auch nicht die Supermama war, weil sie musste ja auch immer funktionieren, damit sie die Schulden vom Haus zahlt." (22, 70er)*

Drei der Befragten kommen als ‚Quereinsteiger' erst in höheren Klassen ins Seminar, alle anderen leben dort ab Klasse 5. Dem Auftrag des Seminars entsprechend sind die beiden Hauptgründe für einen Eintritt das *Erlangen eines höheren Bildungsabschlusses* und das *Einschlagen des Wegs zum Priesteramt*. Dabei wird die Aufnahme ins Studienseminar von unterschiedlichen Personen vorangetrieben – dabei spielen die Gemeindepfarrer (und teilweise die Volksschullehrer*innen) eine besondere Rolle, die häufig die Eltern erst auf den Gedanken bringen, ihr Kind könnte sich für eine höhere Schule eignen und das Seminar wäre der richtige Ort dafür.[21] Höhere Bildung ist vor allem für die Eltern und teilweise für die Jungen selber eine Motivation. Jungen zum Priesteramt zu motivieren, ist insbesondere für die Dorfpfarrer wichtig. Zum Teil spielt dieses Ziel aber auch für die Jugendlichen selbst eine Rolle. Daneben gibt es familiäre Konstellationen und Familiengeschichten, die den Ausschlag dafür geben (Überforderung der Eltern, Todesfälle, Konflikte etc.), dass ein Junge im Seminar angemeldet wird.

---

21 Genau so ist der Ablauf vom Seminar auch vorgesehen. Bis weit in die 70er Jahre sollen Seminaristen über ihre Heimatpfarrer gewonnen werden, wie beispielsweise einem Brief von Direktor Huber an die Seelsorgestellen der Erzdiözese von April 1971 zu entnehmen ist: *„Wir wollen weiterhin die Buben nur über die Seelsorger in unser Haus aufnehmen und nicht durch offene Werbung. Wir glauben, so eine gewisse Gewähr zu haben, dass wir junge Christen bekommen, die der Ausrichtung unseres Hauses entsprechen." (Archiv-Bestand EB004, 815)*

Drei Befragte äußern explizit, dass die Entscheidung *gegen* ihren Willen getroffen wurde; einige treiben die Entscheidung selbst voran. Die meisten haben (zunächst) gar keine eigene Haltung dazu, sondern nehmen hin, was die Erwachsenen für sie entscheiden. Diejenigen, die vor der oder zur Anmeldung einen Besuch im Seminar machen (oder die Aufnahmeprüfung ablegen müssen), erinnern sich oftmals vor allem daran, dass die Sport- und Außenanlagen ihnen imponiert haben und für sie eine Motivation darstellten, der Anmeldung zuzustimmen.

Je nach Motivation nehmen die Befragten als Jugendliche teilweise hohe implizite oder explizite, tatsächliche oder vermutete Erwartungen ihrer Eltern/Familien wahr: sie haben das Gefühl, das Abitur erreichen zu müssen, Priester werden zu müssen, sich zumindest tadellos verhalten zu müssen. Oft sind diese Erwartungen gegenüber den Söhnen gepaart mit absolutem Vertrauen ins Seminar und die Präfekten bzw. mit einer gewissen Unterwürfigkeit gegenüber der Kirche (mehr dazu in Kapitel 8.3).

Neben den Seminaristen stellen die *Präfekten* die zweite zentrale Personengruppe im Studienseminar dar. Mit der Bezeichnung ‚Präfekt' werden im Allgemeinen unterschiedliche Funktionen oder Ämter bezeichnet, darunter etwa oberste Verwaltungsbeamte in Frankreich oder Italien, ältere Schüler, die Aufsicht führen, oder mit besonderen Aufgaben betraute, leitende Geistliche[22]. Im vorliegenden Fall des Studienseminars (und in anderen Studienseminaren und Internaten) meint der Präfekt-Begriff einen Erzieher, der die Schüler bzw. Seminaristen beaufsichtigt und sie bei den Hausaufgaben sowie in der Freizeit betreut. Die Präfekten im Seminar sind bis 1973 ausschließlich Männer und bis 1982 ausschließlich Geistliche. Unter ihnen haben wenige (auch) ein Lehramtsstudium bzw. eine Ausbildung zum Volksschullehrer als Qualifikation, bei anderen besteht die ‚Qualifikation' darin, dass sie als Schüler selbst im Seminar gelebt haben.[23]

Viele Präfekten sind nur eine sehr begrenzte Zeit am Seminar, oft wechseln sie nach drei oder nach fünf Jahren. Dadurch entsteht viel Fluktuation im Kollegium, das zu den meisten Zeiten aus dem Direktor und zwei bis vier Präfekten besteht. Hinzu kommen ein Musikpräfekt und bis Anfang der 70er Jahre ein Spiritual, die aber beide nicht in die Aufgaben im Studier- und Schlafsaal eingebunden sind. Besonders groß ist die Fluktuation Anfang der 80er Jahre und Ende der 80er Jahre; zu diesen Zeiten gibt es jeweils mehrere Präfekten, die nur ein oder zwei Jahre im Seminar bleiben.

Die Präfekten wohnen im Seminar, in der Regel stehen ihnen ein Wohn- und ein Schlafzimmer zur Verfügung. Sie sind morgens und ab mittags für die Seminaristen zuständig, unterrichten vormittags häufig als Religionslehrer an den Schulen in Traunstein und übernehmen Gottesdienstvertretungen in den umliegenden Gemeinden. Offenbar je nach individuellen Interessen und eigener Motivation setzen einige Präfekten in ihrer Tätigkeit eigene Schwerpunkte neben der Beaufsichtigung im Studier- und Schlafsaal, sie machen beispielsweise Bastelangebote oder übernehmen die Theatergruppe, organisieren zusätzliche religiöse

22 https://www.duden.de/rechtschreibung/Praefekt (letzter Aufruf: 12.08.2026).

23 Zur Qualifikation, Motivation und Eignung der Präfekten aus Sicht der befragten Seminaristen vgl. Kapitel 8.6. Zur Befragung ehemaliger Präfekten vgl. Kap. 3.1.3.

Angebote (wie Aktivitäten der Leigo Mariä, der KIM-Bewegung oder der Gen-Bewegung[24]), Ausflüge (zum Wandern oder Skifahren, Wallfahrten oder Theaterbesuche) oder gar Studien- und Ferienreisen. Besonders in diesen Kontexten werden sie von den befragten Seminaristen menschlich und nahbarer als sonst erlebt.

Ansonsten gehen die Wahrnehmungen der Präfekten durch die befragten Seminaristen – erwartbarerweise – oftmals sehr weit auseinander. Während der Eine einen bestimmten Präfekten als menschlich, empathisch und angenehm erlebt, berichtet ein Anderer von der gleichen Person als kalt, ungerecht, gar gewalttätig und brutal. Bis auf einzelne Personen (z. B. eine Präfektin, die lange Zeit für die fünfte Klasse zuständig war) und bestimmte Phasen wird eher selten im positiven Sinne emotional über die Präfekten gesprochen. Die Beschreibungen bleiben oft distanziert – so wie auch das Verhältnis zu den Präfekten ein distanziertes ist:

> *„Also, ich habe eigentlich die Erwachsenen, die Präfekten oder so eigentlich nie in dem Sinn als Erzieher wahrgenommen. Ich habe sie als Aufpasser wahrgenommen, damit, sozusagen, die Regeln und Strukturen eingehalten werden. Ich habe sie als interessante oder weniger interessante Leute wahrgenommen." (30, 60er bis Anfang 70er Jahre)*

Neben den Präfekten und dem jeweiligen Direktor sind bis Anfang der 90er Jahre *Klosterschwestern* im Seminar tätig, sie besorgen den Haushalt, die Küche und (bis 1973) die Wäsche der Seminaristen. Zudem gibt es *weltliche Angestellte*, die in der Hauswirtschaft, dem Garten und im technischen Dienst (als Hausmeister) arbeiten. Auch die Klosterschwestern und weiblichen Angestellten leben im Seminar, wobei sie erst nach dem großen Umbau im Jahr 1969 kleine Einzelzimmer haben; zuvor sind sie im Untergeschoss des Altbaus in Drei- und Vierbettzimmern untergebracht und können sich *„an keinem Tag (…) am Abend auf ein Zimmer freuen, wo sie einmal sie selbst sein können"*, so schreibt Direktor Kolbeck 1966 an Prälat Höck (Archiv-Bestand EB004, 103). Das Leben vor allem der Nonnen spielt sich vollständig im Seminar ab und wird von den Seminaristen teilweise als wie aus einer anderen Welt oder zumindest anderen Zeit kommend wahrgenommen:

> *„Für die war es ja noch schlimmer wie für die Präfekten, weil die Präfekten, die haben ja noch ein Geld gehabt und haben in Urlaub fahren können. Aber die waren ja im Kloster, die haben da über 20, 30 Jahre da drin gewohnt und haben wahrscheinlich nicht mal viel von der Stadt gesehen und von einer Veränderung der Gesellschaft. Oder dass man jetzt einfach was von Wohlstand, ein bisschen was aufwärts gegangen ist. Ich mag jetzt nicht übertreiben, aber ein bisschen, das ist schon so an denen vorbeigegangen. Das ist schon auch ärmlich gewesen da." (2, Mitte 70er bis Mitte 80er)*

---

24 Die *Legio Mariae* (deutsch: Legion Mariens) ist eine katholische Laienorganisation, die 1921 in Irland gegründet wurde. Ihr Ziel ist es, dass engagierte Katholiken durch Gebet, Glaubenszeugnis und konkrete Hilfe für Mitmenschen am Auftrag der Kirche mitwirken. Typische Tätigkeiten sind Krankenbesuche, die Betreuung einsamer oder hilfsbedürftiger Menschen, Gebetsapostolat und die Unterstützung der Pfarrgemeinden (vgl. die Website der Organisation https://www.legion-mariens.de/). 1943 wurde in Italien mit der *Fokolar-Bewegung* eine weitere sogenannte katholische Neue Geistliche Gemeinschaft gegründet. Ihre verschiedenen Jugendgruppierungen sind oder waren unter dem Titel „*Gen*" (für „generazione nuova") zusammengefasst, die jährlichen Sommertreffen heißen „Mariapoli" (vgl. die Website der Organisation in Deutschland https://fokolar-bewegung.de/ bzw. international: https://www.focolare.org/en/). Die *KIM-Bewegung* wurde 1962 als „Kreis junger Missionare" gegründet und war und ist hauptsächlich in Österreich und Bayern aktiv. Bis heute nennt die Organisation sich selbst „katholische Jugendbewegung für Berufungen in der Kirche" (vgl. die Website der Organisation https://kim-bewegung.at/).

Die meisten interviewten ehemaligen Seminaristen können zu den Klosterschwestern und anderen Angestellten nicht viele Erinnerungen formulieren. Sie wirken offenbar stark im Hintergrund (*„wie die Heinzelmännchen im Verborgenen“*, 3) und sind eher wenig im direkten Kontakt mit den Seminaristen. Es gibt jedoch Ausnahmen, einzelne Personen (Nonnen oder angestellte Frauen), zu denen einzelne Seminaristen so etwas wie eine persönliche Beziehung aufbauen – oder mit denen sie schwierige Erfahrungen machen.

6.3 Zeitliche Ordnungen

Das Leben im Seminar ist, so wird in allen Interviews deutlich, in erster Linie geprägt vom strengen, minutiös vorgegebenen und sich immer wiederholenden Tagesablauf. Viele Befragte können dieses Programm auch nach bis zu 50 Jahren noch exakt wiedergeben.[25] Bis auf geringfügige Änderungen weist der Ablauf über die Jahrzehnte wenig Varianz auf und ist auch für die verschiedenen Jahrgangsstufen kaum differenziert, wodurch ein hohes Maß an Gleichförmigkeit des Alltags entsteht. Dieser den ganzen Tag ordnende Ablauf vermittelt sowohl Struktur und Halt als auch sehr klare Grenzen:

> *„Also ich habe diese ersten Jahre einfach, ja so ein bisschen farblos in Erinnerung. Man hat halt sehr viel Alltag. Du hast wahnsinnig viel Studierzeit. (…) Das ist, war insgesamt schon ein bisschen so ein fester Tagesablauf oft natürlich, weil es immer das Gleiche war. Und das Internat hat ja sehr starre Strukturen und man hat eigentlich, ich hätte eigentlich nicht drei Stunden oder vier Stunden Lernzeit gebraucht, aber die hat man halt gehabt und dann hat man irgendwas gelesen oder so (…) Genau, diese ersten Jahre habe ich jetzt nicht im Wesentlichen negativ in Erinnerung. Wie gesagt, ich war gerne dort, aber hatte schon ein bisschen was Graues. Nicht, ja, wenig Höhepunkte.“ (2, Mitte 70er bis Mitte 80er)*

> *„Aber ansonsten, ja, (...) die wollten den Laden dicht halten, also sauber halten, nicht viel außen rum. (...) Die Kinder auch beschäftigen, damit die nicht auf dumme Ideen kommen. Das war schon, das kann man positiv und negativ sehen, ja? Da sind sie beschäftigt, aber das war ja nicht schlecht. Beschäftigung war, wie ich schon gesagt habe, neben den Lern- und Lesezeiten, Beten und Kirche, aber auch Sport und Musik. Es war der strikte, der vorgegebene Plan, Tagesablauf, der war vorgegeben. Also da hat man ja nicht gesagt, ich habe jetzt vier Stunden Freizeit. Das gab es ja nicht. Man hatte da mal eine halbe Stunde, da mal eine dreiviertel Stunde und so, ansonsten war es durchgetaktet.“ (5, Mitte 70er bis Mitte 80er)*

> *„Und vom Seminar her war das natürlich absolut durchgetaktet, der Tagesablauf, und sodass das eigentlich von Beten, Lernen, in die Schule gehen, Freizeit, Fußball spielen, Schwimmen oder ähnliches an Freizeitgestaltungen und dann wieder Studieren und abends Freizeit und so. Und dass das dann eigentlich so getaktet war, dass man eigentlich gar nicht die Zeit hatte, eigentlich groß darüber nachzudenken, wo man sich eigentlich befindet, wohin man sich bewegt, et cetera. Aber wenn man dann darüber nachdenkt, fällt es einem plötzlich so auf die Füße.“ (14, späte 70er bis Mitte 80er)*

25 Der Tagesablauf ähnelt dabei stark den vorgesehenen Abläufen in anderen Einrichtungen in dieser Zeit, vgl. z. B. der Tagesstruktur aus den 60er/70er Jahren des bischöflichen Internats Albertinum in Gerolstein, dargestellt in Bundschuh und Janssen 2022, S. 26.

Die Durchsetzung dieses starren Ablaufs, das wird in den Zitaten schon deutlich, wirkt disziplinierend: es kann sehr genau bestimmt werden, wer wann was wo mit wem für wie lange tut – Bewegungen der Seminaristen in Raum und Zeit sind kontrolliert. Da der Tagesablauf immer wieder Silentium, also Sprechverbot, vorsieht (vor allem während der Lernzeiten, aber auch morgens vor dem Frühstück und abends vor dem Zubettgehen), kann zugleich die Interaktion zwischen den Seminaristen gesteuert werden.

> *„Ja, und dann um halb sieben oder sieben am Abend gab es dann noch mal eine Stunde so Studierzeit, und ab da war schon Ruhe. Und dann durften wir also beim Zubettgehen mit niemandem mehr sprechen. Wir waren zu sechst in einem Schlafraum. Also es waren so abgeteilte Räume nur mit so dünnen Zwischenwänden. Und wenn er* [der Präfekt] *uns irgendwie beim Sprechen erwischt hatte, dann hat es schon geknallt." (18, frühe 70er)*

Das Studium – also die Lernzeit – als zentrales Element des Tagesablaufs zeigt beispielhaft die Ambivalenz zeitlicher Ordnung: Sie wird rückblickend von den einen als wichtig und hilfreich betrachtet, weil sie sonst viel weniger für die Schule getan hätten, sich leichter hätten ablenken lassen und in der Folge in der Schule mehr Schwierigkeiten gehabt hätten. Auf diese Weise Selbstdisziplin zu lernen, sei wichtig gewesen, sagen sie. Für andere wirkte das große Zeitangebot zum Lernen eher kontraproduktiv: Es gibt aus ihrer Perspektive keinerlei Anreiz, eine Aufgabe zügig zu erledigen oder effizient zu lernen, weil sich die Studierzeit damit nicht verkürzt. Für sie hat das Vorgehen daher nichts mit Selbstdisziplin, sondern mit Disziplinierung und Machtausübung zu tun.

> *„Wer gut war in der Schule oder wer fertig war, durfte dann lesen übrigens. (…) Der durfte dann lesen, wenn einer gut war und alles geschafft hat. Wer nicht so gut war oder wer, ja, wer noch nicht fertig war, sowieso nicht. Und das ist kontrolliert worden. Da ist auch der Präfekt mit seinem Brevier dann, der hat dann Stichproben gemacht. Der hat ja gewusst, wer lernen darf, wer lesen darf. Also, wenn du jetzt gelesen hast und hättest lernen müssen, dann hast du halt wieder fünfzig Mal geschrieben: Ich darf in der Studierzeit nicht lesen." (8, späte 60er)*

Die peinliche Einhaltung des Tagesablaufs ist aus Sicht der meisten Befragten die zentrale ‚pädagogische' Maxime, Verstöße dagegen werden sanktioniert – egal, wie gut sie begründet sein mögen:

> *„Wir haben zum Beispiel eine alte Schwester gehabt. Die hat mich mögen, wie wenn ich der eigene Enkel wäre. Und die hat einmal die Kirche hergerichtet (…) und ich habe ihr geholfen. Das hat er* [Präfekt K][26] *auch gewusst. Und dann haben wir einfach die Zeit übersehen. Dann war es halb drei und dann bin ich erst um dreiviertel drei in den Studiersaal gekommen. Einfach, weil wir halt die Zeit übersehen haben. Ich kann ja nicht zu der sagen: ‚Die (unv.) tragen Sie selber rauf', wenn sie nicht mehr kann. Habe ich einen Anschiss gekriegt. Ich habe gesagt: ‚Aber die Schwester…', ja trotzdem, ich habe*

26 Wie in der Einleitung dargestellt, werden Präfekten in den Erzählungen der Seminaristen mit einem Buchstaben dargestellt, der nichts mit ihrem tatsächlichen Namen zu tun hat, aber ersichtlich macht, an welchen Stellen es sich um die gleiche Person handelt. Zudem ist hier zur Anonymisierung immer von Präfekten in der männlichen Form die Rede, auch wenn eine Frau gemeint ist.

pünktlich da zu sein. So ist das. Heutzutage würde man jedem Schüler sagen: ‚Schön, dass du geholfen hast. Das holst du schon wieder rein.' War anders." (42, 70er)

Ein Befragter, der von Traunstein in ein anderes Internat wechselt, beobachtet, dass die Regeln und Sanktionen unter anderem mit Blick auf die Einhaltung des Tagesablaufs in Traunstein besonders streng sind, während sie zugleich – anders als in seinem späteren Internat – nirgends explizit ausformuliert sind.

„Also man hat jetzt da kein großes Problem daraus gemacht, wenn man in [dem anderen Internat] verschlafen hat. Da ist der Schulchef direkt zu mir ins Zimmer gekommen und hat gesagt: ‚Herr X, Sie müssen in die Schule. Aufstehen, wir haben heute Lateinunterricht.' Und das hätte es in Traunstein nicht gegeben. Da wären übelste Strafen auf einen zugekommen." (23, späte 60er bis Mitte 70er)

Der strikte Tagesablauf wird ergänzt um einen Wochen- und Jahresrhythmus, der strukturiert ist durch Gottesdienste/Messen und Feiertage sowie die Heimfahr-Wochenenden und Ferien. Die Heimfahr-Wochenenden, die für viele Befragte die zentralen ‚Ankerpunkte' sind, nach denen sich ihr Leben gliedert, finden u. a. in Abhängigkeit vom Samstagsunterricht an den Schulen erst ab den späten 70er Jahren alle zwei bis drei Wochen statt, davor sind es immer acht Wochen Abstand; bis in die 60er Jahre sind die Seminaristen nur in den Ferien zuhause.

6.4 Räumliche Ordnungen

„Also der Altbau, (…) der hatte dann im ersten Stock oder im Erdgeschoss, weiß nicht ganz genau, ein riesengroßes Bild vom Kardinal Faulhaber. Und da gibt es so diese Dinge wie im Mittelalter, wo man Bilder so gemacht hat, dass der einen immer anschaut. Ja. Und der hat, also riesig groß war der da und der hat mich überall angeschaut und da hab ich mir schon gesagt: ich weiß nicht." (37, Mitte 60er bis frühe 70er)

Diese Erinnerung eines damals Zehn- oder Elfjährigen an das Ankommen im großen Gebäude des Studienseminars mit seinen langen Gängen und hohen Treppenhäusern zeigt exemplarisch, wie architektonische und räumliche Anordnungen nicht nur im praktischen Sinne das Alltags-Leben vorstrukturieren, sondern auch implizite, ‚gefühlte', aber deshalb nicht weniger wirkmächtige Ordnungen vermitteln.

Die wichtigsten physischen Räume im Seminar sind die Schlafsäle, Studiersäle und der Speisesaal. Sie sind unter rein funktionalistischen Gesichtspunkten eingeteilt, bis dahin, dass z. B. Betten und Tische im Studiersaal klassenweise alphabetisch zugeordnet werden. Es geht in dieser räumlichen Ordnung also nicht darum, wer mit wem auskommt oder sich wohlfühlt, ob sich Schüler gegenseitig guttun oder gefährden oder um sonstige pädagogische Aspekte. Die Studiersäle beispielsweise sind – über die Zeit unterschiedlich groß – mit bis zu 70 Schülern aus bis zu drei Klassenstufen besetzt. Die Präfekten sitzen auf einem erhöhten Podium oder schreiten, oft „*Brevier lesend*", durch den Raum. Sie werden in ihrer Aufsicht durch sogenannte ‚Instruktoren' unterstützt, also ältere, gute und sich tadellos verhaltende Schüler, die jeweils für ein Jahr für dieses Amt ausgewählt werden. Die Seminaristen verbringen täglich mehrere Stunden im Studiersaal. Nicht nur die Studierzeiten finden hier statt, sondern auch die abendliche „geistliche Lesung" (die aber offenbar weniger aus

theologischem Schriftgut besteht, sondern eher altersgerechte, „*spannende*“ Bücher auf dem Programm hat) vor dem Zubettgehen.

Auch die Räume für Informelles, für Kreativität und für das Ausleben von Energie oder Druck sind klar definiert. Es gibt mehrere Fußballplätze (für die verschiedenen Altersstufen), ab Ende der 1960er Jahre eine Turnhalle, ein Hallen- und Freibad, nach Alter aufgeteilte Freizeiträume und einen ‚Tobraum‘ – wobei der Zugang zu all diesen Räumen kontrolliert ist:

> *„Es gab auch so einen Saal, der Tobsaal oder so hieß. So ein kleiner Raum, wo ein Ball drin war, sonst nichts. Und da durften wir immer wieder rein und einfach nur draufbolzen. Ja. Also, um so diese Emotionen auch, glaube ich, so ein bisschen rauszulassen. Immer zwei oder auch mehr, die da reindurften.“ (4, 80er)*

In dieser räumlichen Anordnung gibt es insgesamt wenig oder keine Rückzugsmöglichkeiten für die Schüler.[27] Man ist einander und der großen Gruppe permanent ausgesetzt. Das schützt einerseits – es wird als fast unmöglich dargestellt, dass Dinge passieren, die andere nicht mitbekommen – und bedeutet auch, dass man immer in Gesellschaft Gleichaltriger ist: *„Und das war wirklich schön, weil wir immer was machen konnten. Es waren immer Spielgefährten da und es war immer was los.“* (21, Mitte 70er bis Mitte 80er) Aber gerade das stellt für manche andererseits auch eine Herausforderung dar, wird als anstrengend beschrieben und kann erst recht zu einem Gefühl von Einsamkeit führen:

> *„Also es war furchtbar, diese Erinnerungen an die fünfte Klasse, an den Anfang. Dieses große Haus. Dieses doch einfach immer unter Menschen, aber dann trotzdem allein zu sein.“ (11, Ende 70er/80er)*

> *„Das Klo war für mich mehr als nur ein WC, es gab mir die Möglichkeit, mich von allen zurückzuziehen und ungestört zu sein. Man hatte ja außer dem Schreibtisch im Studiersaal und dem Klamottenspind im Gang vor den Schlafsälen, seinem Waschbecken, seinem Bett und einem Regalfach in einem Raum im Keller nichts eigenes Privates.“ (44, Mitte 60er/Anfang 70er)*

Als Rückzugsorte bleibt neben den Toiletten noch das eigene Bett, das zwar in einem Schlafsaal steht, aber in das man sich doch abends zurückziehen kann und in dem man sich auch mal mit dem besten Freund trifft, um sich weniger allein zu fühlen – was dann teilweise zu Anschuldigungen von „homosexuellen Handlungen“ führt (dazu mehr in Kapitel 8.5).

Ein bedeutender Einschnitt in der räumlichen Anordnung des Seminars ist der große Um- und Neubau, der Ende 1967 abgeschlossen werden kann. Davor gibt es große Schlafsäle mit Eisenbetten aus dem Gründungsjahr 1929 und den zugehörigen Waschbecken in einem Raum, die Studiersäle sind ebenso groß. Im Zuge des Umbaus werden die Schlafsäle durch dünne Trennwände in Abteile zu je sechs Betten umgewandelt. Da die Oberstufe – also die Schüler ab Klasse 10 – in den Neubau umziehen, können im Altbau die Räume anders eingeteilt und genutzt werden. Die Studiersäle werden mit weniger Schülern besetzt, der Speisesaal muss nur noch die Klassen 5 bis 9 fassen und ist damit weniger voll und weniger laut. Im Neubau, der einen eigenen Speisesaal hat, sind die Studiersäle nur noch für maximal sechs Personen angelegt. Spätestens in der zwölften Klasse erhält man ein Einzelzimmer. Vor

27 Ausnahme sind die Einzelzimmer, die es ab ca. 1969 für die Schüler der zwölften und 13. Klasse gibt.

allem aber wird im Neubau sehr viel stärker auf die Eigenverantwortung der Seminaristen gesetzt – und sei es nur, weil aufgrund der gleichbleibenden Personalausstattung nur ein einzelner Präfekt im Neubau tätig ist. In den Worten der befragten ehemaligen Seminaristen ist der Unterschied zwischen Alt- und Neubau gravierend – und das vor allem ab Ende der 80er Jahre:

> *„Wir haben halt eigentlich das gemacht, was wir wollten. Wir haben gefragt. Was halt ging, hat man halt ausgereizt irgendwo, ist schon klar. Also da ist nicht groß ein großes Regelwerk geschrieben worden oder uns gesagt worden: ‚Das dürft ihr und das dürft ihr nicht.' Das war wahrscheinlich auch ein bisschen ein Versuchsstadium da am Anfang noch. (...) Wann war das? 1966, 1967, irgendwo in dem Dreh. Und da war halt auch gesellschaftlich ein Umbruch. Weiß ich nicht, wer das damals veranlasst hat, diesen Bau. Das war ja schon eine ganz andere Abkehr von dem anderen vorher. Und vielleicht hat man gesagt: ‚Jetzt geben wir denen halt mehr Freiheit, ja.' Also wir haben uns halt das, was wir kriegen konnten, genommen und sind da gut zurechtgekommen damit." (32, in einem der ersten Jahrgänge, die im Neubau wohnten)*
>
> *„Also gefühlt war das im Nachhinein so, dass man bis zur neunten Klasse eingesperrt war und ab der zehnten Klasse völlig unkontrolliert war, also praktisch tun und lassen konnte, was man wollte." (43, in der Oberstufe Ende der 80er)*
>
> *„Es hat ja den Altbau gegeben und den Neubau, das ist so wie Hölle und Himmel (lacht). Weil man jetzt im Neubau ganz viel darf und im Altbau nicht. Himmel ist jetzt vielleicht auch übertrieben." (40, in der Oberstufe Ende der 80er)*

Als im Jahr 1972 das Seminar in Freising schließt, kommt ein ganzer Schwung von Schülern zusätzlich nach Traunstein und der Raum wird wieder knapp: „*Da waren wir zwischendrin 220, obwohl nur 180 Platz gehabt haben."* (27, Ende 60er bis Ende 70er)

Am Beispiel der Mahlzeiten lässt sich verdeutlichen, wie Veränderungen der räumlich-zeitlichen Anordnungen das erzieherische Setting verändern: Vor dem Umbau essen alle gemeinsam in einem Speisesaal. Der Direktor, die Präfekten und eventuelle Gäste sitzen an einem mit weißer Tischdecke gedeckten Tisch, der auf einem um zwei oder drei Stufen erhöhten Podium steht – die Interviewten nennen es den „*Feldherrenhügel*" oder auch den „*Herrentisch*":

> *„So hatten die also über den Raum drüber eine Kontrolle über den ganzen Saal. Dann wurde gebetet. Natürlich, ist ja klar. Dann war Schweigen. Erst wenn der Direktor oben auf seine Klingel, wie es in Hotel-Rezeptionen manchmal ist, geklopft hat, dann durfte man reden." (37, Mitte 60er bis frühe 70er)*

Später verschwindet das Podest sowohl im Neubau als auch im Altbau. Die Präfekten essen jetzt wochenweise an den Tischen, um den Schülern „*Tischmanieren und gutes Benehmen beizubringen*" (44). Die Kontrolle nimmt also eine andere Form an, die – auf den ersten Blick – gleichberechtigter wirkt, aber nicht weniger machtvoll gewesen sein dürfte, wie z. B. die Berichte zu Erfahrungen mit Essenszwang zeigen, die aus der Zeit nach dem Umbau datieren (vgl. Kapitel 7.2).

Auch eine weitere räumliche Anordnung, die sich nach dem Umbau ergab und die möglicherweise aus rein pragmatischen Gesichtspunkten entstand, verfehlte ihre ordnende Wirkung nicht:

„Dieses System lebt ja von dem, dass die Kleinen zu den Großen aufschauen. Zum Beispiel – ob bewusst oder unbewusst, weiß ich nicht: Es war ein großer alter Speisesaal, da war fünfte bis neunte Klasse. Die Fünftler haben hinten gehockt und die Neuntler haben vorne beim großen Kreuz gehockt. Also wir haben schon, wenn wir gebetet haben, vor und nach dem Essen, immer zum Kreuz über die nächste Klasse drübergeschaut. Und durch den Speisesaal musste dann die zehnte, elfte, zwölfte und 13. Klasse zum Essen gehen. Und wenn die da durchgegangen sind, haben wir zu denen aufgeschaut: wenn wir mal soweit sind, dass wir dort drüben essen dürfen, mit dem Direktor! (…) Und die sind auch vor unserer Nase wieder raus gegangen. Das war auch ein gewisses System in dieser Hierarchie Internat." (7, 70er)

Am Beispiel des Schulwegs ist der disziplinierende Effekt zeitlicher und räumlicher Ordnung ebenfalls erkennbar. In den 60ern stellt der Schulweg ein Moment der Öffnung zur Welt dar. Interviewte beschreiben, wie sie sich unterwegs schon mit anderen Schülern getroffen, eine Zeitung gekauft oder einfach die Stadt *als Stadt* wahrgenommen haben. Das ändert sich später: die Zeit für den Schulweg ist sehr genau bemessen, die Route ist vorgegeben und muss eingehalten werden.[28] Abweichungen – wenn man z. B. eine andere Route nimmt oder sich an einer Straßenecke mit einer Mitschülerin unterhält – werden bemerkt und geahndet.[29] Der Schulweg ist also nur noch der ‚Kanal' zwischen den beiden geschlossenen Welten Seminar und Schule, den man „*quasi mit Scheuklappen*" (11) zurücklegt.

„Um 7:35 das Summen und dann ging die Tür auf. Also wir durften nicht früher gehen. Und der Sinn war halt, dass wir unterwegs nicht bummeln. Oder halt den falschen Weg – es gab einen vorgeschriebenen Weg, nicht über den Bahnhof, sondern direkt. Und da ist dann, hat sich halt dann diese Seminaristenwelle darunter geschoben zur Schule. Und dann war Schulvormittag. Klingel, Klingel, Klingel. Und dann war auch, die Schule war um zehn vor eins zu Ende und um Viertel nach eins gab es Mittagessen. Da mussten wir dann wieder da sein. Das heißt, da waren diese Intervalle so bemessen, dass wir halt einfach zwischendurch nicht irgendwie uns irgendwo abgelenkt haben oder sowas." (1, späte 70er bis Mitte 80er)

Die Abgrenzung zwischen dem Seminar(-Gelände) und der Stadt ist generell eine sehr zentrale und machtvolle. Die Seminaristen dürfen das Gelände nur unter bestimmten Voraussetzungen verlassen, nur zu abgestimmten Zeiten und mit guter Begründung. Das führt dazu, dass vor allem in den oberen Klassen abends und nachts heimliches „*Aussteigen*" durch die Fenster stattfindet, um sich mit Freunden von außerhalb zu treffen, auszugehen, und so weiter. Natürlich ist dies grundsätzlich verboten und führt ggf. zu Sanktionen bis zum Rausschmiss. Trotzdem ist spätestens ab ca. Anfang oder Mitte der 70er Jahre sowohl unter den Seminaristen als auch, so scheint es, unter den Präfekten bekannt, dass das Aussteigen regelmäßig stattfindet. In den späten 80ern wird diese Praxis unterbunden, indem mit den Seminaristen der Oberstufe eine Abmachung getroffen und ihnen ganz offiziell mehr Eigenverantwortung übertragen wird. Die zu diesem Zeitpunkt zahlreichen inoffiziell

28 Begründet wird dies vor allem damit, dass wegen der sich ausbreitenden Drogenszene rund um den Bahnhof die Seminaristen nicht am Bahnhof vorbeilaufen sollen. Das finden die Befragten teilweise durchaus nachvollziehbar.

29 Es gibt offenbar Menschen in der Stadt, die es dem Seminar telefonisch melden, wenn sie derartiges beobachten. Da außerdem die Präfekten als Religionslehrer tätig und vermutlich zur gleichen Zeit auf dem Weg in die Schule sind, haben sie auch selbst Gelegenheit, die Seminaristen zu beobachten.

kursierenden Schlüssel sind abzugeben, dafür erhalten die Seminaristen die Möglichkeit, öfter offiziell und mit ausgeliehenem Schlüssel ausgehen zu dürfen. Danach gehen die Oberstufen-Schüler faktisch ein und aus, wie sie wollen.

> *„Dass einfach einmal ein Angebot gemacht wird, habe ich noch NIE erlebt in dem Haus. (…) Ein Schlüssel, der buchstäblich eine Tür öffnet. Das hat uns dann auch etwas geöffnet: Eine gewisse Selbstverantwortung. Ja, die Zuschreibung von Verantwortung, die wurde in vielen Bereichen den Jugendlichen total abgenommen." (11, Ende 70er/80er)*

Ein Präfekt aus dieser Zeit erinnert sich an diese Situation und stellt sie – etwas humoristisch gerahmt – folgendermaßen dar:

> *„Auf alle Fälle haben wir dann gesagt, also sie sollen es einfach sagen, wenn sie ausgehen möchten, und dann wird das diskutiert. Und sie sollen jetzt da die Schlüssel abgeben. Und tatsächlich haben wir vierzig Schlüssel eingesammelt. Also das war schon ein Schlüsselerlebnis, sozusagen. Ja, wirklich. (lacht)"* (I)[30]

6.5 Soziale Ordnungen

Viele Seminaristen berichten, dass sie fast nur Kontakte und Freundschaften innerhalb des Seminars hatten. Diese waren für die allermeisten extrem wichtig. Viele Befragte sind bis heute von diesen Freundschaften geprägt und getragen. Auch unter schulischen Gesichtspunkten ist die Gemeinschaft unter den Seminaristen wichtig, weil man sich gegenseitig unterstützt, Unterrichtsinhalte erklärt und bei Hausaufgaben hilft.

Der gemeinsame Tagesablauf und das permanente Aufeinander-Verwiesen-Sein lässt eine Gemeinschaft entstehen, die für viele der prägendste Aspekt ihrer Zeit am Seminar ist – auch in aller Ambivalenz, die damit verbunden ist, sich einer Gemeinschaft nicht entziehen zu können:

> *„Also einmal gibt es eine strukturelle Gemeinschaft, weil alle denselben Plan hatten. Ja? Denselben Tagesplan. Das ist ja schon mal strukturell bedingte Gemeinschaft, dass man zum Essen geht, dieselben Zeiten hat, Freizeiten hat, ich muss mein Musikinstrument üben und ich muss zur selben Uhrzeit ins Bett gehen. (…) Nach dem Mittagessen haben alle zusammen Fußball gespielt. (…) Dann waren ja fast alle im Orchester auch. Dann haben fast alle haben im Chor mitgesungen. Also das war eher so, man hat Dinge gemeinschaftlich erlebt, sage ich jetzt mal. Und natürlich gab es auch Freundschaften, enge Freundschaften untereinander. Ja. Und was natürlich bei so Gemeinschaften auch immer implizit ist, dass es oft auch Leute gibt, die so ein bisschen außerhalb von der Gemeinschaft stehen." (19, 80er)*

> *„Also klar, was wir sicher gelernt haben und was auch wieder eine Eigenschaft des Internats ist, dass man mit Menschen klar kommt, seien sie auch noch so anders und so unterschiedlich wie man selbst. Also das ist schon eine Gabe, die mir auch im weiteren Leben sehr zugute gekommen ist, keine Frage. Wo sich offensichtlich andere Menschen viel, viel schwerer tun. Weil, du musst das. Wenn du da nicht in der Lage dazu bist, dann bist du da verloren, weil du bist auf engstem Raum beisammen. Also in den ersten*

30 Interviewte Präfekten werden, wie in der Einleitung dargestellt, mit römischen Zahlen gekennzeichnet. Ein Rückschluss zwischen den sprechenden Präfekten und den Präfekten, über die Seminaristen berichten, ist somit nicht möglich.

Jahren gemeinsam im Schlafsaal und in dem Waschsaal und im Studiersaal und was weiß ich. Also du musst mit denen klarkommen, das geht nicht anders." (43, 80er)

Die andere Seite dieser nach innen starken und allumfassenden Vergemeinschaftung ist eine klare Abgrenzung nach außen, wie sie oben am Beispiel des Schulwegs schon bildhaft deutlich wurde. Ein Befragter meint daher rückblickend:

„Gott sei Dank sind wir in eine staatliche Schule gegangen. Weil, wenn wir das Gymnasium auch noch, wie so in Internatsschulen, Ettal oder so, im Haus gehabt hätten, dann wären wir ja sozial völlig verkommen." (39, späte 70er bis Mitte 80er)

Dass die Seminaristen im Wesentlichen unter sich bleiben und sich oftmals selbst genug sind, ist so gewollt, wie sich über die Zeit hinweg an vielen Beispielen zeigen lässt: Lange Zeit gilt der Grundsatz, dass alle Seminaristen eines Jahrgangs gemeinsam in eine Klasse (mit wenigen anderen Stadtschülern) gehen und damit an der Schule nicht viel Kontakt zu Nicht-Seminaristen haben; im Archivmaterial lässt sich die immer wieder aufkommende Diskussion darum nachvollziehen, ob Seminaristen an einem Tanzkurs teilnehmen dürfen – wobei es nicht um einen *öffentlichen* Tanzkurs geht, sondern um einen eigens für die Seminaristen abgehaltenen, den sie gemeinsam mit Schülerinnen eines Mädcheninternats besuchen; einen Sport- oder anderen Verein in der Stadt zu besuchen und dort zu trainieren, ist nicht möglich, und so weiter. Begründet wird all dies mit praktischen Problemen der Seminarorganisation (wenn z. B. verschiedene Seminaristen in verschiedene Vereine oder gar Schulen gehen, gibt es keinen deckungsgleichen Tagesablauf mehr) oder mit drohenden Gefahren. Die Konsequenz ist in erster Linie eine klare Grenze zwischen dem Seminar und der Welt, die die Gemeinschaft im Seminar nach innen stärken und nach außen schützen soll (zur Abgrenzung von der Welt siehe auch Kapitel 8.4). Einige Seminaristen suchen deshalb gezielt und aus Protest oder Abgrenzung zum Seminar Kontakte zu Stadtschülern. Im Kontext übernommener Aufgaben entstehen für einzelne Seminaristen Möglichkeiten, sich ‚offiziell' außerhalb des Seminars zu bewegen beispielsweise, weil sie in einer seminareigenen Band spielen und Auftritte in umliegenden Gemeinden haben, weil sie sich an religiösen Jugendaktivitäten beteiligen oder caritativ tätig sind.

Und auch innerhalb der Seminar-Gemeinschaft entstehen – zwangsläufig – soziale Ordnungen und Hierarchien. An der Spitze dieser Hierarchie stehen der Direktor und, unter ihm, die Präfekten; unter den Seminaristen besteht in erster Linie eine dem Alter folgende, sozusagen generationale Hierarchie; die Klosterschwestern und weltlichen Angestellten lassen sich aufgrund der Erzählungen kaum verorten, was dafür spricht, dass sie am unteren Ende der inneren Ordnung stehen.

Das Alter als quasi ‚natürliches' Ordnungskriterium ist primär ausschlaggebend dafür, wer mit wem in welcher Art von Beziehung steht. Es stellt klare Hierarchien her: Ältere können mehr, dürfen mehr, sie wohnen im Neubau, haben Privilegien, man schaut zu den Älteren auf, in ihnen hat man ein personifiziertes Ziel der eigenen ‚Seminarkarriere' vor Augen. Eine wirkliche

Beziehungsebene, so berichten die meisten, gibt es nur zur eigenen Klasse[31] und zu Seminaristen, die maximal zwei Jahre älter sind.

> *„Und ja, natürlich schon auch das Verhältnis der Schüler dann untereinander, wo das hierarchische System natürlich in dieser Zeit auch noch extremst existiert hat, hat das natürlich dann auch befeuert, dass man dann eben von einer Jahrgangsstufe zur anderen ja so weitergetragen worden ist, was man an Rechten und keine Rechten hatte. Was eben auch letztendlich ja von oben her ja auch so geduldet worden ist. Und das war eigentlich das, auch der Ansatz, dieses System, dass sich das ja zum Teil ja auch selber reguliert. Dass man halt dann Prügel bekommt, wenn man jetzt zu frech war zu einem aus der Neunten, keine Ahnung." (14, späte 70er bis Mitte 80er)*

Leistung – ob schulisch, sportlich oder musikalisch – ist ein weiteres wichtiges Ordnungskriterium, das Anerkennung reguliert. Dabei bringt unter den Seminaristen schulische Leistung nur zu bestimmten Zeiten Anerkennung ein; ca. ab Ende der 70er Jahre scheint es eher verpönt zu sein, wenn man gut in der Schule ist. Untereinander zollen sich die Seminaristen vielmehr Respekt für sportliche Leistungen (vor allem im Fußball) und teilweise für musikalische Begabung. Seitens der Präfekten dagegen ist schulische Leistung, insbesondere in den humanistischen Fächern – neben dem Benehmen – das ausschlaggebende Kriterium für die Zuerkennung von Respekt und ggf. auch von Privilegien:

> *„Wenn es in Traunstein jemandem schulisch gut gegangen ist, dann war er schon mal auf der Sonnenseite, würde ich sagen." (27, Ende 60er bis Ende 70er)*

> *„Damals hätte man gerne langen Haare gehabt und da ist immer gekämpft worden, wie lange dürfen die sein. Das war uns immer irgendwie so ein Dorn im Auge, weil da hat es einen gegeben, der war sehr, sehr gut in der Schule. (…) Und der hat ganz lange Haare gehabt. Das hat uns immer furchtbar gestunken, dass der, der so gut war, der so lange Haare hat, der durfte. Den wollten sie scheinbar nicht verlieren, nicht vergraulen. Sie wollten ganz gerne den als Mitbewohner erhalten. Das war uns so ein bisschen der Eindruck. Das ist nie offen angesprochen worden, aber das war so ein bisschen das Ding." (16, 70er)*

Wer schulisch nicht gut ist, hat deutlich mehr zu kämpfen und wird ggf. aussortiert. Viele Seminaristen sehen das zunächst – und teilweise auch noch heute – als eine Art ‚natürliche Auslese': wer die Eignung für ein humanistisches Gymnasium nicht hat, ist in Traunstein eben nicht am richtigen Ort. Andere bescheinigen dem Seminar an dieser Stelle pädagogisches „*Versagen*", weil es bei aller Disziplin zu häufig nicht gelingt, Jugendliche so zu fördern, dass sie die geforderte Leistung erbringen können. Und wieder andere vermuten einen beabsichtigten Selektionsmechanismus, bei dem die schulischen Leistungen die Entfernung unliebsamer Schüler aus dem Seminar legitimieren.

Seminaristen, die in der Schule die geforderte Leistung erbringen, deren Verhalten aber nicht den Vorstellungen des Seminars entspricht, fordern das System und die Präfekten in besonderem Maße heraus. Wer dagegen schulisch und/oder musikalisch gut ist und sich

---

31 Die Interviewten sprechen durchgehend von ihren Jahrgangsgenossen im Seminar als ihrer „Klasse" – ungeachtet dessen, ob in der Schule tatsächlich noch Stadtschüler in die gleiche Klasse gehen oder ob (in späteren Jahren) einzelne Gleichaltrige aus dem Seminar in eine andere Klasse gehen. Der Begriff wird hier deshalb übernommen, auch wenn er für ein Internat ohne eigene Schule intuitiv nicht ganz passend erscheint.

tadellos benimmt, dem kann eine Funktion im Seminar übertragen werden. Diese Funktionen kosten Zeit, die u. a. vom Studium abgeht, daher sind gute schulische Leistungen eine Voraussetzung dafür. Zu diesen Funktionen gehört neben dem Kantor, dem Organist, dem Messner und dem Seminarsprecher vor allem die Funktion der Instruktoren. Instruktoren sind ältere Schüler, die im Studiersaal und/oder Schlafsaal die Präfekten bei der Aufsicht und ggf. beim Abfragen von Lerninhalten unterstützen. Sie tragen auch den – von Mitschülern verliehenen – militärischen Spitznamen „*Spieß*“:

> *„Schlafsaalspieß und Studiersaalspieß, also ältere Schüler, die herangezogen wurden, einfach mit dafür zu sorgen, dass im Schlafsaal morgens Ruhe ist vor dem Wecken, was nicht einfach ist (lacht). Oder, dass halt dann beim Studieren sozusagen nicht die Leute sich gegenseitig ablenken, sondern dass halt wirklich gelernt wird.“ (30, 60er bis Anfang 70er Jahre)*

Aus Sicht der Jüngeren sind die Instruktoren Hilfs-Aufpasser, Vorbilder, Respektpersonen, der verlängerte Arm der Präfekten – die Wahrnehmungen gehen auseinander, zumal das Amt des Instruktors natürlich auch sehr unterschiedlich gefüllt wird.

Durch die Zuerkennung einer solchen Funktion steigt man in der internen Hierarchie des Seminars auf und kommt – so nehmen es einige Befragte wahr – in den Genuss von Privilegien. Ein Befragter, der aufgrund seiner musikalischen Begabung mehrere Ämter innehatte und somit für das Seminar wichtig war, schildert die ihm dadurch zur Verfügung stehenden Freiräume und Vorteile:

> *„Das heißt, ich habe was können, was andere nicht können. Und dadurch habe ich gewisserweise Narrenfreiheit gehabt. Das ist auch so ein Prinzip, das offensichtlich war. Hm. Es gab bestimmte Ämter, die haben dich vor größeren Gefahren geschützt. Da hast du einfach VIEL mehr gedurft als andere. (…) Ich fand das natürlich super, klar. Ich habe halt eben nicht erst ab der Zwölften mein Einzelzimmer gehabt, sondern schon bereits ab der elften Klasse. Verschafft dir enorme Freiheiten. (…) Und ich könnte mir aber schon vorstellen, also es war jedenfalls für diejenigen, die halt zufällig jetzt nicht besonders musikalisch oder besonders gescheit waren oder sonst irgendwas halt können haben, was die anderen nicht können, für die war das halt schon ziemlich gemein. Ja, weil du halt dann eher auf der Abschussliste gestanden bist, wenn du das halt zufällig warst.“ (43, 80er)*

Mechanismen wie dieser sind für ein Gemeinschaftsempfinden sicherlich eher kontraproduktiv. Insgesamt scheinen der Begriff und die Idee der „Gemeinschaft“ in hohem Maße ambivalent. Einerseits wird die „Gemeinschaft“ im Seminar von den Präfekten und Direktoren hochgehalten und dient als Begründung dafür, dass man bestimmte Dinge darf oder nicht darf und dass Handlungen sanktioniert werden (weil sie der Gemeinschaft schaden) – *„Dieser Begriff der Gemeinschaft ist für uns dann eigentlich über die Zeit ein negativ besetzter geworden (…) Die Gemeinschaft hat uns immer Verbote beschert.“* (1, späte 70er bis Mitte 80er). Andererseits deutet das Handeln der Präfekten nicht darauf hin, dass im pädagogischen Sinne etwas dafür getan wurde, Gemeinschaft erfahrbar zu machen – beispielsweise in Form von Solidarisierungen unter den Seminaristen (vgl. dazu Kapitel 8.7). Vielmehr gibt es in den Interviews Erzählungen dazu, wie das Handeln der Präfekten gemeinschaftsschädigend war, so beispielsweise in den beiden folgenden, völlig unterschiedlich gelagerten Beobachtungen:

„Hat er [Präfekt K.] *sozusagen die kleinen Kinder aus der sechsten, ich glaube auch siebten Jahrgangsstufe, hat er zu Rosenkranzaktivitäten eingeladen und zu Legio Mariae-Aktivitäten. Und da haben sich nicht wenige angeschlossen. In der Nachbetrachtung würde ich sagen, eher Kinder, die bei uns im Ranking, Sozialranking, weil so Gesellschaften im Internat sind ja eigentlich sehr stark hierarchisiert, weit unten waren. Und hat quasi eine Parallelgesellschaft damit geschaffen.“ (38, 70er)*

„Was er [ein anderer Seminarist in der Oberstufe] *gemacht hat, und das hätte ja eigentlich super positiv bewertet werden müssen: Ich werde nicht satt von dem Essen, also setze ich mich auf mein Zimmer, koche mir noch ein paar Nudeln, mache eine Tomatensauce und dann hole ich noch ein paar Leute dazu, die auch Hunger haben. (…) Aber da ist er irgendwann wohl auch erwischt worden und so. Und das waren dann die ganz schlimmen Sachen. Also komisch. Ziemlich SELTSAM eigentlich. Ja? Weil das ja eigentlich eher eine Art von was Gemeinschaftsbildendes ist wie was Gemeinschaftszerstörendes. Aber es sollte einfach alles unter der Kontrolle vom Haus sein. Es sollte einfach nur die Sachen stattfinden, die organisiert sind vom Haus.“ (10, späte 70er bis Mitte 80er)*

Auch ökonomisch vermittelte Hierarchien und Privilegien werden in den Interviews berichtet. Es gibt eine Reihe von Hinweisen darauf, dass man sich als Seminarist mehr erlauben konnte, wenn die Eltern dem Seminar viel spendeten. Gesellschaftliche Privilegien setzen sich also auch im Seminar fort – wenngleich das Seminar darauf ausgerichtet war und strukturell tatsächlich viel dafür tat, formale Bildungsprivilegien von der wirtschaftlichen Situation der Familien zu entkoppeln.

Unter anderem in Elternbriefen, die im Archiv zu finden sind, wird dieser Einsatz gegen Bildungsungleichheit umgedeutet: Hier wird deutlich, dass seitens der Familien, vor allem aber seitens der Seminaristen Dankbarkeit erwartet wird für das Privileg, im Seminar leben zu dürfen. Mit Kritik, beispielsweise am Essen, hat man sich deshalb zurückzuhalten – erst recht, wenn man schon eine Ausbildungsförderung erhält:

„Wie soll die Bitte um Pensionsermäßigung glaubwürdig erscheinen, wenn manche Buben für Dinge Geld haben, die absolut nicht notwendig sind? Nicht selten bringen heute Seminaristen Geräte mit, vom Transistor angefangen über Plattenspieler, Schreibmaschine bis zum Tonbandgerät, so dass man den Eindruck bekommt, Geld spiele in manchen Familien keine Rolle mehr. Wer sich diese Dinge leisten kann, soll sie in den Ferien benutzen. Bei uns bringen sie in den meisten Fällen nur Unordnung, und lassen soziale Unterschiede recht deutlich erscheinen." (Auszug aus einem Elternbrief von Direktor Kolbeck vom Februar 1965, Archivbestand EB004, 815)

Der „*einfache Lebensstil*“ im Seminar wird zur Tugend erhoben – wer das nicht zu schätzen weiß, möge das Seminar verlassen, so der Direktor weiter.

6.6 (Katholische) Moral und Religion

Diese Exit-Option ist ohnehin ein starkes Instrument der Regulierung, das zeigen sowohl die Archivmaterialien als auch die Interviews. Wer in irgendeiner Form Kritik anbringt, bekommt regelmäßig die Antwort: „*Dann geh doch, du musst hier ja nicht sein*.“ – Wie viele Befragte in den Interviews deutlich machen, ist der Abgang vom Seminar in vielen Fällen faktisch keineswegs so einfach (vgl. dazu Kapitel 8.2 und 8.3). Das moralische Argument, dass es ein

Geschenk und eine Gnade sei, am Seminar sein zu dürfen, dass das Leben im Seminar mit bestimmten Pflichten und einem bestimmten Lebenswandel einhergehe, für den man sich dann eben jeden Tag neu zu entscheiden habe, ist ein starkes Mittel, welches viel Ein- und Unterordnung bewirkt oder erfordert – und bis heute, so der Eindruck, in vielen Seminaristen auch noch nachwirkt.

Auf die Frage, in welcher Form religiöse Erziehung im Seminar stattfand, wird häufig geantwortet, im Wesentlichen habe sie darin bestanden, dass man einen liturgischen oder „klösterlichen" Rhythmus gelernt und gelebt habe – als Hinführung zu einem als natürlich empfundenen, priesterlichen Lebensstil:

> *„Also ich glaube, es war so ein bisschen die Hoffnung damit verbunden: Wenn jemand nichts anderes kennt, als Gottesdienste mitzufeiern und sich in klerikalen Kreisen zu bewegen, dann wird er da nahtlos anschließen können. Und dann braucht es auch keine persönliche Überzeugung mehr, sondern dann reicht es, wenn er keine andere Perspektive hat (lacht) als diese Welt." (11, Ende 70er/80er)*

Damit handelt es sich eher um ein „*ritualisiertes, formalisiertes Angebot*" statt persönlicher, altersgerechter Ansprache und Vermittlung religiöser Inhalte. Da viele der Seminaristen schon immer mit regelmäßigem Gottesdienstbesuch, Ministrieren und so weiter aufgewachsen sind, finden viele dies weder lästig noch irritierend. Manche gehen dem gerne nach und erleben die klaren Strukturen und bekannten Rituale als entlastend und Halt gebend. Über die Abläufe mehr zu erfahren und ihre Hintergründe zu kennen, Gottesdienste mitzugestalten, bedient das Interesse einiger Seminaristen. Man war „*automatisch in diesem katholischen Milieu beheimatet*" (2) und konnte darin zugleich sozial etwas aufsteigen, weil das Seminar Kontakte zu den Honoratioren dieses Milieus ermöglichte:

> *„Und dann kamen natürlich oft irgendwelche Bischöfe zu Besuch und die saßen dann bei uns und haben die Messe gefeiert. Also da wurden wir natürlich auch ein bisschen geadelt. Jetzt kommt schon wieder einer, ja, das hat man ja zu Hause, das waren ja wichtige Leute in unserer Welt, (…) zu Hause kam der einmal im Jahr zur Firmung, aber sonst hat man den nicht gesehen. Und bei uns ist der plötzlich einmal im Monat gekommen. Also da waren wir hervorgehoben." (1, späte 70er bis Mitte 80er)*

Gerade dies wird von anderen beziehungsweise mit zunehmendem Alter als eine wachsende Entfremdung von den liturgischen Inszenierungen erlebt, die sie nicht mit Inhalt gefüllt sehen, weil

> *„das Personal, das es im Seminar gab, systemisch geprägt war und in keiner, in GAR keiner Weise, (…) in eigentlich pervertierter Weise quasi vollzogen hat, Glauben vollzogen, Inszenierungen veranstaltet, Besuche von Weihbischöfen und Kardinälen auf so unnatürliche Weise hochstilisiert hat" (38, 70er).*

Eine (auch kritische) Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben fehlt ihnen dagegen:

> *„Und insofern gab es natürlich in dem Sinne jetzt keine religiöse Bildung. Im Sinne einer Auseinandersetzung mit der Frage, was passiert denn da eigentlich? Oder warum sind wir eigentlich katholisch oder eben nicht katholisch? Oder wieso sind wir überhaupt religiös? Was macht den Menschen zu einem religiösen, ja? Das gab es nicht. Das gab es einfach nicht. Im Nachhinein war es das größte Manko sicher von dem ganzen*

Konstrukt, weil es ja mit dem Anspruch angetreten ist, man will dort religiöse oder brauchbare Christen sozusagen erziehen. Das war der Grundgedanke. Und der ist natürlich dort völlig verfehlt worden, weil das gar nicht vorgekommen ist. (…) Und wenn ich fünfmal in der Woche in den Gottesdienst gehe, deswegen werde ich auch nicht religiöser. Das ist zunächst einmal ein rein technischer Vorgang. Es laufen bestimmte Dinge ab. Liturgische Sachen passieren da einfach und das war es. Und wenn der Kopf nicht mitspielt oder so, ja, dann ist das ein Abklopfen von bestimmten Daten und fertig, ja? Mehr ist es nicht, ja. Und das ist sicher eines der ganz großen Defizite." (23, Ende der 60er/Mitte der 70er)

„Ich kann mich noch erinnern, die Frage, die nicht nur ich, viele hatten, wie lief denn das damals Adam und Eva, dann Kain und Abel, zwei Jungs und die klassische Frage, die dann sofort in irgendwelchen tief theologischen Exkursen endete, wo jeder von uns ausgestiegen ist und keiner mehr – wo jeder aber gemerkt hat: du brauchst gar nicht fragen, weil das kapierst du eh nicht." (12, 70er)

Damit werden – auch hier – Machtverhältnisse hergestellt und reproduziert. Die Deutungshoheit liegt allein bei den Präfekten. Dies gilt umso mehr für den Direktor, in dessen Person sich göttliche Autorität mit der Autorität der Kirche, des Hausvaters und des über die Schule wachenden Lehrers zu einer absoluten Autorität über alle Lebensbereiche vermischen:

„Ich bin in einem religiösen Elternhaus aufgewachsen. (…) Und ich bin in der Pfarrei sehr aktiv gewesen. Da habe ich dann Firmengruppen geführt und was weiß ich alles gemacht. Da war ich also schon eingebunden. Und man kommt dann nach Traunstein und plötzlich ist der liebe Gott der Chef, ja? Das ist nicht mehr der liebe Gott, sondern das ist der Chef, ja? Und der Chef sagt dann: ‚Du musst jetzt das glauben, du musst jetzt das glauben, musst das glauben.'" (23, Ende der 60er/Mitte der 70er)

Der andere Bereich, in dem die kirchliche bzw. katholische Moral besondere Wirkung entfaltet, ist der Umgang mit Sexualität. Dieser ist natürlich geprägt von der katholischen Sexualmoral. Dass die sich aus ihr ergebende Tabuisierung und Dämonisierung, die fehlende Sprachfähigkeit, mangelnde Aufklärung usw. zentrale Bedingungen sind für unterschiedlichste Formen von pathologischen Entwicklungen und auch von Gewalt, ist inzwischen hinlänglich erwiesen und bekannt. Dazu gibt es auch in den Interviews dieser Studie viele Erzählungen (vgl. dazu Kapitel 8.5).

Wie dargestellt, war es zur Zeit seiner Gründung erklärtes Ziel des Seminars, Priesternachwuchs für die Erzdiözese hervorzubringen. Diese Zielsetzung hat im Laufe der Jahrzehnte unterschiedliches Gewicht und unterschiedliche Färbung erhalten (vgl. dazu Kapitel 5.1 und 8.6.5), verlor aber im Betrachtungszeitraum nie gänzlich an Bedeutung. Wie dieses Ziel jedoch praktisch im Seminaralltag verfolgt wurde, wird von den Befragten sehr unterschiedlich dargestellt. Vor dem Hintergrund der in diesem Abschnitt dargestellten Ausprägungen religiöser Erziehung (wenn man es so nennen möchte), ergibt sich die Interpretation der einen, die resümieren, dass sie in *keiner* Weise zum Priesteramt gedrängt wurden und es *keinen* Druck gab – vielmehr sei eigentlich nie danach gefragt worden, wer Priester werden wolle. Für andere ist das Fazit genau umgekehrt: Gerade in ihrer unhinterfragten Selbstverständlichkeit werden die beschriebenen Umstände im Seminar als mehr oder weniger subtiles Gedrängt-Werden, als „*Indoktrination*", als Druck empfunden. Dies gilt umso mehr, wenn es im individuellen Fall zu einem Konflikt beispielsweise wegen der

Sprachwahl oder anderer Normabweichungen kommt. Es wird auch die – anhand der Interviews zumindest nicht zu widerlegende – These aufgestellt, dass insbesondere diejenigen Druck gespürt haben dürften, bei denen nicht von vornherein klar war, ob sie Priester werden wollten bzw. ob sie sich aus Sicht der Präfekten dafür eigneten oder nicht.

6.7 Formale Bildung

Das Abitur zu machen ist für viele der Befragten *die* zentrale extrinsische oder intrinsische Motivation, am Seminar zu sein und dort unter allen Umständen bleiben zu wollen. Zugleich ist die formale Bildung die wichtigste und umfassendste Aufgabe und Daseinsberechtigung für das Studienseminar, betrifft sie doch auch diejenigen Seminaristen, die nicht den Weg ins Priesteramt einschlagen. Über die für das Erreichen des Bildungsziels notwendigen Anstrengungen lässt sich die übergreifende Ordnung legitimieren – angefangen vom Tagesablauf über das Silentium und so weiter.

Wie schon dargestellt, wird schulische Leistung belohnt. Ihr gegenüber steht aber keine vom Seminar betriebene individuelle Förderung – außer dem Abfragen von Vokabeln, das von den meisten Befragten genannt wird, wenn sie nach Unterstützung beim Lernen gefragt werden. Begabungen oder Förderbedarfe des Einzelnen werden nicht bedient oder auch nur thematisiert, schulische ‚Förderung' besteht in (Selbst-)Disziplin, Sanktionierung und Selektion. Dies wird besonders deutlich mit Blick auf die Betonung der altphilologischen Ausbildung mit Latein als erster, Englisch als zweiter und Griechisch als dritter Fremdsprache. Latein und Griechisch gelernt zu haben, ist Voraussetzung für das Theologiestudium, weshalb das Seminar es als seine Aufgabe auffasst, dass die Seminaristen beide Sprachen lernen und gut darin sind. Die am Chiemgau-Gymnasium mögliche Wahl zwischen Griechisch und Französisch als dritter Fremdsprache ist daher für Seminaristen (bis ca. Anfang der 80er) keine ganz freie Entscheidung. Viele Befragte sprechen von (massivem) Druck, von „*Psychoterror*" (12) gegenüber denjenigen, die Französisch nehmen möchten – bis dahin, dass bis Mitte der 70er Seminaristen das Seminar verlassen müssen, weil sie sich gegen Griechisch entscheiden. Dabei ist interessant, dass offenbar unterschiedliche Maßstäbe zur Anwendung kommen: von drei Befragten aus dem gleichen Jahrgang, die alle Französisch wählen, müssen zwei das Seminar verlassen; einer darf bleiben und gemeinsam mit einem weiteren Seminaristen Französisch lernen. Allerdings werden diese beiden, nachdem sie auf einer Ferienfahrt in Frankreich beim Einkaufen sprachlich etwas ins Stocken geraten, noch Jahre später von Siebler auf Elternabenden oder in Diskussionen mit Seminaristen als Beispiel dafür aufgeführt, dass es sich nicht lohne, moderne Sprachen zu lernen.

Unter Direktor Siebler wird man nicht mehr entlassen, wenn man Französisch wählt, der Druck bleibt aber bestehen: die Seminaristen sollen sich den Weg ins Priestertum nicht durch eine frühe Weichenstellung erschweren.[32] Hätten sie wirklich die freie Wahl gehabt, so vermutet ein Befragter, hätten viel mehr Seminaristen sich für Französisch entschieden. Für das Seminar hat die Wahl von Französisch praktische Konsequenzen: es gehen nicht mehr alle

32 Allerdings, so äußern Befragte, hätte man dann diesen Weg auch auf andere Weise bewerben und schmackhaft machen müssen. Das ist aus ihrer Sicht nicht geschehen, vgl. Kapitel 6.6.

Seminaristen eines Jahrgangs in die gleiche Klasse, damit gehen unterschiedliche Zeiten und Termine, mehr Absprachen und Sonderregelungen einher. Und die Französisch Lernenden kommen mit anderen Menschen und Weltzugängen in Kontakt:

> *„Das war ein Kumpel und ich, wir waren dann nicht mehr in der A-Klasse, wir waren in der B-Klasse. Ja, und das ist ein völliger Durchsatz an Gesellschaft gewesen. Da waren halt viele Apotheker-, Architekten-, Ärzte-Kinder und nicht wie bei uns Bauernkinder, die ganz knapp gehalten waren. Und das Verhältnis von Jungen und Mädchen hat sich umgekehrt. Wir waren 38, 39 Schüler und sieben, acht Mädchen und da war es dann genau umgekehrt. (...) Na ja, und es war fürs Haus schwieriger dann, uns zu kontrollieren. Also in der zehnten Klasse war dann zum Beispiel mal so ein Projekt Hörbuch. Da haben wir den Andreas Vöst als Hörspiel eingesprochen, eingespielt und das war samstags vormittags vor allem. Und da waren wir dann weg. Und da waren halt ein paar Dinge, wo wir halt einfach mehr weg waren. Ich habe zusätzlich Freunde bekommen, wo halt auch noch ein Sog entstanden ist. Und das war dem Siebler gar nicht recht.“ (3, späte 70er bis Mitte 80er)*

Mit den Jahren wird es dennoch zunehmend ohne Schwierigkeiten möglich, von der altsprachlichen Bildung abzuweichen und Französisch statt Griechisch zu wählen. Schließlich ermöglicht Direktor Siebler unter Umständen sogar einen Wechsel vom Gymnasium auf die Fachoberschule (FOS). Die Vermutung liegt nahe, dass zu diesem Zeitpunkt in den 80er Jahren die Notwendigkeit gesehen wird, angesichts sinkender Anmeldezahlen Schüler am Seminar zu halten, wozu derlei Kompromisse unumgänglich sind. Damit findet ein Paradigmenwechsel statt, denn dass das Seminar seinerseits etwas dafür tun könnte, Schüler zu halten, widerspricht dem Selbstverständnis, dass es eine Gnade sei, das Seminar besuchen zu dürfen:

> *„Das Seminar hat nie verstanden, die Schüler zu halten. Sie haben immer nur aussortiert. Jedes Jahr haben sie aussortiert und rausgeschmissen, rausgeschmissen, nahegelegt. Ich war der Viertletzte. Ich bin nach der Zehnten heimgegangen und dann haben drei Abitur gemacht. (…) Von 25. So konnten die aussortieren, so hoch waren die dran. Und das war ein Druck auf die Kinder. Pass auf: wenn, dann gehst du. Und wenn deine Eltern dich da mit Hängen und Würgen reingebracht haben.“ (7, frühe 70er)*

Allerdings ist es auch Direktor Siebler, der bereits 1982 im Zuge eines Anhörungsverfahrens im Ordinariat zu der Möglichkeit, im Studienseminar mehrere Schultypen zu bedienen, deutlich Stellung bezieht und dabei nicht auf die altsprachliche Ausbildung der Seminaristen pocht. Aus praktischen Erwägungen der Seminarorganisation und Betreuung lehnt er eine Ausweitung auf mehrere Schultypen dennoch ab – solange das Studienseminar personell nicht besser ausgestattet wird: *„Wenn es möglich wäre, die Zahl der Erzieher zu vergrößern, stünden der Aufnahme von Schülern verschiedener Schularten und Ausbildungseinrichtungen vonseiten des Studienseminar selber keine Schwierigkeiten im Weg."* (Archiv-Bestand BB009/1, 1714)

6.8 Sanktionen

Verstöße gegen die vorgesehenen Ordnungen werden sanktioniert, das wird in den Interviews deutlich. Dabei folgen die Sanktionierungen insgesamt keinen klaren Mustern. Sie erscheinen den Befragten oft willkürlich. Oft haben sie ein Element von Demütigung – weil sie vor der ganzen Klasse erfolgen – oder des Alleine-Ausgeliefertseins – weil es unter vier Augen im

Büro des Präfekts/Direktors passiert. In späteren Jahren (ab Ende der 70er) scheint es andererseits so etwas wie eine „*Strategie des Wegschauens*“ (43) zu geben, die Regelübertretungen zum Teil – willkürlich – völlig ungeahndet lässt. Dies trägt jedoch nicht dazu bei, dass man sich als Schüler „freier“ fühlt, stattdessen gibt es Ungerechtigkeitsempfinden und ein Gefühl des Ausgeliefertseins.

Oft stehen Sanktionen in keinem Verhältnis und keinem inhaltlichen Zusammenhang zur geahndeten ‚Tat‘ – es geht um Machtausübung, wie das folgende Beispiel zeigt:

> *„Ich habe mich tagsüber auf mein eigenes Bett gesetzt. Also es gab die Regel, im Schlafraum, wir waren sechs Jungs, man musste das Bett machen und durfte sich da tagsüber nicht reinsetzen, nicht drauflegen, gar nichts. Und irgendwann habe ich da drauf gesessen und er kam rein und das Bild habe ich noch vor Augen, wo er* [Präfekt G] *in der Tür steht, ruft mich zu sich und haut mir eine runter. Also ohne Erklärung und alles, gibt mir eine Ohrfeige, dass ich quer durch den Raum fliege, weil ich eben auf das frisch gemachte Bett mich gesetzt habe.“ (12, 70er)*

Im Zweifelsfall werden Sanktionen auch als Kollektivstrafen angewendet: Zwei Jungs reden abends im Schlafsaal noch, dann muss der ganze Schlafsaal runter in den Studiersaal und mehrere Stunden lang lateinische Verse oder unregelmäßige Verben auswendig lernen oder abschreiben:

> *„Da ist es laut geworden, das habe ich natürlich mitgekriegt. Oder sie haben furchtbar gekichert, die beiden oder sonst was. Das weiß ich nicht mehr, aber es waren Laute zu vernehmen. Sie haben nicht irgendwie gerauft oder sonst was. (…) Und dann kam der rein, wutentbrannt, dieser Herr A., Licht an, alle aufstehen, Kommandos: alle aufstehen, anziehen, runter in den Studiersaal. So, das haben wir natürlich widerwillig gemacht, wir gingen gesenkten Hauptes da runter, alle 40 Leute circa, (…) und dann hat er auf seinem Thron Platz genommen, der war wie gesagt zwei Stufen erhöht, in der Mitte an der Seite und hat dann (…) gesagt: so, Lateinbücher raus und dann Verse. Dann hat er (…) lateinische Verse rausgesucht, die wir auswendig zu lernen hatten. Und derjenige, der sich imstande fühlte, diese, ich würde sagen, gefühlt sechs bis zehn Verse auswendig ihm vorsagen zu können und das auch dann geschafft hat, das zu bewerkstelligen, der durfte ins Bett gehen. Die anderen mussten so lange auswendig lernen, bis sie sich in der Lage gefühlt hatten, diese Verse ihm vorzutragen. (…) Und dann sage ich so, die guten von uns, also die guten Latein-Schüler, und die irgendwie mehr Selbstbewusstsein hatten als ich damals, als ängstlicher Kerl noch immer, die haben das auch hingekriegt. Die hatten vielleicht nach einer, weiß ich nicht, sage ich jetzt mal, so gefühlt halben Stunde oder sowas, hatten die diese sechs bis zehn Verse im Kopf und konnten diese ihm vortragen. Dann durften die ins Bett gehen. Und unsereiner hat geschwitzt. Und ich als einer, der wirklich damals noch überhaupt kein Selbstvertrauen hatte und wie gesagt auch in Latein ein extrem schlechter Schüler war, (…) ich hatte so viel Angst einfach. (…) Jedenfalls war es so, dass das sich hinzog an jenem Abend, Nacht, und nur Einzelne da rauf kamen und diese Leistung vollbringen konnten. Das waren übrigens immer ziemlich fiese Verse, in einem Versmaß sogar, mit Vokabeln drin, die wir noch gar nicht durchgenommen hatten. Also zum Teil durchaus fremd für uns, noch schwieriger also. Und das hat er sicherlich ganz bewusst so ausgewählt, um uns einfach zu knechten. Das hat dem, glaube ich, durchaus Spaß gemacht, denn diejenigen, die ja natürlich da Unruhe gestiftet hatten, die haben sich (…) natürlich nicht gemeldet und wir wussten natürlich auch nicht, wer das war. Ist jetzt egal. Auf jeden Fall, das war sozusagen*

wirklich eine Tyrannei, die mich extrem stark auch getroffen hat, weil ich genau wusste, ich schaffe das nicht. Ich werde es in Stunden nicht schaffen, diese Verse, vor lauter Angst auch das nicht vorsagen zu können und wenn es einer übrigens nicht konnte, dann musste er wieder zurück an sein Pult und weiter lernen. Also das war eine extreme Schikane. (…) Wie gesagt, ich habe am ganzen Körper gezittert. Ich habe überhaupt keine Chance gesehen, da jemals aus diesem Studiensaal und zur Nacht wieder rauszukommen. Und damit geht dann, dann wird man wirr im Kopf. Und wenn man dann so, wie sage ich denn da, in die Zange sich getrieben fühlt, dann kann man nicht mehr normal denken, erst recht nicht auswendig lernen. Und ich habe hundertprozentig gewusst, ich werde der Letzte sein, der hier diesen Saal verlässt. Das habe ich mir immer weiter eingesagt und ich bin natürlich dann völlig hilflos geworden. Ich habe Ängste gehabt, ich habe geschwitzt, ich habe nicht gewusst, wie ich es machen soll." (34, späte 50er/frühe 60er)

Bemerkenswert ist, dass trotz der Anwendung von Kollektivstrafen in den Interviews nicht von Denunziation oder ‚Rache' unter den Seminaristen berichtet wird. Die Angst davor und das schlechte Gewissen gegenüber den Mitschülern entsteht bei denjenigen, die sich (mit)schuldig fühlen, dennoch.

Die ultimative Sanktion ist der Rausschmiss, der in der Stichprobe in sehr unterschiedlichen Situationen als Lösung gewählt wurde – sei es als direkte Sanktion für nicht-konformes Verhalten bzw. explizite Kritik, sei es als Reaktion auf die Sprachwahl Französisch statt Griechisch, sei es, weil man nicht „ins Seminar passt". Nicht immer ist den Betroffenen klar, warum sie gehen müssen und auch den Eltern wird es nicht zwangsläufig erklärt. Teilweise passiert der Rausschmiss von heute auf morgen und im Zweifelsfall auch kurz vor Schuljahresende und dann ohne Zeugnis von der Schule. Schon die Drohung mit dem Rausschmiss steht für viele immer wieder im Raum, teilweise nur ganz abstrakt und unkonkret, gespeist von der Beobachtung, dass Mitschüler ohne ersichtlichen Grund gehen mussten. Der Rausschmiss ist eine Art Damoklesschwert – weil ein Abgang vom Seminar für nicht wenige Befragte eine existenzielle Bedrohung darstellt (vgl. dazu Kapitel 8.2):

„Und das war für die Leute eine maximal schlimme Zeit. Die haben da ihre Freunde, die haben da ihr Leben aufgebaut. Das Seminar war unser Leben. Man hatte die meiste Zeit oder fast alles hier verbracht. Die Freunde gehabt und so weiter und so fort. Und wenn man da raus musste, das hätte schon, das wäre ein massiver Eingriff gewesen in deinem Leben, ja, zu sagen, ich muss da raus und ich muss jetzt Schulwechsel: ‚Ah, du bist ein Sonderling.' Ja, wir waren ja Sonderlinge alle. Das muss man auch mal so sehen." (5, Mitte 70er bis Mitte 80er)

Andere legen es gezielt darauf an, zu fliegen – weil sie sicher sind, dass ihr Wunsch, das Seminar verlassen zu können, nicht gehört werden würde.

Fallanalyse Konflikt Siebler/Ellmann

Mehrere ehemalige Seminaristen erwähnen in den Interviews, dass das Verhältnis zwischen dem langjährigen Direktor und späteren Weihbischof Engelbert Siebler und dem Präfekten Karl Ellmann kein einfaches war. Einige berichten von Konflikten oder Spannungen, die sie schon als Seminaristen wahrgenommen haben, vor allem aber beziehen sich die Erzählungen auf Informationen und Ereignisse nach der Zeit am Seminar, vor deren Hintergrund Beobachtungen aus der Zeit am Seminar neu bewertet werden. Es wird deutlich, dass über

die Kreise ehemaliger Seminaristen hinaus ab 2012 bekannt war, dass es einen manifesten Konflikt zwischen den beiden Männern gab, der auch dazu führte, dass sich unter den ehemaligen Seminaristen teilweise so etwas wie „Lager“ bildeten, die in dem Konflikt Partei ergriffen. In dem Konflikt standen Gerüchte um (vermeintliche) Vorwürfe des sexuellen Missbrauchs im Raum, wodurch ein direkter Zusammenhang zu den Fragestellungen dieser Studie besteht.

Vor diesem Hintergrund wurden eine gesonderte Archiv-Recherche zu dem Thema und eine Fokusauswertung des Interview-Materials vorgenommen, um den Konflikt, seine Hintergründe und Auswirkungen zu beleuchten.

Insgesamt zeigt der Fall einerseits, wie innerhalb der beschriebenen Ordnungen im Seminar Konflikte auch zwischen den verantwortlichen Personen entstanden und bearbeitet wurden. Zum anderen wird deutlich, wie (Nicht-)Thematisierungen, Andeutungen und Vermutungen und ihre Bearbeitung in den hierarchischen Strukturen gerade im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt machtvolle Dynamiken entwickeln können.

Karl Ellmann kommt 1973 als Präfekt ans Studienseminar; Engelbert Siebler wird 1976 Direktor, nachdem er bereits 1966 bis 1971 als Präfekt am Seminar gearbeitet hatte und dann einige Jahre als Religionslehrer tätig war. Aus Archivunterlagen wird deutlich, dass Ellmann schon vor 1978 um Versetzung aus dem Studienseminar gebeten hatte. Im März 1978 wird seine Bitte zunächst erneut abschlägig beschieden („*Wir können Herrn Direktor Siebler nicht allein lassen. Für jeden Präfekten, der sich verändert, muss Ersatz gefunden werden.*“, so formuliert der zuständige Seminarreferent Egger), im Mai 1978 jedoch erfolgt die Mitteilung an das Kultusministerium, dass Ellmann als Pfarrer nach Teisendorf wechselt. Aus welchem Grund nun anders entschieden wird, ist nicht ersichtlich; es findet sich aber ein Hinweis darauf, dass ein anderer Präfekt sein Versetzungsgesuch zurückgezogen hat, um Ellmann den Vortritt zu lassen. Siebler verlässt das Seminar 1985 und wird Weihbischof. Die beiden Männer haben also zwei gemeinsame Jahre zwischen 1976 und 1978 im Studienseminar.

In mehreren Interviews und Randgesprächen im Zuge der Interviewstudie erwähnten ehemalige Seminaristen mehr oder weniger scharf konturiert, ihres Wissens habe es in der Zeit, als Engelbert Siebler Weihbischof war, eine „interne Anzeige“ von ihm gegen Karl Ellmann gegeben, bei der es um Missbrauch gegangen sei. Die Archiv-Recherche zeigt: es gab keine ordinariatsinterne Anzeige und auch keinen Vermerk in der Personalakte von Ellmann. Es gab jedoch eine schriftliche Notiz aus dem Jahr 2012 von Siebler über Ellmann, die zum Gegenstand eines dynamischen Geschehens wurde – und vor dem Hintergrund der öffentlichen und kircheninternen Debatten um sexuellen Missbrauch im Jahr 2012 wohl auch werden musste.

Rekonstruktion der Abläufe im Jahr 2012

Aus den Archiv-Unterlagen[33] lässt sich folgender Ablauf rekonstruieren:

33 Gesichtet wurden hierzu Bestände aus der Personalakte von Karl Ellmann sowie aus dem Bestand von Joseph Kardinal Ratzinger (Signaturen 340-344/231; 231/1978).

Anfang des Jahres 2012 steht im Raum, dass Karl Ellmann seinen Altersruhesitz bei den Auerbacher Schwestern, mit denen ihn eine langjährige freundschaftliche und seelsorgerische Kooperation verbindet, nehmen könnte. Die Entscheidung darüber, ob dies möglich ist, liegt beim Bischof von Bamberg. Als Entscheidungsgrundlage soll unter anderem ein polizeiliches Führungszeugnis sowie ein Gutachten der Erzdiözese München und Freising dienen, das Ellmann daher anfordert. Das Führungszeugnis vom 29.03.2012 enthält keine Eintragungen. Generalvikar Beer bittet den zuständigen Ordinariatsdirektor, für das Gutachten Kontakt mit Weihbischof Siebler aufzunehmen – offenbar hat er in Erinnerung, dass Siebler einen „Vorfall" oder Konflikt aus seiner Zeit als Direktor des Studienseminars erwähnt hat, der dazu führte, dass Siebler Ellmann nicht mehr als Präfekten haben wollte.

Der Ordinariatsdirektor spricht Siebler am Rande einer Sitzung darauf an, dieser erläutert, es habe viele Gründe für die Beendigung von Ellmanns Tätigkeit im Studienseminar gegeben; der Ordinariatsdirektor bittet ihn um eine schriftliche Äußerung dazu. Siebler verfasst am 04.04.2012 ein sehr kurzes Schreiben an den Generalvikar, in dem er – als *einzige* Erläuterung – schildert, er habe Ellmann „*tadeln müssen*", weil er „*nachts (ca. 23 Uhr) drei bis vier Seminaristen im Alter von ca. 14 bis 16 Jahren in seinem Schlafzimmer vorfand, die sich dort ‚versteckt' hatten*." Eine Beurteilung dieses Vorfalls könne er nicht vornehmen, er habe aber eine Versetzung Ellmanns aus dem Seminar angestrebt.

Am 20.04. verfasst der Ordinariatsdirektor das von Ellmann gewünschte Gutachten, in dem er diesen Bericht Sieblers aufgreift:

> *„Die Beendigung seiner Präfektentätigkeit erfolgte zum einen auf eigenen Wunsch, zum anderen auf Grund eines Vorfalls, der sich allerdings einer näheren Beurteilung entzieht (im Schlafzimmer des Präfekten wurden drei bis vier Seminaristen im Alter von ca. 14 bis 16 Jahren vorgefunden, die sich dort 'versteckt' hatten)."*

Daneben erwähnt er die Verdienste Ellmanns als Pfarrer in Teisendorf, aber auch, dass er auf Aufforderung durch Kardinal Wetter den Kontakt zu den Schwestern im Kloster Reutberg habe einstellen müssen, weil die „*Schwestern dort mehr und mehr von ihm beeinflusst*" worden seien. Ellmann habe sich daran gehalten. Das Gutachten kommt zu dem Schluss:

> *„Verstöße gegen das Sextum[34] oder finanzielle Unregelmäßigkeiten sind weder mündlich noch schriftlich nachweisbar. Seitens der Erzdiözese München und Freising bestehen daher gegen die Ruhestandswohnsitznahme in Auerbach keine Bedenken."*

In der Zwischenzeit hat sich Ellmann nach dem Verbleib des Gutachtens erkundigt, weil sowohl er als auch die Auerbacher Schwestern auf eine Entscheidung des Bischofs von Bamberg warten. Vom Bischof vom Bamberg erfährt er, das Gutachten enthalte Informationen, die eine Entscheidung verzögerten. Am 27.04.2012 wendet sich Ellmann deshalb an den

---

34 Im Katechismus der katholischen Kirche finden sich unter dem sechsten Gebot (lat. Sextum) – „Du sollst nicht Ehe brechen." – auch Ausführungen und Gebote zum besonderen Status der Ehe zwischen Mann und Frau, zu Keuschheit, Homosexualität, Pornographie, Prostitution und Vergewaltigung. Im kirchlichen Strafrecht wird bis heute Missbrauch als Verstoß gegen das sechste Gebot behandelt – und nicht, wie Kritiker*innen dieser Regelung fordern, als Straftat gegenüber Minderjährigen (vgl. Katechismus der Katholischen Kirche, https://www.vatican.va/archive/DEU0035/__P89.HTM; Codex des Kanonischen Rechtes, Buch VI, https://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/deu/documents/cic_libro6_cann1397-1398_ge.html; siehe auch Felix Neumann zur Reform des Codex Iuris Canonici 2021: https://katholisch.de/artikel/30049-das-neue-strafrecht-der-kirche-etwas-mehr-rechtsstaatlichkeit-wagen; letzter Aufruf: 07.09.2026).

Ordinariatsdirektor, der ihn telefonisch über das Schreiben von Siebler vom 04.04. und den Inhalt des Gutachtens informiert. Es wird ein Telefontermin zwischen Ellmann und dem Generalvikar vereinbart.

Am 30.04.2012 verfasst Ellmann ein Gedächtnisprotokoll zu den Abläufen, dass er an das Ordinariat schickt, im Anschreiben formuliert er:

> *„Wie sehr ich verletzt bin von der Beurteilung durch H.H. Direktor Siebler in meinem Personalakt, von der ich erst jetzt nach 35 Jahren erfahren habe, entnehmen Sie bitte dem beigefügten Gedächtnisprotokoll. Ich werde vehement für eine Wiedergutmachung kämpfen."*

Dass es tatsächlich *nicht* um eine seit Jahrzehnten in der Personalakte befindliche Beurteilung geht, hat Ellemann offenbar entweder falsch verstanden oder wurde ihm nicht präzise erläutert.

In seinem Gedächtnisprotokoll führt Ellmann zunächst aus, dass er nach 35 Jahren keine Möglichkeit mehr habe, mit der Unterstellung Sieblers auf eine Weise umzugehen, die der Aufklärung dienen könnte. Er könne weder rekonstruieren, wo er zum betreffenden Zeitpunkt gewesen sei, noch wer die benannten Buben gewesen sein könnten, wie Direktor Siebler in seine Wohnung bzw. sein Schlafzimmer gelangt sei, usw. Er erinnert sich, dass manchmal Seminaristen ihm „*einen Streich gespielt*" und ihn „*erschreckt*" hätten, jedoch könne er sich nicht erinnern, dass sie sich dabei je in seinem Schlafzimmer versteckt hätten. Er verwahrt sich gegen jede „*Unterstellung einer sexuellen Interpretation" und den Verdacht einer „'Versuchung' zu gleichgeschlechtlicher sexueller Beziehung*" – von der bislang tatsächlich an keiner Stelle die Rede ist, auch das Gutachten hat diesen Schluss ja eben nicht gezogen.

Weiter führt Ellmann aus, dass es während der gemeinsamen Zeit im Studienseminar „*wiederholt Konflikte*" zwischen Siebler und ihm „*in pädagogischen Fragen*" gegeben habe, Ellmann habe aber das „*kollegiale Verhältnis*" zu Siebler „*nie aufgekündigt*" und umgekehrt habe Siebler ihm erst kürzlich zum 70. Geburtstag seine persönlichen Segenswünsche übermittelt. – „*Sein Vermerk in meinem Personalakt ist mir völlig unerklärlich und verletzt mich zutiefst. Diese Beurteilung entspricht nicht der Wahrheit. Nach bestem Wissen und Gewissen bin ich mir keiner diesbezüglichen Schuld bewusst."* Sich dagegen wehren zu müssen „*frisst wie ein Krebsgeschwür in mir (Ich weiß, wovon ich spreche!), zerstört meinen Ruf und belastet schwer meinen Lebensabend*." Ellmann fordert Aufklärung und die Beseitigung jeder Anschuldigung, eine Kopie der Beurteilung und eine Beantwortung seiner Fragen. Dass das Gutachten an den Bamberger Bischof weitergegeben wurde, ohne ihn zuvor in Kenntnis zu setzen, verurteilt er.

Am 01.05.2012 findet ein fast einstündiges Telefonat zwischen Ellmann und Siebler statt, von dem beide im Anschluss Unterschiedliches berichten – Ellmann in einer Ergänzung seines schriftlichen Gedächtnisprotokolls, Siebler in einem Schreiben an den Generalvikar vom 02.05.2012.

Ellmann:

> *„Er* [Siebler] *bestätigt die pädagogischen Differenzen, liest mir eine Stellungnahme vom 4.4.12 an den Generalvikar vor. Unverständlich bleibt, dass Siebler diesen Vorfall, an*

den er sich auch nicht mehr näher erinnert, in seine kurze Stellungnahme aufgenommen hat. Berichtet, dass die anderen Präfekten 'sauer' auf mich waren, weil ich die Legio eingeführt und Gen-Gruppen gegründet habe und erstmals Mädchen aus dem AKG [=Annette Kolb Gymnasium] *ins Seminar reingelassen habe (nach Absprache mit Direktor Siebler, der nicht darüber erbaut war!). Siebler erzählt von Anzeige eines Seminaristen aus unserer Zeit, mittlerweile aus der Kirche ausgetreten, beim Staatsanwalt und bei den Missbrauchs-Beauftragten der Diözese (…) Warum hat Siebler nach 35 Jahren diese Aussage zu Papier gebracht, wenn er sich nicht an Genaueres erinnert? Ob ja oder nein, diese Aussage wird heute – 04.04.2012 – eindeutig sexuell interpretiert. Auf meinen Hinweis, dass ich diese Information, d. h. Unterstellung auch 'meinen' früheren Buben vorlegen werde, antwortet Siebler: Er wisse noch, dass damals einige von den 'Großen' im Seminar gesagt hätten: 'Der Ellmann ist ein Warmer.' Er messe zwar dieser Aussage nur pubertären Wert zu, aber 'die Lichtgestalt des Präfekten Ellmann habe auch (?) Schatten'! Ich habe zwar 'Schatten', aber nicht diese! Ich lasse mich nicht in diesen Sumpf ziehen!"*

In seinem Gedächtnisprotokoll macht Ellmann auch deutlich, dass er in Kontakt mit ehemaligen Seminaristen steht und formuliert: „*Es wird eine Lawine losgetreten, wenn diese Männer von mir als Zeugen vor Gericht aussagen und auch Null Toleranz kennen bei Intrigen, Verleumdungen innerhalb unserer Diözese. Denn sie verteidigen 'ihren' Präfekten. Ob das unser Herr Kardinal Marx will?*" Vor dem Hintergrund seiner Erfahrung möchte er eine „*Eingabe*" vorbereiten mit der Forderung, dass künftig Arbeitszeugnisse und Stellungnahmen dem Betroffenen vorgelegt werden müssen.

Zu dem Telefonat mit Ellmann berichtet Siebler:

> *„Er* [Ellmann] *wirft mir Hinterhältigkeit vor, weil ich ihn seinerzeit nicht darüber informiert hätte. Das Gespräch war sehr emotional bis aggressiv. Er hat mir aus einem Dossier vorgelesen, das er sich zu dieser Angelegenheit verfasst hat. Er droht mir mit einem Rechtsanwalt."*

Siebler kann sich nicht erinnern, ob er seinerzeit einen Eintrag in den Personalakt hinterlegt hat und wenn ja, was er geschrieben hat:

> *„Zugegeben hat Pfarrer Ellmann allerdings, dass es damals ernsthafte Auseinandersetzungen zwischen uns gab. Ursache war u.a. die Tatsache, dass er mir unbekannte Jugendliche der Gruppe GEN* (=*Jugendorganisation der Fokolarini) im Seminar übernachten ließ. Ich wollte dafür keine Verantwortung übernehmen."*

Siebler habe Ellmann gebeten, ehemalige Seminaristen nicht zu informieren, weil er damit den Ruf des Studienseminars schädigen würde.

Ebenfalls vom 02.05.2012 datiert eine Aktennotiz des Generalvikars zum vereinbarten Telefonat mit Ellmann, in dem Beer seinem Bedauern Ausdruck verliehen hat, „*dass durch das Ressort Personal der Inhalt der Stellungnahme ohne vorherige Kontaktaufnahme mit Ihnen und ohne die entsprechende Möglichkeit zur Stellungnahme Ihrerseits an den Erzbischof von Bamberg weitergegeben wurde"*. Es wird vereinbart, dass die Angelegenheit „*angemessen und korrekt"* geprüft und Ellmann dabei gehört und beteiligt wird: „*Bis zum Erweis des Gegenteils gilt die Unschuldsvermutung."* Nach entsprechender Bewertung werde Ellmann sein „*tadelloser Leumund*" bestätigt. Die gewünschten Unterlagen soll Ellmann in Kopie erhalten.

Auch am 02.05. erhält Generalvikar Beer die Information, dass eine Recherche in der Personalakte von Ellmann kein Ergebnis erbrachte: es findet sich dort kein Vermerk von damals. Das Schreiben Sieblers vom 04.04.2012 stellt somit die alleinige Grundlage des aktuellen Vorgangs dar. Dies wird Siebler (der sich nicht erinnern konnte, ob er seinerzeit einen Vermerk veranlasst hatte oder nicht) telefonisch mitgeteilt. Laut Gesprächsnotiz zu diesem Telefonat meint Siebler mit Blick auf damals, „*vom heutigen Standpunkt aus hätte man 'vielleicht intensiver recherchieren müssen'*“. Er geht davon aus, dass Ellmann „*weiterhin Trouble machen wird*“ und sich an die Öffentlichkeit im Sinne einer Gruppe von ehemaligen Seminaristen wenden wird. Deshalb bittet Siebler den Generalvikar darum, auf Ellmann dahingehend einzuwirken, dass er sich nicht an die Seminaristen wendet und ihm „*deutlich zu machen, dass er Gefahr laufen könne, sich einer Verleumdung des Weihbischofs verdächtig zu machen*“.

Ellmann jedoch kontaktiert Menschen aus der damaligen Zeit, zu denen er noch Kontakt hat und gibt dabei offenbar sowohl Sieblers Schreiben vom 04.04. als auch das Gutachten weiter. In den Wochen danach wenden sich eine ganze Reihe ehemaliger Seminaristen und ehemaliger Schülerinnen, die Ellmann im Religionsunterricht hatten, schriftlich an den Generalvikar. Sie alle haben von Ellmann von dem Vorgang erfahren und verwehren sich gegen die damit verbundenen Vorwürfe gegen Ellmann. Einige ehemalige Seminaristen berichten in den Interviews zu dieser Studie, auch sie seien von Klassenkameraden aufgefordert worden, Stellung zu beziehen, hätten dies aber verweigert – auch, weil man nie wissen könne, was tatsächlich hinter verschlossenen Türen passiert sei. Eine ehemalige Schwester aus dem Kloster Reutberg äußert sich schriftlich zu dem im Gutachten angesprochenen Konflikt zwischen Ellmann und dem Kloster, den sie als Konflikt zwischen ihr selbst und dem Kloster darstellt, für den Ellmann – der sie in ihren Aufgaben beraten hatte – verantwortlich gemacht wurde.

In Briefen vom 08., 15. und 23.05. wendet sich Ellmann mit der erneuten dringlichen Bitte um schnelle Aufklärung an den Generalvikar. Er äußert sein Unverständnis für Sieblers Vorgehen: Warum bringt Siebler nach 35 Jahren eine Situation zur Sprache, an die er sich nur schemenhaft erinnern kann, und warum benennt er diese in seinem Schreiben als Grund für die Versetzung aus dem Seminar, wenn er diese dann am Telefon mit pädagogischen Differenzen begründet? Alle, die von dem Vorgang erführen, seien entsetzt und wütend, eine Anzeige wegen Verleumdung gegen Siebler sei ihm nahegelegt worden, die Bistumsleitung verlöre an Glaubwürdigkeit. Er leitet die bei ihm eingegangenen Briefe ehemaliger Seminaristen und Schülerinnen weiter, die dem Generalvikariat bereits vorliegen.

Auch ein ehemaliger Präfekt meldet sich und berichtet, er habe mit Siebler in der Sache telefoniert. Dabei sei ihm nicht klar geworden, was Siebler mit seinem Schreiben vom 04.04. habe aussagen und bezwecken wollen. Auch er berichtet, die Beendigung von Ellmanns Tätigkeit am Seminar habe Siebler mit „*grundsätzlichen Meinungsverschiedenheiten in der Pädagogik*“ begründet und eben nicht mit dem geschilderten Ereignis. – „*Nach dem Telefonat blieb bei mir ein bitterer Nachgeschmack und der Eindruck, das WB Siebler unbewusst seine persönliche Unstimmigkeit mit Pfarrer Ellmann noch nach über 30 Jahren mit sich trägt und in der Art seiner Stellungnahme zum Ausdruck kommt.*“

Im Juni fragen sowohl ein ehemaliger Seminarist (der einen der Briefe verfasst hat) als auch Ellmann erneut nach dem Stand der Dinge. Ellmann wird weiterhin eine „*saubere Aufarbeitung*“ zugesichert, dieser drängt auf die Zeit und sagt, er „*möchte nicht zum Staatsanwalt*“. Der Bischof von Bamberg zögert derweil weiterhin mit seiner Entscheidung über einen möglichen Altersruhesitz von Ellmann, weil er „*den Abschluss des anhängigen Vorganges in München abwarten will, bevor er eine Entscheidung trifft*“, so belegt ein Emailverkehr im Archiv-Bestand.

Im Ordinariat lässt man sich derweil juristisch beraten und kommt zu der Entscheidung, den Vorfall einer weiteren Untersuchung zu unterziehen, weil weiterhin unklar ist, warum Siebler das Schreiben vom 04.04. so formuliert hat. Siebler solle dazu noch einmal gehört werden. Man bedauert, dass Ellmann die Geschehnisse bereits „*breit gestreut*“ habe.

In der Folge finden zunächst ein Telefonat und dann eine gemeinsame Besprechung zwischen Siebler, einem Vertreter des Ordinariats und einem Rechtsanwalt statt, zu letzterer liegt ein ausführlicheres Protokoll vor. In dem Gespräch erklärt Siebler, die Äußerung vom 04.04. auf Bitte des Ordinariats verfasst zu haben; er habe damit keinen Verdacht erregen wollen, er habe keinen Hinweis darauf, dass Ellmann Schüler missbraucht habe. – „*Allerdings sei ihm aufgefallen, dass Pfarrer Ellmann als Präfekt immer wieder Jugendliche ohne sein Wissen heimlich ins Haus geholt hätte und sie dort hätte übernachten lassen.*“ Dabei hätte es sich um Mädchen und Jungen aus Gen-Gruppen gehandelt. Als Direktor habe er das nicht dulden können – aus „*disziplinarischen und haftungsrechtlichen Gründen*“, wobei er Gäste nicht grundsätzlich verbieten, sondern informiert werden und selber entscheiden wollte. Der Vorfall aus der Notiz habe sich konkret so abgespielt,

> *„dass er an einem Abend kontrolliert hätte, ob alle Schüler im Bett seien. Dabei sei ihm aufgefallen, dass 4 oder 5 Schüler gefehlt hätten. Er sei daraufhin zu Pfarrer Ellmann in dessen Wohnung gegangen, weil er vermutet habe, dass die fehlenden Schüler sich bei Ellmann aufhalten könnten. Nach Aussage von WB Siebler hat Pfarrer Ellmann seinerseits als Präfekt immer wieder Grüppchen von Schülern um sich gesammelt, was er als Direktor sehr kritisch gesehen habe und weswegen er ebenfalls mit Pfarrer Ellmann Auseinandersetzungen hatte. Er habe also Ellmann darauf angesprochen, ob er wisse, wo die fehlenden Schüler seien. Ellmann habe geleugnet zu wissen, wo sie sich aufhalten. Daraufhin sei WB Siebler in Schlafzimmer Pfarrer Ellmanns gegangen und dort hätten sich Buben versteckt. WB Siebler vermutet, dass sie mit Ellmann zusammen Karten gespielt hätten oder möglicherweise auch gebetet hätten, irgendwelche sexuellen Handlungen habe er aber nicht vermutet. Dafür habe es auch keine Anzeichen gegeben."*

An die Namen der Schüler erinnert sich Siebler nicht. Die Grüppchenbildung um Ellmann auch mit externen Schülern hätten sowohl er als auch andere Präfekten als störend empfunden, andere Präfekten hätten ihn darum gebeten, dass Ellmann aus dem Seminar entfernt werde. Unter anderem hätte Ellmann im Seminar ein verpflichtendes Rosenkranzgebet einführen wollen, wogegen Siebler sich gewehrt habe. Das geschilderte Ereignis sei für ihn der letzte Ausschlag gewesen, um sich um eine Versetzung von Ellmann zu bemühen.

Siebler betont in dem Gespräch, er habe keinen Verdacht in sexueller Hinsicht:

„Er hält aber fest, dass er eine unbestimmte Angst gehabt habe, weil er die Gruppenbildung um Pfarrer Ellmann immer sehr kritisch und sehr negativ gesehen habe. Als Lehrer habe er gelernt, dass es nicht zur Kumpanei zwischen Schülern und Lehrern kommen dürfe und dies gelte für ihn in besonderer Weise für ein Internat, weil es für das Zusammenleben in der Gruppe schlecht sei, wenn zwischen einzelnen Seminaristen und einem Präfekten eine besondere Beziehung besteht."

Als Fazit kommt man in dem Protokoll zu dem Schluss: „*Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es zwischen WB Siebler und Pfarrer Ellmann im Studienseminar in Traunstein erhebliche Konflikte und Meinungsverschiedenheiten gab.*“ Siebler bedauere, dass sein Schreiben ganz anders interpretiert worden wäre als er es gemeint habe. Es wird entschieden, dass der Generalvikar sowohl Ellmann als auch dem Bischof von Bamberg schreibt, es lägen keine Hinweise auf Fehlverhalten mit sexuellem Hintergrund vor, vielmehr gehe es um erhebliche pädagogische und disziplinarische Auseinandersetzungen zwischen Siebler und Ellmann; Siebler habe diesen Verdacht nicht erwecken wollen und es spräche nichts gegen einen Ruhestandswohnsitz Ellmanns bei den Auerbacher Schwestern.

Im August schreibt der Generalvikar die entsprechenden Briefe. Ellmann gegenüber drückt er sein Bedauern über die durch die Missverständnisse entstandenen Belastungen aus und entschuldigt sich noch einmal dafür, dass das Gutachten ohne Ellmanns Wissen an den Bischof weitergegeben wurde. Er wünscht sich Gelegenheit zu einer persönlichen Aussprache und bietet Ellmann entsprechende Termine an. Auf das Gesprächsangebot geht Ellmann nicht ein. Sowohl er als auch einige der Autor*innen bringen später zum Ausdruck, dass sie sich ein Eingehen auf die Briefe ehemaliger Seminaristen und Schüler*innen bzw. eine Information zum weiteren Verlauf seitens des Ordinariats gewünscht hätten.

Ellmann zieht noch im Jahr 2012 nach Auerbach ins Mutterhaus der Bayerischen Provinz der Schulschwestern von Unserer Lieben Frau, wo er weiter als Seelsorger tätig ist und am 04.02.2022 verstirbt.

Unklar bleibt in der Gesamtbetrachtung, warum Siebler in seiner Stellungnahme vom 04.04.2012 gerade diesen und *ausschließlich* diesen einen Vorfall aus der gemeinsamen Zeit am Studienseminar schildert und explizit als Begründung für die Versetzung von Ellmann aus dem Seminar benennt – und warum er dann später erklärt, er habe damit keinen Verdacht auf Ellmann lenken wollen. Dass der Vorfall tatsächlich nicht der (zentrale) Anlass für Ellmanns Versetzung war, bestätigt Siebler ja anschließend in verschiedenen Gesprächen.

Es ist vorstellbar, dass Siebler angesichts der – zu diesem Zeitpunkt seit zwei Jahren immer neue Ausmaße annehmenden – Aufdeckung von sexueller Gewalt in der katholischen Kirche sicher gehen wollte, jeden noch so kleinen Verdachtsmoment in seinem Verantwortungsbereich weitergegeben zu haben. Gerade vor diesem Hintergrund muss ihm klar gewesen sein, dass die Interpretation seiner Stellungnahme bzw. des geschilderten Ereignisses nur *genau so* ausfallen konnte und welche Konsequenzen das haben würde. Sein Bedauern ob der entstandenen Dynamik und der Belastungen für Ellmann ist insofern nicht überzeugend.

Dass andererseits eine solche Dynamik und auch Öffentlichkeit entstand, geht in erster Linie auf die Reaktion Ellmanns zurück. Ellmann nahm den in seinem Verständnis von Siebler

intendierten Vorwurf gegen seine Person sehr viel ernster als das Ordinariat. Das Gutachten hatte ihn bereits ‚freigesprochen' und keine Hindernisse für seinen Umzug zu den Auerbacher Schwestern festgestellt. Eine intensivere Prüfung von Sieblers Hinweis erfolgte erst, als und weil Ellmann darauf bestand. Dies erscheint gerade vor dem Hintergrund der um 2012 schon sehr viel diskutierten mangelnden Aufmerksamkeit der Institution für Hinweise auf Missbrauch recht leichtfertig. Den Hinweis dennoch ohne Ellmanns Kenntnis im Gutachten auszuformulieren, Ellmann nicht vorab gehört und über den Inhalt von Sieblers Stellungnahme und des Gutachtens informiert zu haben, war ein klares Versäumnis seitens des Ordinariats – das auch eingestanden wurde.

Hintergründe des Konflikts nach Einschätzung der Interviewten

In den Interviews kommt der Konflikt zwischen Ellmann und Siebler von 2012 immer wieder zur Sprache, auch unabhängig davon wird aber von beiden Männern und dem Verhältnis zwischen ihnen gesprochen. Aus diesen Äußerungen lassen sich (weitere) Hinweise darauf ableiten, worauf die Differenzen zwischen beiden bestanden und was zum Weggang Ellmanns aus dem Seminar geführt haben mag. Insgesamt ergeben sich keine Hinweise, die den aus dem Archivmaterial rekonstruierten Abläufen und Schlussfolgerungen widersprechen. Es finden sich auch keine Hinweise darauf, dass Ellmann sich gegenüber Seminaristen sexueller Gewalt schuldig gemacht hätte. Für ein mindestens angespanntes Verhältnis zwischen Siebler und Ellmann gibt es dagegen deutliche Belege.

Zum Verhalten Ellmanns gegenüber den Seminaristen

Die Wahrnehmungen und Bewertungen von Karl Ellmann als Präfekt gehen unter den Befragten – erwartungsgemäß – weit auseinander. Die einen beschreiben ihn als streng, teilweise gnadenlos und hart. Gute schulische Leistungen und strenge Frömmigkeit nehmen sie als die beiden zentralen Zielsetzungen Ellmanns im Umgang mit ihnen wahr, die er mit Sanktionierungen und Disziplinierungen zu erreichen versucht. Für mehrere Befragte war die Grunderfahrung mit Ellmann, es ihm nie „*recht machen*" zu können, offenbar immer Anlass für Vorwürfe, Unzufriedenheit und Wut zu bieten.

Andere berichten dagegen, Ellmann sei „*ein junger Präfekt, ein sehr sanfter Mensch*" gewesen, unter den Schülern sehr beliebt und ihnen zugewandt. Zwei Befragte schildern, manchmal abends nach der Nachtruhe bei Ellmann gewesen zu sein und bei ihm Trost gefunden zu haben:

> *„Wenn es so richtige Phasen gab, wo es mir damals auch so richtig schlecht ging, kann ich mich echt erinnern, dass er mich abends zu sich in die Wohnung geholt hat. ‚Kommst heute Abend noch, wenn das Licht aus ist, kommst du noch mal zu mir.' Ich weiß, das klingt jetzt in der heutigen Zeit strange, war aber nicht. Also, das war gar nichts. Es war halt einfach nur die einzigste Möglichkeit, eine Art von Privatsphäre zu schaffen, ohne, dass andere Kinder dabei sind. Heute wäre es undenkbar, dass ein Präfekt Knaben in die Wohnung holt, damals hatte man sich nichts dabei gedacht, ja. (…) Genau und dann, weiß ich noch, saß ich bei ihm, im Schlafanzug (…) und man hat sich einfach ein Stück weit auch öffnen können. Also ich kann mich erinnern, dass ich mit ihm damals tatsächlich über den Siebler geredet habe. Und ich habe damals gespürt, dass er mir nicht helfen kann. Dass er aber sieht, ich habe das Gefühl gehabt, er sieht mein*

Dilemma, aber – es war logischerweise aus hierarchischen Gründen, das war ja der Chef – mir nicht helfen kann.“ (12, 70er)

„Aber wenn man halt Heimweh gehabt hat, ja, den treff ich doch nicht, der steht doch nicht an meiner Tür, sondern dann bist halt zu ihm in seine Wohnung gegangen, weil du halt auf die Nacht gesagt hast, ‚Mensch, Herr Präfekt, mir geht es nicht gut.‘ Und das war das, was ich einfach weiß." (22, 70er)

Ellmanns Form der Religiosität zieht manche Schüler in den Bann. Er kann gut Gitarre spielen, singt modernere geistliche Lieder und predigt ansprechend. Er gründet einen Ableger der *Legio Mariä* im Seminar und bietet damit einigen Schülern eine Möglichkeit der Zugehörigkeit, die diese (zunächst) gerne annehmen – teilweise auch, um sich bei Ellmann beliebt zu machen. Es gibt Bibelgruppen und -gespräche, Morgengebete in der Stadt, Treffen bei Ellmann zuhause (in München) und gemeinsame Ausflüge, auch mit externen Jugendlichen. Einige der Beteiligten und auch der unbeteiligt Beobachtenden bewerten diese Aktivitäten im Nachhinein eher kritisch, weil sie eine sich absondernde und nach innen mit Druck arbeitende Gruppe wahrnehmen, die für eine spezifische Theologie steht. Für andere waren die Gruppe und die damit verbundenen Aktivitäten ein wichtiger und positiver Teil ihres Lebens am Seminar.

Zum Verhältnis zwischen Siebler und Ellmann

Ein unterschiedliches Verständnis von Theologie und von der Idee, die Seminaristen im Rahmen von religiösen Angeboten mit anderen Jugendlichen zusammenzubringen, scheinen zwei der Konfliktfelder zwischen Siebler und Ellmann gewesen zu sein, wie sich auch in den oben dargestellten Äußerungen der beiden zeigt. Während Ellmann aktiv befördert, dass über die *Legio Mariä* bzw. die *Gen*-Bewegung Jugendliche – auch Mädchen[35] – von innerhalb und außerhalb des Seminars zusammen Aktivitäten unternehmen, stellt dies für Siebler eine nur widerwillig zu duldende Entwicklung dar.

Ob es neben dieser unterschiedlichen Herangehensweise, die zugleich für eine unterschiedliche ‚pädagogische‘ Idee stehen mag, auch so etwas wie ein Konkurrenzverhältnis zwischen Siebler und Ellmann gab, darüber können die Befragten nur spekulieren:

„Also die beiden waren nicht kompatibel. Und das sind wahrscheinlich zwei Alphapersönlichkeiten und die hatten unterschiedliche Konzepte. (…) Und ob das einfach nur Konkurrenz war, konnten sich einfach nicht riechen, oder die hatten irgendwie ein inhaltliches Thema miteinander und es ging einfach nur – der Chef hat es nicht akzeptiert, dass da jemand war, der eine starke Persönlichkeit und Vorbild war für die Buben – wollte er selber sein.“ (1, späte 70er bis Mitte 80er)

„Aber Konkurrenz, das weiß ich auch nicht. Aber eine bestimmte Antipathie war mit Sicherheit da zwischen den zwei. Das auf alle Fälle.“ (42, 70er)

35 Ein Interviewter berichtet, dass nach einer gemeinsamen Fahrt zur Mariapoli (dem Jugendtreffen der Fokular-Bewegung) mehrere Mädchen aus der Gruppe regelmäßig zum Gottesdienst ins Seminar kommen und schließlich in der Theatergruppe mitwirken (wo bis dahin auch die weiblichen Rollen von Seminaristen gespielt wurden).

„Aber das war ein Mensch, der vom Wesen her ein fröhlicher Mensch war. (…) Der hat immer mit der Gitarre so Lieder gesungen, also mit voller Inbrunst und Begeisterung – wohingegen der Siebler eher so ein miesepetriger Typ war.“ (12, 70er)

Zu den Gründen, aus denen Ellmann das Seminar verlassen hat, gibt es noch eine weitere Erzählung, die sich am Archivmaterial weder belegen noch widerlegen lässt. Ein Befragter berichtet, dass immer wieder Mitschüler von heute auf morgen das Seminar verlassen mussten. Auch ihn trifft dieses Los, ohne dass er eine Begründung erhält. Seiner Mutter wird von Ellmann erklärt, die „*Präfektenkonferenz*“ habe den Ausschluss beschlossen, was weder er noch seine Mutter weiter hinterfragen. Jahre später kommt es zu einer Unterhaltung mit einem ehemaligen Präfekten, in der der Befragte erfährt, dass Ellmann wiederholt Eltern erklärt habe, die Präfektenkonferenz habe „*das so entschieden*“, wenn er einen Schüler entlassen wollte. Auf Sieblers Erkundigung, warum so viele seiner Schüler abgingen, erklärte Ellmann jedoch, die Eltern würden ihre Kinder abmelden. Bei einer Familie habe Siebler dann nachgefragt und so erfahren, dass Ellmann diese Entscheidung jeweils eigenmächtig getroffen hatte, Eltern und Kollegen gegenüber jedoch die Verantwortung immer den jeweils anderen zuschob. Kurze Zeit später habe Ellmann das Seminar verlassen.

Diese ausführliche Darstellung des Konflikts zwischen Siebler und Ellmann ist für das Aufarbeitungsprojekt nicht deshalb relevant, weil sich daraus Hinweise auf sexualisierte Gewalt durch Ellmann ergeben hätten. Relevant ist der Fall vielmehr, weil er exemplarisch zeigt, wie innerhalb der kirchlichen und seminarinternen Ordnung mit Verdacht, Andeutungen, Loyalitäten und institutioneller Verantwortung umgegangen wurde. An ihm werden Dynamiken sichtbar, die für die Fragestellungen dieser Studie zentral sind: die Macht hierarchischer Deutungen, die Folgen fehlender Transparenz und die Frage, wie persönliche Konflikte, pädagogische Differenzen und der Kontext sexualisierter Gewalt ineinandergreifen können. Gerade als uneindeutiger, konflikthafter und nachträglich stark aufgeladener Fall macht er deutlich, warum Aufarbeitung sich nicht nur bestätigten Gewaltfällen widmen kann, sondern auch die Bedingungen, in denen Verdacht entsteht, zirkuliert, bearbeitet oder abgewehrt wird, in Rechnung zu stellen hat.

7 Gewalterfahrungen im Seminar

In Kapitel 2.2 wurden der in diesem Bericht genutzte Gewalt-Begriff umrissen und verschiedene Formen von Gewalt differenziert und definiert. Dabei wurde bereits deutlich, dass verschiedene Formen nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden sind und die Frage, was als Gewalt verstanden wird und was nicht, nicht einfach zu beantworten ist.

Dies gilt umso mehr, wenn im Zuge von Forschung die Erfahrungen anderer Personen analysiert, beschrieben und sozusagen ‚katalogisiert' werden sollen und dabei ein bestimmter institutioneller und zeitgeschichtlicher Kontext berücksichtigt werden muss. Ein „positiver" Gewaltbegriff, „bei dem aus der Perspektive der soziologischen, juridischen oder moralischen Beobachtung vorab festlegt wird, was unter Gewalt zu verstehen ist" (Barth et al. 2021, o. S.), muss hier an seine Grenzen stoßen: „Denn bei einem positiven Gewaltbegriff werden das Gewaltverständnis und die moralische Orientierung der Forschenden dem Selbstverständnis der Akteur*innen übergestülpt." (ebd.)

Zugleich handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Aufarbeitungsstudie, die vor dem Hintergrund eines seit inzwischen mindestens 16 Jahren geführten fachlichen und öffentlichen Diskurses um Gewalt in katholischen und/oder pädagogischen Einrichtungen entstanden ist und sich in diesen einfügt. Es wäre wissenschaftlich unseriös und der Aufarbeitung nicht dienlich, die in diesem Diskurs entwickelten Begriffe und Diskurse *nicht* zu berücksichtigen und zu nutzen.

In der folgenden Darstellung der in den Interviews berichteten Erfahrungen mit und Formen von Gewalt wird daher von den im Aufarbeitungsdiskurs gängigen und in Kapitel 2.2 dargestellten Gewaltbegriffen ausgegangen, die Sichtweisen und subjektiven Bewertungen der Erzählenden jedoch immer mit einbezogen. Es werden also unter Umständen auch Handlungen als Gewalt analysiert, die von den sie berichtenden Personen nicht als gewalttätig eingestuft werden, diese Differenz wird aber sichtbar gemacht. Damit soll niemandem die Deutungshoheit über seine eigenen Erfahrungen abgesprochen und dennoch ein Gesamtbild der Ereignisse ermöglicht werden.

7.1 Physische Gewalt

Die drei am häufigsten genannten Formen körperlicher „Züchtigung" sind Ohrfeigen („*Watschn*"), Kopfnüsse und das Ziehen an den Haaren bzw. speziell den Koteletten. Diese Formen physischer Gewalt werden aus dem gesamten durch die Interviews abgedeckten Zeitraum zwischen 1957 und 1991 berichtet – also auch noch aus der Zeit nach 1980, als körperliche Züchtigung in pädagogischen Einrichtungen auch in Bayern nicht mehr erlaubt war. Teilweise wird auch von Ziehen an den Ohren sowie einzelnen Schlägen mit einem Buch (zumeist dem Brevier) auf den Hinterkopf berichtet. Berichte von Schlägen mit der Faust oder mit anderen Gegenständen, von Tritten oder Schlägen aufs Gesäß (oder andere Körperteile) liegen nicht vor.

Ausmaß und Häufigkeit dieser Züchtigungen wird von den Befragten sehr unterschiedlich wahrgenommen. Ausgehend von den Interviews scheint es einen gewissen Schwerpunkt in

der Zeit von ca. Mitte der 60er bis Mitte der 70er Jahre zu geben; aus diesem Zeitraum stammen unter anderem die folgenden Berichte, in denen es um drei unterschiedliche Präfekten geht:

> *„Abends war ja Silentium, dann durfte man, wenn Bettgehen angesagt war, nicht reden. Und da gab es diese großen Treppenhäuser in die Schlafsäle im oberen Stockwerk mit einem Aufzug in der Mitte. (…) Ich bin mit meinem Schulkameraden raufmarschiert in die Schlafsäle. Und ich habe aber nicht gesehen, dass der Präfekt [Herr I] von oben runterkommt. Und dann hat er mich gesehen, wie ich gequatscht habe und hat mir eine Ohrfeige gegeben, es hat mich gleich die ganze Treppe runtergeschlagen. Da habe ich dann mit mir gekämpft, muss ich ehrlich sagen." (23, Ende der 60er/Mitte der 70er)*

> *„Also schlimm war dieses sogenannte Skalping. Und zwar war das, er [Präfekt P] hat mich hier [an den Koteletten] gepackt, hat umgedreht, hochgezogen und dann zugeschlagen. Und ich sage einmal, wenn man Glück hatte und er hat gut getroffen, dann war er damit zufrieden. Ansonsten hat er zwei oder drei Mal nachgeschlagen." (18, frühe 70er)*

> *„Und da war es halt so einfach, bei schlechten Noten, da ist halt da schon körperliche Gewalt dann angewandt worden. (…) Man kann es sich eigentlich nicht vorstellen, das ist pädagogisch sowas von hirnrissig. Weil, was kann der Schüler dafür, wenn er halt nicht geeignet ist für die Schule, die seine Eltern für ihn erwählt haben, gell? Den dann mit körperlicher Züchtigung zu bestrafen, für das, dass er halt eine schlechte Note heimbringt, ist halt einfach, ja, ein No-Go, sagen wir mal so. (…) Ja, der entsprechende Schüler, der hat eine Brille gehabt und eine Spange. Und da hieß es dann nur immer: ‚Brille runter, Spange raus.' Und dann halt richtig Ohrfeigen, so dass der Kopf hin und her geflogen ist. Also richtig massiv." (17, 70er; spricht hier über Präfekt G)*

Ab Mitte der 70er Jahre tritt die körperliche Gewalt gegenüber anderen Gewaltformen in den Hintergrund. Ohrfeigen werden nun eher als Ausnahme oder als Affekt-Handlung beschrieben – wobei es auch hier vereinzelt andere Bewertungen und Erfahrungen gibt.

Ein Präfekt schildert im Interview eine Situation, in der er körperliche Gewalt angewendet hat und in der sich der Ausnahme- und Affekt-Aspekt im Rahmen einer herausfordernden pädagogischen Situation abzeichnet, wie folgt:

> *„Ich wollte denen Gutes. Und das tun zu können, war mir durchaus ein Anliegen … Nicht immer ist das hundertprozentig gelungen, das ist klar. Ja. Aber wenn es da jetzt um das Thema Gewalt und sonst was geht, ich meine, ich kann mich nicht mehr erinnern. Eigentlich kann ich mich an eine Ohrfeige erinnern, aber es waren wohl – ein paar werden es wohl gewesen sein in den sechs Jahren. Erinnern kann ich mich an eine, weil die irgendwo so wirklich vor einem Publikum… ich glaube, das war halt im Jahr, wo die 52 zusammen waren. Ich weiß jetzt nicht mehr im Einzelnen, was los war. Jedenfalls hatte ich irgendwo vermutlich alle miteinander deutlich gemahnt und vielleicht sogar den einen noch speziell, ich weiß nicht mehr. Kurz darauf haut er wieder über die Stränge. Da bin ich halt hin. Also da kann ich mich erinnern daran. Und da stehe ich auch dazu. Nicht, dass es richtig war. Aber ich fühle mich da nicht als Gewalttäter deswegen. Man darf auch nicht vergessen, dass im schulischen Bereich in Bayern die körperliche, wie heißt es, dieser Ausdruck (…) Ja, körperliche Züchtigung. So heißt es. Ja, genau. Dass das erst Anfang der Achtziger irgendwann einmal gestrichen worden ist aus dem pädagogischen Katalog sozusagen. Ja. Und dass es erst 2000 aus dem BGB gestrichen worden ist, da muss man auch noch vielleicht daran denken. Ja? Dass man schon ein*

bisschen auch die Zeit nicht ganz vergisst, dass das nicht, ja, wie soll ich sagen, Gewaltausbrüche sind, die da völlig neben der Zeit waren oder so. Ja? Also in der Schule war es, wie gesagt, also in Bayern, (…) war es 1980 oder 1981 oder was weiß ich was, wo es da aus dem Schulgesetz (…) gestrichen wurde. (…) Von daher war das nicht völlig aus der Zeit." (VIII)

Ein anderer Präfekt spricht eine ähnliche Konstellation an:

„Ja. Also ich möchte sagen, ein paar Mal ist mir ja damals auch die Hand ausg'rutscht. Aber ich habe mich dann mit denen wieder ausgesprochen. Aber das war wirklich… Dann habe ich gesagt, nein, jetzt hör ich wieder auf. Und sonst haben wir halt einfach alles besprochen (…) Aber das war wirklich auch/ wo wir selbst dann gesagt haben, das war jetzt nicht gut, mit den Seminaristen. Und, ja, dann muss ich es anders machen. Aber das ist/ Und darum, glaube ich, ist auch/ verstehen wir uns ganz gut, wenn wir uns heute treffen, weil wir gut auseinandergegangen sind." (II)

In die unterschiedliche Bewertung fließt – wie auch in dem obigen Zitat des Präfekten – oftmals ein Verweis auf „die Zeit damals" und/oder ein Vergleich mit anderen Erziehungskontexten, wie beispielsweise der (Volks-)Schule oder dem Elternhaus ein. So verweist ein Befragter (19) darauf, dass schon die recht üblichen Redewendungen „*Der schüttelt am Watschenbaum*" oder „*Der hat ein Watschengesicht*" ja darauf hindeuteten, wie selbstverständlich Ohrfeigen noch in den 80er Jahren gewesen seien.[36] In den Elternhäusern habe noch keineswegs „*Null Tolleranz*" gegenüber Gewalt gegolten, formuliert ein Befragter. Andere stellen explizit fest, im Seminar weniger Gewalt erlebt zu haben als zuhause oder in der (Volks-)Schule:

„Aber gut, wenn ich das jetzt vergleiche mit meiner Volksschule da in der ersten Klasse – da waren wir am Pausenhof, kam ich zurück, musste ich hinaus, vorne Hände hinhalten, bekam ich ein paar Tatzen drauf, wusste überhaupt nicht, warum. War normal. (…) Im Vergleich zu dem war das da drin [im Seminar] *harmlos, ja." (32, 60er)*

„Und wenn das alles nicht funktioniert hat, dann hat man phasenweise, auch wenn schlechte Noten gekommen sind, hat man schon mal eine gefangen. Aber das war für uns eigentlich, das war für mich damals nicht, hat nicht Spaß gemacht. Also wenn man da im Studiersaal vor allen eine geklatscht kriegt. Aber das war nicht so dramatisch, weil das war man eigentlich zum Teil von der Volksschule gewohnt. Meine Eltern haben nicht geschlagen, aber von anderen hat man das gewusst – mei, dann fängst du halt eine, hast halt nicht gelernt." (37, Mitte 60er bis frühe 70er)

„Weil ich mir gesagt habe, wenn ich zu Hause gewesen wäre, hätte ich viel mehr abgekriegt. Wenn ich in der Zeit zu Hause gewesen wäre. Also das ist tatsächlich so gewesen." (20, Mitte 60er)

Insbesondere Ohrfeigen werden von den befragten ehemaligen Seminaristen immer wieder als ‚übliches' Erziehungsmittel etikettiert – häufig mit der dann folgenden Einschränkung, man selbst wäre zuhause aber nicht geschlagen worden. ‚Üblich' war also schon immer relativ, es gab immer auch Kinder, die zuhause oder in der Schule nicht geschlagen wurden – schon

36 Vielsagend ist in diesen Redewendungen zugleich die Schuldzuschreibung: wer ein entsprechendes Gesicht hat oder am Baum schüttelt, ist offenbar selbst schuld bzw. legt es darauf an, geohrfeigt zu werden.

immer gab es Erwachsene, die nicht geschlagen haben. Der Verweis auf den ‚Zeitgeist' legitimiert Gewalt also nicht hinreichend und wird von einigen Befragten auch abgelehnt.

Eine für die Wahrnehmung und Bewertung dieser körperlichen Züchtigungen wichtige Unterscheidung betrifft ihre Begründung: viele Befragte differenzieren zwischen „*verdienten*" und „*unangemessenen*" Ohrfeigen. Bei den „*verdienten*" Ohrfeigen ging man davon aus, dass der Betroffene selbst die Schuld trägt, es durch sein Handeln quasi darauf angelegt hatte – oder die schlagende Person aus einem Reflex oder in „*Notwehr*" zuschlägt.

> *„Es gibt durchaus die eine oder andere Watsche, wo ich dann sage, an die kann ich mich nicht mehr erinnern. Aber das muss deswegen gewesen sein, weil es richtig war. Weil ich sie verdient habe. Und dann hat man halt mal eine Watsche gekriegt statt einen Verweis wie heute oder eine Anzeige. Und dann ist die Sache auch erledigt gewesen. Ja?" (20, Mitte der 60er)*

Auch die befragten Präfekten selbst haben als Schüler in anderen Einrichtungen derlei Erfahrungen gemacht und ordnen diese Erlebnisse heute in ähnlicher Weise ein. Im folgenden Beispiel wird deutlich, wie die schlagende Aufsichtsperson als hilflos und überfordert gerahmt und damit in der eigentlichen Machtsituation als ohnmächtig verstanden wird. Wie man die ‚Watschn' dann auffasst, wird so auch zu einer Haltungsfrage gemacht – nimmt man sie persönlich oder nicht, kann man die erhaltene Ohrfeige sich selbst gegenüber mit seinem Verhalten rechtfertigen oder nicht?

> *„Ja. Zum Beispiel, ich bin ja als Seminarist auch abgewatscht worden bis zum Gehtnichtmehr zum Beispiel. Ja. (lacht) Oder man hat halt einfach, als damals die Präfekten oder auch der Direktor in X, wo ich war, da bist du halt nicht als Mensch angenommen worden, sage ich jetzt einmal pauschal. Aber wie gesagt, wir hatten so einen Direktor, der war auch so ein kleiner Mann (…) Und mei, wir haben uns da schon unsere Wege und Dings gefunden. Mei, dann hast du halt eine Watschn gekriegt. Mei, das war mir also wurscht, das wäre gerade noch mal was."* (I)

Derselbe Präfekt erinnert sich an anderer Stelle:

> *„(…) zu meiner Zeit als Präfekt, ich weiß nicht, wird es hin und wieder vielleicht vom Kollegen schon eine Watschn gegeben haben. Das wird gewesen sein, aber das ist dann auch wirklich gegen null gegangen. Wie sich dann einer behandelt fühlt, wenn du es gut meinst mit ihm oder irgendwas, und dann kann das immer noch falsch ankommen oder irgend so. Also das ist alles möglich. Und das kann ich alles verstehen. Also ich war ja selber im Internat. Und da waren noch zehn Jahre, bevor ich dann angefangen habe, da war es schon ein bisschen anders. Da sind wir schon richtig abgewatscht worden. Ich habe das dann nur gemeint: Mei, das war ein armer Präfekt. Der hat sich halt nicht anders zu helfen gewusst. Wir haben den auch geärgert bis zur Weißglut natürlich."* (I)

Als „*unangemessen*" werden Ohrfeigen wahrgenommen, wenn es mehrere sind („*Kaskaden*"), wenn sie besonders stark ausfallen und/oder wenn sie unbegründet bzw. ohne Zusammenhang erfolgen.

> *„Unter dem Ausfragen habe ich dann einmal ein bisschen Blödsinn gemacht. Ja, Kinder halt. Halt geschwätzt habe ich und Gaudi gemacht. Und dann kam der Siebler eben da, und hat dann eben ‚Aufstehen'. Aber mit ausgezogener Hand rechts und links. Aber halt aus der Entfernung. Der hat so richtig schöne, (…) Handwerkerfinger hat der gehabt.*

Also richtige Pratzen, sagt man in Bayern. Und da hast du wirklich aber zehn Stück vom Feinsten: eins, zwei, dam, dam. (…) Von beiden Seiten." (8, Mitte der 60er)

In solchen Kontexten werden dann auch Ohrfeigen als „*brutal*" und als Gewalt eingeordnet. Dies gilt beispielsweise, wenn den Schlägen die Ansage „*Brille runter, Spange raus*" vorausgeht (sie wurde oben bereits zitiert und stellte keinen Einzelfall dar, sondern wurde von verschiedenen Präfekten benutzt) – was auf vorsätzlich besonders starke Schläge schließen lässt. Dieses Ausmaß von physischer Gewalt haben aber nicht alle Seminaristen erlebt und wurde offenbar nicht zu allen Zeiten so praktiziert (ab den späten 70ern wohl eher nicht mehr).

Derlei Differenzierungen sind sicherlich gemeint, wenn Befragte, die von „Watschn" und Kopfnüssen berichten, dennoch das Fazit ziehen, sie seien im Seminar nicht geschlagen worden oder hätten keine Gewalt erlebt. Offenbar werden diese Formen eher als ‚Form des Umgangs' und als legitime Erziehungsmethode begriffen und daher ggf. auch nur teilweise erinnert.

Womit einige Befragte sehr hadern, ist der Widerspruch zwischen dem christlichen Anspruch des Hauses und der Präfekten einerseits und deren Handeln andererseits. Die Hand, die schlägt, ist die Hand, die segnet: das führt zu einem inneren Widerspruch gerade bei denjenigen Schülern, denen ihr Glaube wichtig ist.

„Es gab Stress für einen Mitschüler, der eine Jahrgangsstufe über mir war. Und ich sehe Siebler noch im Messgewand vor dem Gottesdienst kurz vor dem Einzug, wie er den watscht. Ja? Also wie er dem Ohrfeigen gibt, nicht nur eine, sondern mehrere. Und kurze Zeit später zieht er dann in die Hauskapelle ein und feiert Gottesdienst." (11, 80er)

„…und ich würde sagen, eine Stunde später stand dieser Mensch [Präfekt G] im Priesterkostüm, oder Gewand, beim Abendgottesdienst in der Kirche, hat den Gottesdienst gehalten, die Hände auseinander gemacht und gesagt: ‚der Friede sei mit euch'. Und mir hat meine Wange noch wehgetan, und ich sah diese riesen Pranke, aus meiner Sicht. Und da habe ich mir das erste Mal gedacht, irgendwas passt hier nicht zusammen (lacht). Irgendetwas passt hier nicht zusammen. Und das zog sich so durch die gesamte Zeit." (12, 70er)

Es gibt einige Einzelfälle, die physischer Gewalt seitens einzelner Präfekten in besonderem Ausmaß ausgesetzt waren – entweder im Sinne einzelner, besonders brutaler Vorfälle, oder (seltener) im Sinne wiederholter Gewalt gegen dieselbe Person. In dieser Stichprobe trifft dies insbesondere für einen Zeitraum zwischen Mitte der 60er und den frühen 70er Jahren zu.

„Beim Schlafengehen habe ich einmal auf dem Klo noch 3 weitere Mitschüler angetroffen. Da hatten wir es ganz lustig, im Klo fühlten wir uns nicht beaufsichtigt. Wir machten also noch etwas Gaudi und lachten, vielleicht zu unvorsichtig laut. Plötzlich flog die Flügeltür auf und der Präfekt Siebler stand vor uns. ‚Was euch nur einfällt!' rief er zornig. Wir mussten uns nebeneinander aufstellen. Dann watschte er uns der Reihe nach ab. Der letzte in der Reihe (…) stand nahe an der Tür und als er an der Watschenreihe war, bückte er sich im Reflex zur Seite und Siebler schlug mit seiner Watschenwucht gegen die Tür. Dies löste bei ihm so einen Wutanfall aus, dass er auf den Schüler wiederholt einschlug, der [Mitschüler] hat seinen Kopf mit hochgezogenem Rücken und seinen Armen geschützt. Ich weiß nicht, wie oft er auf ihn einschlug. Wir

anderen standen hilflos und ängstlich dabei und haben nicht eingegriffen.“ (44, Mitte/späte 60er)

„Dann, das Schlimmste, was ich erlebt habe bei ihm [Präfekt P], das war: Ich hatte in der Lateinschulaufgabe eine Fünf, und da musste ich zu ihm ins Zimmer kommen. (…) Denke ich mir: Wieso das denn? Dann hat er meine Schulaufgabe in der Hand gehabt, so: Was soll das? So quasi. Und was soll ich darauf antworten? War halt eine Fünf. Und was ich mir überhaupt erlaube, was mir überhaupt einfällt. Und dann hat er mich auf eine brutalste Art und Weise zusammengeschlagen, wie von Sinnen hat er auf mich eingeprügelt. Nicht nur einmal, zwei Mal oder drei Mal, sondern er hat, es waren bestimmt acht bis zehn Schläge. Mit der flachen Hand, also mit beiden. Ich habe dann aus Mund und Nase geblutet, und dann hat er mir so ein Tempo-Taschentuch in die Hand gedrückt. Und mir sind auch die Tränen teilweise runtergelaufen und so. Und ich habe mir das dann so hingehalten und habe mir gedacht: Ja, jetzt kannst du gehen. Und wollte so zur Tür raus. Sagt er: ‚Moment.‘ Ah, jetzt kommt vielleicht noch eine Entschuldigung, weil er sich so aufgeführt hat. Was sagt er? Er sagt zu mir: ‚Das Eine sage ich dir. Noch einen Fünfer und ich klebe dich an die Wand.‘ Wortwörtlich. Dieser Spruch hat sich bei mir mein ganzes Leben lang eingebrannt, muss ich schon so sagen.“ (18, frühe 70er)

7.2 Weitere Eingriffe in die körperliche Unversehrtheit und Selbstbestimmung

Weitere Eingriffe in die körperliche Unversehrtheit und Selbstbestimmung geschehen zum Einen im Zusammenhang mit dem Essen. Mehrere Befragte berichten, zum Essen gezwungen worden zu sein – bis dahin, dass schon Erbrochenes gegessen werden musste oder das Gesicht in den verschmähten Spinat gedrückt wurde. Dies geschieht jeweils als Sanktion dafür, dass sie das vor ihnen stehende Gericht nicht essen wollten bzw. konnten. Diese Situationen, das wird in den Interviews deutlich, werden bis heute bis ins letzte Detail erinnert, weil sie als maßlos erniedrigend erlebt wurden.[37]

Auch befragte Präfekten selbst erinnern sich an derlei Situationen:

„Ja, und einer, weiß ich noch, ein Präfekt, der hat sich hingesetzt, bis der aufgegessen hat. Das hat mich geärgert. Also so die Sachen, das hat mir gar nicht gefallen. Aber der Siebler wollte das auch so […].“ (II)

Ein aus heutiger Sicht unzulässiger und als Vernachlässigung bzw. Gewalt zu bezeichnender Eingriff in die körperliche Unversehrtheit ist die vollkommen ungenügende Gesundheitsversorgung in einigen Fällen. So wird ein Befragter nach einem Sportunfall, bei dem seine Schneidezähne massiv verletzt wurden, zunächst nicht versorgt, sondern soll den üblichen Tagesablauf (Studium) weiter bestreiten. Ein anderer als der für ihn zuständige Präfekt wird schließlich aufmerksam und bringt ihn zum Zahnarzt; nach erfolgter Zahn-OP muss er sich jedoch wiederum nahtlos in den Tagesablauf einfügen. Da eine angemessene Nachsorge nicht erfolgt, hat er noch über Jahre mit großen Zahn-Problemen zu kämpfen. Ein anderer Befragter berichtet von einer unzureichend versorgten und sich entzündenden Blinddarm-Narbe sowie einer Magenschleimhaut-Entzündung und anderen Erkrankungen, die er

37 Es werden mindestens zwei Präfekten benannt, die zu dieser Maßnahme greifen, darunter Siebler und Präfekt H.

einerseits in den Zuständen im Seminar begründet sieht und auf die andererseits dort nicht angemessen reagiert wird. Individuelle gesundheitliche Belange wie z. B. eine bekannte Allergie gegen Bienenstiche werden seitens des Seminars kaum beachtet.

Eine Einschränkung der körperlichen Selbstbestimmung stellt zumindest in bestimmten Phasen (hier gehen die Erinnerungen auseinander) das Duschen unter Aufsicht eines Präfekten und ohne Einzelkabinen dar. Einige Befragte berichten ganz bewertungsfrei, dass das so war – weil man heute natürlich anders darüber denkt – andere empfinden es schon damals als extrem unangenehm und wollen wenigstens in Badehose duschen, was aber nicht erlaubt ist. Es gibt keinen Hinweis darauf, dass in diesem Kontext Missbrauch oder Voyeurismus vorgefallen wäre, aber es handelt sich doch mindestens um einen Eingriff in die Intimsphäre, gerade bei Heranwachsenden und im Verhältnis zu Erwachsenen.

7.3 Psychische Gewalt

Als unterschiedliche Formen psychischer Gewalt lässt sich viel von dem einordnen, was die Seminaristen als belastende, schwierige, in manchen Fällen bis heute folgenreiche Erfahrungen benennen – wofür von ihnen aber nur selten der Begriff „Gewalt“ verwendet wird. Die Grenzen sind fließend. Gerade wenn es um ‚fehlende Fürsorge‘ geht, könnte man auch von Vernachlässigung sprechen, beides liegt nah beieinander.

Die Interaktion im Seminar wird oft als „*kalt*“ beschrieben, auch als aufgesetzt. Als Schüler hat man keine erwachsene Vertrauensperson, an die man sich wenden könnte – und viele können kein Interesse an ihrem Wohlergehen feststellen – bis dahin, dass Zuständigkeit abgelehnt wird (siehe Kapitel 7.6: „*Helft Euch doch selber*“).

> *„Es ging wohl überhaupt in erster Linie darum, dass der Laden störungsfrei läuft. Dass mit Hilfe der rigiden Hausordnung die Abläufe funktionieren. Dass wir unsere schulischen Dinge auf die Reihe bekommen. Aber so ein Blick für, ja, Probleme eines Einzelnen waren, glaube ich, auch nicht vorgesehen. Dafür war kein großes Interesse da. Es hat, glaube ich, in diesen gesamten neun Jahren NIE jemand gefragt, wie es mir GEHT. Ja? Das, ja, ist schon bemerkenswert im Nachhinein.“ (11, Ende 70er/80er)*
>
> *„Mein Vater ist dann, als ich zwölf war, gestorben. Da hat sich übrigens niemand um mich gekümmert. Ich weiß gar nicht, ob jemals mich jemand gefragt hat, wie es mir geht. Ich glaube nicht. (…) Ich glaube nicht, dass mich irgendwann mal jemand gefragt hat, wie es mir geht. Ich kann mich da zumindest nicht daran erinnern. Ich weiß nicht einmal, ob mir jemand Beileid gewünscht hat, wenn ich ganz ehrlich bin (lacht). Was so kirchlich wäre, irgendwie. Aber ich kann mich da echt nicht dran erinnern. Und das ist das, wo ich mir denke, das kann doch nicht sein. Warum bin ich wirklich so im Stich gelassen worden?“ (40, 80er)*[38]
>
> *„Ich erinnere mich an einen Mitschüler, der in unserer Anfangszeit im Seminar Tag für Tag während der Studierzeit an seinem Pult saß und laut schluchzend nach seiner Mama verlangte. Er erfuhr, wie ich es wahrnahm, keine Tröstung durch den Präfekten,*

38 Die Erfahrung, dass selbst der Tod eines Elternteils oder anderen nahen Familienmitglieds im Seminar niemanden interessiert, machen auch andere Befragte.

und keiner von uns getraute sich aufzustehen und zu ihm zu gehen.“ (44, Mitte 60er/Anfang 70er)

„Ansonsten, dann so die nächsten Jahre so bis zur siebten Klasse, war sehr, sehr viel Heimweh. (…) Wobei, da habe ich auch nicht die Erinnerung, dass das irgendwie jemanden interessiert hätte. Ja, da hat man sich halt einfach dann so durchgewurschtelt oder so.“ (9, 80er)

Wie bei den Ohrfeigen fällt auch hier der Gegensatz zum christlichen Anspruch des Hauses und der Präfekten ins Gewicht: *„Dass die das wagen, als Kirche von Seelsorge zu reden und uns auf der anderen Seite so verhungern zu lassen.“* (40, 80er). Auch Präfekten erinnern sich im Interview an Heimweh-Situation ihrer Seminaristen:

„Bei denen ist es vor allem immer darum gegangen, bei den Kleinen, das Heimweh zu überwinden. Also, das war alles bei der Fünften. Und manche waren halt so, hast du gemerkt, so bemuttert, und ja, zu viel bemuttert. Also, die Kinder haben sie nicht loslassen können. Die anrufen müssen (…) Du musst jetzt nicht anrufen, das musst du verstehen, weil die essen jetzt vielleicht, und wenn was Wichtiges ist, dann rufen sie schon an. (…) warum (heulst) du denn jetzt? Ja, weil meine Katze kaputt gegangen ist daheim da. (…) ‚Ja,‘ sage ich, ‚gut, sagst, sie sollen sie beerdigen.‘ Ja, eben da mal, auf humorvolle Art. Und dann nächste, übernächste, da war die Katze schon längst vergessen. Ja, der hat nicht mehr gefragt, und war nichts mehr.“ (VI)

Das Zitat zeigt, dass Heimweh und Belastungen der jüngeren Seminaristen von den Präfekten zwar wahrgenommen wurden (sogar als regelmäßig auftretendes Phänomen in der fünften Klasse). Aber es wird auch deutlich, dass die traurige Situation für das Kind in einer neuen, fremden Lebenswelt wenig Platz hat und eher pragmatisch ‚wegmoderiert‘ werden muss. Es gilt als ein zu bewältigendes Anfangsproblem, das mit Ablenkung oder Humor bearbeitet werden soll. Dabei wird sogar die Trauer um die Katze abgewehrt. Dass der Junge „nicht mehr gefragt“ habe, wird als Zeichen dafür gelesen, dass die Situation erledigt war; ob damit auch seine Belastung verflogen war, bleibt offen.

Auch hierzu gibt es aber gegenteilige Erzählungen: einzelne Befragte berichten von konkreten Situationen, in denen einzelne Präfekten oder Direktoren für sie ansprechbar, nahbar und empathisch waren und ihnen geholfen haben. Es gibt Präfekten, die auf eigene Initiative in den Ferien mit einer Gruppe von Seminaristen Urlaubsfahrten, Wallfahrten oder andere Reisen unternehmen – und sich in diesem Kontext zum Teil von einer ganz anderen Seite zeigen als im Seminar:

„Dieser Präfekt [Herr I] hatte neben dem autoritären, religiösen Drill, der offensichtlich als Basis für die ‚erzieherische‘ Ausrichtung des Seminars nicht hinterfragt werden durfte, auch noch eigene Vorstellungen von Pädagogik, die er in den Ferien zu realisieren versuchte.“ (44, Mitte 60er/Anfang 70er)

Im Alltag am Seminar gibt es jedoch offenbar keinerlei Aufmerksamkeit für Gruppenprozesse oder die Beziehungen zwischen den Jungen. Anders als auf andere Regelübertretungen wird auf Peer-Gewalt wenig bis gar nicht reagiert (siehe Kapitel 7.5). All das ist in den Ordnungen des Seminars nicht vorgesehen.

„Da gab es dann schon Gruppen, die sich dann bekriegt haben. Also nicht mit Schlägen oder so, sondern mit Worten. Die Präfekten haben das sicher mitgekriegt, aber die haben das einfach laufen lassen." (5, Mitte 70er bis Mitte 80er)

Es wird von teils massivem psychischem Druck, von Drohungen, Kollektivstrafen und Angst berichtet. Es geht entweder um Angst vor konkreten Personen und/oder Angst in konkreten Situationen – oder um ein „*Klima der Angst*", das manche erlebt haben und dass sich aus dem Druck, Drohungen, willkürlichen Bestrafungen, emotionaler Missachtung speist:

„Die Gewalt, die überall war, man hat überall Angst gehabt. Es war jetzt nicht so, dass man jetzt da Urvertrauen bekommen hätte, sondern es war immer Angst da. Immer Angst erwischt zu werden, was zu machen, irgendwelche Grenzen zu überschreiten." (23, Ende der 60er/Mitte der 70er)

„Über allem schwebte bei mir ein Gefühl der Angst vor diesen Menschen, der anfängliche Vorschuss an Respekt und Vertrauen, wie ich es in meiner dörflich katholischen Sozialisation Pfarrern und allem Kirchlichen gegenüber als nicht hinterfragbar erfahren hatte, schwand von Mal zu Mal." (44, Mitte 60er/Anfang 70er)

Dazu gehört auch die Erfahrung, dass Mitschüler von heute auf morgen nicht mehr da sind, weil sie – manchmal eben ohne ersichtlichen Grund – rausgeworfen werden. Dazu gehört aber auch die Erfahrung, als Elfjähriger als Strafe für eine Fünf in Latein von dem *einen* Erwachsenen, der für einen zuständig und verantwortlich ist, über *Wochen* hinweg wie Luft behandelt zu werden:

„Da hat er [Präfekt K] gesagt: ‚Dich beachte ich erst wieder, wenn die Note ausgeglichen ist.' Und dann habe ich mir gedacht, das hält der nicht durch, wie will ich meine Note ausgleichen, verstehen Sie, da müssen sie ja warten, das kann ja zwei Wochen, drei Wochen, vier Wochen dauern. Und es war wirklich so, ich bin dann hingegangen und habe was gefragt, dann ist der an mir vorbei, als wäre ich nicht existent. Genau. Und allein, dass man sowas über Jahrzehnte nicht vergisst, sagt schon viel." (42, 70er)

Auch solche Erniedrigungen und Disziplinierungen gehören in den Bereich der psychischen Gewalt, wobei es in den Interviews ein breites Spektrum von einzelnen, sehr erniedrigenden Erfahrungen – wie im Kontext des Essenszwangs, s. o. – bis zu regelmäßigem und zugleich willkürlichem Ausgesetztsein auch über einen längeren Zeitraum gibt. Und Erniedrigungen können nachhaltiger wirken als physische Strafen:

„Und am anderen Tag hat der Präfekt [H] das mitbekommen und hat uns richtig zusammengeschissen, sagt man halt bei uns. Und der andere war zuerst dran, und der hat dann auch eine Ohrfeige bekommen. Und ich war – das hat mich doch erschüttert auch, das zu sehen, und ich hatte wirklich Angst davor und wollte mich da herausreden. Und dann hat er gesagt, (…) er empfindet das so jämmerlich, dass ich nicht dazu stehe. Ich bin gar nicht wert, eine Ohrfeige zu bekommen. (…) Ich tue einem physisch nichts, und es ist eigentlich hundert Mal nachhaltiger als eine Ohrfeige. Und anscheinend habe ich es ja nicht vergessen, weil sonst wäre es nicht wieder so wunderbar pünktlich da aufgeploppt. ‚Du bist es nicht wert. Du bist nicht mal eine Ohrfeige wert.'" (39, späte 70er bis Mitte 80er)

Zu erniedrigenden Erfahrungen gehört für einige Seminaristen auch, dass von Präfekten Lügen über sie verbreitet werden, um Mitschüler, Lehrer oder Eltern gegen sie aufzubringen.

So berichtet ein Befragter, die Eltern eines Freundes seien vor ihm gewarnt worden, indem ihnen Lügen über seine Kindheit erzählt wurden:

> *„Ich habe es dann erfahren, weil die zu mir gesagt haben: Hey, du bist doch ganz nett. Wir haben uns dich viel komplizierter vorgestellt. Warum denn? Und dann haben die mir jetzt erzählt, dass der Herr Siebler von mir gewarnt hat. Er kann ja sagen, ja, der ist nicht so einfach oder irgend sowas. Aber über meine Kindheit als Grundschulkind so zu reden finde ich irgendwie…“ (40, 80er)*

Der gleiche Befragte berichtet auch, dass für ihn das Lügen mit der Zeit zu einer normalen Art des Umgangs wurde.

> *„Und ich war ja gewohnt, bei allem zu lügen. Weil wenn ich mit 16 Jahren in die Stadt gehen wollte, (…) dann habe ich lügen müssen. Weil wenn ich gesagt habe, ich möchte einmal in die Stadt gehen, weil der Spezi einen trifft, dann hätte es geheißen, das darf ich nicht. Aber wenn ich gesagt habe, oh von meinem Lamy Füller, wo wir die Patronen nicht im Semi haben, da ist die Tinte aus – egal ob die aus war oder nicht – habe ich gehen dürfen. Und ich habe mich so irrsinnig ans Lügen gewöhnt.“*

‚Mobbing' war im untersuchten Zeitraum noch kein Begriff, es gibt aber Fälle, auf die er zutrifft. Als Diskriminierungsmerkmal dient dabei z. B. schlicht, dass man nicht gebürtig aus Bayern kommt. Ein Befragter berichtet, dass er in den Jahren im Seminar nicht ein Mal mit seinem Namen angesprochen wurde, sondern immer nur mit „*der Preiß*“ oder seiner Schüler-Nummer. Und es vergeht kein Tag, an dem er von seinem Präfekten, Herrn I, nicht für irgendetwas gemaßregelt wird, egal wie er sich verhält:

> *„Und ich habe wahnsinnig viel geweint, weil ich wirklich, ja, so richtig mitgekriegt habe, dass dieser Mann mich total ablehnt. Und bei den Wäschekontrollen im Schrank, ob richtig aufgeräumt ist oder, oder, oder. Also es ging nicht, dass ich nicht gerügt worden bin. Das ging nicht. Und ich bin aber mit Sicherheit nicht anders gewesen wie alle anderen.“ (20, Mitte 60er)*

Letztendlich enthalten alle bisher dargestellten Gewaltformen ein Element der Erniedrigung – und da sie oft als Sanktionen auftreten, auch der Disziplinierung. Und all das wirkt sich auf das Selbstwertgefühl der betroffenen Personen aus, teils mit über Jahre bzw. bis heute anhaltenden Folgen. Dabei gibt es wie bei der körperlichen Gewalt unter den Befragten einige, die als extreme Einzelfälle eingeordnet werden können. Es sind Seminaristen, die von einzelnen Präfekten oder Direktoren über einen längeren Zeitraum in unterschiedlicher Weise gedemütigt, Druck ausgesetzt, in ihrer Würde und ihrem Selbstwert beschädigt werden. Dies geschieht in unterschiedlichen Zeiten und durch unterschiedliche Präfekten.

Die schon in der Presseberichterstattung 2020 aufgegriffene und deshalb auch in den Interviews verschiedentlich diskutierten Formulierungen, man habe immer wieder „*ein Exempel statuieren*“ oder „*einen über die Klinge springen lassen*“ wollen, werden von einigen Befragten zurückgewiesen oder hinterfragt – von anderen bestätigt (wobei nicht immer auf die Presse Bezug genommen wird):

> *„Das hat es eigentlich so aus meiner Beobachtung wahrscheinlich in jedem Jahrgang gewesen. Es hat immer so einen gegeben, der da herausgestochen ist. Und der hat dann ordentlich eine übergebraten bekommen und ist so zurechtgestutzt worden. Dem hat man die Flügel ein bisschen gestutzt.“ (43, 80er)*

„Der Siebler wollte wahrscheinlich irgendein Exempel statuieren. Also das war ja immer so eine, wahrscheinlich sein pädagogischer Weg, um da die Sache zu befrieden. (…) Aus meiner Sicht, dass er sich da einfach mich ausgesucht hat. Also der hat psychologisch echt brutal gearbeitet. (…) Ich habe mich eben, wie gesagt, ganz wohl gefühlt und dann war plötzlich klar: So, und du bist jetzt auf der Abschussliste." (2, späte 70er/frühe 80er)

„Aber interessanterweise, ich war ja eigentlich auch für den Siebler nie in der Schusslinie. Ich war ja keiner, den er persönlich angegriffen hat. Ja? Anders wie der X, anders wie der Y, die er sich ja als Paradeopfer irgendwie ausgesucht hat. Warum?" (10, späte 70er bis Mitte 80er)

„Aber da hat er sich Leute rausgesucht, wo die meisten gesagt haben, warum macht er das denn jetzt eigentlich? Also zwei Beispiele kenne ich, die waren auch wahrscheinlich die, die das Interview mit den Zeitungen geführt haben. DA HAT KEINER GEWUSST WARUM." (5, späte 70er/frühe 80er)[39]

7.4 Geistlicher (Macht-)Missbrauch

Die Grenze zwischen psychischer Gewalt und geistlichem Missbrauch ist fließend. Der DBK folgend (vgl. Kapitel 2.2.3) kann man unterscheiden zwischen geistlichem *Macht*missbrauch, bei dem jemand sein geistliches Amt und die damit verbundene Macht missbraucht, und geistlichem Missbrauch, bei der die geistliche Autorität missbraucht wird, um eine bestimmte Auslegung von religiösen Inhalten, Ritualen oder Traditionen durchzusetzen.

Für beides gibt es Hinweise in den Interviews. Insbesondere die Machtfülle des Direktors scheint geradezu unbegrenzt, weil sich in ihm unterschiedliche machtvolle Rollen und nicht zuletzt die Autorität des obersten Hirten verbinden. Gerade gegenüber den oft einfachen und oft sehr katholischen Familien hat der Priester und erst recht der Direktor eine Autoritätsposition, die nicht hinterfragt wird – im Zweifelsfall glauben Eltern eher ihm als ihren Kindern (siehe dazu auch Kapitel 8.3). In den Interviews gibt es Erzählungen dazu, wie diese Macht ausgenutzt wurde. Weisungen und Entscheidungen des Geistlichen müssen ggf. nicht begründet werden und werden nicht hinterfragt, auch wenn es um einen nicht begründeten Rausschmiss oder um Schläge geht.

„Weil die eine Macht gehabt haben – oder jetzt rede ich hauptsächlich vom Siebler – (...) weil der eine Macht über einen gehabt hat, die ja eigentlich über seine Person selber rausgegangen ist, (…) Der war ja Priester, der war ja der Stellvertreter meiner Eltern, der war, der hat ja mehrere Positionen gehabt. Und wenn man da so inkulturiert war in diesem Katholischen, man hat das einfach wirklich ernst genommen. Ich habe das ernst genommen. Ich habe mich da einfach wirklich beheimatet gefühlt und da rausfliegen zu müssen oder dort jetzt von ihm… – Vor allem, also mir ist es genauso gegangen wie es jetzt Opfer von sexuellem Missbrauch erzählen. Sie fühlen sich selber schuldig. Also, ich habe ganz oft gesagt – ja, eigentlich war mir klar, ja, das ist verkehrt, das stimmt nicht – und trotzdem habe ich mich gefragt: Warum macht er das? Ich muss doch was falsch

39 Im dritten und vierten Zitat geht es um die beiden gleichen Fälle. Im ersten Zitat geht es um jemand anderes und es bezieht sich auf eine spätere Zeit.

gemacht haben. Ich muss was falsch gemacht haben, sonst hätte er das nicht gemacht. Also das ist das, sonst hätte das Ganze ja nicht gegriffen." (2, 80er)

„Jetzt war ich natürlich da schon, puh, im Vakuum. Meine Eltern waren eher so der Meinung, dass das an MIR liegt. Die haben eher die Haltung und die Philosophie des Hauses hier getragen, wenn der Pfarrer was sagt oder die Geistlichen, dann ist das auch so." (18, frühe 70er)

Hinzu kommt, dass Vorstellungen von der Sündhaftigkeit bzw. von Todsünden, von Fegefeuer und letztem Gericht bei einigen Befragten als Kinder tief verankert sind. Bei anderen geht es nicht ganz so weit, aber schon das latente Gefühl, permanent ein „schlechtes Gewissen" haben zu müssen, weil man nie ausreichend tugendhaft lebt, führt zu einer dauerhaften Angst. Die Sündhaftigkeit von Handlungen oder auch nur Gedanken reicht aus, um einige Befragte massiv unter inneren Druck zu setzen, sie in teils existenzielle Angst zu versetzen und in eine ausweglose psychische Zwangssituation zu bringen. Dies gilt beispielsweise für die „*Todsünde*" Masturbation: das Einzige, was schlimmer wäre als die begangene Sünde, wäre sie beichten zu müssen.

„Das wurde mir so gesagt, dass zum Beispiel, wenn jemand pubertiert und Jungen dann zum Beispiel onanieren, das wäre eine absolute Todsünde. Also, wenn man nicht beichtet, dann wartet für einen die Hölle. Das war natürlich eine ganz klare Geschichte, immer wieder das Geschäft mit der Angst." (45, 60er)

„In dieser Zeit, 7., 8. Klasse, ist dann auch meine Pubertät gefallen. Und da in der Pubertät ist es einfach so, man onaniert usw., weil man einfach spürt, was sich da unten tut. Und ich hatte brutale Schuldgefühle, wirklich brutale Schuldgefühle auch gegenüber Gott. Ich habe mich mehrfach entschuldigt, dass es mir wieder passiert ist, dass ich jetzt wieder... Und dann bin ich aus dem Schlafsaal raus und bin aufs Klo gegangen und bin dann in diesen Gängen hin und her gegangen und habe nicht gewusst, was ich machen soll jetzt mit mir und hatte dann aber – da war ein Spiritual, der bei uns hin und wieder geistliche Lesung gehalten hat. Der hat da auf diesem Gang seine Wohnung gehabt, und da war ich immer vor der Tür gestanden, (…) und hab gedacht, klopf ich jetzt und frag, ob ich das mit ihm besprechen kann, ob ich darüber reden kann, was das jetzt mit mir ist, mit Gott und mit dem, was ich jetzt da wieder gemacht habe und wieder gemacht habe. Aber ich habe mich dann auch das nicht getraut, da zu klopfen. Vielleicht hätte es geholfen, vielleicht hätte der mir – ich habe natürlich auch Angst gehabt, (…) dass wenn ich dem jetzt das sag, und der sagt es dem Direktor, dann kann ich heimgehen." (37, Mitte 60er bis frühe 70er)

Die Angst vor dem Fegefeuer mischt sich mit der Angst vor dem Direktor bzw. den Präfekten:

„Es war letztendlich doch ein Klima der Angst, das muss man schon sagen. Also das war schon, wir hatten schon Respekt, wenn nicht Angst, vor den Präfekten, und vor dem Direktor sowieso. Es war eine Drohung, die war einerseits sehr konkret, was Strafaktionen, wie nichts mehr zum Essen bekommen (…). Aber auch natürlich, ja, im Sinne des Glaubens. Ne? Also fast ein bisschen alttestamentarisch. Die Angst vor der Hölle hat halt immer irgendwo mitgespielt, und es wurde einem auch klargemacht. Also es war mir dann schon immer klar, jetzt habe ich wieder ein Argument weniger, kürzer im Fegefeuer zu sein." (33, frühe 70er)

Fallanalyse „Achim Mooslechner“

Ein prägnanter Fall, der von mehreren Befragten als von Direktor Siebler betriebenes „Exempel“ des „über die Klinge springen-Lassens“ oder „sich Leute-Rauspickens“ benannt und beschrieben wird, ist der eines ehemaligen Seminaristen, der im Folgenden *Achim Mooslechner* genannt wird (nicht sein wirklicher Name).

Achim Mooslechner hat verschiedene Formen von psychischer Gewalt und geistlichem Machtmissbrauch erlebt, die nicht immer und von allen als solche wahrgenommen und bewertet werden. Er ist darin insofern kein Einzelfall, als dass auch andere Interviewte von ähnlichen Gewalterfahrungen berichten – allerdings nicht in der gleichen Kumulation und gleichem Ausmaß.

Anders als in den meisten anderen Fällen können hier die autobiografischen Erzählungen des Betroffenen mit den Erinnerungen, Beobachtungen und Reflexionen anderer Seminaristen aus der gleichen Zeit verbunden werden. Oft wird in den Interviews dieser Studie beschrieben, dass andere Seminaristen unterschiedliche Formen von Gewalt erlebt haben. Dabei werden aber nicht immer Namen genannt, es werden teilweise nur einzelne, sehr situative Beobachtungen geschildert oder ganz ohne Bezug auf konkrete Situationen und Personen berichtet. Wo konkrete Erinnerungen mit namentlicher Nennung vorliegen, ist es in den meisten Fällen nicht möglich, die Perspektive der direkt Betroffenen hinzuzuziehen, weil diese sich nicht für ein Interview gemeldet haben. Dass dagegen der Fall von Achim Mooslechner von anderen Personen sehr konkret erinnert und – ohne Anregung durch die Interviewerin – im Interview benannt wird, lässt sich als Indiz für die Relevanz der Ereignisse auch für andere Seminaristen deuten.

Die Perspektive des Betroffenen

In der Erzählung unterteilt Achim Mooslechner seine Zeit am Seminar in drei „*Kapitel*“. Kapitel 1 umfasst die ersten beiden Jahre: Er kommt im Herbst 1978 als Fünftklässler gegen seinen Willen ans Seminar, nachdem kurz zuvor einer seiner älteren Brüder bei einem Unfall ums Leben gekommen ist und die Familie in einer sehr schwierigen Situation steckt. Rückblickend beschreibt er den Tod seines Bruders als „*Weichenstellung in diese scheiß Zeit*“. Er kommt also in die „*völlig fremde Welt*“ des Seminars und leidet zunächst unter Heimweh, findet sich aber insgesamt relativ gut ein – vor allem, weil er schnell Freunde findet:

> *„Aber die Zeit danach war das schon im gewissen Rahmen okay. Ich habe noch Kontakt zu meinen Freunden im Heimatort gehabt. Ich habe neue Freunde gehabt. (...) Und das Haus hat ja schon so viele Möglichkeiten geboten. Also wir haben da jeden Tag Fußball spielen können, bis auf Sonntag. Und ich war gut im Fußball. Das war super. Dann eben der Chor, es gab Instrumentalunterricht und so das ganze Religiöse, das war auch faszinierend. Da hat man schon vieles vermittelt bekommen.“*

Nach dieser ersten Zeit beginnt für Mooslechner Kapitel 2: Ab der siebten Klasse wird ihm zunehmend klar, dass er nicht Pfarrer werden möchte, er hadert zunehmend mit den religiösen Inhalten und Abläufen. Zugleich werden seine Schulnoten schlechter und er erlebt insbesondere einige der altphilologischen Lehrkräfte am Gymnasium als unangenehm bis brutal. Unter anderem deswegen entscheidet er sich für Französisch statt Griechisch als dritte

Fremdsprache, was seine „*Stellung im Haus nochmal deutlich verschlechtert*“. Mit der Pubertät empfindet er die Erziehung im Seminar als zunehmend einengend, gerade auch mit Blick auf Sexualität und das Verhältnis zu Frauen:

> *„Und zugleich war mir das alles so unangenehm lästig, da das Religiöse. Also vor allem ab der Pubertät war der Konflikt unauflöslich zwischen interessanten, vielversprechenden Mädchen und dieser religiösen Situation, in der wir da waren. Und das war eine Sackgasse. Das war aussichtslos, irgendwie da rauszukommen.“*

Das in seiner Erzählung dritte und finale Kapitel beginnt mit dem Umzug in den Neubau zur zehnten Klasse. Dort ist Direktor Siebler der zuständige Präfekt, wodurch das seit der Sprachwahl ohnehin angespannte Verhältnis zwischen beiden noch direkter und umfassender zum Tragen kommt:

> *„Und das ist da einfach immer giftiger, bösartiger mir gegenüber geworden. Bis es halt dann richtig eskaliert ist mit den Geschichten, die für mich über lange Zeit nicht nur verstörend waren, sondern wo ich wirklich tiefe Wunden gehabt hab.“*

Insbesondere in der Auseinandersetzung mit Siebler erlebt er den Umgang sowohl mit Religiosität als auch mit Sexualität als „*unproduktivst bedrängend und einschnürend*“. Die Erwartung, dass Seminaristen sich fürs Priestertum entscheiden, empfindet er als zwar oft subtil und wenig explizit (Ausnahme sind die Besinnungstage in Maria Eck, wo das Thema deutlicher angesprochen wird), aber dennoch als Druck: *„Aber zwischen den Zeilen war es aus meiner Sicht so unmissverständlich, aufdringlich, klar. Und ich habe da nicht nur drunter gelitten, ich habe dann auch rebelliert.“*

Er beginnt – zum Unwillen des Direktors –, sich mit Texten beispielsweise von Hermann Hesse, Wilhelm Weischedel und Erich Fromm zu beschäftigen, um auf seine ernsthaften Fragen nach dem Sinn des Lebens eine Antwort zu finden, die sich für ihn eben nicht aus der Religion ergibt. Damit begibt er sich im Seminar in weitere Konflikte, wobei offenbar zumindest eine gewisse Diskussionsbereitschaft gegeben ist:

> *„Und meine Aussage, dass alles so sinnlos ist, mit der bin ich schon des Öfteren in so ein Wortgefecht gezogen. (…) Ja, das war meine Überzeugung. Also das war jetzt keine Attitüde, das war trostlos.“*

Teils bewusst, teils unbewusst rebelliert er gegen Regeln und Moralvorstellungen, provoziert mit langen Haaren und femininem Verhalten, liest beispielsweise mit Tolkiens Werken wie ‚Herr der Ringe‘ und ‚Silmarillion‘ aus Sieblers Sicht „*unmögliche*“ Literatur. Immer wieder und in zunehmendem Ausmaß zieht er den Zorn des Direktors jedoch auf sich, *ohne* absichtlich oder bewusst gegen eine Regel verstoßen zu haben – sei es nur, dass er sich beim Musikpräfekten nach der Möglichkeit erkundigt, „*impressionistische*“ Chorwerke ins Repertoire aufzunehmen, oder dass er einen expliziten Vorschlag des Direktors umsetzt, damit aber offenbar der „*Gemeinschaft*“ schadet:

> *„Oder, ich hatte dann ein Amt, quasi, der Filmwart. Und durfte dann für die zehnte bis 13. Klasse einen Abendfilm aussuchen. Und da haben welche halt ab und zu gemeckert. So der Siebler: ‚Dann stell halt zwei Filme zur Abstimmung und dann entscheidet die Mehrheit.‘ Habe ich gemacht. Natürlich war es keine 100 zu null Entscheidung, sondern halt irgendwie ein Drittel zu zwei Drittel. ‚Du treibst einen Keil in die Gemeinschaft. Jetzt*

haben wir erst recht eine Spaltung. Weißt du nicht, wie du dich an der Gemeinschaft verschuldest?‘ Und so weiter. Und das vor Leuten. Und das ja nicht so sachlich wie ich es sage. Das waren verbale Einläufe.“

An einem Samstagabend beteiligt er sich nicht an den vorgesehenen religiösen bzw. biblischen Aufgaben, sondern sucht eine Präfektin auf:

„Und ja, ich habe dann auch mal eine Frage gehabt zu einer Deutsch-Hausarbeit. Die [Präfektin] *war Deutschlehrerin. Und dann war ich halt am Samstagabend in ihrer Wohnung und da haben wir das durchgesprochen und sie ist dann halt später dann zum Siebler hin und hat gesagt: übrigens der Achim, der ist entschuldigt, der war bei mir und da haben wir… Ganz schlecht. Und das hat dazu geführt, dass ich einen Brief nach Hause bekommen habe: Ich habe jetzt wieder gegen die Hausordnung verstoßen. Bei einem weiteren Verstoß müsse ich das Haus sofort verlassen, sicher aber werde ich das Haus zum Schuljahresende verlassen müssen.“*

Es scheint zunehmend aussichtlos für ihn, nicht mit Direktor Siebler in Konflikt zu geraten – einerseits, weil er seine Situation als so erniedrigend, einengend und zugleich unentrinnbar empfindet, dass er sich zur Wehr setzt; andererseits, weil er offenbar aus Sieblers Sicht grundsätzlich nichts richtig machen kann. Das alles greift das Selbstwertgefühl des Jugendlichen massiv an:

„Aber das Existenzielle waren dann diese jederzeit möglichen zentralen Infragestellungen vom Siebler mit der Stoßrichtung, dass ich von Grund auf nichts tauge.“

Der Dauerkonflikt eskaliert kurze Zeit nach dem oben genannten Brief des Direktors, Achim Mooslechner ist zu diesem Zeitpunkt in der elften Klasse. Im Rahmen einer Veranstaltung kommt es zu einer Begegnung zwischen Siebler und einer Familienangehörigen, die sich erkundigt, was denn eigentlich los sei. Siebler berichtet daraufhin eine Reihe von Verstößen und ungebührlichen Verhaltensweisen (die ihn z. B. bei seinen Kameraden so unmöglich gemacht hätten, dass er keine Freunde habe), die insbesondere seine Mutter zutiefst treffen. Der Familienangehörigen gegenüber behauptet Siebler unter anderem, Mooslechner habe keine Freunde. Dieser erhält entsprechend empörte Briefe von Mutter und Schwester. Mooslechner ist schockiert, denn keine der Behauptungen Sieblers entspricht der Wahrheit. Er ruft aufgewühlt und verzweifelt seine Mutter an: Wie kann es sein, dass sie den Lügen Sieblers glaubt und den eigenen Sohn nicht einmal fragt? Nach dem Telefonat bleibt offen, ob seine Mutter ihm oder Siebler mehr glaubt. Er sucht den Direktor auf:

„Und ich bin aber dann zum Siebler hin, habe gesagt: ‚Warum erzählen Sie so was? Das stimmt nicht.‘ Und ob wir ein Gespräch haben könnten. Dann hatten wir das und das war halt dann die Verleumdung nochmal in Kubik, dass ich ja so froh sein müsste, wie er meine Schwester geschont hat, denn er hat ihr nicht erzählt, dass die Mutter meiner Freundin angerufen hat, dass ich ihre Tochter halt in den Selbstmord treiben will. ‚So einer bist du!‘ Muss man sich mal klar machen, was er da für Aufgaben hat, meine Leute vor mir zu schützen. Und dass auch die Polizei den Verdacht hat, dass ich mit Drogen handle und ich hätte schon von der Schule abgeholt werden sollen und nur weil er sich eingesetzt hat, ist es nicht zum totalen Eklat, zur Katastrophe von dem Chiemgau-Gymnasium gekommen. Ich habe dann ihm aber ins Gesicht gesagt: ‚Das stimmt nicht, das ist gelogen.‘“

Gegen den Vorwurf der Lüge verwahrt Siebler sich und macht deutlich, dass er die Macht hat, Mooslechner nicht nur vom Seminar zu verweisen, sondern ihm seine Zukunft zu verbauen:

> *„Und da hat er eben den Vergleich gebracht, wäre ich ein Lehrbub und würde das meinem Meister sagen, der schmeißt mich nicht nur raus, der sorgt im ganzen Landkreis dafür, dass ich keine Arbeit bekomme. Jetzt ist er aber kein Meister, ich sage das einem Priester. ‚Weißt du, was du hier sagst?' (…) Und da hat sich alles, irgendwie ist da abgestorben, hat sich ein Boden unter mir aufgetan. Es war einfach eine Willkür und Bösartigkeit, wo alles möglich war."*

Es wird also klar: gegen die Behauptungen des Direktors kann Mooslechner sich nicht wehren, er hat in diesem Machtverhältnis keine Chance. Er berichtet seinen Freunden im Seminar von dem Gespräch und ruft seine Mutter erneut an. Nun erscheinen auch ihr Sieblers Lügen zu unglaubwürdig und sie beschließt, ihn vom Seminar zu nehmen, womit sie dem Rausschmiss zuvorkommt:

> *„Und meine Freunde haben dann wohl noch bis Sonntagnacht diskutiert mit dem Siebler und für mich da Partei ergriffen und – ‚Nein, also der muss raus und das geht nicht und der ist so furchtbar.' So, und dann bin ich am Montag oder am Dienstag dann sowieso raus, weil auch meine Mutter und meine Schwester gesagt haben: ‚Nee, also den müssen wir schützen vor dem.'"*

Er verlässt also während des Schuljahrs das Seminar und kommt bei einer befreundeten Familie unter, sodass er weiterhin die Schule besuchen und dort auch Abitur machen kann: *„Ich habe da schon in gewisser Weise das große Los gezogen."*

Ein positiver Aspekt dieser Erfahrung ist, dass er zum Zeitpunkt der Eskalation viel Unterstützung erfährt: von seiner Mutter und Schwester, die ihm schließlich doch glauben, von seinen Freunden im Seminar und außerhalb, von Menschen im Heimatdorf, die fortan nicht ihn, sondern das Seminar kritisch betrachten, und auch von einem befreundeten Pfarrer:

> *„Als diese schlimmen Siebler-Geschichten waren, ist der mir schon freundschaftlich beiseite gestanden. Aber der war halt aufgescheucht: ‚Um Gottes willen, das gibt's ja nicht.' Und dann ist er wohl mal zum Siebler hin und so: ‚Da hört man ja Sachen…' – Und der Siebler: ‚Das geht dich gar nichts an!' und aus. Also das war es dann schon."*

Zu einer Veränderung der Verhältnisse im Seminar bzw. von Sieblers Verhalten kann aber nichts von alledem beitragen.

Rückblickend kann Mooslechner vielen Erfahrungen im Seminar und den Chancen, die sich für ihn dadurch eröffnet haben, viel Gutes abgewinnen: Er konnte – entgegen der mehrfach gegenüber den Seminaristen und der Familie wiederholten Aussage Sieblers, man könne mit ihm nicht befreundet sein – enge Freundschaften knüpfen, die bis heute halten; er lernte, sich in völlig unterschiedlichen sozialen Kontexten (wie z. B. dem Seminar und der durchmischten B-Klasse in der Schule) zu bewegen und mit Menschen umzugehen; er gewann intellektuelle Zugänge zu Geschichte, Philosophie, Theologie und (Kirchen-)Musik, die ihm ohne das Seminar verschlossen geblieben wären.

Doch die Zeit im Seminar hinterlässt vor allem auch schmerzhafte Spuren. Das Gefühl der Sinnlosigkeit des Lebens und der daraus resultierende Hang zum Nihilismus muss verarbeitet werden, ebenso die eingeprägte Annahme von der Sündhaftigkeit und Würdelosigkeit

sexuellen Verlangens. Der als Jugendlicher internalisierte Anspruch an ein hohes Maß an Selbstdisziplin und (bspw. beruflicher) Leistungsfähigkeit prägt Entscheidungen und Verhaltensweisen über Jahrzehnte.

> *„Ich habe nur Philosophie studiert, weil ich wissen wollte, ob es einen Sinn im Leben gibt. Ich habe mich bei der Bundeswehr freiwillig gemeldet, weil ich gemeint habe, mir hat das Haus zu wenig Disziplin vermittelt. So verdreht."*

Vor allem aber die Erfahrungen von Erniedrigung und existenzieller Infragestellung des eigenen Werts als Mensch schmerzen bis heute – auch, weil eine Erklärung dafür fehlt, warum es gerade ihn getroffen hat.

> *„Und ich finde es im Nachhinein immer noch so unfassbar pädagogisch bösartig. Oder es ist unbeholfen. Mir ist es nach wie vor ein Rätsel. (…) Bei mir selber hat das halt ein massives Erlebnis ausgelöst von: Es ist alles Wurst, es ist reine Willkür und es ist, also, was ich da in Sachen Religiosität oder in Sachen Liebe gelernt habe, das ist alles nichtig, das ist sinnlos."*

Die Auseinandersetzung mit der Internatszeit beschreibt er als schmerzhaft, zugleich aber auch notwendig. Die Aufarbeitung löst emotionale und körperliche Belastungen aus und steht für ihn auch in Zusammenhang mit späteren Krisenerfahrungen und Erkrankungen.

Perspektiven anderer Seminaristen

In den Interviews mit ehemaligen Seminaristen, die zur gleichen Zeit im Seminar waren wie Achim Mosslechner (wenn auch zum Teil in anderen Jahrgängen), wird immer wieder auf ihn Bezug genommen. Dabei rekurrieren die Interviewten teilweise auf die Pressebericht-erstattung über die Geschehnisse im Seminar und versuchen, sich an das zu erinnern, worüber dort berichtet wurde – wobei nicht alle sich daran erinnern *können*. Für manche Interviewte ist die Geschichte von Achim Mosslechner aber offenbar auch eine für sie selbst bedeutsame Erfahrung. Dabei geht es insbesondere um das Verhältnis zwischen Siebler und Mooslechner und das Verhalten Sieblers.

Zum Teil werden Mooslechners Entscheidung für Französisch oder andere einzelne Konfliktpunkte erwähnt. Etwas ausführlicher berichten Interviewte vom Abend nach dem Abgang bzw. Rauswurf (in den Erzählungen scheint beides zusammenzufallen), als Siebler die Oberstufe zusammenruft, um sich in einem längeren, frei gehaltenen „*Vortrag*" zu den Ereignissen zu äußern. Dabei stehen in den Erzählungen unterschiedliche Aspekte im Vordergrund: die von Siebler vorgenommene Abgrenzung zwischen Freundschaft und „*Kumpanei*" (wobei er denjenigen, die sich solidarisch mit Mooslechner zeigen, „*Kumpanei*" unterstellt); Sieblers Vorwurf, wäre man wirklich Mooslechners Freund, hätte man ihn von dem gefährlichen Weg abgebracht, den er eingeschlagen habe – letztendlich sei es also ihrer aller Schuld; die Manipulation und darin enthaltene Drohung, die Siebler in seiner Rede anklingen lässt. Gemeinsam ist den Erinnerungen an den Abend, dass den Schülern vermittelt wurde, der Direktor hätte die absolute Deutungshoheit nicht nur über die aktuellen Vorfälle, sondern auch über die Beziehungen der anderen Seminaristen zu Mooslechner und damit letztlich über jeden Einzelnen:

„Also dieses Abwerten. Also ICH [=Siebler], ich bin der, der alles tariert. Der sagt: Das ist Kumpanei, das ist Freundschaft.“ (39, späte 70er bis Mitte 80er)

Einige Seminaristen ahnen aufgrund bisheriger Erfahrungen mit Siebler schon vorher, dass dieser sich zu den Ereignissen mit Mooslechner äußern und dabei rhetorisch so vorgehen wird, dass man ihm letztlich zustimmen *muss*. Die Rede wird deshalb heimlich mitgeschnitten und anschließend von den Seminaristen analysiert:

„Und der einzige Grund, warum wir hier im Nachhinein auch wirklich erkennen konnten, wie manipulativ das Ganze war, ist: Die Rede ist mitgeschnitten worden. Es gab ein paar gute Techniker bei uns, die haben in die Stifte vorne Mikros eingebaut. Und die Rede ist mitgeschnitten worden, und wir haben uns die hunderttausend Mal angehört. Und wir haben festgestellt, dass der wirklich, was man so gemeinhin vielleicht dann immer Halbwahrheiten nennt, die er so aufeinandergestapelt hat, bis vor lauter Halbwahrheit eigentlich eine Unwahrheit rauskommt. Aber genauer gesagt hat er eigentlich eine bestimmte Argumentenkette aufgebaut und hat dann einen bestimmten Schluss gezogen. Und der Schluss war hundertprozentig richtig, aber nur genau in dem Kontext. Und dann hat er das nächste Argument und hat das wieder als Basis für sich herangezogen und hat sozusagen das Ganze nur so ein bisschen geändert, dass man jetzt auch nicht auf Anhieb sagen würde oder gar bei der Rede erkannt hätte, dass das, was er da jetzt als Argument mitnimmt aus dem ersten Schluss, dass das so KOMPLETT falsch wäre. Das ist auch nicht falsch. Es sind mehr Neunzig-Prozent-Wahrheiten, die er so lang aufeinandergestapelt hat, bis aus Rot Grün geworden ist.“ (10, späte 70er bis Mitte 80er)

Hier zeigt sich aus Sicht nicht nur dieses Befragten ein sich wiederholendes Muster, das Siebler bei unterschiedlichen Themen zur Anwendung bringt: *„Also er hat sozusagen diesen Rauswurf umgedreht und hat uns vorgeworfen (…) Das war unsere Schuld. Also so ist es immer abgegangen.“ (2, späte 70er/frühe 80er)*

Deutlich wird jedoch, dass die Verurteilung von Mooslechner bei denjenigen, die sich an den Abend erinnern können, nicht verfängt. Sie wissen, dass die Anschuldigungen nicht zutreffen und trauen ihrem eigenen Urteilsvermögen. Trotzdem verfehlt der Abend nicht seine Wirkung:

„Und das war so bedrückend, dieser Vortrag. Ich weiß noch, ich hatte so eine Schreibtischunterlage, und da habe ich dann was darauf gemalt. Und es waren zwei Hände, die so eine ganze Anzahl von Köpfen zusammendrückt. Das Bild ist mir geblieben. Das war nach diesem Reichsparteitagsauftritt vom Siebler da. Das war bedrückend. Ja. Und, ja, man ist ja da verloren, weil man nicht wirklich irgendwo hingehen hätte können.“ (39, späte 70er bis Mitte 80er)

Dennoch verbindet sich für mehrere Interviewte mit diesen Ereignissen für kurze Zeit die Hoffnung, es könne sich etwas ändern. In den Erzählungen der Mitschüler werden eher schemenhafte Erinnerungen an ein kurzes Aufflackern von Widerstand benannt: der Eine glaubt von einem Brief des Heimatpfarrers an das Ordinariat zu wissen, der Andere von einem mit der Familie bekannten Priester in München, wieder ein Anderer von einer Elternsprecherin an der Schule, die sich jeweils für Mooslechner eingesetzt bzw. gegen Sieblers Vorgehen ausgesprochen haben. Vereinzelt vermuten Befragte auch einen direkten kausalen Zusammenhang zwischen der Eskalation mit Mooslechner und dem Weggang Sieblers aus

dem Studienseminar am Ende des Schuljahres. Ob dieser in irgendeiner Weise bestand, dafür ließen sich im Rahmen dieser Studie keine weiteren Hinweise finden.

Auch in der Erzählung Mooslechners gibt es darauf keine Hinweise. Er bemüht sich zwei Mal um ein klärendes Gespräch mit Siebler: einmal kurz vor dessen Weggang aus dem Seminar, einmal viele Jahre später, als Siebler längst Weihbischof ist. Beide Gespräche verlaufen für ihn ernüchternd, da er seitens Siebler keine echte Gesprächsbereitschaft wahrnimmt. Mooslechner spricht besonders beim zweiten Aufeinandertreffen konkrete Vorwürfe an, insbesondere die Behauptung über eine angeblich beabsichtigte Manipulation einer nicht existenten Freundin zum Suizid und den behaupteten Drogenhandel. Siebler erklärt, sich an seine Aussagen nicht mehr erinnern zu können. Die Behauptung über den Drogenhandel verteidigt er mit angeblichen polizeilichen Hinweisen aus dem Heimatort, zu denen er sich nicht näher äußern dürfe. Eine Entschuldigung oder ein Eingeständnis erfolgt nicht, Siebler zeigt keinerlei Interesse an Mooslechners Perspektive.

Interessant sind verschiedene Erklärungsansätze dazu, warum es zu so einem stark konflikthaften Verhältnis kam. Mooslechner selbst vermutet, dass Siebler zu dem Zeitpunkt Mitte der 80er Jahre bereits „*verholzt oder vielleicht auch in ein Loch gefallen sei*“, nachdem er zunächst mit ehrgeizigen Zielen in sein Amt gestartet war und „*am Anfang auch für einen neuen Kurs, für neuen Schwung, für eine gewisse Modernität gestanden*“ habe. Es sei ihm möglicherweise alles zu viel geworden und er habe deshalb „*zu den brachialen Methoden*“ gegriffen.

Von einem seiner ehemaligen Präfekten erhält er, als er ihn kurz nach dem Abitur trifft, die Erklärung – die er aber nicht mehr sicher erinnert – es habe Siebler eben geärgert, dass Mooslechner „*intelligent*“ und zugleich „*stinkfaul*“ gewesen sei.

Bei seinen Mitschülern klingt tendenziell die Vermutung an, dass Mooslechner ein zu sehr „*störendes*“ Element gewesen sei und deshalb habe beseitigt werden müssen. Einer der Befragten vermutet einen Zusammenhang mit der Annäherung an ein Mädchen – „*Ich glaube, sie haben bestenfalls Händchen gehalten, wenn überhaupt irgendwas.*“ (10) – was für das Seminar auch in früheren Fällen schon den Ausschlag für einen Rauswurf gegeben hat. Ein anderer (5) spricht von „*Mobbing*“ gegenüber Mooslechner, das keinen ersichtlichen Grund hatte außer dem, dass Siebler sich eben „*einzelne Leute rausgesucht*“ habe, die er unter Druck setzte. Ein weiterer Befragter erkennt darin eine Strategie:

> *„Der [Speisesaal] war ja da im Altbau. Und dann ist man ja den ganzen Flur da hinübergegangen in den (…) Neubau. Und das war dann oft so, dass man einfach da, weil der Direktor ja da auch in die Richtung ging, dann bei dem in der Nähe war. Und das war dann auch schon so ein bisschen Hofhaltung so: Wen lasse ich in die Nähe, wen nicht? Und so. Und manche sind einfach nur so mitgetapst. Dazu zähle ich mich jetzt eher. Und da hat er einmal gesagt: ‚Ah, das läuft gerade gut im Haus. Und man müsste nur ein paar Leute rausschmeißen, und dann wäre es perfekt.‘ Ja, das sehe ich dann praktisch in Zusammenhang mit diesen, eigentlich erst mindestens ein, zwei Jahre später stattfindenden aufeinanderprallenden – oder… Aufeinanderprallen hat ja was Gleichwertiges. Sondern dieser Vernichtungsschlag gegen den Mosslechner Achim.*

Dieses: ‚Der isst mir zu oft vom Baum der abweichenden Meinung. Also der hat einen eigenen Geist, den kann ich nicht wirklich bändigen.'" (39, späte 70er bis Mitte 80er)

Damit wird das Gebaren Sieblers gegenüber Mooslechner als Machtausübung und -demonstration interpretiert, wie sie oben in den Ausführungen zu psychischer Gewalt und geistlichem Machtmissbrauch dargestellt wurden (vgl. Kapitel 7.3 und 7.4). Demütigung, Verleumdung und institutioneller Druck gegenüber Mooslechner gipfeln in der ultimativen Machtausübung des Rauswurfs (dem Mooslechner mit seinem Abgang nur zuvorkommt), welchem wiederum mit den Andeutungen Sieblers mit Blick auf Mooslechners Zukunft eine existenzielle Bedrohung hinzugefügt wird. Anschließend nutzt Siebler das Geschehene zu einer Machtausübung gegenüber den Mitschülern der Oberstufe, denen er sein Narrativ überzustülpen versucht, in dem wiederum nicht nur Mooslechner, sondern auch die Mitschüler Schuld an den Entwicklungen tragen.

7.5 Peer-Gewalt

Auch Formen von Peer-Gewalt, also von Gewalt unter den Seminaristen, werden in unterschiedlichem Maße berichtet. Manche beschreiben es als die „normalen kleinen Schlägereien zwischen Jungs", worin sich ein – bis heute nicht wesentlich verändertes – Männlichkeitsbild zeigt, das Gewalt normalisiert:

„Aber ich würde sagen, nicht, nicht mehr und vielleicht auch nicht weniger als anderswo oder auf dem Dorf irgendwo, wo auch die Jungs dann Fußball spielen oder was zum Raufen kommen. Also ich würde das nicht, würde da keinen wesentlichen Unterschied oder keinen Unterschied sehen. Oder auch unter Geschwistern." (31, 60er)

„Ja, das gab es, was es unter Gleichaltrigen gibt, das habe ich als Fahrschüler genauso erlebt im Bus, eine gewisse Hierarchisierung oder, dass halt einer seine Grenzen austestet oder sonst was, aber das ging ja nicht über die üblichen Rangeleien hinaus oder, ja, was man halt in dem Alter macht." (30, 60er bis Anfang 70er)

Diesem Männlichkeitsbild entsprechen natürlich nicht alle Seminaristen, wodurch Hierarchien entstehen, die einem Teil der Jungen eine Opferrolle zuschreiben:

„Also das war vielleicht auch die ganze Spannbreite: entweder wird man zum muskelbepackten Zerstörer oder zum abgehängten Loser. Und das war schon sehr heftig und traf mich ein bisschen unvermittelt." (39, späte 70er bis Mitte 80er)

Vor allem diejenigen, die tatsächlich zum Opfer wurden, sprechen von teils brutalen Schlägen und Erlebnissen von Ausgrenzung und Erniedrigung. Solche Erfahrungen führen dazu, dass manche Betroffene beginnen, sich zur Wehr zu setzen – physisch oder psychisch:

„Ich habe die erste Zeit, die ersten zwei Jahre, fünfte und sechste Klasse, bin ich nur gekloppt worden von meinen eigenen Mitschülern. Und ab der achten Klasse habe ich angefangen, Boxen zu lernen. Ich habe dann geboxt, ich habe dann trainiert. Ich habe Langlauf gemacht, ich habe Schwimmen gemacht, ich habe Handball gemacht, ich habe Fußball gemacht, ich habe alles gemacht, was gegangen ist. Und dann habe ich zurückgeschlagen." (23, Ende der 60er/Mitte der 70er)

„Ich glaube, ich bin Täter auch. Ich war zu anderen Seminaristen richtig scheiße. (…) Und zwar gar nicht unbedingt körperlich, sondern wirklich fies psychisch. Und ich kann mich da gar nicht so freisprechen, dass ich nicht auch für manche Seminaristen, glaube

ich, auch ein Teil von Gewalterfahrung war. Zumindest psychische Gewalterfahrung.“ (40, 80er)

Aus Sicht einiger Befragter hat diese Gewalt untereinander eine Funktion, die von den Präfekten nicht erfüllt wird: „*wir haben uns selbst erzogen*“. Hierarchien, Regeln und geltende Normen werden unter den Jungen durchgesetzt, indem ein Zuwiderhandeln bzw. Übertreten geahndet wird – so wie der Bruch mit den vorgesehenen Ordnungen im Haus sonst auch sanktioniert wird.

„Und das war eigentlich das, auch der Ansatz, dieses System, dass sich das ja zum Teil ja auch selber reguliert. Dass man halt dann Prügel bekommt, wenn man jetzt zu frech war zu einem aus der Neunten, keine Ahnung.“ (14, späte 70er bis Mitte 80er)

„Ich glaube tatsächlich, dass wir uns mehr erzogen haben. Und zwar halt auf eine sehr brutale Art. Ja, das hat schon Mobbingzüge, aber das glaube ich war oft bei jemand/ also bei uns, wenn jemand ein Fehlverhalten gezeigt hat, ist das sehr brutal sanktioniert worden. Jetzt nicht mit Prügeln, also das meine ich gar nicht, sondern eher anders.“ (40, 80er)

Ein Befragter, der als sogenannter ‚Instruktor‘ (oder auch „Schlafsaalspieß“) für einen Schlafsaal jüngerer Seminaristen zuständig war, schildert, wie er eines Tages – zu seiner eigenen Überraschung – genauso reagiert wie manche Präfekten:

„Aber ich erinnere mich, dass an einem Sonntagmorgen, ich weiß nicht mehr wer, ich weiß aber noch, welches Bett das war und wie hell es war oder sonst was – einer auf mehrfache Ermahnung: ‚Jetzt sei doch ruhig, sei bitte ruhig, die anderen möchten noch schlafen‘ und sonst was, dass ich tatsächlich dem eine heruntergehauen habe. Das war jetzt nichts Ungewöhnliches, aber für mich war es was sehr Ungewöhnliches. Es ist mir im Gedächtnis geblieben, das tut mir bis heute leid. Wahrscheinlich wenn ich wüsste, wer das ist, würde er ja sagen, er habe keine Erinnerung oder sonst was. Aber sozusagen das zeigt, dass dieses System zumindest diese Schwäche hatte, ja?“ (30, 60er bis Anfang 70er Jahre)

In der Erinnerung dieses Befragten war dieser Vorfall eine absolute Ausnahme, er habe ähnliches selber von seinen Instruktoren auch nie erlebt. Davon, dass die Instruktoren – für die keine Einweisung in ihre Aufgaben stattfand – auf das Handlungsrepertoire zurückgriffen, das sie von den Präfekten kannten, berichten aber auch weitere Befragte.

Andere Befragte formulieren, dass unter den Seminaristen das „Recht des Stärkeren“ gegolten habe – und das teilweise auch Züge von Mobbing annahm, insofern einzelne Seminaristen, häufig aufgrund körperlicher Indikatoren, besonderer Gewalt ausgesetzt waren:

„Also ich weiß jetzt nicht, was schlimmer war, die physische Gewalt oder die psychische Gewalt, ja, die auch ausgewirkt wurde. Wir hatten jemand, der rote Haare hatte zum Beispiel. Der ist KONTINUIERLICH verarscht worden. Ich weiß nicht, wenn er einmal, zwei Mal irgendwie geschlagen worden wäre oder so, wenn es dann eine Rauferei gegeben hätte, ob das schlimmer gewesen wäre als diese kontinuierliche: Hey, du hast rote Haare und Ketchuphaare und was auch immer. Das weiß ich nicht. Also da bin ich eher, würde ich sagen, letzteres macht mehr Schaden. Ja? Ja, und sowas gab es schon auch. Das war nicht so offensichtlich. Aber so dieses Psychische, das gab es schon eher, glaube ich. (…) Das meinte ich mit: Es gibt dann immer jemanden, der irgendwie

schwächer ist. Aber das ist ja dann auch wieder lauter Typen, und dann müssen alle ihre Stärke zeigen. Das ist ja auch so ein, weiß ich nicht, archaisches Ding." (19, 80er)

„Weil es waren ja natürlich auch Gestalten bei uns dabei, Kinder dabei, die/ Ich erinnere einen zum Beispiel, der hatte eine körperliche Behinderung mit den Händen. Und der war natürlich ein unglaubliches Opfer. Ja, und da wurde natürlich auch nichts gemacht. Also, sagen wir mal, die Schwächeren irgendwie in der Klasse, die wurden nicht geschützt." (4, 80er)

„In meiner Klasse gab es einen Jungen, der ziemlich schwach und ängstlich war und regelmäßig sein Sonntags-Eis seinem ‚Beschützer' überlassen musste. Ich selbst wurde mehrmals gemobbt und mit körperlicher Gewalt bedroht (Untertauchen, wenn wir ins Hallenbad gingen), weil ich meinem Banknachbarn während einer Prüfung keine Gelegenheit gegeben hatte, bei mir abzuschreiben." (48, Mitte 60er bis frühe 70er)

Dass die Dynamiken unter den Seminaristen von den Präfekten unbeachtet und unbegleitet bleiben, darin stimmen die Befragten weitestgehend überein.

„Also, was die Präfekten da mitbekommen konnten, das weiß ich nicht so. Als Mitschüler kriegt man es schon mit. Also, mir ist es bewusst geworden eigentlich erst in der zehnten Klasse, weil bei uns in der Gruppe war auch einer, das war halt der Kleinste, der ist immer ein bisschen verarscht worden. Und der hat dann irgendwann mal aufbegehrt und hat gesagt: ‚Ich will das nicht. Ich bin gleichwertig.' (lacht) Und der hat uns eigentlich erst mal die Augen geöffnet, was wir eigentlich da machen. Ja? Das fand ich ganz interessant. Aber, ich meine, der hat damit, der hat das klären können mit uns und ich bin mir sicher, dass es viele andere gab, die das nicht konnten. Oder, wo halt auch dann trotzdem keine Rücksicht drauf genommen worden ist." (21, Mitte 70er bis Mitte 80er)

Auch psychische und physische Gewalt scheint oft ungeahndet geblieben zu sein. Die Präfekten griffen kaum bis gar nicht ein, auch nicht, wenn Gewalt wirklich nicht zu übersehen war:

B: „Und ich bin von dem verprügelt worden, das können Sie sich nicht vorstellen. Ich bin am Schluss nur noch am Boden gelegen, so bin ich da zusammengeschlagen worden. Ich habe mich nur noch gewunden vor Schmerzen."

I: „Haben das irgendwelche Erwachsenen mitbekommen?"

B: „Ja, freilich haben sie es mitgekriegt. (…) Da hat man gesagt: ‚Gehst du ins Krankenzimmer und lässt dir von der Schwester eine Salbe drauf machen.' Der hatte einfach einen guten Stand. (…) Ich weiß nicht, was da war. Der hat auf jeden Fall einen guten Stein im Brett gehabt bei den Mächtigen sozusagen, und das hat ihm viel gebracht." (23, späte 60er)

Das prägnanteste Beispiel für die Akzeptanz von oder zumindest Gleichgültigkeit gegenüber Gewalt unter den Seminaristen sind die über viele Jahre (bis Ende der 80er[40]) so stattfindenden Nikolausfeiern, die – von vielen als große „*Gaudi*" und Highlight der Adventszeit empfunden – ritualhaft Elemente physischer und psychischer Gewalt enthielten. Ausgerichtet wird die Feier von der Oberstufe, die als Krampusse verkleidet entweder nachts durch die Schlafzimmer oder – später – durch die im Theatersaal versammelte Schülerschaft toben und mit Ruten auf die jüngeren Schüler eindreschen. Während viele das lustig finden und darauf

40 In dieser Form unterbunden wurde das Ritual wohl nach Beschwerden von Eltern. Die Seminaristen werden nun kreativ: statt andere an den Pranger zu stellen, machen die Durchführenden sich in selbstgedrehten Videos selbst zu Sündenböcken.

warten, endlich selbst zu den „Großen“ zu gehören, wird dieses Ritual von einigen Befragten als ausgesprochen beängstigend und auch schmerzhaft erlebt. Ein Befragter berichtet, noch als Erwachsener Angstträume von den *„nächtlichen Krampusläufen“* (49) gehabt zu haben. Auch ein Präfekt erinnert sich an die Nikolausfeiern als „*ein bisschen arg krawottisch*“[41] (II).

Ein zweites Element der Feiern ist das Verlesen und Bestrafen von Verfehlungen anderer Schüler auf offener Bühne. Auch dies wird – vor allem von denen, die es jeweils ausrichten dürfen – als lustig erlebt, andere erfahren in diesem Kontext Demütigung.

> *„Und man wurde da richtig so vor das Gericht gestellt, und dann hat man halt echt eine fette Strafe abbekommen. Und das war dann auch noch die tolle lustige, super lustige Kultur, und da wurden natürlich die Leute, die natürlich dann Außenseiter waren oder auch schwach waren, auch immer diejenigen, die natürlich dann vorne standen oder irgendwo was erleiden mussten tatsächlich.“ (14, späte 70er bis Mitte 80er)*

Dass die Präfekten für solche Formen der Demütigung und ihre Auswirkungen offenbar nicht sensibel waren, zeigt sich geradezu metaphorisch an folgender Erzählung:

> *„Also ich fand es geil, aber ich kann verstehen, dass der eine oder andere da schon echt ziemlich Angst gehabt hat. (…) Und da wurde natürlich auch immer fotografiert. Und dann gab es ein großes Foto, wo die ganzen Kramperln waren und die Kinder da, die da bestraft wurden auf der Bühne. Und dann war einer, der hat in die Hose gemacht, von den Kleinen. Und dieses schöne große Bild, das wurde in einem Gang, wo jeden Tag hundert Leute daran vorbeigingen, wurde dieses Bild aufgehängt. Und weil das ja peinlich ist, weil das ja böse ist, hat man nicht das Bild abgenommen. Sondern, der hat eine grüne Hose angehabt, dann hat man einen grünen Filzer genommen, hat ein bisschen darüber gemalt. Jeder hat es noch gesehen, aber das hing jahrelang. (…) Ja. Für den war das bestimmt superschön, wenn er jeden Tag daran vorbeigegangen ist. (…) Aber auch da wieder, da hätte man ja was machen müssen. Da hätte man ja quasi überlegen müssen: Hm, ist das vielleicht echt noch so, kann man das machen? Aber mit Übermalen ist die Sache erledigt.“ (43, 80er)*

7.6 Sexuelle/sexualisierte Gewalt und Grenzübertretungen

Insgesamt äußert etwa die Hälfte der Befragten explizit, dass sie nichts von Fällen sexueller oder sexualisierter Gewalt am Seminar wissen. Einige ergänzen, sie könnten sich nicht vorstellen, dass man es als Seminarist nicht mitbekommen hätte, wenn am Seminar Ähnliches in dem Ausmaß geschehen wäre, wie es aus Aufarbeitungsstudien anderer katholischer Einrichtungen bekannt ist. Zugleich wird immer wieder betont, dass man nichts ausschließen könne. Ein Teil der Befragten äußert sich nicht explizit zu dem Thema. Einige andere schildern Vorkommnisse, die in unterschiedlicher Weise als sexuelle oder sexualisierte Gewalt oder mindestens als Grenzüberschreitung eingeordnet werden können.

Drei Befragte (A, B, C) haben während ihrer Zeit am Seminar etwas erlebt, was man im heutigen Diskurs als sexuelle Gewalt einordnen würde. Zur damaligen Zeit wurde das Geschehen nicht in allen Fällen von den Betroffenen als Gewalt oder als Grenzüberschreitung wahrgenommen; auch aus heutiger Sicht ordnen sie das Geschehene unterschiedlich ein. Von

41 Mundartlich für ‚in schlechter Stimmung‘, ‚wütend‘, ‚zornig‘. „krawutisch“ (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, https://www.dwds.de/wb/krawutisch, letzter Aufruf: 03.09.2026).

zwei Befragten (D und E) werden explizit Vorfälle sexueller Peer-Gewalt berichtet. Ein Befragter (F) berichtet von zwei Vorfällen, die sich als vom damaligen Direktor ausgeübte psychische Gewalt mit sexualisiertem Gehalt interpretieren lassen.

Fall A

Fall A ereignet sich Ende der 50er Jahre. Der Betroffene ist zu dem Zeitpunkt ca. 10 oder 11 Jahre alt. Er hat ein Gespräch – oder eine Beichtgelegenheit – beim damaligen Spiritual, einem Jesuiten-Pater, in dessen Räumlichkeiten. Man sitzt sich direkt gegenüber. Während des Gesprächs rückt der Spiritual sehr nahe an den Jungen heran, legt seine Hände schließlich auf dessen Bauch und führt sie in die Hose des Jungen, bis unterhalb der Gürtellinie. A kann diese Geste nicht einordnen. Nach eigener Auskunft ist er zu diesem Zeitpunkt noch nicht aufgeklärt und weiß wenig über die männliche Anatomie und ihre Funktionen:

> *„Da muss ich aber gestehen, da habe ich nicht irgendwo vermutet, dass er da etwas greifen möchte. Ich habe nur gemeint, ja, ich war da, wie gesagt, ich bin naiv oder da habe ich an das Gute ja der Leute gedacht. Ja, jetzt mag er mich halt irgendwie und kommt mir einfach näher, ohne dass er jetzt den Arm über meine Schulter legt, hat er nicht getan, sondern er kommt halt, er will mich da ein bisschen streicheln, vielleicht am Bauch oder sowas. Aber ich habe mich doch etwas erstaunt, dass er mir da unter die Gürtellinie mit den beiden Händen gegangen ist, flache Hände, und halt da runter kurz. Ist aber nicht lange geblieben."*

Dieses Ereignis bleibt ein einmaliges und wird von keinem der Beteiligten noch einmal thematisiert. A geht bei diesem Pater nicht wieder zur Beichte – vor allem aus einer skeptischen Haltung gegenüber der Beichte heraus – und lässt sich auch sonst nicht von dem Pater seelsorgerisch begleiten – was er aus mangelndem Vertrauen und Interesse auch bei anderen Geistlichen nicht macht. Dass die Handlung des Spirituals als mindestens unangemessen bewertet werden könnte, kommt ihm erst später in den Sinn – zum einen, weil es ihn nicht weiter beschäftigt; zum anderen, weil er zu diesem Zeitpunkt noch davon ausgeht, dass Geistliche nichts Unangemessenes tun:

> *„Ich habe auch nie weiter darunter gelitten. Ich habe erst später, ich habe es glaube ich schon gesagt, diesen Griff in die Hose so für mich interpretiert. Ich habe gesagt, da wollte er da was, Fragezeichen, oder wollte er da mehr erfahren, nonverbal, oder was war es denn, warum macht er denn das? Aber ich habe, wie gesagt noch einmal, nicht monatelang darüber nachgedacht oder gar gesagt, mein Gott, der wollte was von mir. Das war mir völlig unbekannt und wäre für mich völlig unbegreiflich auch gewesen, dass ein Geistlicher, da hatte ich viel zu viel Respekt, sowas machen würde mit so jungen Kerlen. Obwohl das, würde ich auch heute wissen, durchaus vorgekommen ist. Punkt."*

In einem Artikel der *Süddeutschen Zeitung* aus dem Jahr 2020 (Kastner 2020) ist die Rede davon, dass ein ehemaliger Schüler – vermutlich – demselben Pater vorwirft, er habe beim Spiritualgespräch auf dem Schoß des Spirituals sitzen müssen. In der Personalakte des Paters findet sich zu diesem Vorwurf keine Notiz, auch aus dem Interviewmaterial dieser Studie ergeben sich keine weiteren Hinweise. Der Pater verlässt das Seminar kurz nach dem von A geschilderten Vorfall und ist ab Ende der 1960er Jahre über viele Jahre Gemeindepfarrer in ein und derselben Gemeinde. Wo er in der Zeit zwischen dem Seminar und der Gemeinde

tätig ist, ist der Akte nicht zu entnehmen, es finden sich lediglich Hinweise auf verschiedene Urlaubsvertretungen.[42] Im Rahmen dieser Studie konnte der Frage, ob aus späteren Jahren noch Hinweise auf weitere Vergehen des Paters zu finden sind, nicht weiter nachgegangen werden.

Fall B

In Fall B spricht der Betroffene selbst von einem „*etwas übergriffigen Vorfall*“, der sich Mitte der 60er Jahre ereignet. B ist zu diesem Zeitpunkt in der 6. Klasse. Er hat Halsschmerzen und geht mit der Bitte um Halsbonbons in die Krankenstation. Die Schwester dort weist ihn an, abends nach dem Zubettgehen nochmal in die Krankenstation zu kommen. Als er abends zu ihr kommt, sagt sie, sie würde ihn jetzt „*desinfizieren*“. Sie lässt ihm ein warmes Bad ein, was – so geht aus dem Interview hervor – unter den Seminaristen gemeinhin als Luxus gilt:

> *„Und dann bin ich in diese Badewanne hinein. Es war wunderschön. Also ich habe das damals als sehr angenehm empfunden. Warmes Wasser, viel Schaum und dann, die hat dann eine Schürze rüber und hat sich dann die Ärmel hoch gesteckt und hat mich dann mit einem mit einem Schwamm, hat die mich dann intensiv gewaschen. Vor allem im Genitalbereich. Was mich aber überhaupt nicht, im Nachhinein, also viel später ist mir das dann schon sehr, sehr seltsam vorkommen. Aber lange, lange Zeit habe ich das zwar immer noch gewusst, aber ich habe mir das nicht so bewusst gemacht, was das eigentlich war, diese Übergriffigkeit. Und ich habe es auch angenehm empfunden, auch da diese Wascherei im Genitalbereich.“*

Es kommt danach noch ein zweites Mal zu der gleichen Situation. Dann, so vermutet der Betroffene, ist es der Schwester möglichweise „*zu schwierig*“ oder sie bekommt Angst: *„Ja, im Endeffekt war es ja nicht okay. Und dann hat die das dann nimmer gemacht, hat das auch nicht mehr erwähnt. Und wenn ich krank war oder so, war das sehr distanziert.“* Ihn selbst beschäftigt das Geschehene zunächst nicht weiter. Erst viele Jahre später denkt er darüber nach:

> *„Das war, das hat mich damals überhaupt nicht gestört, ist aber dann so ab dem 50., 55. Lebensjahr ist mir das dann alles immer wieder gekommen. Und da hab ich gedacht: das war doch eigentlich der glatte Wahnsinn, was da passiert ist.“*

Aus heutiger Sicht ordnet B das Geschehen als Übergriff ein, möchte es aber nicht weiter problematisieren und die Deutungshoheit über seine eigene Geschichte behalten. In dieser ordnet sich das Erlebte in eine Erzählung von problematischen Umgangsweisen mit Sexualität im Studienseminar ein (dazu mehr in Kapitel 8.5). Die Schwester betrachtet er im Rückblick als *„ein ganz armes Hascherl. Die hat ihre sexuellen Bedürfnisse an mir ausgelebt, weil sie nichts anderes wahrscheinlich gekannt oder gesehen hat.“*

Fall C

42 Vermutlich gibt es eine weitere Personalakte im Archiv des Ordens, die im Rahmen dieser Studie nicht gesichtet werden konnte.

Ganz anders gelagert und mit sehr viel weitreichenderen Folgen für den Betroffenen ist Fall C Mitte der 80er Jahre. Die sexuelle Gewalt spielt sich in diesem Fall nicht direkt im Seminar ab, steht aber in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Leben des Betroffenen im Seminar.

Ausgangslage ist, dass der beste Freund von C in der Oberstufe zunehmend depressiv wird, kaum noch spricht, nicht zu den Mahlzeiten erscheint, oft im abgedunkelten Meditationsraum auf dem Boden liegt. C fürchtet, sein Freund könnte sich etwas antun. In seiner Not wendet er sich an den Präfekten, Herrn S – *„und dann war die Antwort halt: ‚Ja, ich weiß auch nicht, was ich da jetzt tun soll und ihr kennt euch doch besser.‘ Und so quasi: ‚Helft euch doch selber‘.“* C bleibt mit seiner Sorge allein, der Präfekt fragt auch in den Tagen und Wochen danach nicht noch einmal nach.

In dieser Zeit lernt der Freund im Rahmen von durch das Seminar organisierten Besinnungstagen im Kloster Maria Eck einen Mönch kennen. Die Mönche des Klosters Maria Eck machten im Rahmen einer langjährigen, festen Kooperation und im Auftrag des Seminars regelmäßige spirituelle Angebote für die Buben; sie übernahmen also (teilweise) Aufgaben eines Spirituals.[43] Die Seminaristen besuchen Gottesdienste und Einkehrwochenenden in Maria Eck, umgekehrt halten die Patres Gottesdienste im Seminar. Auch von anderen Befragten wird der Mönch als jung, herzlich und charismatisch beschrieben. Die Besinnungstage sind für einige der Schüler eine Begegnung mit einer anderen Art, Glauben zu leben – die auch Nikotin- und Alkoholkonsum nicht ausschließt – und sich außerhalb des Seminars gehört und gesehen und zu fühlen. So berichtet ein anderer Befragter:

> *„Ich erlebte, dass dort, auch wenn es ein Kloster war, doch eine große Freiheit war, weil die Tagesgestaltung durchaus ein bisschen auch von uns mitgestaltet werden konnte. Weil es Alkohol gab. Weil wir abends länger aufbleiben durften und so weiter. Und weil auch ein Vertrauensverhältnis zu den Ordensmenschen entstanden ist, die diese Tage geleitet haben. Umso furchtbarer ist, dass dieses Vertrauen – ich erfuhr das vom [C] erst nach dem Abitur – massiv, massiv missbraucht worden ist. Ja? Diese Einkehrtage waren wie geschaffen, um diese Nähe und Wärme, die wir im Seminar vermissen mussten oder die wir nie hatten, zu ermöglichen. Ja, da gab es diese Nähe.“ (11, Ende 70er/80er)*

So beschreibt es auch C selbst. Zusammen mit seinem Freund besuchen sie den Pater heimlich auch außerhalb von organisierten Angeboten, trinken mit ihm Alkohol, rauchen zusammen. Die erhoffte und erwünschte Nähe verkehrt sich jedoch schnell in ihr Gegenteil:

> *„Also das war von Anfang an schräg. Aber das war halt so ein so ein, manche würden sagen charismatischer Typ, so ein Menschenfänger, so ein Typ mit offenen Armen und herzlich und so und ich habe mir erhofft einfach, dass der mich entlastet, dass der sozusagen positiven Einfluss auf den [Freund] hat, dass der den stabilisiert, dass der mich unterstützt. (…) Ja, und dann das hat aber nicht funktioniert. Das wurde immer übergriffiger letztendlich, das Verhalten.“*

43 Es gab offenbar eine formalisierte Kooperation zwischen dem Studienseminar und dem Kloster. Wie dies genau ausgestaltet war, ob das Kloster eine finanzielle Vergütung erhielt und welche Aufgaben genau übertragen wurden, lässt sich aus den gesichteten Archiv-Unterlagen nicht ableiten.

C nimmt dieses Verhalten hin – aus Unerfahrenheit und weil er davon ausgeht, dass ein Mönch nicht unangemessen handeln wird. Das übergriffige Verhalten des Paters gipfelt jedoch schließlich darin, dass er C mit den Worten „*Los, meinen Buam zu deinem Buam nei!*“ in die Hose greift. Für C bricht damit seine letzte Hoffnung auf Hilfe zusammen. Er beendet den Kontakt mit dem Pater, zieht sich zurück und spricht mit niemandem darüber:

> *„Also dann war, das war echt erschütternd, weil letztendlich dieses Hilfskonstrukt, was ich mir erhofft habe, hat sich sozusagen als feindlich erwiesen. Ich wusste nicht, wem ich das sagen sollte. Also ich hatte niemanden. Der [Freund], dem ging es ja selber so schlecht. Dem wollte ich es und konnte ich es nicht sagen. Und im Seminar, wem hätte ich denn da trauen sollen? Also ich hatte halt Angst, wenn ich das jemandem sage, dann werde ich selber mit Vorwürfen konfrontiert. Ich hatte so den Eindruck, das ist – die helfen alle zusammen.“*

Die psychischen Folgen dieser Erlebnisse sind für C weitreichend. Für ihn zerbricht die *„Illusion der christlichen Gemeinschaft“*, in der er sich bisher aufgehoben fühlte, sowie die „*Illusion“*, dass Priester *„sich an den Wertekodex halten, den sie vorgeben zu vertreten“.* Er fühlt sich aus der Glaubensgemeinschaft geworfen, die ihm bisher eine „*Heimat*“ war – und kann mit niemandem darüber sprechen.

Schon in den 90er Jahren wendet sich C an den Orden, um zu erreichen, dass der Pater nicht mehr mit Kindern und Jugendlichen arbeiten darf. 2011 stellt er einen Antrag auf Anerkennung des Leids. Er beteiligt sich an einer Aufarbeitungsstudie (Ladenburger/Lörsch 2024), in der deutlich wird, dass C nicht der Einzige war, an dem der Mönch sexuelle Gewalt verübt hat. Sein Resümee zum Zusammengang zwischen der Missbrauchserfahrung und seinem Leben am Seminar formuliert er so:

> *„Aber ja, meine Missbrauchserfahrung, die sexualisierte Gewalt, die ist nicht im Seminar passiert, aber hat viel mit dem Seminar zu tun. Und die Grundlage war eben diese Vernachlässigung im Sinne von psychischer Gewalt. Diese Vernachlässigung und diese Verweigerung von Schutz, diese Verweigerung in meiner hilfsbedürftigen Situation. Und das hat mich einfach vulnerabel gemacht für diesen Serientäter – der ja in der Region immer noch seine Fans hat.“*

Ein anderer Befragter, der auch erst später von der Gewalt an C erfahren hat, resümiert den Zusammenhang zwischen diesem Geschehen und dem Seminar ganz ähnlich:

> *„Aber es war natürlich ein Ausdruck unserer pubertären Sehnsüchte, dass wir so eine Figur haben, so eine charismatische Figur, die uns abholt und so gefühlvolle Sachen mit uns macht. Und das war für uns schon was Besonderes, da aus dem Haus rauszukommen. Also von dem her, indirekt hat das Internat schon auch mit diesem Pater zu tun. Also der [Pater] ist zwar von der Institution her außerhalb gewesen, aber er war natürlich ein Stück unseres Alltags. Und das Internat, das Seminar hat das genau so, ja, sie haben es jetzt nicht direkt zu verantworten, aber indirekt auf jeden Fall. Weil, in die Richtung gab es kein Schutzschild. Da waren wir halt ausgeliefert. Und da war keiner da, der gesagt hätte: Ist da alles in Ordnung? Oder so. Und das war, na ja, da spiegelt sich das Seminar auf jeden Fall wider, in dieser Geschichte.“ (39, späte 70er bis Mitte 80er)*

Sexuelle Peer-Gewalt (Fälle D und E)

Ein Befragter – hier Fall D genannt – erlebt Anfang der 80er Jahre einen sexuellen „*Übergriff*“ durch einen Mitschüler, „*auch unter Anwendung von Gewalt*“. Zunächst vertraut er sich aus Scham niemandem an. Der Mitschüler wird aus anderen Gründen (über die D nur spekulieren kann) wenige Wochen später aus dem Seminar entlassen – „*und damit war auch meine Leidenszeit beendet. (…) Derartiges habe ich dann nie mehr erleben müssen.*“ Einige Zeit später kommt es zu einem Gespräch mit dem damaligen Direktor Siebler, in dem D von dem Vorfall erzählt:

> *„Siebler hat sich verständnisvoll und einfühlsam gezeigt. Im Hinblick mit meinen Erfahrungen und Problemen während der Pubertät, die ich ihm geschildert hatte, hat er dabei von sich aus die Frage aufgeworfen, ob es für mich nicht gut sein könnte, wenn ich eine Freundin hätte. Für mich war das überraschend, ich hätte mir das von ihm nicht erwartet und es wäre auch nicht recht mit der Hausordnung in Einklang zu bringen gewesen.“*

Fall E (Mitte der 80er) wird im Interview nur mit sehr wenigen Worten und fast beiläufig berichtet. E berichtet von einzelnen homoerotischen Erfahrungen im Seminar mit unterschiedlichen Mitschülern – *„Aber nicht, weil man sich am eigenen Geschlecht orientiert, sondern bevor gar nichts passiert.“* In einem Fall erlebt er, rückblickend bewertet, einen *„Übergriff“.* E liegt bei dem Mitschüler im Bett, eigentlich um dort zu schlafen: *„Und der hat mich dann gepackt und hat dann versucht, dass er sein Mütchen kühlt.“* Im Interview vermutet er, der Mitschüler hätte ihm im Zweifelsfall selbst die Schuld gegeben, wenn er ihn zur Rede gestellt hätte. Explizit ordnet E diese Erfahrung in den Umgang mit Sexualität im Seminar ein, den er als „*absurd, schwierig*“ und zur „*Unzufriedenheit oder Aussichtslosigkeit*“ beitragend beschreibt (vgl. dazu Kapitel 8.5).

Auch einzelne andere Befragte deuten an, dass es „‚zufällige‘ Berührungen“ durch Mitschüler gegeben habe, ordnen diese aber nicht als Übergriff ein.

Sexualisierte psychische Gewalt (Fall F)

Der Betroffene in Fall F ordnet zwei Geschehnisse rückblickend als „*sexuell motivierten Sadismus*“ des damaligen Direktors Kolbeck ein. Beim ersten Vorfall (Mitte der 60er) ist F in der 5. oder 6. Klasse und hat einen guten Freund, mit dem er sich manchmal verbotenerweise nachts gemeinsam in ein Bett legt, um sich zu unterhalten und sich weniger allein zu fühlen. Diese „*nächtlichen Abenteuer*“ (denn es gilt, nicht erwischt zu werden und unbemerkt ins eigene Bett zurückzukommen) werden von älteren Mitschülern im Rahmen des jährlichen Nikolaus-Rituals (siehe Kapitel 7.5) auf der Bühne vor dem versammelten Seminar thematisiert. Daraufhin wird F zum Direktor zitiert, der ihn verhört „*wie einen Schwerverbrecher*“ und beschimpft „*wie einen Sexualverbrecher*“. Während F sich keiner Schuld außer dem Verstoß gegen die Nachtruhe bewusst ist, wirft Kolbeck ihm vor, unverzeihliche Schuld auf sich geladen zu haben – *„So etwas könne man nicht mehr gut machen, nur der Herrgott könnte mir das vergeben.“* Der Direktor ordnet an, dass F die Freundschaft zu beenden und in der Kapelle Buße zu tun habe. F distanziert sich von seinem Freund – *„Ich wusste nicht, WAS ich meinem lieben Freund Schlechtes angetan hatte, ich wusste nur, DASS ich ihm ganz Schlimmes, Unverzeihliches zugefügt hatte.“* – und sucht täglich die Kapelle auf,

um dort Buße zu tun und um Vergebung zu bitten. Er leidet unter der Trennung von seinem Freund, vor allem aber unter der ihm weiterhin unklaren Schuld und der damit verbundenen Angst. Oft begegnet er auf dem Weg zur Kapelle dem Direktor, der ihn aber nicht erlöst:

> *„Nie ein Wort der Absolution, kein versöhnliches Lächeln, keine in Aussicht gestellte Entlassung aus der Gefangenschaft. (…) Nie EIN Wort, mit dem er diesen 12-jährigen ‚Gestrauchelten', seinen verlorenen Schützling (…) hätte aus seiner Verzweiflung befreien können."*

Eine weitere Situation mit Direktor Kolbeck interpretiert F als Hinweis darauf, dass der Direktor sich „*zumindest Gedanken*" über seine Sexualität machte. In diesem Fall geht es um die aus Sicht des Direktors zu eng geschnittene Hose Fs, wegen der Kolbeck ihn in sein Zimmer zitiert. Eindringliche Fragen danach, was F in seiner engen Hose „*spüre*", wenn „*drinnen alles so eng rumwetzt*", empfindet F als extrem unangenehm, irritierend und einschüchternd, er fühlt sich „*hilflos und nackt*". Auch diese Situation erlebt er als einigermaßen ausweglos, da er nur eine andere, etwas weiter geschnittene Hose besitzt, die jedoch kaputt ist.

7.7 Resümee zu den berichteten Gewalt-Erfahrungen

Im Gesamtbild zeigt sich, dass es am Studienseminar St. Michael in den 1960er, 70er und 80er Jahren zu sehr unterschiedlichen Formen von Gewalt gekommen ist, die sehr unterschiedlich erlebt und wahrgenommen wurden. Es gab keine systematische Gewalt in dem Sinne, dass zu irgendeiner Zeit alle Seminaristen Gewalt erlebt haben.

Die geschilderte Gewalt umfasst körperliche, psychische und sexuelle Gewalt sowie Formen von geistlichem (Macht-)Missbrauch. Zu den am häufigsten geschilderten Gewalterlebnissen zählen Erlebnisse körperlicher und psychischer Gewalt, wobei körperliche Gewalt immer auch psychische Gewalt beinhaltet. Vorfälle sexueller Gewalt werden am seltensten berichtet. Auch von physischer, psychischer und (seltener) sexueller Gewalt unter den Seminaristen wird berichtet; für körperliche Gewalt unter Mitschülern gilt in besonderem Maße, dass sie von vielen Befragten nicht als ungewöhnlich oder berichtenswert eingeordnet wird, sondern für sie als „unter Jungs normal" gilt.[44]

Eine abschließende Aussage zur Häufigkeit von Gewalterfahrungen kann weder für den gesamten untersuchten Zeitraum noch für unterschiedliche Phasen getroffen werden. Dies hat verschiedene Gründe:

- Eine qualitative Interview-Studie kann grundsätzlich methodisch keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Oder mit anderen Worten: Eine qualitative Interview-Studie zielt nicht darauf, Häufigkeiten oder Verteilungen im Sinne statistischer Repräsentativität zu bestimmen; ihr Wert liegt vielmehr darin, unterschiedliche Erfahrungen, Deutungen und Sinnzusammenhänge sichtbar zu machen und damit

44 Darin spiegelt sich sicherlich auch der öffentliche Diskurs um Aufarbeitung wider, in dem Peer-Gewalt häufig unterbelichtet bleibt. Dadurch entsteht die Annahme, im Kontext von Aufarbeitung ginge es nur um Gewalt von Erwachsenen gegen Kinder und Jugendliche – und mit dieser Erwartung spricht man dann auch im Interview über die eigenen Erfahrungen. In den verschiedenen Aufarbeitungsstudien der letzten 15 Jahre spielt Peer-Gewalt aber durchaus eine Rolle und wird dabei manchmal (z. B. in der Aufarbeitung zum Kloster Ettal, Keupp et al. 2017b) sogar als die häufigste und weitreichendste Gewaltform sichtbar.

ein vertieftes Verständnis der Bedingungen, Formen und Folgen von Gewalt im Studienseminar zu ermöglichen.

- Die Teilnahme an einer Interview-Studie ist insbesondere für Gewaltbetroffene oftmals sehr voraussetzungsreich (vgl. Pohling 2021). Man muss sich in der Lage fühlen, über die eigenen Erlebnisse zu sprechen, sich mit dem Thema beschäftigen wollen, die Anlage der Studie und die durchführenden Personen für ausreichend vertrauenswürdig halten, Zeit und Kapazitäten für ein Interview aufbringen, und so weiter. Die Ergebnisse der Studie basieren zwangsläufig auf den Aussagen derjenigen, für die all diese Voraussetzungen erfüllt waren. Es ist davon auszugehen, dass Menschen, die sich – aus welchen Gründen auch immer – nicht für ein Interview gemeldet haben, noch anderes zu erzählen gehabt hätten.
- Erinnerungen sind immer lückenhaft und verschwimmen. Nicht alle Befragten können sich an alle Namen ihrer Präfekten, an genaue Zeitabläufe und Zusammenhänge so detailliert erinnern, dass sich daraus immer eindeutig ableiten lassen würde, wer wann was wie oft getan hat. Auch mit Blick auf die Gewalt ausübenden Personen sind daher keine gesicherten Angaben über Anzahlen und Häufigkeiten möglich.

Wie bei allen Aufarbeitungsstudien kann auch hier nicht ausgeschlossen werden, dass sich im Nachgang zu ihrer Veröffentlichung oder auch erst in den kommenden Jahren noch Personen melden, die mehr und andere Gewalterfahrungen gemacht haben.

Es zeigt sich zudem kein eindeutiges Muster in der Verteilung über die Zeit, was anhand der befragten Stichprobe ohnehin schwierig ist – auch wenn diese sich recht gleichmäßig über den gesamten Zeitraum verteilt. In den vorliegenden Interviews häufen sich Berichte über massivere physische Gewalt vor allem aus dem Zeitraum zwischen Mitte der 60er und Mitte der 70er, wobei sich in dieser Zeit auch die Wahrnehmung von Gewalt zu verändern begonnen hat – für die Schüler der 50er und frühen 60er Jahre war autoritäres Erziehungsverhalten vermutlich noch ‚normaler' und es wurde noch weniger hinterfragt, wenn Erwachsene Gewalt ausübten. Ab Ende der 70er wird physische Gewalt (z. B. im Sinne von Ohrfeigen etc.) den Interviews zufolge weniger, wird häufiger als Affekthandlung eingeordnet und ist seltener in gleichem Ausmaß brutal. Dafür scheint psychische Gewalt zuzunehmen.

Dass die Wahrnehmung darüber hinaus auch zwischen den Befragten aus aufeinander folgenden Jahrgängen unterschiedlich sein kann, mag vor allem daran liegen, dass Gewalterfahrungen stark personengebunden sind. So kann es sein, dass Befragte aus einzelnen Jahrgängen mit einzelnen Präfekten, die zu ihrer Zeit im Seminar waren, keinerlei direkte Berührung hatten – während Schüler, die zwei oder drei Jahre älter oder jünger waren, mit genau diesen Präfekten hochproblematische Erfahrungen gemacht haben. Aus manchen Zeiten liegen über drei der vier verantwortlichen Personen (Direktor und drei Präfekten), die am Seminar tätig waren, Erzählungen von Gewalt vor – wenn man in dieser Zeit über mehrere Jahre den einen Präfekten hatte, für den das nicht galt und dann ein Wechsel in der Präfektenschaft stattfand, hat man unter Umständen nur gute Erfahrungen gemacht, obwohl man in einer für andere gewaltvollen Zeit am Seminar war.

8 Konstellationen und Bedingungen von Gewalt

Die vorherigen Abschnitte haben das Studienseminar St. Michael – mit Blick auf den Untersuchungszeitraum – als einen in hohem Maße geordneten Raum beschrieben: zeitliche, räumliche, soziale, moralische und religiöse Ordnungen strukturierten den Alltag der Seminaristen, teils bis in alltägliche Einzelheiten hinein. Innerhalb dieser durch diese Ordnungen geformte Organisation wurden unterschiedliche Formen von Gewalt berichtet: körperliche, psychische und sexualisierte Gewalt, geistlicher (Macht-)Missbrauch sowie Peer-Gewalt. Diese Gewalt erscheint dabei nicht als zufällige Abweichung von einem ansonsten pädagogisch reflektierten System, sondern steht vielfach in einem Zusammenhang mit den Strukturen, Routinen und Machtverhältnissen des Hauses selbst.

In den vorigen Kapiteln steht Gewalt nicht allein als Ergebnis individuellen Fehlverhaltens einzelner Personen, sondern auch als Geschehen in einem Gefüge von Abhängigkeiten, Erwartungen, Deutungen, Druck und organisatorischen Praktiken. Zugleich bleibt zu berücksichtigen, dass dieselben Strukturen von den ehemaligen Seminaristen unterschiedlich erlebt wurden: Was für einige Halt, Gemeinschaft und Bildungsaufstieg bedeutete, wurde für andere zu einer Erfahrung von Ausgeliefertsein, Beschämung und Ohnmacht. Gerade diese Ambivalenz ist für die Analyse der Bedingungen von Gewalt zentral.

Im Folgenden werden diese Erkenntnisse mit Blick auf die Konstellationen und Bedingungen, die Gewalt ermöglicht, begünstigt, legitimiert oder ihrer Bearbeitung entzogen haben, fokussiert. Im Mittelpunkt stehen damit die institutionellen, familiären, religiösen und sozialen Zusammenhänge, in denen die Seminaristen lebten: die begrenzten Möglichkeiten, sich der Situation zu entziehen, die unhinterfragte Autorität geistlicher Amtsträger, die Abschirmung gegenüber der ‚Welt', der Umgang mit Sexualität, strukturelle Bedingungen wie Qualifikation, Betreuungsschlüssel, bauliche und finanzielle Ausstattung und fehlende Aufsicht sowie die Frage, warum Solidarität und Widerstand nur begrenzt möglich waren.

8.1 Das Seminar als ambivalenter pädagogischer Raum

Aus heutiger Perspektive läge es nahe, viele der in Kapitel 6 beschriebenen Praktiken bzw. Erzählungen als ‚unpädagogisch', im Sinne von für ein gelingendes Aufwachsen nicht dienlich, zu bezeichnen: die strikte Durchtaktung des Alltags, die Vorrangstellung von Ordnung und Gehorsam, die teilweise sehr strenge und gewaltvolle Sanktionierung von Regelverstößen, die geringe Aufmerksamkeit für individuelle Bedürfnisse, die fehlende emotionale Zuwendung und die teils harte Selektion derjenigen, die den Anforderungen nicht entsprachen. Eine solche Bewertung wäre nachvollziehbar, aber auch ‚einfach' und zu kurz gegriffen. Denn sie geht von einem Verständnis von Pädagogik aus, nach dem diese vor allem dort stattfindet, wo Kinder und Jugendliche auf höchstem Niveau individuell gefördert, begleitet, verstanden und in ihrer Entwicklung unterstützt werden. Zudem steht eine solche Bewertung für eine gedankliche Bewegung, in der unrühmliche und unangenehme Aspekte der Erziehungsgeschichte schlicht außerhalb von Pädagogik platziert und so dem Erziehungswesen nicht mehr zugehörig bestimmt werden. Dabei geht es auch in den schwierigsten Verhältnissen nicht ohne Erziehung, sie ist quasi in der ein oder anderen Form immer da. Erziehung ist da, wo Kindheit

in Gesellschaft abläuft, aber eben auch überall dort; und in Verbindung mit ihrer inhärenten Zukunftsperspektive (die Gesellschaft bereitet ihre Kinder durch Erziehung auf die Zukunft vor) wird sie zur unvermeidlichen sozialen Tatsache (Farrenberg und Haupt 2025, S. 11f.). Durch die Machtasymmetrie zwischen den Generationen im Erziehungsprozess unterliegt sie per se einer potenziellen Gewaltförmigkeit. Demgegenüber bietet auch der Versuch einer konsequenten Nicht-Erziehung keine verlässliche Absicherung gegen Gewaltpotentiale, denn sie leugnet die Erziehungsbedürftigkeit des Kindes als Kulturwesen (ebd., S. 21, siehe dazu auch die Abschnitte zu psychischer Gewalt/Vernachlässigung in diesem Bericht, Kapitel 2.2.2). Für den vorliegenden Kontext bedeutet das, dass auch die Herstellung von Ordnung, die Einübung eines gewissen Gehorsams, die Formung eines bestimmten religiösen und moralischen Selbstverständnisses sowie die Auslese derjenigen, die diesem Ideal nicht entsprechen, als pädagogische Praktiken verstanden wurden und wirksam werden können – und Formen davon auch heute noch besonders in formalen Bildungs- und Erziehungskontexten akzeptiert und gewünscht werden.

Die Frage ist daher nicht, ob das Studienseminar ein pädagogischer oder ein unpädagogischer Raum war. Vielmehr geht es darum, welche Form von Pädagogik dort wirksam wurde, auf welche Erziehungsziele sie bezogen war und welches Bild vom Kind, vom Jugendlichen, vom Christen, vom künftigen Priester oder gebildeten katholischen Mann ihr zugrunde lag. Und es stellt sich die Frage, ob die beschriebenen Praktiken und die Atmosphäre in der Einrichtung den damaligen Erziehungszielen entsprochen haben und ganz generell, wie und ob die Erziehungsprozesse organisiert waren. Gerade darin liegt eine zentrale Ambivalenz des Seminars: Gewalt und Machtmissbrauch ereigneten sich nicht einfach neben oder außerhalb der pädagogischen Ordnung, sondern konnten sich innerhalb von Praktiken vollziehen, die als Erziehung, Formung, Bewahrung oder Korrektur verstanden wurden. ‚Unpädagogisch' heißt dann also nicht, dass Pädagogik abwesend war, sondern dass eine bestimmte Pädagogik wirksam war, deren Ziele und Mittel selbst zum Problem werden konnten.

Auffällig ist in den Interviews mit dem ehemaligen Personal, wie schwer es zu fallen scheint, die Tätigkeit am Studienseminar detailliert als pädagogische Praxis zu beschreiben. Zwar werden christliche Erziehung und Bildung, Seelsorge, Vorbildsein, Ordnung, Pünktlichkeit und Struktur im Tagesablauf als zentrale Elemente ihrer Aufgabe genannt. Doch bleiben diese Beschreibungen häufig allgemein, normativ oder funktional: Es geht darum, „da zu sein", Halt zu geben, ein gutes Beispiel zu sein, den Tagesablauf aufrechtzuerhalten oder die Seminaristen „auf ihrem Weg" zu begleiten.

> *„Also die Grundlage war schon eine christliche Erziehung, ganz klar. Und die hat sich ja auch im Tagesablauf gespiegelt, indem man halt schon mit dem Morgengebet angefangen hat, dann Tischgebete, Gottesdienste."* (I)

> *„Also ich meine, ich war grundsätzlich halt der Meinung, meine Rolle als Priester sollte einmal in einer Pfarrei sein. Also Religionsunterricht jetzt nicht so direkt im Vordergrund, sondern in der Pfarrei, wo auch Religionsunterricht dazugehört. Aber die Seelsorge in der Pfarrei war immer das, was ich wollte. Ne? Und ja, sozusagen habe ich mich natürlich schon ein bisschen herausgeholt gefühlt in eine Situation, die ich Sonderseelsorge nennen würde. Ja? Ja auch Seelsorge. Ja? Also es ist meines Erachtens nicht einfach NUR eine Aufpasserfunktion. Ja? Sondern, es ist auch eine Form von Seelsorge, indem*

ich eben für die jungen Leute da bin und ihnen, ja, im christlichen Sinn unter die Arme greife, ihnen helfe, ja, ein bisschen schaue, dass sie vorankommen auf ihrem Weg. Dass sie später mal als Erwachsene einen guten Weg einschlagen können." (VII)

Aus der Sicht eines ehemaligen Seminaristen erscheint das pädagogische Handeln eher zufällig und ohne systematische, konzeptionelle Grundlage zu passieren:

„Und ich glaube auch nicht, dass es da ein Konzept gab, dass man sich damals ein Konzept überlegt hat, ein pädagogisches. Wie das jetzt heute natürlich in vielen Dingen gemacht wird. Kann ich mir nicht vorstellen. Und darum vermute ich halt auch, dass dieses Ganze, ja, personenbezogen vermutlich – die eine Person hat halt das ernst genommen, wenn ein Kind irgendein Problem gehabt hat, oder hat nachgefragt. Und dem anderen war das halt egal und der andere war jähzornig." (32, 60er)

Kaum sichtbar werden dagegen in den Interviews mit Präfekten Beschreibungen, wie Erziehung und Bildung konkret geschehen sollten, welche Bedürfnisse Kinder und Jugendliche in diesem Lebensalter hatten, wie individuelle Entwicklung unterstützt werden konnte oder wie mit Konflikten, Belastungen und Grenzsituationen pädagogisch umzugehen war. Oder mit anderen Worten, wie das Personal gelingendes Aufwachsen organisiert und begleitet hat und wie es dabei auf konzeptionelle Orientierungen zurückgegriffen hat. Daraus ließe sich einerseits schließen, dass das, was als Bildung, Erziehung und Betreuung im Studienseminar zur damaligen Zeit getan wurde, überaus vorstrukturiert, funktional und „klar" war, dass es im Arbeitsalltag kaum hinterfragt, angepasst, neu organisiert oder revidiert werden musste – und dadurch retrospektiv in der Erinnerung wenig verfügbar ist. Andererseits erzählen die Befragten von einer (ihrer) beruflichen Praxis, die 40 Jahre oder mehr zurück liegt und es ist fraglich, vor welchem Deutungshorizont sie sie erinnern. Zudem blicken die befragten Angestellten heute größtenteils nicht als pädagogische Fachkräfte in Form einer professionellen Selbstreflexion auf ihre Fachlichkeit zurück, sondern zumeist als Priester im Ruhestand, welche sie nach ihrer Zeit als Präfekten im Seminar nun mal wurden und was ihre berufliche Laufbahn mehr geprägt hat als die im biografischen Vergleich kurze Anstellungszeit im Seminar.

„Also insofern denke ich, ist so eine Rolle als Präfekt, auch wenn man nicht jetzt spezielle pädagogische Kurse gemacht hat, denke ich einmal, auch von der priesterlichen Aufgabe her oder einfach vom CHRISTLICHEN Verständnis her, ja, eines Menschen, der verantwortlich ist für junge Leute ist, glaube ich, durchaus herauszuholen das, was da notwendig ist. Denke ich schon. Also da bin ich jetzt ein bisschen, ja, vielleicht ein bisschen SEHR überzeugt davon, dass also nicht unbedingt die pädagogische Ausbildung im Speziellen so ausschlaggebend wäre." (VII)

„Ja, ich dachte mir, dass die Frage natürlich kommen würde, wie wir da vorbereitet waren. Zum Beispiel da als Erzieher. Eine spezielle Ausbildung haben wir nicht gehabt. (...) Es gab halt ein bisschen Pädagogik in Richtung Religionsunterricht. Ja, natürlich. Dass da das Thema im Studium oder begleitend eben da zum Studium zur Sprache kam, das schon. Aber so jetzt sozusagen in Richtung Heimerziehung oder so in dem Sinn haben wir also keine Ausbildung gehabt. Ja, ich traue mir zu sagen, dass ich es auch nicht unbedingt für so notwendig gehalten habe und halten würde. (...) Ich denke einmal, ein bisschen Erziehungssachverstand oder wie ich es nennen soll, müssen Eltern auch haben, ohne dass sie es gelernt haben. (…) *Ein bisschen Ahnung von*

Erziehung, glaube ich, hat man doch auch, wenn man in so eine Rolle kommt und sie ausfüllt mit dem Hintergrund: Ich möchte den jungen Leuten helfen auf ihrem Weg durch Kindheit und Jugend. Möchte ihnen helfen, einen guten Weg zu finden ins Erwachsenenleben hinein." (VII)

Das pädagogische Handeln wird damit retrospektiv als etwas verstanden, was einem Menschen gegeben ist (oder eben nicht) und was in ausreichendem Maße in einem ‚guten Willen' und der seelsorgerischen Zuwendung gründet. Das verweist im Besonderen auf die berichteten, sehr unterschiedlichen Erziehungspraktiken und Verhaltensweisen der Präfekten, die zwar über den Tagesablauf und die Hausregeln eine gewisse ‚Einheitlichkeit' hatten, aber im Umgang mit den Seminaristen und Konflikten ihre eigenen Zugänge finden mussten.

Pädagogik umfasst nicht allein die unmittelbaren pädagogischen Interaktionen mit den Adressat*innen, sondern auch institutionelle Strukturen, durch die pädagogisches Handeln ermöglicht, koordiniert und orientiert wird. Dazu gehören insbesondere die Strukturierung des pädagogischen Personals im Teamgefüge, Formen der kollegialen Abstimmung sowie pädagogische Weisungen und Orientierungen durch eine Erziehungsleitung. Pädagogische Organisationen werden auch dadurch mitbestimmt, welche Auseinandersetzungen und Diskurse über Bildungs- und Erziehungsprozesse und ihre Organisation innerhalb dieser Organisation geführt werden und wie sich die (notwendige) Hierarchie bzw. Aufbaustruktur auf pädagogische Prozesse ausrichtet. Diese innere Ordnung ist dann nicht nur eine organisatorische Rahmenbedingung pädagogischen Handelns, sondern selbst Bestandteil der pädagogischen Ordnung der Institution. Sie konstituiert und reproduziert, wie pädagogische Zuständigkeiten verteilt, Entscheidungen getroffen, Handlungsorientierungen vermittelt und ein gemeinsames pädagogisches Vorgehen hergestellt werden. In den vorliegenden Erzählungen ist vergleichsweise wenig sichtbar, welche Prozessgestaltung es mit Blick auf die Erziehungs- und Bildungstätigkeit im Seminar gab. Es gibt Hinweise auf regelmäßige Kaffeerunden der Präfekten sowie auf einzelne Klausurtage zur Besprechung eines pädagogischen Programms. Demgegenüber lassen sich aber aus den Interviews keine Hinweise rekonstruieren, dass etwa der Direktor pädagogische Anweisungen an die Präfekten gegeben, (regelmäßig) auf konzeptionelle Leitlinien verwiesen oder etwa auch eine Teamentwicklung der Präfekten angestoßen hätte.

„Vor dem Schuljahr sind wir gemeinsam weggefahren. Und einmal waren wir da, weiß ich nicht, in Südtirol, sind in die Berge gegangen und haben besprochen, was wir dieses Schuljahr als Schwerpunkte setzen und so. Das haben wir schon immer gemacht. Ja, damals waren wir sogar drei oder vier Präfekten. Ich weiß es nicht mehr genau. Nein, so mit einem [anderen Präfekten] *war ich ja dann befreundet damals. Den habe ich öfters besucht und dann haben wir geredet miteinander. Da habe ich mich auch einfach ein bisschen austauschen können, was da so schwierig war und so. Und mit dem habe ich mich also gut verstanden."* (II)

„Ja, man hat sich ja immer getroffen. Die Präfekten kommen zum Kaffee. Und da wurde halt das schon, was halt, wenn wieder irgendwas aufgetreten ist oder irgendwas/ Oder man hat jetzt festgestellt: Ah, da müssen wir jetzt wieder ein bisschen schauen oder so. Ja, ja, schon. Ist klar. Man hat sich schon also immer auch wieder reflektiert. Das war schon auch ganz gut." (I)

„Ja, natürlich haben wir da schon heftig auch diskutiert und geredet und versucht einzuwirken auf einen [anderen Präfekten]*. Also ich habe da ein spezielles Beispiel. Der war halt als Präfekt/ hat er sich was anderes vorgestellt, als wie dann die Realität war. Aber das ist schwierig.* […] *Und da kannst du noch so viele gute Ratschläge geben, ja, bei jedem Kaffee oder so: Mach das nicht oder mach das nicht oder mach das schon. Aber wenn es einer halt nicht so kann oder schafft, dann… Er hat dann auch wieder aufgehört, weil es ist einfach nicht gegangen."* (I)

Aktivitäten wie Fußballspielen, Fahrten und Bibelrunden am Wochenende, die hin und wieder auch zur Auseinandersetzung mit anderen (eher weltlichen) Themen genutzt werden, werden nicht als Elemente eines pädagogischen Konzeptes gerahmt oder als Teile eines pädagogischen „Plans" dargestellt, sondern eher einfach erzählt.

„Ja, dann hat es halt damals noch den Chor gegeben. Da waren von mir auch etliche dabei, von einer Gruppe eine ganze Reihe. Und Instrumente haben sie ja gelernt. Ne? Instrumente. Das war ja gut, dass sie das lernen können. Ge? Aber dann war der Chorleiter, der hat sich auch schwergetan, sich da durchzusetzen. Und, na ja, da hat es schon manchmal Sachen gegeben. Ich habe ja das nicht alles mitgekriegt. Aber ich weiß halt, dass es halt schon manchmal Auseinandersetzungen gegeben hat. Und da hat auch manchmal der Siebler dann eingegriffen. Also da habe ich das meiste ja nicht mitgekriegt, weil ich nicht dabei war. Aber dann haben sie halt wieder Fahrten gemacht, Reisen. Das hat ihnen natürlich wieder sehr gut gefallen. Ge? Dass sie da irgendwo singen im Seminarchor und so." (II)

„Also die waren nicht jedes Wochenende zu Hause. Nach Möglichkeit waren sie also jedes zweite Wochenende da. Ja, auch ein bisschen so aus dem Grund, dass man so eine SEMINARGEMEINSCHAFT, dass die nicht so richtig funktionieren kann, wenn nur der Schulalltag im Vordergrund steht und ein bisschen Freizeit nebenher. Sodass man auch einmal ein Wochenende miteinander gestaltet. Ja? Da ist der Sonntag dann ja natürlich auch wichtig, dass da der Gottesdienst auch entsprechend gestaltet wird, musikalisch und alles. Dass da auch die Fähigkeiten eingebracht werden können, und von Chorsängern oder von Instrumentalisten und dergleichen. Das geht halt natürlich am Sonntag besser als am Werktag, wenn da so eine kleine Gruppenmesse einmal wäre. Also das war schon eigentlich auch uns wichtig, dass da immer wieder, wie gesagt möglichst so alle zwei Wochen, dass sie da manchmal Samstag, Sonntag zusammengeblieben sind. Ja. Also wie gesagt, insgesamt war das eine Gemeinschaft, die nicht problematisch war." (VII)

„Und den Bibelabend, den haben sie dann immer eigentlich ganz gern gemocht. Das muss man sagen. Hm. Und dann hat es danach meistens noch irgendwas gegeben, einen Schluck Bier oder einen Schluck Wein oder irgendwas, und dann hat man noch ein bisschen geratscht. Und das war dann der Samstagabend praktisch." (I)

Spricht man von Pädagogik, ist im vorliegenden Kontext nicht nur die außerschulische Dimension der Freizeitbegleitung und außerschulischen Bildung gemeint, wie sie im Studienseminar der Institution entsprechend vorkommen muss, sondern auch der Bezug zur Dimension ‚Schule'. Das Studienseminar ist als ‚Schülerheim' eng mit dem Gymnasium verknüpft, auf das die Seminaristen gehen. Die Bearbeitung und in gewisser Hinsicht die ‚Anreicherung' des Schulstoffes hat im Seminar eine bedeutende Rolle. Das wird am Tagesablauf deutlich, der eng am Schulrhythmus ausgerichtet ist und in den die Lernphasen

sehr prominent eingeflochten sind (siehe Kapitel 6.3 und 6.7). Pädagogisches Verhalten scheint bedeutend auf die Begleitung der schulischen Bildung ausgerichtet zu sein.

> *„Wie gesagt, und man hat ja geschaut, also es waren ja alles Gymnasiasten, dass die möglichst eine breite Bildung kriegen, und eben auf christlicher Grundlage. Das war so die Maxime."* (I)

> *„Ja, also das war schon, glaube ich/ Dass man die Schüler/ dass man die gut ausbildet, also dass die in der Schule zurechtkommen. Und deswegen haben wir auch das Studium/ Das war schon viel, die Stunden. Da haben wir von halb vier bis sechs/ war Studium, glaube ich. Und da hat man halt so lang Aufsicht machen müssen. Es war schon eine Pause dazwischen einmal, natürlich. Aber es war schon VIEL. Ja, du musst halt immer wieder was sagen: Seid still. Oder irgendwas, ge?"* (II)

> *„Dass da einfach von Vornherein diese Zeiten einfach festgelegt waren, in denen also schulisch gearbeitet wurde. Und als Präfekt war man halt auch da, wenn jemand Fragen hatte bei Hausaufgaben oder so, den zu unterstützen, ihm zu helfen. Oder man hat dann auch so eine Art* […] *kleine Übungseinheiten einmal gemacht. Ja, in Latein meinetwegen. Das, was die gerade gelernt haben, mal abzufragen also daheim schon, ja, dass es besser sitzt. Ja? Also das, denke ich, war im Großen und Ganzen sowohl in meiner eigenen Schulzeit als auch später schon auch eine wichtige Sache. Ja? Dass das Schulische, dass das gut gefördert ist."* (VII)

Die befragten Präfekten berichten immer wieder dezidiert von den Verknüpfungen ihrer Tätigkeit mit der Aufgabe, das schulische Vorankommen zu fördern. Dabei werden verschiedene Mittel eingesetzt, wie ein Seminarist berichtet:

> *„Wenn wir (…) Noten bekamen, dann gab es, beim* [Präfekt T] *gab es immer, da gab es für gute Noten Süßigkeiten: also für einen Einser in der Schulaufgabe gab es ein Snickers und für einen Zweier gab es glaube ich auch noch was. Also es sind immer nur die Guten geehrt worden. Die, die halt eigentlich vielleicht dringender gebraucht hätten, nämlich die aus der Fünf die Vier machen, da gab es wahrscheinlich ein ‚weiter so', oder sowas. Aber nicht die Prämie. Nicht die süße Labung." (1, späte 70er bis Mitte 80er)*

Diese Beobachtungen zur schulischen Förderung zeigen noch einmal, wie pädagogisches Handeln im Studienseminar an eher ‚funktionale' Ziele gebunden blieb, z. B. an Aufsicht, schulische Leistung, religiöse Rahmung und die Aufrechterhaltung von Ordnung. Wo über Förderung, Entwicklung, Belastungen oder individuelle Bedürfnisse der Seminaristen gesprochen werden könnte, bleiben die Beschreibungen knapp oder indirekt. In diesem Sinn ist die bereits erkennbare Sprachlosigkeit nicht nur als Effekt der nachträglichen Erinnerung zu sehen, sondern sie verweist auf eine Pädagogik, die zwar handelte und wirkte, sich aber kaum als professionelle, begründungsbedürftige Praxis zur Sprache brachte. Gerade diese Sprachlosigkeit ist bemerkenswert. Sie verweist auf ein strukturelles Defizit: Die Präfekten waren mit einer anspruchsvollen Erziehungsaufgabe betraut, verfügten aber weder über eine entsprechende Ausbildung noch über eine gemeinsame pädagogische Sprache, in der sie ihre Praxis hätten reflektieren können. Pädagogik erscheint in ihren Erinnerungen deshalb vor allem als Haltung – christlich, priesterlich, vorbildhaft –, nicht aber als professionell begründetes Handeln. Das, was im Alltag tatsächlich an Bildung und Erziehung geschah, blieb damit weitgehend implizit, oder zumindest vom Individuum abhängig: es vollzog sich in Ordnung, Aufsicht, religiösem Rhythmus, Sanktionen, persönlicher Nähe oder Distanz, ohne dass diese

Praktiken als pädagogische Entscheidungen genauer benannt oder begründet würden. Pädagogisches Handeln beruhte damit stark auf Persönlichkeit, gutem Willen, priesterlichem Selbstverständnis und situativer Improvisation.

8.2 Kein Entkommen

Unter den befragten Seminaristen haben einige das Seminar auf eigene Initiative bzw. auf Betreiben ihrer Eltern vorzeitig verlassen. Viele jedoch sind trotz der zum Teil großen Belastung bis zum Abitur – oder bis zu einem Rauswurf – im Seminar geblieben. Auf die Frage, ob für sie jemals ein freiwilliger vorzeitiger Abgang im Raum stand, schildern einige von ihnen Konstellationen, die für sie in der damaligen Lage als Jugendliche dazu führten, der Situation nicht entkommen zu *können*. Die von Verantwortlichen des Seminars als Antwort auf Kritik oder als Lösung von Konflikten standardmäßig formulierte Reaktion – „Du kannst ja gehen" – ist für sie eben keine Option.

Zum Einen werden Verhältnisse im Elternhaus und Familienkonstellationen geschildert, die eine Rückkehr nach Hause oder den Abbruch des Gymnasiums nicht zuzulassen scheinen. Teilweise sind die Eltern schlicht nicht bereit, ihren Söhnen zu glauben, wenn diese von Erlebnissen im Seminar berichten – oder lassen diese nicht als Begründung gelten, den eingeschlagenen Weg zu verlassen. Andere Eltern würden ihre Kinder gerne wieder nach Hause holen, können aber nicht. Die folgenden drei Zitate umreißen das Spektrum:

> *„Ich habe diesen Wunsch, nicht mehr dorthin gehen zu müssen, den Eltern gegenüber mehrfach deutlich formuliert. Aber dem stand mein Vater entgegen, der meinte, ich muss mich da jetzt durchbeißen. Ich habe viele Briefe geschrieben mit der Bitte, mich wieder heimzuholen. Es gab sogar Ausreißpläne mit einem Klassenkameraden. Das haben wir uns dann aber nicht getraut." (11, Ende 70er/80er)*

> *„Wie gesagt, ich bin alle acht Wochen heimgekommen, da war ich voller Wut. Ich war bis oben hin voller Wut. Ich habe gekocht. Dann musste ich von meiner Mutter gesagt kriegen: ‚Das stimmt alles nicht.'" (23, Ende der 60er/Mitte der 70er)*

> *„Aber mein Vater ist dann an Krebs erkrankt. Wir haben erst gebaut gehabt. Die Mama hat nur noch Nachtdienste geschoben und hat eigentlich immer nur gesagt gehabt, ich kann dich noch nicht rausholen. Das geht nicht. Also du musst da noch drinbleiben und eigentlich wollte ich dann immer raus." (40, 80er)*

Teilweise erfahren die Eltern aber auch gar nicht, wie es ihren Söhnen tatsächlich geht – weil diese das Gefühl haben, ihre Eltern damit nicht belasten und sie nicht enttäuschen zu können. Sie fühlen sich ihren Familien gegenüber verpflichtet, die ihnen mit dem Seminarbesuch eröffnete Chance zu nutzen, dem tiefen Glauben ihrer Eltern entsprechend Geistliche zu werden oder einfach die Hoffnungen ihrer Eltern erfüllen zu müssen. In diesen Erzählungen klingen oft eine große Verlassenheit und Ausweglosigkeit durch, weil die Betroffenen keine Chance sehen, sich aus ihrer Lage befreien oder sie auch nur mit irgendjemandem besprechen zu können:

> *„Weil ich wusste, dass eigentlich das größere Problem jetzt für mich damals eben ja die Erwartung meiner Eltern war, und damit klarzukommen. Weil ich wusste, dass die das nicht akzeptieren, weil das ganz einfache Bauersleute sind und waren. Und mir das*

natürlich wahnsinnig schwergefallen ist, dagegen anzusprechen. Vor allen Dingen, weil aus einem persönlichen Grund heraus da meine Mutter sehr, einen großen Wunsch gehegt hatte [dass ich Priester werde]. Und das hat mich halt dann belastet. Und mich DAVON zu lösen, war dann das Schwierige. (…) Also mein Vater, der ist ein super Mensch gewesen. Und das hätte ich nie übers Herz gebracht zu sagen: Ja, er hat sich das gewünscht, und jetzt sage ich, ich mache das nicht, weil ich jetzt jung bin und keinen Bock mehr darauf habe. Das geht doch gar nicht. Und ich meine, die sind Bauern und die schuften da tagein, tagaus. Und dann komme ich daher und sage, ich möchte da nicht das machen. Und das ist halt so eine innerliche Zerrissenheit, mit der man da erst mal nicht klarkommt. Dann ist das ja auch wieder so, dann ist da diese Schuld, die man dann auf sich lädt. Und diese Schuld, die steht dann so im Vordergrund." (14, späte 70er bis Mitte 80er)

Für viele Befragte führt ihre Aufnahme ins Seminar dazu, dass sie in der Familie und im Dorf eine herausgehobene Stellung erhalten, weshalb der Verbleib im Seminar nicht nur für sie wichtig ist:

„Meine Eltern haben [für die Aufnahme ins Seminar] *eine Bestätigung vom Pfarrer gebraucht. (…) Und der Pfarrer hat sich das was kosten lassen. Also da muss ich sagen, liebe Leute, das war keine saubere Geschichte, was da gelaufen ist. Also bei mir war meine Oma, die ist in unserem Pfarrer sehr nahe gestanden. (...) Der hat damals die Burgkapelle hergerichtet und wir haben einmal einen Angestellten gehabt, der hat immer gesagt: Den rechten Altar hat deine Oma gezahlt. (…) Und der Herr Pfarrer hat es mit der Oma können und und. (…) So ist das damals gelaufen. Und das wäre schon schlimm gewesen, wenn du da im Seminar rausgeschmissen worden wärst. Also du hast schon alles gemacht, dass du nicht aneckst, dass du in der Mitte mitschwimmst." (7, 70er)*

Gleichzeitig entfremden sich manche Seminaristen von ihren Familien und dem sozialen Umfeld, weil ihre Lebenswelt eine ganz andere wird. Dies wird umso härter erfahren, wenn der Seminarbesuch tatsächlich vorzeitig endet und der ‚Auserwählte' – aus welchen Gründen auch immer – eben doch nicht Priester wird:

„Obwohl mit meiner Entlassung aus dem Seminar ein lang gehegter Wunsch in Erfüllung ging und ich eine innere Abneigung allem Katholischen gegenüber verspürte, fühlte ich mich jetzt hinausgestoßen aus der großen Gemeinschaft der Gläubigen, in Schmach und Verachtung. Nachdem der elfjährige Ministrant zum Stolz der Familie und des ganzen Dorfes aus der großen Dorfgemeinschaft herausgenommen und in das Erzbischöfliche Priesterseminar gegeben wurde, um später als ein von Gott gesegneter Primiziant ins Dorf zurückzukehren, kam ein ausgestoßener Ungläubiger, ein vom Glauben Abgefallener zu den Enttäuschten ins Dorf zurück. Ich stand in großer Schuld vor meinen traurigen Eltern und Geschwistern." (44, Mitte 60er/Anfang 70er)

Zum Teil sind die Verhältnisse zuhause auch so konflikthaft, dass eine Rückkehr ins Elternhaus keine bessere Alternative darstellt, sondern zu einer weiteren Eskalation zu führen droht – so schildert ein Befragter: *„Wenn ich ausgetreten wäre, wäre das gesamte Familiengefüge in Fetzen auseinander geflogen."* (37, Mitte 60er bis frühe 70er)

Andere sehen für sich persönlich zu viel auf dem Spiel stehen, wenn sie den eingeschlagenen Weg der altsprachlichen/humanistischen Schulbildung aufgeben – weil sie (teils fälschlicherweise) glauben, mit dem Abgang vom Seminar automatisch auch vom Chiemgau-Gymnasium und damit wiederum automatisch vom gymnasialen Weg abgehen zu müssen und/oder weil

sie in der Umgebung des familiären Wohnorts kein anderes Gymnasium oder zumindest kein Gymnasium mit altsprachlichem Zweig kennen:

> *„Wenn ich wieder nach Hause gegangen wäre, ja, ich wüsste nicht, wo ich mit Griechisch als dritter Fremdsprache hingehen hätte sollen. Also da ist man schon so wie so eine Stabheuschrecke, die dann immer das fressen muss, was sie zuerst gefressen hat. Ja, die verhungern in lauter Grün, wenn nicht das richtige Blatt dabei ist. Und so ähnlich waren wir da auch. Also wir konnten nicht aus." (39, späte 70er bis Mitte 80er)*

Die Motivation, das Abitur zu machen und/oder Theologie studieren zu wollen, ist bei manchen Befragten so groß, dass sie vieles auszuhalten bereit sind. Dies gilt umso mehr bei denjenigen, bei denen die Konflikte und Schwierigkeiten mit zunehmendem Alter mehr werden, während zugleich die noch verbleibende Zeit bis zum Abitur immer kürzer wird.

Vor allem aber will oder kann eine ganze Reihe von Befragten das Seminar nicht verlassen, weil sie trotz allem zu viel verlieren würden. Das Seminar ist ihr Zuhause, sie haben hier Freunde und ihren gewohnten Alltag mit der Schule und den vertrauten Abläufen. Ihren Lebensmittelpunkt im Seminar aufzugeben, möchten sie unter allen Umständen vermeiden:

> *„Ich habe in der achten, neunten Klasse herum, vielleicht auch in der zehnten, ich weiß es nicht mehr genau, noch sehr, sehr viel geschimpft zu Hause. Ja? ‚Scheiß, das ist Scheiß, das ist Scheiß, dies dürfen wir nicht, das dürfen wir nicht.' Habe ich immer geschimpft und so. Mein Vater hat dann irgendwann gesagt: ‚Du hörst jetzt auf zu schimpfen oder du gehst da raus.' Und ich wollte aber nicht, raus. Ich wollte nicht raus. Weil es zum Teil vielleicht schon verfangen hat (lacht) oder wie auch immer, ich wirklich Angst hatte. (…) Also für mich war das keine Option. Ich habe damals definitiv Angst gehabt, Freunde zu finden, in eine neue Klasse oder was auch immer. Und auch von dem, was ich erlebt habe von denen, die gegangen sind. Die, die in der Schule geblieben sind, die waren halt dann von uns nicht mehr akzeptiert so richtig. Sie waren aber auch von den Stadtschülern nicht akzeptiert." (10, späte 70er bis Mitte 80er)*

8.3 Unhinterfragte Autorität: *„Geliehene Souveränität von Gottes Gnaden"*

Die oben geschilderten Konstellationen, die dazu führen, dass Seminaristen länger im Seminar bleiben und/oder mehr aushalten als sie eigentlich möchten, sind Teil einer Machtkonstellation, die nicht nur mit Blick auf das Seminar, sondern gesamtgesellschaftlich eine Rolle spielt. In verschiedenen Aufarbeitungsstudien ist sie ausführlich beschrieben, weil sie eine wesentliche Bedingung der Ermöglichung insbesondere auch von sexueller Gewalt durch Geistliche darstellt. Auch jenseits dieses Zusammenhangs ist sie jedoch äußerst wirksam.

Der katholischen Kirche und ihren Würdenträgern, so wird in vielen Interviews deutlich, wird in den 60er, 70er und auch noch in den 80er Jahren eine quasi natürliche Autorität zugeschrieben – eine „*geliehene Souveränität von Gottes Gnaden*", wie ein Befragter formuliert. Gerade von den oftmals nicht über höhere Bildung verfügenden Eltern der Seminaristen, die als Bauern, Arbeiter oder einfache Angestellte tätig sind, selbst katholisch sozialisiert und in den dörflichen und kirchlichen Hierarchien beheimatet, wird diese Autorität nicht hinterfragt.

> *„Ein großer Teil der Elternschaft, meiner Eltern und auch der Eltern in meiner Klasse, war nicht das Klientel, das sich beschweren würde. Das waren, ich sage jetzt mal so,*

oftmals wirklich einfache Leute, ländlich, bäuerlich. Und wenn ein Priester etwas sagt, dann hatte dies einfach eine große Bedeutung. Und, ja, wenn die Kinder sich einmal negativ über Priester äußerten, wurde das oft zunächst einmal nicht von den Eltern geteilt. So ging durchaus ein subtiler Druck von den geistlichen Herren auf diese doch sehr einfache ländliche Bevölkerung aus – in dem Sinne: Ja, die werden schon wissen, was sie tun. Das sind Geistliche, vor denen muss man Respekt haben. Aber sich mal dagegen zu wehren oder eine Widerrede zu geben, das wurde der Jugend zugeschrieben, die einfach unzufrieden ist." (11, Ende 70er/80er)

Im Zweifelsfall glauben die Eltern eher den Präfekten als den Kindern, womit dem Seminar ein wesentliches Machtmittel zur Verfügung steht und die Schüler sich in einer ausweglosen Situation befinden. Die Mutter eines Befragten bringt auch ein sichtbares ‚Zeichen' körperlicher Gewalt nicht dazu, ihrem Sohn zu glauben:

„Ich kann ein anderes Beispiel erzählen, es war dann später, da war ich schon größer, da war ich schon 13 oder 14. Da habe ich dann auch im Studiersaal mit meinem Freund gequatscht. Und ich habe nicht gesehen, dass der Präfekt Siebler hinter mir steht. Ich habe den einfach nicht gesehen. Jetzt hat der mir mit seinem goldenen Ring von hinten in das Gesicht geschlagen. Ich habe bis heute die Narbe noch. Ja da hat man mich in das Krankenzimmer geschleppt, zur Krankenschwester, die das ein bisschen verbunden hat. Da ist nichts genäht worden. Das konnte man ja nicht, das wäre ja offiziell gewesen. Das ist vertuscht worden. Und als ich dies zu meiner Mutter gesagt habe, hat sie mir nicht geglaubt." (23, Ende der 60er/Mitte der 70er)

Einige Befragte berichten, dass erst viele Jahrzehnte später, teilweise erst im Kontext dieser Studie im Jahr 2025, ein Gespräch mit ihren Eltern über ihre damaligen Erfahrungen möglich war – bzw. die Eltern ihnen erst jetzt Glauben schenk(t)en. Bei einigen hat die Erschütterung der kirchlichen Autorität durch die zahlreichen aufgedeckten Missbrauchsfälle der letzten 20 Jahre dazu geführt, anders auf die Zeit damals zu blicken:

„Vor einigen Jahren, kurz bevor meine Mutter starb, stellte sie mir eine Frage. In der letzten Zeit meines Aufenthalts im Seminar hatte ich meine Eltern wiederholt gebeten, mich abgehen zu lassen. Sie taten es nicht. Bevor meine Mutter starb, fragte sie mich eines Tages, warum ich so oft darum gebeten hatte, gehen zu dürfen. Erst einige Monate später, nach ihrem Tod, wurde mir klar, dass sie große Angst gehabt hatte, ich könnte Opfer sexuellen Missbrauchs geworden sein. Das war ich ganz sicher nie. Aber da war es schon zu spät, um meine Mutter zu beruhigen." (48, Mitte 60er bis Anfang 70er)

Diese Klärung und Aussöhnung mit den Eltern gelingt aber nicht immer. Ein Befragter erlebt sich zunächst im Seminar als vollkommen ausgeliefert, als Direktor Siebler ihn zwingt, sein Erbrochenes zu essen:

„Später wäre ich wahrscheinlich dagestanden: Nein, ich esse das nicht. Wer will mich denn zwingen? Aber ich war so winzig. Und der war so mächtig. Der war so übermächtig. Meine Spezis haben noch gemeint gehabt, der muss raus, der speit. Das waren ein paar aus meiner Klasse. Aber der hat mich nicht gehen lassen. Und damals war ich so ohnmächtig." (40, 80er)

Als er später am gleichen Tag seiner Mutter davon berichtet, glaub sie ihm nicht – was für ihn zusätzlich zu einem bis heute nicht wiedergutzumachenden Bruch führt:

„Also mein Bruch mit meiner Mama ist der, dass ich immer wieder sag: Ich habe dir das damals gesagt – warum gar keine Reaktion? Also warum nicht fragen, ob es stimmt? Warum nicht sagen, möchte ich nicht? Warum mich als 10-, 11-Jährigen da sitzen lassen und ich komme heim, das war Heimfahrtswochenende, erzähl dir das – und keine Reaktion. Das habe ich ihr, glaube ich, nie verziehen. (…) Aber das habe ich ihr auch heute noch nicht verziehen. Und ich habe nie Antworten darauf gekriegt." (40, 80er)

Aber nicht nur die Eltern und Seminaristen hinterfragen die kirchliche Autorität nicht. Auch diejenigen, die in den Hierarchien eine Rolle haben, scheinen diese unkritisch anzunehmen, oder zumindest hinnehmen zu müssen. So sagt ein Befragter über die Präfekten, aber auch andere, höherrangige Vertreter der Kirche:

„Oder Männer, die dauerhaft schon so gegängelt wurden, also über Erziehung und die Systeme, dass die auch gar nicht auf die Idee kamen, Erziehungsstile zu hinterfragen oder überhaupt zu hinterfragen, was Erziehung ist. Sondern, die hatten immer ihr Schutzgebäude des Katholizismus und haben immer sublimiert. Und haben in keiner Weise, in KEINER Weise, Rollen hinterfragt." (38, 70er)

Befragte Präfekten erinnern sich an die ein oder andere gewaltvolle Situation. In den hierarchischen Verflechtungen, in denen sie sich finden, nehmen sie die Ereignisse jedoch hin.

„Aber ich weiß einmal, irgendwie einer ist zu spät gekommen oder irgendwas. Dann hat er [Siebler] *dem auf dem Gang eine saftige Watschn gegeben. Und das hat mich gestört. Aber ich habe mich jetzt auch nicht zu sagen trauen, das ist falsch. Das habe ich mich jetzt auch nicht zu ihm sagen trauen."* (II)

Über zwei Präfekten [C und I] wird berichtet, dass sie im persönlichen Kontakt nach ihrer Zeit am Seminar ehemaligen Seminaristen in ihrer kritischen Beurteilung der Erziehungsmethoden und Zustände am Seminar zustimmen – aber sagen, sie hätten keine Möglichkeit gesehen, etwas anders zu machen. So schreibt ein ehemaliger Präfekt [C] in einem Brief an einen ehemaligen Seminaristen:

„Ich selbst habe während meiner ganzen Seminarzeit unter Deinen Anklagepunkten furchtbar gelitten. (…) Du kannst mir's glauben, ich habe manchmal auf meinem Zimmer ganz alleine getobt und geschimpft. Ich habe nichts ändern können." (Brief eines Präfekten, zitiert im Interview, 46)

8.4 Abgrenzung von der Welt und „Lebensunfähigkeit"

„Wir haben ein unheimliches Privileg gehabt: wir sind in die Stadt in die Schule gegangen und waren nicht in einer geschlossenen Anstalt. Wir haben immer gewusst, dass es Buben und Dirndl gibt. (…) Wir sind in die Stadt heruntergekommen. Wir sind raufgekommen, wir mussten um halb eins zum Mittagessen da sein. Also nicht trödeln. Aber wir haben auch erlebt, was draußen los ist. Und nach der Schule sind die einen auf den Bahnhof und mit dem Zug oder mit dem Bus heimgefahren. Die Stadtschüler sind in die Stadt zu den Eltern und wir sind ins Seminar gegangen. Also das System war gut. Das System war gut." (7, 70er)

Was von diesem Interviewten als gut funktionierendes „System" beschrieben und im Vergleich mit Internaten, die über eine eigene Schule verfügen, positiv hervorgehoben wird, ist für viele andere eine notwendige, aber nicht ausreichende Aussicht auf die Welt außerhalb des

Seminars. In mehreren Interviews werden zur Beschreibung des Lebens am Seminar Metaphern benutzt, die entweder aus dem militärischen Bereich stammen oder mit Gefängnissen zu tun haben. Damit wird zum einen auf die wenig individuell ausgerichtete Erziehung und Versorgung angespielt, zum anderen und vor allem aber auf die eng gesetzten Grenzen für Bewegung und Interaktion:

> *„Wir, die jetzt im Internat waren, haben zumindest in meiner Klasse und meinem Jahrgang, die zwei, drei Jahre rauf und runter, haben das Seminar immer Knast genannt. Wir waren die Knastis und die anderen waren die Stadtschüler. Knast einfach, weil wir nicht raus durften und auch sonst nicht viel durften. Also, wenn jemand wollte, dass er zum Beispiel irgendeinem Sportverein oder irgendwo anders in der Stadt beitritt, dann war das nicht erlaubt. (…) Aber auch von dem ganzen anderen Interagieren hatte ich auch das Gefühl, dass wir jetzt nicht nur sozusagen von der Stadt ferngehalten werden sollten, sondern dass wir auch gezielt vom Elternhaus getrennt wurden." (10, späte 70er bis Mitte 80er)*

Der Eindruck, dass die Seminaristen von anderen Jugendlichen, von ihren Eltern, aber auch generell von den Einflüssen der Welt abgeschirmt werden sollten, teilt eine ganze Reihe der Interviewten – wenn auch, erwartbarerweise, nicht alle. Die Freizeitangebote, die das Seminar selbst vorhält, werden zunächst sehr geschätzt – erweisen sich für viele mit zunehmendem Alter aber eher als eine Art Ablenkungsmanöver, das die Seminaristen im Haus und beschäftigt halten soll. Das Verbot, sich am Wochenende oder abends mit Freunden außerhalb des Seminars zu treffen, wird als sehr explizit die persönliche Freiheit einschränkend wahrgenommen. All dies und die Verunmöglichung von Freundschaften mit Schülern (und erst recht Schülerinnen) von außerhalb führt dazu, dass die Seminaristen ein „*sehr abgespaltenes Leben*" (4, 80er) führen.

Zugleich resümieren einige Interviewte, dass durch die strikte Regulierung einerseits, die Rundum-Versorgung im Internat andererseits wichtige Lebenskompetenzen nicht ausgebildet beziehungsweise verlernt wurden. Spätestens mit dem Abitur wird das deutlich:

> *„Dann* [nach dem Abitur] *waren wir eigentlich, also ich zumindest, ja, waren wir erst mal so ein bisschen: Hm, was mache ich jetzt? Weil das ja schon recht intensiv war auf dem Internat. Und man musste ja sich um nichts kümmern großartig. Ja? Man weiß ja noch nicht mal, wie viel ein Brot kostet oder so, ehrlich gesagt. Also so auf das Leben ist man zumindest in meiner Zeit nicht großartig vorbereitet worden. Ja gut, man sollte ja dann auch Pfarrer werden..." (19, 80er)*
>
> *„Weil sie* [die Jugendlichen im Seminar] *ja auf Schienen gesetzt worden sind und weil die Hausordnung ihnen das Denken abgenommen hat und letztlich auch das, wohin es denn beruflich mal gehen soll. Weil sie ja Priester werden sollen. Da muss man sich ja nicht mehr darüber Gedanken machen, wohin denn die Reise gehen soll. Insofern durchaus auch ein Erwachen nach dem Abitur. Tja. Das Korsett, das Gerüst ist weg. Jetzt musst du selbst gehen." (11, Ende 70er/80er)*
>
> *„Weil ich da eigentlich meine Selbstständigkeit, selbstverantwortetes Tun und Lernen völlig abgelegt habe und völlig aufgegeben hatte, weil einem ja alles gemacht und getan wird, also von Putzen, Kochen und Studieren. Und vom Lernen auch. (…) Also, das wurde einem tatsächlich, das Denken, abgenommen auch. Und man war eben einfach in diesem System des Lernens, Arbeitens und Betens. Das hat mich dann eigentlich total*

gewurmt eigentlich in späteren Jahren, dass ich mich da so hingegeben habe und dass mich das eigentlich da/ eigentlich meine Kompetenzen und Qualitäten dann so aufgegeben habe, mir nichts dir nichts, für diese ganze Sache." (14, späte 70er bis Mitte 80er)

Dabei beobachten einige Seminaristen insbesondere bei Direktor Siebler eine Strategie, die ihnen regelrecht „*Angst vor dem Leben*" machen soll: Angst vor der Verantwortung, die man unter anderem im Beruf übernehmen muss, Angst vor den Komplikationen einer Ehe, Angst vor all den Anforderungen der Welt.

„Also immer wieder: Das Leben ist schwierig, das Leben ist ja bloß – ja, ihr habt keine Ahnung, was auf euch da alles zukommt." (10, späte 70er bis Mitte 80er)

„Und genau das hat für mich einfach, hat mich ganz weit runtergerissen. Also ich hab ja Abitur gemacht. (...) Habe eigentlich Angst davor gehabt. Eigentlich Angst davor gehabt, raus zu müssen. (…) Also, das hat er [Siebler] *schon auch können, einem Angst vor dem Leben da draußen zu machen. (…) Und ich bin, ich weiß noch, ich sitze dann da mit dem Abitur und ich sitze dann da vorm Gymnasium draußen, und dann habe ich irgendwie gedacht: Scheiße, ist doch wahrscheinlich gut, dass es jetzt vorbei ist. Aber eigentlich habe ich die ganze Zeit Angst gehabt, dass es vorbei ist, weil ich ja sozusagen den geschützten Rahmen verlassen muss." (2, späte 70er/frühe 80er)*

Der Weg ins Priesteramt erscheint in diesem Zusammenhang umso naheliegender, weil man damit die bekannte Welt nicht verlassen muss:

„Aber es war so natürlich, dass am Ende der Internatszeit natürlich der einfachste, es hatte viele Vorteile, ins Priesterseminar zu gehen. Also man ist versorgt. Man hat eine Bude mit Zimmerservice und Essen mitten in Schwabing, gleich neben der Uni. Alle drumherum finden es cool. Oder zumindest die meisten. Man muss nicht zur Bundeswehr. (...) Also es gab viele praktische Aspekte. Man macht was, wo man weiß, das ist, das finden alle cool. Und da ist eigentlich angerichtet. Da muss ich nur Ja sagen und es läuft. Und alles andere war natürlich mühsamer. Mir was Eigenes zu suchen, zu überlegen und und und. Und es ist schon auch zumindest zeitweise, teilweise das Bild vermittelt worden: ‚Ihr werd's Eich no oschaun, wie das ist im richtigen Leben.' Also es ist schon so ein bisschen: Ihr könnt ja bei uns bleiben, im geschützten Rahmen – oder oder man geht halt in die in die böse feindliche Welt." (1, späte 70er bis Mitte 80er)

„Und ich weiß auch noch, dass ich da so, wann war das, elfte, zwölfte Klasse gab es dann so Beratungsgespräche oder sowas. Wo ich dann eigentlich, ohne irgendwie mich von einem Glauben so getragen zu fühlen, dass ich das machen möchte – sondern im Nachhinein würde ich sagen, eher aus, ja, Unsicherheit, da rauszugehen in die Welt und zu studieren und mich um mich selber zu kümmern. Da habe ich dann zu einem gesagt: ‚Lass uns das doch das machen, da ins Priesterseminar gehen.' Aber das war nicht wirklich, nein, das war sicher nicht vom Glauben getragen, sondern das war einfach die mir bekannte Welt." (39, späte 70er bis Mitte 80er)

„Ich habe den Eindruck, wir sollten zur Lebensunfähigkeit erzogen werden. (…) Und warum? Weil, wer sozusagen lebensunfähig im Sinne ist, ich muss da raus, ich muss mich mit anderen Leuten auseinandersetzen, Beruf, Frauen, wie auch immer. Wenn ich einem da ausreichend viel Angst mache, was da draußen dann passiert, der wird dann natürlich am ehesten nach dem Seminar ins Priesterseminar gehen zum Studieren." (10, späte 70er bis Mitte 80er)

8.5 Der Umgang mit Sexualität

Die katholische Sexualmoral und der daraus resultierende Umgang mit Sexualität in katholischen Eirichtungen beziehungsweise in von Geistlichen verantworteten Bereichen wird in verschiedenen Aufarbeitungskontexten als ein Einfallstor für Machtmissbrauch und sexuelle Gewalt analysiert (vgl. z. B. Frings et al. 2022, S. 534ff.; Großbölting 2022, S. 154ff.) – wohlgemerkt nicht als Ursache, aber als Ermöglichungsbedingung. Dabei geht es oft um die Frage, inwiefern das zölibatäre Leben eines Priesters gerade für Menschen eine attraktive Option ist, die mit ihrer eigenen Sexualität gesellschaftlich, mit sich selbst oder anderen Menschen in Konflikt geraten würden und für die das Zölibat daher einen Schutzraum zu bieten scheint – der aber nicht für alle auf Dauer auch als solcher funktioniert. Der Zölibat ist damit keine Ursache für sexuellen Missbrauch – er „zwängt aber die sexuelle Selbsterfahrung und -regulierung und damit einen reflektierten Umgang mit den eigenen sexuellen Bedürfnissen ein“ (Frings et al. 2022, S. 535) und verknüpft Sexualität unmittelbar mit Versuchung und Sünde, womit sie zugleich unbesprechbar wird.

Vor allem letzteres zeigt sich auch in den Interviews. Dass Sexualität als Themenkomplex mit all den sich damit verbindenden Fragestellungen im Seminar weitestgehend unthematisiert bleibt, bestätigen so gut wie alle Befragten. Einzelne berichten von offenbar eher unbeholfenen und teils völlig in die Irre führenden Versuchen einzelner Präfekten, die Jungen aufzuklären. Auch bei anderen Gelegenheiten zeigt sich, dass die Präfekten weder willens noch in der Lage sind, über Sexualität zu sprechen. Und auch die drei berichteten Fälle sexueller Gewalt zeugen davon, dass es den Betroffenen nicht möglich war, ihre Erfahrung mit anderen zu teilen – wobei in zwei Fällen schon die eigene Reflexion darüber, was da eigentlich passiert ist, erst viel später im Leben einsetzte, als Worte und Konzepte dafür zur Verfügung standen. Nur ein Betroffener war zum Tatzeitpunkt bereits alt und aufgeklärt genug, um zu fühlen und zu wissen, dass der Täter eine Grenze überschritten und ihm Gewalt angetan hatte; mit anderen sprechen konnte er dennoch nicht. Auch die mehr oder weniger expliziten Andeutungen von übergriffigen Handlungen unter den Seminaristen fügen sich in dieses Bild aus nicht stattfindender Auseinandersetzung und fehlender Sprechfähigkeit ein. (vgl. Kapitel 7.6)

Die Verknüpfung von Sexualität mit Sündhaftigkeit und dadurch mit Bedrohung wird in diesem Schweigen, aber auch in konkreten Situationen deutlich:

> *„Ab der 10. Klasse durften wir die Zeitung lesen, es wurde uns das Traunsteiner Wochenblatt zur Verfügung gegeben. Uns ist aufgefallen, dass öfter etwas aus der Zeitung herausgeschnitten war, dass also ein kleines Loch in der Zeitungsseite war. So haben wir uns einmal die gleiche Zeitung nachgekauft und entdeckten an dieser Stelle eine kleine Kinoanzeige mit einer nacktbusigen Frau.“ (44, späte 60er)*

> *„Und wir sind natürlich am Bahnhof vorbeigekommen, er war ja nicht weit weg, dort gab es natürlich auch die Bahnhofskinos. In den Bahnhofskinos zu der Zeit, da waren die Auslagen voller Fotos von Sexfilmen. So war es einfach. An ein Erlebnis mit dem Herr Präfekten P kann ich mich erinnern: Er hat sich vor die Auslagen gestellt und hat gesagt: ‚Liebe Kinder, das sind die Bilder, wo alles raushängt. Da dürft ihr nicht hinschauen.‘ (lacht) Da fällt einem nichts mehr ein.“ (23, späte 60er/frühe 70er)*

Jenseits dieser fast schon absurd anmutenden Versuche, jedwede sexuelle ‚Versuchung' zu tilgen, haben die Tabuisierung von Sexualität und die sich daraus ergebenden Konsequenzen in Bezug auf das Frauenbild und das Verhältnis zu Mädchen/Frauen[45] für einige Befragte weitreichende Folgen.

Der Vorwurf, homosexuelle Neigungen zu haben, trifft mehrere Befragte – unvermittelt und unterschiedlich hart. Oben (Kapitel 7.6) wurde bereits beschrieben, wie ein Befragter sich keiner Schuld bewusst ist, durch den Vorwurf, seinem besten Freund Schlimmes angetan zu haben, aber dennoch über Wochen in existenzieller Angst vor Gottes Strafe lebt. Diese Situation erleben auch andere Befragte im Zusammenhang mit Masturbation (vgl. Kapitel 7.4). Aus dem Dilemma, mit der eigenen Sündhaftigkeit leben zu müssen und sie auch in der Beichte nicht offenbaren zu können, hilft ihnen niemand heraus – zumal diese Themen offenbar auch unter den Seminaristen nur bedingt besprechbar sind. Insbesondere in den 60er und auch noch in der ersten Hälfte der 70er Jahre bleibt jeder Aspekt von Sexualität ein Tabu.

Das führt so weit, dass über lange Zeit jeder Kontakt zu Mädchen sanktioniert wird beziehungsweise nur streng kontrolliert stattfinden darf – beispielsweise im Rahmen der vom Seminar für die Seminaristen organisierten Tanzkurse mit Schülerinnen eines nahegelegenen Mädcheninternats[46] oder im Rahmen von Aktivitäten der Gen-Gruppen. Zumindest unter den Direktoren Kolbeck und Huber können schon kleine Verstöße gegen diese Kontrolle gravierende Folgen haben:

> *„Interessanter war, dass einer der Mitschüler, (…) der hatte ein Bild, ganz schematisch gezeichnet, von einer nackten Frau. Also wirklich ganz, ganz schematisch. Also nur diese primären Geschlechtsmerkmale. Kein Kopf, keine Arme, kein gar nichts. Und das hat er in seinem Geldbeutel gehabt. Und dieser Geldbeutel ist irgendwo mal liegengeblieben und ist gefunden worden. Und dann mussten wir, die ganze Klasse, mussten wir uns versammeln. Und dann kam der Präfekt mit diesem Geldbeutel und hat dieses Bild rausgezogen und hat zu dem Schüler gesagt: Gehört das dir? Ihm blieb nichts anderes übrig, weil in dem Geldbeutel waren ja noch persönliche Dinge mit Namen usw. drin. Das gehört ihm. Und er war am nächsten Tag entlassen." (37, Mitte 60er bis frühe 70er)*
>
> *„Die Parallelklassen waren ja gemischt, und in den Pausen hat man sich dann schon irgendwie getroffen oder versucht, einmal so ins Gespräch zu kommen. Aber wir hatten einen Heimweg vom Gymnasium Traunstein hoch zum Seminar, und einer aus meiner Klasse ist mit einer Händchen haltend da hochgegangen. Und den haben sie gesehen, und der wäre also fast vom Seminar geflogen." (18, frühe 70er)*
>
> *„Mädchen, das weibliche Geschlecht, wurden im Seminar völlig ausgeblendet. Es war verboten, Spaziergänge in die Stadt zu machen, selbst Spaziergänge in die Natur durfte*

45 Von Geschlechterverhältnissen und -identitäten jenseits des binären Codes männlich/weiblich ist in den Interviews – sicherlich der Zeit geschuldet – an keiner Stelle die Rede.

46 Hierzu findet sich in den Archiv-Unterlagen ein Briefwechsel inklusive eines Gutachtens zu der Frage, ob Tanzkurse an bischöflichen Knabenseminaren zugelassen werden können, aus dem Jahr 1967. Auch in den Unterlagen zur jährlichen Konferenz der Leiter der Studienseminare in Deutschland taucht das Thema wiederholt auf. Es wird deutlich, dass der Entscheidung große Bedeutung beigemessen wird – letztendlich muss der Kardinal darüber entscheiden. Die Diskussion spannt sich dabei auf zwischen „Bewahrungs-" und „Bewährungspädagogik". In späteren Jahren finden Tanzkurse in sehr kontrolliertem Rahmen statt – sofern die Eltern vorher schriftlich bestätigt haben, dass sie einverstanden sind und das Seminar nicht für „eventuelle Folgen" verantwortlich gemacht werden kann.

man nur in Gruppen machen. Einmal wurde ein Schüler in der Stadt allein mit einem Mädchen gesehen, er wurde deswegen entlassen." (44, späte 60er)

Ab ungefähr Mitte der 70er Jahre wird der Umgang vor allem mit Kontakten zu Mädchen ganz allmählich lockerer. Weiterhin geben viele Befragte an, dass faktisch kaum Möglichkeiten bestanden, mit Mädchen in Berührung zu kommen und das Seminar nach wie vor bemüht war, Räume dafür möglichst nicht entstehen zu lassen. Es wird aber auch zunehmend berichtet, dass einzelne ältere Seminaristen eine Freundin hatten und dies zumindest unter den Schülern, vermutlich aber auch den Präfekten, bekannt war. Offenbar wird weniger vermittelt, dass Handlungen oder gar Gedanken sündhaft seien, prägnant ist aber weiterhin das Schweigen über Sexualität, körperliche Veränderungen und Bedürfnisse, Liebe etc. Ab Mitte der 80er Jahre, als sich für die oberen Klassen viele Regeln (z. B. zum abendlichen Ausgehen) lockern oder zumindest leichter umgehen lassen, wird es zunehmend „normal" und zum offenen Geheimnis, dass Seminaristen eine Freundin haben – wenngleich diese auch weiterhin offiziell nicht ins Seminar kommen dürfen.

Jedoch: aus Sicht einzelner Befragter prägt sich die Tabuisierung und Dämonisierung von Frauen und von Sexualität tief ein. Beim Einen entsteht das Selbstbild: wer von Frauen mehr oder anderes möchte als maximal Freundschaft ist schwach, unreif, egoistisch und verhält sich nicht ehrenhaft. Andere sind zumindest tief verunsichert, wie sie sich Frauen gegenüber verhalten können und sollen – teilweise bis heute. „*Wir wurden vermurkst*", so beschreibt es ein Interviewter (8, späte 60er) im Rückblick.

Umso tiefer sitzen die Enttäuschung und das Unverständnis, wenn sich mit Blick auf einzelne Geistliche oder im Zuge der Aufdeckung von Missbrauch in der Kirche generell das Bild grundlegend wandeln muss, weil klar wird, dass die demonstrierte Tugendhaftigkeit eine Fassade war.

8.6 Strukturelle Bedingungen

In den Interviews werden eine Reihe von strukturellen Faktoren benannt, die aus Sicht der Befragten zu den Bedingungen am Seminar und zum Entstehen von Gewalt beigetragen oder sie zumindest begünstigt und nicht verhindert haben. Es handelt sich um Bedingungen, die auch aus anderen Aufarbeitungsstudien (vgl. beispielsweise Keupp und Caspari 2024; Keupp et al. 2017 a und b; Bundschuh und Janssen 2022; Caspari et al. 2024b) bekannt und insofern nicht für das Studienseminar Traunstein spezifisch sind.

8.6.1 Fehlende Qualifikation der Präfekten, Betreuungsschlüssel

„Es ist insgesamt, es ist fast schon ein Fazit, das ich schon sehr früh auch für mich gewonnen habe, es war die komplette Abwesenheit von pädagogischen Gedanken, Richtlinien, Ideen. Die komplette Abwesenheit. Und nicht, weil die Menschen, die für uns verantwortlich waren, per se böse waren. Das waren sie nicht. Sondern, weil sie in ihrer Rolle so etwas von überfordert waren." (38, 70er)

Ein aus Sicht der Interviewten schon als Jugendliche für sie sehr offensichtlicher Aspekt ist die fehlende Qualifikation der Präfekten für ihre Aufgaben im Seminar. Die Präfekten sind bis 1982 ausschließlich Geistliche, von denen einige Erfahrung als (Religions-)Lehrer oder Volksschul-

lehrer mitbringen. Selbst das Lehramtsstudium der damaligen Zeit, das erfahren viele der Befragten in der Schule, qualifiziert aber in erster Linie fachlich und macht einen noch nicht zum Pädagogen. (Dennoch stellen einige durchaus einen Unterschied fest, als ab 1982 der erste nicht-priesterliche Präfekt, ein ausgebildeter Lehrer, ans Seminar kommt.)

„Überforderung" ist eine häufige Diagnose der Befragten mit Blick auf die Präfekten und Direktoren, die sie einerseits aus der fehlenden Qualifikation, andererseits aus dem gegebenen Betreuungsschlüssel begründen.

> *„Aber man, glaube ich, greift dann schon nicht daneben, wenn man sagt, dass das ein akutes systemisches kirchliches Versagen war zusätzlich, quasi Präfekten VOLLKOMMEN unvorbereitet in eine so anspruchsvolle erzieherische Arbeit zu geben. Es waren ja junge Leute. Die dürften so in den Endzwanzigern, allenfalls Anfang Dreißiger gewesen sein und haben es dann plötzlich mit einer sehr heterogenen Gruppe zu tun, mit 30, 40 Zehnjährigen, Elfjährigen, Zwölfjährigen." (38, 70er)*

> *„Sie waren ja auch nicht aufdringlich. Das war ja das Gute. Die waren ja nicht, die waren ja eh überfordert. Und wenn du jetzt nicht aufgefallen bist, weil du irgendwie was angestellt hast oder weil du irgendwie, weil es Zoff gegeben hat, dann waren die ja gar nicht präsent. Die waren ja überfordert. Die waren ja mit 50 Leuten, das ist ja ein Horrorjob, das muss man sich mal vorstellen, 24-7 mit 50 Pubertierenden allein in einem Raum." (2, späte 70er und 80er)*

Damit erklären sie sich unter anderem die fehlende individuelle Fürsorge – beispielsweise nach dem Tod eines Elternteils:

> *„Auch im Seminar. Da war auch nicht irgendwie, dass man gesagt hat: ‚Mensch, wie schaut es denn aus? Wie geht es denn jetzt, nachdem der Papa tot ist? Wie kommst denn da zurecht?' Nichts. Nichts. Gar nichts. Der war halt tot. (…) Aber das ist, ich glaube, vielleicht haben die ja ganz schlicht und einfach gesagt: Wo sollen wir denn das alles machen? Wir haben da 40 Schüler oder 30 Schüler von zwei Klassen. Da können wir doch nicht uns um jeden Einzelnen kümmern. Wenn es nicht geht, geht es halt nicht." (37, Mitte 60er bis frühe 70er)*

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang ein Schreiben des damaligen Direktors des Landschulheims in Grunertshofen, Burgey, an Prälat Höck vom 12. April 1963, in dem der Direktor über die „*erziehlichen Möglichkeiten in den Knabenseminaren*" nachdenkt, Kritik und Vorschläge formuliert. Burgey berichtet von einem Zusammentreffen mit einem „*Kurs des Katholischen Seminars für Sozialberufe in München*", in dessen Rahmen er berichtet, dass in seinem Landschulheim ein Erzieher für eine Gruppe von 30 bis 40 Kindern zuständig sei – was auf großes Erstaunen und Widerspruch stieß:

> *„Diesen Einwand der Erzieher höre ich nun schon seit Jahren: auf Heimerzieherschulen, auf Erziehertagungen, von Erziehern, die man einstellen will, aber keine Lust haben, so große Gruppen zu leiten, und von der Fachliteratur, wo es längst keine Frage mehr ist, dass 15 Kinder in einer Gruppe das höchste sind."*

Die Situation an den Knabenseminaren sei jedoch eine andere, so Burgey weiter, dort gebe es Gruppen mit 40 oder gar 60 Kindern. Der Einwand, an den Seminaren habe man es mit weniger „*schwierigen*" Kindern zu tun als in Heimen, sei zwar richtig – doch gerade die Erziehung zum Priestertum sei doch ein besonderer Auftrag, der die Erzieher vor große

Aufgaben stelle. Burgey fordert daher für die Seminare eine maximale Anzahl von 20 Schülern pro Gruppe, in den höheren Klassen noch weniger – und zwar nicht zur Entlastung der Präfekten: *„Der Präfekt müsste sich mit jedem einzelnen intensiv befassen, um durch eine Fülle von Anregungen die Begabung des einzelnen nützen und zu fördern suchen.“* Die dadurch entstehende engere Bindung zwischen Präfekt und Schüler ermögliche dann auch mehr persönlichen Freiraum für die Heranwachsenden: *„Der Mangel an persönlicher Freiheit, den ein Seminarleben fast immer mit sich bringt, wird nicht selten als schwerer, kaum zu ertragender Druck empfunden.“ (alle Zitate aus genanntem Schreiben, Archiv-Bestand EB004, 103)*

Die Klarheit, mit der der Direktor des katholischen Landschulheims hier gewissermaßen ‚von außen‘ zentrale Probleme der Strukturen eines Studienseminars bereits 1963 benennt, ist bemerkenswert. Direktor Max Kolbeck stimmt den Ausführungen Burgeys in einem Brief an Prälat Höck zu – sieht aber zugleich noch weitere Probleme als nur den Betreuungsschlüssel:

> *„Ich muss voll und ganz bestätigen, dass für die Erziehung im eigentlichen Sinn in unseren Häusern verhältnismäßig schmaler Raum bleibt. (…) Es ist mir aber auch klar, dass mit einer größeren Anzahl von Erziehern das Problem noch lange nicht gelöst ist.“ (Brief vom 10.12.1963, Archiv-Bestand EB004, 103)*

Kolbeck bezieht in diesem Schreiben vor allem auf bauliche Mängel des Seminars (siehe Kapitel 8.6.3). Dass er auch eine Idee von der unzureichenden Vorbereitung der Präfekten auf ihre Aufgabe haben mag, zeigt sich im Archiv-Material zum Thema Fort- und Weiterbildungen. 1960 wird von Caritas und BDKJ die *Akademie für Jugendfragen* in Münster gegründet, ab 1962 werden dort auch Angebote zur Internatspädagogik vorgehalten, die fortan ausgebucht sind und daher ab 1969 ausgebaut werden. Der Bedarf an Fortbildung wird ab 1967 auf der Konferenz der Leiter bischöflicher Internate jährlich thematisiert und gemeinsam mit der Akademie Inhalte diskutiert, bei der Konferenz 1969 geht es zudem um den Bedarf an wissenschaftlicher Forschung zu Internatserziehung. Kolbeck meldet 1969 zwei Präfekten zum Grund- bzw. Aufbaukurs an, die jeweils eine Woche dauern. Im Jahresprogramm der Akademie wird das Angebot im internatspädagogischen Bereich mit den folgenden Worten beworben:

> *„Es gilt, noch intensiver als bisher die Werde- und Reifenot des jungen Menschen, aber auch die besondere Stellung eines religiös weithin ‚geschlossenen' Heims in der weltanschaulich-pluralistischen Gesellschaft zu erkennen. Sowohl die Symbolsprache des jugendlichen Aufbegehrens als auch die soziale Problematik der Integration von Internaten in die moderne Gesellschaft sind für viele Internatserzieher leider immer noch unverständliche Daten. Nicht wenige Erzieher sind trotz besten Willens aufgrund ihrer bisherigen Ausbildung überfordert." (Jahresprogramm der Akademie für Jugendfragen Münster 1969, S. 17)*

Ähnlich deutliche Hinweise auf ein Bewusstsein für die Problematik finden sich im Archiv aus späteren Jahren nicht, was aber der insgesamt ‚dünner‘ werdenden Aktenlage geschuldet sein mag. Das Grundproblem der mangelnden Vorbereitung und Qualifikation hat sich, folgt man den Interviews, nicht grundlegend verändert:

> *„Aber das waren keine ausgebildeten Pädagogen. Und die waren da auch nicht freiwillig. Keiner hat sich beworben auf den Job, sondern die sind da hingeschickt worden. Heute*

wird eine Stelle ausgeschrieben, dann bewerben sie sich und sagen: das interessiert mich, ich will das tun. Aber damals war das, die haben das gemacht, weil ihnen diese Aufgabe zugeschrieben worden ist und und die Qualifikation, die sie hatten, glaube ich, war nicht selten, dass sie selber halt früher auch im Internat waren. Und da kannten sie es, wie das da lief. Und so haben sie es dann auch gemacht." (1, späte 70er/80er Jahre)

8.6.2 Motivation der Präfekten und Anforderungen an sie

„Die wollten ja gar nicht ins Internat. Die haben das auch offen zugegeben. Die haben das offen gesagt: hier, ich will eigentlich gar nicht. (…) Also, da kenne ich keine Ausnahmen. (…) Die haben halt da fünf Jahre abgesessen und waren dann froh, dass sie wieder draußen waren, ja. Hohe Verantwortung. Man kann ja da nichts ernten für die, ja. Also, da gibt es ja nichts zu holen." (5, Mitte 70er bis Mitte 80er)

Darauf, dass die (geistlichen) Präfekten zu großen Teilen nicht aus eigener Motivation und teilweise gegen ihren Willen am Seminar waren, finden sich auch im Archiv zahlreiche Hinweise. In Briefwechseln zwischen den unterschiedlichen Direktoren und den Seminarreferenten oder Generalvikaren ist zu verfolgen, wie nach Menschen gesucht wird, die für das Präfektenamt geeignet scheinen und bereit sind, es zu übernehmen. Briefen und Gesprächsnotizen ist zudem zu entnehmen, dass die meisten Präfekten zum frühestmöglichen Zeitpunkt – oft nach drei Jahren – um Versetzung bitten. Da eine gewisse Kontinuität im Seminar gewahrt bleiben soll und jeweils eine neue Stelle sowie ein nachfolgender Präfekt gefunden werden muss, müssen die Versetzungswilligen häufig länger bleiben als gewünscht und stellen im folgenden Jahr erneut einen Antrag.

Das nicht besonders professionell erscheinende, direktive und teilweise fast schon verzweifelt anmutende Vorgehen der Erzdiözese bei der Suche nach Personal zeigt sich beispielhaft, als Konrad Huber als Direktor ausscheidet und zum Schuljahr 1975/76 ein Nachfolger gefunden werden muss. Hierzu liegen aufschlussreiche Archiv-Dokumente vor. Offenbar gab es im Juni/Juli 1975 Gespräche mit einem Gemeindepfarrer H., der vom Ordinariat für geeignet gehalten und angefragt wurde; seine Reaktion wurde als Zusage verstanden. Ende Juli verfassen Gemeindemitglieder aus der Gemeinde von Pfarrer H. ein Memorandum, in dem sie darlegen, dass es einerseits für die Gemeinde ein großer Verlust wäre, wenn der Pfarrer ans Seminar wechselte. Andererseits halten sie es auch für den Pfarrer nicht für den richtigen Weg – er sei „*mit Leib und Seele Pfarrer – und nicht Lehrer, nicht Direktor, nicht ‚Manager*". Sie fragen, ob der Erzdiözese und den Gläubigen damit gedient sei, wenn er „*in Traunstein ein Amt antritt, das er niemals aus Neigung, sondern nur im Gehorsam gegen seinen Bischof bejahen kann*". Zwei Tage später schreibt der betreffende Pfarrer selbst einen Brief an den Generalvikar und lehnt das Angebot explizit ab. Ihm fehle die Erfahrung als Präfekt, Spiritual oder ähnliches – auch wenn er eine Ausbildung zum Volksschullehrer habe, brauche es für diese Aufgabe doch eine fachliche Ausbildung. Auch seiner Persönlichkeit nach hält er sich nicht für die geeignete Person für diesen Posten. Der Generalvikar verfasst eine Notiz an den Kardinal, in der deutlich wird, dass offenbar der Kardinal den Pfarrer im Gespräch angefragt hatte und dieser seine Reaktion gar nicht als Zusage verstanden wissen wollte. Der Pfarrer habe dem Kardinal nicht widersprechen wollen, aber seine Bedenken geäußert: „*Das gelte auch nach wie vor, dass er dann, wenn der Bischof es unter allen Umständen will, dem*

Wunsch Folge leisten werde. Aber er könne sich einfach nicht vorstellen, dass er diese Aufgabe übernehmen könnte, er habe überhaupt kein Verhältnis zu dieser Aufgabe" und es sei offenbar ein Fehler gewesen, nicht direkt und ausdrücklich Nein gesagt zu haben – so gibt der Generalvikar nun sein letztes Gespräch mit Pfarrer H. wieder (alle Zitate aus Archiv-Bestand Julius Kardinal Döpfner, Signatur 181). Die Suche beginnt im August von Neuem. Sie endet, als Engelbert Siebler zum 01.02.1976 neuer Direktor wird. Dass auch er diese Aufgabe eigentlich nicht übernehmen wollte, geht aus Archivunterlagen hervor – und formuliert Siebler 2012 explizit in einem Interview mit Erich Lejeune für München TV: „*Kardinal Döpfner hat mich mit Gewalt und gegen meinen freien Willen zum Seminar-Direktor gemacht.*“[47]

Dieses Vorgehen dokumentiert sich auch in Gesprächsnotizen und Briefwechseln, wenn es um die Suche nach neuen Präfekten geht: Priester werden angefragt, wollen oder können nicht einfach rundweg ablehnen und formulieren daher, dass sie „*unter Umständen*“, „*wenn Sie keinen anderen finden*“, „*schweren Herzens*“ bereit wären, ins Seminar zu gehen – was dann ohne weitere Rückfrage als Zusage verstanden wird. Dass die Angefragten sich als Priester zum Gehorsam verpflichtet haben und sich möglicherweise gar nicht wirklich frei fühlen, diese Entscheidung nach eigenem Empfinden zu treffen, wird dabei nicht bedacht.

Dem oft nicht auf Freiwilligkeit beruhenden Weg ans Seminar folgt eine Tätigkeit mit hohen Anforderungen, vielen Aufgaben und wenig Freizeit. Zu den Aufgaben im Seminar und dem Religionsunterricht kommen Gottesdienstvertretungen in den umliegenden Gemeinden. Diese Anforderungen blieben über die Jahrzehnte relativ stabil und sind bekannt. So schreibt Direktor Kolbeck an Prälat Höck in seinem Seminarbericht bzw. Ausblick zum Schuljahr 1969/70, in dem 170 Schüler im Seminar leben:

> *„Die drei Präfekten versehen ihren Dienst mit Gewissenhaftigkeit und Fleiß. Ihr Dienst geht von 6 Uhr morgens bis 20.30 Uhr bzw. bis 22 Uhr. Einen freien Tag kennen sie nicht. Jeder der 3 Präfekten gibt 8 Religionsstunden wöchentlich am Annette-Kolb-Gymnasium. Der Direktor hat 6 Stunden am Chiemgaugymnasium. Von Pfarreien erbetene Aushilfen werden immer geleistet, es sei denn, dass der Dienst an der Schule es nicht zulässt. Von Ende November 68 bis September 69 wurden vom Seminar alle Sonn- und Feiertagsgottesdienste in Freutsmoos übernommen. In der halböffentlichen Seminarkirche werden sonntags 3 Gottesdienste, werktags 2 Gottesdienste gehalten.“ (Schreiben vom 25.09.1969 Archiv-Bestand BB009/1, 1721)*

1984 formuliert Direktor Engelbert Siebler auf Aufforderung durch Prälat Höck eine Stellenbeschreibung für Präfekten am Studienseminar, die genau diese Aufgaben auch enthält. Er weist darauf hin, dass die Arbeitszeit „*stundenmäßig nicht begrenzt werden*“ könne und sich grundsätzlich auch auf die Wochenenden erstrecke, „*wenngleich dann und wann die Wochenenden frei sein können*“.

Dass diese Anforderungen über das Maß eines gewöhnlichen Berufslebens hinausgehen, sehen im Rückblick auch die interviewten Seminaristen:

> *„Es ist ja ein Irrsinn, es ist ein Irrsinn. Also die haben ja wirklich einen 24-7 Job gehabt. Wir sind alle drei Wochen heimgefahren. Die haben sozusagen 14, 18 Tage lang, 24*

47 Nachzuhören unter https://www.youtube.com/watch?v=1ynsVzH3N0g (letzter Aufruf 03.08.2026).

Stunden am Tag, also auch nachts haben die schauen müssen, haben die Dienst gehabt. Die haben keinerlei Arbeitnehmerrechte gehabt, die haben keine Supervision gehabt, die haben keine pädagogische Ausbildung gehabt. Und wenn wir in der Schule waren, dann sind die runter ins Gymnasium und haben Religionsunterricht gemacht. (…) Ich muss sagen, das ist eine Art von Ausbeutung, da wird mir echt schlecht." (2, späte 70er und 80er)

Über einen Präfekten, von dem mehrere Berichte vor allem physischer Gewaltanwendung vorliegen, berichtet ein Befragter:

„Ich habe einen Präfekten, (…) den habe ich eines Tages mal (…) auf dem Parkplatz in Traunstein in seinem Fahrzeug angetroffen, er hat geheult wie ein Schlosshund. (…) Dann bin ich auf jeden Fall zu dem hingegangen und habe gesagt: ‚Mensch, Herr G, was ist denn los?' Dann sagt der: ‚Ich kann keine Kinder mehr sehen, ich kann Kinder nicht ausstehen.' Mehr hat er nicht gesagt. Das war dann auch so ein Erlebnis, denke ich mir: oh, da bin ich wirklich falsch." (23, Ende der 60er/Mitte der 70er)

8.6.3 Bauliche Bedingungen und finanzielle Ausstattung

Die räumlichen Ordnungen im Seminar, so wurde oben bereits ausgeführt, sind nicht dazu angetan, mehr als eine Verwaltung und ‚Abfertigung' einer möglichst großen Anzahl von Schülern zu dienen. Dies gilt insbesondere vor dem Umbau.

Im September 1966 verweist Direktor Max Kolbeck in seinem Jahresbericht an Prälat Höck auf die seit 1963 geltenden „Richtlinien für Heime und andere Einrichtungen nach §78 JWG", laut denen Schlafräume nur noch drei bis maximal fünf Betten haben dürfen und „*bei nicht ausreichenden Neben- und Wohnräumen*" jedem Jugendlichen im Schlafraum mindestens 5 qm zur Verfügung stehen müssen: „*Wir sind bisher von staatlichen Kontrollen bezüglich Unterbringung unserer Schüler verschont geblieben. Wären sie erfolgt, wir hätten wohl mit sehr drastischen Maßnahmen rechnen müssen.*" (Zitat Schreiben vom 07.09.1966, Archiv-Bestand EB004, 103)[48] Diesen unhaltbaren Zuständen wird mit dem Um- und Neubau 1967/68 einigermaßen Abhilfe geschaffen, zumindest mit Blick auf die Schlafsäle und durch die Übersiedlung der Oberstufe in den Neubau, in dem auch die Studierräume kleiner sind. In seinem Bericht vom September 1969 an Prälat Höck macht Kolbeck aber auch deutlich, dass die bislang bewilligten Gelder trotz umsichtigen Einsatzes nicht ausreichen, um alle Räume fertigzustellen und neues Mobiliar zu beschaffen – noch werden beispielsweise in den Studiersälen die Möbel von 1929 genutzt. In den Jahren nach dem Umbau wird unter anderem in Elternbriefen immer wieder thematisiert, dass beispielsweise die Heizkosten für das Hallenbad zu hoch sind und das Bad daher nicht genutzt werden kann.

Hier wie an anderen Stellen wird deutlich, dass die finanzielle Ausstattung des Seminars immer wieder hinter dem zurückblieb, was nötig gewesen wäre, um mehr Personal anstellen zu können und für gute Wohn- und Arbeitsbedingungen zu sorgen. Dies zeigt sich in den Interviews besonders deutlich mit Blick auf die Verpflegung im Seminar. Das Essen wird von

48 Wie an anderer Stelle (Kapitel 8.6.4) ausgeführt wird, unterstand das Seminar in den 60er Jahren der staatlichen Schulaufsicht, insofern mussten die Vorgaben des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) möglicherweise nicht zwingend zur Anwendung kommen, dienten aber offenbar als Orientierung.

einigen ehemaligen Seminaristen gelobt – weil man satt wurde –, von vielen Befragten aber auch als „*sparsam*“, „*lieblos*“ oder „*billig*“ kritisiert. Neben der auf Sparsamkeit bedachten Haltung der Schwestern, die für die Küche zuständig sind, wird dies vor allem mit den zur Verfügung stehenden Mitteln begründet:

> *„Ich meine, was man immer wieder durchgehört hat, dass das Ganze wirtschaftlich sehr, sehr knapp angelegt war hier. Also die haben ja in der Küche immer, es hat immer geheißen, wir haben zu wenig Personal. Also insgesamt war das immer wieder mal Thema, auch beim Essen, wo es geheißen hat, das Essen ist nicht so toll, es schmeckt nicht, es ist immer das Gleiche, oder so billige Sachen. (…) Und da ist immer argumentiert worden: für das Geld, was wir da zur Verfügung haben, KANN man nicht mehr. Und dann ist es auch schon mal so gewesen, dass gesagt wurde: ‚Pass auf, du kriegst jetzt die 3,80 Mark, was das Essen hier wert ist, und dann schaust du mal in der Stadt, was du dafür bekommst.‘ (…) Und dann haben sie auch Personalmangel in der Küche, nicht nur bei der Materialbeschaffung, sondern Personalmangel.“ (16, 70er)*

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass das Haus einerseits von seiner Gründung an ein Prestige-Bau und eine hervorgehobene Einrichtung der Erzdiözese sein soll (vgl. Kapitel 5.1), andererseits durchgehend an wichtigen Stellen Abstriche machen muss und selbst als notwendig erkannte und zeitgemäße Standards nicht erfüllen kann.[49] Insbesondere den Schülern gegenüber wird der deshalb nötige „einfache Lebensstil“ jedoch zur Tugend erhoben und damit der Kritik entzogen – vielmehr sollen sie Dankbarkeit zeigen. Eltern gegenüber wird die finanzielle Lage erläutert und damit Erwartungen gedämpft, zugleich werden diese immer wieder auch zu Spenden aufgefordert.

8.6.4 Fehlende Heimaufsicht

Wie schon in der Gründungsgeschichte des Studienseminars deutlich wird, ist das Haus über lange Zeit dem *Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus* unterstellt.

Bis 1983 galt das *Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)* in der Fassung von 1960[50], das den Begriff des „Schülerheims“ zwar kannte, aber nicht näher definierte. Die staatliche Aufsicht für Schülerheime lag bei den Schulaufsichtsbehörden im Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums. Ab 1983 unterscheidet das reformierte BayEUG zwischen verbundenen und nicht verbundenen Schülerheimen[51] – also zwischen solchen, die mit einer bestimmten Schule eine organisatorische Einheit bilden und solchen, die keine Anbindung an eine bestimmte Schule haben. Verbundene Schülerheime unterstehen meist der Schulaufsicht (Ausnahme sind mit bestimmten Schultypen verbundene Heime), unverbundene Schülerheime gingen in den Rechtskreis des sich immer weiter ausdifferenzierenden Jugendhilferechts über.[52] Der Form nach handelt es sich beim Studienseminar St. Michael um ein solches ‚ungebundenes Schülerheim‘, allerdings finden sich im Archiv keine

49 Ein Befragter (49) berichtet, Direktor Siebler habe jeweils den Zehntklässlern Einblick in die Buchführung und wirtschaftliche Lage des Hauses gegeben und erläutert, woher die Gelder in welcher Höhe kämen und wie sie verwendet würden.

50 https://www.verkuendung-bayern.de/files/gvbl/1960/04/gvbl-1960-04.pdf (letzter Aufruf 02.09.2026).

51 Siehe Artikel 106 des BayEUG, https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-106 (letzter Aufruf 09.09.2026).

52 Siehe Artikel 109 des BayEUG, https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-109 (letzter Aufruf 09.09.2026).

Hinweise darauf, dass nach 1983 bzw. nach dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) am 1. Januar 1991 ein Wechsel der Zuständigkeit stattgefunden hätte.[53]

Es finden sich allerdings auch weder in den Interviews noch in den Archiv-Unterlagen Hinweise darauf, dass das Kultusministerium gegenüber dem Haus tatsächlich irgendeine Art von Aufsicht ausgeübt hätte. In den Korrespondenzen geht es um rein schulische Belange sowie um den Einsatz von Präfekten im Seminar und als Religionslehrer, aber nicht um die Seminarorganisation oder gar internatspädagogische Fragen. Die Beziehung zwischen den Direktoren bzw. der Erzdiözese und dem Kultusministerium wird über lange Zeit gepflegt und scheint dem Studienseminar einigen Einfluss zu ermöglichen.

Aber auch die Erzdiözese kommt ihrer Aufsichtspflicht gegenüber dem Studienseminar im untersuchten Zeitraum offenbar (wenn überhaupt) nicht systematisch nach. Offiziell zuständige Ansprechperson ist jeweils ein Seminarreferent, der im Ordinariat angesiedelt ist. Die Direktoren stehen mit dieser Person und/oder dem jeweiligen Generalvikar schriftlich in Kontakt, erstatten Bericht (ein Schwerpunkt ist hier jeweils, wie viele Abiturienten den Weg in die Theologie bzw. ans Priesterseminar beschreiten wollen) und diskutieren insbesondere Fragen der Stellenbesetzung. Besuche der Seminarreferenten im Haus finden, dem Archiv-Material zufolge, immer wieder statt – wenn auch offenbar nicht von Anfang an. So beklagt Max Kolbeck im Zusammenhang mit den baulichen Unzulänglichkeiten des Hauses in einem Schreiben 1963, „*seit 8 Jahren*“ nicht die Möglichkeit gehabt zu haben, vor Ort mit Prälat Höck über die Schwierigkeiten zu sprechen (siehe oben, Schreiben vom 07.09.1966, Archiv-Bestand EB004, 103) – was nicht für eine allzu intensive Befassung des Seminarreferenten mit einer Aufsicht über das Haus spricht.

Aus späteren Jahren gibt es Hinweise auf Besuche des Seminarreferenten anlässlich von Elterntagen, kirchlichen Feiertagen und seminarinternen Festakten (wie der Übergabe des Neubaus oder der Verabschiedung von Präfekten). Diese Besuche werden von den Seminaristen allerdings in erster Linie als Inszenierung wahrgenommen und haben aus ihrer Sicht nichts mit einem ernsthaften Austausch über das Leben im Seminar betreffende Fragen zu tun. So erläutert ein Befragter im Interview:

> *„Es gab ja nominell auch so eine Art Seminaraufsicht. Im Ordinariat gab es einen Seminarreferenten, der in regelmäßigen Abständen das Haus besucht hat und vor dessen Besuch dann auch das, was ich vorhin skizziert habe, natürlich auch üblich war: Das Haus hat sich herausgeputzt, der Gast wurde ganz feierlich mit Bläsermusik empfangen, der Seminarsprecher hat ihn begrüßt, es gab ein besonderes Essen. Und er hat mit dem Direktor gesprochen, mit den Präfekten geredet. Ich kann mich aber nicht erinnern, dass in irgendeiner Weise auch einmal Schüler an einem Gespräch beteiligt waren. Seminaristen hatten, glaube ich, keine Möglichkeit, mit ihm zu sprechen, auch wenn es irgendetwas gegeben hätte und wenn man sich vielleicht auch getraut hätte,*

53 Im Gegenteil: Nach Auskunft des aktuellen Direktors wurde erst nach 2010 im Kontext der Diskussion um Ermöglichungsbedingungen von Missbrauch innerhalb kirchlicher Strukturen festgestellt, dass die Zuordnung des Studienseminars zum Kultusministerium nicht der Form des Hauses entspricht. Mit der heutigen Zuordnung zum Bereich des SGB VIII gelten nun die entsprechenden Aufsichtsstrukturen und Regelungen beispielsweise zur maximalen Gruppengröße etc.

etwas zu sagen. (…) Und diese Seminarreferenten hatten eher, ja, so ein paternalistisches Verhältnis zum Haus und den Seminaristen. So ein bisschen großväterlich. Man schaut sich da nicht zu genau auf die Finger. Man schaut, ob es läuft. Und wenn der Direktor sagt, es läuft, dann passt das auch alles. Aber Dinge, die unterschwellig da waren oder Unzufriedenheiten, wurden nie angesprochen. Dazu wurden wir auch nicht erzogen, in irgendeiner Weise einmal Kritik zu üben. Denn wenn keiner fragt, wie es einem geht, dann geht man eben davon aus, dass alles in Ordnung ist." (11, späte 70er/frühe 80er)

Aus dem Jahr 1971 liegt ein Briefwechsel zwischen zwei Seminaristen aus der Oberstufe, dem Generalvikar und Direktor Huber vor, in dem es um einen Besuch des Generalvikars im Seminar geht. An einem Gespräch des Generalvikars mit der Oberstufe nehmen die beiden Schüler nicht teil, was offenbar seitens der Hausleitung Unmut auslöst. Daher wenden die beiden sich schriftlich an den Generalvikar, um ihre Gründe zu erläutern. Sie wollen ihr Fernbleiben explizit nicht als Kritik an der Person des Generalvikars verstanden wissen, erklären aber, in dem „*Gespräch*" – das aus ihrer Sicht nur ein wirkliches Gespräch sein kann, wenn die Teilnahme freiwillig ist – keinen Sinn gesehen zu haben: „*Aus einer ziemlich großen Resignation heraus in allen Dingen, die dieses Haus betreffen, blieb ich der Diskussion fern*." Die von der Oberstufe thematisierten Probleme seien relevant, sie zu besprechen jedoch zwecklos, „*weil ich glaubte, sie seien zu spezifisch auf die Verhältnisse in diesem Haus gemünzt und kaum befriedigend von Ihnen zu beantworten, da Sie unsere Situation hier zu wenig kennen können*." Man habe sich über diese Themen im Haus schon *„den Kopf heiß geredet*", ohne dass dies je zu Ergebnissen oder Konsequenzen geführt habe: „*Ich versprach mir auch von diesem neuerlichen ‚Gespräch' nichts. Ich hatte kein Interesse mehr*" – so schließt der eine der beiden Oberstufler. Der andere ergänzt, er habe entschieden, seine Zeit lieber anders zu nutzen – „*und zwar spätestens, als ich sah, mit welchem Aufwand, mit welchem Pomp, vor allem in religiöser Hinsicht, man auch diesmal wieder den Besuch einer kirchlichen Autoritätsperson unterstrich*."

Deutlich wird: aus Sicht der Seminaristen gibt es keine externe Aufsicht über das Seminar und damit auch keine Adresse, an die sie Kritik, Anregungen oder Beschwerden richten könnten. Eine interne Notiz des Generalvikars zu seinem Besuch im Seminar verdeutlicht, dass die im Gespräch geäußerte Kritik (und das Verhalten der beiden Abwesenden) auf die allgemeinen „*Schwierigkeiten, die heute an den Gymnasien besonders in der Oberstufe zu bemerken sind*" (sichtbar z. B. an langen Haaren und Schnurrbärten) sowie auf Anfechtungen in der religiösen Haltung zurückgeführt werden. Irgendeine Form selbstkritischer Reflexion oder inhaltlicher Auseinandersetzung mit den (schriftlich ausformulierten) Anfragen der Schüler ist nicht erkennbar (vgl. dazu auch Kapitel 8.7).

Aus den Archiv-Unterlagen ergibt sich der Eindruck, dass seitens der Erzdiözese der einzige wesentliche Maßstab für die Bewertung der Arbeit des Seminars die Zahl der Priesteramts-anwärter bzw. Theologiestudierenden ist. Um diese Frage drehen sich die Berichterstattungen der Direktoren an die Seminarreferenten (neben der Zahl der Neuanmeldungen) und auf die Gründe, wer warum (nicht) ans Priesterseminar übertritt, fokussieren sich häufig auch die Nachfragen seitens der Referenten oder Generalvikare. Im Jahr 1975 gibt es beispielsweise eine offizielle Anfrage des Diözesanrats an die Diözesanleitung dazu, „*welche Aufgabe im*

Bereich des Priesternachwuchses das Studienseminar in Traunstein wahrnimmt“, „*welches Erziehungskonzept die Arbeit der dort tätigen Personen bestimmt*“ und was die Gründe dafür sind, warum „*gerade aus dem Studienseminar in Traunstein in den letzten Jahren so wenig Abiturienten*“ ein Theologiestudium aufgenommen haben. Direktor Huber verwahrt sich gegen den Vorwurf, es gäbe nur in Traunstein und erst in den letzten Jahren einen Rückgang. Vor allem aber lehnt er es ab, „*mit solchem Zahlenmaterial (Ablieferungsquote von Abiturienten an das Klerikalseminar) die Existenzberechtigung eines Studienseminars nachweisen zu sollen*“. Das Seminar erfülle Erziehungsaufgaben, die sich daran nicht bemessen ließen – zugleich sei die Sorge um den Nachwuchs für kirchliche Berufe nicht allein Aufgabe des Studienseminars.

8.6.5 Auftrag und Zielsetzung zwischen Wohltätigkeit und Machtausübung

Ein weiterer Aspekt der Ermöglichung und Begünstigung von gewaltvollen Verhältnissen und Machtmissbrauch ist in der Gründungsidee des Studienseminars angelegt. Er ist eng verknüpft mit dem bereits dargestellten Umstand der unhinterfragten Autorität kirchlicher Würdenträger und den individuellen familiären Konstellationen (vgl. Kapitel 8.2 und 8.3).

Ziel und Aufgabe des Studienseminars ist es einerseits, (männliche) Kinder und Jugendliche christlich zu erziehen und an kirchliche Berufe heranzuführen. Andererseits und darüber hinausgehend geht es darum, Kindern aus dem ländlich geprägten Chiemgau Zugang zu höherer Bildung zu ermöglichen. Insbesondere vor der Bildungsexpansion ab den 60er Jahren, aber teilweise auch danach, sind viele Dörfer (und erst recht die Einzelhöfe) weit vom nächsten Gymnasium entfernt, sodass schon rein logistisch ein Schulbesuch dort für viele Familien nicht in Frage kommt. Eine Unterbringung in einem Internat wiederum ist gerade für die Bauern- und Arbeiterfamilien oftmals nicht erschwinglich. Hier eröffnet das Studienseminar in Traunstein Chancen: es ist darauf angelegt, gerade Söhne aus diesen Familien aufzunehmen und finanzielle Aspekte sollen explizit kein Grund dafür sein, dass ein ansonsten geeignetes Kind nicht aufgenommen würde. Die Möglichkeiten, die sich den Seminaristen damit für ihr ganzes Leben eröffnen, betrachten alle Befragten in den Interviews bis heute als großes Geschenk.

Aus dieser Konstellation ergibt sich aber zugleich ein Ungleichgewicht. Die bereits beschriebene, teils unerschütterliche Unterwürfigkeit der katholisch verwurzelten Familien gegenüber der Kirche trifft auf eine – ggf. erst durch das Angebot der Aufnahme ins Studienseminar relevant werdende – ökonomische Schwäche und niedrigeres Bildungsniveau. Die Wohltätigkeit der Kirche, die ein Heraustreten sowohl aus den prekären Verhältnissen als auch aus dem Bildungsmilieu der Arbeiter und Bauern verspricht, bringt die Familien in eine Abhängigkeit und damit gegenüber der Macht der Kirche unterlegene Position. Häufig erkennen die Eltern die Autorität der Vertreter dieser Macht nicht nur fraglos an, sondern sind ihr auch sprachlich, in ihrem Wissen und Habitus und nicht zuletzt finanziell unterlegen. Das Bewusstsein darum weist sowohl den Seminaristen als auch ihren Eltern ihren Platz zu:

> *„Über die typische Herkunft eines Seminaristen, da meine ich auch ein Muster zu erkennen. Also das waren eigentlich im weitesten Sinne alles in irgendeiner Form und Abstufung Loser. (…) Also ich kann mich an keinen erinnern, wo der Vater irgendwie Rechtsanwalt war oder Arzt war oder irgendwie also aus gehobenem Elternhause.*

Sondern die meisten waren irgendwelche Bauernbuben oder der [Freund] *oder ich halt irgendwie der Sechste von Eltern, die irgendwie nicht klarkamen oder irgendeiner, wo die Mutter irgendwie geschieden war. Also es war immer irgendwas, wo schon so von vornherein – also, so als der große Checker bist du da nie aufgeschlagen, sondern warst schon ein kleines Rädchen." (43, 80er)*

8.7 (Ausbleibende/r und unmögliche/r) Solidarität und Widerstand

Gibt es seitens derjenigen Seminaristen, die sich an den Verhältnissen stören, offenen Widerstand gegen die geltenden Ordnungen und Regeln? Verkürzt und vereinfacht ließe sich die Antwort so zusammenfassen:

„Auf die Idee wäre gar keiner gekommen. Weil, wo hätte man denn hin revolutionieren wollen? Es stand jedem frei, das Haus zu verlassen, in dem Sinne." (10, späte 70er bis Mitte 80er)

Tatsächlich ist, wie bereits dargestellt, die Reaktion auf Kritik häufig der Hinweis darauf, dass man das Seminar ja jederzeit verlassen könne (vgl. dazu Kapitel 6.8 und 8.2). Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten gesellschaftlichen, familiären und institutionellen Bedingungen führen in ihrer Gesamtheit zu einer „Infrastruktur", die nicht dazu anregt,

„dass man Dinge hinterfragt und auch nicht, dass man Autoritäten hinterfragt. Also das hemmt das eher, würde ich sagen. Also insofern würde ich sagen, (...) wären wir so erzogen worden, dass wir unsere Meinung sagen sollen und ein Recht auf freie Meinungsäußerung haben und wir uns auch selber Gedanken machen sollten, ja, dann hätten wir schon was sagen müssen. Ja? Hätte ich gesagt. Aber die ganze, wie sagt man da, Infrastruktur hat dagegen gesprochen." (19, späte 80er)

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass viele Seminaristen sich einordnen und zumindest weitestgehend den vorgesehenen Regeln entsprechend unauffällig durch ihre Seminarzeit gehen – zumal diese Regeln ja nicht von allen als problematisch oder einengend erlebt werden.

Anderen gelingt dieses „*Mitschwimmen*" und „*nicht Auffallen*" nur, weil sie sich „*im Verborgenen*" und „*unter dem Radar*" Freiräume und Nischen schaffen, in denen sie sich frei fühlen – und/oder, weil sie die gegebenen Regeln so weit wie möglich ausreizen oder bewusst brechen. In den Interviews wird eine ganze Reihe von Regelübertretungen genannt, die sich als Widerstand verstehen lassen. Dies beginnt damit, Turnschuhe oder T-Shirts, die man offiziell nicht tragen darf, im Schulranzen nach draußen zu schmuggeln und auf dem Schulweg doch anzuziehen, geht über verbotenes Kartenspiel und nicht geduldete Lektüre bis zum – ab den 70er Jahren offenbar weit verbreiteten – nächtlichen „*Aussteigen*" durch ein Fenster Richtung Stadt und zu heimlichen Mitternachtspartys im Seminar.

Um das Aussteigen und die Partys ranken sich zahlreiche Geschichten. Nicht alle Seminaristen beteiligen sich daran, vor allem ab den späten 70er Jahren wird das Aussteigen jedoch so intensiv betrieben, dass es – wie oben dargestellt – zu einer Regeländerung kommt und den Seminaristen offiziell Schlüssel anvertraut werden. In dieser Hinsicht könnte man von einem langwierigen, aber letztlich erfolgreichen Widerstandshandeln sprechen.

Ein damit verbundener, von vielen Befragten auch als widerständiges Handeln oder „Ventil“ dargestellter Aspekt ist der Konsum von Alkohol. Dieser findet nur begrenzt – z. B. im Rahmen des (wohl um 1970 eingeführten) „Dämmerschoppens“ – offiziell, zum Großteil heimlich außerhalb und innerhalb des Seminars statt und nimmt dann zum Teil exzessive und ernsthaft gesundheitsgefährdende Ausmaße an.[54]

Jenseits solcher und anderer Regelübertretungen kommt es hin und wieder auch zu offenem Widerstand, meist aus einem Affekt heraus – oft durch einzelne Schüler, manchmal aber auch durch ganze Gruppen oder Klassen. Manche Interviewte berichten von absichtlich provokantem Verhalten gegenüber den Präfekten, von gezielt respektlosen Bemerkungen oder leidenschaftlich geführten Diskussionen. Vor allem letztere sind aber nicht immer möglich und gewünscht und führen oft zu keinem Ergebnis in dem Sinne, dass die Seminaristen etwas erreichen könnten. Manchem geht dabei die Geduld aus:

> *„Ich kann mich an den Vorfall und den Grund, warum wir uns versammeln mussten, nicht mehr erinnern. Es war in der zehnten Klasse. Wir wurden von Siebler einbestellt, um uns am Abend im sogenannten Freizeitraum zu treffen. Ich weiß nicht mehr, worum es dabei ging, aber er hat eine Standpauke gehalten. (…) Auf jeden Fall wurden wir lautstark beschimpft und in die Stiefel gestellt. Ich kann mich erinnern, dass dann ein Klassenkamerad aufgestanden ist und gesagt hat: ‚Ich höre mir das jetzt nicht mehr an, ich gehe jetzt.‘ (…) Und alle: ängstlich-bewunderndes Staunen, Mund offen. Siebler ist natürlich explodiert, hat ihn zur Schnecke gemacht, beschimpft. Aber der Mitschüler ist gegangen. Er ist rausgegangen. Und es war dann auch Schluss. Wir wurden dann auch entlassen. Da ist etwas explodiert. Wir wussten nicht oder ich wusste nicht, wie mir geschieht. Riesenbewunderung dafür, dass er das gesagt und gemacht hat, was jeder eigentlich dachte und fühlte, sich aber nicht zu sagen traute. Ich kann mich nicht erinnern, dass dies später noch einmal ein Thema war. Es war Abend, wir hatten dann wahrscheinlich noch als Strafe eine Studierzeit bis neun zu leisten. Und dann vermutlich Abendgebet und ins Bett. Aber das war so ein Moment, wo sich etwas entladen hat.“ (11, Ende 70er/80er)*

In einzelnen Fällen, in denen sich der Widerstand sehr situativ auf einen konkreten Gegenstand bezieht, haben sie Erfolg – so z. B., als sich eine Klasse geschlossen dagegen wehrt, wegen Wissenslücken beim Abfragen lateinische Vokabeln in der Abendfreizeit 50 Mal schreiben zu müssen: sie handeln den Präfekten auf zehn Mal herunter. Die insgesamt eher seltenen geplanten und gemeinsam verabredeten Solidaritäts- und Protestaktionen, beispielsweise gegen den Rauswurf eines Mitschülers oder gegen Ohrfeigen wegen schlechter Noten, bleiben ohne nachhaltigen Erfolg (vgl. dazu auch das „Gespräch“ mit dem Generalvikar im Mai 1971, dargestellt in Kapitel 8.6.4).

Und in manchen Fällen zieht Widerstand die Konsequenz nach sich, dass die Widerständigen das Seminar verlassen müssen. Eindrücklich zeigt sich die – von vielen Interviewten unterstellte – Aussichtslosigkeit von Kritik und Protest an den Verhältnissen im Seminar an einem von langer Hand geplanten und gut vorbereiteten Versuch von Zwölftklässlern Anfang

54 An dieser Stelle weisen mehrere Interviewte darauf hin, dass die Präfekten das nicht *nicht* mitbekommen haben können – woran sich die Frage anschließt, warum sie gerade hier ihren Aufsichtspflichten nicht nachgekommen sind, sondern offenbar weggeschaut haben.

der 70er Jahre: Eine Gruppe von Seminaristen macht sich, in Absprache mit der ganzen Klasse, auf den Weg zu einem persönlichen Besuch beim damaligen Weihbischof, den sie bei anderer Gelegenheit als freundlich und zugänglich erlebt haben. Sie besuchen ihn zuhause und haben ein zweiseitiges, maschinengeschriebenes Papier dabei, in dem sie ihre Kritikpunkte am Seminar und entsprechende Verbesserungsvorschläge formuliert haben.

> *„Und wir sind da hingefahren und waren da bei dem in seiner Wohnung gesessen und er hat da Platzerl und Kuchen und was zu trinken angeboten. Hat uns wirklich, wir haben uns so verstanden gefühlt. Er hat gesagt: ‚Hört, Buben, das ist alles gut, da müssen wir mal schauen, was man da machen kann.' Und wirklich sehr positiv auf alle diese Punkte – natürlich, manches war wirklich im Nachhinein, muss ich sagen, sehr krass formuliert. Da hat man wirklich, hätte man noch mal drüber reden können, länger reden müssen wahrscheinlich. Aber er hat gesagt: ‚Wunderbar, super, gut. Also ja, da müssen wir mal schauen, was man da machen kann.' Und so weiter. (…) Dann hat er gesagt: ‚Wisst ihr was, jetzt gebe ich euch Geld. Dann könnt ihr nach* [Nachbarort] *fahren zum Wirt, und da kauft ihr euch dann eine Brotzeit und was zum Trinken.' Und wir sind also voller Freude und Hoffnung sind wir dann da losgefahren zum Wirt. Und sind heimgekommen nach Traunstein und haben dann, ich glaube, das war dann der nächste Tag schon, hat uns – namentlich – der Direktor einbestellt, was da los war und was wir da uns erlaubt haben. Anscheinend hat der Weihbischof sofort den Direktor informiert und hat gesagt, da war eine Gruppe von Seminaristen dort und die haben sich da beschwert und ausgelassen und haben da irgendwelche Vorstellungen. (…) Auf alle Fälle hat dann der Direktor jeden aus unserer Klasse einbestellt, einzeln, und hat gesagt: Warst du da dabei? Und es waren ja nicht alle dabei. Aber wir waren alle hinter der Sache gestanden. Und das haben wir vorher noch abgesprochen. Nachdem wir gewusst haben, jetzt werden wir da einbestellt, haben wir gesagt: Und wie schaut's aus? Ja, wir stehen alle dazu. Aber das Problem war natürlich das, dass manche – also fast knapp die Hälfte von den Seminaristen dieser zwölften Klasse – haben natürlich von daheim her genau gewusst, Pfarrer, Eltern, so einen Druck, dem werden wir nicht standhalten. Ja, und die sind dann da auch umgefallen. Ja, und die anderen, denen hat er nahe gelegt, aus dem Seminar rauszugehen." (37, Mitte 60er bis frühe 70er)*

Dieses Vorgehen von Direktor Huber steht exemplarisch sowohl für den Umgang mit Kritik – die als ungehöriges Verhalten und mangelnder Respekt bewertet, aber überhaupt nicht inhaltlich aufgegriffen wird – als auch für die Strategie, gemeinschaftliches und solidarisches Handeln der Seminaristen zu unterbinden. Beides findet sich so immer wieder in Berichten auch aus anderen Zeiten. Viele Interviewte berichten durchaus von einem Gefühl der Solidarität, beispielsweise wenn ein Mitschüler ungerecht behandelt oder zu Unrecht eines Vergehens beschuldigt wird. Sie lassen sich auch durch Kollektivstrafen nicht zu Denunziation verleiten und beispielsweise das nächtliche Aussteigen wird auch von denen nicht verraten, die sich selbst nie daran beteiligen. Andererseits werden sie selten aktiv, wenn es darum geht, sich wirklich offen füreinander einzusetzen – weil es, wie dargestellt, sowieso zu nichts zu führen scheint und im Zweifelsfall gefährlich werden kann:

> *„Und ja, da griff auch das Systemische. Also ich glaube, dass wir in der Hinsicht oder ich auch irgendwie so einen Spagat immer versucht haben unbewusst, nämlich also einerseits mitzuschwimmen und andererseits im Kleinen, im Verborgenen quasi da so eine Gegenwelt zu bauen. Und das könnte man vielleicht auch als eine gewisse Form von Feigheit auch sehen im Nachhinein. Ich weiß es nicht. Aber wir sind ja für andere*

Dinge auf die Straße gegangen. Wir haben Aktionen gestartet damals über Gen und sind für Bolivien auf die Straße. (…) Das waren alles andere Dinge. Aber quasi FÜR jemanden AKTIV eingetreten, so wie ich es heutzutage von meinen Schülern mir wünschen würde, das war nicht der Fall." (38, 70er)

Das geht so weit, dass manche auch über die erlebte physische Gewalt nicht mit ihren Mitschülern sprechen – und Solidarisierung damit selbst verunmöglichen:

„Irgendwie war das so ein ungeschriebenes Gesetz, weil, wie ich da rausgekommen bin, wo er [Präfekt P] *mich da so zusammengeschlagen hat, haben mich einige gefragt: ‚Was ist denn los mit dir? Was war denn?' und so. Sage ich: ‚Geht dich nichts an.' Weil die Antwort von den anderen auch nicht anders war. Es wurde eigentlich darüber geschwiegen. Es war nie Thema." (18, frühe 70er)*

8.8 Licht und Schatten: Resilienzfaktoren

„Aber was ich mitnehme, es war eine schöne Zeit. Wir haben eine super Klassengemeinschaft gehabt. Wir hatten den Freiraum. Ich konnte in die Berge. Also das war das Positive. Und die schlechten Erlebnisse sind eben bei mir Gott sei Dank nicht eingetreten. Also das hatte ich nicht. Insofern fällt mein Fazit positiv aus da." (32, 60er)

„Also, das hat mir wiederum bestätigt, dass Kinder mental gebrochen werden oder dass das die Absicht war bei der damaligen Erziehung, in Anführungszeichen. Diese Dinge, die hatten mich sehr, sehr stark belastet. Ich denke, auch andere." (37, Mitte 60er bis frühe 70er)

Wie in Kapitel 2.3 dargestellt, gibt es vielfältige Gründe dafür, dass es unter ehemaligen Seminaristen sehr unterschiedliche, teils völlig konträre Wahrnehmungen und Erinnerungen der Zeit im Seminar gibt. Ergänzend zu den genannten Aspekten, die sich aus der Biografie- und Wahrnehmungsforschung ableiten lassen, finden sich auch in den Interviews eine Reihe von Faktoren, welche die differenten Wahrnehmungen aufzuklären helfen. Die in den vorangegangenen Abschnitten geschilderten Konstellationen spielen dabei eine wichtige Rolle.

Offensichtlich wird in den Erzählungen, dass trotz der scheinbar ähnlichen Sozialisationsbedingungen der Seminaristen doch deutliche Unterschiede im Aufwachsen jenseits des Seminars herrschten. Dies betrifft zunächst die ökonomische Situation der Familien, die im Vergleich zum Leben im Seminar bessere oder schlechtere, oft jedenfalls sehr andere Lebensbedingungen ermöglicht:

„Aber ich mein, zu Hause hatte ich überhaupt kein Kinderzimmer. Ich weiß gar nicht mehr, wo – im Sommer haben wir unterm Dach geschlafen. Also insofern war das einfach eine andere Zeit. Also die äußeren Umstände waren aus heutiger Sicht natürlich schlimm, aber damals war es eigentlich eine Verbesserung gegenüber zuhause." (31, 60er)

„Also ich glaube, das ist mir irgendwann mal so bewusst geworden, in dieser Zeit allerdings noch. Wir reden von den 70er Jahren (…). Da gab es Mitschüler, die aus dem landwirtschaftlichen Bereich kamen. Für die war so ein Schlafraum mit sechs Jungs nichts Außergewöhnliches. Die hatten immer Geschwister in ihrem Zimmer. Aber wir hatten ja ein Stück weit auch so ein All-Incl.-Package. Also wir hatten Nonnen, die haben

für uns gekocht, wir haben unser Frühstück bekommen. Also wir mussten zwar so eine Art Küchendienst machen, aber das reduzierte sich darauf, Tisch abzuräumen. (…) Es musste keiner spülen, es musste keiner, also auch keiner in der Landwirtschaft arbeiten. Also ich kann mich aus Erzählungen wirklich erinnern, dass die, die den landwirtschaftlichen Hintergrund hatten, das teilweise richtig genossen haben. Oder manchmal auch ein richtig schlechtes Gewissen hatten: Oh, jetzt müssen sie dreschen oder es ist gerade das und das, und ich sitze hier im schönen, warmen Seminar und darf mich weiterbilden und da der andere Bruder muss in der Landwirtschaft den Stall ausmisten. Also das war damals schon für mich eine Erklärung, wo ich gemerkt habe, da gab es welche, die fanden dieses Setup nicht schlecht." (12, 70er)

Auch die Beziehung zu den Eltern und die Position in der Familie variiert stark. Den Erziehungsstil ihrer Eltern erleben einige Seminaristen als autoritär bis gewalttätig, andere als zugewandt und liebevoll. Die Zugehörigkeit zur katholischen Kirche und die Einhaltung religiöser Gebote und Traditionen ist den meisten Befragten als Kind eine Selbstverständlichkeit – schließlich ist dies auch eine wichtige Eignungsvoraussetzung für die Aufnahme ins Seminar – dabei erleben sie jedoch unterschiedlich viel Ernsthaftigkeit, Zweifel, Dogmatismus und Zwiespalt in ihren Familien. Im Dorf und in der Kirchengemeinde sind sie unterschiedlich stark verwurzelt und beheimatet – und in unterschiedlichem Maße an Gemeinschaft und Gleichaltrigengruppen gewohnt. Und nicht zuletzt unterscheiden sich die Gründe für und der Grad der Freiwilligkeit ihres Eintritts ins Studienseminar. All dies führt dazu, dass manche ihren Eintritt ins Seminar als schmerzhaften oder gar traumatischen, frühen Bruch in ihrer Biografie erleben, während er für andere dem Übergang in eine andere Schule ähnelt und nur alltagspraktische Konsequenzen hat, und sich für wieder andere ihre Lebenssituation schlagartig verbessert.

„Also, Weihnachten war dann wieder so ein Crash, nach den Ferien wieder dorthin zu müssen. Die Ferien waren der erste Zeitraum im Schuljahr, in dem man wieder etwas länger daheim war. Es war schon kurz vor Ende der Weihnachtsferien furchtbar, der Gedanke daran, wieder zurück zu müssen. Ich habe das Seminar einfach als so kalt empfunden, dazu die großen Räume. Und überhaupt diese fehlende menschliche Wärme. Also das war ganz, ganz ungut. Insofern sind diese ersten Monate, und ich würde fast sogar sagen, die ersten Jahre, eine furchtbare Zeit gewesen, in der es mir überwiegend schlecht ging." (11, Ende 70er/80er)

„Und für mich waren die ersten zwei Jahre eigentlich, ich würde jetzt mal sagen, die schönsten im Seminar. Weil wir waren eine Klasse mit 17 Jungens, also im Seminar, wir waren da die stärkste Klasse seit langem wieder. (…) Und das war wirklich schön, weil wir immer was machen konnten. Es waren immer Spielgefährten da und es war immer was los. Und die Schwester, die für uns zuständig war, die war damals, würde ich mal sagen, auch noch relativ unverbraucht und hat sich einfach wirklich gut um uns gekümmert. Also, von daher hat mir das echt Spaß gemacht." (21, Mitte 70er bis Mitte 80er)

„Dieses Gebäude, was ja irgendwo auch ein Gedankengebäude war, und ein Glaubensgebäude war. Ich meine, wenn man aufwächst am Land und man kommt mittags von der Schule heim, und dann macht man, was man gerade will. Bolzen, irgendwelche Spiele oder auch den Eltern bei der Arbeit nicht helfen müssen, sondern zur Hand gehen, weil man es gerne macht. Alles das war weg. Und es gab ein festes Korsett, würde ich sagen. Ja, es gab ein festes Korsett." (33, frühe 70er)

„Mir hat es überraschend gut gefallen im Knaben-Seminar, weil ich habe zwar sechs Geschwister gehabt, aber die sind so viel älter als ich, dass ich keinen gleichaltrigen Spielkameraden in der Nachbarschaft hatte. Wir lebten auf einem Einzelhof, wo es eine eigene Aktion war, damals zumindest, zu Freunden und so zu kommen. Und die hat man da auch nicht getroffen, also in der Schule, in der Kirche und so weiter.“ (27, Ende 60er bis Ende 70er)

Ein weiterer Faktor ist die sich im weiteren Verlauf jeweils entwickelnde Position im Gefüge des Seminars, das Eingebundensein – oder eben Nicht-Eingebundensein – in die Gruppe der Gleichaltrigen und das Verhältnis zum jeweils zuständigen Präfekten. Die Anforderungen der Schule werden unterschiedlich belastend erlebt und beeinflussen auch das soziale Standing und den Druck, unter dem man steht – bzw. die Privilegien, die man genießt (vgl. Kapitel 6.5). Allerdings bedeuten gute schulische Leistungen noch nicht automatisch, dass man sich im Seminar wohlfühlt bzw. die Zeit im Seminar positiv erinnert.

Die eigene Motivation, das Abitur machen und/oder Geistlicher werden zu wollen, ist für manche Seminaristen ein starker Treiber, der vieles andere – auch negative Erfahrungen – in den Hintergrund rücken lässt. So berichtet ein Befragter, der beim Eintritt ins Seminar und danach noch mehrere Jahre den festen Wunsch hatte, Missionar zu werden:

„Und insofern war ich natürlich kein typischer Seminarist, ja? Und es ist natürlich auch ein bekannter psychologischer Mechanismus, dass man einem Ziel, das man erreichen will, manches unterordnet und dann vielleicht auch weniger schlimm findet, als wenn ich das Gefühl habe, ich bin abgeschoben worden und muss mich jetzt irgendwie hier durchschlagen.“ (30, 60er bis Anfang 70er Jahre)

Insbesondere für diejenigen, deren Position im Seminar es ihnen insgesamt eher schwerer macht sich wohlzufühlen, ist es von großer Bedeutung für ihr Erleben, ob es mindestens eine Person gibt, zu der ein unmittelbarer persönlicher Zugang besteht und ein Vertrauensverhältnis möglich ist. Es wird von ganz unterschiedlichen Personen berichtet, die einen solchen verlässlichen Halt darstellten. Mal sind es die Eltern bzw. ein Elternteil, mal Geschwister oder andere Verwandte, wie die Großmutter oder eine Tante; für andere sind es einzelne Freunde im Seminar oder außerhalb, in einzelnen Fällen ist es auch ein Präfekt, der Spiritual oder andere Angestellte des Seminars. (Berichtet wird beispielsweise von einer Putzkraft, die für mindestens zwei der Befragten eine wichtige Rolle spielte, weil sie sich von ihr ganz persönlich gesehen, ermuntert und hin und wieder mit liebevollen Gesten bedacht fühlen.)

Das Vorhandensein einer echten Alternative zum Leben im Seminar – also der zumindest hypothetisch bestehenden Möglichkeit des Abgangs vom Seminar – ist ein weiterer Faktor, der die Wahrnehmung und Gesamtbewertung der Zeit beeinflusst. Ob es einen alternativen Weg zum Verbleib am Seminar gibt (oder zu geben scheint), hängt – wie in Kapitel 8.2 dargestellt – unter anderem von der Situation in der Familie ab, aber auch von anderen Möglichkeiten, das Abitur zu machen, von der Vorstellbarkeit eines anderen Alltags.

„Ich muss dazu sagen, ich habe ein sehr distanziertes Verhältnis zu meinen Eltern dann auch gehabt. Also ich bin aus der Familie raus und dann, als ich nach Hause gekommen

bin in den ersten Ferien, habe ich kein Bett mehr gehabt, keinen Schrank mehr gehabt, kein Fahrrad mehr gehabt. Ich war nicht mehr in der Familie drin." (20, Mitte 60er)

„Also mein Vater, der ein sehr feinfühliger Mensch war, der hatte mich dann bei einer dieser Fahrten ins Seminar, es waren ungefähr 20 Kilometer vom Heimatort nach Traunstein, schon gefragt: ‚Mensch, ist das gut für dich? Also du leidest. Und wir können dich da auch rausnehmen. Es gibt auch in X', also das ist um die Ecke bei uns, ‚gibt es ja auch ein Gymnasium.' Aber ich wollte im Seminar bleiben. Also das war schon mein, ich weiß nicht, mein Ehrgeiz. Oder vielleicht habe ich es auch gar nicht hinterfragt. Wahrscheinlich wird es so gewesen sein. Das war so ein Automatismus." (38, 70er)

„Die Diskussion war dann nach der zehnten Klasse oder zur zehnten Klasse, da war die Frage vom Vater: Möchtest du weitermachen oder gehst heim? Wenn Du heimgehst, dann richten wir was oder bauen um. Oder aber du bleibst drin und machst Abitur. Und dann gehst du einen anderen Weg. Es hat nie geheißen: Du musst. Also das Müssen war nicht der Fall. Und da ich natürlich kein Einserschüler war, hab ich gesagt, ich geh heim. Und hab dann sofort eine Lehrstelle gekriegt." (7, 70er)

Für einige ergibt sich aus der Alternativlosigkeit das Gefühl des Eingesperrt- und Ausgeliefert-Seins, andere fühlen sich jederzeit frei zu gehen und erleben das Seminar daher als freiwillige, eigene Entscheidung.

„Ja, und in diese Welt konnte ich mich offensichtlich relativ problemlos einfügen. Ich erinnere mich nicht an irgendwie große Konflikte oder sonst was. Mein Vater war natürlich, meine Eltern überhaupt waren interessiert, wie es da zugeht und na ja, das war auch so im Austausch. (…) Ich wusste ganz genau, wenn irgendein Problem wäre, dann würden meine Eltern für mich eintreten. Also, deswegen hatte ich auch nie irgendwie ein Verlorenheitsgefühl, also jedenfalls kann ich das in meiner Erinnerung nicht finden." (30, 60er bis Anfang 70er)

Nicht zuletzt lassen sich aus den Interviews auch unterschiedliche, in der Persönlichkeit der einzelnen Seminaristen begründete Charakteristika herauslesen, die als Resilienzfaktoren wirken können – bzw. es umso schwerer machen, sich im Seminar wohlzufühlen. Dazu gehören die individuelle Bedeutung des Erlebens von Anerkennung, des Gesehenwerdens und von Selbstwirksamkeit; wer auf diese Erfahrungen besonders angewiesen ist, hat es im Seminar schwerer als Menschen, die dieses Bedürfnis nicht haben. Wer fähig und bereit ist, sich einzufügen und unterzuordnen, hat es leichter – ebenso wie Menschen, die in der Lage sind, sich ihre eigenen Freiräume und Nischen zu suchen oder zu schaffen und diese als Ausgleich für die notwendige Ein- und Unterordnung zu nutzen. Und nicht zuletzt hilft offenbar die Fähigkeit, innerlich so viel Abstand zur Situation nehmen zu können, dass eine Analyse und Distanzierung möglich werden.

„Und dann, ja, es waren ja viele ja auch letztendlich in derselben Situation. Die einen sind dann entspannter vielleicht damit umgegangen dann als ich. Die standen da vielleicht schon eher darüber und gesagt haben: Okay, ich mache da halt meine Schule und habe da meine Freizeit, habe da meine Freunde und habe da mein Instrument und spiele und habe da meinen Spaß. Und WILL das dann auch machen vielleicht. Und bei mir war das dann irgendwie so, ich wusste gar nicht, wie ich da rauskommen sollte, konnte aus diesem Korsett." (14, späte 70er bis Mitte 80er)

„Also beziehungsweise, das war vielleicht dann eigentlich das Problem, es hat ja Leute gegeben, die nicht gern da waren, und für die war ja dann, wenn es ein Problem mit dem

Chef gegeben hat oder so, dann sind die einfach gegangen oder haben gesagt: Was willst denn du? Das war vielleicht das Problem, dass ich natürlich sehr vertraut habe und dass das Problem mit dem Siebler, dass man natürlich dann irgendwann einmal sozusagen unter die Räder kommt, passiert natürlich viel mehr, wenn man sich wohlfühlt, wenn man, wenn man Vertrauen reinsetzt, als wenn man sagt: Ich mag das eh nicht." (2, Mitte 70er bis Mitte 80er)

„Und wahrscheinlich war im Nachhinein betrachtet auch ein Vorteil, für den ich nichts kann, dass ich trotz des Heimwehs relativ, heute sagt man resilient, relativ resilient war und vieles, glaube ich, unbewusst einordnen konnte. Also ich habe unter den Verhaltensweisen der Präfekten nicht akut gelitten, aber ich habe gespürt, dass die überfordert waren. Und zwar bis auf eine Ausnahme waren ALLE überfordert. Und das waren so Erkenntnisse, die sich dann im Laufe der Jugendzeit deutlich manifestiert haben bei mir, dass ich das Gefühl hatte: Mensch, irgendwie tun sie mir fast leid. Und irgendwie muss ich da auch vielleicht so etwas wie ein Gegengewicht darstellen. Und ich habe mich halt dann um Kinder oder Gleichaltrige teilweise gekümmert auch, denen es nicht gut ging. Und das war aber alles aus dem Unbewussten heraus oder, weiß nicht, aus einer natürlichen Sicht oder Einschätzung, was gut und was nicht gut ist." (38, 70er)

9 Rückblick und Bewertung aus Sicht der Seminaristen

„Und ich habe zwei positive Sachen, was ich zum Seminar sagen will: Das eine ist das Schulische. Also ich habe schon gesagt, wir mussten so ungefähr vier Stunden am Tag lernen. Das hätte ich natürlich zu Hause nie gemacht. Es wäre ja schon mal, wenn ich Fahrschüler gewesen wäre, wäre ich ja schon mal hin und zurück zwei Stunden mit Zug unterwegs gewesen. Und ich meine, trotzdem war ich vor allem in den Fremdsprachen nicht sehr gut. Das heißt, ich hätte ohne Seminar wahrscheinlich das Abitur nicht geschafft. Das ist das eine. Und das zweite ist, wie gesagt, es war am Anfang natürlich hart und Heimweh, aber ich habe mich dadurch von zu Hause abgenabelt. (…) Und das verdanke ich auch dem Seminar. Weil ich war dann eben von zu Hause weg und habe gesagt, ich will was sehen von der großen weiten Welt.“ (31, 60er)

„Ja, ich denke schon, dass ich einen ganz intensiven Gemeinschaftssinn mitgenommen habe. Vor allem halt so die letzten Jahre, die ersten Jahre halt nicht so. Also aus diesen letzten Jahren, das ist auch das, was mich sehr positiv stimmt an dem Haus, wenn ich da so vorbeigehe. Weil, was wir da für eine Gaudi oft gehabt haben. Einfach so. Wenn ich weiß, so mein bester Spezl ist einfach nur eine Tür weiter, daheim hätte ich ins nächste Dorf fahren müssen oder so. Und so dieser Zusammenhalt, ja, da komme ich richtig ins Schwärmen.“ (9, 80er)

„Und selber war für mich die Zeit, die Seminarzeit insgesamt, eine nicht schlechte aber auch eine nicht sehr gute. Also es ist so im Vagen. Ich bin ohne Wehmut nach neun Jahren rausgegangen, KOMPLETT ohne Wehmut. Auch ohne irgendwie das Gefühl, da verdanke ich irgendjemandem etwas, sondern für mich war/ Weil ich generell keine Zwänge mag. Also ich bin so strukturiert. (…) Also für mich war das schon eher eine Erleichterung.“ (38, 70er)

„Und wenn halt einer immer der Letzte war, dann hat er ausgeschissen gehabt. (...) So war das. (...) Du musst dich in diesem System Internat zurechtfinden. Und wenn du es nicht schaffst, dann gehst du kaputt. Ganz, ganz einfach gesagt. Und wenn du mit mitläufst, dann geht es.“ (7, 70er)

„Ich kenne keinen jetzt, der da ohne Schäden rausgekommen ist. Also aus dem Bekanntenkreis, den ich noch hatte und auch über die vielen Jahre noch begleitet habe, ist keiner da rausgekommen, die haben alle irgendeinen Dachschaden, so wie ich auch. Aber mit dem muss man leben. Man hat zu der Zeit einfach, also von der pädagogischen Seite her, auf Befindlichkeiten der Kinder keinen Wert gelegt. Das war nicht das Ziel. Das Ziel war, die zu guten Katholiken zu machen. (…) Die sollen alle gut katholisch werden und sollen dann irgendwie, vielleicht einmal der eine oder andere, Pfarrer werden. Das war so das Ziel. Das ist natürlich aufgrund der fehlenden Eignung der entsprechenden Verantwortlichen einfach nicht gelungen, ja? Das ist nicht gelungen. Das war der Grund. Man hat die falschen Leute an die falsche Stelle gesetzt, ja.“ (23, Ende der 60er/Mitte der 70er)

„Die religiöse Diktatur, Ängste, körperliche und psychische Züchtigungen, das totalitäre Ignorieren und Bestrafen kindlicher Bedürfnisse, sadistische Quälereien wurden unauslöschbar eingestanzt in die Tiefen meiner Seele und haben sich stark durch mein ganzes Leben gezogen und die Wahrnehmungsweise meiner Welt geprägt.“ (44, Mitte 60er/Anfang 70er)

Sechs Stimmen von ehemaligen Seminaristen – sechs unterschiedliche Perspektiven und Erlebensweisen. Sie spannen das Spektrum auf, in dem sich die Gesamtbewertungen der Interviewten zu ihrer Zeit am Studienseminar bewegen. Dabei klingen die zusammenfassenden Resümees bei einer ganzen Reihe von Befragten sehr viel *eindeutiger* positiv oder negativ, als man es nach ihren meist sehr differenzierten Darstellungen in den Interviews vermuten würde. Dies bestätigt die eingangs (Kapitel 2.3) dargestellten Effekte, durch die Erinnerungen sich gegenseitig überdecken bzw. eine unterschiedliche Gewichtung erhalten, sodass die negativen oder positiven Erinnerungen im Vordergrund stehen, auch wenn es jeweils ebenso gegenteilige gibt.

Tatsächlich zeigen sich in allen Interviews mit ehemaligen Seminaristen teils große Ambivalenzen. Niemand spricht *nur* positiv oder *nur* negativ vom Seminar. Gerade auch diejenigen, die schwere und zum Teil bis heute belastende Erfahrungen gemacht haben, berichten auch von schönen Erlebnissen, Freundschaften und durch das Seminar eröffnete Chancen. Und keiner von denen, die ein positives Gesamtfazit ziehen, ist dem Seminar gegenüber völlig kritiklos.

Zu den positiven Aspekten, die von den Befragten benannt werden, gehören in erster Linie Freundschaften und das Erleben und Erlernen von Gemeinschaft. Im Seminar habe man gelernt, mit anderen klarzukommen und sich in eine Gruppe einzufügen, so sagen viele. Auch Selbstdisziplin, ‚gutes' Benehmen und Ordnung halten zu können gehören für einige Befragte dazu. Dass das Seminar ihnen Bildungschancen eröffnete, die sie sonst nicht gehabt hätten, ist unter fast allen Interviewten Konsens: Sie hätten entweder keine Möglichkeit gehabt, überhaupt aufs Gymnasium zu gehen oder hätten es ohne die Förderung im Seminar möglicherweise nicht bis zum und durchs Abitur geschafft. Zugang zu Sprachen, zu Theologie, Kunst und/oder Geschichte gefunden zu haben, erleben manche bis heute als große Bereicherung. Die im Seminar gegebenen Möglichkeiten, Sport zu machen und die musikalische Förderung – im Chor, im Einzelunterricht und/oder in Schülerbands – beschreiben viele Befragte als den Teil des Seminarlebens, der ihnen am meisten Freude gemacht hat. Von Highlights im Seminarleben erzählen einzelne Befragte mit Blick auf Bergtouren, Skiausfahrten oder Reisen in den Ferien, die von einzelnen Präfekten organisiert wurden.

Immer wieder klingt auch in den Erzählungen zu diesen vielen Angeboten Ambivalenz mit: Man sei so beschäftigt und gefordert gewesen, dass man keine Zeit zum Nachdenken gehabt habe, so die mehrfach geäußerte Beobachtung. Teilweise wird darin eine Strategie vermutet: Die Seminaristen so von der Welt abzuschotten, sie in einem so eng begrenzten Rahmen zu halten, habe nur funktionieren können, indem man vor Ort genug Angebot vorhielt. Durch die starke Strukturierung und den sich immer wiederholenden Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus nehmen manche trotz – oder gerade wegen – des permanenten Programms wenig Abwechslung und eine gewisse „Farblosigkeit" wahr.

Auch mit Blick auf die Präfekten kommen nicht wenige Interviewte zu differenzierten Urteilen. Einzelne Befragte haben mit einzelnen Präfekten oder Direktoren besonders negative, gewaltvolle oder erniedrigende Erfahrungen gemacht; in diesen Fällen fällt es schwer,

entlastende Argumente für die Präfekten zu finden. Abgesehen davon reflektieren aber auch gerade diejenigen, deren Gesamturteil ihrer Seminarzeit negativ oder kritisch ausfällt, die Situation der Präfekten: Viele von ihnen waren selbst genauso sozialisiert und stammten zudem aus einer Generation, die mit noch mehr Disziplin, mit mehr Gewalt und autoritär erzogen wurde; sie waren oft nicht wirklich freiwillig am Seminar; sie hatten keine entsprechende Ausbildung oder Vorbereitung und keine einfachen Arbeitsbedingungen in einem hierarchischen System.

All dies bildet auch einen Teil des Hintergrunds, vor dem die Befragten sich das pädagogische Agieren im Seminar erklären: Es gab im Grunde keine Förderung von Begabungen *jenseits* des vorgesehenen Programms, insgesamt galt das Augenmerk kaum der individuellen Entwicklung – abgesehen von der schulischen Leistung, die aber auch in den vorgesehenen und für wichtig erachteten Fächern erbracht werden musste (und nicht bspw. in naturwissenschaftlichen Fächern, nur weil man dort vielleicht größere Begabung und Motivation hatte).

Unter denjenigen, die (unabhängig von individuellen Gewalterfahrungen) das Seminar kritisch reflektieren, geht der Tenor genau in diese Richtung: Es ging im Seminar nicht um den Einzelnen, es ging nicht darum, selbstbewusste und für sich selbst einstehende, kritische – mündige – Geister zu erziehen, sondern um „*erziehbares*"/„*regierungsfähiges*" (im Sinne von ‚regierbares') „*Material*". Man sei gut durchs Seminar gekommen, so formulieren auch einige derer, die ein positives Gesamtfazit ziehen, wenn man „im Fluss mitschwimmen", „mitlaufen" konnte, „nicht aneckte", sich „ins System einfügte". Auch die religiöse Inszenierung und das Bild des Seminars nach außen scheint aus Sicht einiger Befragter wichtiger gewesen zu sein als das Wohl der Seminaristen.

Das wird im Nachhinein unterschiedlich bewertet: Die einen stören sich daran, dass sie eher Unterordnung und Einpassen gelernt haben als für sich selbst einstehen und kritisch sein zu können; andere sagen, sie hätten dadurch gelernt, mit anderen auszukommen und dass es nicht immer nur um sie gehe. Für die einen führte die Erziehung im engen Rahmen des Seminars eher zu großer Unsicherheit mit Blick auf die Welt als zu Sicherheit für einen eigenen Weg; andere sagen, sie seien gerade durch die Zeit im Seminar selbständig geworden und hätten sich in die Welt hinaus getraut.

Welche Folgen die Zeit im Seminar für die Befragten neben den oben genannten Bildungszugängen usw. hat, wird sehr unterschiedlich und oft sehr zurückhaltend beschrieben – liegt diese Zeit doch mehrere Jahrzehnte zurück und ist in ihren Auswirkungen nicht mehr klar von anderen Lebensereignissen unterscheidbar.

Mehrere Befragte berichten von depressiven Phasen in ihrem Leben (während der Seminarzeit oder danach), die sie zumindest zu Teilen mit ihren Erfahrungen im Seminar in Verbindung bringen – auch wenn allen klar ist, dass eine Depression meist mehrere und oft keine klar zurechenbaren Ursachen hat. Perspektivlosigkeit, ein Gefühl der Sinnlosigkeit in allem, Angst vor dem Leben und völlig fehlender Selbstwert werden als dominante Empfindungen in diesen Phasen benannt.

Mehrere Befragte berichten, nach dem Abitur zur Bundeswehr gegangen zu sein, obwohl oder gerade weil das disziplinierte Leben ohne viel Privatsphäre mit gleichaltrigen Männern ihnen vertraut war; sie hatten dort wenig Schwierigkeiten und genossen teilweise die beim Militär unhinterfragt geltenden Rechte eines zwar untergebenen, aber nicht in Abhängigkeit von der Obrigkeit stehenden Gruppenmitglieds, das sich z. B. krankmelden kann, ohne dass das kritisch hinterfragt wird. Andere haben die Bundeswehr genau deswegen gemieden, weil sie genug von dieser Art des Lebens hatten.

Manche Befragte berichten von einer biographischen Verarbeitung ihrer Erfahrungen im Seminar, die sie letztendlich stärker und selbstbewusster gemacht habe; einzelne sind auch deshalb Pädagogen geworden, um „*es Kindern anders weitergeben*“ und „*Kinder schützen*“ zu können. Andere sprechen davon, bis heute unsicher, suchend, ohne Selbstwertgefühl, mit Distanz oder grundsätzlichem Misstrauen gegenüber anderen Menschen durchs Leben zu gehen.

Manche Befragte meiden bis heute Traunstein bzw. das Seminar (das etwas außerhalb des Stadtzentrums liegt), andere kommen gern zurück. Ein Befragter wohnt noch in seinem Heimatort und ist öfter in Traunstein, vermeidet aber nach Möglichkeit bis heute die Strecke, die sein Vater gefahren ist, wenn er ihn sonntags ins Internat zurückgebracht hat. Von einem unbestimmten körperlichen Unwohlsein bei späteren Besuchen in Traunstein oder im Seminar berichten mehrere Interviewte.

Ähnlich gestaltet sich das Verhältnis der Interviewten zur Kirche: Manche sind bis heute (beruflich oder ehrenamtlich) in der Kirche engagiert; andere sind noch Mitglied, aber nur ‚aus Gewohnheit‘; einige sind ausgetreten und haben mit der Institution gebrochen (nicht aber unbedingt auch mit ihrem Glauben) und manche sind noch Mitglied, können aber mit Glaubensinhalten nichts mehr anfangen. Dabei ist auch hier die Zeit am Seminar nicht der (einzig) ausschlaggebende Faktor, vielmehr spielen Erfahrungen im weiteren Lebensverlauf und grundsätzliche Kritik an der Institution (unter anderem im Kontext der aufgedeckten Missbrauchsfälle der letzten 15 Jahre) eine Rolle.

10 Zusammenfassung, Gesamtbewertung und Fazit

Die vorliegende Aufarbeitungsstudie wurde von der Stiftung Studienseminar St. Michael in Auftrag gegeben und vom Erzbistum München und Freising finanziert. Der Beauftragung ging ein zweijähriger, intensiver Prozess voraus, in dem mehrere betroffene Seminaristen, das Studienseminar und die Erzdiözese gemeinsam erarbeitet haben, wie die Forschung gestaltet werden sollte. Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. wurde mit der Durchführung beauftragt und hat die Arbeit im Februar 2025 aufgenommen. Die Studie hat eine sozialwissenschaftliche Ausrichtung, deren Vorgehen und Erkenntnisse in diesem Bericht ausführlich dargestellt sind.

Zunächst geht der Bericht auf Begriffe ein, die in der Untersuchung relevant sind. In diesem Kontext werden auch die Gewaltformen theoretisch definiert, die im Untersuchungskontext bzw. in der Ausgangslage relevant gemacht wurden. Daran anschließend wurden die Untersuchungsanlage und insbesondere das Vorgehen zur Anbahnung, Durchführung und Auswertung der Interviews skizziert. Kapitel 4 und 5 arbeiten den zeitgeschichtlichen Rahmen des Untersuchungszeitraums (1960er bis 1980er Jahre) auf und stellen zentrale Entwicklungen in Gesellschaft, Politik, Kirche und Pädagogik dar. Zudem wird die Geschichte des Studienseminar St. Michael selbst beschrieben. Auf Basis der erhobenen Daten werden in den Kapiteln 6 bis 9 die Ergebnisse vorgestellt. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich an dem Ansinnen, das Leben im Studienseminar im Untersuchungszeitraum nachzuzeichnen. Dazu wurden verschiedene Formen von ‚Ordnung' rekonstruiert, wie sie in Organisationen des Bildungs- und Erziehungswesens generell und gerade auch im Studienseminar vorkommen. Daran anknüpfend stellt der Bericht verschiedene Gewalterfahrungen dar, wie sie sich aus den Interviews rekonstruieren ließen, gefolgt von einer Analyse der Konstellationen und Bedingungen dieser Gewalterfahrungen. Im nun folgenden Fazit werden die Erkenntnisse zusammengefasst und resümiert.

10.1 Zusammenfassung und Gesamtbewertung

Was wurde berichtet und wie ist das einzuordnen?

Die Studie zeigt auf, dass es am Studienseminar St. Michael in Traunstein in der Zeit zwischen 1960 und 1990 zu unterschiedlichen Formen von Gewalt gekommen ist. Es kann nicht von systematischer Gewalt in dem Sinne gesprochen werden, dass zu einer bestimmten Zeit alle Seminaristen Gewalt erlebt hätten. Vermutlich auch deshalb gehen die Wahrnehmungen und Einschätzungen ehemaliger Seminaristen so weit auseinander. Es ist davon auszugehen, dass jenseits der für diese Untersuchung Befragten viele Ehemalige ihre Zeit am Seminar insgesamt positiv bewerten; dennoch haben sie möglicherweise eine ganze Reihe von Kritikpunkten. In den Interviews wird aber auch deutlich, dass es nicht wenige ehemalige Seminaristen gibt, die am Seminar teils massive Gewalt erlebt haben und bis heute mit den insbesondere psychischen Folgen zu kämpfen haben. Auch hier ist davon auszugehen, dass es über den Kreis der Befragten hinaus viele weitere Menschen gibt, denen es so geht; das zeigte sich nicht zuletzt in der Anbahnungsphase der Interviews, in der auch Menschen ihre

Bereitschaft für ein Interview wieder zurückzogen, mit der Begründung, ihre eigene seelische Gesundheit nicht riskieren zu wollen.

Das in den Interviews sichtbar gewordene Ausmaß sexueller/sexualisierter Gewalt am Studienseminar fällt geringer aus als in vielen anderen Aufarbeitungsstudien zu einzelnen (auch vergleichbaren) Institutionen. Stärker in den Fokus rücken andere Formen von Gewalt. Insbesondere psychische Gewalt und die psychischen Folgen körperlicher Gewalt (bzw. von Eingriffen in die körperliche Unversehrtheit) spielen in den Interviews dieser Studie eine Rolle; dazu gehört auch emotionale Vernachlässigung im Sinne fehlender individueller emotionaler/seelischer Fürsorge. Es liegen Forschungsergebnisse vor, die deutlich darauf hinweisen, dass auch diese Formen von Gewalt in Kindheit und Jugend weitreichende Folgen haben können. Sie können die emotionale Entwicklung, das Selbstbild, Beziehungen, die körperliche Gesundheit und die Lebensgestaltung nachhaltig beeinflussen. Wenn Jugendliche (ab der Vorpubertät) psychische Gewalt erfahren, führt dies weniger zu Verhaltensauffälligkeiten (wie bei Kindern), sondern eher zu Grübeln, Selbstzweifeln, Angst, Einsamkeit oder depressiven Symptomen (vgl. Schlensog-Schuster et al. 2024). Interviewte dieser Studie berichten von bis heute andauernden Empfindungen dieser Art bzw. von Lebensphasen, in denen es ihnen so ging.

Deutlich wird, dass die von unterschiedlichen Befragten erfahrene Gewalt von unterschiedlichen Personen ausging und dass teilweise die gleichen Personen von anderen ehemaligen Seminaristen ganz anders wahrgenommen wurden. In den besonders gewaltvollen Erzählungen geht die Gewalt jeweils von *einem* Präfekten aus und richtet sich gegen *einen* Seminaristen. Auch Gewalt unter Seminaristen trat in unterschiedlichen Formen auf, wird von den Interviewten häufig aber – entsprechend einer bestimmten Männlichkeitsvorstellung – als ‚normal' und daher kaum berichtenswert eingestuft.

Den Rahmen dieser Erfahrungen bilden strukturelle Bedingungen, Ordnungen und Praktiken im Haus, die zentral durch die Präfekten und die Direktoren gestaltet und aufrechterhalten wurden, aber zugleich auch über die Intentionen und den Einflussbereich Einzelner hinausreichen.

Was waren die Bedingungen, die Gewalt ermöglicht haben?

Die Bedingungen, die das Ausüben bzw. Erleben von Gewalt am Studienseminar ermöglicht haben, sind insbesondere in Kapitel 8 ausführlich beschrieben. Sie unterscheiden sich nicht wesentlich von den Bedingungen, die in anderen Aufarbeitungsstudien herausgearbeitet und benannt wurden (bspw. Keupp et al. 2017a; Keupp et al. 2017b; Bundschuh und Janssen 2022).

Auf struktureller Ebene sind es insbesondere die unzureichende Qualifikation und Eigenmotivation der Präfekten bei gleichzeitig hoher Beanspruchung, der völlig unzureichende Betreuungsschlüssel, die bauliche und finanzielle Ausstattung des Seminars sowie die fehlende Heimaufsicht, die als institutionelles Versagen einzuordnen sind. Hinzu kommt, dass es kein erkennbares strukturiertes pädagogisches Konzept gab, dessen Einhaltung durch eine Erziehungsleitung gesteuert und unterstützt wurde.

Dahinter liegen verschiedene Bedingungen, die sich aus gesellschaftlichen Umständen und kirchlichen Prinzipien heraus konstellieren und zu gravierenden Machtungleichheiten und Abhängigkeitsverhältnissen führen, in denen die Seminaristen sich wiederfinden und aus denen sie sich, wenn überhaupt, nur unter sehr spezifischen Bedingungen befreien können. Dazu gehört insbesondere die Konstellation aus einer mit großer gesellschaftlicher Autorität ausgestatteten Institution (und ihren Vertretern) und oftmals einfachen und stark katholisch sozialisierten Familien, die sich nicht auf ‚Augenhöhe' begegnen. In dieser Konstellation finden sich nicht wenige Seminaristen in einer Situation wieder, in der ihr Schmerz, ihre Kritik, ihre Sorge, ihr Widerstand ungehört verhallen bzw. als ungebührliches Verhalten abgetan werden.

Hinzu kommen das – allen gesellschaftlichen und innerkirchlichen Veränderungen zum Trotz – sehr stabile Bild vom Geistlichen als eigenem sozialen Stand oder „Kontrastidentität" (Priesching und Hartig 2026, S. 598), das zumindest implizit als Erziehungsideal der Seminare erhalten bleibt und Werte wie (Selbst-)Disziplin, Gehorsam, Leistungsfähigkeit, humanistische Bildung und eine Abwendung von weltlichen Einflüssen (wie bspw. unterschiedlichen politischen Strömungen, Konsum, Popkultur) erfordert. Dabei ist es die – in der Wahrnehmung vieler Interviewter – rigorose Auslegung und Art der Durchsetzung, die diese Ideale problematisch werden lässt. Dies zeigt sich deutlich am Umgang mit Sexualität, der nicht zu einem aufgeklärten, selbstbewussten, reflektierten und die Grenzen und Bedürfnisse anderer Menschen respektierenden Verständnis und Selbstbild führt, sondern für manche Befragten zum echten Problem wird.

War es „zeitgemäß"?

Angesichts dieser Beobachtungen stellt sich unweigerlich die Frage – und viele Befragte verweisen in ihren Interviews darauf – inwiefern die Bedingungen im Studienseminar und damit die Erlebnisse dort (auch) dem jeweiligen zeitgeschichtlichen Kontext geschuldet sind. Waren die Bedingungen, war das pädagogische Handeln der Präfekten, war die Lebens- und Arbeitsweise im Seminar zeitgemäß? Vor dem Hintergrund der in diesem Bericht dargestellten Ergebnisse ist die Antwort eine zweifache:

Ja, es war zeitgemäß – insofern, als dass die Bedingungen in anderen, vergleichbaren Einrichtungen ähnlich waren, Aufarbeitungsberichte mit ähnlichem zeitlichem Horizont zu ähnlichen Ergebnissen kommen. Es war auch insofern zeitgemäß, als dass Institutionen und erst recht Menschen immer nur mit dem arbeiten können, was sie kennen und was ihnen an Orientierungswissen, an Handlungsrepertoire, an Problemlösungen und Reaktionsweisen zur Verfügung steht. Und es war zeitgemäß insofern, als dass die Rezeption gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Diskurse und Erkenntnisse in der Kirche schon immer zeitverzögert stattfand und sich erst recht nicht ohne weiteres in der Ausbildung und in Strukturen niederschlug.

Und nein, es war nicht zeitgemäß – insofern, als dass es schon in den 1960ern gesellschaftliche, fachliche und innerkirchliche Diskurse gab, die eine andere Erziehung, ein anderes Verhältnis zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden anstrebten. Es war nicht zeitgemäß insofern, als dass körperliche Züchtigung in pädagogischen Einrichtungen spätestens ab den 60ern kritisch diskutiert wurde, auch wenn viele Lehrkräfte weiterhin auf ihr Gewohnheitsrecht

pochten. Es war nicht zeitgemäß insofern, als dass es auch ganz konkret im Kontakt und mit Blick auf das Studienseminar Anregungen ‚von außen' gab, Dinge anders zu gestalten – diese aber, wenn überhaupt, nur in sehr kleinen Schritten, halbherzig und oft verzögert umgesetzt wurden. Es war nicht zeitgemäß insofern, als dass wider besseren Wissens viel zu lange beispielsweise an der Auswahl und unzureichenden Qualifikation der Präfekten festgehalten wurde. Insbesondere um 1966 herum, als die *Konferenz der Direktoren der bischöflichen Internate in Deutschland* im Anschluss an das Konzil über die Frage der Berufsgebundenheit diskutiert (und diese in ihrer bisherigen Form abschafft), werden zahlreiche Vorschläge und Anregungen formuliert, die im Archivmaterial des Studienseminars enthalten sind – also buchstäblich ihren Weg bis auf den Schreibtisch des Direktors fanden.[55]

Deutlich wird darin unter anderem die einhellige Forderung nach einem angepassten Betreuungsschlüssel (wobei manche Stimmen maximal 30 Seminaristen, andere 12 bis 15 Seminaristen pro Präfekt vorschlagen) und eine „*sorgsame Auswahl der priesterlichen Erzieher, die über pastorale Erfahrung und spirituelle wie pädagogische Ausbildung verfügen müssen*" – hier formuliert von einem Dr. Griesl aus Innsbruck, der bei der Konferenz 1966 ein Referat mit dem Titel „Anthropologische Grundlagen der Internatserziehung" hielt: „*Die erste Forderung geht nicht vom Erzieher aus, dass der Zögling ihm folge; vielmehr geht die erste Forderung vom Zögling aus, dass der Erzieher und die Erziehung so sei, wie der Zögling sie braucht*." Ausgehend von dieser Feststellung fordert Griesl weiter, dass Erziehung im „*Bereich des Geschlechtlichen*" bei einer kritischen Auseinandersetzung helfen müsse, anstatt diese Auseinandersetzung zu ignorieren oder zu unterdrücken: „*Man muss also die gesunde Mitte finden zwischen Bewahrung (Reizenthebung) und der Bewährung (Weltoffenheit) im Erziehungsstil.*" Eine stärkere Öffnung zur Welt zum Erlenen eines eigenen, selbstbewussten Umgangs mit ihr wird auch von anderer Seite gefordert. So plädiert ein (nicht näher benannter) „Landpfarrer" in einem Brief vom 08.02.1966 an Priesterreferent Höck, der den Archiv-Unterlagen der Direktorenkonferenz beiliegt, für ein lebens- und menschennahes Ausüben des Priesteramts:

> *„Wir Priester müssen uns im Ernst, jeder für sich und alle miteinander in brüderlicher Korrektur, menschlicher benehmen lernen, frömmer und froher, natürlicher und weltkundiger, so wie das Konzil es uns erarbeitet und Papst Johannes ganz genial vorgelebt hat. (…) Wir müssen uns alle schwer und beständig bemühen unseren Klerikalismus, Vorurteile und Angstpsychosen vor dem Nächsten, dem Gespräch und dem Laien zu überwinden, unsere Brüder und Schwestern im Volk Gottes als Partner ernstzunehmen, über die Jungen uns zu freuen und ihnen eine echt christliche Lebens- und Berufsentfaltung zu ermöglichen und zu vergönnen. Das meine ich jetzt aber nicht nur für uns kleine Pfarrer, sondern auch in der Hierarchie nach oben." (Archiv-Bestand EB004, 155)*

Und ebenfalls von 1966 datiert ein „Gutachten zur gegenwärtigen Situation und künftigen Gestalt der bischöflichen Konvikte und Studienheime" in der Diözese Rottenburg-Stuttgart,

---

55 Zumindest in der Form des 1966 verabschiedeten Memorandums fand ein Teil dieser Anregungen auch den Weg auf die Schreibtische der Bischöfe, an die das Memorandum adressiert war. Offenbar fühlt sich die Leiterkonferenz von der Bischofskonferenz allerdings wenig wahrgenommen, wie aus anderen Dokumenten hervorgeht. Reformvorschläge verpufften also zusätzlich auf dem Weg durch die kirchlichen Hierarchien.

verfasst von einem Diplom-Psychologen und Seminardirektor Huber. In seinen Empfehlungen folgt aus der Aufgabe der Berufsgebundenheit (also der Entscheidung fürs Priesteramt schon als Voraussetzung für die Aufnahme ins Studienseminar zur fünften Klasse), dass die Jungen an allem teilnehmen dürfen müssen, woran auch andere Gleichaltrige teilnehmen – beispielsweise öffentliche Tanzveranstaltungen. Er empfiehlt zudem regelmäßige Heimfahrtage; Wahlmöglichkeiten zwischen musischer, caritativer oder sportlicher Betätigung in der Freizeit; das Zulassen einer einmaligen Klassenwiederholung; die Aufgabe der exklusiven Bindung an altsprachliche Schulen (wobei das Große Latinum Pflicht bleiben sollte); eine Anhebung des Personalschlüssels, wobei nicht alle Geistliche sein müssen und Erzieherinnen für die Jüngeren wichtig sind; die Reduktion und altersgemäße Variation der religiösen Verpflichtungen; die Stärkung der Arbeit in Gruppen auch außerhalb des Seminars, die auch Formen der Selbstverwaltung einschließen.

Diese Schlaglichter aus dem Archiv-Material zeigen eindrücklich, wie in der Zeit nach dem Konzil, die zugleich eine Zeit der gesellschaftlichen Umbrüche und Aufbrüche war, viele Weichen anders hätten gestellt werden können. Alle zitierten Texte sind Zeugnisse ihrer Zeit, sie spiegeln ein bestimmtes, oftmals defizitäres Bild von Jugendlichen und eine bestimmte Idee von der Bedeutung und Gestalt der Kirche wider. Dennoch zeigen sie auf, dass auch innerhalb dieser Sichtweise unterschiedliche Praktiken und Ordnungen denkbar und möglich sind. Dies gilt ebenso für andere Zeiten und Entwicklungsphasen in der Geschichte: Die Bedingungen, Ordnungen und Praktiken am Seminar waren auch im Kontext ihrer jeweiligen Zeit immer schon auch anders möglich.

10.2 Fazit

„‚Aufarbeitung' umfasst mehr als die fachwissenschaftliche Beschäftigung mit der Vergangenheit", so stellt Thomas Großbölting (2022, S. 220) im Resümee seines Buchs „Die schuldigen Hirten" fest. Wissenschaft kann dabei einen „substanziellen, aber nur begrenzten Beitrag" (ebd.) leisten. Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, einen solchen Beitrag zu leisten, indem sie ein möglichst differenziertes und vielschichtiges, wenn auch sicherlich nicht vollständiges Bild davon zeichnet, was Seminaristen am Studienseminar St. Michael im Zeitraum von 1960 bis 1990 erlebt haben und was die Bedingungen dafür waren. Dabei ging es nicht nur und nicht in erster Linie darum, konkreten Personen individuelles Fehlverhalten zuzurechnen, sondern zu untersuchen, wie Handeln, etablierte Ordnungen und geronnene Strukturen in einer Organisation miteinander verwoben sind und Gewalt ermöglichen oder zumindest nicht verhindern.

Aufarbeitung, so Großbölting weiter, „kann weder bei der Rekonstruktion der Vergangenheit noch bei ihrer symbolisch-erinnerungspolitischen Vergegenwärtigung stehen bleiben." (ebd.) Die ehrliche und ernsthafte Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist ein wichtiger Teil von Aufarbeitung – aber eben auch nur *ein* Teil. Deshalb gilt es, mit der Veröffentlichung dieses Berichts keinen ‚Haken' an das Thema zu machen; offen zu bleiben für das Thema und für Menschen, die ihre Erfahrungen teilen möchten; weiter zuzuhören und sich auf die Geschichten anderer einzulassen; aber auch ins Gespräch zu gehen über die in diesem

Bericht dargestellten Erfahrungen und Analysen, die Ambivalenzen darin auszuhalten und doch zu konkreten Schlussfolgerungen zu kommen.

„Institutionen pflegen eine Kultur, welche Schwächere entweder schützt oder schutzlos lässt." (Müller 2020, S. 386) Der vorliegende Bericht erzählt davon, wie und wodurch Kinder und Jugendliche im *Studienseminar St. Michael* im untersuchten Zeitraum schutzlos blieben. Das Studienseminar von heute hat sich demgegenüber verpflichtet, ein geschützter und schützender Ort für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu sein. Es spricht vieles dafür, dass das Seminar sich in seiner Zielsetzung, Ausgestaltung und pädagogischen Konzeption, seinen räumlichen und sozialen Bedingungen von vielen der überkommenen Ordnungen gelöst oder gar radikal von ihnen verabschiedet hat. Das heutige Seminar war nicht Gegenstand dieser Studie. Die Interviews mit Verantwortlichen und Gespräche bspw. im Workshop mit dem aktuellen pädagogischen Team sowie in den Info-Veranstaltungen zur Studie mit den aktuellen Seminaristen deuten jedoch darauf hin, dass ein hohes Maß an Sensibilität für unterschiedliche Formen von Gewalt- und Machtverhältnissen besteht. Trotzdem und gerade deshalb bleibt es eine kontinuierliche Aufgabe, selbstkritisch zu bleiben und weiter darum zu ringen, ein noch sichererer Ort zu werden.

Für die Kirche stellen sich im Kontext von Aufarbeitung eine ganze Reihe von Aufgaben, die an dieser Stelle zusammengefasst werden sollen unter der niemals zu erledigenden Anforderung, ernsthaft und konsequent über Macht nachzudenken:

> „Macht hat demnach nicht nur mit organisationalen Entscheidungen oder mit Zwang zu tun, sondern kann sich auch in Freundlichkeit, Zuwendung, Fürsorge, in einem Amtsverständnis, das sich als Dienst am anderen versteht, verbergen. Das ist nicht grundsätzlich zu kritisieren. (…) Macht selbst ist nicht das Problem, sie ist überall, wo es Beziehungen gibt. Um den Missbrauch von Macht zu verhindern, müssen deshalb die Feinheiten der Machtbeziehungen in der pastoralen Interaktion verstanden und reflektiert werden." (Eichener und Karle 2026, S. 163)

Die im Rahmen dieser Studie sichtbar gewordenen Gewalterfahrungen verlangen nach Anerkennung, weiterer Bearbeitung und dauerhaftem Erinnern. Zugleich müssen diese Erfahrungen nicht die Zukunft der betroffenen Menschen und der Institution endgültig bestimmen, wenn ihnen mit Offenheit, Verantwortung, Lernbereitschaft und dem Willen zur Veränderung begegnet wird.

11 Literatur

Baader, Meike S. (2018): Der Diskurs um Pädosexualität und die Erziehungs-, Sozial- und Sexualwissenschaften der 1970er bis 1990er Jahre. In: Alexandra Retkowski, Angelika Treibel und Elisabeth Tuider (Hg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 70–80.

Baader, Meike S.; Böttcher, Nastassia L.; Ehlke, Carolin; Oppermann, Carolin; Schröder, Julia; Schröer, Wolfgang (2024): Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe – Aufarbeitung der organisationalen Verfahren und Verantwortung des Berliner Landesjugendamtes. Ergebnisbericht. Hildesheim.

Barth, Jonas; Fröhlich, Johanna; Lindemann, Gesa; Mecheril, Paul; Schröter, Tina; Tilch, Andreas (2021): Wie Gewalt untersuchen? Ein Kodierschema für einen reflexiven Gewaltbegriff. In: *FQS - Forum Qualitative Sozialforschung* 22 (1), Artikel 9.

Baum, Benita (2025): Der Schutzraum der Kindheit? – Über den Zusammenhang von (katholischer) Erziehung, Machtverhältnissen und sexuellem Missbrauch. In: Sylvia Schraut (Hg.): Sexueller Missbrauch im Bistum Speyer seit 1946. Teilstudie 1: Strukturen, Konstellationen, Hintergründe. Mannheim, S. 101–118.

Benner, Dietrich; Brüggen, Friedhelm (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme - Paradigmen - Aussichten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. (42).

Bernfeld, Siegfried (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.

Bernhard, Armin (2009): Die Permanenz der Schwarzen Pädagogik und das Prinzip des Antiautoritären in der Erziehung. In: Armin Bernhard und Wolfgang Keim (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2008. 1968 und die neue Restauration. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 71–90.

Budde, Gunilla (2008): Quellen, Quellen, Quellen. In: Gunilla Budde, Dagmar Freist und Hilke Guenther-Arndt (Hg.): Geschichte. Studium - Wissenschaft - Beruf. Berlin: Akademie Verlag.

Bundschuh, Claudia (2017): Sexueller Missbrauch, physische und psychische Gewalt am Collegium Josephinum, Bad Münstereifel. Eine wissenschaftliche Aufarbeitung mit und für Betroffene. Erzbistum Köln.

Bundschuh, Claudia; Janssen, Bettina (2022): Gewalt am bischöflichen Internat Albertinum Gerolstein. Aufarbeitung mit und für Betroffene. Trier.

Caspari, Peter; Dill, Helga; Hackenschmied, Gerhard; Straus, Florian (2021): Ausgeliefert und verdrängt – Heimkindheiten zwischen 1949 und 1975 und die Auswirkungen auf die Lebensführung Betroffener. Eine begleitende Studie zur Bayerischen Anlauf- und Beratungsstelle für ehemalige Heimkinder. Wiesbaden: VS.

Caspari, Peter; Dill, Helga; Schubert, Tinka; Könnecke, Bernhard; Reising, Nicolas (2024a): Grenzenlose Orte. Sexualisierte Gewalt im Bund der Pfadfinderinnen und Pfadfinder (BdP) 1976 bis 2006. Wiesbaden: VS.

Caspari, Peter; Hackenschmied, Gerhard; Weinhandl, Kathrin (2024b): Die pädagogische Praxis und der Umgang mit Gewalt im St. Augustinusheim des SkF Freiburg e.V. zwischen 1985–1997. Eine empirische Studie als Beitrag zur Aufarbeitung. München (16).

DBK (2023): Missbrauch geistlicher Autorität. Zum Umgang mit Geistlichem Missbrauch. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn (388).

Deppe, Ulrike (2019): Nur eine Episode? Überlegungen zu den Sozialisationsbedingungen und Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (2), S. 212–226.

Ecarius, Jutta; Köbel, Nils; Wahl, Katrin (2011): Familie und Erziehung: Historische Analysen und theoretische Konzepte. In: Jutta Ecarius, Nils Köbel und Katrin Wahl (Hg.): Familie, Erziehungs und Sozialisation. Wiesbaden: VS, S. 33–57.

Edelstein, Benjamin; Veith, Hermann (2017): Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945-von-der-nachkriegszeit-bis-zur-gegenwart/, zuletzt geprüft am 27.05.2025.

Eichener, Elis; Karle, Isolde (2026): Pastoralmacht und sexualisierte Gewalt. Dynamiken und Risikofaktoren in der evangelischen Kirche. Bielefeld: transcript.

Eitler, Pascal (2008): „Wende zur Welt“? Die Politisierung der Religion in der Bundesrepublik Deutschland um 1968. Online verfügbar unter https://www.europa.clio-online.de/essay/id/fdae-1687, zuletzt geprüft am 05.06.2025.

Farin, Klaus (2010): Jugend wird zum "Sicherheitsrisiko". Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/jugendkulturen-in-deutschland/36199/jugend-wird-zum-sicherheitsrisiko/, zuletzt geprüft am 10.09.2026.

Farrenberg, Dominik; Haupt, Selma (2025): Erziehung zwischen Krisenhaftigkeit, Notwendigkeit und sozialer Tatsache. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 75 (52), S. 10–15.

Fenn, Monika (2012): Schulwesen (nach 1945). In: *Historisches Lexikon Bayerns*. Online verfügbar unter https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Schulwesen_(nach_1945), zuletzt geprüft am 05.06.2025.

Flitner, Andreas (2001): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Weinheim & Basel: Beltz.

Forster, Karl (1979): Julius Kardinal Döpfner (1913-1976). In: Jürgen Aretz, Rudolf Morsey und Anton Rauscher (Hg.): Zeitgeschichte in Lebensbildern. Aus dem deutschen Katholizismus des 19. und 20. Jahrhunderts, Bd. 3. Münster: Aschendorff Verlag.

Frings, Bernhard; Großbölting, Thomas; Große Kracht, Klaus; Powroznik, Natalie; Rüschenschmidt, David (2022): Macht und sexueller Missbrauch in der katholischen Kirche. Betroffene, Beschuldigte und Vertuscher im Bistum Münster seit 1945. Freiburg: Herder.

Goffman, Erving (1961): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. 16. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Großbölting, Thomas (2013): Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945. Bonn: Vandenhoeck&Ruprecht / BpB.

Großbölting, Thomas (2022): Die unschuldigen Hirten. Geschichte des sexuellen Missbrauchs in der katholischen Kirche. Bonn: bpb.

Großbölting, Thomas (2024): Wissenschaftsfreiheit, Aufklärungsinteresse und informationelle Selbstbestimmung. Eine Problemanzeige zu den juristischen Kontexten zeithistorischen Arbeitens. In: Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (Hg.): Rechtliche Aspekte der Aufarbeitung Beiträge im Spannungsfeld von Persönlichkeits- und Äußerungsrecht, Datenschutz und Wissenschaftsfreiheit. Berlin, S. 5–11.

Großpietsch, Lydia (2007): Schulpolitik (Weimarer Republik): Bayerische Staatsbibliothek. In: *Historisches Lexikon Bayerns*. Online verfügbar unter https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Schulpolitik_(Weimarer_Republik)#Regierungen_Hoffmann_1919/1920, zuletzt geprüft am 15.04.2025.

Haep, Christopher (2015a): Das Internat als ‚fürsorgliche' Institution. In: Christopher Haep (Hg.): Grundfragen der Internatspädagogik. Theorie und Praxis. Würzburg: Königshausen&Neumann, S. 123–134.

Haep, Christopher (Hg.) (2015b): Grundfragen der Internatspädagogik. Theorie und Praxis. Würzburg: Königshausen&Neumann.

Hagemann-White, Carol (1992): Strategien gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis. Bestandsanalyse und Perspektiven. Pfaffenweiler: Centaurus.

Hagemann-White, Carol (2016): Grundbegriffe und Fragen der Ethik bei der Forschung über Gewalt im Geschlechterverhältnis. In: Cornelia Helfferich, Barbara Kavemann und Heinz Kinder (Hg.): Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt. Wiesbaden: VS, S. 13–31.

Häussling, Roger; Lipp, Wolfgang (2009): Institution. In: Bernhard Schäfers und Johannes Kopp (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS (9), S. 112–114.

Häussling, Roger; Zimmermann, Gunter E. (2009): Organisation. In: Bernhard Schäfers und Johannes Kopp (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS (9), S. 218–221.

Henkelmann, Andreas (2010): Die Entdeckung der Welt - Katholische Diskurse zur religiösen Heimerziehung zwischen Kriegsende und Heimrevolten (1945-1969). In: Wilhelm Damberg, Bernhard Frings, Traugott Jähnichen und Uwe Kaminsky (Hg.): Mutter Kirche - Vater Staat? Geschiche, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945. Münster: Aschendorff Verlag, S. 147–171.

Hess, Johanna; Caspari, Peter; Behringer, Franziska; Könnecke, Bernhard (2026): Wissenschaftliche Aufarbeitung sexualisierter Gewalt im Verband Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder seit 1973. Abschlussbericht. VCP, IPP, Dissens. Berlin.

Hoff, Sarina (2023): Der lange Abschied von der Prügelstrafe: Körperliche Schulstrafen im Wertewandel 1870–1980. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

Kastner, Bernd (2020): Traunstein: "Schwarze Pädagogik". In: *Süddeutsche Zeitung*, 10.06.2020. Online verfügbar unter https://www.sueddeutsche.de/muenchen/missbrauch-katholische-kirche-traunstein-studienseminar-st-michael-1.4931760?reduced=true, zuletzt geprüft am 27.07.2026.

Keunecke, Corinna (2022): Erziehungsvorstellungen in den ersten Nachkriegsjahrzehnten. In: *leo-bw*. Online verfügbar unter https://www.leo-bw.de/themenmodul/heimkindheiten/rahmenbedingungen/historischer-hintergrund/erziehung-in-den-ersten-nachkriegsjahrzehnten, zuletzt geprüft am 15.04.2025.

Keupp, Heiner; Caspari, Peter (2024): Aufarbeitung in Institutionen und die Überwindung der Hindernisse. In: *sozialmagazin* (5/6), S. 52–61.

Keupp, Heiner; Mosser, Peter; Busch, Bettina; Hackenschmied, Gerhard; Straus, Florian (2019): Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive. Wiesbaden: VS.

Keupp, Heiner; Straus, Florian; Mosser, Peter; Gmür, Wolfgang; Hackenschmied, Gerhard (2017a): Schweigen – Aufdeckung – Aufarbeitung. Sexualisierte, psychische und physische Gewalt im Benediktinerstift Kremsmünster. Wiesbaden: VS.

Keupp, Heiner; Straus, Florian; Mosser, Peter; Gmür, Wolfgang; Hackenschmied, Gerhard (2017b): Sexueller Missbrauch und Misshandlungen in der Benediktinerabtei Ettal. Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Aufarbeitung. Wiesbaden: VS.

Kindler, Heinz (2006): Was ist unter psychischer Misshandlung zu verstehen? In: Heinz Kindler, Susanne Lillig, Herbert Blüml, Thomas Meysen und Annegret Werner (Hg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Deutsches Jugendinstitut e.V, 4-1 - 4-4.

Kindler, Heinz; Lillig, Susanne; Blüml, Herbert; Meysen, Thomas; Werner, Annegret (Hg.) (2006): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Koch, Claus (2012): Das Kind als Feind, das Kind als Freund. Was haben nationalsozialistisches Erziehungserbe und pädophile Ideologie mit der gegenwärtigen Missbrauchsdebatte zu tun? In: Sabine Andresen und Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 228–242.

Kössler, Till; Steuwer, Janosch (2020): Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren. Einleitung. In: *Geschichte und Gesellschaft* (2), S. 183–199.

Köster, Markus (2010): Heimkampagnen - Die 68er und die Fürsorgeerziehung. In: Wilhelm Damberg, Bernhard Frings, Traugott Jähnichen und Uwe Kaminsky (Hg.): Mutter Kirche - Vater Staat? Geschiche, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945. Münster: Aschendorff Verlag.

Kuhlmann, Carola (2008): „So erzieht man keinen Menschen!“ Lebens- und Berufserinnerungen aus der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre. Wiesbaden: VS.

Kuhlmann, Carola (2010): Erziehungsvorstellungen in der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre – Maßstäbe für angemessenes Erziehungsverhalten und für Grenzen ausgeübter Erziehungs- und Anstaltsgewalt. Expertise für den Runden Tisch „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“. Bochum.

Ladenthin, Volker; Fitzek, Herbert; Ley, Michael (Hg.) (2009): Das Internat: Struktur und Zukunft. Ein Handbuch. Würzburg: Ergon Verlag.

Laube, Volker (2006): Das Erzbischöfliche Studienseminar St. Michael in Traunstein und sein Archiv. München: Schnell+Steiner (Schriften des Archivs des Erzbistums München und Freising, 11).

Laube, Volker (2007): Bischöfliche Knabenseminare: Bayerische Staatsbibliothek. In: *Historisches Lexikon Bayerns*. Online verfügbar unter https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Bisch%C3%B6fliche_Knabenseminare#, zuletzt geprüft am 18.03.2025.

Luckmann, Thomas (1991): Die unsichtbare Religion. Berlin: Suhrkamp.

Maurer, Susanne (2018): Die Thematisierung sexualisierter Gewalt durch die ’Neue Frauenbewegung’. In: Alexandra Retkowski, Angelika Treibel und Elisabeth Tuider (Hg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 43–51.

Miller, Alice (1983): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Müller, Sigrid (2020): Sexualisierte Gewalt und Machtmissbrauch in kirchlichen Internaten: Fakten, die Konsequenzen fordern. In: Konrad Hilpert, Stephan Leimgruber, Jochen Sautermeister und Gunda Werner (Hg.): Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen im Raum von Kirche. Analysen – Bilanzierungen – Perspektiven. Freiburg: Herder, S. 384–398.

Oelkers, Jürgen (2012): Die Anfälligkeit reformpädagogischer Konzepte. In: Sabine Andresen und Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 130–151.

Pohling, Andrea (2021): Artikulationen Sexueller Gewalt. Biographien, Diskurse und der Übergang Zum Sprechen. Wiesbaden: VS.

Preuss-Lausitz, Ulf (Hg.) (1989): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. 2. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.

Priesching, Nicole; Hartig, Christine (2026): Sexuelle Gewalt an Minderjährigen im Erzbistum Paderborn. Eine historische Untersuchung (1941-2002). Paderborn: Brill Schöningh.

Rabe-Kleberg, Ute (1989): Verwaltete Kindheit? In: Ulf Preuss-Lausitz (Hg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. 2. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz (Pädagogik), S. 168–175.

Rein, Angela (2020): Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe. Bielefeld: transcript.

RTH - Runder Tisch Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren (2010): Abschlussbericht. Berlin: AGJ.

Rutschky, Katharina (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt a.M.: Ullstein.

Schäfer-Walkmann, Susanne; Störk-Biber, Constanze; Tries, Hildegard (2011): Die Zeit heilt keine Wunden. Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Freiburg: Lambertus.

Schildt, Axel (2002): Deutschland in den 50er Jahren: Gesellschaftliche Entwicklung. In: *Informationen zur politischen Bildung* (256/1997).

Schlensog-Schuster, Franziska; Keil, Jan; Klitzing, Kai Von; Gniewosz, Gabriela; Schulz, Charlotte C.; Schlesier-Michel, Andrea et al. (2024): From Maltreatment to Psychiatric Disorders in Childhood and Adolescence: The Relevance of Emotional Maltreatment. In: *Child Maltreatment* 29 (1), S. 142–154. DOI: 10.1177/10775595221134248.

Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin: Suhrkamp.

Schrapper, Christian (2010): Sozialpädagogik und Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren. In: Wilhelm Damberg, Bernhard Frings, Traugott Jähnichen und Uwe Kaminsky (Hg.): Mutter Kirche - Vater Staat? Geschiche, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945. Münster: Aschendorff Verlag, S. 108–130.

Schuck, Hartwig (2024): Probleme der Definition von Gewalt. In: *Kieler sozialwissenschaftliche Revue* (1), S. 31–43. DOI: 10.3224/ksr.v2i1.04.

Schumann, Dirk (2007): Legislation and liberalization: The debate about corporal punishment in schools in postwar West Germany, 1945–1975. In: *German History* 25 (2), S. 192–218.

Sehmer, Julian; Marks, Svenja (2020): Kinderschutz 2018. In: Werner Thole, Leonie Wagner und Dirk Stederoth (Hg.): 'Der lange Sommer der Revolte'. Soziale Arbeit und Pädagogik in den frühen 1970er Jahren. Wiesbaden: VS, S. 81–87.

Seidl, Peter (1989): Wo der liebe Gott den Kinderalltag bestimmt. In: Ulf Preuss-Lausitz (Hg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. 2. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz, S. 127–141.

Söhner, Felicitas; Fangerau, Heiner (2018): Medizinhistorische Perspektive auf die Wandlung des Verständnsses von sexualisierter Gewalt gegen Kinder. In: Alexandra Retkowski, Angelika Treibel und Elisabeth Tuider (Hg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 81–89.

Süß, Dietmar; Woyke, Meik (2012): Schimanskis Jahrzehnt? Die 1980er Jahre in historischer Perspektive. In: *Archiv für Sozialgeschichte* 52, S. 3–20.

Tenorth, Heinz-Elmar (2019): Internate in ihrer Geschichte. Zur Historiographie einer Bildungswelt. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (2), S. 160–181.

Thiersch, Hans (2014): Schwarze Pädagogik in der Heimerziehung. In: *Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 131 (34), S. 23–30.

UBSKM (2024): Strafrecht und sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. Online verfügbar unter https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Zahlen_und_Fakten/Fragen_und_Antworten_Strafrecht_und_sexueller_Kindesmissbrauch_10.10.2024.pdf.

Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019): Rechte und Pflichten: Aufarbeitungsprozesse in Institutionen. Empfehlungen zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Online verfügbar unter https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/2019/12/Empfehlungen-Aufarbeitung-sexuellen-Kindesmissbauchs_Aufarbeitungskommission-2019.pdf, zuletzt geprüft am 29.01.2025.

Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2026): Institutionen übernehmen Verantwortung. Empfehlungen zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt. Berlin.

Weber, Ulrich; Baumeister, Johannes (2019): Vorfälle von Gewaltausübung an Schutzbefohlenen bei den Regensburger Domspatzen. Wiesbaden: VS.

Westpfahl, Marion; Wastl, Ulrich; Pusch, Martin; Gladstein, Nata; Schenke, Philipp (2022): Sexueller Missbrauch Minderjähriger und erwachsener Schutzbefohlener durch Kleriker sowie hauptamtliche Bedienstete im Bereich der Erzdiözese München und Freising von 1945 bis 2019. Verantwortlichkeiten, systemische Ursachen, Konsequenzen und Empfehlungen. Kanzlei Westphal - Spiker - Wastl. München.

Wiechmann, Jan Ole (2011): Der Streit um die Bergpredigt. Säkulare Vernunft und religiöser Glaube in der christlichen Friedensbewegung der Bundesrepublik Deutschland (1977–1984). In: *Archiv für Sozialgeschichte* 51, S. 343–374.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* (1).

Wolff, Reinhart (2020): Kinder, Kindheit, Kinderschutz. In: Werner Thole, Leonie Wagner und Dirk Stederoth (Hg.): 'Der lange Sommer der Revolte'. Soziale Arbeit und Pädagogik in den frühen 1970er Jahren. Wiesbaden: VS, S. 73–80.

Wrana, Daniel (2012): Die pädagogische Ordnung reifizieren. In: Alfred Schäfer und Christiane Thimpson (Hg.): Pädagogisierung. Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 55–68.

Züchner, Ivo; Peyerl, Katrin; Siegfried, Lisa-Marie (2018): Internate in Deutschland. Annäherungen an ein heterogenes Feld. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (4), S. 417–440.

Züchner, Ivo; Schrödter, Mark (2020): Internate. In: Petra Bollweg, Jenniger Buchner, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 1135–1147.

Kurzprofil

Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) ist ein unabhängiges Praxisforschungs- und Beratungsinstitut, spezialisiert auf sozial- und gesellschaftspolitische Handlungsfelder. Das Institut wurde im Jahr 1974 vom Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO) gegründet und ist seit 1991 als rechtlich selbständiger gemeinnütziger Verein organisiert. Das ISS hat zum Ziel, relevante Lösungsansätze für eine soziale, gerechte und demokratische Gesellschaft zu entwickeln.

Wir transferieren wissenschaftlich fundierte Informationen in praxisrelevantes Wissen.

FORSCHEN

Praxisforschung: Wir führen wissenschaftliche Begleitungen und Evaluationen von Programmen und Maßnahmen u. a. in den Bereichen Aktives Altern, Armut, Demokratieförderung, Einsamkeit, Gleichstellung, Inklusion oder auch Jugend- und Familienhilfe durch. Wir identifizieren gesellschaftlich relevante Fragestellungen und schaffen wissenschaftlich fundierte Datengrundlagen zur Generierung von Handlungsoptionen und -strategien. Zusätzlich erforschen wir die Lebenssituationen spezifischer Zielgruppen, um Benachteiligungen und Ressourcen sichtbar zu machen.

BERATEN

Politikberatung: Basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beraten wir (fach-)politische Entscheidungsträger*innen und Mitarbeitende in Behörden auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene bei der Gestaltung sozialer Politik und entsprechender Programme sowie Maßnahmen. Wir legen Wert auf Abwägung zwischen Notwendigem und Machbarem, stehen für Standards ein und sind verlässliche Partner in der Zusammenführung von Perspektiven.

Weiterbildung und Organisationsentwicklung: Wir sind bestrebt, die Qualität sozialer Dienstleistungen stetig weiterzuentwickeln und bieten hierzu qualifizierende Fort- und Weiterbildungen für (leitende) Fachkräfte der Sozialen Arbeit an. In der Organisationsentwicklung von Fachabteilungen der Sozialverwaltung richten wir den Blick auf Arbeitsorganisation, Leitungshandeln, Teambildung und aktuelle Herausforderungen wie den Fachkräftemangel.

GESTALTEN

Transfer: Wir legen großen Wert darauf, die Ergebnisse unserer Arbeit zugänglich zu machen, um zur Handlungsmotivation beizutragen. Wir veröffentlichen daher Evaluationsberichte, Expertisen, Handreichungen und Fachartikel. Zudem engagieren wir uns in Redaktionen von Fachzeitschriften und nehmen aktiv an Tagungen und Konferenzen teil. Unser Ziel ist es, der (Fach-)Öffentlichkeit Einblicke in aktuelle gesellschaftliche und fachpolitische Entwicklungen zu vermitteln.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit: Am Puls der Zeit verfolgen wir aufmerksam die neuesten Entwicklungen in den sozialpolitischen Diskussionen und pflegen sowohl innerhalb des ISS als auch extern einen regen Wissensaustausch mit u.a. Fachgremien und Praxisorganisationen, Europäischen Institutionen, Ministerien, NGOs sowie Universitäten. Dadurch stellen wir sicher, dass wir auftragsunabhängig wissen, was sozialpolitisch diskutiert wird.

Internationale Aktivitäten: Wir erweitern unseren Blick über nationale Grenzen hinaus und bleiben über europäische Impulse auf dem aktuellen Stand. Durch unsere Einbindung in europäische Projekte und das fortlaufende Monitoring relevanter Themen und globaler sozialer Herausforderungen durch die Beobachtungsstelle für gesellschaftspolitische Entwicklungen in Europa fördern wir den transnationalen Austausch von Wissen.

www.iss-ffm.de

ISS
Gemeinnütziger e. V.

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

info@iss-ffm.de – www.iss-ffm.de – LinkedIn