

Lebensgeschichtliche Erfahrungen sexualisierter Gewalt in schulischen Zusammenhängen.

Eine qualitative, rekonstruktive Biografiestudie von betroffenen
Schülern eines reformpädagogischen und eines jesuitischen Internats.

Dissertation

zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät III
Erziehungswissenschaften
der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg

von Christa Grigoleit
geb. am 15. Februar 1945

Erstgutachter: **Prof. Dr. Werner Helsper**
Zweitgutachter: **Prof. Dr. Rolf-Thorsten Kramer**

Tag der Verteidigung: 8 Juli 2014

Lebensgeschichtliche Erfahrungen sexualisierter Gewalt in schulischen Zusammenhängen

**Eine qualitative, rekonstruktive Biografiestudie von betroffenen
Schülern eines reformpädagogischen und eines jesuitischen Internats**

Danksagung

Die vorliegende Arbeit wäre ohne die vertrauensvolle, wertschätzende und praktische Unterstützung von Herrn Prof. Dr. Werner Helsper nicht möglich gewesen. Bei ihm bedanke ich mich von ganzem Herzen. Ebenso bin ich Herrn Prof. Dr. Rolf-Thorsten Kramer dankbar für die Zweitbegutachtung. Ihren Publikationen verdanke ich wertvolle Anregungen.

Darüber hinaus bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Petra Bauer, die mir in ihrem sozialpädagogischen Doktorandenkolloquium nicht nur Gastrecht gewährte, sondern auch moralisch unterstützte und Anregungen gab. Für die sorgfältige Transkription der Interviews bin ich Frau Christine Friedl zu Dank verpflichtet. Meinem Mann Klaus Grigoleit danke ich für die Gelassenheit, mit der er meine zeitliche Konzentration auf das Eintauchen in das Thema mitgetragen hat.

Mein größter Dank aber gilt den von sexueller Gewalt betroffenen Männern, die mir mit Mut und Vertrauen offene Einblicke in ihre Biografie gewährten. In meinen Dank schließe ich zwei Interviewpartner ein, deren Geschichte nicht ausgewertet werden konnte. Gegenüber dem Lebensweg der Betroffenen, trotz und mit der erlebten Gewalt an Körper und Seele zu leben, empfinde ich tief gehenden Respekt.

Christa Grigoleit

Grafenau, im Februar 2014

Teil A – Grundlagen	11
1. Einleitung	11
2. Theoretische Fundierung des Forschungsgegenstandes	17
2.1 Theorie und Empirie zur Entwicklung der Persönlichkeit	17
2.1.1 Biografie und Sozialisation als Feld der Identitätskonstruktion	18
2.1.2 Die Persönlichkeitsentwicklung und Krisen	24
2.2 Das Konzept der wechselseitigen Anerkennung	31
2.2.1 Dimension emotionaler Anerkennung	32
2.2.2 Dimension der kognitiven Achtung – eine komplementäre Anerkennungsweise	33
2.2.3 Dimension der sozialen Wertschätzung	34
2.2.4 Missachtung von Anerkennungsbeziehungen	35
2.3 Sexueller Missbrauch, Macht und Ausgeliefertsein in Anerkennungsbeziehungen	37
2.3.1 Kindliche Anerkennungsbeziehungen unter Berücksichtigung von Gewalterfahrung	37
2.3.2 Anerkennung und Macht	38
2.4 Komplementäre und kongruente Anerkennungsbeziehungen in pädagogischer Perspektive – eine Referenzstudie	40
2.5 Sexueller Missbrauch – Begriffsklärung für die empirische Untersuchung	45
2.6 Forschungsstand zum Thema sexuelle Gewalt gegen Jungen in Institutionen	50
2.6.1 Folgen des sexuellen Missbrauchs	58
2.7 Forschungsdesiderat und Zielsetzung	62
3. Methodischer Bezugsrahmen	64
3.1 Begründung des qualitativen Forschungsdesigns	64
3.2 Die Datenerhebung	65
3.2.2 Das offene, biografisch orientierte Interview	68
3.2.3 Übersicht über die realisierte Stichprobe	69
3.2.4 Ort, Ablauf und Dauer der Interviews	70
3.3 Die Methode der Datenauswertung	72
3.3.1 Die grundlagentheoretischen Kategorien der dokumentarischen Methode	72
3.3.2 Das Verfahren der dokumentarischen Methode	76
3.3.3 Der Prozess der Typenbildung	78
3.4 Die Gesamtgestalt des Falles: Lebensskizzen (Teil B)	81
4. Handlungsorientierung von Gewalt-Opfern in „geschlossenen Systemen“ (Teil D)	82
4.1 Geschlossene Systeme	83
4.2 Normative Rahmen des Jesuitenkolleg	83
4.2.1 Sekundäre Anpassungsformen der Kolleg-Schüler	83
4.2.2 Normative Rahmen der Odenwaldschule	83
4.2.3 und 4.2.4 Sekundäre Anpassungsformen der Odenwald-Schüler	83
4.3 Kontrastierendes Resümee aus soziologischer Sicht	83

Teil B – Empirie I – Fallstudien und Lebensskizzen	84
1. Die Fallstudie Carsten Bickenbach	84
1.1.1 Ein Start mit Vorgaben	84
1.2 Die Eltern und Großeltern: oder eine imaginäre Aufstiegsorientierung	84
1.2.1 Ein Schulwechsel bahnt sich an	94
1.3 Die Odenwaldschule: und ALLES scheint erlaubt	96
1.3.1 Eine Welt mit neuen Eindrücken	96
1.3.2 Lehrer und Familienoberhäupter: oder verheerende soziale Muster	97
1.3.3 Die „Familie Bürger“: oder das Beispiel eines enthemmten Erziehungsstils	106
1.3.4 Ein Alltag ohne Schranken: Freiheit oder Abgrund	112
1.3.5 System Bürger – der Täter	115
1.4 Die Welt ohne Alkohol und der erste Tabubruch	135
1.4.1 Der Kampf mit den Spätfolgen: oder Heilung braucht Zeit	141
1.4.2 Eine Aufarbeitung ohne Ende	142
1.5 Zusammenfassung der Fallstudie Carsten Bickenbach aus anerkennungstheoretischer Perspektive	143
1.5.1 Die formale Ebene	143
1.5.2 Eine Lebensskizze der Entwicklung	145
2. Die Fallstudie von Peter Strehlitz	167
2.1 Eine Kleinfamilie in der Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit	167
2.2 Das Zuhause in der Odenwaldschule, oder: Geschichten über Familienoberhäupter und die Suche nach der Vaterfigur	176
2.3 Der schwierige Weg der Selbstfindung	204
2.3.1 Die Hochs und Tiefs der Selbstständigkeit	208
2.4 Zusammenfassung des Falls Peter Strehlitz aus anerkennungstheoretischer Perspektive:	219
2.4.1 Die formale Selbstpräsentation	219
2.4.1 Die Lebensskizze eines unerreichbaren Standes	220
3. Die Fallstudie Hubert Feine	230
3.1 Die traditionelle Großfamilie	230
3.2 Die Erfahrung Odenwaldschule	235
3.2.1 Aufdeckung ohne externe Konsequenzen	250
3.3 Die Jahre der Zielsuche: Erfolg stellt sich ein	252
3.4 Zusammenfassung der Fallstudie Hubert Feine aus anerkennungstheoretischer Perspektive	257
3.4.1 Die formale Ebene	257
3.4.2 Eine von Kontinuität geprägte Lebensskizze	258
4. Die Fallstudie Michael Bohrer	267
4.1 Das Elternhaus: eine großbürgerliche Illusion	267
4.2 Die Odenwaldschule (OSO): nur die zweite Wahl	277
4.3 Die Odenwaldschule: oder der Schein trägt	279
4.3.1 Das Schweigen brechen: oder die unendliche Geschichte	299
4.4 Ein Leben mit übermächtigen Kräften	300
4.5 Zusammenfassung der Fallstudie Michael Bohrer aus anerkennungstheoretischer Perspektive	304

4.5.1	Die formale Selbstpräsentation.....	304
4.5.2	Lebensskizze eines schicksalhaft bedrohten Selbstbildes	304
5.	Die Fallstudie Frank Keres.....	314
5.1	Der sexuelle Missbrauch und die Folgen.....	314
5.2	Das Elternhaus: Strenge, Gehorsam und Distanz	327
5.3	Zusammenfassung der Fallstudie Frank Keres aus anerkennungstheoretischer Perspektive	331
5.3.1	Die formale Selbstpräsentation.....	331
5.3.2	Eine von Sublimation geprägte Lebensskizze	332
6.	Die Fallstudie Katsumi Bach	341
6.1	Eine christliche Familientradition: oder von Gott gegeben	341
6.2	Der kindliche Sozialisationsraum als Spannungsfeld zwischen WIR und ICH	344
6.3	Der sexuelle Missbrauch oder der Schrei nach innen	353
6.4	Folgen des Missbrauchs: oder wie kann ich leben.....	364
6.4.1	Der erste Tabubruch Blicke in die Vergangenheit und in die Zukunft	369
6.4.2	Die Würde des Menschen erfahren: oder der Schein trügt	377
6.5	Zusammenfassung der Fallstudie Katsumi Bach aus anerkennungstheoretischer Perspektive.	381
6.5.1	Die formale Selbstpräsentation.....	381
6.5.2	Eine Lebensskizze überdauernder Selbstdisziplin.....	382
7.	Die Fallstudie Jonas Marx	389
7.1	Der kindliche Sozialisationsraum	389
7.2	Im Jesuitenkolleg: oder der geduldete Oppositionelle	399
7.2.1	Der Internats- und Schulabgang	420
7.3	Ein Lebensbild oszilliert zwischen dem Abgrund und der Suche nach solidarischer Gerechtigkeit	424
7.4	Zusammenfassung des Falls Jonas Marx aus anerkennungstheoretischer Perspektive	432
7.4.1	Die formale Selbstpräsentation.....	432
7.4.2	Eine Lebensskizze überantworteter Autonomie	433

Teil C – Empirie II	444
1. Aus Quellentexten: Die programmatischen Deutungen eines reformpädagogischen und eines jesuitischen Internats	444
1.1 Die Odenwaldschule Ober-Hambach (OSO) – eine Institution mit zeitgeistgebundener, pädagogischer Besonderheit	444
1.1.1 Der Zeitgeist „vermittelt“ eine Pädagogik als eine mit „auserlesener“ Prägung.....	445
1.2 Die Entstehung der jesuitischen Pädagogik – ein systemisches Geflecht	450
2. Pädagogische Beziehungen unter dem Aspekt der psychischen und physischen Gewaltausübung an Schülern	454
2.1 Die Ambivalenz pädagogischer Programmatik in der Odenwaldschule	454
2.2 Die Lehrer-Schüler- Programmatik in der ignatianischen Pädagogik.....	460
2.3 Eine Gegenüberstellung von markanten Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Erziehungszielen der reformpädagogisch und jesuitisch geführten Internate.....	464
3. Die Orientierungsrahmen der Schüler, die Opfer psychischer und physischer Gewalt wurden – sinngenetische Typiken der Verstrickung im Kontext einer „pädagogischen“ Beziehung	468
3.1 Sinnggebung als prozesshaftes Geschehen	468
3.2 Dimensionalisierung der typischen Orientierungsrahmen	469
3.2.1 Passiv-blockierende Verstrickung	470
3.2.2 Explorativ-vermeidende Verstrickung.....	470
3.2.3 Passiv-verachtende Verstrickung.....	471
3.2.4 Aktiv-verdrängende Verstrickung	473
3.3 Typische Selbstpräsentationen der OSO-Schüler	474
3.3.1 Carsten Bickenbach. Verstrickungstypik: passiv-blockierend.....	474
3.3.2 Peter Strehlitz Verstrickungstypik: aktiv-verdrängend	478
3.3.3 Hubert Feine. Verstrickungstypik: explorativ-vermeidend.....	481
3.3.4 Michael Bohrer. Verstrickungstypik: passiv-verachtend	484
3.4 Typische Selbstpräsentationen der Kolleg-Schüler.....	488
3.4.1 Frank Keres. Verstrickungstypik: passiv-blockierend	488
3.4.2 Katsumi Bach. Verstrickungstypik: passiv-blockierend	491
3.4.3 Jonas Marx. Verstrickungstypik: passiv-verachtend.....	493
3.5 Kontrastierung der „pädagogischen Beziehung“ aus sozialpsychologischer Perspektive zwischen der Odenwaldschule und dem Jesuitenkolleg.....	497
3.6 Zur soziogenetischen Typik: Schulkulturelle Dimensionen der Odenwaldschule und des Jesuitenkollegs als gemeinsame Erlebnisschichtung: Libertinage versus Moralität	503
3.7 Empirisch geleitete Rekonstruktion der Typik einer „bewussten oder unbewussten“ Handlungsorientierung von Opfern in den schulkulturellen Erfahrungsräumen Libertinage und Moralität	506

Teil D: Theorie und Empirie III – Institutionen.....	509
1. Handlungsorientierungen von Gewaltopfern in „geschlossenen Systemen“	509
1.1 „Geschlossene Systeme“ als institutionalisierte Macht, dargestellt am Beispiel der Odenwaldschule und dem Jesuitenkolleg.....	509
1.1.1 Das „Unterleben“ in geschlossenen Systemen.....	515
1.2 Normative Rahmen in der katholisch-jesuitischen Sexualethik: Sünde und Beichte.....	517
1.2.1 Anpassungsformen an das Jesuitenkolleg am Beispiel der Erfahrungsbereiche Autorität und Vertrauen, Sünde und Beichte.	525
1.3 Die Odenwaldschule: Normative Rahmen und sekundäre Anpassungsformen	538
1.3.1 Der normative Rahmen: „Demokratie und soziales Lernen“	539
1.3.2 Sekundäre Anpassungsformen der Schüler im Kontrast zu Quellentexten: Demokratie und soziales Lernen	543
1.3.3 Elementare Erfahrungsräume im Spiegel von Quellentexten und Fallstudien: Natürlichkeit und Libertinage.....	553
1.4 Kontrastierendes Resümee aus soziologischer Sicht: Geschlossene Systeme, sekundäre Anpassungsmechanismen und Machtmissbrauch.....	560
2. Zusammenfassende Abschlussdiskussion der Ergebnisse	566
<i>Literatur</i>	581
<i>Transkriptionsregel</i>	598

Teil A – Grundlagen

1. Einleitung

Die im Frühjahr 2010 bekannt gewordenen Fälle von sexuellem Missbrauch und anderen Grenzüberschreitungen an Kindern und Jugendlichen in Schulen, Internaten, Heimen und anderen staatlichen Institutionen führten zu einem breiten Medieninteresse und schockierten die Gesellschaft. Hundertfach nahmen die Institutionen und die Aufsicht führenden Stellen ihre Verantwortung für den Schutz der Betroffenen nicht oder nicht ausreichend wahr. Zu diesem Ergebnis gelangte unter dem Eindruck von mehr als 17000 Anrufen und Briefen von Betroffenen oder aus dem Umfeld von Betroffenen die Unabhängige Beauftragte der Bundesregierung zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs, Frau Dr. Christine Bergmann, in ihrem im August 2011 erschienenen Endbericht (<http://beauftragtemissbrauch.de>). Aus dem Kreis der AnruferInnen konnten 6300 auswertbare Datensätze gewonnen werden, die von der wissenschaftlichen Begleitforschung der Unabhängigen Beauftragten quantitativ und qualitativ ausgewertet wurden (Fegert et al., 2012, S. 111ff). Die Auswertungen dokumentieren, dass sexuelle Gewalt gegen Kinder keine zeitlichen, räumlichen oder soziale Grenzen kennt. Inzwischen gibt es einige neue, wissenschaftlich gut fundierte Veröffentlichungen über das Thema „sexuelle Gewalt in Institutionen“ aus reformpädagogischer, psychologischer, soziologischer und kirchlicher Perspektive¹, um die Problematik betroffener Mädchen und Jungen in der spezifisch institutionellen Erscheinungsform angemessen darzustellen. Die gesamtgesellschaftliche Relevanz dieses Themas fand darüber hinaus Ausdruck in Filmen und zahlreichen Print-Medien, die überwiegend um Information der Öffentlichkeit in sachlich guter Form bemüht waren und sind.

Beziffert man die vom sexuellen Missbrauch Betroffenen, dann handelt es sich laut den Abschlussberichten der jeweils von den Internaten beauftragten Juristinnen bis zum Ende des Jahres 2010 von der als renommiert und reformpädagogisch geltenden Odenwaldschule in Ober-Hambach um 132 Schüler und 17 Schülerinnen, von drei Jesuitenkollegs meldeten sich 210 betroffene Schüler. Wie für den Missbrauch in Familien muss auch für ähnliche Vorkommnisse in Schulen bzw. Internaten von einer hohen Dunkelziffer ausgegangen werden. Diese Opfer wollen vergessen, verdrängen oder möchten aus familiären und beruflichen Gründen in der Öffentlichkeit nicht in Erscheinung treten. Die bekannt gewordenen Vorfälle fanden zwischen den 1950er Jahren bis 2008 statt.

Das persönliche Interesse der Autorin an dieser Thematik resultiert aus einer 1980 geschriebenen Magisterarbeit, mit der im Rahmen der damals stattgefundenen Diskussion um eine „Alltagswende“ in der Erziehungswissenschaft am Beispiel des körperlichen Züchtigungsrechts durch Lehrer in Schulen nach Grundlagen gesucht wurde, nach denen Richter

¹ Andresen, S. et.al., 2012, Zerstörerische Vorgänge; Herrmann, U. Schlüter, St., 2012, Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung; Brüntrup, G. et.al., 2013, Unheilige Macht

im Klagefall Recht sprechen. Die richterliche Spruchpraxis griff selbst dann noch auf ein imaginäres Gewohnheitsrecht der Züchtigung zurück, als pädagogische Theorien und Verordnungen die Unvertretbarkeit einer solchen Praxis längst nahelegten. Bei der damaligen Anamnese des Züchtigungsrechts der Lehrer ist die Autorin auf Beschreibungen und Abbildungen gestoßen, wonach Schüler mit einem Stock auf das nackte Gesäß geschlagen oder körperlich schulöffentlich gedemütigt wurden. Die Vermutung lag nahe, dass es sich um sexuell motivierte Taten handelte, denen allerdings nicht nachgegangen werden konnte, weil sie den Rahmen der Magisterarbeit gesprengt hätten.

In diesem Zusammenhang war die Autorin der hier vorgelegten Dissertation über die offensichtlich bis ins 21. Jahrhundert mögliche Tabuisierung des Themenkomplexes psychischer und physischer Gewalt durch Lehrer in Schulen sehr erschüttert. Die Erschütterung war auch in der Gesellschaft weitreichend. Einzelne Stellungnahmen von Pädagogen reichen 2010 von persönlicher Betroffenheit und Bedauern bis zu der Meinung, dass die Missbrauchsfälle „nicht für ein Strukturproblem der Schulen, sondern für das Verfehlungsproblem einzelner Personen“ sprechen (Ladenthin, STZ., 9.3.2010); oder „Missbrauch sei eine Folge pervertierten Triebverhaltens“ (Bueb, STZ., 30.4.2010). Es widerstrebt der Berufs- und Lebenserfahrung der Autorin, dass eine theoretische Vorstellung von einem Gegenstand – hier der Pädagogik – keinerlei Auswirkungen auf die Struktur oder Organisation einer Schule haben soll. Auf den Gipfel getrieben musste man sich fragen, ob „pervertiertes Triebverhalten“ in einem gewissermaßen „luftleeren“ Raum stattgefunden haben sollte, was außerordentlich unbefriedigend war und zur Arbeit am Thema inspirierte, beginnend mit einer intensiven Literaturrecherche. Zunächst waren nur Publikationen über den sexuellen Missbrauch überwiegend an Mädchen in Familie, Bekanntenkreis oder auch Institutionen aus der Sicht von Medizinerinnen, Therapeuten, Sozialpädagogen und Kriminalisten zu finden. Untersuchungen über die Gewalt unter Schülern in der Schule liegen ebenfalls vor. Das tatsächliche Ausmaß sexualisierter Gewalt wird derzeit in einer repräsentativen Prävalenzstudie untersucht, die das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchführt. Die Vivantes Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie veranstalteten im November 2011 in Berlin ein Symposium über „Sexuellen Kindesmissbrauch und sexuelle Gewalt im Kindes- und Jugendalter“. Dabei wurde deutlich, dass „über sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten bislang kaum gesicherte Erkenntnisse vorliegen“ (Abschlussbericht Vivantes Kliniken, 2011, S. 50). Die von dem Deutschen Jugendinstitut e. V. in Auftrag gegebene Studie über „Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen“ kommt zu dem Ergebnis, dass „die dargestellten Annahmen über tatbegünstigende Strukturen und entsprechende Merkmale der Praxis mit Kindern und Jugendlichen sich zum großen Teil aus therapeutischen Praxiserfahrungen und nur zu einem geringen Teil aus Erkenntnissen der Täter- und

Opferforschung speisen“ und „das Erleben von Opfern in diesen spezifischen Beziehungskonstellationen noch nicht gezielt beleuchtet wurde“ (Dt. Jugendinstitut, 2011, S.72).

Die Autorin zog aus ihrer Recherche die Erkenntnis, dass die Thematik des sexuellen Kindesmissbrauchs – insbesondere an Schulen oder Internaten – als gesellschaftliches Problem erkannt wird und in den verschiedenen Fachdisziplinen einer vertieften Forschung und Aufarbeitung bedarf. Wie bei allen tabuisierten Phänomenen können auch bei sexueller Gewalt oder anderen physischen und psychischen Gewalteinwirkungen (vgl. Teil A. Kap. 2.5) in Schulen oder Internaten Glaubwürdigkeit und Nachvollziehbarkeit nicht allein durch Zahlen entstehen. Eine empirische, qualitativ-rekonstruktive Untersuchung über die Erfahrungszusammenhänge von Missbrauch betroffener Schüler und Schülerinnen aus deren biografischer Sicht fehlt; ein Forschungsdesiderat ist gegeben, das wissenschaftliche Interesse geweckt.

Die Idee, biografische Interviews mit Betroffenen zu führen, war schnell geboren. Die Kenntnis vieler Zeitungsartikel über die konkreten Geschehnisse drückt einen vagen Wissensstand zu Beginn des Vorhabens aus. Die kontroverse Themenbearbeitung in den Medien, die Gründung von Interessenvertretungen, die Gründung der Ansprechstelle der Unabhängigen Beauftragten usw. bewirkten meine Vermutung, dass authentische Interviews wahrscheinlich nur kurzzeitig gelingen können. Die Einschätzung erwies sich als richtig, weil im Verlaufe des Jahres 2012 vielfältig Ernüchterung bei den Opfern über tatsächlich zu erlangende finanzielle Entlastung einsetzte, auch Interessengegensätze innerhalb der Opfergruppen auftraten, wonach von einer Reduzierung der individuellen, emotionalen Öffnungsbereitschaft ausgegangen werden konnte. Die Fragen waren anfangs vielfältig:

- Warum kommt es teilweise erst Jahrzehnte nach dem Missbrauch zu einer Enttabuisierung?
- Wie leben die heute Erwachsenen nach derart schwerwiegenden Erfahrungen?
- Können solche Erlebnisse bewältigt und in die eigene Lebensgeschichte integriert werden?
- Welche Veränderungen gibt es über die Zeit hinweg?
- Wie waren solche Taten überhaupt möglich?

Die Beschäftigung mit diesen Fragen zwang dazu, das Forschungsvorhaben auf ein Themensegment einzugrenzen, welches in angemessener Zeit bearbeitet werden kann. Mit Blick auf die Ressourcen und den bisher lückenhaften Forschungsstand zum sexuellen Missbrauch von Jungen, zumal im Kontext schulischer Institutionen, wurde das Forschungsvorhaben auf männliche Betroffene und auf zwei unterschiedliche Internatstypen fokussiert. In den Veröffentlichungen wurden immer wieder die reformpädagogisch geführte Odenwaldschule und jesuitisch geführte Internate genannt, Einrichtungen mit hoher pädagogischer oder moralischer Reputation. Die Odenwaldschule und ein Jesuitenkolleg

schiene für das Forschungsvorhaben infolge des hohen exemplarischen Charakters besonders gut geeignet zu sein, wobei das Jesuitenkolleg zu der fraglichen Zeit ausschließlich von Jungen besucht wurde. Das war ein zusätzliches Argument, den Komplex Odenwaldschule auf Jungen zu einzugrenzen.

Die Kernfrage als Grundlage für die Untersuchung stellte sich zugleich als Herausforderung dar. Sind erwachsene Männer bereit und in der Lage, über Erfahrungen zu sprechen, die Jahrzehnte zurückliegen und aus der Retrospektion wahrscheinlich Veränderungen über die Zeit hinweg stattgefunden haben? Ist es möglich, dass Betroffene das, was ihnen widerfahren ist, erzählen, beschreiben, bewerten? Es käme dann darauf an, möglichst über die Struktur der Erzählungen den großen Verweisungshorizont zu öffnen, um mit tieferen Einsichten in Prozesse des Erlebens und Verarbeitens sowie deren Auswirkungen auf die Lebensgeschichte der Betroffenen einen Erkenntnisbeitrag zu leisten. Biografische Erzählungen über sexualisierte Gewalt an zwei gänzlich unterschiedlichen Schultypen sollen natürlich nicht zum „Regelfall“ für Pädagogen mutieren, bieten aber eine aufschlussreiche Erkenntnisquelle. Wohl wissend, dass es in der Institution „Schule oder Internat“ immer kritische Ereignisse geben wird, die sich hinter dem „Rücken“ abspielen und sich dem öffentlichen Blick entziehen. In diesem Sinne ist die Studie dennoch nicht als Selbstzweck gedacht, sondern um die Opfer, die Umwelt, die Institutionen bei der bisher überwiegend theoretischen Aufarbeitung des Themenkomplexes mit empirisch aus der Opferperspektive gewonnenen Erkenntnissen unterstützen zu können. Wenn man bedenkt, dass der Tabubruch trotz liberalerer gesellschaftlicher Verhältnisse ab etwa Mitte des 20. Jahrhunderts zum Teil erst 2010, Jahrzehnte nach den Vorfällen, möglich wurde, verweist dies auf individuelle und institutionelle Zusammenhänge, die es unter Berücksichtigung der Opferperspektive aufzudecken gilt.

Ein biografischer Forschungsansatz im Kontext einer rekonstruktiven Erziehungswissenschaft bot sich als Hintergrundfolie wie von selbst an. Es geht darum, den jeweiligen Gegenstand über konkrete Fallrekonstruktionen zu erfassen und thematisch fokussiert prozessanalytisch zu re-formulieren. Aufgrund des explorativen Charakters dieser Untersuchung kann allerdings auf Vergleichsuntersuchungen nicht zurückgegriffen werden, sodass sich auf der Grundlage spezifischer Interviewqualitäten und nicht systematisch variierbarer sozialer Merkmale die Methodenauswahl für die Datenauswertung als besonderer Anspruch erwies. Dabei wurde aus forschungspragmatischer Perspektive deutlich, dass gerade diese Thematik ein Netz von Berührungspunkten zu den jeweiligen pädagogischen Programmen, zur familiären Sozialisation, der Identitätsthematik, den Folgen des Missbrauchs und dem soziokulturellen, schulischen Hintergrund, aufweist, einem weit gespannten Spektrum, dem die Untersuchung folgt.

Mit den vorliegenden drei empirisch basierten Untersuchungsergebnissen ist dem Umstand Rechnung getragen, dass die Interviews je eine eigene Bedeutung transportieren, die sich

einer insgesamt-biografischen Typisierung entziehen. Wie Fegert (1992, 1993) und Kloiber (2002) bereits herausfanden, gibt es kein „sexuelles Missbrauchssyndrom“ als Theorie, das einer Typisierung zugänglich wäre. Jedes Opfer muss das Konglomerat seiner Biografie für ein Gefühl der Kohärenz in individueller Weise zu einem eigenen Bild integrieren. Das grundlegende Forschungsthema dieser Arbeit, kurz „sexueller Missbrauch in Internaten“ enthält indes einen Beziehungsaspekt zwischen Täter und Opfer, konkreter zwischen Lehrer und Schüler, der als sogenannte „pädagogische Beziehung“ einen Weg der Typisierung eröffnet. Schließlich kann der institutionelle Kontext für die physischen und psychischen Gewalthandlungen hergestellt werden, in dem empirisch fundiert die Handlungshintergründe und Handlungsbedingungen der Opfer rekonstruiert werden. Die Art, wie erzählt wurde, war ebenso vielfältig und berührend, wie das, was und mit welcher Dichte erzählt wurde. Daraus erwuchs der Wunsch, eine Methode der qualitativ-rekonstruktiven Datenanalyse zu finden, die nicht nur den Inhalt zum Gegenstand des Interesses erhebt, also auf das „Was“ der sozialen Welt gerichtet ist, sondern auch das „Wie“ der Herstellung sozialer Realität im Blick hat.

Mit der Methode des offenen, biografischen Interviews zur Datengewinnung und der dokumentarischen Methode zur Datenauswertung war die Folie gegeben, die den Zugang zum Forschungsgegenstand und den unterschiedlichen Fragestellungen zu sichern scheint. Die vorliegende Arbeit ist übergeordnet in vier Teile (A-D) gegliedert: Der Grundlagenteil (A) ist zweigeteilt. Der erste Teil (Kap. 2) leistet die theoretische Fundierung des Forschungsgegenstandes mit Klärung der zu verwendenden Begriffe: Biografie, Sozialisation, Erzählen, die narrativ gefasste Identität, Persönlichkeitsentwicklung, sexueller Missbrauch. Die Fragestellungen der Untersuchung gehen von sozialisations- und anerkennungstheoretischen Annahmen aus, die ebenfalls in diesem Kapitel erörtert werden und die der empirischen Analyse als sensibilisierendes Konzept zugrunde gelegt werden. Die eigenen Befunde sollen auf dem Hintergrund existierender, hier dargestellter Ergebnisse (Abschnitt 2.4 und in 2.6) zu Teilbereichen der vorliegenden Arbeit diskutiert werden. Schließlich wird der empirische und theoretische Forschungsstand über sexuelle Gewalt Minderjähriger in Institutionen zusammengefasst. Zum Abschluss werden die Fragestellungen und Zielsetzungen für diese Studie beschrieben.

Der zweite Teil (Kap. 3) bildet den methodischen Bezugsrahmen ab, in dem die methodische Vorgehensweise zur Erreichung der angestrebten Forschungsziele beschrieben wird.

Die zentralen empirischen Teile der Untersuchung stellen die Teile B, C und D dar. Der Teil B ist wiederum zweigeteilt. Zunächst werden die Fälle der Odenwaldschule in einem Abschnitt rekonstruiert. Die Darstellungsform der Interpretationen lehnt sich an den Standard in der qualitativen, sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis an, um die Nachvollziehbarkeit der Interpretationen zu sichern. Dieses Vorgehen ist insofern wichtig, weil auf

Wunsch der Interviewpartner die vollständigen Transkripte der Interviews mit Rücksicht auf aktuelle familiäre Zusammenhänge nicht veröffentlicht werden dürfen. Das erste Ergebnis jeder einzelnen Fallstudie mündet in eine „Lebensskizze“, deren Begriff schon die Nichtabschließbarkeit der Interpretationen nahe legt. In den „Lebensskizzen“ wird das Ergebnis der jeweiligen Positionierung des erwachsenen Erzählers nach dem thematischen Durchgang der rekonstruierten familialen, schulischen und nachschulischen biografischen Zusammenhänge herausgearbeitet und in ihren Konsequenzen für die Formierung des Selbstbildes des Betroffenen beleuchtet.

In dem zweiten Abschnitt werden die drei Fälle des Jesuitenkollegs nach dem gleichen Muster wie die der Odenwaldschule aufgebaut. Die Gesamtdarstellung des Falles in der Form von „Lebensskizzen“ zeichnet bereits das für den Fall Typische nach und kann deshalb die Grundlage für die vertiefende sinngenetische und soziogenetische Typenbildung darstellen. Die „Lebensskizzen“ sind in ihrer Gesamtheit kaum für einen kontrastierenden Vergleich geeignet, weil sich die Selbstkonzepte, auf die der sexuelle Missbrauch aufruft, als gemeinsames Muster nur andeutungsweise darstellen lassen.

Der empirische Teil C umfasst die sinngenetische und soziogenetische Typenbildung mit reduziertem Anspruch nach Maßgabe der empirisch vorhandenen Möglichkeiten. Als Grundlage für die Typisierungen werden in zwei aufeinander folgenden Abschnitten aus Quellentexten die pädagogischen Programmatiken und Erziehungsziele der Odenwaldschule und des Jesuitenkollegs beschrieben und mit Blick auf markante Gemeinsamkeiten und Unterschiede kontrastiert.

Im dritten Abschnitt wird die „pädagogische Beziehung“ zwischen Täter und Opfer als „Verstrickung“ in eine Beziehungsdynamik rekonstruiert, die anschließend als typische Orientierungsrahmen der individuellen Sinnggebung vorläufig dimensionalisiert werden. Die sieben Fälle sind anschließend individuell im Spektrum der pädagogischen Beziehungen ausdifferenziert und der Versuch wird unternommen, in Typiken eine Verallgemeinerung zu erzielen. Den Abschluss bildet die Kontrastierung der Fälle der Odenwaldschule mit denen des Jesuitenkollegs. Während die Dimensionalisierung der Typiken den sexuellen Missbrauch erfasst, entzieht sich die genuin „pädagogische“ Beziehung zwischen Lehrer und Schüler einer Typisierung. Gleichwohl stellt sich die Frage, ob es bei den beiden Internatstypen übereinstimmende Erziehungsziele gibt und wie sich diese auf die Orientierung der Schüler aus sozialpsychologischer Perspektive auswirken. Schließlich folgt ein Abschnitt, der für die Odenwaldschule und das Jesuitenkolleg je eine schulkulturelle Dimension herausarbeitet, die als gemeinsamer Erfahrungsraum im anschließenden Abschnitt aus soziogenetischer Perspektive die Orientierungen der Opfer verortet.

Im Teil D ist die soziologische Perspektive aufgenommen und zunächst mit Blick auf die Odenwaldschule und das Jesuitenkolleg als „geschlossene Systeme“ charakterisiert. Im folgenden Abschnitt werden die markanten normativen Setzungen der zwei Schultypen herausgearbeitet, um mit der subjektiven Opferperspektive hinsichtlich möglicher Handlungsoptionen im Sinne „sekundärer Anpassungsformen“ verortet zu werden. Den Abschluss bildet ein kontrastierendes Resümee, in der die spezifischen Machtoptionen der Internate auf die Schüler bezogen werden. Die Zusammenfassung formuliert die aus dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse für Wissenschaft und Praxis und diskutiert sie mit den im Theorieteil genannten Referenzstudien. In der Untersuchung sind Opfer- und Täternamen anonymisiert und entsprechen auch nicht den Pseudonymen, die Zinsmeister et al. in ihrer Untersuchung verwenden. Die Odenwaldschule (OSO) ist als reformpädagogisch bedeutsame Schule vielfach als einzige in den Medien genannt worden, weshalb sie auch hier beim Namen genannt wird. Von den Jesuitenkollegs gab es mehrere betroffene Internate, sodass hier das ausgewählte Internat schlicht als „Jesuitenkolleg“ bezeichnet wird. Die Ortsnamen in diesem Zusammenhang sind Phantasienamen. Eine etwaige Ähnlichkeit mit realen Orts- oder Personennamen wäre zufällig und ist nicht beabsichtigt.

2. Theoretische Fundierung des Forschungsgegenstandes

2.1 Theorie und Empirie zur Entwicklung der Persönlichkeit

Gegenstand dieser empirischen Untersuchung sind männliche Erwachsene, die während ihrer Schulzeit sexuellen Missbrauch erlitten haben. Im Rahmen einer qualitativen Analyse wird die Bedeutung des sexuellen Missbrauchs auf die individuellen biografischen Entwicklungsprozesse und -verläufe untersucht. Dabei wird angenommen, dass die Erfahrung des sexuellen Missbrauchs unterschiedliche Verletzungscharakteristika aufweisen, die von den Betroffenen be- und verarbeitet werden müssen. Das schließt aufgrund der Tatsache, dass der sexuelle Missbrauch während der Schulzeit durch Vertreter der Institution Internat/Schule geschah, die Fragen nach der spezifischen pädagogischen Beziehung sowie den institutionellen Möglichkeitsräumen für die Geschehnisse ein. Hierbei wird angenommen, dass es sowohl auf individueller als auch auf kultureller Ebene zwischen einem reformpädagogisch und einem jesuitisch ausgerichteten Internat inklusive der Schulen deutliche Unterschiede geben wird. Den Forschungsfragen liegen sowohl empirische Beobachtungen zugrunde, denen zufolge Gewalterfahrungen von Jugendlichen in Missachtungserfahrungen in verschiedenen Sozialisationskontexten wurzeln können (z. B. Helsper 1995, Sutterlüty 2002, Sitzer 2009), als auch kontrastreiche Schulkulturen im Zusammenspiel zwischen Familie und Eltern zu differenzierten pädagogisch-generationalen Beziehungen führen (z. B. Helsper, Kramer, Hummrich, Busse 2009). Für diese Fragestellungen bedarf es eines begrifflich-theoretischen Gerüsts. Zunächst geht es demnach darum, wie sich ‚Biografie‘ herausbildet. Dies wiederum schafft Verbindung zur Sozialisation. Beide Aspekte verweisen auf Begrifflichkeiten wie Identität und Selbst (s. Kap. 2.1). Die Identitätsentwicklung

steht nun während der Phase der Adoleszenz vor besonderen Herausforderungen (vgl. Erikson, 1968/2003). In diese Lebensphase fiel bei den Betroffenen dieser empirischen Untersuchung die Zeit des sexuellen Missbrauchs und nimmt daher eine besondere Bedeutung ein, die mit dem Fokus auf Anerkennungsbeziehungen (Honneth 1994/2012) theoretisch-begrifflich expliziert wird (s. Kap. 2.2). Schließlich werden schulische Anerkennungsbeziehungen auf der Folie einer Referenzstudie (Helsper et al. 2009) referiert, soweit schul-spezifische Vergleiche mit der vorliegenden Arbeit möglich sind (s. Kap. 2.4).

Im fünften Abschnitt dieses Kapitels 2 wird die Verwendung des Begriffs ‚sexueller Missbrauch‘ geklärt, im sechsten Abschnitt der Forschungsstand zum Thema sexuelle Gewalt an Minderjährigen in Institutionen referiert, um abschließend im Abschnitt 7 die Forschungsfragen und Zielsetzungen dazulegen.

Im Folgenden findet als erstes die grundbegriffliche Klärung zum Verhältnis von Biografie, Sozialisation, Identität und Selbst statt.

2.1.1 Biografie und Sozialisation als Feld der Identitätskonstruktion

Das Wort ‚Biografie‘ heißt wörtlich, ‚Lebensbeschreibung‘ und beschreibt zugleich ‚Biografie als einen Text‘ und als Lebenswirklichkeit, ‚Biografie als reales Leben‘ (vgl. Schulze, 2006, S. 37). Biografie als Text entspricht einer Lebensgeschichte, die von anderen oder autobiografisch erzählt wird. Auf das biografische Erzählen wird im Anschluss an diesen Abschnitt näher eingegangen

Im Symbolischen Interaktionismus (Mead, 1973) wird Identität als immer schon in der sozialen Interaktion begründet gesehen, durch die eigene Erfahrungen in einem Sinnzusammenhang geordnet werden. Dieser Identitätsbegriff ist eng verbunden mit dem Begriff der ‚Biografie‘ als dem Kontinuität und Kohärenz bewirkenden Sinnzusammenhang der individuellen Lebensgeschichte. Die soziale Konstituiertheit der Identität vermitteln unter anderen auch Lothar Krappmann (2010) und Theodor Schulze (2010). Als anthropologische Grundgegebenheit in einer Kultur definiert Schulze: „eine Biografie [ist] das gelebte und noch zu lebende Leben eines einzelnen Menschen“ (Schulze, 2010, S. 423). Dieses Leben ist ein zu gestaltender Prozess, der aus der biologischen Entwicklung des Menschen resultiert und der durch die soziale und kulturelle Umwelt herausgefordert wird (vgl. ebd., S. 135ff). Die Art und Weise, wie sie mit den biologischen und sozialen Mechanismen umgehen, ihnen folgen, sie vorantreiben, sie über sich ergehen lassen, ihnen ausweichen oder sie umlenken, das bestimmt ihr Schicksal (vgl. ebd., S. 423). In diesem Sinne versteht Schulze Biografie auch als „einen fortlaufenden Problemlösungs- und Lernprozess“ (ebd., S. 425). Leben impliziert aber auch Sinn und Deutung. Es ist auch Erleben und Handeln und umfasst Erinnerungen und Bilder von sich selbst. Das biografische Subjekt als Ausgangspunkt umschließt tatsächliches Leben in Raum und Zeit und produziert zugleich selbst biografisches Material: Dieses „biografische Subjekt“ als „einheitliches Zentrum“ ist

also nicht nur Produzent einer Autobiografie, sondern zugleich Produkt und Produzent seines Lebens und immer Teil desselben“ (ebd. 2006, S.41). Dieser zu gestaltende Prozess wird durch die sozioökonomische und kulturelle, aber dynamische Umwelt geformt, verändert, vorangetrieben, angepasst, ausgehalten oder verdrängt. Das heißt, der stetige Wandel, der sich in der Bewegung ausdrückt, bedingt eine stetige Umdefinition der eigenen Biografie. Schulze stellt hiermit wiederum die wechselseitig bedingte Verflechtung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft dar. Der kollektive Aspekt wird in der vorliegenden Untersuchung vor allem durch die Familie und schulkulturelle sowie pädagogischen Programmatiken repräsentiert. Wenn nun Biografie ein „Lebensgeschichtliches Lernen“ erfordert, dann ist die Verbindung zur Erziehungswissenschaft hergestellt (Schulze, 1993, S. 34). Darüber hinaus schließt dies gerade in der hier vorgelegten empirischen Untersuchung einen entwicklungspsychologischen Ansatz ein, wonach Biografie als eine Folge von Herausforderungen durch kritische Lebensereignisse und deren Bewältigung und Verarbeitung, verstanden wird (vgl. Schulze, 2006, S. 55f). Er präzisiert diesen sich selbst organisierenden Prozess als in hohem Maße von außen durch Vorgaben und Angebote, Einwirkungen und Unterstützungen bestimmten. „Selbstorganisation meint hier [...], dass alle Vorgaben und Einwirkungen vom individuellen Subjekt wahrgenommen, gedeutet und entschieden werden müssen, damit der biografische Prozess zustande kommen kann“ (Schulze, 2010, S. 424). Geschieht dies nicht, kann das Leben des Menschen zerstört werden. Wodurch diese Selbstorganisation massiv beeinträchtigt werden kann, wird im Hinblick auf Anerkennungsbeziehungen im Kap. 2.3 gezeigt werden.

Das Erleben biografischer Prozesse ist dem oben Erläuterten zufolge ohne den Begriff Sozialisation nicht denkbar.² Die definitorische Bestimmung von Sozialisation enthält ebenso wie Biografie einerseits die biologische Persönlichkeitsgenese und andererseits die Verwobenheit in gesellschaftliche Strukturen. Es ist Hurrelmann et al. zuzustimmen, wenn er eine beide Seiten verbindende Definition anbietet: „Sozialisation ist ein Prozess, durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdipositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene entstehen“ (Hurrelmann et al., 2008, S. 25).

Mit dieser Definition ist gewährleistet, dass weder dem Individuum noch der Gesellschaft eine ursprüngliche Bedeutung zugemessen wird. Unbeantwortet bleibt die Frage nach der inhaltlich theoretischen Ausgestaltung dieser Verwobenheit. Mit dem Fokus auf diese Untersuchung werden drei sich als bedeutsam erweisende Perspektiven in den Blick genommen: Erstens die Persönlichkeitsentwicklung und mögliche Krisen, zweitens die Entwicklung in der Phase der Adoleszenz, drittens die Persönlichkeitsentwicklung unter Berück-

² Eine historische Darstellung der theoretischen Ansätze zur Sozialisationsforschung leistet Dieter Geulen (1977, 1989; Hurrelmann et al., 2008), eine Skizze subjekttheoretischer Ansätze Werner Helsper (1989)

sichtigung von Anerkennungsbeziehungen. Die Bedeutung der Darstellung dieser komplexen Zusammenhänge individuell und im Kontext ihrer sozialen Gefasstheit in Familie und Schule soll verdeutlichen, wo im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung Anfälligkeiten für ganz zentrale Handlungsbefähigungen grundgelegt werden. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass eine Unausgewogenheit zwischen der personalen Dimension und autoritären sowie allzu legeren Sozialbeziehungen neben der Qualität von Anerkennungsbeziehungen starke Hemmnisse in der Selbstentwicklung und -entfaltung darstellen. Themen, mit denen die Interviewtexte dieser Untersuchung konfrontieren.

Biografisches Erzählen

Damit können biografische Erzählungen als sozio-kulturell fundierte und formgeprägte Darstellungsweisen angesehen werden, denen die Funktion zukommt, eine interpersonal geteilte Wirklichkeit zu (re-)produzieren. Im Detail bedeutet dies Folgendes:

Die Nutzung alltagsweltlicher Erzählungen als kommunikative Akte setzt voraus, dass dieses tagtäglich relevante Wissen dem wissenschaftlichen Produktionsprozess von Wissen entnommen und über Sozialisationsagenturen (Eltern, Schule, Literatur usw.) verbreitet wird und so als Kulturgüter des Alltags in Erzählungen eingehen (vgl. Matthes/Schütze, 1981, S. 11). Erzählen, beispielsweise im Rahmen eines Interviews, macht gerade vom Alltagswissen impliziten Gebrauch. Um von Alltagswissensbeständen auf soziales Handeln schließen zu können, bedarf es expliziter Analysetechniken (ebda. S. 51). Alfred Schütz spricht von einem „verfügbaren Wissensvorrat“, der sozial vermittelt wird und selbstverständlich hingenommen und verstanden wird (vgl. Schütz, 1971, S. 14f). Wenn wir alltagsweltliche Erzählungen für wissenschaftliche Zwecke nutzen, dann nehmen wir einen gemeinsamen Konvergenzpunkt an. Demnach muss sich Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen nach den gleichen kommunikativen Regeln vollziehen. Fritz Schütze formuliert die erzähltheoretische Grundlage wie folgt:

„Erzählungen eigen erlebter Erfahrungen sind diejenigen vom soziologisch interessierenden faktischen Handeln und Erleiden abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns und Erleidens auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Masse rekonstruieren: d.h., insbesondere seine Zeit-, Orts- und Motivbezüge, seine elementaren und höherstufigen Orientierungskategorien, seine Aktivitäts- und Reaktionsbedingungen, seine Planungsstrategien, seine grundlegenden Standpunkt- bzw. Basispositionen und seine Planungs- und Realisierungskapazitäten.“ (Schütze, 1987, S. 14)

Wenn, wie in der vorliegenden Untersuchung, Ereignisse mit traumatischer Qualität zu erzählen sind, wird der Erzähler versuchen, „dem Eingeständnis der Relevanz dieser Sozialbeziehung [...] so lange wie möglich auszuweichen“ (Schütze, 1984, S. 86). „Es liegen dann mitunter tief sitzende Hemmnisse vor, sich überhaupt an derartige Ereignisse zu erin-

nern“ (ebd., S. 96). Einem Postulat von Schütze, wonach „die Zugzwänge des Erzählens den Biografieträger als Stegreiferzähler dazu treibt“ sich mit seinen traumatischen Erlebniszusammenhängen erneut zu beschäftigen (vgl. ebd., S. 97), war in den dieser Untersuchung zugrunde liegenden Gesprächssituationen nicht die Regel. Stattdessen konnten die Erzählungen in kritischen Punkten nur durch situationsangemessene Fragen vorangeführt werden (s. hierzu Kap. 3).

Im Folgenden wird die erzählerische Zeit-Perspektive dargestellt, mit der die Interviewten erzählten, die sich als bedeutsame Größe herausstellte. Die individuelle Erfahrung, die eine Mischung aus Erinnerung und Erwartung darstellt, ist in einer aktuellen Gesprächssituation immer auch als Zeithorizonte der Vergangenheit und der Zukunft erkennbar. Anders formuliert:

„Lebensgeschichte stammt aus dem Heute, handelt aber von Gestern. Sie ist also retrospektiv“ (Fuchs-Heinritz, 1984/2005, S. 53).

Lucius-Hoene/Deppermann sprechen vom Erzählen als der „sprachlichen Darstellung eines Wandels in der Zeit“ (Lucius-Hoene/Deppermann, 2004, S. 21). Demnach verfügt der Erzähler im Erzählen seiner Erfahrung über eine grundlegend andere Erkenntnisperspektive als während des Erlebens. In der kommunikativen Situation zwischen Erzähler und Interviewer wird es mehr oder weniger intensiv zu Perspektivwechseln kommen. Die Interaktion mit einer ZuhörerIn erfüllt für den Erzähler wichtige Funktionen der sozialen Anerkennung, im Sinne des Gesehen- und Gehört-Werdens (vgl. ebd., S. 33). In der autobiografischen Erzählung spiegelt sich in der Regel die Perspektive des Erzählers. Es werden aber auch historische und szenische Episoden entwickelt und dargestellt, die kontrastierend oder untermalend wirken. Eine doppelte Zeitperspektive trat in den dieser Studie zugrunde liegenden Interviews häufig zutage, nämlich die des Erzählers zu der Zeit, als die Geschichte spielte und diejenige des Erzählers im Hier und Jetzt. Das heißt, dass der Erzähler über Selbsterlebtes seine Erfahrung vergegenwärtigt und als Geschichte wiedergibt. Hier kann sich eine Spannung aufbauen, wenn diese nicht deckungsgleich sind. Aber auch, wenn dem so ist, sind die beiden Zeitperspektiven, die nach Engelhardt (1990; zit. n. Lucius-Hoene/Deppermann, 2004, S. 24) eine Verdoppelung des Ich produzieren, im Sinne eines erzählenden Ich und eines erzählten Ich, von unterschiedlicher Qualität. Während das erzählte Ich Träger des unmittelbaren Erlebens ist, besitzt das erzählende Ich aufgrund der zeitlichen Distanz zum Ereignis und der Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Selektion und aktiven Anordnung des Geschehens die Qualität des Bewertens, des Evaluierens. Das heißt, es gibt zwei Erzählachsen: die der Erzählzeit und die der erzählten Zeit. Die beiden Zeitdimensionen müssen in keiner Weise korrespondieren. Über welche erlebnismäßigen Zeiträume von Jahren oder Jahrzehnten in welcher Ausführlichkeit und wie erzählt wird, entscheidet der Erzähler gemäß seiner eigenen Relevanzsetzungen.

Insbesondere das autobiografische Erzählen erfüllt als kommunikativer Akt sowohl im Lebensalltag als auch in der qualitativen Sozialforschung einerseits die Funktion der Wirklichkeitskonstruktion des Erzählers, andererseits müssen die lebensgeschichtlichen Ereignisse zu einem sinnhaften, themengeleiteten Zusammenhang verknüpft werden, womit eine personale Identitätsarbeit verbunden ist. Insofern ist das Narrativ eine zentrale Ressource zur Schaffung von Identität.

Die narrative Identität

Das autobiografische Erzählen erfüllt als kommunikativer Akt sowohl im Lebensalltag als auch in der qualitativen Sozialforschung einerseits die Funktion der Wirklichkeitskonstitution des Erzählers, andererseits enthält die Erzählung eines sexuellen Missbrauchs einen Bruch oder eine Verunsicherung, die in dieser Untersuchung in einigen Fällen eine Krise in der Phase der Adoleszenz markiert, und die in drei Fällen bis in die Gegenwart reicht. Das führt zu besonderen Anforderungen an die Erzähler, die Widerfahrnisse zu ordnen und mit neuer Sinnhaftigkeit zu versehen. Dieser Prozess findet seinen Ausdruck in der Identitätsarbeit, mit der die teilweise traumatischen Erlebnisse in die eigene Biografie zu integrieren sind und als Be- oder Verarbeitungsmechanismen erkennbar sind. Das heißt, die Opfer sind gezwungen, ihr Selbst neu zu denken. Allerdings können traumatische Erinnerungen, die sich dieser Bearbeitung entziehen, lebenslang bedrohlich bleiben.

Das Selbst in seinen alltagsweltlichen Bezügen ist der Referenz- und Kristallisationspunkt der sprachlich produzierten Identitätsarbeit. Sprache muss im Mittelpunkt jeder Diskussion über Identität stehen (vgl. Strauss, 1968, S. 13 zit. nach Müller, 2011, S. 125). Die eigene Identität ist, wie Ricoeur sagt, eine „narrative Identität“. Die Konstruktion des Selbst geschieht im Kontext des Erzählens der Geschichte des eigenen Lebens (vgl. Ricoeur, 2010, S. 395), und somit steht Sprache im Mittelpunkt des biografischen Erzählens. Dieser zentrale Gedanke ist allen narrativen Ansätzen zum Erfassen der personalen Identität gemeinsam. Norbert Meuter kommt zu folgendem Schluss:

„Die Ausbildung der eigenen Identität kann nicht nur als die blinde Übernahme sozialer Angebote verstanden, sondern muss immer auch als ein innovativer und individueller Vorgang aufgefasst werden. Und genau aus diesem Grunde kann man [...] das narrative Modell von personaler Identität vor anderen Modellen favorisieren, insofern [...] es erlaubt, die Aspekte der Individualität und Innovativität mit in den Begriff der personalen Identität einzubeziehen“ (Meuter, 1995, S. 244).

Während in der traditionellen Darstellung der personalen Identität ein „bestimmter Bewusstseinszustand“ erlangt werden sollte, betonen die neueren Ansätze zur narrativen Identität die Offenheit und Unabgeschlossenheit des Prozesses. Die narrative Identität wird in diesem Sinne nicht als stabil und bruchlos verstanden, sondern als dynamische

Einheit, die beständig die Veränderungen der jeweiligen Person und ihrer Umwelt mit aufnimmt. Die Einheit eines Lebens wird „unaufhörlich refiguriert durch all die wahren oder fiktiven Geschichten, die ein Subjekt über sich selbst erzählt“ (Ricoeur, 1991, S. 396). Dahinter steht die Vorstellung einer lebenslangen Identitätsarbeit. Mit dieser Sichtweise definieren auch Lucius-Hoene und Deppermann (2004) die narrative Identität wie folgt: „Die Art und Weise, wie ein Mensch in konkreten Interaktionen Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung von jeweils situativ relevanten Aspekten seiner Identität leistet“ (Lucius-Hoene/Deppermann, 2004, S. 55). Narrationen als Ausdruck der Identität lassen sich über ihren Inhalt und ihre Form charakterisieren. Wichtiges Mittel für die Bildung, Verhandlung, Reproduktion und Verteidigung der Identität ist demzufolge die Sprache als Medium der interpersonellen Verständigung (vgl. Meuter, 1993, S. 91f; Carr, 1986, S. 97; zit. nach Kraus, 1996, S. 169). Die Art und Weise, wie ein Mensch selbst-relevante Ereignisse auf der Zeitachse aufeinander bezieht, bezeichnen Gergen und Gergen (1984) als „*Selbst-Narration*“ (vgl. Kraus, 1996, S. 171). Darüber hinaus wird in den narrativen Ansätzen das konstitutive Element der Interaktion mit der Umwelt betont. Die Umwelt als organische Gemeinschaft fungiert als der „verallgemeinerte Andere“ (Mead, 1968/1973, S. 196). Die eigene Sicht benötigt die Bestätigung, Ratifizierung, Verwerfung oder Korrektur durch ein Gegenüber, den Anderen, damit es als wirklich und wahr begriffen werden kann. Eine weitere Dimension ist, wie oben zitiert, die *Situation*. Der „situative“ Aspekt nach Lucius-Hoene/Deppermann impliziert, dass die Identität je nach Situation narrativ aus der Spannung zwischen dem Hier und Jetzt und dem Erinnerten hergestellt wird. Demzufolge bilden sich verschiedene Teil-Identitäten, die zwar als gelungene Identität im Sinne von Kohärenz und Kontinuität eine sinn- und bedeutungsvermittelnde Funktion einnehmen, die aber immer wieder neue Möglichkeiten zur Veränderung zukommen (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann, 2004, S. 89f). Wolfgang Kraus fasst den Stellenwert von Kohärenz im Konzept der narrativen Identität treffend zusammen, wenn er schreibt: „Identisch erfährt sich das Subjekt nicht in Ergebnissen der Prozessbildung, sondern in seinen identitätsstrategischen Bewegungen. Das Ergebnis, also die Ruhesituation, ist gekennzeichnet von der Erfahrung einer disparaten Vielfalt der Kontingenzen. Nur in der Erfahrung des Handelns und des Diskurses als gerichteter Bewegung erfährt es sich als kohärent, mit sich identisch“ (Kraus, 1996, S. 184).

Erfahrungen werden hauptsächlich narrativ angeordnet, wenngleich das Geäußerte und das Erlebte im Laufe von Zeit vielfältigen Modifizierungen unterliegen und nicht als identisch aufzufassen sind. Das Wahrgenommene und das Erinnerte folgen den Prinzipien der Selektion, Umstrukturierung und Abrufbarkeit. Bei allem, was Menschen wahrnehmen, stehen die Gesetze der Selektion im Dienste seines psychischen Schutzes.

Dies gilt insbesondere für Erzählungen über traumatische Lebensereignisse, die zum Schutz der Psyche verdrängt wurden. Außerdem muss davon ausgegangen werden, dass eine erzählte Geschichte nicht die genaue Erinnerung widerspiegelt, „da sie unhintergebar im Zeichen [jener] einer fundamentalen Dialektik von lebensgeschichtlicher Sedimentierung und Innovation steht [...]“ (vgl. Scharfenberg, 2011, S. 463 und Lucius-Hoene/Deppermann, 2004, S. 91). Erinnerungen mit der Prämisse der Veränderbarkeit nutzen das Medium Sprache, um Erzählungen hervorbringen zu können, die dann weder einer „historischen Wahrheit“ entsprechen noch wiedergeben, wie der Erzähler die Geschichte „damals erlebt“ hat (vgl. ebd.). Gleichwohl kommen die Erzähler an die Gefühle von „damals“ sehr dicht heran, wenn noch nicht bewältigte Traumata vergegenwärtigt werden, um darüber sprechen zu können.

Kraus sagt aber auch, dass Kohärenz dann vorhanden ist, wenn es dem Menschen möglich ist, sich in ein „gesellschaftliches Formenpotenzial als Individuum hineinzuerzählen“. Individualität entsteht in der Fähigkeit, sich verorten und verwurzeln zu können. „Umgekehrt heißt das, dass die, denen dies nicht gelingt, vor einer großen Aufgabe stehen“ (Kraus, 1996, S. 244).

In der vorliegenden Arbeit wird in Anlehnung an Renn/Straub (2002, S. 14) und Lucius-Hoene/Deppermann (2004, S. 21) davon ausgegangen, dass Erfahrungen prinzipiell hauptsächlich narrativ angeordnet und erinnert werden. Das bedeutet auch, dass der Erzähler seine biografische Erfahrung und Identität in der aktuellen Erzählsituation mit Hilfe seiner biografischen und narrativen Ressourcen konstruiert (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann, 2004, S. 91). Dabei ist davon auszugehen, dass jede Rekonstruktion eines gelebten Lebens hermeneutische Akte darstellen, die in ihrem Sinn auslegungsfähig und auslegungsbedürftig sowie „Bestandteil eines auf Anerkennung zielenden Gesprächs einer Person mit sich selbst und Anderen“ (Renn/Straub, 2002, S. 16) sind.

2.1.2 Die Persönlichkeitsentwicklung und Krisen.

Die Vorstellungen von Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Identitätsentwicklung und Sozialisation befinden sich in einem Wechselverhältnis, wie oben dargestellt werden konnte. Der Begriff Identität wird dem Subjekt zugeordnet, hingegen schließt der Begriff Sozialisation immer schon den imaginären Anderen ein.

Der Begriff Identität lässt sich vom lateinischen „idem“ herleiten, was übersetzt „dasselbe“ heißt. Das spätlateinische „identitas“ bedeutet in seiner Übersetzung „Gleichheit“ (Köbler, 1995). Es gibt eine Fülle theoretischer Abhandlungen zum Begriff und zum Konstrukt der Identität über philosophische, soziologische, ethnologische, psychoanalytische und pädagogische Entwicklungslinien, deren Darstellung den Rahmen dieser Studie sprengen würde. Stattdessen werden die Elemente und Funktionen, die sich über die wichtigsten Ansätze

hinweg als bedeutsam erwiesen haben, erläutert. Ein Annäherungsversuch an den Begriff „Identität“ über die Frage „Wer bin ich“ enthält bereits verschiedene Dimensionen:

- 1) Der Aspekt des „wer“ fragt nach qualitativen Dimensionen, wie Eigenschaften, Wertvorstellungen, Bewertungen, Gruppenzugehörigkeiten, Geschlecht, Alter und Nationalität, nach denen ein Mensch sich bestimmen kann (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann, 2004, S. 48). Über diese Positionierung kann sich eine Person als Mitglied eines sozialen Systems verorten. Ähnlich formulieren Frey und Haußer (1987), bei ihnen wird Identität als Begriff für die Aussagen einer Person über sich selbst verwendet (vgl. ebd., S.4).
- 2) Der Aspekt des „bin“ beinhaltet mit seinem Gegenwartsbezug zugleich die Vergangenheit und die Zukunft. Um zu begreifen, was heute ist, ist der Verlauf des *Sogeworden-Seins* notwendig. Die zeitliche Dimensionierung, wie auch die der Biografie, die eine Mischung aus Erinnerung (Vergangenheit) darstellt und sich im *Jetzt* befindet, trägt immer schon auf die Zukunft gerichtete Erwartungen in sich. Der Zukunftshorizont enthält auch Wunschvorstellungen bezüglich der eigenen Position bis hin zum Idealbild.
- 3) Der Aspekt des „ich“, der als numerische Identität bezeichnet werden kann, beschreibt das formale, inhaltslose Selbstbewusstsein mit zwei Prinzipien, nämlich der inneren Einheit und Abgrenzung nach außen. Damit ist die Einzigartigkeit eines Menschen in Unterschied zum „du“, d. h. zu allen anderen Menschen umrissen.

Helsper (1989) hält für diesen Sachverhalt folgende Formulierung bereit: „Das Selbst ist ein in seiner Entstehung zentral an die Abgrenzung von anderen gebunden“ (Helsper, 1989, S. 232). Der Mensch will sich demnach nicht nur als ein Bestimmter bezüglich seiner qualitativen und numerischen Aspekte auf der Zeitachse erleben, sondern er strebt auch danach, sich jeweils als der Gleiche in verschiedenen Situationen (*Konsistenz/Kohärenz*) und über die Zeit hinweg (*Kontinuität*) wahrnehmen zu können (vgl. Frey/Haußer, 1987, S. 19). Der Zielzustand einer gelingenden, positiven Identitätsbildung evoziert „angesammeltes Vertrauen, inneres Gleichgewicht, Zuschreiten auf eine erreichbare Zukunft, eine nunmehr bestimmte Persönlichkeit in einer nunmehr verstandenen sozialen Wirklichkeit“ (Kraus, 1996, S. 15).

Identität braucht ferner die Anderen, um sich zu bilden. Der Kontakt mit Anderen führt zu einer Vielzahl unterschiedlicher Erwartungen, Reaktionen, Handlungsaufforderungen und Bedeutungszuschreibungen, er tritt als Subjekt mit diesen Anderen in der sozialen Umwelt in Interaktion. Diese Perspektive erfordert ein dialogisches Verhältnis zwischen sozialer und materieller Umwelt, mit der sich die reziproken Wechselbeziehungen thematisieren lassen. Die Einheit des „Selbst“, der Person, wurde in der christlichen Tradition noch nicht in Frage gestellt. Erst William James (1920 [1890]) und Georg Herbert Mead (1934) trafen eine sozialkonstruktivistische kategoriale Unterscheidung in eine soziale und eine persona-

le Identität (vgl. Müller, 2011, S. 13). Die soziale Identität umfasst Teilidentitäten wie Nationalität, Religionszugehörigkeit, Familie, Parteizugehörigkeit u. ä. (der „wer“-Aspekt). Die personale Identität wird durch individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie die Biografie, das Erbgut, Begabungen u. ä. charakterisiert. Die Aspekte des „bin“ und „ich“ fließen hier ein, sind jedoch nicht identisch. Die sozialen und personalen Kategorien sind miteinander vermittelnd oder trennend verbunden. Anders formuliert, sind die personale und soziale Identität dialektisch aufeinander bezogen und stellen die zwei Seiten einer Münze dar (s. auch Frey/Haußer, 1987). Die übergreifende Meta-Kategorie wird als die Ich-Identität oder das Selbst eines Menschen bezeichnet (vgl. Müller, 2011, S. 14).

Der Selbstbegriff stammt von James (1890), auf den die klassische Unterscheidung zwischen I und Me zurückzuführen ist. Die soziale (Me) und die personale Identität (I) bilden die Komponenten für das Self, die Ich-Identität (vgl. Müller, 2011, S. 37). Das Ich (I), das personale Selbst, wird in diesem frühen Ansatz als wahrnehmende Polarität des Erkennenden, Wissenden herausgearbeitet, dessen Aufgabe und kognitives Bedürfnis es ist, eine Vorstellung vom wahrgenommenen Mich (Me) zu explorieren. George H. Mead entwickelt diesen Ansatz aus der Sicht des Sozialbehaviorismus weiter.

Demnach wird das Selbst erst durch den (das) verallgemeinerte(n) Andere(n) erzeugt (vgl. Mead, 1973, S. 196-200). Das „I“ im Sinne von Mead liefert die Selbstwahrnehmung, hier entstehen die Gefühle der Spontanität, Phantasie, Freiheit, Initiative (kognitive Elemente). Die affektive Komponente umfasst das Selbstwertgefühl, das Selbstvertrauen oder auch Minderwertigkeitsgefühle. Das Selbstwertgefühl schließt beispielsweise Stolz, Scham, Überlegenheit, Unterlegenheit, Selbstzufriedenheit und Selbstachtung ein (vgl. Frey/Haußer, 1987, S. 20; Müller, 2011, S. 337). Das „ich“ oder „Me“ steht für eine bestimmte Organisation der Gemeinschaft im Sinne des „generalisierten Anderen“, in dem die verinnerlichten sozialen Verhaltenserwartungen verankert sind (vgl. Mead, 1973, S. 221). „Die Trennung von ‚I‘ und ‚Me‘ ist keine Fiktion“ (ebd., S. 221). Das „Nicht-identisch-Sein“ hat zur Folge, dass das Subjekt die Erwartungen des Anderen antizipieren und sich ihnen anpassen kann und damit auch die Handlungen der Anderen zu beeinflussen vermag. Zusammen bilden das „I“ (Ich) und das „Me“ (ich) eine Persönlichkeit, wie sie in der gesellschaftlichen Erfahrung erscheint (ebd., S. 221). Mit diesem sozial interaktiven Prozess nimmt das Subjekt im Rahmen seiner individuellen Ressourcen und der sozioökonomischen und soziokulturellen Gegebenheiten auf den Prozess seiner Vergesellschaftung Einfluss. Diese individuellen Ressourcen wiederum finden ihre Repräsentanz in dem ständigen inneren Dialog zwischen dem Ich und dem ich, er entscheidet über weitere Handlungen sowie die Entwicklung eines Subjekts. Diesen wechselseitigen Prozess überträgt Mead auch auf sexuelles und elterliches Verhalten. Danach ist die körperliche Tätigkeit „insofern gesellschaftlich, als die innerhalb des Organismus begonnen Handlungen ihrer Vollendung in den Handlungen anderer bedürfen“ (ebd., S. 181). Mit dieser Formulierung idealtypi-

scher Sozialisationsprozesse kann sich eine Persönlichkeit als Ganzes präsentieren. Kommt es jedoch zu „emotionalen Spannungen“ (ebd., S. 186), kann dies zur Spaltung der als Einheit gedachten Identität führen (s. Fall Carsten Bickenbach). Somit lassen sich die Dimensionen von Identität oder Selbst wie folgt zusammenfassen:

Dimension: Personale Identität (I):

... meint jene persönlichen Merkmale (Persönlichkeitsmerkmale, Fähigkeiten, Interessen, Biografie, biopsychosozialen Merkmale), die ein Individuum als einzigartig erscheinen lassen.

Dimension: Soziale Identität (Me)

... spiegelt die Position, die man im sozialen Beziehungsgefüge einnimmt, wider, bildet Gruppenzugehörigkeiten ab, ist das Bewusstsein darüber, wie man von den anderen gesehen wird und welche Erwartungen diese anderen an die eigene Person adressieren, was in engem Bezug zu den eingenommenen sozialen Rollen steht.

Dimension: Ich-Identität (Self)

... stellt ein Referenz- und Ordnungsschema dar, welches einerseits eine Lösung intrapsychischer Divergenzen und Konflikte zwischen sozialer und personaler Identität anstrebt und andererseits Orientierung bezüglich Einstellungen und Handlungen gibt. (Müller, 2011, S. 90).

Kürzer fasst Wolfgang Kraus dies zusammen, indem er das „Selbst als ein Konstrukt bezeichnet, das sich zusammensetzt aus Erfahrungsteilchen, aus Beziehungen zu anderen und aus Internalisierungen sozialer Prozesse“ (Krauss, 1996, S. 155).

Nach der knappen terminologischen Einführung in die Begriffe Identität und Selbstbild werden sie im weiteren Verlauf der Arbeit synonym verwendet und als das innere Bild des verallgemeinerten Anderen, auf den sich das Subjekt beziehen kann, betrachtet (vgl. Hesper, 1989). Die Interaktionen zwischen dem Subjekt und dem Anderen bilden einen Aushandlungsprozess, auf dessen Ergebnis zustimmend, verwerfend oder modifiziert reagiert werden kann. Diese idealtypischen Abläufe können jedoch bereits in der frühen Kindheit erhebliche Störungen erfahren. Auch wenn das empirisch gewonnene Textmaterial für diese Untersuchung nur im Fall Carsten Bickenbach über Kleinkindererfahrungen Auskunft gibt, wird wegen der Bedeutung früher Krisen für die weitere Selbstentwicklung hier näher eingegangen. Eine spätere Krise der Selbstentwicklung kann besonders in der Phase der Adoleszenz entstehen. Damit wird die Darstellung von Entwicklungskrisen mit dem Fokus auf Anerkennungsbeziehungen vorbereitet.

Die frühkindliche krisenhafte Selbstentwicklung

Die Familie ist der Ort, in der ein Kind lernt, auf die soziale Erfüllung seiner natürlichen Bedürfnisse zu vertrauen, beziehungsweise zurückgewiesen, vernachlässigt oder misshandelt zu werden. Die Eltern entwerfen gewissermaßen ein Ideal-Selbst des Kindes. „Die

imaginäre Qualität der Selbstbestimmungen wird über eine Analyse der ersten Auftrennung von Selbst und Anderen in der frühen Kindheit herausgearbeitet“ (Helsper, 1989, S. 13). Die weitere Entwicklung des Kindes führt zu seinen ersten Grenzerfahrungen, wenn Selbstansprüche und Realisierungsmöglichkeiten auseinanderdriften. Daraus können Krisen entstehen, die Erziehung und soziales Lernen erschweren: „Vor allem aber ermöglicht die Herauskristallisierung zentraler emotionaler Krisen in der Konstituierung des Selbst in Form von Kohärenz, Autonomie, Selbstwert, Macht und Sinnlichkeit einen Beitrag zu Problematik moralischer Erziehung und sozialen Lernens“ (Helsper, 1989, S. 14). Aus „der Perspektive imaginärer [...] Fiktionen“ als „imaginärer Idealität“ und „der Verkennung als Illusion“ entsteht folgendes Strukturschema der Selbstkrisen (Helsper, 1989, S. 265f).

Schaubild: Strukturschema der Selbstkrisen

Dimensionen	Symbiotische Vorstufe	Selbstdimension	Selbstgefühl	Selbstkrise und Angst	Emotionen/Affekte und Selbstkrise		Bestimmungen des autonom-handlungsfähigen Subjekts
Selbstkrise							
Kohärenz Fragmentierung	Urvertrauen/ Selbstsicherheit in der Unintegriertheit	Selbst-Kohärenz und Integration	Identitätsgefühl	Desintegrationsangst	Ganzheit/ Einheit/ Sicherheit/ Leere/ Sinnlosigkeit Hoffnung	Wut/ Hass/ Rache/ Neid/ Missgunst/ Verachtung/ Arroganz als reaktive Verarbeitung narzisstischer Traumatisierung/ Kränkung	Selbst-Identität/ -Integration/ Vollkommenheit
Abgrenzung/ Verschmelzung	Verschmelzung und spontane Geste	Selbstgrenze/ Abgrenzung	Autonomiegefühl	Verschlingungs-/ Trennungsangst/ Angst, allein zu sein/ Angst vor Abhängigkeit oder Unabhängigkeit	Freiheit/ Unabhängigkeit Ungebundenheit/ Abhängigkeit/ Zwang		Selbst-Autonomie/ Einzigartigkeit / Besonderheit/ Selbständigkeit
Ideal-Selbst/ Real-Selbst	Spiegelung	Selbstwert	Selbstwertgefühl	Angst zu versagen/ vor Verlust der Anerkennung	Ehrgeiz/ Stolz Triumph- und Hochgefühl/ Scham		Selbstbewusstsein/ relative Unabhängigkeit von äußerer Anerkennung
Macht/ Ohnmacht	„Omnipotenz“- Erleben	Selbststärke	Macht-/ Ohnmachtsgefühl	Angst vor Hilflosigkeit/ Überwältigung	Größe/ Selbstvertrauen/ Schwäche/ Ausgeliefertsein		Selbststärke/ Souveränität/ Selbstbehauptung
Gesetz	Einigung/	Selbstkontrolle	Schuldgefühl	Straf-/ Autoritätsangst	Schuld/ Reue/ Sühne/ Scham		Selbstbeherrschung/ Trieb und Körperkontrolle
Wunsch	Versagung						

(Nach Helsper, 1989, S. 266.)

Erläuterungen zum Strukturschema

Bedenkt man, dass die in diesem Schema abgebildeten Selbstkrisen im „Verlauf des zweiten und dritten Lebensjahres grundgelegt werden“ (ebd., S. 265), übernimmt die familiäre Sozialisation eine dominante Funktion:

„Was in der dritten Zeile des Schaubildes als Spannung zwischen Ideal- und Real-Selbst gefasst ist, lässt sich auf alle 5 Zeilen beziehen, [...]. Die Bezogenheit jeder Selbstdimension auf die Kluft von Ideal- und Realselbst [...] wirkt sich unmittelbar auf das Selbstwertgefühl aus. Sowohl das Gefühl der Desintegration, also das Erleben nicht ‚ganz‘ zu sein

oder zu zerfallen, das Gefühl mangelnder Abgrenzung und damit Abhängigkeit, Gefühle von Hilflosigkeit und Schwäche, wie auch der Verlust der Selbstkontrolle und der Verstoß gegen die eigenen moralischen Grundsätze [...] führen zu Scham und damit zu einer Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls“ (ebd., S. 267f).

Das Schaubild verdeutlicht darüber hinaus Folgendes: „[...] jede Selbstkrise verweist auf eine zentrale, strukturelle Dimension des Selbst. Die Struktur des Selbst wird aus dem Zusammenspiel der Selbstdimensionen gebildet. Jeder Selbstdefinition entspricht ein grundlegendes Selbstgefühl, d. h. jede Selbststruktur ist in einer grundlegenden Befindlichkeit des Selbst fundiert. Jede Selbstkrise wird von einem jeweils spezifischen Angstkomplex begleitet, wobei diese Angst, wie auch das damit einhergehende Bestreben der Aufrechterhaltung der spezifischen Selbstgefühle, zentrale Tiefenmotivationen des Subjekts bildet. Das jeweilige zentrale Selbstgefühl und die damit einhergehende Angstform werden von weiteren Affekten begleitet, die dem jeweiligen Selbstgefühl seine Qualität verleihen und zugleich Ausdruck der Intensität und aktuellen Form der Selbstkrise sind. Dabei verweist jede Selbstkrise, mit der jeweiligen Selbstdimension und dem entsprechenden Selbstgefühl auf eine symbiotische Vorstufe (vgl. Spalte 2). Diese symbiotische Vorstufe bildet einen Vorläufer dieses [...] Selbstaspekts, ohne dass in dieser Phase allerdings schon von einem Selbst ausgegangen oder eine Kontinuität zwischen Vorstufe und erster Selbstinformation unterstellt werden kann. Die Herausbildung des Selbst und seiner jeweiligen Krisenhaftigkeit ist vielmehr als eine Art ‚qualitativer Sprung‘ in der Psyche zu begreifen. Zugleich verweist jede Selbst-Krise und -dimension auf die idealen Bestimmungen des autonom-handlungsfähigen Subjekts (vgl. Spalte 6). Diese in Spalte 6 aufgelisteten Bestimmungen stellen sozusagen die jeweiligen Selbst-Dimensionen in ‚entfalteter‘ Form im Zusammenspiel mit entfalteten Ichkompetenzen dar“ (ebd., S. 268).

Wie Werner Helsper aufzeigen konnte, kann die Entwicklung der Selbstbestimmung in der Kleinkindphase, in der es um die Auftrennung von Selbst und Anderen geht, in der Spannung zwischen Ohnmacht und Abhängigkeit von Vater und Mutter zu Krisen kommen. Diese insbesondere emotionalen möglichen Krisen verweisen auf Gefühle von Angst, Desintegration, Hilflosigkeit, Schwäche, Scham bis zum Verlust der Selbstkontrolle. Gelingt hingegen die Selbstentwicklung, gewinnt das Kind unter anderem Kohärenz, Abgrenzung, Selbstkontrolle und ein Maß an Selbstbewusstsein, welches zur relativen Unabhängigkeit von äußerer Anerkennung führen kann. Folgt man dem psychoanalytischen Ich-Entwicklungs-Modell von Erik H. Erikson, korrespondiert sein achtstufiges Phasenmodell³

3

- | | |
|---|---|
| 1. Stadium – ca. 1. Lebensjahr: | Ur – Vertrauen vs. Ur – Misstrauen |
| 2. Stadium – ca. 2 - 3 Lebensjahr: | Autonomie vs. Scham und Zweifel |
| 3. Stadium – ca. 4 - 5 Lebensjahr: | Initiative vs. Schuldgefühl |
| 4. Stadium – ca. 6 - 11 Lebensjahr: | Werkssinn vs. Minderwertigkeitsgefühl |
| 5. Stadium – ca. 12 – 15/16 Lebensjahr: | Adoleszenz: Identität und Ablehnung vs. Identitätsdiffusion |
| 6. Stadium – frühes Erwachsenenalter: | Intimität und Solidarität vs. Isolierung |

in der Stufe zwei mit der zunehmenden Autonomieentwicklung des Kindes und ihrer Bedeutung für die Manifestierung eines positiven Selbstkonzeptes, mit Helpers Konzept. Die erfolgreiche Bewältigung einer Phase bildet das Fundament für die kommenden Phasen, obgleich sie keine Bedingung darstellt aber vorteilhaft wirken kann. Im Schulalter erhalten Kinder in der Regel systematischen Unterricht und lernen, „Anerkennung durch die Herstellung von Dingen zu gewinnen“, womit sie Gefühle von Bestätigungen weiterentwickeln können oder ihr Selbstvertrauen schwindet (vgl. ebd., S. 125-128). Nun berührt das Erleben des sexuellen Missbrauchs in der Phase 5 der Adoleszenz nach Erikson zentrale Bereiche der Identitätsentwicklung (vgl. Erikson, 2003, S. 131f). In dieser Zeit sind diejenigen Menschen von „der physiologischen Revolution ihrer genitalen Reifung und der Unsicherheit der künftigen erwachsen Rollen“ bedrängt (ebd., S. 131). Während der Suche nach Kontinuität und Gleichheit setzen sie sich noch einmal mit den Krisen früherer Jahre auseinander. Die „Gesellschaft“ kommt zwar noch undeutlich gleichwohl mit Forderungen auf sie zu. Der Jugendliche sucht nach Möglichkeiten, sich aus freiem Willen für einen zukünftigen Weg zu entscheiden. Zugleich hat er Angst, in Tätigkeiten hineingezwungen zu werden, die ihm keine Befriedigung bietet und er Zweifeln an sich selbst ausgesetzt ist (vgl. ebd. S. 132). Mit wie vielen Problemstellungen außerdem diese adoleszente Identitätskrise mit der Erfahrung psychischer und physischer Gewalt genau in dieser Phase verbunden ist, zeigen die biografischen Erzählungen in der vorliegenden Untersuchung.

Die Bedeutung der psychosexuellen Komponente der Identitätsentwicklung wird von Moses Laufer ebenfalls betont. Laufer (1976) sieht die Hauptfunktion der Adoleszenz in der Bildung der endgültigen sexuellen Identität. Darunter subsumiert Laufer die Veränderung in den Beziehungen zu Gleichaltrigen, den Eltern und eine veränderte Einstellung zum eigenen Körper (vgl. Laufer, 1976; zit. nach Bohleber, 1996, S. 41). Im Rahmen von sexuellen Probehandlungen, lernt der Heranwachsende, welche sexuellen Vorstellungen, Gefühle oder Befriedigungen für ihn annehmbar sind und welche nicht (vgl. ebd. S. 8).

Im positiven Fall halten beispielsweise außerfamiliale Vorbildpersonen, auch Trainer, Lehrer, ältere Freunde o. ä. Identifikationsmöglichkeiten bereit, die dem Jugendlichen helfen können, zu entscheiden, wer er ist beziehungsweise wer er werden könnte. Nutzen Lehrer, die wichtige Vorbilder sein können, ihre Stellung zur Sexualisierung der Beziehung zum adoleszenten Schüler aus, erschweren oder verhindern sie eine gelingende Identitätsarbeit. Es ist davon auszugehen, dass jeder hier Betroffene durch die Erfahrungen des sexuellen Missbrauchs Veränderungen und Verletzungen in seinem Selbstbild erfahren hat. Als „Verletzbarkeit“ von Anfang charakterisiert Butler (2005, S. 48) die menschliche Verfasstheit, denn sie ist ein Ausgeliefertsein und Anvertraut-Sein an einen Anderen. „Verletzbarkeit“

7. Stadium – Erwachsenenalter:

Generativität vs. Selbstabsorption

8. Stadium – reifes Erwachsenenalter:

Integrität vs. Verzweiflung

Vgl. Erikson, 1966, 2.14f

meint nicht nur die Bedürftigkeit aufgrund eigener Hilflosigkeit, sondern auch den Prozess der Vermenschlichung selbst“ (Balzer/Ricken, 2010, S. 69). Wie kurz der Weg zwischen Anerkennung, Verletzbarkeit und Missbrauch ist, lässt sich mit Butler (2009, S. 217 zit. n. Balzer/Ricken, 2010) nachvollziehen, die in ihrer Analyse konstatiert, dass die „Sehnsucht nach Anerkennung“ auch als ein „Begehren des Anderen“ (ebd., 2009, S. 225) zu verstehen ist, und darüber hinaus sich als „Begehren des Begehrens des Anderen“ bzw. als „Begehren des Begehrens des Anderen durch Dritte“ (ebd., 2009, S. 238, Butler zit. n. Balzer/Ricken 2010, S.69) erklären lässt.

Wie in den bisherigen Ausführungen gezeigt werden konnte, nimmt die Persönlichkeitsentwicklung und die zeitliche Perspektive im Wandel der faktischen Beziehungen in Familie und Schule einen bemerkenswerten Raum ein. Wenn sich Butler, Balzer und Ricken mit der performativen Seite von Anerkennung hinsichtlich ihres doppelten Charakters als Unterwerfung und Überschreitung (vgl. Balzer/Ricken, 2010, S. 70) auseinandersetzen, so ist dennoch Sozialität nicht als ein Nebeneinander mehrerer Individuen in Familien oder Institutionen denkbar, sondern sie ist als Voraussetzung zu denken, durch die der Einzelne erst zum Individuum wird. Wie unten weiter ausgeführt wird, arbeitete Honneth (1992/1994/2012) ein intersubjektivitätstheoretisches Konzept aus, in dem eine gelingende Individuation sich sozialen Beziehungen und der in ihnen erlebbaren Qualität von Anerkennungsverhältnissen verdankt. Deshalb liegt es nahe, dass mit dem erlebten sexuellen Missbrauch von einer erheblichen Störung von Anerkennungsbeziehungen ausgegangen werden kann. Dieser Annahme liegen empirischen Beobachtungen zugrunde, denen zufolge Gewalthandlungen an Jugendlichen oder durch Jugendliche in Missachtungserfahrungen in verschiedenen Sozialisationskontexten wurzeln können (beispielsweise: Sitzer, 2009; Helsper u. a., 1995). In dem Sinne, dass theoretisches Wissen als heuristisches Mittel den Erkenntnisprozess fördert, stellen die begrifflichen Potenziale der Sozialisationstheorie und des Konzeptes der Anerkennung die Folie dar, auf der die Zusammenhänge zwischen der eigenen Konstruktionsleistung der Identität und die der eigenen Kontrolle entzogenen Bedingungen – wie den sexuellen Missbrauch – mit den Zusammenhängen erfahrener Missachtung von Anerkennungsbedürfnissen die prozesshaften Verläufe der Lebensgeschichte geprägt haben und interpretiert werden können. Im Folgenden soll nun das Konzept der Anerkennung vorgestellt werden und die möglichen Formen der Missachtung von Anerkennungsbedürfnissen auf die für diese Untersuchung relevanten Kontexte – Familien und Schule/Internat – fokussiert werden.

2.2 Das Konzept der wechselseitigen Anerkennung

Das sozialphilosophischen Konzept von Axel Honneth folgt der Tradition Hegels, um auf dessen Denkmodell eines ‚Kampfes um Anerkennung‘ die Grundlagen einer normativ gehaltvollen Gesellschaftstheorie zu entwickeln (Honneth, 1994/ 2012, S. 7), die mit dem Rückgriff auf G. H. Mead mit einem intersubjektivitätstheoretischen Personenkonzept ver-

bunden wird (ebd. S. 20ff). Honneth übernimmt zunächst die Stufentheorie sozialer Anerkennung von Hegel, wonach verschiedene Anerkennungsmodi unterschiedlichen Personenkonzepten zugeordnet werden: „Ein Individuum korreliert mit der affektiven Anschauung ‚Liebe‘ in der Familie, eine Person in der bürgerlichen Gesellschaft mit der kognitiven Anschauung ‚Recht‘, ein Subjekt mit dem Staat und der intellektuellen Anschauung ‚Solidarität‘ (vgl. Honneth, 1994/2012, S. 46). Honneths Überlegungen führten jedoch zu der Überzeugung, dass es den genannten „Begriffsdifferenzierungen“ an „subjektivitätstheoretischen Komplementärbegriffen“ mangelt (ebd., S. 46), „[...] weil die Subjekte zu einem praktischen Selbstverhältnis nur gelangen können, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten zu begreifen lernen“ (ebd., S. 148). Honneth geht aber noch weiter, wenn er feststellt, dass sich weder bei Hegel noch bei Mead „eine systematische Berücksichtigung derjenigen Formen von Missachtung [findet], die als ein negatives Äquivalent der entsprechenden Anerkennungsverhältnisse den gesellschaftlichen Akteuren die Tatsache vorenthaltener Anerkennung sozial erfahrbar machen können“ (ebd., S. 150). Schließlich entwickelt Honneth eine Gesellschaftstheorie, in der „der gattungsgeschichtliche Prozess der Individuierung an die Voraussetzung einer gleichzeitigen Erweiterung der Verhältnisse wechselseitiger Anerkennung gebunden“ ist (vgl. ebd., S. 149). Für die „soziale Lebenspraxis“ (ebd.) steht nach Honneth die idealtypische Unterscheidung sozialer Interaktionsformen: Die Dimensionen „soziale Wertschätzung“, „emotionale Zuwendung“ und „kognitive Achtung“ sind nach Honneth soziale Anerkennungsweisen, die mit der Möglichkeit korrespondieren, „Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung“ zu entwickeln“ (ebd., S. 211). Diese sind voneinander strukturell abhängig, wobei „Selbstvertrauen mit emotionaler Zuwendung, Selbstachtung mit kognitiver Achtung und Selbstschätzung mit sozialer Wertschätzung korrespondieren (ebd., S. 211).

2.2.1 Dimension emotionaler Anerkennung

So erklärt Honneth emotionale Zuwendung als die Gewissheit der mütterlichen Liebe, derer sich ein Kleinkind in der Phase des Ablösungsprozesses sicher sein kann. Erst wenn diese bedingungslose Liebe gegeben ist, kann ein Kind Vertrauen in die soziale Erfüllung seiner eigenen Bedürfnisansprüche entwickeln und sorglos „zu einem Vertrauen in sich selber gelangen“, (ebd., S. 168) das auch Erikson „Selbstvertrauen“ nennt. (Erikson, 1970).

„Weil dieses Anerkennungsverhältnis [...] einer Art von Selbstbeziehung den Weg bereitet, in der Subjekte wechselseitig zu einem elementaren Vertrauen in sich selber gelangen, geht es jeder anderen Form der reziproken Anerkennung sowohl logisch als auch genetisch voraus: jene Grundschicht einer emotionalen Sicherheit nicht nur in der Erfahrung, sondern auch in der Äußerung von eigenen Bedürfnissen und Empfindungen, zu der die intersubjektive Erfahrung von Liebe verhilft, bildet die psychische Voraussetzung für die Entwicklung aller weiteren Einstellungen der Selbstachtung“ (Honneth, 1994/2012, S. 172). Nach

Helsper können im Rahmen dieser „Liebe“ Spannungen zwischen einem Ideal- und einem Realselbst“ grundgelegt werden, welches zu Beeinträchtigungen des „Selbstwertgefühls“ führen kann (vgl. Helsper 1989, S. 267). Der Ausdruck „Selbstwertgefühl“ wird von Honneth differenziert in „Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung“ (Honneth, 1994/2012, S. 209). Zusammenfassend geht es bei der individuellen, emotionalen Anerkennung nach Honneth darum, dass Maß an Selbstvertrauen aufzubauen, das dem Einzelnen gemäß geltender soziokultureller Standards erlaubt, sich positiv auf die eigenen Eigenschaften und Fähigkeiten zurückzubeziehen, woraus weitere Entwicklungsmöglichkeiten und ein Zugewinn an Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit erwachsen (vgl. Honneth, ebd., S. 151; Helsper et al., 2009, S. 80).

2.2.2 Dimension der kognitiven Achtung – eine komplementäre Anerkennungsweise

Diese „Liebe“ in der Anerkennungsform der emotionalen Zuwendung unterscheidet sich wesentlich von der Anerkennungsweise der „kognitiven Achtung“, die in Gemeinwesen komplementär als „Rechte und Pflichten“ Ausdruck findet (vgl. ebd., S. 174). Honneth übernimmt somit die Erkenntnisse von Hegel und Mead: „[...] dass wir zu einem Verständnis unserer selbst als eines Trägers von Rechten nur dann gelangen können, wenn wir umgekehrt ein Wissen darüber besitzen, welche normativen Verpflichtungen wir [...] einzuhalten haben: erst aus der normativen Perspektive eines ‚generalisierten Anderen‘, der uns die anderen Mitglieder des Gemeinwesens als Träger von Rechten anzuerkennen lehrt, können wir uns selber auch als Rechtsperson in dem Sinne verstehen, dass wir uns der sozialen Erfüllung bestimmter unserer Ansprüche sicher sein dürfen“ (ebd., S. 174). Demgemäß scheint es zunächst schwierig, sich Kinder und Jugendliche als dem Gemeinwesen gegenüber mit Rechten und Pflichten ausgestattet vorzustellen. Und dies unter Berücksichtigung eines Gemeinwesens in Form von „Schule/Internat“, in dem gerade asymmetrische soziale Beziehungen zwischen Schülern und Vertretern der Institutionen Macht demonstrieren und die unterschiedlichen Formen von Gewalt systematisch ermöglichen (vgl. Heitmeyer, 2012, S. 25f). Helsper et al. (2005 u. 2009) stellen ebenfalls fest, dass Kinder und Jugendliche „eben noch nicht in reziproken Anerkennungsbeziehungen zu Erwachsenen stehen“ (ebd., S. 365). Gleichwohl besteht für die spezielle Anerkennungsweise der ‚kognitiven Achtung‘ eine komplementäre Möglichkeit, die entwicklungsbedingten Unterschiede zwischen dem Kind und dem Erwachsenen formal auszugleichen. Dafür wurden diverse Gesetze geschaffen. Der Art. 1. Grundgesetz (v. 1949/2012) postuliert bereits die Unantastbarkeit der Würde des Menschen (online: www.juris.de). Aus dieser Würde des Menschen abgeleitete basale Grundrechte sind nach Heitmeyer in Anlehnung an das Grundgesetz (Art. 2-19 GG) das Recht auf „Gleichwertigkeit“ und das Recht auf „psychische und physische Unversehrtheit“ (ebd., 2012, S. 25). Daraus kann das Recht auf die Anerkennungsweise der kognitiven Achtung grundsätzlich auch für Kinder und Jugendliche angenommen werden. Gleichwohl stehen die Kindesrechte unter einem besonderen

Schutz, beispielsweise gem. Art. 3 Abs. 3 des Übereinkommens der Rechte des Kindes, wonach die BRD sicherzustellen hat, dass die „für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen [...] den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und Gesundheit [...] und der fachlichen Eignung des Personals und [...] einer ausreichenden Aufsicht“ (zit. nach Zinsmeister, 2011, S. 231). Die Relevanz des grundsätzlich berechtigten Anspruchs auf kognitive Achtung von Kindern und Jugendlichen für diese Untersuchung resultiert aus der Vernetzung der Täter in institutionellen schulischen Strukturen und der empirisch hier nachvollziehbaren Antastbarkeit der Würde des Kindes oder Jugendlichen.

Zusammenfassend bedeutet die kognitive Achtung mit ihrer Persönlichkeitsdimension „moralische Zurechnungsfähigkeit“, dass diese Dimension gleichermaßen wie die emotionale Anerkennung für die Entwicklung des Selbst wichtig ist. Die Dimension der moralischen Zurechnungsfähigkeit enthält die normative Kraft von Regeln, die durch Kinder, Jugendliche, Vertreter von Institutionen sowie den Familien einerseits erworben werden können, andererseits als Mitglieder des Gemeinwesens wechselseitig den „generalisierten Anderen“ gleichermaßen als Träger von Rechten und Normen anerkennen müssen. Die Form des praktischen Selbstbezugs, den ein Subjekt unter der Voraussetzung der kognitiven Achtung entwickelt, ist die Selbstachtung (Honneth, ebd., S. 211).

2.2.3 Dimension der sozialen Wertschätzung

In Anlehnung an Hegel und Mead „bedürfen menschliche Subjekte über die Erfahrung von affektiver Zuwendung und rechtlicher Anerkennung hinaus stets noch einer sozialen Wertschätzung“ (Honneth, 1994/2012, S. 196). Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass als „soziale Wertschätzung“ die Anerkennungsweise zu begreifen ist, die in intersubjektiven Wertegemeinschaften als Solidarität“ Ausdruck findet (vgl. ebd., S. 208). Soziale Wertschätzung nimmt auf Leistungen und Fähigkeiten Bezug, hinsichtlich derer sich Mitglieder in unterschiedlichen Gesellschaften unterscheiden. In modernen solidarischen Gesellschaften verbindet Honneth damit ein symmetrisches Verhältnis von Wertschätzung, indem der Einzelne Leistungen erbringt oder Fähigkeiten besitzt, „die von den übrigen Gesellschaftsmitgliedern als wertvoll anerkannt werden“ (ebd., S. 209). Indem diese Anerkennungsform individualisiert wird, verändert sich der praktische Selbstbezug, weil der Einzelne nun anstelle einer kollektiven Zuordnung die Anerkennung positiv auf sich selbst zurückbeziehen kann (vgl. ebd., S. 209). Diese praktische, individualisierte soziale Wertschätzung nennt Honneth „Selbstschätzung“ (ebd., S. 209), die eine „kategoriale Parallele zu den [...] Begriffen des Selbstvertrauens und der Selbstachtung [...]“ darstellen (ebd., S. 209). Allerdings wird der Begriff der sozialen Wertschätzung aufgrund des gesellschaftlichen Strukturwandels nicht mehr durch „Ehre“, sondern durch „soziales Ansehen oder Prestige markiert“ (ebd., S. 199). In diesem Zusammenhang verweist Sitzer darauf, dass sich der soziale Status der Eltern nicht automatisch auf die Kinder überträgt, sondern dass

der soziale Status durch eigene Leistung errungen werden kann: „Sie sollen ‚etwas‘ aus sich machen, damit einmal ‚etwas‘ aus ihnen wird“, lautet ein Credo vieler Eltern (Eckert, 1995, S. 197; zit. n. Sitzer, 2009, S.135). Dieser Erwartungshaltung können jedoch viele Kinder nicht entsprechen und erleben aufgrund des vorherrschenden, leistungsbezogenen Prinzips der Chancengleichheit gerade keine soziale Wertschätzung, „steigen doch mit dem eigenen Abstieg die Aufstiegschancen der Konkurrenten“ (vgl. Habermas, 1976, S. 322ff; zit. n. Sitzer, 2009, S. 135). Es ist insbesondere die Institution Schule, die „zur Reproduktion sozialer Ungleichheit“ beiträgt (Bourdieu 2006; zit. nach Helsper 2009, S. 387f). Die sozialisatorische Bedeutung von Anerkennungsbeziehungen sowohl in der Familie als auch in schulischen Institutionen haben Helsper et al. (2009) empirisch mehrerebenen-analytisch bearbeitet. Die Erkenntnisse dieser Untersuchung (s. Referenzstudie Kap.2.4) können im Schlusskapitel sowohl individuell als auch institutionell aufgegriffen werden. Bevor auf diese Thematik von Anerkennungsbeziehungen in speziellen Schultypen eingegangen wird, soll im Folgenden die Verweigerung von Anerkennungsbeziehungen in den Blick genommen werden.

2.2.4 Missachtung von Anerkennungsbeziehungen

Auf den engen Zusammenhang zwischen Machtmissbrauch und Missachtung für die Entwicklung der Persönlichkeit wird in Kap. 2.3 näher eingegangen. Neben Sitzer (2009) stellte Sutterlüty (2002) in seinen Untersuchungen die Verflechtung von familialer bzw. schulischer Missachtungskontexte und der Gewaltbereitschaft Jugendlicher her. Erste Auseinandersetzungen mit dem dieser Untersuchung zugrunde liegenden Textmaterial haben gezeigt, dass auch hier die Missachtung von Anerkennungsansprüchen wesentlich zum Verständnis der Geschehnisse beitragen, und die Zusammenhänge zwischen dem sexuellen Missbrauch und dessen Folgen begrifflich fassen können. Deshalb wird hier nochmals systematisch auf Honneths Konzept zurückgekommen. Gemäß der Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse stellt Honneth den Anerkennungsweisen folgende Missachtungsformen gegenüber:

<u>Anerkennungsweise</u>	<u>Missachtungsform</u>
Emotionale Zuwendung	Misshandlung und Vergewaltigung
Kognitive Achtung	Entrechtung und Ausschließung
Soziale Wertschätzung	Entwürdigung und Beleidigung

(Honneth, 1994/2012, S. 211)

Der Begriff ‚Missachtung‘ resultiert nach Honneth, der wiederum auf Hegel und Mead verweist, aus der besonderen Versehrbarkeit des Menschen (vgl. Honneth, 1994/2012, S. 212). Diese Versehrbarkeit umfasst unterschiedliche Tiefengrade an psychischen Verletzungen, beispielsweise handgreiflichen Erniedrigungen oder dem Mobbing, das sehr subtile Formen annehmen kann. Honneth geht deshalb davon aus, dass Missachtungsformen ebenso differenziert zu betrachten sind wie die Anerkennungsweisen. Als Unterschei-

dingsmerkmal wählt Honneth analog zu den Anerkennungsweisen den Grad der praktischen Selbstbeziehung: Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung (vgl. ebd., S. 213).

Die erste Missachtungsform stellen besondere physische Verletzungen dar. Dazu gehören Misshandlungen, Vergewaltigungen, der sexuelle Missbrauch. Mit diesen Formen der Missachtung wird die Verfügungsgewalt über den eigenen Körper, die „ihrerseits durch Erfahrungen der emotionalen Zuwendung in der Sozialisation erst erworben worden ist“, langfristig beeinträchtigt (ebd., S. 214). Geschieht diese elementarste Form der Missachtung, wird der Entwicklungsprozess „aufgebrochen“ und das „Selbstvertrauen nachhaltig gestört“ (ebd., S. 215).

Die zweite Missachtungsform, die der Entrechtung und Ausschließung, umfasst diejenigen ‚Rechte‘, „auf deren soziale Erfüllung eine Person [...] rechnen kann, weil sie als das vollwertige Mitglied eines Gemeinwesens an deren institutioneller Ordnung gleichberechtigt partizipiert“ (ebd., S. 215f). Honneth knüpft an diese ‚Rechte‘ und deren Vorenthaltung die fehlende Zubilligung moralischer Zurechnungsfähigkeit. Wenn hier die kindliche Entwicklungsstufe noch nicht über die geforderte moralische Urteilsfähigkeit verfügt, treten an dessen Stelle die Rechte zum Schutz des Kindes. Ähnlich argumentiert auch Honneth, wenn er sagt: „Die Erfahrung der Entrechtung bemisst sich [...] auch an dem materialen Umfang der institutionell verbürgten Rechte“ (ebd., S. 216). Gleichwohl postuliert Honneth, dass durch die Missachtung „die kognitive Achtung einer moralischen Zurechnungsfähigkeit“, also „Selbstachtung“, entzogen werden kann (vgl. ebd., S. 216). Selbstachtung, die im Sozialisationsprozess erst erworben werden muss.

Bei der dritten Missachtungsform, der Entwürdigung und Beleidigung, sind diejenigen Verhaltensformen gemeint, die als ‚Ehre‘, ‚Würde‘ oder ‚Status‘ bezeichnet werden (ebd., S. 217). Bei den heute physisch und psychisch unterschiedlichen Formen des ‚Mobbing‘, können sowohl die Missachtungsformen der ‚Misshandlung‘ als auch die ‚Entwürdigung‘ betroffen sein. Verletzt wird „das Maß an sozialer Wertschätzung [...], das ihrer Art der Selbstverwirklichung [Selbstschätzung] im kulturellen Überlieferungshorizont einer Gesellschaft zugebilligt wird“ (ebd., S. 217). Werden demnach familiäre oder institutionelle Überlieferungen bestimmter „Lebensformen“, Entwicklungswünsche oder „Überzeugungsweisen als minderwertig oder mangelhaft herabgestuft, dann ist damit den betroffenen Subjekten jede Möglichkeit genommen, ihren eigenen Fähigkeiten einen sozialen Wert beizumessen“ (ebd., S. 217). Der Verlust an Selbstschätzung bedeutet, dass sich das Subjekt „in seinen charakteristischen Eigenschaften und Fähigkeiten [...] [nicht als] geschätztes Wesen verstehen[kann] (ebd., S. 217). Honneth zieht aus seinen Überlegungen den Schluss, dass es psychische Symptome, wie Scham, Kränkung, Wut, Angst, Verachtung sind, „anhand derer ein Subjekt zu erkennen vermag, dass ihm soziale Anerkennung ungerechtfertigter Weise vorenthalten wird“ (vgl. ebd., S. 220). Mit derartigen Empfindungen

erfährt ein Subjekt über sich selbst die konstitutive Abhängigkeit seiner eigenen Person von der Anerkennung durch Andere (vgl. ebd., S. 224).

2.3 Sexueller Missbrauch, Macht und Ausgeliefertsein in Anerkennungsbeziehungen.

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind männliche Erwachsene, die im Rahmen ihrer Adoleszenz, zwischen ihrem 12ten bis ca. ihrem 15,5ten Lebensjahr durch Vertreter der Institution Schule/Internat sexuellen Missbrauch erlitten haben (s. Stichprobenübersicht Kap. 3.2.3). Honneth (1994/2012), Sitzer (2009) und Balzer/Ricken (2010) konstatieren, dass Anerkennung als existentiell für ein positives Selbstwertgefühl im Rahmen des Sozialisationsprozesses anzusehen ist. Somit können die verschiedenen Formen von Missachtungserfahrungen zu erheblichen Beeinträchtigungen des Selbstbildes führen. Folgt man Helsper et al., so „wird die Entwicklung lebenspraktischer Autonomie [...] gefördert, [...] wenn in den entscheidenden Individuationsprozessen zwischen dem sechsten und dem sechzehnten Lebensjahr [...] kognitive sowie soziale Kompetenzen entfaltet werden“. „Wird dies erschwert oder gar blockiert, dann resultieren daraus erhebliche Beeinträchtigungen der psychosozialen Integrität“ (ebd., 2009, S. 261). Allerdings setzt die Fähigkeit, als Person autonom zu werden, bereits beim Kleinkind an.

2.3.1 Kindliche Anerkennungsbeziehungen unter Berücksichtigung von Gewalterfahrung

Die Ergebnisse der neueren empirischen Untersuchung über „Jugendliche Gewalttäter“ weisen auf den Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt (Sitzer, 2009) hin. Es ist anzunehmen, dass der sexuelle Missbrauch Gewalthandlungen darstellt, für die möglicherweise auch typische Verbindungen von Anerkennung und Missachtungserfahrungen existieren. Deshalb soll im Folgenden kurz auf die Ergebnisse der genannten Untersuchung eingegangen werden.

Sitzer geht in Anlehnung an Honneth davon aus, dass in der Familie die Handlungsautonomie des Kindes geachtet oder verweigert wird, seine individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten geschätzt oder herabgewürdigt werden (vgl. Sitzer, 2009, S. 137). Wenn Kinder das Vertrauen in die Liebe ihrer Eltern verloren haben, äußert sich das als emotionale Distanzierung der Misshandelten, wie Sitzer in seiner Untersuchung nachweisen konnte (ebd., 2009, S. 139). Keiner der misshandelten Jugendlichen hatte sich je bei seinen Eltern sicher und geborgen gefühlt oder sich mit Problemen an sie gewandt. Auch glaubten Jugendliche mit schwersten familiären Gewalterfahrungen nicht, jemals von ihren Eltern geliebt worden zu sein. Das gestörte Vertrauen zu den Eltern äußerte sich in räumlicher Distanzierung, indem Kinder von der Schule nicht nach Hause gingen, ausrissen oder selbst ihre stationäre Unterbringung organisierten. Wenn Misshandlungen des einen Elternteils durch den anderen toleriert wurden (vgl. Sitzer 2009, S. 139), empfanden das die Misshandelten als Gewalterfahrung. Wenn dann in der Familie ein permissives Erzie-

ungsverhalten vorherrschte, das dem kindlichen Autonomiestreben unklare Grenzen gesetzt und keine verbindlichen Regel auferlegt hat, fehlten wichtige Voraussetzungen für die Herausbildung seiner Selbstachtung (vgl. Sitzer 2009, S. 140). Nichts anderes passierte bei einem autoritären Führungsstil. Hier erstarrte das kindliche Autonomiestreben, weil es keinen Handlungsspielraum gab, der es dem Kind ermöglichte, sein Handeln als geachtete Äußerung seiner Autonomie begreifen zu lernen. Dadurch wurde ebenfalls die Entwicklung von Selbstachtung verhindert (vgl. Sitzer, 2009, S. 141). Eine weitere familiäre Spielart ist die wechselseitige Missachtung des Kindes durch Mutter und Vater. So bekam ein Jugendlicher in Sitzers (2009, S. 188f) Sample nur dann Aufmerksamkeit, wenn ein Elternteil sich erboste oder wenn Ungewöhnliches passierte. Um die Aufmerksamkeit beider Eltern zu erheischen, mussten die Konflikte eskalieren (Sitzer, 2009, S. 189). Innerhalb dieser beschriebenen Konstellationen ist das Beziehungsgeflecht durch fehlende Anerkennung, durch Misshandlung und durch Machtgebaren gekennzeichnet. Aus dieser Tatsache heraus wird darauf verwiesen, dass Anerkennung und Macht als Phänomen genuin zusammengehören (vgl. Balzer/Ricken, 2010, S. 67) und auch von Peter Sitzer empirisch als Dynamik zwischen Missachtung und Gewalt erschlossen werden konnte.

2.3.2 Anerkennung und Macht

Anerkennung lässt sich von Macht nicht trennen (vgl. Balzer/Ricken, 2010, S. 67), weil Anerkennung nicht nur Bestätigung ist, sondern auch ein unterwerfendes Geschehen darstellt, wie Butler (2009, S. 11) festgestellt hat. Sitzer (2009, S. 28) ergänzt, dass „Gewalt nicht das einzige Machtmittel, sondern lediglich ein besonders effektives Mittel [ist], den eigenen Willen gegen den Widerstand anderer durchzusetzen, weil sie unmittelbar Gehorsam erzwingt und Widerstände überwindet“ (Imbusch, 2002, S. 32; zit. n. Sitzer, 2009, S. 28).

Paradox ist die Tatsache, dass „Orte der Macht“ zugleich zu „Orten der Anerkennung“ gemacht werden, obwohl sie das immer schon sind (Balzer/Ricken, 2010, S. 76), wie man an organisierten Systemen wie Familie, Schule, Internat, Verein, Non-Profit-Organisationen, Betrieb, Behörde usw. feststellen kann. Schule als Institution verkörpert ebenfalls einen Kontext von Macht, was sich in ihren wesentlichen Funktionen zeigt. Dazu gehören „die Qualifikation, die soziale Integration und die Selektion“ der Schüler (Fend, 1980, S. 13ff; 2006, S. 45ff; Tillmann 2006, S. 160; zit. n. Sitzer, 2009, S. 152). „Die Schule ist ein Ort des Zwangs [...] der Kontrolle und [...] der Anpassung“ (Sitzer 2009, S. 152f). Die Zwangsmechanismen von Schule können Schüler als „Missachtungen aller von Honneth unterschiedenen Anerkennungsbedürfnisse und -ansprüche“ erfahren (ebd., S. 162). Neben physischer und psychischer Gewalt durch Mitschüler wird in Sitzers (2009) Studie auch von „Demütigungen, Beleidigungen, Diskriminierungen und Bloßstellung durch „Lehrer“ berichtet, die einhergehen mit „Entwertungs- und Versagenserfahrungen“ (ebd., S. 162).

Dass Anerkennung einen Doppelcharakter hat, zeigt sich darin, dass sie zugleich *Unterwerfung* und *Überschreitung*, *Bestätigung* und *Versagung*, *Stiftung* und *Bestätigung* sowie *Verletzbarkeit* und *Begehren* bedeutet (Balzer/Ricken, 2010, S. 70). Auf den Aspekt, dass auch der mit Macht ausgestattete Mensch nach Anerkennung verlangt, verweisen Balzer/Ricken (2010, S. 70), weil „auch ‚der Mächtige‘ auf die Anerkennung seiner Macht angewiesen [ist], ohne die er keine Macht hätte“ (ebd., 2010, S. 70). Die Gleichzeitigkeit von Macht und Anerkennung ist in Missbrauchssituationen verhängnisvoll, weil „auch Verachtung und Beleidigungen noch als (Modalitäten der) Anerkennung zu verstehen sind“. So sind nach Todorov „die größten Beleidigungen besser als überhaupt keine Anerkennung“ (ebd., 1998, S. 102; zit. n. Balzer/Ricken, 2010, S. 74), was implizit bedeutet, dass jegliche Anerkennung auch „als Dimension und Rückseite von Handlungen“ verstanden werden muss. Selbst Missbrauch ist nach Todorovs Leseart eine Modalität von Anerkennung, zumal „Anerkennung ‚offenkundig unzählige und vielgestaltige Handlungen‘ umfasst; und sie ist ‚in allen anderen Handlungen mit enthalten‘“ (Todorov 1998, S. 95; zit. n. Balzer/Ricken, 2010, S. 74). Kinder und Jugendliche, denen jegliche Liebe und Anerkennung durch das Elternhaus versagt geblieben sind, sehen – trotz eventuellem Straftatbestand und Verletzung ihrer Integrität – in Gewalthandlungen offensichtlich eine Form von Anerkennung durch erwachsene Bezugspersonen, wenn sie sich nicht dagegen verwahren. „Nicht ‚direkt‘ anerkennende Handlungen [...] vermitteln eine sekundäre oder indirekte Anerkennung“, so erhalte z. B. ‚der Spender der direkten Anerkennung‘ [...] durch seine aktive Rolle die Befriedigung einer *indirekten* Anerkennung“.

„Zu spüren, dass die anderen einen brauchen (um ihnen Anerkennung zu gewähren) bewirkt, dass man sich selbst anerkannt fühlt. Die Intensität dieser indirekten Anerkennung ist im Allgemeinen höher als die der direkten Anerkennung“ (ebd., 1998, S. 101; zit. n. Balzer/Ricken 2010, S. 75).

Folgt man dieser Argumentation, so ist jede Missbrauchskonstellation eine Verquickung von Anerkennung und Macht. Da das Missbrauchsopfer vom Täter ausgewählt wird, ist es als Person zugleich begehrt und verletzt. Es unterwirft sich, weil es nicht gelernt hat, sich als Person abzugrenzen. Durch fehlende Anerkennung im Elternhaus konnten betroffene Kinder und Jugendliche keine gefestigte Identität ausbilden. Gefestigt wird diese Problematik durch die Verpflichtung zur Geheimhaltung des sexuellen Missbrauchs, die wiederum eine Verletzung der sozialen Interaktionsmöglichkeiten darstellt, nämlich dem Erzählenkönnen. Auch dieses erzwungene Schweigen erschwert die Identitätsbildung (vgl. Mosser, 2009, S. 292). Infolge fehlender elterlicher Anerkennung ist der Grundstein gelegt, dass sich Kinder und Jugendliche zu „*diffuse[n]*, *gespaltene* [n], *labile*[n] bzw. *unsichere*[n] *Identitäten*“ (Döbert et al. 1980, S. 14; zit. n. Sitzer 2009, S. 23) entwickeln, da sie nicht wissen, wie sie mit der psychischen Seite im Sinne von Isolation, Kontaktverlust, totalem Vertrauensverlust umgehen und in ihr Selbstbild integrieren sollen (vgl. Heitmeyer,

2012, S. 25). Honneth (1994/2012) ist zuzustimmen, wenn er auf den unauflösbaren Zusammenhang verweist, wonach das eigene Selbsterleben von der Erfahrung verschiedener Anerkennungsweisen abhängt, im Umkehrschluss das Fehlen von Anerkennung Konsequenzen für den Erwerb eines positiven Selbstbildes aufweist (vgl. Honneth, 1994/2012, S. 212). Einerseits aufgrund der intersubjektiven Beziehungen zwischen Eltern-Kind-Lehrer sowie der Einbindung in den schulkulturellen Rahmen kommt dem Anerkennungskonzept nach Honneth die Bedeutung zu, die theoretische Sensibilisierung zu fördern, aber nicht einzuengen.

2.4 Komplementäre und kongruente Anerkennungsbeziehungen in pädagogischer Perspektive – eine Referenzstudie

Besonders bedeutsam für unseren Zugang sind die schon avisierten Untersuchungsergebnisse von Helsper et al. (2009), die „über eine direkte Beobachtungs- und Interaktionsstudie“ zur Veränderung der Eltern- Kind-Schule-Beziehung „unter der Perspektive antinomischer Spannungen“ (ebd., 2009, S. 40), ebenfalls auf die sozialisatorische Bedeutung von Anerkennungsbeziehungen verweisen. Darüber hinaus setzt sich die Forschergruppe theoretisch damit auseinander, dass insbesondere die emotionale oder affektive Anerkennungsdimension bei Hegel und Honneth für die Familie prädestiniert scheint, während die Schule zur „wirklichen Welt“ gehört (vgl. Helsper et al., S. 364). „Familie als der Ort der emotionalen Anerkennung steht damit einer Komplementärwelt gegenüber, in der es um die Ausrichtung des Lebens nach rationalen Prinzipien und die Fähigkeit, sich in Beziehung zu anderen zu setzen, geht“ (Hegel, 1995, S. 48 zit. n. Helsper et al. S. 364). Wenn von einer Differenz zwischen Familie und Schule ausgegangen wird, dann wäre Schule nicht auf die Einzigartigkeit und Besonderheit des Kindes ausgerichtet, sondern würde das Kind an eine allgemeine, gesellschaftliche oder institutionelle Ordnung binden (vgl. Helsper et al., S. 364). Demgegenüber gibt es pädagogische Strömungen, beispielsweise die reformpädagogischen Ansätze, die von einer „schwächeren bis nivellierten Familie-Schule-Differenz ausgehen und damit das Bild des Lehrers auch different konstruieren“ (Helsper et al., S. 365). Daraus lassen sich unterschiedliche Modelle des Verhältnisses von Familie und Schule hinsichtlich der emotionalen Anerkennung ableiten, „die sich in einem Spektrum von Komplementarität und Kongruenz bewegen“ (Helsper et al., S. 365).

Die Forschergruppe untersuchte pädagogische Generationenbeziehungen in einem traditionellen Gymnasium, einer reproduktionsorientierten Sekundarschule sowie einer reformpädagogisch orientierten Gesamtschule. Helsper et al. differenzieren unter anderem das Spektrum emotionaler Anerkennung im Hinblick auf die antinomischen Spannungen für diese drei Schultypen. Diese Untersuchung kann hier nur soweit dargestellt werden, wie die Anschlussfähigkeit zur vorliegenden Arbeit dies nahelegt, vor allem deren Ergebnisse über eine traditionelle und eine reformpädagogische Schule.

Helsper et al. haben in der Studie unter anderem die bisher getrennt untersuchten Bildungs- und Erziehungsfelder der Familie und Schule miteinander verbunden und sind nach der Analyse des empirischen Materials zu folgenden Einsichten gelangt:

„Aufgrund der unterschiedlichen Strukturen von Familie und Schule geht es jedoch in der Familie weniger um die Ausbalancierung der Spannung von Organisation und Interaktion, Rekonstruktion und Subsumption sowie Homogenisierung und Differenzierung als um die Spannung von Individualität und Kollektivität sowie Bindung und Ablösung“ (ebd., 2009, S. 382). Damit steht Schule in der Verantwortung, die „symbolischen Kämpfe um Distinktion und Teilhabe“ hinsichtlich der individuellen Wertschätzung zu gestalten. Die Erfahrung der Wertschätzung in der Schule im individuellen Modus umfasst neben der Selbstdarstellung auch das Herkunftsmilieu. Individuelle Anerkennung im Kontext Schule findet einen Ausdruck in Form von Leistungsbewertungen. Hingegen vollzieht sich die Wertschätzung in der Familie weniger über die Leistungen, sondern über die Erfahrung der Einzigartigkeit und über Eigenschaften vor dem Hintergrund eines milieuspezifischen, familialen Orientierungsrahmens (vgl. ebd., 2009, S. 381). Die familialen Milieus können bezüglich der Fähigkeitsentwicklung des Kindes schulnah oder schuldistanziert Einfluss ausüben.

Insbesondere die emotionale Anerkennungsweise betrifft die Antinomien von Nähe und Distanz sowie Vertrauen und Misstrauen. Für diese Antinomien ist davon auszugehen, dass familiäre Beziehungen eher um Nähe, Vertrauen und Autonomie zentriert sind, während die Lehrer – Schüler – Beziehung eher Distanz, Misstrauen und Heteronomie kennzeichnen. „Familiäre Generationenbeziehungen, die durch [...] Distanz oder [...] Gleichgültigkeit gekennzeichnet wären, würden eher für problembelastete Beziehungen sprechen, in denen die nicht ersetzbare primäre Anerkennung ausfallen oder erheblich beeinträchtigt würde“ (ebd., S. 55). Außerdem muss das Verhältnis von Nähe und Distanz im Rahmen der Adoleszenz neu ausgehandelt werden. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist stärker um Distanz, Misstrauen und Heteronomie zentriert und daher eher begrenzt. Gleichwohl bedarf es der Ausbalancierung mit Nähe, „die situativ und gegenüber unterschiedlichen Schülern hergestellt werden muss“ (ebd., S. 56). Im Zentrum der pädagogischen Beziehung steht nicht das in familialen Beziehungen implizit verlaufende Zeigen, Vormachen, Anweisen, Üben, Belehren, sondern vornehmlich „die Vermittlung der Sache“ (ebd., S. 56). Helsper et al. sprechen von einem „dyadischen Arbeitsbündnis“, indem die „Lehrer-Schüler-Beziehung [sich] vom Idealtypus her als eine gegenseitig auf die Sache bezogene begreift“ und diese strukturiert (ebd., S. 59). Helsper et al. konnten zeigen, dass die emotional anerkennende Beziehung in dem Spannungsverhältnis von Nähe vs. Distanz und Vertrauen vs. Misstrauen sich in Familie und Schule sowohl als *Komplementärmodell* (Ergänzung) oder als *Kongruenzmodell* (Übereinstimmung) erweist. Dem Komplementärmodell zufolge, welches in der Tradition Honneths steht, müssten sich Familie und Schule diametral gegen-

überstehen. Schulische Beziehungsentwürfe, die in interaktionstheoretischer oder reformpädagogischer Tradition stehen, fühlen sich auch für die Gewährleistung emotionaler Anerkennung zuständig. Darin begründen sich Chancen in Bezug auf Anerkennung, jedoch auch Risiken in Bezug auf Missachtung (s. Kap. 2.2-2.2.4). Denn Kinder und Jugendliche stehen noch nicht in einem gleichberechtigten, reziproken Anerkennungs- und Machtverhältnis zu Erwachsenen (Brumlik, 2002, Helsper et al. 2005; zit. nach 2009 S. 365). Aus sozialisationstheoretischer Sicht lässt sich die Anerkennungsbeziehung in Familien und Schule durch den strukturellen Unterschied von *signifikantem* und *generalisiertem Anderen* verorten. „Der *signifikante Andere* steht strukturell für fürsorgliche, emotional anerkennende Familienbeziehungen; der *generalisierte Andere* wird eher durch regelhaftes Verhalten charakterisiert und damit strukturell institutionalisiert, beispielsweise in Schulen (vgl. Helsper et al., 2009, S. 366). Die Autoren dieser Studie konnten zeigen, dass „in konventionellen und traditionsorientierten Schulen [z. B. Jesuitenkollegs] eher Entwürfe von emotionaler Anerkennung zu erwarten sind, die dem Komplementaritätsmodell folgen. In reformpädagogischen Schulen [z. B. Odenwaldschule] können Kongruenzmodelle auftreten oder es kann zu einem Ausgleich familial erfahrener Anerkennungsdefizite kommen“ (ebd., S. 371). Die Untersuchung hat aber trotz Varianzmöglichkeiten gezeigt, dass „[...] unter Bedingungen eines radikalisierten Versagens familialer Beziehungen [...] sich die Schule nicht im Stande zeigt, Ausgleich zu schaffen“ (ebd., S. 371).

Der Ausgleich scheint am ehesten möglich, wenn die Schule sich nicht als reiner Wissensvermittler sieht, sondern ein von Schülern begrenzbares, emotionales Anerkennungsverhältnis besteht, welches das Selbstvertrauen der Schüler zu stärken vermag. So kann Autonomie gefördert und erworben werden (vgl. ebd., S. 371). „Am ehesten finden [wir] sich solche Ausgleichsversuche in reform- und sozialpädagogischen Konstellationen“ (ebd., S. 371). Basierend auf den Analyseergebnissen der Lehrer-Schüler-Beziehung in traditionsorientierten beziehungsweise reformpädagogischen Schule kann man darüber hinaus festhalten, dass die Begrenzung der emotionalen Beziehung in der Schule nur dann von SchülerInnen akzeptiert werden kann, wenn erstens eine emotionale Anerkennungsbasis in der Familie vorhanden ist und zweitens die SchülerInnen die Beziehung zum/zur LehrerIn entsprechend ihrer eigenen Bedürfnisse mitgestalten können. Auf der Grundlage der Anerkennungsweise kognitive Achtung nach Honneth, die *reziproke* moralische Anerkennungsbeziehungen oder Entrechtung und Ausschließung umfassen, konkretisieren Helsper et al. den Zusammenhang zwischen Schülern, an die Rollenerwartungen herangetragen werden, und der Schule mit ihren generalisierten Bezügen (vgl. ebd., S. 373). „Schule ist damit ein Handlungsraum, in dem Kindern und Jugendlichen auch kognitive Achtung entgegengebracht werden kann, etwa in Form von Partizipationsmöglichkeiten. Die Ausgestaltung der kognitiven Achtung ist dabei schulkulturell unterschiedlich ausgeformt und bewegt sich in

den Antinomien Autonomie-Heteronomie und Aushandeln-Anordnen, die beide um die Frage der Partizipation und Anerkennung als Gleiche zentriert sind“ (ebd., S. 373).

Mit Sorel (1904, n. Honneth (1994/2012, S. 245; zit. n. ebd., S. 373) wird die Familie als Instanz bestimmt, in der durch die Erfahrung der gegenseitigen Zuneigung und Achtung die Basis zur Entfaltung moralischen Bewusstseins gelegt wird. Damit ist die Familie einerseits selbst in moralische Anerkennungsbeziehungen und Rechtsverhältnisse eingebunden, andererseits impliziert die Idee, „dass zwischen ihren Mitgliedern eine Gleichheit herrschen müsste“ (Honneth, 2000, S. 194 zit. n. ebd., S. 374), auch eine Annahme moralischer Anerkennung in der Familie.

Mit Blick auf eine traditionelle oder reformpädagogische Schule folgerten Helsper et al. wiederum ein Komplementär- und Kongruenzmodell der moralischen Anerkennung. Das traditionelle Gymnasium erhebt einen Anspruch auf die Vermittlung universalistischer Haltungen und Disziplin. Es steht dafür ein, „den einzelnen gerade durch die Überwachung der Einhaltung von Regeln zu einem vollgültigen Mitglied der Gemeinschaft zu machen“ (ebd., S. 375). Demzufolge können komplementäre Vorstellungen von moralischer Anerkennung angenommen werden.

Hingegen entwirft sich die reformpädagogisch orientierte Gesamtschule als „aushandlungsorientiert“, die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sind von einer Balance des Widerspruchs von „Symmetrie und A-symmetrie gekennzeichnet und an der Entwicklung von Autonomie orientiert“ (ebd., S. 376). Somit können Schüler im Idealentwurf allmählich in rechtlich-moralische Anerkennungsverhältnisse hineinwachsen, „die sie einerseits zur diskursiven Willensbildung befähigen, andererseits dazu, sich [im Sinne der *Selbstachtung nach Honneth*; Anm. der Verf.] positiv auf sich selbst zu beziehen“ (ebd.). Insofern verortet sich die reformpädagogische Gesamtschule in dem Kongruenzmodell.

Im dritten Modell der Anerkennungsweise nach Honneth, der *sozialen Wertschätzung*, die in Zusammenspiel zwischen individueller und gesellschaftlicher Wertschätzung und als Fremd- und Selbstwertschätzung auftritt, entsteht Solidarität. Vorausgesetzt, die Beziehung ist reziprok (vgl. ebd., S. 380). „Das hier zugrunde liegende Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz ist vom Individuum also so auszubalancieren, dass seine Einzigartigkeit zur Geltung kommt“ (ebd., 381). Die individuelle soziale Wertschätzung umfasst einerseits die Anerkennung schulischer Leistungen, andererseits die Anerkennung aufgrund konkreter persönlicher Eigenschaften. Eine schlechte Leistungsbewertung geht mit Entwürdigung einher und kann zum Verlust sozialer Wertschätzung führen (vgl. ebd.). „Damit wird Schule hinsichtlich der sozialen Wertschätzung zu einem Austragungsort der symbolischen Kämpfe um Distinktion und Teilhabe“ (ebd., S. 382).

Empirisch konnten Helsper et al. hinsichtlich der sozialen Wertschätzung in der „Handlungspraxis“ des traditionellen Gymnasiums das Komplementärmodell und der reformpäd-

agogischen Gesamtschule das Kongruenzmodell „ausdifferenzieren“ (ebd., S. 383). Die empirische Analyse hat gezeigt, dass die traditionelle Schule am ausgeprägtesten ein Komplementaritätsmodell verfolgt, „indem Schule für die Vermittlung individueller Anerkennung zuständig ist und Familie auf den emotionalen Bereich beschränkt bleibt“ (ebd., S. 384). Das wird schon über Aufnahmetests in die Schule deutlich, deren Ergebnis den Schülern in einem „Ranking“ mitgeteilt wird. „Es erfolgt also nicht eine Rekonstruktion individueller Lerngeschichten, sondern den Schülern [...] wird subsumptionslogisch unter Berufung auf das Leistungsprinzip begegnet“ (ebd.). „Leistung und Disziplin“ stellen die Markierungspunkte dar, womit dieser Schultyp von einer „Dominanz der Organisation vor der Interaktion“ (ebd.) geprägt ist.

Anders verhält es sich bei der reformpädagogischen Gesamtschule. In ihr wird sowohl der Schule als auch den Eltern eine hohe Bedeutung bei der Entwicklung der Selbstschätzung zugesprochen. Sie folgt deshalb dem Kongruenzentwurf. Der Kontrast beginnt bei der Auswahl der Schüler, „denn die Aufnahme erfolgt nicht auf der Grundlage objektiver Leistungskriterien, sondern durch persönliche Gespräche des Schulleitungsteams mit den bewerbenden Familien“. Grundlage für ein gelingendes Passungsverhältnis zwischen Schule, Eltern und Schüler ist, dass alternative Schulentwürfe mitgetragen werden, „die universalistische Prinzipien der Leistungsbeurteilung gegenüber der partikularen Interaktionsorientierung zurückstellt“ (ebd., S. 385). Dann kann es gelingen, dass die Schüler mit jeweils eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften wahrgenommen werden (ebd.). Das Schulkonzept sieht auch die Vermittlung der Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme gemeinschaftlicher Aufgaben vor, beispielsweise in der Ausgestaltung und Pflege der Klassenräume bis hin zu bestimmten Ernährungs- und Verhaltensgewohnheiten. Das führt zu Überschneidungen zwischen Schule und Familie im Hinblick auf soziale Wertschätzung, „denn die ideale Handlungspraxis ist hier um die Spannung von Kollektivität und Individualität sowie Bindung und Ablösung zentriert, weil sich die Schule auf die Anerkennung von Einzigartigkeit richtet“ (ebd.). Im Gegensatz zum konservativen Schultyp mit der Dominanz der Organisation vor der Interaktion tendiert demnach der reformpädagogische Schultyp „in der Ausbalancierung der um individuelle Anerkennung zentrierten Antinomien deutlich in Richtung, Interaktion gegenüber Organisation, Rekonstruktion gegenüber Subsumption und Differenzierung gegenüber Homogenisierung“ (ebd.).

Unter Einbeziehung der bereits in Kap. 2.2 gewonnenen theoretischen Erkenntnisse über die Zusammenhänge der verschiedenen Anerkennungs- und Missachtungsmodi in der Familie, die empirisch in der Untersuchung von Helsper et al. schultypabhängig ausdifferenziert werden konnte, ergibt die Zusammenfassung folgendes Bild:

	Anerkennungsmodelle	Emotionale Anerkennung		Moralische Anerkennung		Individuelle Anerkennung	
		F	S	F	S	F	S
1	Konventionell-komplementäre Anerkennung	+	-	-	+	-	+
2	Reformpädagogische Anerkennungsentwürfe	+	+	+	+	+	+
3	Umgekehrt komplementäre Anerkennung	-	+	+	-	+	-
4	Doppelte Missachtung in Familie und Schule	-	-	-	-	-	-

F= Familie, S= Schule (Helsper et al., 2009, S. 390)

Das Verhältnis zwischen emotionaler, moralischer und individueller Anerkennung führt zu einer variablen Matrix. Bei einem positiven Zusammenspiel aller Anerkennungsmodi, von der Kindheit bis zur adoleszenten Individuation, erfährt sich der Jugendliche als lebenspraktisch autonom und als vollwertiges Mitglied der sozialen Gruppe (in Schule, Familie, Peers). Unter diesen Bedingungen gelingt mit Honneth (1992/2012) der Aufbau von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung. Bei einem misslingenden Verhältnis dieses komplexen Zusammenspiels kann von einer „Bedrohung der Individuationsmöglichkeiten von Jugendlichen“ (ebd., S. 387) ausgegangen werden. Nach Honneth wären die Persönlichkeitskomponenten „physische und soziale Integrität sowie Ehre, Würde massiv bedroht.

Die hier dargestellten Zusammenhänge zwischen Familie-Schultyp-Schüler und Lehrer stellen eine sensibilisierende Folie dar, wenn in der vorliegenden Untersuchung eben nicht von idealtypischen Beziehungen ausgegangen werden kann, sondern in der Fragestellung die pädagogische Beziehung aus Sicht der Opfer sexuellen Missbrauchs jeweils im Horizont eines reformpädagogischen und eines jesuitischen Internats zu untersuchen sind.

2.5 Sexueller Missbrauch – Begriffsklärung für die empirische Untersuchung

Sexueller Missbrauch, sexualisierte Gewalt, sexuelle Belästigung, sexuelle Ausbeutung und sexualisierte Gewalt sind oft synonym verwendete Begriffe. Nachdem Forschungen aus der Psychologie, Medizin, Kriminologie überwiegen, halten diese Fachdisziplinen auch die meisten Definitionsansätze bereit, eine allgemein gültige Definition ist nicht vorhanden. Nachdem ein Überblick über die gängigsten Definitionen zu der Festlegung des Begriffes für diese Untersuchung führt, wird die Begriffsverwendung aus kirchenrechtlicher Sicht dargelegt, schließlich wird die Begriffsklärung mit der Definition von Pädosexualität vervollständigt. Je nach Kontext oder Fachdisziplin setzen die Begrifflichkeiten unter-

schiedliche Akzente, die sich nach verschiedenen Systemen kategorisieren lassen: Zum einen wird zwischen *weiten* und *engen* Definitionen unterschieden, die eine *fachspezifische* Ausrichtung einnehmen können.

Enge Definitionen umfassen insbesondere Handlungen, die einen eindeutig als „sexuell“ identifizierten Körperkontakt zwischen TäterInnen und Betroffenen mit sich bringen. So wird beispielsweise bei Kempe/Kempe (1980) „sexueller Missbrauch definiert als die Inanspruchnahme von abhängigen, entwicklungsmäßig unreifen Kindern und Adoleszenten für sexuelle Handlungen, die sie nicht gänzlich verstehen, in die einzuwilligen sie in dem Sinne außerstande sind, da sie nicht die Fähigkeit haben, Umfang und Bedeutung der Einwilligung zu erkennen [...]“ (Amann/Wipplinger, 1997, S. 62). Das schließt Pädosexualität, Notzucht und Inzest ein. Eine *weite* Definition lautet: „Der sexuelle Missbrauch beraubt die Kinder ihrer entwicklungsmäßig bestimmten Kontrolle über den eigenen Körper und der Möglichkeiten, sich mit zunehmender Reife auf einer Basis der Gleichberechtigung für Geschlechtspartner nach ihrer Wahl zu entscheiden“ (ebd., S. 16f). In dieser *weiten* Definition werden die möglichen Konsequenzen des sexuellen Missbrauchs definiert, nicht aber der Begriff des sexuellen Missbrauchs selbst. Dieser deshalb *entwicklungspsychologischen* Definition wird nach Gaenslen-Jordan et al. (1990) sowie Richter-Appelt (1994, 1995) außerdem die Geheimhaltung und die mangelnde Einfühlung des Täters zugeschrieben (vgl. Amann/Wipplinger, 1997, S. 20).

Bei diesen *psychologischen* Definitionen werden entwicklungsbedingte Einschränkungen des Kindes einbezogen. Kindern und Jugendlichen fehlen wesentliche kognitive Fähigkeiten, um die Tragweite der sexuellen Handlungen zu verstehen, weswegen sie ihnen auch nicht zustimmen können. Stellvertretend für eine Reihe ähnlicher *enger* entwicklungspsychologischer Definitionen sei beispielhaft jene von „Sgroi, Comfield Blick und Sarnacki Porter (1982, S. 9) zitiert: sexueller Kindesmissbrauch ist eine sexuelle Handlung, die einem Kind aufgezwungen wird, dem es an emotionaler und kognitiver Reife mangelt. Die Möglichkeit, ein Kind zu einer sexuellen Beziehung zu verführen, stützt sich auf die generelle Macht und Dominanz von erwachsenen und älteren jugendlichen Täter/innen, die sich deutlich vom Alter des Kindes, seiner Abhängigkeit und seiner untergeordneten Position abheben“ (zit. nach Amann/Wipplinger, 1997, S. 28). Für eine *klinisch-therapeutische* nutzbare Definition schlägt Fegert (1993, S. 69) folgende vor: „sexueller Missbrauch ist ein traumatisches Erlebnis (eine Noxe), das auch mit konkreten körperlichen Traumata verbunden sein kann und psychische Sofort-, Früh- oder Spätfolgen zeitigen kann. Zu diesen psychischen Folgen können eine große Zahl von Symptomen gehören, wobei eine lineare Kausalität (sexueller Missbrauch = Krankheitsbild) – bei aller Evidenz – wissenschaftlich oft nicht aufzuzeigen sein wird“.

Gemeinsam ist diesen Definitionen, dass nicht näher spezifizierte sexuelle Handlungen an oder vor einem Kind oder Jugendlichen entweder gegen seinen Willen von einem Erwach-

senen vorgenommen werden oder denen das Kind, der Jugendliche aufgrund seiner Reife oder Unterlegenheit nicht zustimmen kann. Einige Definitionen sind darüber hinaus an einem Altersabstand zwischen Täter und Opfer von mindestens 5 Jahren gebunden.

In *sozialwissenschaftlichen* Untersuchungen wird der sexuelle Missbrauch über verschiedene sexuelle Handlungen bzw. Erfahrungen *operationalisiert*. Manche Autoren (Bange/Deegener 1996, S. 135) kategorisieren diese Handlungen zusätzlich nach Intensitätsgraden:

- Als leichtere Formen des sexuellen Missbrauchs (ohne Körperkontakt) gelten Exhibitionismus, anzügliche Bemerkungen, das Kind (gegen seinen Willen) beim Baden oder Anziehen zu beobachten, ihm Pornos zu zeigen.
- Wenig intensive Missbrauchshandlungen sind Versuche, die Genitalien des Kindes anzufassen, das Berühren der Brust oder sexualisierte Küsse.
- Als intensiver Missbrauch wird gewertet: das Berühren oder Vorzeigen der Genitalien; wenn das Opfer vor dem Täter masturbieren muss oder der Täter vor dem Opfer masturbiert.
- Der intensivste Missbrauch besteht in der versuchten oder vollzogenen oralen, analen oder vaginalen Vergewaltigung.

Die normativen Definitionen spiegelt das Deutsche Strafgesetzbuch in der Neufassung des Sexualstrafrechts vom 23.11.1973 in den §§ 174, 176, 177, 182 wider. Seitdem werden alle Sexualdelikte unter der Überschrift „Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung“ zusammengefasst und fallweise unter dem Begriff „sexuelle Handlungen“ oder den „sexuellen Missbrauch Schutzbefohlener“ mit Strafe sanktioniert (vgl. Zinsmeister et al., 2010, S. 93ff). Weil das Thema dieser Arbeit die erzählte Erlebnisrealität der Opfer und nicht die der Täter umfasst, bleibt hier eine umfassende Würdigung der Straftatbestände und des jeweiligen Strafmaßes aus.

Die Bezeichnung „sexueller Missbrauch“ geht auf die Übersetzung von „sexual abuse“ (Fegert, 1991) zurück und führte zur Kritik, dass seine Verwendung einen „sexuellen Gebrauch“ impliziere (vgl. u. a. Bange, 1992, Julius/Boehme, 1997; Fegert, 1991). Fegert sprach sich auf dem Symposium „Sexueller Kindesmissbrauch und sexuelle Gewalt im Kindes- und Jugendalter“ der Vivantes Kliniken, für die Verwendung der Begriffe des sexuellen Missbrauchs und der sexualisierten Gewalt aus (2011). Der Begriff des „sexuellen Missbrauchs“ enthält immer den Machtmissbrauch (Fegert, 1991, 2011). Er hat sich in der juristischen und (Fach-) Öffentlichkeit trotz aller Kritik durchgesetzt, und er wird definitiv auf eine Stufe mit dem generalisierenden Begriff der „sexualisierten Gewalt“ gestellt (vgl. Vivantes Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 2011, S. 9).

Sexueller Missbrauch im jesuitischen Kontext

Obgleich Jesuiten als Lehrer in Deutschland dem deutschen Strafrecht unterliegen, versucht die katholische Kirche zunächst einen kirchenrechtlichen Standpunkt einzunehmen, der eine zu erläuternde Besonderheit aufweist. Im Folgenden wird zunächst aus dem Canon 1395 des Codex Juris Canonici zitiert:

„§ 1 Ein Kleriker, der, außer in dem in cass. 1394 [Eheschließung; Anm. d. Verf.] erwähnten Fall, in einem eheähnlichen Verhältnis lebt, sowie ein Kleriker, der in einer anderen äußeren Sünde gegen das sechste Gebot des Dekalogs [Ehebruch/Sittlichkeitsvergehen; Anm. d. Verf.] verharrt und dadurch Ärger erregt, sollen mit der Suspension bestraft werden, der stufenweise andere Strafen bis zur Entlassung aus dem Klerikerstand hinzugefügt werden können, wenn trotz Verwarnung die Straftat fortgesetzt wird.

§ 2 Ein Kleriker, der sich auf andere Weise gegen das sechste Gebot des Dekalogs verfehlt hat, soll, jedenfalls wenn er die Straftat mit Gewalt, durch Drohungen, öffentlich oder an einem Minderjährigen unter 16 Jahren begangen hat, mit gerechten Strafen belegt werden, gegebenenfalls die Entlassung aus dem Klerikerstand nicht ausgenommen“ (zit. nach Ulonska/Rainer, 2003, S. 173).

Nach der Lehre der katholischen Kirche sind alle Ordensmitglieder (Kleriker und Nichtkleriker) durch ihr Gelübde zur vollkommenen Enthaltensamkeit verpflichtet. Im Umkehrschluss könnte man sagen, dass Sittlichkeitsvergehen sowie Verfehlungen, die unter Anwendung von Gewalt, Drohungen, öffentlich oder mit unter 16-Jährigen begangen werden, einem sexuellen Missbrauch gleichkommen. Der Begriff des sexuellen Missbrauchs wird jedoch nicht verwendet, weil sich der Canon 1395 gegen eine Verfehlung des Gebotes der Enthaltensamkeit richtet (vgl. ebd., S. 174). Das heißt, der „Missbrauch soll auch nicht mit den Definitionen von sexuellem Missbrauch oder anderen Straftaten aus dem zivilen Recht gleichgesetzt werden. Es geht hier nämlich nur um eine objektive schwere Verfehlung des Enthaltensamkeitsgebotes“ (Wijlens, 1996, S. 161).⁴

Dennoch haben sich auch in der katholischen Kirche Definitionen für den Begriff des sexuellen Missbrauchs entwickelt. So formuliert der Theologe, Psychologe und Psychotherapeut Wunnibald Müller: „Von sexuellem Missbrauch spricht man, wenn die sexuelle Intimsphäre einer Person von jemandem, der emotional, körperlich oder spirituell Einfluss oder Macht über diese Person ausübt, überschritten bzw. nicht respektiert wird. Bei dem Missbraucher kann es sich um einen Erwachsenen handeln, der in der Absicht, dadurch sexuell erregt zu werden, mit einem Minderjährigen sexuellen Kontakt unterhält“ (Müller, 2010, S. 18f). Hier handelt es sich um eine *weit* gefasste Definition, weil die „sexuelle Intimsphäre“ mit oder ohne Körperkontakt verletzt werden kann. Hinzu gekommen ist der spirituelle Einfluss, der gleichsam Macht ausüben kann. Ein Altersabstand wird ebenfalls angenom-

⁴ Auf vergleichbare Bestimmungen des Katechismus der Katholischen Kirche (KKK) wird in Teil D, Kapitel 1, eingegangen.

men, aber nicht präzisiert, sondern als Abstand zwischen „Erwachsenen“ und „Minderjährigen“ definiert. Wie in den zuvor zitierten Definitionen bezieht auch Müller männliche sowie weibliche Opfer ein.

Der Zölibat

Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem sexuellen Missbrauch durch Priester und dem Zölibat? Wunnibald Müller sieht keine kausale Verbindung zwischen Zölibat und sexuellem Missbrauch. Das gilt besonders für die Gruppe der Täter, deren „psychosexuelle Konstitution“ bereits vor dem Zeitpunkt der Zölibatsverpflichtung entsprechend geprägt worden ist, nämlich im Zeitrahmen der Adoleszenz. Ein indirekter Zusammenhang könnte bestehen, wenn der Priester in seiner sexuellen Entwicklung stehen geblieben ist, und sich mit der eigenen Sexualität nicht auseinandersetzt. Das Problem besteht in einer emotionalen, sexuellen Unreife, die sich auch in der Unfähigkeit zum Aufbau echter Beziehungen und Intimität zeigt (Müller, 1996 und 2003, S. 83). Eine historisch fundierte Auseinandersetzung mit dem Zölibat leisten beispielsweise Uta Ranke-Heinemann (1989, S. 105-141) und Sipe (1992, S. 19-90). Eine Diskussion hierüber würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Letztlich kann die medienöffentliche Vermutung, dass die Abschaffung des Zölibats auch den sexuellen Missbrauch reduzieren würde, mangels empirischer Zahlen nicht belegt werden. Das gleiche gilt für die Vermutung, dass der Zölibat für die Homosexualität von Priestern verantwortlich ist. Folgt man klinischen Erkenntnissen, wonach eine homosexuelle Disposition früh angelegt ist, besteht dieser Zusammenhang nicht.

Pädosexualität

Handelt es sich um gleichgeschlechtliche Missbrauchshandlungen, spricht man heute von Pädosexualität. In der Regel wird Pädosexualität definiert als primäre sexuelle Orientierung gegenüber Kindern kurz vor, während oder nach der Pubertät (vgl. Bundschuh, 2001, S. 34; ähnlich: Perner, 2010, S. 127). Eine Umfrage des „British Pedophile Information Exchange“ im Jahr 1980 ergab, dass Jungen im Alter zwischen 11 und 15 Jahren und Mädchen zwischen 8 und 11 Jahren am häufigsten eine erotische Anziehungskraft auf Pädosexuelle ausüben (vgl. Bancroft, 1985, S. 415; zit. nach Bundschuh, 2001, S. 34). Außer dem sexuellen Verlangen nach Pubertierenden, gibt es die „Ephebophilie“. Ein „Ephebophiler“ hat sexuelle Beziehungen zu jungen Menschen nach deren Pubertät. Die Ephebophilie wird im Diagnostic und Statistical Manual (DSM-III-R) im Gegensatz zur Pädosexualität nicht als psychische Störung gewertet, (vgl. Rosetti/Müller, 1996, S. 25). Dagegen ist nach Lothstein der „Ephebophile“ ein Erwachsener, dessen wiederkehrende[n], intensive[n] sexuelle[n] Triebe und [...] Phantasien sich auf ein pubertierendes Kind oder auf einen heranwachsenden Jugendlichen beziehen. Das Alter des Kindes wurde auf 14 bis 17 Jahre festgelegt“ (Lothstein, 1996, S. 33). Es gibt demnach auch hierfür unterschiedliche Sichtweisen, die indessen für die vorliegende Untersuchung keine Relevanz aufweisen.

Fazit

Nach Betrachtung der gängigsten Definitionsansätze kann festgestellt werden, dass die Unterschiede in der Definition sowie einer Vielzahl anderer Aspekte eher „ideologischen Bedeutungsfeldern“ (Kloiber, 2002, S. 6) gleichen. Der Begriff des sexuellen Missbrauchs, der „immer auch den Machtmissbrauch enthält“ (Fegert, 1991) hat sich in der juristischen und (Fach-) Öffentlichkeit durchgesetzt. Trotz der bekannten Kritik werden in dieser Arbeit die Begriffe „sexueller Missbrauch“ und „sexualisierte Gewalt“ synonym verwendet. Dies vor allem deshalb, weil Pädagogen mit ihrem sexuellen Missbrauch/sexualisierten Gewalt in den hier untersuchten pädagogischen Kontexten das Recht von Kindern und Jugendlichen auf körperliche und psychische Unversehrtheit missachtet haben. Wenn in den biografischen Interviews Schilderungen z. B. von Mobbing unter Schülern, Übergriffen durch Lehrer auf Schüler oder anderer physischer Gewalt die Rede ist, bei der keine sexuelle Komponente mitzuspielen scheint, wird für die Interpretation der Begriff „physische und psychische oder personale Gewalt“ verwendet. Von einem „Trauma“ wird an dieser Stelle gesprochen, wenn eine aktuelle äußere Situation wahrgenommen wird, die mit extremsten seelischen oder/und körperlichen Schmerzen verbunden ist oder Lebensgefahr bedeutet und aus der es kein Entrinnen gibt (Bauer, 2013, S. 168).

Der Verwendung des Opferbegriffs liegt folgende Überlegung zugrunde:

Mit der Entlarvung von Tätern „entlarven“ sich auch eigene Enttäuschungen bisher unbezweifelnder oder unterdrückter Beziehungen sowie unbewältigter Traumata (vgl. Schulze/Baacke, 1993, S. 141). Die vorliegenden Erzählungen zeigen, dass dies Jahrzehnte benötigen oder nie gelingen kann. Wenn Täter öffentlich bekannt werden, können sich Missbraucher Erleidende trotz der Problematik der realen, oft schuldbelasteten Situation, in der sie auch Teilnehmer waren, in die Rolle des „Opfers“ umdefinieren. Diesem als leidvoll erlebten Prozess wird in dieser Studie mit Verwendung des Opfer-Begriffes Rechnung getragen. Ausdrücklich soll damit keinesfalls einer dauerhaften „Viktimisierung“ Vorschub geleistet werden. Darüber hinaus soll eine Etikettierung in jedweder Form so weit wie möglich vermieden werden, um unter dem methodischen Aspekt der „Offenheit“ an die Situation eines Interviews herangehen zu können.

Im Folgenden wird der aktuelle Forschungsstand zum Thema des sexuellen Missbrauchs an Jungen in Institutionen vorgestellt, was jedoch einer ganzen Reihe von Einschränkungen unterliegt.

2.6 Forschungsstand zum Thema sexuelle Gewalt gegen Jungen in Institutionen

Bei Durchsicht des derzeitigen Forschungsstandes fallen divergierende Ergebnisse zu den unterschiedlichen Aspekten sexueller Gewalt auf. Auch gibt es keine empirischen Ergebnisse, die eine zuverlässige Einschätzung zur Häufigkeit sexueller Gewalt an Jungen und Jugendlichen in Schulen oder anderen öffentlichen Einrichtungen zur Unterbringung oder

Erziehung zulassen würden (vgl. Hagemann-White et al., 2012, S. 223). Ursache für die erhebliche Streubreite der erhobenen Daten ist die Heterogenität des gewählten Untersuchungsdesigns einschließlich einer fehlenden geschlechtsspezifischen Trennung. Darüber hinaus spielten bei der Durchführung von quantitativen, fragebogengestützten Erhebungen die Grenzen der Operationalisierbarkeit eine Rolle. Als bisher besonders forschungsresistent zeigt sich die Erforschung von Missbrauchsfällen in Institutionen.

Sofern Erkenntnisse vorliegen, sperren sie sich wegen der unterschiedlichen Systematik gegen eine vergleichende Analyse. Mit diesem einschränkenden Aspekt bezüglich der Vergleichbarkeit der Ergebnisse wird zunächst ein Überblick über aktuelle Häufigkeitszahlen des sexuellen Missbrauchs in Institutionen gegeben und, soweit möglich, auf Jungen bezogen der Forschungsstand zum sexuellen Missbrauch dargestellt.

Die neuesten Häufigkeitszahlen zum sexuellen Missbrauch in Institutionen (Schulen, Kirche, Heime, Vereine, medizinische Einrichtungen) resultieren aus den Berichten von Betroffenen, die sich an die Anlaufstelle der von der Bundesregierung geschaffenen Institution der ‚Unabhängigen Beaufragten‘ in dem Zeitraum vom 28.5.2010 bis zum 31.8.2011 gewandt haben. Demnach konnten insgesamt 6300 Datensätze ausgewertet werden, davon äußerten sich 3046 Betroffene zum Kontext der Missbrauchsgeschehnisse. Von den 3046 Fällen fanden 953 (31,3 %) Missbrauchs-Taten in Institutionen, 1725 (56,6 %) in Familien, 234 (7,7 %) im Umfeld statt und 134 (4,4 %) waren FremdtäterInnen ausgesetzt. Wenn man berücksichtigt, dass Personen in Institutionen *und* anderen Kontexten missbraucht worden sind, käme man auf die Zahl 1094 Betroffene. Dabei wird „am häufigsten Missbrauch im Zusammenhang mit kirchlichen Einrichtungen beschrieben, wobei überwiegend von der katholischen Kirche als ein Kontext des Missbrauchsgeschehens berichtet wurde. Zudem wurde bei Schulen und Heimen die Kirche teilweise auch als Träger benannt, sodass kirchliche Institutionen damit auf 60 % kommen.“ Von dem Missbrauchsgeschehen in Institutionen insgesamt entfielen 17 % auf katholische Schulen/Internate und 7,6 % auf evangelische Schulen. Zahlen für nicht-kirchliche Schulen/Internate wurden nicht deklariert. Bei den Tätern handelt es sich deutlich überwiegend um männliche. Bei den Betroffenen, die sich zu 52,7 % im Alter von 60 Jahren und darüber befanden, liegen die Vorfälle viele Jahre zurück. Jedoch waren 21 Fälle zum Zeitpunkt des Anrufes noch aktuell und 19 Fälle aktuell andauernde mit Beginn in der Vergangenheit (Fegert et al., 2012, S. 117-120).

Die folgende Übersicht über die Ergebnisse von 6 Studien aus den 1990er Jahren lassen eine Differenzierung nach männlichen und weiblichen Opfern zu, jedoch fehlen Angaben über den Kontext der Geschehnisse:

Claudia Bundschuh resümiert ebenfalls bei ihrer Analyse des nationalen und internationalen Forschungsstandes über „Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen“ für das

Deutsches Jugendinstitut, dass, „die Ausübung sexualisierter Gewalt gegen Kinder durch Ehrenamtliche oder hauptamtliche Fachkräfte in Institutionen jedoch bislang weder in der Fachwelt noch in der breiten Öffentlichkeit in den Fokus der Diskussion [geriet]“ (Bundschuh, 2011, S. 7). Bisher bestand bei Fachkräften in Einrichtungen, in denen sexueller Missbrauch Realität wurde, die Tendenz wegzuschauen, zu verleugnen und zu verdrängen. Der Selbstanspruch zum Kindeswohl tätig zu sein, brach zusammen. In der Folge wurde aus Sorge vor dem Verlust des Ansehens der Institution und daraus resultierender Konsequenzen auf deren wirtschaftliche Situation eher eine Problemverschiebung anstelle einer Problemlösung gesucht. TäterInnen werden versetzt, entlassen oder ignoriert (vgl. Abschlussberichte Zinsmeister et al., 2011; Burgsmüller et al., 2010). Gleichwohl haben Sozialpädagogen, Therapeuten und Mediziner in den letzten Jahren aus diesem Anlass Fachtagungen und Fortbildungen veranstaltet, auf denen Konzepte entwickelt wurden, die Handlungsempfehlungen zur Prävention oder der problemadäquaten Intervention bieten (vgl. ebd., S. 9). Bundschuh kommt zu dem Schluss, dass in der „Bundesrepublik Deutschland Untersuchungen fehlen, die eine Einschätzung der Häufigkeit sexualisierter Gewalt gegen Kinder in verschiedenen institutionellen Bezügen [...] erlauben“ (ebd., S. 9). Allerdings ist die Erforschung von Häufigkeit und Erscheinungsformen sexualisierter Gewalt allgemein mit Schwierigkeiten verbunden. TäterInnen verpflichten ihre Opfer zum Schweigen und drohen für den Fall des Aufdeckens der Taten mit schweren Schädigungen für das Kind. Außerdem verhindern Scham und Sprachlosigkeit oftmals über Jahrzehnte das Offenbaren des Missbrauchs. Die Dunkelziffer sexuell missbrauchter Mädchen und Jungen, ermittelt von Kriminologen, Therapeuten und Kliniken, schwankt erheblich. Das Verhältnis könnte 1:20 betragen (Heiliger/Engelfried, 1995, S. 18).

Eine im Februar 2011 für die ‚Unabhängige Beauftragte‘ durchgeführte Befragung von 2.500 psychologischen PsychotherapeutenInnen zeigt, dass die meisten der behandelten Betroffenen in ihrer Kindheit sexuellen Missbrauch im sozialen Nahbereich und 10 % der Betroffenen einen Missbrauch in Institutionen erlitten hatten. Der Missbrauch hatte überwiegend im Alter zwischen 7 und 12 Jahren stattgefunden (Bergmann, 2011, S. 6f). Auch hier findet keine Trennung in Mädchen und Jungen statt, die Angaben beziehen sich also auf beide Geschlechter. Schränkt man den Opferkreis auf Jungen ein, gilt heute als gesichert, dass die überwiegende Zahl der Fälle von sexuellem Missbrauch in familialen oder institutionellen Kontexten nicht bekannt wird. Über die etwaige Dunkelziffer enthält der Abschlussbericht der Unabhängigen Beauftragten keine Aussage. Brockhaus/Kolshorn (1993) und Bange/Enders (1995) erläutern umfassend den Personenkreis der TäterInnen aus dem institutionellen Umfeld (LehrerInnen, KindergärtnerInnen, JugendgruppenleiterInnen, Priester, Pastoren). Darüber hinaus legt Herbert Ulonska für den Bereich der Kirche ein umfassendes Täterprofil vor (vgl. Ulonska, 2003, S. 103-122). Dem kirchlichen Täterkreis widmet sich auch L. M. Lothstein mit Theorien über Pädophilie und Ephebophi-

lie (vgl. Lothstein, 1996, S. 31-60). Das durch die zahlreichen Veröffentlichungen über sexuellen Missbrauch in den USA, Irland, Österreich und Deutschland in den letzten zehn Jahren bewirkte Umdenken von Institutionen – und damit der Wandel vom TäterInnen-schutz zum Opferschutz – führte nicht nur aktuell zu Empfehlungen für Fachleute für das Erkennen und die Prävention sexuellen Missbrauchs sowie möglichen Interventionen. Auch die Deutsche Bischofskonferenz verabschiedete Leitlinien „Zum Vorgehen bei sexuellem Missbrauch Minderjähriger durch Geistliche“ (vgl. Ulonska, 2003, S. 143-149). Seit Februar 2011 liegt für die Jesuitenkollegien ein „Leitfaden zur Prävention bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche“ vor.

Es mag der breiten medialen Wirkung und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu verdanken sein, dass die Erziehungswissenschaft eine umfassende fachwissenschaftliche und empirische Forschung der sexuellen Gewalt in pädagogischen Kontexten einfordert, um das Auftreten dieses Phänomens möglichst zu verhindern (Thole et al., 2012).

Für den in dieser Untersuchung von Missbrauch betroffenen Personenkreis in einem Jesuiten- und einem Privatinternat liegen Zahlen über Opfer und Täter vor. Für ein Jesuitenkolleg und die reformpädagogische Odenwaldschule haben mit der Aufklärung beauftragte Juristinnen und MitarbeiterInnen 2010/2011 Abschlussberichte vorgelegt, die Aufschluss über das Geschehen in diesen Einrichtungen geben:

Das Jesuitenkolleg

Die angegebenen Namen der Pater entsprechen nicht den realen Namen.

Beschuldigter	Meldungen	Vorwürfe	Anzahl der Einrichtungen	Zeitraum
Pater Anton	41 Opfer 3 Zeugenaussagen über weitere Opfer	Missbrauch	2 Einrichtungen	1970-1988
Pater Bertram	40 Opfer 9 Zeugenaussagen über weitere Opfer Eigene Aussage: „mehrere hundert Kinder“	Misshandlung und Missbrauch	3 Einrichtungen Tätigkeit in Chile	1957-1990
Pater Christian	12 Opfer	Missbrauch	3 Einrichtungen	1963- 1982
Pater Eckhart	3 Opfer	Misshandlung	1 Einrichtung	bis 1973
Pater Franz	6 Opfer	Misshandlung und Missbrauch	nicht angegeben	1960er
Pater Georg	23 Opfer 7 Zeugenaussagen über weitere Opfer	Missbrauch	1 Einrichtung	bis 2006
Pater Hans		Mitwisserschaft bezgl. Pater Georg	1 Einrichtung	Leitung seit 2007
Pater Julius	6 Opferberichte	Misshandlung und Missbrauch	1 Einrichtung Weiterarbeit in Tirol	1945- 1962
Pater Klaus	2 Opferberichte	Misshandlung und Missbrauch	1 Einrichtung	1945-1972
Pater Ludwig	1 Opferbericht	Misshandlung und Missbrauch über 14 Tage Ferienzeit	1 Einrichtung Weiterbeschäftigung trotz Verurteilung wg. Vorsätzlicher Körperverletzung	1984
Pater Michael	6 Opferberichte	Misshandlung und Missbrauch	1 Einrichtung	bis 1981
Pater Nikolaus	6 Opferberichte	Misshandlung und Missbrauch	1 Einrichtung	1960-1970
Pater Bernhard	5 Opferberichte	Misshandlung und Missbrauch	1 Einrichtung	1951-1961
Lehrer Hermann	1 Opferbericht	Misshandlung	1 Einrichtung	1951-1957
Lehrer Theodor	1 Opferbericht	Mobbing	1 Einrichtung	1966
Lehrer Reinhardt	3 Opferberichte	Missbrauch und Misshandlung		1963-1964

(Quelle: Zinsmeister et al., 2011, S. 7-78)

Dieser Bericht bezieht sich auf ein konkretes Jesuitenkolleg, in dem ein Teil der Betroffenen, die in der vorliegenden Arbeit interviewt werden, Schüler gewesen sind. Eine Gesamtzahl von Betroffenen in allen Jesuitenkollegs nennt Julia Zinsmeister nicht. Claudia Bundschuh bezieht sich auf den Zwischenbericht von Ursula Raue und nennt insgesamt 205 Betroffene dieses Jesuitenkollegs (vgl. Bundschuh, 2011, S. 17). Bei der Darstellung des Jesuitenkollegs fällt eine häufige Parallelität von sexuellem Missbrauch und Gewalt-handlungen auf, wobei die Grenzen fließend sind. Der Abschlussbericht von Julia Zinsmeister et al. beschreibt Missbrauchshandlungen in einem breiten Spektrum intimer Befragungen während der Beichte oder im Rahmen von Körperhygiene, Berührungen an Geschlechtsteilen, Veranlassung zur Selbstbefriedigung und/oder Befriedigung des Täters. Als Gewalthandlungen werden sadistische Praktiken (ein Imker lässt seine Bienen auf Schüler los), massive Schläge mit Brettern, Stöcken oder der Muskelkraft der Täter auf den Kopf oder das nackte Gesäß beschrieben. Als Grenzüberschreitungen wurde das regelmäßige, jahrelange Fotografieren (Posing) von unbekleideten oder mit Badehose bekleideten Jungen genannt. Dies wurde in der Übersicht jedoch nicht eigens ausgewiesen.

Für die **Odenwaldschule** ergeben sich nach dem Abschlussbericht von Claudia Burgsmüller und Brigitte Tillmann (12.2010) folgende Zahlen: Es liegen 115 Mitteilungen über männliche Betroffene und 17 Mitteilungen über weibliche Betroffene vor. Nach der Gesamtauswertung der Meldungen muss Gerold Becker als Haupttäter angesehen werden. Ihm sind 86 männliche Betroffene, vorwiegend aus der Altersgruppe der 12- bis 15-Jährigen zuzurechnen. Entsprechende Angaben liegen ebenfalls von je einem 16, 17 und 18-jährigen jungen Mann vor. (ebd., S. 24).

Als Täter kommen 7 Lehrer und 1 Lehrerin in Betracht. Die Autorinnen gliedern den sexuellen Missbrauch in vier Stufen, die von Berührungen, dem Manipulieren von Geschlechtsteilen, Geschlechtsverkehr, Oral- und Analverkehr bis hin zu Vergewaltigungen reichen. Mobbing oder Verleiten zum Alkohol- und Drogenmissbrauch werden nicht genannt. Die Dauer des Missbrauchs ist ebenfalls nicht aufgeführt. Zwischen 1965 bis 2003/2004 zeigt sich im Zeitraum von 1965 bis 1998 für den sexuellen Missbrauch ein Schwerpunkt an Jungen bzw. Jugendlichen. Dabei haben die Juristinnen festgehalten, dass es zwischen den Jahren 1990 und 1997 keine Opfer-Meldungen gab (OSO-Abschlussbericht.pdf.). Opfer-Vertreter gehen von einer hohen Dunkelziffer und von weit mehr Betroffenen aus als den inzwischen 132 ehemaligen Schülern, die sich den Ermittlerinnen oder dem ‚Verein Glasbrechen‘ offenbart haben (Schultz, 2012, Süddeutsche Zeitung). Nur wenige Untersuchungen beziehen sich ausschließlich auf Jungen, wobei wiederum Angaben über die Kontexte der Geschehnisse fehlen. Julius/Boehme (1997) haben insgesamt 29 Prävalenzstudien zum sexuellen Missbrauch an Jungen untersucht. Bei 23 Studien lag die Prävalenz über 6 % und bei 8 Studien über 14 %. Danach könnte das Ausmaß des sexuellen Missbrauchs an Jungen auf ca. 8-10 % geschätzt werden.

Als weitere Einflüsse auf Häufigkeitsraten und Streubreite der Ergebnisse konkretisieren Peters et al. (1986) sowie Julius/Boehme (1997) die Heterogenität der Untersuchungsdesigns mit der Anzahl der Fragen, das Alter der Probanden, regionale Unterschiede, die soziale Schicht sowie den Bildungsstand der Probanden, statistische Effekte und Eigenschaften der Interviewer (vgl. Kloiber, 2002, S. 14). In der folgenden Zusammenfassung von Studien wird die Art der Missbrauchshandlungen skizziert:

Bei sexuellen Übergriffen auf Jungen handelt es sich in der Mehrzahl der Fälle um Handlungen mit Körperkontakt. In ihrer Analyse des Forschungsstandes im Jahre 1997 fanden Julius & Böhme (1997) Handlungen mit Körperkontakt (einschließlich Penetration) in 52%-95% der Fälle. Auf voyeuristische, exhibitionistische Kontakte bzw. verbale Annäherung beschränkte Belästigung kommt demnach also in der Minderheit der Fälle (5%-48%) vor. Sexuelle Übergriffe, die – auch versuchten – oralen, analen bzw. vaginalen Geschlechtsverkehr einschließen, wurden in nicht-klinischen Untersuchungen häufig, wenngleich nicht in der Mehrzahl der Fälle, angegeben. Eine Reihe von Autoren (z. B. Bange & Enders 1997; Enders 1990 a, b; Gallwitz & Paulus 1997; Glöer & Schmiedeskamp-Böhler 1990; Hunter 1990) beschreiben, wie sich Täter häufig ihren Opfern annähern. Nach vorsichtigen Annäherungsphasen kommt es in der Regel über Handlungen ohne Körperkontakt zu immer schwerwiegenderen Formen sexueller Übergriffe. Entsprechend ist zu erwarten, dass schwerwieendere Übergriffe häufiger in Fällen mit multiplem sexuellem Missbrauch vorkommen. Risin & Koss (1987), die Studenten mittels Fragebogen befragten, stellten ebenso wie Bagley et al. (1994) in ihrer Fragebogenerhebung an einer Feldstichprobe einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit bzw. Dauer der Übergriffe und der Intensität der Handlungen fest (vgl. Kloiber, 2002, S. 17).

Untersuchungen zu sexualisiertem und aggressivem Verhalten an Schulen bezogen überwiegend das Verhalten der SchülerInnen untereinander ein sowie das entsprechende Verhalten von SchülerInnen gegenüber Lehrkräften (siehe für einen Überblick Holtappels et.al. 2009, zit. n. Hagemann-White, 2012, S. 227). Die inzwischen neu vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführte Fragebogenerhebung zur sexualisierten Gewalt an Schulen und Heimen kommt zu dem Ergebnis, dass in allen Einrichtungsformen Mädchen wesentlich häufiger betroffen sind als Jungen (für Einzelheiten siehe Hagemann-White, 2012, S. 228).

Dem vorliegenden empirischen Forschungsvorhaben, das auf männliche Opfer fokussiert ist, kommt eine neuere Untersuchung von Andreas Kloiber insofern nahe, als dieser ebenfalls die Sicht der männlichen Betroffenen zur Geltung gelangen lässt, sodass trotz unterschiedlicher Fragestellung auf diese Arbeit näher eingegangen wird. Die empirische Arbeit von Kloiber (2002) über sexuellen Missbrauch an Jungen ist aus kinder- und jugendpsychiatrisch/psychotherapeutischer Sicht entstanden. Er kombiniert einen quantitativen (mit einer Stichprobe von $n = 1401$ Männern mit Wohnsitz Berlin) mit einem qualitativen An-

satz. Mit 5 Männern werden narrative Interviews geführt. Mit seiner Studie möchte er zur „Theoriebildung hinsichtlich des Erlebens und der Bewältigung sexueller Gewalt an Jungen“ beitragen“ (ebd., S. 64). Die qualitative Analyse nach Mayring (1993) soll „im Sinne der Vertiefung dazu dienen, die Plausibilität von in der Fragebogenaktion hergestellten Zusammenhängen zu überprüfen [...] oder unklar gebliebene Themenbereiche zu ergänzen“ (Mayring 1993, zit. n. ebd., S.64). Die Interviews sind als „offene“ geplant. Zur Unterstützung wird jedoch ein 15 Fragen umfassender Leitfaden erstellt, der sich auf das Erleben, die Bewältigung und Bewertung der sexuellen Erlebnisse, Partnerschaft und Sexualität bezog (vgl. ebd., S. 66). Von den 5 Interviews werden aus zeitökonomischen Gründen nur drei ausgewertet. Auswahlkriterium ist hierbei die Anschaulichkeit des Materials. Als Arzt ist Kloiber vor allem an der Erkenntnis der verschiedenen psychologischen Verarbeitungsmodelle sowie den Bewältigungsmechanismen traumatisierender sexueller Gewalterlebnisse interessiert. Die Probanden bearbeiten zuvor den Fragebogen und werden danach zu einem Interview (Juni/Juli 1992) eingeladen. Diese dauern zwischen 60 und 75 Minuten, die anschließend vom Tonband transkribierten Texte umfassen 52 bzw. 33 Seiten (ebd., S. 68). Kloiber arbeitet konsequent nach der regelgeleiteten Textanalyse nach Mayring (vgl. ebd., S. 73). Die in der Interviewanalyse erarbeiteten Erlebnisweisen und Bewältigungsmöglichkeiten bestätigten bereits vorliegende Untersuchungsergebnisse: „So stellten sich in allen Interviews – in unterschiedlicher Gewichtung – die von Finkelhor & Browne (1985/1986) konzeptualisierten traumatogene Faktoren ‚traumatische Sexualisierung‘, ‚Stigmatisierung‘, ‚Verrat‘, ‚Ohnmacht‘ in unterschiedlichen Ausformungen hinsichtlich Dynamik, psychologischer Wirkung und Verhalten dar“ (ebd., S. 197). Bei der Evaluation der Bewältigungsweisen müssen frühe und spätere Erfahrungen (vor und nach dem Missbrauch) im Hinblick auf die Ich-Struktur einbezogen werden (ebd., S. 198). Die Bedeutung des Beziehungsaspekts zwischen Täter und Opfer steht im Einklang mit den Untersuchungen von Ferenczi (1933), von Hirsch (1987; 1994), Lew (1990), Enders (1990) Hunter (1990), Bange/Enders (1997) und Julius/Boehme (1997) (vgl. ebd., S. 198). Das heißt, die Täter kamen zu etwa 60,5 % aus dem persönlichen Nahfeld der Jungen oder waren Familienangehörige. Es gibt jedoch auch die Untersuchung von Landis (1956), bei der mit 60 % der Fremdtäteranteil überwiegt (vgl. Kloiber, S. 191). „Auf der Ebene der Bewältigungs- bzw. Abwehrmechanismen bildeten sich die von Haan (1977) konzeptualisierten und der Interviewanalyse zu Grunde gelegten Elemente in den Bereichen kognitiver Inhalte, affektiver Inhalte sowie im Bereich Wahrnehmung ab“ (ebd., S. 198). Insgesamt kommt Kloiber zu der Erkenntnis, dass sich hinsichtlich der unterschiedlichen Täter-Opfer-Beziehungen, der Persönlichkeitsstrukturen und Selbstkonzepte, „auf die der sexuelle Missbrauch getroffen waren, als gemeinsames Muster nur andeutungsweise darstellen lassen“ (vgl. ebd., S. 199). Kloiber bestätigt die Annahme von Fegert (1992, 1993), dass es kein spezifisches „sexuelles Missbrauchssyndrom“ als Theorie gibt. Das bedeutet, dass jedes Opfer die mit dem Thema des sexuellen Missbrauchs verbundenen „Mosaiksteine“

für ein Gefühl der Kohärenz in individueller Weise zu einem eigenen Bild integrieren muss (Kloiber, 2002, S. 4).

2.6.1 Folgen des sexuellen Missbrauchs

Die interdisziplinäre Diskussion in Deutschland hat zwar begonnen aber neue, empirische Untersuchungsergebnisse über die Folgen von sexuellem Missbrauch in Institutionen liegen noch nicht vor. Einen guten Überblick über die Folgen des sexuellen Missbrauchs bieten Kendall-Tackett et al., 1997, die 1993 46 unterschiedliche Studien auswerteten. Bislang gibt es in Deutschland keine empirischen Untersuchungen über die Folgen von sexuellem Missbrauch in Institutionen. In den Studien sind Missbrauchsopfer im Vorschulalter bis hin zum Alter von 18 Jahren vertreten, und die Folgen sind Altersgruppen zugeordnet. Eine Differenzierung in männliche oder weibliche Opfer wurde nicht vorgenommen. Die Probanden kommen aus USA-Programmen zur Evaluation und Behandlung von Opfern eines sexuellen Missbrauchs. Qualitative oder Einzelfallstudien sind nicht aufgenommen worden. Die Stichprobengröße schwankt zwischen klein ($n = 25$) bis sehr groß ($n = 1353$).

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen deutlich, dass ein großer Teil der Symptome entwicklungspezifisch in Erscheinung tritt und somit eine Vereinheitlichung größerer Altersgruppen zu Verzerrungen führen würde (Kendall-Tackett et al., S. 161). „Bei Vorschülern waren die häufigsten Symptome Angst, Alpträume, allgemeine PTSD, Internalisierung, Externalisierung und unangemessenes Sexualverhalten. Bei Kindern im Schulalter umfassten die häufigsten Symptome Furcht, neurotische und allgemeine psychische Störungen, Aggression, Alpträume, Schulprobleme, Hyperaktivität und regressives Verhalten. Bei Jugendlichen waren die weitverbreiteten Verhaltensweisen Depression, Rückzugs-, suizidales und selbstverletzendes Verhalten, somatische Beschwerden, ungesetzliche Taten, Weglaufen und Substanzmissbrauch. Zu den Symptomen, die in mehr als einer Altersgruppe führend auftraten, gehörten Alpträume, Depression, Rückzugsverhalten, neurotische Störungen, Aggression und regressives Verhalten“ (ebd., S. 160). Bei den am häufigsten anzutreffenden Symptomen über alle Studien ohne Altersaufteilung ergab sich ein durchschnittlicher Anteil von 32 % an Opfern mit posttraumatischer Belastungsstörung, 35 % mit Symptom „geringer Selbstwert“ und 37 % mit allgemeinen Verhaltensproblemen (ebd., S. 158/159). Es gibt auch Probanden ohne Symptome. Eine mögliche Erklärung dafür können Messfehler sein. Eine andere Möglichkeit könnte darin bestehen, dass die zunächst symptomfreien Kinder ihre Erfahrung erfolgreich unterdrücken können und eine Traumatisierung erst in späteren Entwicklungsstadien stattfindet. Letztlich gibt es aber möglicherweise sehr widerstandsfähige Kinder, die trotz Missbrauch keine Symptome entwickeln (ebd., S. 162). Diese Studien geben keine Auskunft über Täteridentitäten. Es deutet vieles darauf hin, dass ein Täter, der dem Opfer nahe stand, schwerwiegendere Folgen verursacht als einer, der dem Opfer weniger nahestand. Bis heute fehlt jedoch ein einheitliches Kodierungsschema für Nähe (vgl. ebd., S. 165).

In seiner ausschließlich auf männliche Opfer ausgerichteten empirischen quantitativen Untersuchung kommt Kloiber (2002) zu einer Unterteilung in emotionale, psychosomatische, körperliche Folgen und zu Auswirkungen auf Partnerschaft und Sexualität. Kloiber vergleicht seine Ergebnisse mit einer Analyse von Bange (1992), weil die Fragebögen hinsichtlich der Fragen und Skalierungen im Bereich der Folgen eines Missbrauchs übereinstimmen. Es ergeben sich folgende Prozentzahlen für die emotionalen Folgen: Mit 20,6 % war der Anteil der Probanden, die ‚Angst‘ als durch die sexuellen Handlungen ausgelösten Emotionen angaben, etwas niedriger als bei Bange (1992), der eine Rate von 27 % ermittelte. ‚Schuldgefühle‘ gaben 3,5 % der Männer an, bei Bange (1992) waren es 5 %. Auch im Item ‚Hilflosigkeit‘ ähnelten sich die Ergebnisse der beiden Untersuchungen (41,3 % im Vergleich zu 48 % bei Bange 1992).

Deutlich niedrigere Raten zeigten sich in der vorliegenden Erhebung bei den Items ‚Scham‘ (20,6 % gegenüber 48 % bei Bange 1992), ‚Wut‘ (13,7 % gegenüber 39 % bei Bange 1992), ‚Hass‘ (6,8 % gegenüber 26 % bei Bange 1992) sowie ‚Ekel‘ (13,7 % gegenüber 28 % bei Bange 1992). Demgegenüber gab mit 34,4 % der Probanden der vorliegenden Studie ein deutlich höherer Anteil ‚sexuelle Erregung‘ an. In Banges (1992) Untersuchung waren es lediglich 22 %, die ‚Lust‘ angaben. Während 27 % der Probanden angaben, Gefallen an den sexuellen Handlungen empfunden zu haben, fand Bange (1992) keine Nennung des Items ‚Freude‘ in der entsprechenden Merkmalsausprägung.

Mit 48,2 % war ‚Überraschung‘ die häufigste Nennung. In Banges (1992) Ergebniszusammenstellung wird dieses Item nicht erwähnt, obwohl es im Fragebogen erscheint. Daraus lässt sich schließen, dass es von den Probanden nicht angegeben wurde. Gleichzeitig gaben bei Bange (1992) 50 % der Probanden das Item ‚Verwirrung‘ an, das allerdings in der Erhebung von Kloiber nicht abgefragt wurde. Wenngleich ‚Überraschung‘ und ‚Verwirrung‘ unterschiedliche Wertungen implizieren, so liegen sie doch als emotionale Reaktionsweisen auf unerwartete bzw. nicht einzuordnende Situationen auf demselben Kontinuum. Eine ähnliche Entsprechung scheint bei den Items ‚Neugier‘ (37 %) bei Bange (1992) und ‚Interesse‘ (31 %) in der referierten Arbeit vorzuliegen. Bemerkenswert ist, dass in keiner der beiden Untersuchungen Raten über 50 % ermittelt wurden. Dennoch ist festzustellen, dass sich in Banges (1992) Erhebung deutlich höhere Raten in den Bereichen negativer Emotionen zeigten, gegenüber höheren Raten bei positiven Emotionen in der Studie von Kloiber. Eine mögliche Ursache könnte in den unterschiedlichen Stichproben (Allgemeinbevölkerung vs. Studierende bei Bange 1992) sowie – wie oben beschrieben – der jeweils spezifischen Form der Probandenrekrutierung und der möglicherweise damit einhergehenden Selektion der Teilnehmer liegen. Es ist anzunehmen, dass Männer, die sich – eventuell zur Erhaltung ihres Kohärenzgefühls – nicht als Opfer sexueller Gewalt definieren, retrospektiv weniger negative Emotionen mit den Erlebnissen verbinden bzw. positive Attributionen vornehmen.

Körperliche Folgen

Körperliche Initialfolgen sexueller Übergriffe (Verletzungen etc.) wurden in den bekannten Erhebungen an nicht-klinischen Stichproben nicht differenziert untersucht. In der von Kloiber gab lediglich ein Proband (3,4 %) Verletzungen im Anal- und Genitalbereich als direkte Folge der sexuellen Übergriffe an. Reinhart (1987) ermittelte in einer klinischen Stichprobe genitale Verletzungen in 5 % und anale in 29 %. Ebenfalls in einer klinischen Stichprobe fanden Ellerstein und Canavan (1980) anale Verletzungen in 50 % der Fälle.

Emotionale Folgen

Im Bereich der kurz- wie langfristigen emotionalen Folgen jenseits der oben beschriebenen initialen Reaktionen auf die Missbrauchshandlungen scheint ein direkter Vergleich der vorliegenden Daten auf Grund erheblicher methodischer Unterschiede der bekannten retrospektiven Untersuchungen an männlichen Stichproben wenig sinnvoll. Deutlich wird jedoch, dass ausgesprochen wenige Probanden emotionale Beeinträchtigungen angaben. Auffällig ist dabei, dass sich die Häufigkeiten verdoppelten bis verfünffachten, wenn auch Nennungen in der Merkmalsausprägung „mittel“ einbezogen wurden, was auf eine Normalisierungstendenz der Probanden hinweist. Obschon dies ein bei Fragebogenerhebungen bekanntes Phänomen ist, deutet es in diesem Falle möglicherweise auf eine Tendenz hin, das Ausmaß der erlebten Gefühle im Zusammenhang mit sexuellen Übergriffen – und damit die Bedeutung der Erlebnisse – zu relativieren. In Banges (1992) Untersuchung gaben 4 % der missbrauchten Probanden Alpträume an im Vergleich zu 1 % der nicht missbrauchten (vgl. Kloiber, ebd., S. 22 - 24)

Psychosomatische Folgen

Auf Grund der heterogenen Datenlage unterschiedlicher Studien erscheint auch ein Vergleich der vorliegenden Ergebnisse im Bereich psychosomatischer Folgen mit anderen Erhebungen nur bedingt sinnvoll. Bemerkenswert ist die relative Häufung der Angaben funktioneller Sexualstörungen, Schlafstörungen, gastrointestinaler Beschwerden und Hauterkrankungen. In allen drei Punkten fanden sich mehr Nennungen bei den langfristigen Folgen.

Partnerschaft und Sexualität

Besonders die Häufigkeit der Angaben zu funktionellen Sexualstörungen scheint im Einklang mit dem derzeitigen Forschungsstand (u.a. Johnson/Shrier 1985; Fromuth/Burkhart 1989; Myers 1989; Stein et al. 1988; Richter-Appelt 1995). Gleichwohl ergaben sich in der referierten Studie in den Fragekomplexen „Partnerschaft“ und „sexuelles Erleben“ keine signifikanten Unterschiede zwischen den missbrauchten Probanden und der Kontrollgruppe, trotz leichter Tendenzen bei den missbrauchten Männern, Partnerschaft und Sexualität als problematisch zu erleben. In Banges (1992) Befragung zeigten sich in diesen Bereichen signifikante Unterschiede. Julius/Böhme (1997) weisen darauf hin, dass auch die Ergebnisse der Arbeiten von Burgess et al. (1987), Jacobson/Herald (1990), Myers (1989), Krug

(1989), Dimmock (1988) und Laszig (1996) eine erhöhte Gefahr von Partnerschaftsproblemen bei Männern, die Opfer sexueller Übergriffe geworden waren, ergaben. Andererseits deutet auch in der vorliegenden Untersuchung die relative Häufigkeit der sexuell missbrauchten Probanden, die angaben, im späteren Leben „alles aufgegeben zu haben und weggegangen zu sein“ (17,2 %) bzw. dies erwogen (20,6 %), auf Probleme in Partnerschaften mit erwogenen oder vollendeten Beziehungsabbrüchen hin“ (Kloiber, 2002, S. 193-195).

Unter die Rubrik „selbstschädigendes Verhalten“ geben in Kloibers Studie 27,2 % der Probanden Alkoholabusus an, vergleichbar mit Bange (1992) und 4 anderen Untersuchungen. Mit 3,4 % war die Rate der Probanden, die Selbstverletzungen angaben, erheblich geringer als bei Bange mit 18 % (1992). Das Suizidrisiko gibt Kloiber mit 13,6 % in Form von Suizidgedanken und mit 10,3 % bei Suizidversuchen an. Bange (1992) ermittelte bei 64 % der Opfer Suizidgedanken und bei 4 % Suizidversuche (Kloiber, 2002, S. 195).

Untersuchungen zum sexuellen Missbrauch in kirchlichen Institutionen beschäftigen sich vor allem unter seelsorgerischem und institutionellem Aspekt mit den Tätern (Müller, 2010 und Rossetti/Müller, 1996). Es liegt eine fundierte Übersicht über die Sexualmoral der Kirche, den Autoritäts-, Reinheits- und Männlichkeitskomplex der potenziellen Täter und über die Pädophilie-Skandale vor (Perner, 2010). Demgegenüber weisen Robert Bilgeri (S. 175-180) und Franz Babka (Perner, 2010, S. 138-141) auf die Folgen des Missbrauchs bei den Opfern hin, beziehen sich aber nicht auf eigene empirische Untersuchungen, sondern zitieren Literatur, beispielsweise Marie-France Hirigoyen (2002) oder Bilgeri, Fegert und Enders (1990) und Bange (2007). Bislang haben die Vertreter der katholischen Kirche keine eigenen empirischen Untersuchungen zum Themenkomplex des Missbrauchs aus Sicht der Opfer durchgeführt. Trotz der öffentlichen Anerkennung durch Amtsträger der Kirche, dass Funktionsträger der Kirche in erheblichem Masse sexuellen Missbrauch begangen haben, war die Handlungspraxis ‚der‘ Kirche in der Vergangenheit vom Verdrängen oder Verschieben des Problems begleitet. Ursula Raue stellt in ihrem Bericht über den Jesuitenorden die Frage, „warum der Orden nach außen hin so unbekümmert mit stichhaltigen Informationen über häufige Vorfälle sexuellen Missbrauchs in seinen Einrichtungen umgegangen ist“ und erklärt auf der Grundlage ihrer Erkenntnisse „dass die Opferperspektive im Orden über all die Jahre nicht eingenommen wurde. Nirgends ist die Rede von Fürsorge oder Verantwortung für die Opfer, von Wahrnehmung für das aus dem Missbrauch entspringende Leid der anbefohlenen Schützlinge“ (Raue, 2010, S. 21). Auch Wunnibald Müller, ein seit vielen Jahren erfahrener kirchlicher Psychotherapeut, vertritt die Meinung, dass die Opfer „einer intensiveren Würdigung bedürfen“, (Müller, 2010, S. 12), als er sie mangels Erfahrung mit Opfern zu leisten vermag. Rotraut Perner äußert sich apodiktisch über kirchliche Täter und deren Opfer, indem sie Offenlegung anmahnt und über Folgen spricht:

„[...] [deswegen] sollen die Strafbestimmungen für die Verfolgung sexueller Ausbeutungshandlungen an Unmündigen nicht verjähren – nicht die staatlichen und nicht die kircheninternen, denn sonst bleibt Abhängigkeit und Erpressbarkeit bestehen und der Mühlstein würgt weiter, Täter wie Opfer“ (Perner, 2010, S. 16).

Abschließend soll noch auf eine qualitative Studie von Mosser (2009) hingewiesen werden, die 9 männliche Opfer im Alter zwischen 14 bis 23 Jahre und jeweils einen Elternteil umfasst. Er stellt fest, „dass eine Vielzahl an empirischem und theoretischem Material verfügbar ist, das die Schwierigkeiten der Aufdeckung und Hilfesuche bei sexualisierter Gewalt an Jungen erklärt“ (Mosser, 2009, S. 103) und legt aus diesem Grund eine qualitative Studie vor, die sich den Fragen nach den Aufdeckungsverläufen bei sexuellem Missbrauch und den unbekanntem Wegen zur Erlangung von professioneller Unterstützung stellt. Die 9 Jungen und jeweils entweder der Vater oder die Mutter wurden mittels eines Leitfadentextinterviews befragt. Zur Datenauswertung verwendet Mosser das „Multidimensionale Kodierschema nach Fiese und Sameroff“ (1999) und die „Hermeneutische Dialoganalyse nach Jensen und Welzer“ (2003) (ebd., S. 133). Er kommt in seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, dass es drei verschiedenen Formen von Aufdeckungs- und Hilfesuchverläufen gibt, nämlich „kontrollierend-lineare, passiv-reaktivierende und Erschöpfungsverläufe“. Er konnte zeigen, dass die Bedingungen für diese Verläufe radikal unterschiedlich sind und dass insbesondere das sprachliche Aushandeln sexueller Themen „Blockaden und Beschränkungen unterworfen“ ist (vgl. Mosser, 2009, S. 311). Dass diese Beschränkungen nicht nur bei jugendlichen Opfern anzutreffen sind, sondern sich bis in das Erwachsenenalter fortsetzen können, wird die vorliegende Untersuchung zeigen.

2.7 Forschungsdesiderat und Zielsetzung

Die Summe der hier vorgestellten Studien und Untersuchungen zeigen trotz der getroffenen Auswahl, dass es Ergebnisse mit einer breiten Streuung zu folgenden Dimensionen gibt: klinische versus nicht-klinische Studien, Stichprobenauswahl und -größe, Identität der Täter, Zeitpunkt der Befragung (überwiegend mittels standardisierter Fragebogen), Initiativmeldungen Betroffener bei der telefonischen Anlaufstelle der „Unabhängigen Beauftragten“; Symptome kurz-, mittel-, langfristiger Natur, Dauer, Art und Häufigkeit des Missbrauchs, Variablen, welche die Auswirkung des Missbrauchs beeinflussen und die Opferdifferenzierung nach Alter und Geschlecht in Kombination mit dem Erhebungszeitpunkt.

Eine Generalisierung der Ergebnisse – mit daraus zu ziehenden theoretischen Schlussfolgerungen und die Herstellung eines etwaigen kausalen Zusammenhangs zwischen einem Missbrauch und seinen Folgen – könnte nur unter großem Vorbehalt erfolgen.

Eine aktuelle quantitative Untersuchung über den sexuellen Missbrauch von Jungen in kirchlichen und weltlichen Institutionen in der Bundesrepublik Deutschland fehlt bislang. Claudia Bundschuh (2011) hält als ein Resümee des von ihr ermittelten Forschungsstandes

fest, dass sich die gegenwärtige Kenntnislage über den sexuellen Missbrauch und die Tat begünstigende Strukturen zum großen Teil aus der „Praxiserfahrung und nur zu einem geringen Teil aus Erkenntnissen der Täter- und Opferforschung“ speisen (ebd., S. 72). So gäbe es weiteren Forschungsbedarf zu sexualpädagogischen Konzepten, sexuellen Missbrauch durch Lehrer in Schulen (van Digk, 2010, S. 1), sowie bei den Themen „sexuelle Übergriffe unter Kindern und Jugendlichen, Missbrauch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen sowie mit Migrationshintergrund, rituelle Gewalt und Kinderpornographie“ (Bundschuh, 2011, S. 22). Der „Runde Tisch“ unter Leitung der drei Bundesministerinnen Sabine Leutheuser-Schnarrenberger (Justiz), Dr. Kristina Schröder (Familie, Senioren, Frauen und Jugend) und Annette Schavan (Bildung und Forschung) stellt in seinem Bericht unter anderem ebenfalls fest, dass es keine gesicherten Erkenntnisse über sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten, über das Ungleichgewicht von Nähe und Distanz und über die Sprachlosigkeit der Opfer im Hinblick auf die Information Dritter gibt (Bericht, 2011, S. 50).

Vielfältig wird darauf verwiesen dass es bis in die Gegenwart keine erziehungswissenschaftliche Biografiestudie gibt, die sich mit dem kritischen Lebensereignis „Missbrauch“ in schulischen Kontexten aus der Opferperspektive auseinandersetzt. Als zweiten Gesichtspunkt für die anstehende Studie kommt hinzu, dass derart kritische Ereignisse mit oft „schockartiger Wirkung“ biografisch relevante Erinnerungen darstellen. Ein kritisches Ereignis ist im Geschehensmoment nicht abgeschlossen, es bedeutet eine Herausforderung für die Zukunft, auf die in der weiteren Lebensgeschichte eine Antwort gesucht wird (vgl. Schulze, 1993, S. 139).

Schlussfolgerung:

Aus dem zuvor beschriebenen ergibt sich ein Forschungsdesiderat, dies vor allem für den sexuellen Missbrauch an Jungen in der pädagogischen Schulpraxis. Als Institution ist die Schule oder das Internat immer auch mit dem Problem des Missbrauchs von Sexualität und Macht sowie der pädagogischen Beziehung im Verhältnis von Nähe und Distanz zwischen den abhängigen Kindern und Jugendlichen sowie den schulischen Vertretern konfrontiert. Gegenstand dieser empirischen Untersuchung sind deshalb männliche Erwachsene, die während ihrer Schul- bzw. Internatszeit sexuellen Missbrauch erfahren haben. Der sexuelle Missbrauch und die Gewalthandlungen sind im Sample der vorliegenden, explorativen Studie in konkreten, sozialen, schulischen Kontexten geschehen. Es wird eine größtmögliche Kontrastierung von Fällen durch die Berücksichtigung von Interviewpartnern aus zwei gänzlich unterschiedlichen Schulkulturen angestrebt: einem reformpädagogischen Internat und einem Jesuitenkolleg. Mittels autobiografischer Erzählungen im Rahmen von biografisch orientierten Interviews soll die individuelle Erfahrung der Opfer zur Geltung gelangen und damit einen empirischen Zugang zu ihren konkreten Lebenswelten ermöglichen. Die Forschungsfragen umfassen drei Komplexe:

1. Die Bedeutung der Erfahrung des sexuellen Missbrauchs im gesamten biografischen Kontext.
2. Die Beziehung der Opfer zu den „pädagogischen“ Tätern in zwei konträren Schulkulturen.
3. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen einer jesuitischen- und einer reformpädagogischen Schulorganisation im Hinblick auf institutionelle Möglichkeitsräume für den sexuellen Missbrauch aus biografischer Sicht.

Erstes Ziel der Untersuchung ist die Rekonstruktion der Bedeutung des sexuellen Missbrauchs oder der personalen Gewalt für die Biografie des Betroffenen. Dabei gilt es, die sozialisationserfahrungen zu berücksichtigen, auf die jene Widerfahrnisse getroffen waren. Zweites Ziel der Untersuchung ist es zum einen, eine empirisch fundierte Typologie zu entwickeln, die charakteristische Sinnzusammenhänge der interpersonalen Beziehung zwischen Täter und Opfer unter Berücksichtigung des sexuellen Missbrauchs aufzeigen. Zum anderen wird der Versuch unternommen, die soziokulturellen Bezüge zwischen den beiden Schultypen als Idealkonstrukte mit den Orientierungen der Opfer zu kontrastieren und in eine Typologie zu überführen. Drittens sollen aus soziologischer Perspektive die institutionellen Ermöglichungsräume für den Missbrauch herausgearbeitet werden.

Die Opfer selbst sollen über ihre subjektiven Erfahrungen des sexuellen Missbrauchs oder physischen Gewalthandlungen nicht in hypostasierender Weise erzählen. Die Untersuchung berücksichtigt vielmehr den Umstand, dass viele Aspekte aus der Zeit der Gewaltausübung über die unmittelbare Situation hinausweisen. Von herausragender Bedeutung sind dabei bestimmte Sozialisationserfahrungen. Die Untersuchung geht somit von sozialisations- und anerkennungstheoretischen Annahmen aus, die als „sensibilisierende Konzepte“ erläutert wurden (vgl. Kap. 2.1 – 2.3).

3. Methodischer Bezugsrahmen

3.1 Begründung des qualitativen Forschungsdesigns

Vor dem Hintergrund der geschilderten Fragestellungen und Ziele verfolgen wir ein qualitatives Forschungsdesign, das es uns erlaubt, die Perspektive der Opfer und die Sozialisationskontexte der Familie sowie die Missbrauchskontexte Schule bzw. Internate aufeinander zu beziehen, analytisch zu trennen und dennoch zueinander zu vermitteln. Im Zentrum der Untersuchung steht der sexuelle Missbrauch oder die personale Gewalt gegen Schüler durch Lehrer in schulischen Institutionen. Darüberhinaus sollen die schulischen Institutionen aus soziologischer Perspektive in den Blick genommen und mit dem Erfahrungswissen der Betroffenen kontrastiert werden. Gleichwohl geht es um eine methodische Anlage, in der die Beziehungen zwischen Eltern-Kind sowie Schüler-Lehrer in differenten schulischen Kontexten aufgenommen werden können. Aufgrund der Jahrzehnte zurückliegenden Ereignisse, verstorbener Täter und teilweise verstorbener Eltern stehen für einen biografi-

schen, rekonstruktiven Forschungszugang allein die ehemaligen Schüler sowie Quellenliteratur zur Verfügung. Rekonstruktive Forschungszugänge stellen einen Teilausschnitt aus der Gesamtheit der qualitativen Forschungsmethoden dar (vgl. als Überblick Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, Friebertshäuser/Langer/Prengel 2010, Bohnsack, 2010). Sie zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass mit einer sequenziellen Analyseeinstellung nicht allein ein subjektiver Sinn aus den erhobenen Primärdaten gewonnen werden soll, sondern sie daraufhin befragt werden, welche Funktion sie für den biografischen, schulkulturellen und soziologischen Zusammenhang haben. Somit steht die Arbeit in der Tradition des *interpretativen, rekonstruktiven Paradigmas* der Phänomenologischen Soziologie von Alfred Schütz (1971) und in deren empirischen Weiterentwicklung der Ethnomethodologie (Harold Garfinkel, 1967 und Aaron Cicourel, 1973), sowie der Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1931) (vgl. Bohnsack, 2010, S. 25). Wie dieser rekonstruktive Zugang in Forschungshandeln umgesetzt wurde, wird in den Abschnitten zur Methode der Datenerhebung und der realisierten Stichprobe (3.2), der Datenauswertung (3.3) beschrieben. Die Datenauswertung mündet in drei Ergebnislinien. Die erste Linie stellt die Gesamtgestalt des Falles in Form von „Lebensskizzen“ dar (3.4), die zweite Linie beschreibt den Prozess der Typenbildung (3.3.3), die dritte Linie verfolgt die soziologische Perspektive, in der beschrieben wird, welche Handlungsorientierungen Opfern sexueller oder personaler Gewalt in „geschlossenen Systemen“ möglich sind (4). Der theoretische Bezug und das konkrete Vorgehen mit den Ergebnissen werden hierfür zusammenhängend im Teil D beschrieben.

3.2 Die Datenerhebung

Für die Datenerhebung mit den zuvor dargestellten Forschungsfragen und Zielen (vgl. 2.7) ergibt sich eine zentrale Entscheidungsnotwendigkeit. Der Zugang in den Kern des Untersuchungsfeldes ist ausschließlich über die Biografie von Erwachsenen möglich. Verbunden damit ist die Frage, wen man auswählt und anhand welcher Kriterien. Ein dynamisches Auswahlverfahren wie das „theoretical sampling“, das von einem Eckfall ausgehend und von den laufend fortschreitenden theoretischen Einsichten zur prozessgeleiteten Generierung veränderter Anforderungen an neue Charakteristika der zu untersuchenden Gruppe bestimmt ist (Glaser/Strauss, 2008, S. 69), konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht realisiert werden. Denn dies hätte nahezu ohne zeitliche Einschränkung einen auswählenden Zugang zu potenziellen Teilnehmern erfordert. Der Zugang zu freiwilligen Teilnehmern erwies sich als sehr begrenzt. Eine weitere Überlegung resultiert aus der intensiven öffentlichen Debatte von Missbrauchsgeschehnissen in institutionellen Kontexten. Es war zu erwarten, dass es mit längerem Verlauf der öffentlichen Diskussionen auch Veränderungen, eventuell Verzerrungen der erzählten Erlebnisaufschichtung bei den Betroffenen gegeben hätte. In der Zwickmühle zwischen dem Festhalten an dem „theoretical sampling“ – woran die Arbeit hätte scheitern können – und den Zugangsmöglichkeiten sowie der Authentizität der Erzählungen, wurde dem pragmatisch machbaren Weg gefolgt. Dieser stellt

eine Mischung aus „theoretical sampling“ und „selective sampling“ dar. Folgende Auswahlkriterien zur Teilnahme an der Untersuchung sollten eingehalten werden:

1. Geleitet von der Vorstellung möglichst kontrastierender Schulen sollten jeweils vier Betroffene aus dem *reformpädagogisch geprägten Internat, der Odenwaldschule (OSO)* und einem *ignatianisch geprägten Jesuitenkolleg* zu einem Interview bereit sein. Das ausgewählte Jesuitenkolleg, das aus juristischen Gründen namentlich nicht genannt wird, weist keine relevanten Besonderheiten gegenüber den zwei weiteren Jesuitenkollegs mit Tätern und Opfern aus.
2. Über die Tatsache eines sexuellen Missbrauchs oder personaler Gewalt sollte kein Zweifel bestehen. Das war vor den Interviews nicht eindeutig zu klären. Weder telefonisch noch durch Kontaktaufnahme per E-Mail waren Betroffene hierüber zu einer genaueren Auskunft bereit.
3. Das Jesuitenkolleg ist zur Schulzeit der Betroffenen ein Jungeninternat. Aus forschungsökonomischen Gründen wurden gleichfalls männliche Betroffene der Odenwaldschule ausgewählt. Die Rekrutierung der Teilnehmer erfolgte auf fünf Ebenen:
 - 1) Vermittlung von einem Betroffenen über die Kontaktherstellung zu der damaligen Leiterin der Odenwaldschule (OSO).
 - 2) Vermittlung über den Betroffenen der OSO nach dem zuerst geführten Interview und nach Maßgabe der ausgeführten Ziele. Das in Gang gesetzte Schneeballsystem reichte zur Auswahl von Betroffenen nicht aus.
 - 3) Kontaktaufnahme zu der Interessenvertretung der Opfer der OSO, dem *Verein Glasbrechen*. Es meldeten sich einige Betroffene. Erst die Empfehlung durch den ersten Interviewteilnehmer führte dann zu den drei weiteren Interviews.
 - 4) Kontaktaufnahme zu den Opfern des Jesuitenkollegs erfolgte über deren Interessenvertretung, dem *Verein Eckiger Tisch*. Ein Betroffener nahm per E-Mail Kontakt auf und es kam ein Interview zustande.
 - 5) Dieser Interviewpartner vermittelte nach dem Interview mit dem oben beschriebenen Auswahlfokus ein Schneeballsystem, womit drei weitere Teilnehmer gewonnen werden konnten.

Ein Interviewpartner erfüllte jedoch die Bedingung des sexuellen Missbrauchs nicht, sondern war Opfer einer einmaligen, schwerwiegenden körperlichen Gewalthandlung, und ist deshalb aus der weiteren Bearbeitung herausgenommen worden. Die Gewalthandlung fand 1960 statt. Zu einem Zeitpunkt, als auch in Jesuitenkollegien die körperliche Züchtigung von Schülern längst verboten war (vgl. Abschlussbericht Zinsmeister et.al.). Aus dem Forschungsinteresse und der biografischen Ausrichtung der Untersuchung wären als gerade in

der Biografieforschung etablierte, grundlagentheoretisch fundierte, dem qualitativen Paradigma verpflichtete Methode das narrativ-biografische Interview zur Datenerhebung sowie die Narrationsstrukturanalyse als rekonstruktives Auswertungsverfahren (Schütze, 1976, 1984, 1987) naheliegende Methoden gewesen.

Ein Probeinterview sollte einerseits als methodische Sondierung für das nach Schütze geplante Vorgehen dienen, andererseits einen Anhaltspunkt bieten, wie Betroffene mit der brisanten Thematik wohl umgehen würden und wie ihre Bereitschaft sein würde, einen Einblick in die Lebensgeschichte zu gewähren. Dieses Probeinterview enthielt eine offen angelegte Erzählaufforderung (Kindheit, Elternhaus, Geschwister) mit einem im Hintergrund behaltenen Frageleitfaden, der als Gedächtnisstütze gedacht war, in den aber auch die persönlichen Daten aufgenommen wurden. Für das Einhalten des Datenschutzes sollten diese Angaben nicht von der Tonbandaufzeichnung transkribiert werden. Auch wenn dem Betroffenen eine detaillierte Fragestellung der Untersuchung nicht bekannt war, so musste er doch von diesem konkreten thematischen Interesse der Forscherin ausgehen. Das Ergebnis dieses Probeinterviews führte zu der Einsicht, dass ein klassisches narratives Interview auf erhebliche Probleme stoßen würde.

Die angetroffene Realität in dem Probeinterview:

Der Interviewpartner erzählte im Rahmen der anfänglichen, erstmals persönlichen Kontaktaufnahme, dass eine Reihe von älteren Betroffenen seiner Schule sich jetzt erst bewusst geworden seien, dass sie nicht die einzigen Opfer waren und eine Auseinandersetzung mit jahrzehntelang verdrängten Ereignissen nun endlich beginnen könne. Das ließ die Annahme zu, dass es zumindest bei einem Teil der zu Interviewenden zu aktuellen dramatisch-traumatischen Reaktualisierungen kommen kann, mit entsprechend rezessiven Erzähllinien. Das hätte zu Auswirkungen auf den idealtypisch im narrativen Interview vorgesehenen späten Nachfrageteil geführt. Es war demnach davon auszugehen, dass die von Schütze postulierten Zugzwänge des Erzählens (Gestaltschließungszwang, Detaillierungszwang, Relevanzfestlegung- und Kondensierungszwang), wonach „der Erzähler getrieben sei, auch über Ereignisse und Handlungsorientierungen zu sprechen, über die er aus Schuld- oder Schambewusstsein [...] in normalen Gesprächen und konventionellen Interviews vorzieht zu schweigen“ (Schütze, 1976, S. 225) nicht eingehalten werden könnten. Allerdings ist sich auch Schütze im Klaren, dass „soziale Beziehungen mit traumatischen Charakter“ vom Erzähler nur „zögernd, versteckt oder ausweichend in einer rezessiven Erzähllinie“ angeboten werden könnten (vgl. Schütze, 1984, S. 86). In dem Probeinterview begann der Erzähler darüber hinaus nicht mit der gewünschten, idealtypischen Anfangserzählung, sondern mit einer Bilanzierung des Täterverhaltens und wenigen szenischen Episoden. Trotz Nachfrage waren detailliertere Erzählungen über das Elternhaus nicht zu gewinnen.

Diese erste Erfahrung führte zu der Einsicht, dass mit Berücksichtigung der in manchen Fällen noch frischen und akuten Bearbeitung des sexuellen Missbrauchs ein biografisch narratives Interview in der von Schütze vorgegebenen Stringenz wahrscheinlich nicht zu generieren sein würde. Nachdem die Narrationsstrukturanalyse nach Schütze aber zur Rekonstruktion der Prozessstrukturen des Lebenslaufes ein biografisch narratives Interview voraussetzt, welches in der Reinform hier nicht möglich schien, kam infolgedessen als Datenauswertungsmethode auch die Narrationsstrukturanalyse nicht in Frage.

Dennoch stellt die von Schütze im Zusammenhang mit dem narrativen Interview erarbeitete Begrifflichkeit einen Rahmen für die Struktur einer Lebensgeschichte zur Verfügung, auf den in dieser Arbeit zurückgegriffen wird. Das gilt insbesondere für das von Kallmeyer/Schütze (1977) entwickelte Kommunikationsschema, welches die Textsorten Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen unterscheidet. Und das gilt ebenfalls für die narrative Darstellung lebensgeschichtlich relevanter Erfahrungen, die zu Veränderungen des Selbst des Biografieträgers führen können (vgl. Schütze 1984, S. 82 und Kap. 2.1.1).

3.2.2 Das offene, biografisch orientierte Interview

Vor dem Hintergrund der oben geschilderten Umstände sowie der Fragestellungen und Zielsetzung der empirischen Untersuchung wurde die Datenerhebung als offenes, biografisch orientiertes Interview angestrebt, in dem biografische Erzählungen möglich sind. Folgende Argumentationen bei der Kontaktaufnahme per E-Mail erwiesen sich als hilfreich. Erstens wurde mit dieser geplanten Forschung kein journalistischer, sondern ein wissenschaftlicher Anspruch betont, und zweitens sollte ausschließlich die Perspektive der Opfer zur Geltung gelangen, drittens stellte es einen Vorteil dar, unabhängig von institutionellen Bindungen an diesem Thema arbeiten zu können. Außerdem hoffte die Autorin, dass Lebensalter und langjährige Erfahrung im Führen von Interviews die Chance zu einem vertrauensvollen Beziehungsaufbau bieten würden, es zugleich aber auch deutlich ist, dass sie die „lebensweltlichen Selbstverständlichkeiten“ der Teilnehmer nicht teile (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2010, S. 97). Ohne den Anspruch damit zu verbinden, die „Gesamtgestalt der Lebensgeschichte“ (Schütze, 1984, S. 78) generieren zu können, sondern selbst gesetzte Themenschwerpunkte zuzulassen. Auf diese Weise sollte es trotz Freiraum für die Erzähler möglich sein, im Zusammenhang der Biografie eines jeweiligen Betroffenen die Erfahrung und den Niederschlag der familialen Beziehung, der schulisch-pädagogischen Beziehung unter Einschluss der Widerfahrnisse und des schulkulturellen Kontextes zu erheben, um deren Wechselwirkung im biografischen Kontext zu rekonstruieren.

Insofern wurde das Interview als ein Aushandlungsprozess zwischen der Interviewerin und dem Gesprächspartner verstanden, in dem ein offener Erzählstimulus gegeben wurde, der sowohl die Dichte der Erzählung als auch die weitere Reihenfolge offen ließ. Insbesondere, weil der Auslöser für das Interview, der in der Schulzeit erlittene sexuelle Missbrauch, den zu Interviewenden bewusst war. Allerdings wäre es aus Sicht einer rekonstruktiven For-

schungshaltung, die an impliziten Wissensgehalten interessiert ist, nicht sinnvoll gewesen, die Interviewpartner selbst über den Beginn ihrer Erzählung entscheiden zu lassen. Als offene Erzähleinladung wurde eine lebensgeschichtlich bedeutsame Zeit, die des Elternhauses, gewählt:

Wenn Sie an Ihr Elternhaus denken, woran erinnern Sie sich? Und dann erzählen Sie einfach weiter, wie Ihr Leben in der Schule oder im Internat und danach verlaufen ist. Ich werde Sie so wenig wie möglich unterbrechen.

Mit Bezug zu den vorangegangenen E-Mails oder Telefonaten mit den potenziellen Interviewpartnern wurde die im Kern immer gleiche Frage den jeweiligen Gegebenheiten angepasst und Besonderheiten in der Mimik oder Körpersprache schriftlich gesprächsbegleitend festgehalten. In jedem Fall war der Vorspann als Phase des ersten persönlichen In-Beziehung-Tretens identisch, und mit dem Eingangsstimulus wurde das Aufnahmegerät aktiviert. Die Tonbandaufzeichnung und die Anonymisierung der Namen waren bereits Bestandteil der vorangegangenen E-Mails und einvernehmlich abgesprochen. Allerdings beanspruchten die Interviewten auch die autonome Gestaltung ihrer Lebensgeschichte. Einer Lebensgeschichte jedoch, die vollständig der individuellen Bedeutungsgebung entsprach und deshalb, wie erwartet, nicht das gesamte bisherige Leben umfasste.

3.2.3 Übersicht über die realisierte Stichprobe

Auf eine Klassifizierung der Arten des Missbrauchs wird verzichtet, weil das Anliegen dieser Untersuchung sich nicht in einer *objektiven Wertung oder Darstellung* von sexuellen Missbrauchsvorfällen oder psychischen Gewalthandlungen erschöpft, sondern sich an dem individuellen, biografischen Prozess insgesamt, an den Ausgangsvoraussetzungen und Rahmenbedingungen, an den Krisen und Bearbeitungsversuchen, an Wendepunkten und an Lernprozessen ausrichtet und schließlich, wie die Betroffenen ihr Selbstbild in den zeitlichen Perspektiven des Früher und Jetzt darstellen. Die Interviewerin versucht damit, die Perspektive des Prozesses und den Standpunkt des Subjekts einzunehmen sowie soziale Zusammenhänge herauszuarbeiten – ohne außer Acht zu lassen, dass mit Phasen der Distanzierung das Datenmaterial unter einer wissenschaftlichen Perspektive betrachtet und analysiert werden kann.

Die Stichprobe – Zeitaspekte:

Nr.	Interviewte Person/ Schule	Alter zu Beginn des Missbrauchs/ der Gewalthandlung	Dauer des sexuellen Missbrauchs/ der psychischen Gewalthandlung	Täternamen: Lehrer, Familienoberhaupt, Internatsleiter, Pater	Alter d. Opfer zum Zeitpunkt des Interviews
	Odenwaldschule				
1	Hubert Feine	13	ca. 2 Jahre	B.+ H.	55 Jahre
2	Peter Strehlitz	12	ca. 3 Jahre	K.	53 Jahre
3	Michael Bohrer	14	ca.6 Monate	H.	48 Jahre
4	Carsten Bickenbach	12,5	ca. 3,5 Jahre	B.	41 Jahre
	Jesuitenkolleg				
5	Frank Keres	12	ca. 2,5 Jahre	B.	72 Jahre
6	Katsumi Bach	12	ca. 3 Jahre	G.	62 Jahre
7	Jonas Marx	13	ca. 3 Jahre	St.	49 Jahre

Diese Tabelle zeigt, dass sich bei sieben Täterpersonen und Tatzeiträumen zwischen 1950 bis 1985 eine Besonderheit im sonst heterogenen Umfeld herausstellte: Die Gemeinsamkeit des Lebensalters der Opfer zur Tatzeit, zwischen 12 und 15,5 Jahren, die Zeit der Adoleszenz (vgl. Erikson, 1966).

3.2.4 Ort, Ablauf und Dauer der Interviews

Wie zuvor schon angedeutet, folgte nach zwei bis fünf E-Mails ein Telefonkontakt, dessen Initiative von den Betroffenen ausging und der Gesprächsbereitschaft signalisierte. Andernfalls sandten die kontaktierten Betroffenen eine E-Mail als Absage. Ein Telefongespräch diente dann in der Regel der Verabredung eines Zeitpunktes und eines Ortes. Terminveränderungen seitens der Betroffenen erfolgten wiederum auf dem E-Mail-Wege. Die Interviews fanden von Juni 2010 bis Frühjahr 2011 statt. Den zu Interviewenden stand die Wahl des Gesprächsortes frei. Die Betroffenen sollten den Raum wählen, der ihnen als vertraute Umgebung am besten geeignet schien, ein hohes Maß an Offenheit einbringen zu können.

Im Ergebnis fanden vier Interviews in der Wohnung bzw. im Haus der Interviewpartner, ein Interview in einem Künstleratelier, ein Interview in einem Ladenlokal und ein Inter-

view im Haus von Verwandten statt. Die Wege führten die Autorin von Süddeutschland bis Brandenburg. Der Ablauf der Interviews gestaltete sich gleich.

Im Vorfeld war nicht bekannt, ob ein Familienmitglied (Ehefrau, Partnerin) anwesend sein würde. Das war nicht der Fall, wobei in einem Interview die Rückkehr der Ehefrau auch das Ende des Gesprächs einleitete. Im Sinne des vorausseilenden Aufbaus eines freundlichen Gesprächsklimas und als Signal der Anerkennung der Gesprächsbereitschaft diente ein Blumenstrauß. Auch in jedem Gespräch begann die Phase des ersten persönlichen „In-Beziehung-Tretens“ seitens der Teilnehmer mit dem Angebot eines Getränkes; vor einem Interview hatte die Ehefrau selbstgebackenen Kuchen bereit gestellt, in zwei anderen Interviews standen Snacks oder Süßigkeiten auf dem Tisch. Mit dem Einschalten des digitalen Tonbandes eröffnete die oben genannte Eingangsfrage das Interview.

Die Dauer der Interviews schwankte zwischen drei und sechs Stunden; etwa vier Stunden war die Regel. Das Gespräch von sechs Stunden kam zustande, weil es im Haus von nicht-rauchenden Verwandten geführt werden durfte, der Interviewpartner aber Raucher ist, weshalb wir etwa alle 30-40 Minuten das Gespräch für eine Zigarettenlänge auf der Terrasse des Hauses unterbrachen. Nach den Gesprächen ergab sich folgende Bilanz:

- Die vorhandene Berufserfahrung im Führen von Interviews war nur insofern hilfreich, als es in Kürze gelang, ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Teilnehmern aufzubauen, andernfalls hätten sie das auf freiwilliger Basis organisierte Gespräch jederzeit abbrechen können.
- Hilfreich war eher, dass es im Kommunikationsvermögen prinzipiell keinen merklichen Unterschied zwischen Interviewerin und dem Interviewpartner gab. Ganz im Gegenteil: Das Interview schien eine Gesprächssituation darzustellen, innerhalb derer sie auf relativ unbelastete Weise die Möglichkeit ergreifen konnten, ihre Version der Geschichte in einem von freundlicher Zugewandtheit geprägten Raum darzustellen.
- Die Betroffenen nahmen für sich vollständig in Anspruch, ihre subjektiven Sichtweisen und Deutungsmuster aufgrund ihrer eigenen Relevanzkriterien zu äußern. In diesem Prozess bestand die Notwendigkeit, unmittelbar auf das Erzählte zu reagieren.
- Der immer vergleichbar gesetzte Einstiegsstimulus führte zu völlig unterschiedlichen Erzählungen, Beschreibungen, Argumenten, Bilanzierungen sowohl hinsichtlich der Länge, der Themenwahl als auch der Qualität.
- Die Art, wie erzählt wurde, war ebenso beeindruckend wie das, was erzählt wurde. Es entfaltete sich zum Teil eine emotionale Dramatik, es gab Langatmigkeit, Kreisen um bestimmte Themen, Stammeln, Schweigepausen, Suchen nach Zeiten und Räumen, eloquentes Dozieren, Wort- und Satzabbrüche, das alles entwickelte sich auf verschiedenartige Weise immer neu.

- Die Verunsicherung der Autorin, aus dieser vielfältigen, teils berührenden Abfolge von Darbietungen ertragreiche Ergebnisse im Sinne des Forschungsinteresses mit **einem** methodischen Zugang zu generieren, wuchs beständig.

Nach den geführten Interviews und während eine vertrauenswürdige Person die vollständige Transkription der Interviews übernahm, zeichnete sich ein methodischer Weg der Datenauswertung ab, der dem zu untersuchenden Gegenstand angemessen schien. Dabei mussten die Form der Erhebung und Auswertung der Daten eng aufeinander bezogen sein (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2010, 23).

3.3 Die Methode der Datenauswertung

Im Folgenden wird begründet, warum es mit der dokumentarischen Methode gelingen sollte, auf Basis thematischer Verläufe der Interviews einen strukturierenden Überblick zu gewinnen, um einerseits besondere sprachliche Handlungen, also Erzählungen sowie Verhaltensweisen und Sachverhalte, institutionelle sowie schulkulturelle Verankerungen in den rekonstruierenden Blick zu nehmen.

Die dokumentarische Methode

Gerade in den Erziehungswissenschaften gilt das ursprünglich von Karl Mannheim in den 1920er Jahren für die Soziologie entwickelte rekonstruktive Verfahren der dokumentarischen Methode als etabliert. Die Methode wurde zunächst zur Interpretation von Gruppendiskussionen eingesetzt (vgl. Bohnsack 1992, 1997, 2001, 2003, Bohnsack/Nentwig-Gesemann/ Nohl, 2001, 2007; zit. nach Friebertshäuser et al. 2010, S. 208f). Dieses Verfahren liegt relativ dicht an der narrationsstrukturellen Analyse, aber mit anderen Schwerpunktsetzungen, die es für diese Untersuchung handhabbar macht, weshalb die Entscheidung auf die dokumentarische Methode als Interpretationsgrundlage fiel. Hinzu kommt, dass eine Variante der dokumentarischen Methode von Nohl (2006/2009) auf die Analyse von Einzelinterviews ausgelegt wurde. Infolge des Einsatzes dieses Verfahrens, in komplementärer Weise unter Zuhilfenahme der narrativen Identität, soll hier die Auseinandersetzung mit dieser Methode etwas ausführlicher dargestellt werden.

3.3.1 Die grundlagentheoretischen Kategorien der dokumentarischen Methode

Für die *dokumentarische Methode* hat Karl Mannheim (1922-1925) mit der Entwicklung der Wissenssoziologie einen entscheidenden Beitrag geleistet: mit der Überwindung der Differenz zwischen einem theoretisch-methodischen Zugang, der den subjektiv gemeinten Sinn lediglich nachzeichnet einerseits und dem objektivistischen Anspruch auf einen konsensorientierten, privilegierten Zugang zur Realität andererseits (vgl. Bohnsack et.al. 2003, S.41; Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2010, S.271; Bohnsack in Friebertshäuser et al., 2010, S.205-218). Eine dokumentarische Interpretation umfasst die „begrifflich-theoretische Explikation der wechselseitigen (intuitiven) Verstehensleistungen der Erforschten“ (Bohnsack in Friebertshäuser et al., 2010, S. 208). Die Wissenssoziologie nach Mannheim eröffnet

eine Beobachtungsperspektive, die zwar auch auf die Differenz der Sinnstruktur des beobachteten Handelns vom subjektiv gemeinten Sinn der Akteure zielt, gleichwohl aber das Wissen der Akteure selbst als die empirische Basis der Analyse belässt. Dadurch sind Wissenstypen charakterisierbar: Das ist zum einen das reflexive, theoretische Wissen, zum anderen das handlungspraktische, atheoretische Wissen. Während der Sprechende bewusstseinsmäßig auf das, was er sagt, gerichtet ist (z. B. eine politische Überzeugung) unterliegt dieser Handlung (repräsentiert durch Text) zugleich eine zweite Sinnebene, auf die der Akteur nicht unbedingt Zugriff hat. Demnach handelt es sich bei der ersten Sinnebene um das theoretische immanente Wissen, dem intentionalen Ausdruckssinns, also welche Handlung oder Darstellung vom Sprechenden intendiert war. (Dem *Was*). Derart routiniertes Handeln (z. B. Auto fahren) wird von Bourdieu/Bohnsack et al. (1995) als „habituelles Handeln“ bezeichnet. Die zweite Sinnebene bezieht sich als Objektsinn oder Dokumentsinn auf die Herstellungsweise (dem *Wie*) des objektiven sozialen Zusammenhangs, dem intuitiven, aus Erfahrung resultierenden Wissen (vgl. Bohnsack, 2010, S. 59-63). Der Dokumentsinn begreift die Handlung/Text in seiner Herstellungsweise, in seinem „modus operandi“ (ebd., S. 60). Er sieht ihn – unter Heranziehung anderer Handlungen/Texte desselben Akteurs – als „Beleg“ für eine vom Forscher vorgenommenen Synopsis, die seinen gesamtgeistigen Habitus ins Auge zu fassen imstande ist.

Die Aufgabe des Forschenden ist es nun, dieses implizite, atheoretische Wissen, „das *Wie* des Vollzugs“, als ein den Erforschten zwar bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes, handlungsleitendes Regel-Wissen zur Explikation zu bringen. Dennoch verbindet das atheoretische Wissen Menschen, beruht es doch (in der Regel) auf einer gleichartigen Handlungspraxis und Erfahrung. Deshalb spricht Mannheim (1980) von einer verbindenden, „konjunktiven Erfahrung“. Dieses konjunktive oder praktische Wissen erschließt sich auf dem Wege des Erzählens oder Beschreibens. Sobald man anderen die eigene konjunktive Erfahrung berichten möchte, muss man deren Sinn sprachlich explizieren. Mannheim nennt dies deshalb „kommunikatives Wissen“. „Das kommunikative Wissen korrespondiert insofern vor allem mit der Textsorte der Argumentation“ (Nohl, 2006, S. 21f). Es bezieht sich zumeist auf die Motive des Handelns, den Um-zu-Motiven im Sinne von Alfred Schütz. Er unterscheidet die Um-zu-Motive auf ein in der Zukunft liegendes Handeln von den Weil-Motiven, deren Handlungen auf vergangene Erfahrungen verweisen (vgl. Schütz, 1971, S. 80f).

Wenn nun der Forscher das atheoretische Wissen des zu Erforschenden explizieren will, setzt dies eine methodische Fremdheitshaltung voraus. Darin stimmt die Mannheim'sche Wissenssoziologie mit der Chicagoer Schule überein (vgl. Bohnsack/Nohl, 2001). Der dokumentarischen Analyse liegt die methodologische Leitdifferenz zwischen dem immanenten Sinngehalt, der sich auf das „*Was*“ bezieht und dem dokumentarischen Sinngehalt, der sich auf das „*Wie*“ der Praxis bezieht, zugrunde. Damit geht es in der dokumentarischen

Interpretationsmethode darum, wie im Interview die Realität des Erzählenden konstruiert wird (vgl. Nohl, 2006, S. 22). Im Falle einer Handlung im engeren Sinn steht in der dokumentarischen Methode mit dem atheoretischen Wissen eine Überzeugung über einen intuitiven, sozial geteilten Wissenszusammenhang, der von jedem rationalen Interpreten in der gleichen Situation vergleichbar wahrgenommen werden kann. Gemäß dem methodologischen Grundbegriff der konjunktiven Erfahrung ist jedoch in der dokumentarischen Methode die kollektive Ebene der individuellen vorgeordnet. Die dokumentarische Interpretation setzt demnach ein gemeinsames, intuitiv verstehbares Orientierungsmuster voraus. Der konjunktive Erfahrungsraum verbindet diejenigen, die an den in ihm gegebenen Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben. Zugleich ist diese Kollektivität aber keine dem Subjekt externe, sondern eine, die alltägliche Interaktionen, beispielsweise in der Schule, ermöglicht und Gemeinsamkeit stiftet. Die erlebnismäßigen Gemeinsamkeiten in den konjunktiven Erfahrungsräumen kommen zur Artikulation, sie stellen individuelle Orientierungsrahmen dar. Die Grundannahme, dass jedem sozialen Sinn, auch dem individuellen, ein gemeinsamer kollektiver Sinn zugrunde liegt, erweist sich allerdings bei dem Thema „sexueller Missbrauch“ als sperrig.

Was bedeutet das für diese Untersuchung?

Die zugrunde liegenden seelischen Prozesse, die den Erzählenden „passierten“ und damit den regelgeleiteten Handlungen konträr entgegenzustehen scheinen, kann man als „Widerfahrnisse“ bezeichnen (vgl. Schneider, 1999, S. 32). Als Widerfahrnisse, wie beispielsweise der sexuelle Missbrauch, scheinen sie von Handlungen einen grundsätzlich unterschiedlichen Charakter aufzuweisen. Durch die Erfahrung des sexuellen Missbrauchs können die Kontinuität und Kohärenz des Selbstbildes in Frage gestellt werden..

Für den sexuell Missbrauchten ergibt sich durch diese Widerfahrnisse kein Erlebniszusammenhang, insbesondere wenn dieser traumatisch war, der per se als Resultat eines kollektiven Orientierungswissens gespeichert und rekonstruierbar ist. Darüber hinaus lassen sich für den Betroffenen seine leiblichen Prozesse (Tränen) von den seelischen (Emotionen wie Scham, Angst) nicht trennen. Die Seele als intentionaler Gegenstand unterliegt keinem Rationalitätszusammenhang. Erst wenn der sexuelle Missbrauch als zur eigenen Person gehörend angenommen wird, also in sein Selbst integriert ist, damit als ein modifiziertes Selbstbild anerkannt wird, werden die Ereignisse den regelgeleiteten Handlungen ähnlich (vgl. Schneider, 1999, S. 43). Diese Integrationsleistung befindet sich bei den für diese Untersuchung Interviewten in unterschiedlichen Stadien. Dennoch sagt Schneider:

„Es ist die Einbettung in einen Kontext von Absichten und Situationsverständnissen, die die mentalen Prozesse verständlich machen“ (ebd., S. 42). Wenn man außerdem davon ausgeht, dass der Erzähler gewissermaßen als „ganze Handlungsinstanz“ sein „wandelbares Selbst“ zur Verfügung hat, dann müssten sich Veränderungen seines „Selbsthorizontes“ narrativ erschließen lassen. Dabei wird der Versuch unternommen, Begriffe, die psychische

Qualitäten beschreiben, mit Eigenschaften eines dynamischen, sozialen Systems gleichzusetzen, somit ließe sich die psychische Struktur eines Individuums als die innere Reproduktion eines sozialen Systems begreifen (vgl. Krappmann, 2010, S. 23). Diesem Vorhaben kommen die komplementär als idealtypisch entworfenen Anerkennungsverhältnisse und Missachtungsweisen nach Axel Honneth (1992/2012) sehr entgegen, die zugleich den Charakter positiver beziehungsweise negativer Vergleichshorizonte einnehmen können. Kern des Entwurfs von Honneth ist die idealtypische Unterscheidung sozialer Interaktionsformen, bei der die Anerkennungsweisen emotionale Zuwendung, kognitive Achtung und soziale Wertschätzung mit der Möglichkeit korrespondieren, Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung zu entwickeln. Diesen Anerkennungsweisen stellt Honneth drei Formen der Missachtung der Anerkennungsweisen gegenüber, das sind physische Misshandlungen, Entrechtung und Ausschließung sowie Entwürdigung und Beleidigung (vgl. Honneth, 1992/2012, S. 211). Dabei gehen die unterschiedlichen Missachtungsformen mit individuellen Tiefengraden der psychischen Verletzung des Subjekts einher (vgl. Kap. 2.2). Damit bietet sich eine theoretische Folie, die der empirischen Untersuchung, insbesondere den „Lebensskizzen“ (Teil B) und den Lehrer-Schüler-Beziehungen (Teil C) als sensibilisierendes Konzept zugrunde gelegt wurde.

Somit ergibt sich mit dem Konstrukt der „narrativen Identität“ (s. Teil A, 2.1.1) eine Anschlussmöglichkeit an die dokumentarische Methode. Das „wandelbare Selbst“ leistet seine identitätskonstruierende Aufgabe, indem es zwischen mehreren Möglichkeiten relationiert. Der Erzähler bewegt sich zwischen den Polen, wer er ist und wer er sein könnte. Oder im Sinne der dokumentarischen Methode bewegt er sich in Vergleichshorizonten, die um einen positiven und einen negativen Horizont gespannt sind und den Orientierungsrahmen ausmachen (vgl. Bohnsack 2010, S. 136). Darin sind immer auch die Selbstinformationen gefasst, mit denen der Erzähler sein Selbst als sprachlich konstruiert verortet und in dessen Rahmen die möglichen Welt- und Selbstbezüge hergestellt werden. Darüber hinaus wird der dokumentarische Sinngehalt über das „Wie“ der Sprechpraxis erschlossen. Vergleichbar argumentieren Lucius-Hoene/Deppermann (2004), wenn sie unter anderem als Grundlage der Textinterpretation angeben, dass narrative Identität in Merkmalen des sprachlichen Handelns hergestellt werde „in einer bestimmten Wortwahl [...] oder durch die Art und Weise [...]“, in der erzählt wird (ebd., S. 97). „Dazu gehört, dass auch chaotisch [...] erscheinende Passagen und [...] unvollständige, nicht den schriftsprachlichen Konventionen entsprechende Ausdrucksweisen genau untersucht werden“ (ebd., S. 97). Dieser formale Aspekt, also das „Wie“ des Sinnverstehens gehört in beiden Analyseverfahren zu den Grundlagen.

Obwohl keine klassischen narrativen Interviews im Sinne von Schütze vorliegen, gibt es biografische Anteile. Deshalb wird in dem **Teil B** dieser Untersuchung der individuellen Orientierung jedes Betroffenen eine Präsentationsfläche geboten, die beispielsweise im

Hinblick auf Krisen, Brüchen, Lebenseinschnitten, Veränderungen des Selbstbildes rekonstruierbar sind, sich jedoch einer Typisierung verschließen.

Die Erfahrung des versuchten (Jonas) oder des stattgefundenen sexuellen Missbrauchs (Katsumi, Frank, Carsten, Hubert, Peter, Michael) berührt in individuell unterschiedlicher Ausprägung familiale und soziale Themenfelder, die bearbeitet werden mussten oder noch müssen. Das führt zu Auseinandersetzungen und Ereignisverkettungen mit biografischen Erfahrungsfeldern, in deren Zentrum der sexuelle Missbrauch steht und sich die praktische Selbstbeziehung konfiguriert.

Die Untersuchung geht im Rahmen der komparativen Analyse auch der impliziten Frage nach, ob und gegebenenfalls wieweit sich doch im Hinblick auf schulkulturelle und pädagogische Unterschiede Gemeinsamkeiten rekonstruieren lassen, die zu gemeinsam geteilten Erfahrungen führen.

3.3.2 Das Verfahren der dokumentarischen Methode

Um den Anspruch einzulösen, neben dem Common Sense thematischer Gehalte (dem „Was“) auch die Konstruktionsweise des handlungspraktischen Wissens, den Modus Operandi, (dem „Wie“) zu erschließen, geht die dokumentarische Methode in zwei Schritten der Interpretation vor. Auf der Ebene der Textinterpretation manifestieren sich diese Schritte in der aufeinander aufbauenden „*formulierenden*“ und der „*reflektierenden*“ *Interpretation* (vgl. Bohnsack, 2010, S. 64).

Nach dem mehrfachen Lesen der vollständig transkribierten Interviews stellte sich heraus, dass die Interviewten die gleichen thematischen Schwerpunkte setzten, wenngleich in unterschiedlicher Reihenfolge und Intensität. Dieser Schritt zur Themenidentifizierung konnte komprimiert in der *formulierenden Interpretation* rekonstruiert und damit die Interviewtexte einer thematischen Gliederung zugeführt werden. Dieser Schritt wird aus Gründen des Umfangs hier nicht schriftlich wiedergegeben, zieht sich jedoch mit der thematischen Gliederung durch die gesamte Untersuchung. Dabei hat sich eine Themenstruktur induktiv entwickelt, die dann hier rekapitulierend oberhalb der Interviews angesiedelt werden konnte und die Vergleichbarkeit der Fälle sichert. Somit wurde von Beginn an im Einzelfall darauf geachtet, mögliche interne Fallzusammenhänge zu erkennen, mit der Perspektive, für den fallübergreifenden Vergleich *Tertia Comparationis* in Planung zu haben. Damit gewinnt die komparative Analyse bereits im Einzelfall Bedeutung, wo versucht wird, anhand thematisch unterschiedlicher Passagen im einzelnen Interview dessen Charakteristik herauszuarbeiten, die wiederum den fallübergreifenden Vergleich ermöglicht (vgl. Bohnsack, 2010 S. 137f). Gleichwohl soll die themenbezogene, vollständige Einzelfallanalyse biografische Abläufe erschließen sowie sicher stellen, dass die Erfahrungen des individuellen Opfers zur Geltung gelangen, denn andernfalls würde durch das sofortige Vergleichen die Gefahr bestehen, dass spezifische Erfahrungen gar nicht mehr in den Vergleich einge-

hen. Diese zunächst differenzierte Ober- und Unter-Themensammlung wurde verdichtet auf die Themen, die sich für die Fragestellungen als relevant erwiesen:

- a) Das Elternhaus,
- b) das Leben im Internat oder als Tagesschüler,
- c) der sexuelle Missbrauch und dessen pädagogische und institutionelle Rahmenbedingungen,
- d) das Leben nach der Schulzeit.

Somit trägt diese Arbeit dem Erfordernis der Mehrdimensionalität Rechnung: einer lebensgeschichtlichen Dimension, einer schulkulturellen Dimension, einer psychosozialen, pädagogischen Dimension sowie der komparativen Analyse mehrerer unterschiedlicher Fälle mit dem Ziel einer sinn- und soziogenetischen Typenbildung (vgl. Nohl, 2009, S. 43). Die komparative Analyse führte zu dem Ergebnis, dass mit Blick auf die pädagogische Beziehung der Aspekt des Missbrauchs eine typisierbare Gemeinsamkeit, das *Tertium Comparationis*, d. h. ein den Vergleich strukturierendes gemeinsames Drittes (Bohnsack, ebd., S.204; Nohl, 2009, S. 57) darstellt, deren Soziogenese in empirisch fundierten schulkulturellen Erfahrungsräumen rekonstruiert werden soll (s. 3.3.4 und Teil C). In dieser Untersuchung ist der extensiven Einzelfallauslegung vor dem sequenziellen Vergleichen eines mit dem nächsten Fall, der Vorzug gegeben worden. Wie oben gesagt, vor allem, weil das individuelle Erleben entfaltet werden sollte mit dem Ziel, a) eine vorschnelle Subsumption des Individuellen unter das Allgemeine zu verhindern und b) eine nachvollziehbare Lebensgeschichte rekonstruieren zu können (vgl. Marotzki 1990, S. 63; zit. nach Nohl, 2006, S. 23). Die Sichtweise der Opfer und die Nachvollziehbarkeit der Interpretation wird mittels ausführlicher Textwiedergabe auch dem/der LeserIn nahegebracht. Obwohl ein weiterer Forschungszugang damit versperrt wird, können die vollständigen Texte leider nicht als Anhang veröffentlicht werden, weil familiäre Umstände zur Sprache gekommen sind, die zum Schutz der Familien nicht veröffentlicht werden dürfen.

Die *reflektierende Interpretation* umfasst die formale (sprachliche, parasprachliche, nichtsprachliche) und inhaltliche Interpretation. Diese vorliegende Untersuchung sowie die dokumentarische Methode (vgl. Nohl, 2009, S. 48) als auch das Verfahren zur Rekonstruktion narrativer Identität (Lucius-Hoene/Deppermann, 2004, S. 109) greifen auf das Instrumentarium des bereits zitierten erzähltheoretisch fundierten Ansatzes von Schütze/Kallmeyer (1977) zu den Sachverhaltsschemata des Erzählens, Beschreibens und Argumentierens zurück. Insoweit ist das Konstrukt der narrativen Identität, insbesondere für die lebensgeschichtliche Dimension, durch den gemeinsamen Weg der Textsortentrennung und der formalen Interpretation wiederum miteinander verbunden. Die „Fremdheitshaltung“ bewahrt „in beiden Interpretationsschritten Distanz gegenüber der Frage, ob die zu interpretierenden Darstellungen den Geltungskriterien der Wahrheit oder normativen Richtigkeit entsprechen [...]. Es entspricht, was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orien-

tierung [beziehungsweise deren Selbstbild; Anm. d. Verf.] dokumentiert“ (Nohl, 2006, S. 64).

3.3.3 Der Prozess der Typenbildung

Um das Typische zu erkennen, ist der Vergleich zwischen verschiedenen Fällen unabdingbar. Denn nur im Fallvergleich lässt sich herausarbeiten, welches die Gemeinsamkeiten oder die Unterschiede sind. Dieser „Kontrast in der Gemeinsamkeit ist fundamentales Prinzip der Generierung der Typiken und ist zugleich die Struktur, durch die eine ganze Typologie zusammengehalten wird“ (Bohnsack, 2010, S. 143). Als gemeinsames Drittes, dem Tertium Comparationis, haben sich aus den biografischen Interviews heraus die Themen entwickelt, die über eine fallübergreifende Relevanz verfügen. Gemeinsamkeiten dokumentieren sich etwa im Erleben von Missachtungskontexten, im Erleben von Verstrickungen oder als Gemeinsamkeit das Alter der Schüler während der Zeit des Missbrauchs. In diesen Gemeinsamkeiten lassen sich dann Kontraste in der Art und Weise des Erlebens erkennen. Mit dieser empirischen Identifizierung typischer Erfahrungsmomente in den untersuchten Fällen beginnt die Typenbildung. Eine lebensgeschichtliche Dimension, die der *Lebensskizze*, stellt eine Figur mit eigenständigem Profil dar. Die Beschreibung dieses Profils folgt abschließend nach dem Abschnitt 3.

Die sinngenetische Typenbildung (Teil C)

Als Ausgangspunkt der sinngenetischen Typenbildung werden diejenigen Orientierungen expliziert, die sich gewissermaßen in der Handlungspraxis und Erfahrungswelt der Betroffenen einzeln und fallübergreifend für den Kern dieser Untersuchung, der physischen und psychischen Gewalthandlungen, dokumentieren.

In dem ersten Schritt der sinngenetischen Typenbildung geht es darum, die biografischen Entwürfe hinsichtlich der zuvor erwähnten Um-zu-Motive (zukunftsorientiert) als dem intentionalen Sinn des Handelns zu erfassen, und die Um-zu-Motive mit den Weil-Motiven (begründet das Zustandekommen der Handlung) in den Blick zu nehmen, um „zugleich die Bedingungen der Konstitution, Reproduktion und Veränderung von biografischen Entwürfen als interaktive Prozesse“ erfassen zu können (Bohnsack, 2010, S. 146). Ein Verständnis von Motiven als Prozessstruktur wird erreicht, wenn man „Verstehen“ als jenen erlebnismäßig dargestellten Interaktionsprozess nachvollzieht, indem das zu verstehende Handeln entstanden ist (vgl. ebd., S. 177). Die Typenbildung folgt der impliziten Logik der erforschten Praxis.

Der impliziten Logik der vorliegenden Interviews geht aber noch ein impliziter Vergleichshorizont, den die Interpretin vermutet, voraus. Nachdem der sexuelle Missbrauch im Rahmen von pädagogischen Verhältnissen geschah, lag es nahe, als einen Vergleichshorizont eine pädagogische Beziehung zwischen Täter und Opfer aufzuspannen, um in ihm aus der Opferperspektive die Orientierungsrahmen und Selbstbilder in ihrer Unterschiedlichkeit zu

typisieren (vgl. ebd., S. 204). Als expliziter maximaler Kontrast wird angenommen, dass sich die pädagogische Beziehung der Pädagogen zu den Schülern in einem reformpädagogischen Internat und einem Jesuitenkolleg markant unterscheidet. Auf dieser Basis wurde mit dem Fokus auf die pädagogische Beziehung in den Fällen nach Gemeinsamkeiten oder Gleichartigem gesucht, um dafür eine begriffliche Explikation leisten zu können. Während der Vergleiche der Fallanalysen stellte sich als Tertium Comparationis eine *emotionale Beziehungsverstrickung* zwischen dem pädagogischen Täter und Opfer heraus, in der sich aber unterschiedliche Formen feststellen lassen. Damit ist erstens gesichert, dass sich im Einzelfall voraussichtlich unterschiedliche Typiken überlagern und diese mit den zwei unterschiedlichen pädagogischen Erfahrungsräumen kontrastiert und validiert werden können. Ausgehend von der Annahme unterschiedlicher Missachtungserfahrungen in den Kontexten Schule und Familie und dem sexuellen Missbrauch fokussierte dieser vertiefende Schritt die unterschiedlichen Ausformungen der *Verstrickung* zwischen dem pädagogischen Täter und dem Schüler als Opfer. Die Merkmalsausprägungen, die eine eigene Bedeutung und Sinnhaftigkeit erhalten (vgl. Nohl, ebd., S. 57) sollten zum einen theorierelevant sein und zum anderen die empirisch vorgefundenen Unterschiede möglichst trennscharf erfassen.

Fazit

Nachdem Ralf Bohnsack den „Kontrast in der Gemeinsamkeit als fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken“ (2010, S. 143) bestimmt, werden in diesem Teil der Untersuchung die Fälle nach *Verstrickungen* in den Missbrauchsbeziehungen

- a) zwischen Täter und Opfer in der Odenwaldschule
- b) und zwischen Täter und Opfer in dem Jesuitenkolleg auf der individuellen Erfahrungsdimension verglichen und in sinnhaften Relationen typisiert
- c) und als zwei Vergleichsgruppen fallübergreifend miteinander kontrastiert, um auf diesem Wege die Überlagerungen oder Verschränkungen unterschiedlicher Typiken herauszuarbeiten. Denn die Besonderheiten des einen Falles heben sich im Kontrast anderer Fälle ab.

Die fallübergreifende Kontrastierung wird unabhängig von der typisierten, dominanten Missbrauchsbeziehung um einen Vergleich der genuin pädagogischen Beziehung auf der Basis schulprogrammatischer Gemeinsamkeiten ergänzt.

Die soziogenetische Typenbildung

In der soziogenetischen Typenbildung werden die spezifischen Erfahrungsräume, in denen die Soziogenese der individuellen Orientierung zu suchen ist, in die Typenbildung mit einbezogen (vgl. Bohnsack, 2010, S. 152). Wobei in dieser Untersuchung die soziogenetische Typenbildung entlang soziologischer Milieus nicht möglich ist, wohl aber eine soziologische Perspektive durch zwei differente schulkulturelle Kontexte eröffnet wird. Innerhalb einer Gemeinsamkeit, hier: dem sexuellen Missbrauch, wären geschlechtsspezifische oder

lebensaltersspezifische Dimensionen wünschenswert gewesen. Sie ließen sich infolge der Festlegung auf männliche Opfer und infolge des begrenzten Sample-Zugangs nicht realisieren. Die vorliegenden Lebensalter der Betroffenen liegen zwischen 41 und 72 Jahren und lassen in der weiten Spanne keine sinnvoll zu realisierende systematische Variation der lebensaltersspezifischen Dimension zu. Hierzu hätten weitere Personen in gleichen Altersgruppen hinzugezogen werden müssen. Dennoch lässt sich in den vorliegenden Interviewtexten der informelle institutionelle Rahmen rekonstruieren, in dem die Betroffenen erzählen, wie sie die Realität des sexuellen Missbrauchs in dem spezifischen Schulkontext hergestellt haben. Eingebettet in dem institutionellen Kontext fand die Beziehungsgestaltung statt, die den sexuellen Missbrauch ermöglichte. Sinn- und soziogenetische Typenbildung folgen also aufeinander und stehen nicht als Alternativen gegenüber.

Abweichend von der Bildungs- und Schulforschung, in der für eine Mehrebenenanalyse in der Regel schulinterne Beobachtungen die empirische Mesoebene (Schulkultur/Lehrerhandeln) sichern, handelt es sich bei der hier vorliegenden Untersuchung um Schulstrukturen, die auf die Jahre 1950 bis 1985 verweisen, in keinem Fall also einer Beobachtung zugänglich sind. Ein sexueller Missbrauch ist darüber hinaus schulöffentlich nicht zu beobachten. Um trotzdem nicht allein den informellen schulischen Rahmen, der in den Erzählungen der Betroffenen rekonstruierbar ist, sondern auch einen formellen, öffentlich gewollten Institutionenrahmen für unsere Fragestellungen fruchtbar zu machen, sind Quellentexte als empirische Grundlage für die zwei unterschiedlichen Schultypen herangezogen worden. Außerdem kann als Reflexionsmittel die in Kap. 2.4 auszugsweise referierte Referenzstudie genutzt werden – ein methodischer Kompromiss, mit dem gleichwohl Vergleiche und eine Standortbestimmung möglich sein werden. Die Standortbestimmung scheint hier besonders wichtig zu sein, weil den Biografien der Betroffenen der Zeitraum von 1938 bis 2011 zugrunde liegt, eine Zeit großer sozialer Veränderungen. Die oben definierten informellen und formalen Bezugsrahmen erfordern geradezu eine Verknüpfung der biografischen Einbettung der Erzählungen mit einer Standortbestimmung des Interpreten, soll schließlich ein kreativer Akt in Form einer Typik sichtbar werden. Ralf Bohnsack beschreibt diese Zusammenhänge wie folgt: Er umfasst mit soziopsychologischen Erklärungen das zum „Erlebniszusammenhang gehörige Gruppensubjekt“ und „sieht den Sinngehalt der Kulturobjektivierungen stets in seiner Sinnhaftigkeit als Fragment umfassender Totalität, die man „Weltanschauung“ nennt“ (vgl. ebd., 2010, S. 153).

Als das „Gruppensubjekt“ werden in dieser Untersuchung die pädagogischen Täter definiert und den gesellschaftlichen Kontext (Kulturobjektivierungen) bilden die pädagogischen Konzepte der Schultypen, die neben der Vergleichsmöglichkeit auch als Folienfunktion einer Standortbestimmung der Interpretin Rechnung trägt. Das aus diesen Überlegungen resultierende Verfahren erfordert sieben Schritte:

1. Die Erschließung des schulkulturellen und pädagogischen Rahmens der Odenwaldschule aus Quellenmaterial und Literatur.
2. Desgleichen für das Jesuitenkolleg.
3. & 4. Aus den beiden Schulprofilen wurden jeweils eine schulkulturelle Dimension als konjunktiver Erfahrungsraum rekonstruiert (Libertinage vs. Moralität).
5. & 6. Beschreibung der Typiken, deren Ausdruck die Orientierungsmöglichkeiten der Schüler in den konjunktiven Erfahrungsräumen abbilden.
7. Hier werden die schulkulturellen Dimensionen (aus 3. und 4.) kontrastiert mit den Typiken (aus 5. und 6.), die sich als relationierender Brückenschlag zwischen dem Gehalt der sinngenetischen und soziogenetischen Typik vermitteln lassen.

3.4 Die Gesamtgestalt des Falles: Lebensskizzen (Teil B)

Das erste Ergebnis der gesamten Fallanalyse findet seine Repräsentanz in der Lebensskizze und basiert auf folgenden Fragestellungen:

- Welche Bedeutung hat der sexuelle Missbrauch oder die personale Gewalt im biographischen Gesamtkontext?
- Welchen Einfluss nahm die familiäre Sozialisation?
- Welche Unterschiede in der Be- oder Verarbeitung sind individuell zu erkennen?
- Wie konstituierte sich eine „pädagogische“ Beziehung zwischen Täter und Schüler und wodurch ist diese gekennzeichnet?

Der Begriff *Lebensskizze* berücksichtigt die durch die Fragestellungen gewählte Thematisierungslinie sowie die Nichtabschließbarkeit der Interpretation (vgl. Werbik/Appelsmeyer, 1999, S. 90). Die Lebensskizzen als zentrale Ereignisverkettungen nehmen nicht in Anspruch, die Komplexität, die genaue Aufeinanderfolge, die detaillierten Wandlungsprozesse in ihrer Gesamtheit in den Blick zu nehmen. Dies resultiert vor allem aus dem Umstand, dass sich die Interviewten dem Zugang über klassische narrative Interviews unterschiedlich stark entzogen haben. Es geht hier darum, den in den thematischen Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen deutlich werdenden zentralen Schaltstellen oder Ereignisverkettungen ein Gewicht zu geben und zwar mit Bezug auf die allerdings komplexe Frage des sexuellen Missbrauchs.

Bedeutsam ist nun, dass sich in den vorliegenden empiriebasierten Interpretationen gezeigt hat, dass die Erzählungen der Opfer keine strukturierten Ereignisverkettungen präsentieren, und somit auch kein kohärentes und konsistentes Selbstbild ausgewiesen werden kann, sondern dass sich die konkrete Lebenspraxis als Bewährungsdynamik für Krisenpotenziale erweist. Insofern krisenhafte Prozesse die Selbstwahrnehmung, die Reflexionsfähigkeit und Selbstbewertung beeinflussen, bedrohen Verletzungen des Selbstbildes auch immer die Identität einer Person. Wie oben ausgeführt, soll Identität hier als Element sozialer, sprachlich vermittelter Interaktion aufgefasst werden und nicht als innerpsychisches Organisations-

onsprinzip (vgl. Krappmann, 2010, S. 24). Wenn sich nun das Selbstbild aus sozialisatorischer Perspektive in einem sozial interaktiven Prozess durch zustimmende oder ablehnende Andere formt (vgl. Kap.2.1.1), dann gewinnen Anerkennungsverhältnisse eine zentrale Bedeutung. Aufgrund der elementaren Abhängigkeit vom Anderen, die in der Familie beginnt, entstehen Risiken. Das sind zum einen mögliche fehlende Voraussetzungen für die Bildung eines positiven Selbstverhältnisses, zum anderen können diese im Vollzug der Lebenspraxis auch entzogen werden. Für die aus der vorliegenden reflektierten Interpretation emergierte Lebenspraxis findet man einen theoretischen Zugang mittels der Anerkennungs- und Missachtungsweisen nach Axel Honneth (vgl. Kap. 2.3.2), die als reziproke, spezifische Ausdrucksfiguren rekonstruierbar sind. Die Darstellung der *Lebensskizzen* nimmt genau diese anerkennungstheoretische Perspektive in den Blick, womit die jeweiligen praktischen Selbstbezüge entfaltet werden können. Die Gesamtdarstellung des Falles in der Form der *Lebensskizze* zeichnet bereits das für den Fall Typische nach und kann deshalb die Grundlage für die vertiefende sinngenetische und soziogenetische Typenbildung (Teil C) sowie für die soziologisch-institutionell, empirisch fundierte Analyse (Teil D) stiften.

Die begrifflich gefasste *Lebensskizze* ermöglicht Erkenntnisse im Hinblick auf die Fragestellung, sie ist jedoch in ihrer Gesamtheit fallübergreifend kaum vergleichbar, weil sich die Persönlichkeitsstrukturen und Selbstkonzepte, auf die der sexuelle Missbrauch getroffen waren, als gemeinsames Muster nur andeutungsweise darstellen lassen. Jedes Opfer gelangt auf individuelle Weise zu seinem eigenen Selbstbild. Insofern bestätigt diese Untersuchung die Ergebnisse der Untersuchungen von Kloiber (2002) und Fegert (1993). (S. Kap. 2.6).

Die Darstellung der Interpretations-Ergebnisse ist geprägt von ohne weitere Erläuterung verstehbaren biografischen Passagen, aber auch von Überschneidungen mit anderen Passagen sowie komplexen Sachverhalten mit zeitlichen, räumlichen und personellen Abgrenzungsproblemen. Soweit dies möglich war, blieben die subjektiven Konstruktionen erhalten und wo erforderlich, stellen Beschreibungen im Interpretationstext fehlende Verbindungen her.

4. Handlungsorientierung von Gewalt-Opfern in „geschlossenen Systemen“ (Teil D)

In diesem Kapitel wird die unter Teil A, Kapitel 2.7 formulierte dritte Forschungsfrage mittels Erfahrungswissen bearbeitet. Hier wird untersucht, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den konträren schulischen Institutionen als soziale Systeme bestehen, welche Ermöglichungsräume sich für den sexuellen Missbrauch eröffnen und welche Orientierungsoptionen sich daraus für die Opfer rekonstruieren lassen.

4.1 Geschlossene Systeme

In diesem Abschnitt werden die soziologischen, systemtheoretischen Grundlagen für die je als „geschlossenes System“ charakterisierte Odenwaldschule und das Jesuitenkolleg entfaltet. Aus der alltagsweltlichen Praxis der Lebensräume in „geschlossenen Systemen“ wird theoretisch abgeleitet, dass es ein „Unterleben“ in dem System in der Art „sekundärer Anpassungsformen“ gibt.

4.2 Normative Rahmen des Jesuitenkolleg

Zunächst werden die wesentlichen normativen Rahmen, die sich als Machtinstrumente erweisen, gemäß der katholisch-jesuitischen Sexualethik aus Quellentexten rekonstruiert und in vier Bereiche dimensionalisiert: Sünde und Beichte, Autorität und Vertrauen.

4.2.1 Sekundäre Anpassungsformen der Kolleg-Schüler

In diesem Abschnitt werden die sekundären Anpassungsformen der Kollegs Schüler rekonstruiert und mit den Dimensionen „Sünde und Beichte, Autorität und Vertrauen“ als den institutionellen Konstituenten kontrastiert.

4.2.2 Normative Rahmen der Odenwaldschule

Ähnlich wie für das Jesuitenkolleg werden aus Quellentexten die für das System „Odenwaldschule“ typischen normative Rahmen rekonstruiert, die sich als elementare Erfahrungsbereiche für die Handlungsorientierungen der Betroffenen erweisen.

Diese elementaren Erfahrungsbereiche umfassen die Dimensionen: Demokratische Teilnahme und soziales Lernen sowie Natürlichkeit und Libertinage.

4.2.3 und 4.2.4 Sekundäre Anpassungsformen der Odenwald-Schüler

In einem ersten Schritt mit Blick auf die Dimension „Demokratie und soziales Lernen“ werden die zu rekonstruierenden sekundären Anpassungsformen der Betroffenen direkt mit den Quellentexten kontrastiert. In einem zweiten Schritt wird für die Dimension „Natürlichkeit und Libertinage“ ebenso verfahren.

4.3 Kontrastierendes Resümee aus soziologischer Sicht

Der Abschluss dieses Kapitels fasst die Ergebnisse mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der untersuchten „geschlossenen Systeme“ zusammen und reflektiert darauf die jeweiligen sekundären Anpassungsformen der Betroffenen in zwei Linien. Als ausschlaggebend für des sexuellen Missbrauch und die personale Gewalt erwiesen sich spezifische Machtverhältnisse, in denen die „pädagogische“ Beziehung eingebunden war. Diese Machtverhältnisse werden in einer Linie der „Institution“ und einer Linie „personale Umsetzung“ mit den Auswirkungen auf die betroffenen Schüler vermittelt und erweisen sich außerdem als Stabilitätskonstituenten für das „geschlossene System“.

Teil B – Empirie I – Fallstudien und Lebensskizzen

Die Fallstudie Carsten Bickenbach

Ein Start mit Vorgaben

Die Interviewerin bittet den zu Interviewenden, doch seine lebensgeschichtliche Erzählung mit dem Elternhaus zu beginnen und dem Hinweis, dass der Erzähler so wenig wie möglich unterbrochen wird. Darauf entgegnet Carsten Bickenbach (C.):

C.: *Es wäre mir aber lieber, Sie fragen mich auch zwischendurch, weil ich sonst den Faden verliere und ich habe etwa 3 Stunden Zeit. Ich bin seit circa 6 Monaten krank geschrieben und das ganze belastet mich doch sehr (Z. 12-14).*

I.: O.k. Ich bin froh, dass Sie sich überhaupt die Zeit für dieses Gespräch nehmen. Dann fangen Sie jetzt bitte einfach an. Das Band läuft schon mit.

Dieses im Konjunktiv formulierte Gegenangebot klingt höflich, enthält aber auch eine Botschaft. Diese könnte lauten: Ich Sorge für mich. Die konkrete zeitliche Vorgabe von drei Stunden und die Benennung der Zeit des Krankseins könnte aber auch dem Bedürfnis nach einer Struktur entsprechen. Möglicherweise ringt er infolge innerer Spannung um eine zeitliche Orientierung, weil seine Geschichte nur im Rahmen einer gesetzten Struktur erzählbar wird.

Als Carsten dann tatsächlich mit der Erzählung beginnt, setzt er erneut mit Zahlen Eckpfeiler oder auch Stützen:

1.1 Die Eltern und Großeltern: oder eine imaginäre Aufstiegsorientierung

C.: *Ich bin 69 geboren als (3), ahm, als Sohn einer Gymnasialschülerin, die damals die 10. Klasse besuchte >schluckt, holt Luft< und zum Zeitpunkt meiner Geburt 15 war. ahm das war 'ne absolute Ausnahmesituation, also beide Schwestern von ihr, sie hatte 'ne ältere und 'ne jüngere Schwester meine Mutter, waren Hauptschülerinnen und auch alle andern Familienmitglieder besuchten, wenn überhaupt, die Hauptschule. >Holt Luft, räuspert sich<. Aufgrund von Empfehlung in der Grundschule und aufgrund ihres eigenen Wunsches hat sie das Gymnasium besucht, was sie dann aber eben wegen meiner Geburt verlassen musste und hat es dann mit der 10. Klasse abgegangen und hat dann damals kurze Zeit nach meiner Geburt wieder angefangen, ahm, als- oder hat angefangen als >holt Luft< als Büroangestellte zu arbeiten. Die Arbeitsmarktsituation war damals so, dass man völlig ohne Ausbildung irgendwo anfangen konnte. >Schluckt, holt tief Luft<. Ahm, mein Vater war (1) zum Zeitpunkt meiner Geburt 17 Jahre alt und (1) Gymnasialschüler der 12. Klasse, meine- (Z. 18-32).*

Die Darstellung seiner Eltern beginnt sehr formalisiert, indem er nicht von seiner Mutter und seinem Vater spricht, sondern sich als Sohn von... beschreibt. Die Ambivalenz seiner Gefühle für Vater und Mutter kommt zum Ausdruck, wenn er von seiner Mutter als 15-jähriger Gymnasialschülerin spricht. Der Eindruck der Ambivalenz entsteht besonders durch die Sprechpause und das verzögernde Luftholen. Die Ausnahmesituation, an die er anknüpft, bezieht sich nun nicht auf das jugendliche Lebensalter der Mutter, sondern auf

die Beschreibung einer Besonderung seiner Mutter. Im Kreise ihrer Geschwister und der Familie war sie die einzige Gymnasiastin. Die durchscheinende Aufstiegsorientierung der Mutter, die es aus eigener Kraft auf ein Gymnasium geschafft hatte, wurde mit seiner Geburt jäh unterbrochen. Seine Mutter galt zuvor als Lichtblick der Familie mit der Chance, die familiäre Tradition des Hauptschulmilieus zu unterbrechen. Es fällt auf, dass Carsten keine Äußerung über eine eigene Gefühlslage dazu gibt. Im Gegenteil, er beschreibt – wenn auch grammatikalisch holprig – sogleich, dass die Mutter kurze Zeit nach der Geburt als Büroangestellte Arbeit fand. Erklärungsbedürftig erscheint ihm, dass dies ohne Ausbildung möglich war, indem er die damals günstige Arbeitsmarktlage anspricht. Es folgt eine Verzögerungspause mit „schlucken und tiefem Luftholen“ und „Aahm“ als Interjektion (vgl. Z. 31), nach der er erst den Vater, gleichfalls formal, als 17-jährigen Gymnasialschüler einführt.

Das Lebensalter der Eltern legte bei der Interviewerin die Vermutung nahe, dass sich Carstens Eltern auf dem Gymnasium kennenlernten. Die kurze, die Erzählung unterbrechende Frage wird sofort beantwortet.

I.: Gleiche Schule?

C.: *Nee andere Schule, Mhm andere Schule. Meine Eltern haben sich in der (1) Tanzschule kennengelernt. Schön. >Lacht<. Als sie 14 und 16 waren. Und die (1) Eltern meines Vaters hat der 2. Weltkrieg die (.) beruflichen Wünsche verhagelt. Meine Großmutter wäre gerne (1) Grundschullehrerin geworden und hat dann aber Wehrmachtsuniformen genäht und mein Großvater war zwar Metzgermeister; also hat den Abschluss als Metzgermeister >holt Luft< gemacht, hat aber – ist im Krieg so stark verletzt worden, dass er den Beruf nicht mehr ausüben konnte. Mhm. Also das heißt, die Jungs sollten den sozialen Aufstieg schaffen >holt tief Luft< ahm, den die Eltern nicht leisten konnten und der acht Jahre, nee Quatsch, der vier Jahre ältere Bruder meines Vaters >holt Luft< war dazu aber intellektuell nicht in der Lage, der (.) ist nach der Neunten Schule, ah nach der neunten Klasse von der Schule gegangen >holt Luft<, hat versucht, glaub ich, Steuerberatergehilfe zu lernen aber ist dann schlussendlich Zeitsoldat bei der Bundeswehr geworden. Mhm. >Holt Luft<. Mein Vater hat dann, wollte dann in der zwölften Klasse von der Schule abgehen, weil er sagte „ja, ich hab doch jetzt Familie und ich hab’n Kind und ich muss die doch ernähren“ und meine Großeltern väterlicherseits haben das dann (2), ja, man kann sagen, verhindert, die haben gesagt „Du machst mal Deine Schule zu Ende und Du studierst“ >schluckt< und haben das dann quasi finanziert, dass mein Vater dann aah, Abitur machen konnte >holt Luft< auf dem humanistischen Gymnasium in Bergau, also auch nicht weit von der Reformschule weg. >Holt Luft<. Mein Vater hat dann auch angefangen zu studieren, hat dann 1 Semester Grundschullehramt studiert >holt Luft< und damals gab’s dann diese Regulationsänderungen, man war damals bis zu dem Zeitpunkt mit einem Kind vom Wehrdienst befreit, brauchte dann aber zu diesem Zeitpunkt dann zwei Kinder, um vom Wehrdienst befreit zu sein >holt Luft< und dann hat sich mein Vater dafür entschlossen, zur Polizei zu gehen. Das hat er nach einem Semester Grundschulstudium das Studium abgebrochen und (1) hat, ahm, (2), damals war das noch nicht dieses Studium an der Fachhochschule, sondern man konnte das noch lernen da an*

der Polizeischule in Mühlheim, dreijährig, Mhm und war dann immer nur am Wochenende zu Hause, war dann während der Ausbildung kaserniert, und hat dort als (1) also >stockt< als Abiturient, und das Abitur war damals bei der Polizei noch 'n Laufbahnbeschleuniger. Ich glaub mein Vater war mit (1) 23 Kommissar oder so was Mhm Mhm und wollte dann da auch ab (Z. 36-71).

I.: Dann war er in der gehobenen Beamtenlaufbahn, nicht?

C.: *Ja, die gehobene, weil er eben nicht studiert hat sondern weil er eben die Ausbildung gemacht hat. Ich weiß gar nicht, ob man damals schon studieren konnte, keine Ahnung. Dafür hätt's ja wieder kein Geld gegeben. Mhm. >Holt Luft<. Das weiß ich auch nicht genau. Jedenfalls war er da relativ schnell dann, ahm, Dienstgruppenleiter oder so was und sollte dann also älteren Kollegen sagen, was sie zu tun hätten, das hat ihm nicht mehr gefallen, da 'n Schreibtischdienst machen müssen, >holt Luft< hat dann 'n Polizeidienst quittiert und ist heute Diplom-Verwalter bei der Bundesagentur für Arbeit. (1). Und ahm – (Z. 74-82).*

Die Antwort mit der Beschreibung des Relevanzsystems der Großeltern väterlicherseits und der präzisen beruflichen Laufbahnbeschreibung des Vaters erfolgt in lakonischer, distanziert wirkender Form mit 23 kurzen Sprechpausen.

Er beginnt zunächst mit der Beantwortung der Frage. Die Eltern lernten sich in der Tanzstunde kennen. Auf die bewusst positiv bestätigende Kommentierung der Interviewerin „schön“ gelingt Carsten eine emotionale Reaktion: Er lacht. Um nahtlos zu den missglückten Berufskarrieren der Großeltern zu wechseln, die gewissermaßen fremdbestimmt infolge des zweiten Weltkrieges nicht den geplanten Verlauf nehmen konnten: Der Großvater war nach dem Krieg verletzungsbedingt nicht mehr imstande, den Beruf des Metzgermeisters auszuüben. Die Großmutter wurde nicht Grundschullehrerin, sondern Näherin. Hier setzt Carsten die Beschreibung der großelterlichen Situation nach dem Krieg nicht fort. Er führte die unerfüllten beruflichen Wünsche der Großeltern als Motiv für den Aufstiegswunsch für deren Kinder ein. Einer von zwei Söhnen war intellektuell für den Besuch eines Gymnasiums nicht geeignet, wohl aber der zweite Sohn, Carstens Vater. Nun wechselt Carsten von der Beschreibung im Präteritum mit der Nebensatzkonjunktion „weil“ in die direkte Rede, womit er dem folgenden Satz eine zweifache mögliche Bedeutung verleiht. Sein Vater will die Schule verlassen, eine Arbeit suchen, um die entstehende Familie ernähren zu können. Einerseits widersetzt sich sein Vater den Bildungsansprüchen seiner Eltern, die offenbar traditionell mit dem Abschluss auf einem humanistischen Gymnasium auch Aufstiegschancen verbinden, andererseits bewertet Carsten die Entscheidung des Vaters als positive Verantwortungsübernahme. Weiter im Präsens und der wörtlichen Rede bestimmen die Großeltern, dass ihr Sohn das Abitur macht und studiert. Sie sind auch zur finanziellen Unterstützung bereit. Die folgende präzise Laufbahnbeschreibung des Vaters mit einem Semester Studium/Abbruch, Besuch der Polizeischule, mit 23 Jahren Kommissar, später Dienstgruppenleiter, Beendigung auf eigenen Wunsch, heute Diplom-Verwalter bei der Bundesagentur für Arbeit, wird hinsichtlich ihrer Brüchigkeit oder Erfolge in keiner Weise kommentiert.

Bei der Abfolge der Beschreibung des Elternhauses fällt auf, dass sich die „Aufstiege“ in der Familie gegen widrige Umstände vollziehen müssen, der Logik des Aufstiegs wird alles untergeordnet. Die emotionale familiale Seite wird nicht thematisiert, so beschreibt und argumentiert Carsten nun in der gleichen lakonischen Form die berufliche Aufstiegs-geschichte der Mutter:

C.: *Meine Mutter hat dann so nach und nach im Prinzip das, was sie bereits als Viertklässlerin wollte, nämlich den sozialen Aufstieg, das hat sie dann so nach und nach vollzogen, also hat dann >holt tief Luft< jahrelang gejobbt, nachdem ich auf der Welt war, hat dann (1) Krankenschwester gelernt, hat dann als Krankenschwester gearbeitet und nebenher die Fachhochschulreife nachgeholt, Mhm also Fachoberschule gemacht >holt tief Luft< und hat dann (1) Sozialpädagogik studiert und arbeitet heute als Diplom-Sozialpädagogin. (2) Bei mir ist es ganz interessant, also meine, meine Eltern sind die, sind die ersten und nach wie vor auch die einzigen beiden Hochschulabsolventen (1) der ganzen, der gesamten Großfamilie. (1) Und gleichzeitig ist es so, dass als ich 'n Kind war, meine Eltern (1), ich würd' jetzt einfach sagen „einfache Leute waren“. Also mein Vater hat zwar – hat 'ne gute Schulbildung gehabt, Mhm >holt Luft< ahm, (3) aber, aber das war's sozusagen. Also in den Elternhäusern meiner Eltern wurde nicht (1) gelesen, es wurde auch nicht diskutiert, Mhm (1) man brüllte und schlug. So. In der Familie meines, ah, meiner Mutter ist, ah, sind alle Männer alkoholabhängig und auch an der Alkoholabhängigkeit gestorben. Meiner – die Familie meiner Mutter. Also mein Großvater, ja, und seine sieben Brüder glaub' ich, irgendwie so was, Mhm die sind alle – haben sich alle tot gesoffen, bis auf einen, der ist schizophren, der sitzt heute noch in der Psychiatrie. >Holt Luft< (Z. 86-105).*

I.: Das hört sich ja schlimm an oder?

C.: *(2) Ja, find' ich heute nicht mehr, fand ich irgendwann auch mal, ja. Heute kann ich mir das, ah, ableiten (Z. 108-109).*

Die Mutter jobbte zunächst nach seiner Geburt, erlernte den Beruf der Krankenschwester, erwarb nebenberuflich die Fachhochschulreife, studierte Sozialpädagogik und ist zum Interviewzeitpunkt als Diplom-Sozialpädagogin tätig. Formal eine erfolgreiche soziale Aufstiegskarriere. Das hebt Carsten auch hervor „bei mir ist es ganz interessant“ (Z. 93), beschreibt seine Eltern aber zugleich, als er noch Kind war, als einfache Leute. Begründet dies auch mit der Kultur in beiden Großeltern-Familien:

Man diskutierte nicht, sondern brüllte und schlug. Und darüber hinaus sind die männlichen Familienmitglieder der Eltern seiner Mutter alle alkoholabhängig, haben sich „alle tot gesoffen“ (Z. 104) oder sind „schizophren“ (Z. 105). Diese Beschreibung erfolgt mit kurzen Sprechpausen neutral, sachlich, ohne Bewertung. Die distanzierte Weise, in der er berichtet, erweckt den Eindruck, als handle dieser familiale Hintergrund von einer fremden Familie. Hier zeichnet sich eine Orientierung ab, wonach er unabhängig von der Großfamilie über seine Eltern nicht auf der Basis einer geteilten Wir-Gemeinschaft, im Sinne einer geschlossenen, exklusiven Lebensgemeinschaft, sprechen kann. Demnach deutet sich hier an, dass die Eltern-Sohn-Beziehung kaum von intimer Emotionalität geprägt war, vielmehr die

Selbstverwirklichungsambitionen der Mutter und die Orientierungssuche des Vaters zu einer elterlichen Distanzierung führten, womit eine enge Familienbeziehung nicht zustande kommen konnte. Eine Annahme, die es im weiteren Verlauf des Interviews zu überprüfen gilt.

Auf die Kommentierung der Interviewerin „*das hört sich ja schlimm an, oder*“ (Z. 107) gibt Carsten eine mögliche indirekte Erklärung für sein „unbeteiligtes“ Erscheinen: Er könne sich heute die Gründe für die großelterliche Familiengeschichte „ableiten“, führt diese jedoch nicht aus. Um auf seine Eltern zurückzukommen, fragt die Interviewerin nach Geschwistern, deren Antwort die weitere Frage nach sich zieht und zu einer längeren Erzählung führt:

I.: Haben Sie Geschwister bekommen?

C.: *Ah nee. Ich hatte, also ich hab zwei Halbbrüder. Mhm. Mein Vater hat in zweiter Ehe zwei, Mhm zwei Jungs bekommen noch mal >holt Luft< die sind heute 18 und 20 (Z. 113-115).*

I.: Wann war die Ehe der Eltern geschieden?

C.: *>Überlegt< Also meine Eltern haben sich ah im Prinzip getrennt als ich 8 war und dann zog sich das mit der Scheidung noch (1) ich glaub fast 10 Jahre ins Land, ich weiß gar nicht was-. Meine Eltern hatten so 'ne An- und Ausbeziehung. Mhm. So über viele Jahre, mein Vater wohnte dann auch- ich hab da eigentlich auch irgendwann nicht mehr durchgeblickt. Also s einzige, was ich wusste, ist, morgen ist es wahrscheinlich anders als heute'. Das war die Konstante. Mhm Mhm. >Holt tief Luft< Aufgewachsen bin ich bei meiner Mutter ja. Und das war die schlecht, das war die schlechtere Lösung. Meine Mutter war damals schon psychisch krank >holt tief Luft< und mein Vater, (2) mein Vater war damals noch im Schichtdienst der (1) Polizei. Ich glaub aber nicht, dass das der Grund war, warum ich bei meiner Mutter war. Ich denke, meine Mutter wollte das so, und mein Vater hat wahrscheinlich nicht widersprochen. (3) Und-. Also ich bin dann so das-. Bitte? (Z. 119-131).*

I.: Wie alt ist Ihre Mutter heute?

C.: *Ahm 63 (Z. 135)*

I.: Und sie arbeitet noch als Sozialpädagogin?

C.: *Ja genau. Ok. Und- also meine Mutter ging ja nach meiner Geburt relativ schnell wieder arbeiten. Mhm. Ich bin dann von ihrer Mutter und ihrer kleinen Schwester, die ja auch noch in der Schule war, Mhm und ihrem Vater so das erste Jahr betreut worden. >Holt Luft< Mein Großvater war ja zu Hause, der war Alkoholiker, der war (1) Lokomotivführer gewesen und ist dann eben mit 39 in Frührente geschickt worden, weil das eben nicht tragbar war 'n, Mhm 'n alkoholisierten Lokführer zu haben, und dann war der ja da, und dann >holt tief Luft< hat der ja auf mich aufpassen können. Als ich dann 'n Jahr alt war sind wir gemeinsam, also bin ich mit meinen Eltern zusammen zu meinen Großeltern väterlicherseits gezogen. Mhm. >Holt Luft< Die haben ja dann so 'ne kleine Dachwohnung gehabt, bei denen im Haus, und es gab dann aber permanent Konflikte zwischen meiner Mutter und meiner Großmutter, >holt tief Luft< die immer alles wusste und was sie nicht wusste, wusste sie besser und das muss ziemlich-. Also meine Großmutter ist, glaube ich,*

'ne ziemliche Tyrannin, also das war, Mhm das war nicht lustig gewesen für meine Mutter. >schnalzt mit der Zunge<. Und als ich dann 3 war sind wir nach Bergau gezogen. Mhm. >Holt tief Luft< Und da haben wir dann, also mein Vater, meine Mutter und ich erstmalig zusammen gewohnt, ich hab dann da den Kindergarten besucht, (2) was ich O.K. fand, ich bin da gerne hingegangen, ich war immer gerne unter Kindern, wir hatten so 'n Haus in Feldrandlage. Mhm. Ich konnt da immer raus zum Spielen, ich war auch die meiste Zeit irgendwie im Wald oder mit meinem Fahrrad irgendwie verschwunden und >holt tief Luft< das war eigentlich so die beste Zeit in meinem (.) Kinderleben, Mhm so zwischen 3 und 6, >holt tief Luft< 7. Dann nahmen die Konflikte zwischen meinen Eltern nahmen zu, die dann dazu geführt haben, dass sich meine Eltern trennten. Meine Mutter zog mit mir in die nahe Stadt, mein Vater zog in die Umgebung. >Holt tief Luft< (Z. 140-166).

Aus der Ehe seiner Eltern blieb er das einzige Kind. Die Eltern trennten sich, als er acht Jahre alt war, der Vater heiratete ein zweites Mal und bekam zwei weitere Söhne, die Mutter heiratete nicht mehr. In den Zeilen 119-131 berichtet er in der Präteritumsform von der „An- und Ausbeziehung“ der Eltern und von der bedeutsamen Konstante wieder in der direkten Rede: *„morgen ist es wahrscheinlich anders als heute“* (Z. 124).

Und dann muss er doch tief Luftholen, bevor er feststellend sagt, dass seine Mutter damals schon psychisch krank war. Das führt er zunächst nicht weiter aus, sondern beschreibt in den Zeilen 140-166 seine äußere Lebenssituation als Baby und Kleinkind. Formal sachlich berichtend mit geringen Sprechpausen führt er aus, dass er bis zu seinem 2. Lebensjahr von der jüngeren Schwester seiner Mutter, der Großmutter und dem alkoholabhängigen Großvater betreut wurde. Anschließend sind sein Vater und seine Mutter in die Dachwohnung der väterlichen Eltern gezogen. Carsten nennt keinen Grund dafür. Es kann vermutet werden, dass seine Eltern zusammen als Familie leben wollten. Dieses eine Jahr beschreibt Carsten als Tortur für seine Mutter, weil die Großmutter eine *„ziemliche Tyrannin“* (Z. 154) gewesen sei. Ab seinem dritten Lebensjahr lebte die Familie unabhängig von Großeltern in einem Haus in *„Feldrandlage“* (Z. 160). Zu diesem Zeitpunkt waren seine Eltern 20 beziehungsweise 18 Jahre alt. In dem Ort *„Fundstatt“* fühlte er sich ganz wohl und verknüpft dies mit dem Argument *„also man musste noch auf die Nachbarn achten“* (Z. 173). Das Klopfen mit der Hand auf den Tisch übernimmt eine bestätigende Funktion.

C.: *>Schluckt< Fundstatt war so >klopft mit der Hand< 'n einfaches Kleinbürgermilieu ohne Geld (2) nicht unangenehm' für 'n 6-Jährigen, so- (Z. 170-171).*

Carsten besucht nun den Kindergarten, die Eltern arbeiten, er hat viel freie Zeit, die er mit Aufenthalt im Freien nutzt. Rückblickend beschreibt er die Zeit zwischen seinem 3. und 7. Lebensjahr als die beste in seinem Kinderleben (Z. 162 u. 163). *„Ich konnte da immer raus zum spielen...“* (Z. 160). Als Episode erzählt er im Modus der Hintergrundkonstruktion, dass er gerne in den Kindergarten ging, er *„die meiste Zeit irgendwie im Wald“* (Z. 172) oder mit dem *„Fahrrad irgendwie verschwunden“* (Z. 172/173) war. Das zweimalige Indefinitpronomen *„irgendwie“* bringt zum Ausdruck, dass er diese Beschäftigung einerseits als schönste Zeit wahrnimmt, sich andererseits aber auch nicht festlegen will oder kann, wie er

konkret die freie Zeit ausfüllte. Positiv besetzt ist seine Freude, wenn er „irgendwie *verschunden*“, also nicht zu entdecken war, das heißt, er hat sich selbst entzogen. Eine Bestätigung findet diese Ambivalenz der Gefühle in dem anschließend geäußerten „*eigentlich so die beste Zeit in meinem (1) Kinderleben*“ (Z. 162-163), womit der Partikel „eigentlich“ wiederum „die beste Zeit“ relativiert.

Tatsächlich zeigt sich mit diesen Sequenzen, dass mit dem Beginn des Kindergartenbesuchs zwar eine Zäsur eintritt, diese aber nicht als eine Trennung von einer engen Familienbeziehung expliziert wird; im Gegenteil, thematisiert wird die Freude am Umgang mit Kindern und Freizeitaktivitäten in der Natur. Carsten fühlt sich gewissermaßen wohl, wenn er sich der Familie entziehen kann. Obwohl der frühe Kindergartenbesuch auf eine institutionalisierte Kindheit verweist, schätzt Carsten den Umgang mit den anderen Kindern. Eine Orientierung auf Gleichaltrige, die ihn intensiv begleiten wird.

Während der Zeit des Familienwohnsitzes in dem Haus in Fundstatt, erlebt Carsten seine ersten zwei Grundschuljahre als langweilig: „... *guckte aus'm Fenster und hab mich gefragt, warum eigentlich immer alles 80 Mal wiederholt werden muss, es sei doch längst alles klar*“ (Z. 168/169).

Dem Gefühl der Langeweile (vgl. Z. 167) begegnet er handlungsorientiert mit dem Abschweifen seiner Aufmerksamkeit. Er hätte auch emotional orientiert über Frustration, Ruhelosigkeit oder Müdigkeit berichten können. Letztlich wäre auch eine aggressive Handlungsform der Reaktion, beispielsweise durch Stören des Unterrichts, möglich gewesen. Carsten vermittelt den Eindruck eines unauffälligen, angepassten Schulkindes.

In seinem 8. Lebensjahr trennten sich die Eltern, und er zog mit der Mutter aus dem ländlich gelegenen Haus in die Stadt. Auch dieses einschneidende Erlebnis erzählt Carsten distanziert, lediglich die Wortwiederholungen in „*dann nahmen die Konflikte zwischen meinen Eltern nahmen zu*“ (Z. 164) könnten ein Anhaltspunkt dafür sein, dass die unemotional anmutenden Äußerungen gleichwohl seine Befindlichkeit mitkommunizieren, sich sehr wohl der Problematik der Paarbeziehung seiner Eltern bewusst gewesen zu sein.

Carsten schildert die elterliche Haltung als eine notwendigerweise erwerbsorientierte, weist sie zugleich aber nicht als eine einmalige und umfassende Bindung für sich aus. Im Gegenteil, infolge der elterlichen Trennung geraten seine emotional-affektiven Ansprüche immer mehr aus dem Blickfeld von Mutter und Vater.

Mit dem Wohnortwechsel musste nicht nur eine andere Schule gesucht werden, sondern die nachmittägliche Unterbringung war durch die Berufstätigkeit der Mutter neu zu regeln:

C.: *Wir sind dann umgezogen in die nahe Stadt. Ich kam in die 3. Klasse von 'ner Schule, >schnalzt mit der Zunge< wo dann auch schon Kinder aus'm, aus sozialen Brennpunkten zur Schule gegangen sind, da herrschte dann 'n anderes Klima. >Holt Luft<. Aahm, ich hab mich da gut durchsetzen können, also so- (1) hat dann*

auch gleich am Anfang jemand versucht mich zu verprügeln, dann hab ich den verprügelt und dann (1) war das Thema durch. Ich war so durch Fußball spielen und so was irgendwie immer gut integriert also. Mhm. Ich hat 'ne ziemlich ätzende Lehrerin die war sehr katholisch, >schluckt< ich war nicht in der Kirche und ich wurde da von der gemobbt, ganz klar, also sie-. >Holt tief Luft< (Z. 172-183).

Infolge der Trennung der Eltern stand der vierte Wohnortwechsel in die nahe gelegene Großstadt an und mit der 3. Klasse auch die Aufnahme in eine andere Schule. Diese Schule befindet sich in einem städtischen „sozialen Brennpunkt“ (Z. 175), in Abgrenzung zum kleinbürgerlich anmutenden Fundstatt. Das andere Klima an dieser Schule beschreibt er mit der Hintergrundkonstruktion *„jemand versucht mich zu verprügeln, dann hab ich den verprügelt, dann war das Thema durch“* (Z. 177-179). Er konnte sich damit durchsetzen und wurde akzeptiert. Somit entspricht der junge Carsten dem tradierten männlichen Rollenkonzept, wonach ein Junge stark, autonom, aktiv ist und die Kontrolle über sich und die Situation behält. Diesem Bild eines aktiven Jungen entspricht ebenfalls das Fußballspielen *„und so was“* (Z. 180), damit können weitere sportliche Betätigungen gemeint sein. In den Zeilen 177 und 180 schließt Carsten die Sätze jeweils mit dem Adverb „also“ ab, womit er das Vorausgegangene zusammenfasst und mit dem Adverb „so“ (Z. 177) auch ein bestätigendes Endzeichen setzt. Mit der starken Einbindung in die Gruppe der aktiven und sportlichen Jungen, auch in der Grundschule, entwirft er das Bild eines Kindes, das von den elterlichen Krisen zwar implizit überfordert ist, jedoch sich bietende Kompensationsmöglichkeiten nutzt, obwohl sie den Bedürfnissen nach elterlicher, emotionaler Nähe, Geborgenheit und ganzheitlicher Anerkennung nicht entsprechen können.

Anschließend berichtet er von einer „ätzenden“ (Z. 181) Lehrerin, die ihn „ganz klar“ (Z. 182) mobbte, weil er nicht nur nicht katholisch, sondern gar kein Mitglied einer Kirche war. Der Satz wird aus seiner damaligen Sicht formuliert. Das umgangssprachliche „ätzend“ ist negativ konnotiert und kann mit ‚bissig‘ und ‚schonungslos‘ interpretiert werden. Carsten verfolgt zunächst die Absicht, das „Mobben“ (vgl. Z. 182) der Lehrerin näher auszuführen, bestätigt seine Äußerung mit „ganz klar“ (Z. 182) und beginnt mit „also, sie...“ (Z. 182). Das anschließende >tiefe Luftholen< nutzt er als Pause, den Gedanken des Mobbing nicht weiter zu verfolgen. Stattdessen setzt er die Beschreibung seines Alltags fort.

C.: *...ich bin dann nachmittags in so'n >holt tief Luft, überlegt< ja Kinderhort, Kinderhort, Bauhof nannte sich das damals (3) und das war so das Etikett (2) alternativ, liberal, Mhm wir machten, was wir wollten und wenn's dem Erzieher reichte, hat er einen von uns verkloppt, so (2) also völlig entgrenzt, völlig regellos >holt tief Luft< und das hat damals – also das war dann einfach so und wenn dann – irgendwann ist einer von den Erziehern ausgeflippt und dann hat er halt gebrüllt oder hat uns gehauen... (Z. 183-190).*

Mit dem Argument, dass seine Mutter ja noch berufstätig gewesen sei, der Vater unregelmäßig kam, besuchte Carsten mit 9 Jahren nachmittags einen libertären „Bauhof“. Es bleibt offen, aus welchen Gründen dieser Bauhof ausgesucht wurde. Carsten drückt seine

kritische Haltung durch die Wortwahl „Etikett – Pause – alternativ, liberal aber auch entgrenzt und völlig regellos“ (vgl. Z. 186) aus. Im Zusammenhang mit „brüllen“ (Z. 190) „verklappen“ (Z. 187) und „ausflippen“ (Z. 190) der Erzieher als Erziehungsmittel gewinnt das Wort „Etikett“ eine negative Assoziation. Alternativ und liberal gewissermaßen als „Etikettenschwindel“ für schlagen und brüllen. Es fällt auf, dass Carsten über keine Episode spricht, in der er geschlagen wurde. Er behandelt das Thema in der Wir-Identität der Hortkinder gleichwohl in nüchterner Weise. Lediglich die abgebrochenen Teilsätze können ein Indiz für seine Betroffenheit sein, die er dann auch in Worte des Unverständnisses fasst:

C.: *Ich war plötzlich in 'ner Welt, die ich nicht verstand und die ich auch nicht mochte* (Z. 192, 193).

Nun versetzt sich Carsten in das erzählte „Ich“ und kann klar und selbstbewusst zum Ausdruck bringen, dass er den Erziehungsstil der Erzieher nicht mochte und ablehnte. Die Regellosigkeit des Lebens in diesem Kinderhort war ihm unbegreiflich. Nahezu mit entlastender Funktion für das zweifellos unprofessionelle Verhalten der Erzieher führt Carsten das Vorhandensein „*schwieriger Kinder*“ (Z. 191) an. Bis zu dieser Zeit im „Bauhof“ hält sich Carsten für ein „*normales Kind*“ (Z. 194), das seinen Bewegungsdrang ausleben kann und sich dabei wohl fühlt, obwohl er ein schwieriges familiales Umfeld hat. Die Bewusstheit darüber dokumentiert er mit „*trotz dieses ah familiären Backgrounds*“ (Z. 195). Das Demonstrativpronomen „dieses“ in Verbindung mit der Interjektion „ah“ entbindet ihn sozusagen davon, diesen familialen Background noch einmal zu beschreiben.

Die Verortung einer Beziehung zu den Eltern mit sich zuspitzender Distanzierung wird in folgender Sequenz deutlich:

C.: *...(2) Und (3) in der 6. Klasse gab's bei mir so 'n Bruch, also da kurze Zeit vorher war meine Mutter längere Zeit in der Psychiatrie gewesen, die war suizidal, mit Depression, >holt tief Luft< und ich hab nicht mehr überblickt, wann bin ich eigentlich bei welchen Freunden, und mein Vater war dann manchmal da, wenn er da war hat er 'n ernstes Gesicht gemacht, also da ist irgendwas zerbrösel* (Z. 229-234).

Carsten ergänzt hier mit dramatischen und starken Worten „*Bruch*“ (Z. 229) und „*... ist irgendwas zerbrösel*“ (Z. 233-234) die zuvor geschilderte Situation einer schwierigen, problematischen familialen Beziehung. Es ist anzunehmen, dass unter den Lebensbedingungen einer depressiven Mutter und eines überwiegend nicht zur Verfügung stehenden Vaters keine kontinuierliche, sich ihm in Fürsorge zuwendende Bezugsperson vorhanden ist, um seine affektiv-emotionalen Bedürfnisse erfüllen zu können. Mit „brechen und zerbröseln“ schildert er indirekt ein psychisches Desaster, denn aufgrund der psychischen und sozialen Abhängigkeit und der extremen Asymmetrie ist Carsten den elterlichen Inkonsistenzen ohnmächtig ausgeliefert. Ein Orientierungsproblem wird erkennbar, das Carsten auf seine Weise bearbeitet, wie im Folgenden ersichtlich wird. Dazu ist ein Blick zurück auf

seinen schulischen Werdegang erforderlich. Er hatte in der Grundschule eine Gymnasialempfehlung, obwohl ihn die damaligen Zeugnisnoten nicht interessiert haben (vgl. Z. 206-207).

C.: *Ich war dann auf dem Gymnasium >schluckt< das war noch langweiliger als Grundschule, es wurde weiterhin alles 80 Mal erklärt, nur dass man weniger-. Im Gymnasium war ich ja. Und ah nur dass man überhaupt nichts mehr gemacht hat. Also, wir saßen halt da und hörten zu. Und lauschten den langweiligen Vorträgen unserer Lehrer. Ich fand's ätzend. Ich fand's total ätzend. >Holt Luft<. Ich hab mich dann so mit 'nem Jungen von 'ner andern alleinerziehenden Mutter zusammen getan, Mhm und wir sind dann mittags so zusammen durch die Gegend gezogen und-. >Holt Luft< Mhm (1) das war so der Anfang aus so von 'ner devianten Entwicklung. Also, (1) ich weiß auch nicht, ob's da um Grenzen austesten ging oder was. Also, jedenfalls wir haben ziemlich viel geklaut. >Holt Luft< Wir haben Autos aufgebrochen, haben heimlich geraucht, haben- >holt tief Luft< der hatte von seinem Vater hatte der so 'n Luftgewehr aus Amerika mitgebracht bekommen, mit dem haben wir dann auf Passanten geschossen, >schluckt< und was dann auch Konflikte gab. Wilde Zeit. Es gab dann Leute, die sind halt gekommen und die waren halt sauer, die sagen „hey, was ist denn hier los?“ Kann ich nachvollziehen, ja. Aber das war das, was wir gemacht haben, wir fanden es interessant, es gab Reaktionen >holt tief Luft< und (1) haben halt so zusammen abgehungen, haben heimlich Horrorfilme gekuckt, der hatte damals schon 'n 'n Videorekorder, was nicht viele Leute hatten, 1980, 1979/1980, Mhm haben wir heimlich Horrorfilme gekuckt, konnten dann die ganze Nacht nicht schlafen (Z. 208-229).*

Auf der formalen Ebene ist der Text beschreibend und bewertend gehalten, wobei die mit „Schlucken“ als auch mit „Luftholen“ markierten Unterbrechungen auf einen explorativen Charakter hindeuten, denn er nimmt auch einen Perspektivwechsel von seinem erzählenden Ich auf eine Außensicht vor, wenn er im Präsens Passanten die Frage stellen lässt: „hey, was ist denn hier los“ (Z. 223). Carsten verwendet in dieser Passage am Satzanfang drei Mal das Adverb „also“ (Z. 211, 218, 218), womit er jeweils einen unterbrochenen Gedankengang fortsetzt. Den Abschluss bildet eine Bilanzierung, „konnten dann die ganze Nacht nicht schlafen“ (Z. 228-229), die kausal als Ergebnis von dem heimlichen Anschauen von Horrorfilmen hergeleitet wird.

Auf dem Gymnasium wiederholt sich die Langeweile der Grundschule, die er als „noch“ langweiliger empfand, wobei er dies an „den langweiligen Vorträgen der Lehrer“ und den „unnötig vielen Wiederholungen“ festmacht (vgl. Z. 212, 209). In dem kollektiven „wir“ beschreibt er, dass sie „halt da saßen und zuhörten“, den „langweiligen Vorträgen“ der Lehrer „lauschten“ (Z. 211-212) aber „überhaupt nichts mehr machten“ (Z. 210-211). Ein Schritt in den inneren Rückzug wird deutlich. Gleichwohl evaluiert er diese Lehrer-Schülersituation mit zweimaligem Ausspruch als „...ätzend, total ätzend“ (Z. 212-213). Damit wird diese Schule mit spezifischen Lehrern als ein pädagogischer Ort entworfen, in dem sowohl eine Kompensation inkonsistenter, vernachlässigender Familienbeziehungen ausgeschlossen war, als auch eine für Carsten erfahrbare, interessante Gestaltung von Un-

terricht. Mit guten schulischen Leistungen wäre ihm wahrscheinlich die Wertschätzung zuteil geworden, die als eine alternative Anerkennungsquelle Auswirkungen auf den Erwerb lebenspraktischer Autonomie hätte zeigen können.

Mit dieser zugespitzt scharfen Formulierung – „total ätzend“ – kommt eine umfassend als missliebig erlebte Situation zum Ausdruck. Er beschreibt sich als „*vielseitig interessierten*“ (Z. 197) Jungen. Zugleich stigmatisiert sich Carsten als „*deviant*“ (Z. 216), womit die Annahme naheliegt, er meint weniger ein abweichendes Verhalten in der Gruppe, sondern strafbare Handlungen. Auffallend ist, dass er einerseits „... *auch nicht* [weiß], *ob's da um Grenzen austesten ging...*“ (Z. 217), er andererseits aber wahrnimmt, dass „*es Reaktionen* [gab]“ (Z. 225). So bestimmen im Alter von 12 Jahren drei wesentliche Horizonte seine Kindheit und Jugend. Ein positiver Horizont kann durch sein als anerkannt geltendes Verhältnis zu Klassenkameraden aufgespannt werden. Demgegenüber stehen zwei Gegenhorizonte. Zum einen die defizitäre familiäre Eltern-Sohn-Beziehung, zum anderen eine als langweilig erlebte Schule. Somit fehlen Carsten diese zwei bedeutsamen Anerkennungsquellen. Die familiäre Situation wird von Carsten jedoch nicht im Hinblick auf das Fehlen konkreter Bedürfnisbefriedigung geschildert. Stattdessen eröffnen sich Carsten und seinem Freund Handlungsoptionen, beispielsweise Stehlen, Rauchen, Autos aufbrechen, mit einem Luftgewehr schießen (vgl. Z. 218, 219, 220), womit für Carsten eine gewisse Handlungsmächtigkeit erworben werden kann und insofern erfolgreich ist, als die Handlungen „*Reaktionen*“ (Z. 225), also Aufmerksamkeit erbringen. Dies kann als deutliches Zeichen für fehlende emotionale und soziale Wertschätzung interpretiert werden. Diese kritische Entwicklung des Jungen findet zeitgleich mit dem Erleben einer depressiven Mutter und deren Klinikaufenthalt sowie dem Auseinanderbrechen der elterlichen Beziehung statt. Ein spannungsreiches familiales und soziales Umfeld, in dem sich Krisenpotenzial manifestiert.

Ein Schulwechsel bahnt sich an

Allerdings zeigen seine schlechter werdenden Noten auf dem Gymnasium, dass seine Langeweile und emotionale Anerkennungsbedürftigkeit in der Schule möglicherweise nicht wahrgenommen, sicher aber nicht befriedigt werden konnte. Das Passungsverhältnis zur Schule mit seinen formellen und leistungsbezogenen Anforderungen wird mit den schlechteren Schulnoten zu einer weiteren Belastung für Carsten.

C.: ...*dann ging's in der Schule rapide abwärts*“ (Z. 235). *Ich hatte halt so 'n Zeugnis komplett mit Vieren und in Sport 'ne Eins. >Schluckt< und ah ich hab abgeschaltet* (Z. 235-239).

Carsten führt zunächst kein Enaktierungspotenzial dagegen ein, sondern bearbeitet die bedrohliche Situation mit Wegschieben oder Nicht-Wahrhaben-Wollen: „... *ich hab abgeschaltet*“ (Z. 239). Aber die Eltern reagieren und sehen in der Schule das Problem. Carsten äußerte sich dann im Gespräch mit den Eltern auch eindeutig und unterstreicht dies mit der Formulierung:

C.: *Ich will da nicht mehr hingehen (Z. 242).*

Die Eltern verfolgten als erstes die Idee, Carsten auf die neu eröffnete Waldorfschule zu geben. Sein Vorstellungsgespräch dort führte jedoch zu einer Ablehnung. Im Modus einer Hintergrundkonstruktion erklärt Carsten die Sichtweise seines Vaters.

C.: *Und mein Vater fand seine eigene Schulzeit langweilig, also der hat quasi den Profit seiner guten humanistischen Ausbildung nicht sehen können, sondern erinnerte sich nur noch an die Langeweile und wollte für mich was anderes >holt tief Luft< und war deswegen auf der Suche nach so 'ner liberaleren Schule (Z. 246-250).*

Der Vater hatte offenbar Verständnis für die Langeweile seines Sohnes und suchte eine liberalere Schule. Eine konkretere Vorstellung des Vaters von einer „liberaleren Schule“ entwickelt Carsten nicht, ebenso wenig erklärt er schlüssig die Verbindung zwischen Langeweile und liberal. Als Erwachsener relativiert Carsten jedoch die Ansicht des Vaters, wonach dieser offenbar auch in späteren Jahren die Qualität eines humanistischen Gymnasiums nicht zu schätzen vermochte.

Es gab in der Stadt damals schon eine integrierte Gesamtschule, doch diese konnten oder wollten die Eltern nicht in Erwägung ziehen. Es kann unter Berücksichtigung der kranken Mutter und des ‚devianten‘ Verhaltens von Carsten angenommen werden, dass die Eltern eine Internatsunterbringung für sinnvoll erachteten. Der Vater erinnerte sich an die „tolle“ (Z. 254) Reformschule, von der nicht weit entfernt das früher von ihm besuchte Gymnasium lag.

C.: *Und dann haben wir uns das da angeschaut und meine Eltern- meine Eltern wollten glaub ich gerne, dass ich das da gut finde, und ich fand das so mittel. Also, ich hatte natürlich keinen Bock mehr so auf diese depressive Atmosphäre zu Hause, das find' ich schon – das war 'ne enorme Belastung. Nee – und dass mein Vater eigentlich Mh mh – der war schon, der war nicht komplett weg, aber der war halt auch nicht da. Also der war so, der war manchmal plötzlich da und dann plötzlich war er auch wieder weg. >Holt tief Luft< Und dann ging das so 'n bisschen hin und her, und dann kam ich also mit Anfang 7. Klasse, 1981 kam ich auf die Reformschule ins Internat und meine Eltern haben das völlig, wahnsinniger Weise auch, erst mal selbst finanziert. Also das ist ja auch so 'n – also das ist für mich auch nicht nachvollziehbar. Das hat – das kostet ein Schweinegeld. Ja, mein Vater war damals eben noch ah Kommissar, was hatte der gehabt? A10? Ich nehm' an, dass meine Großeltern da was beigesteuert haben. Ich hab keine Ahnung. Also, jedenfalls kam ich auf die Reformschule (Z. 254-268)*

Carsten wird in die Auswahl der neuen Schule einbezogen, denn er konnte sich die Odenwaldschule mit dem Gelände ansehen und im Gegensatz zu den Eltern fasst er seinen Eindruck als nur „so mittel“ (Z. 256) zusammen. Mit dem Adverb „also“ leitet er zwar keine Begründung für den „mittleren“ ersten Eindruck des Internats ein, stattdessen formuliert er eine Begründung für seine Wahl zwischen zwei Übeln als eine abstrakte Wahl zwischen einem ‚mittleren‘ Internat und einem depressiven und unberechenbaren familialen Umfeld in Kombination mit einem ungeliebten Gymnasium. Er bestätigt die Internatswahl der El-

tern gewissermaßen als kleineres Übel, und argumentiert aus seiner Perspektive, „dass er nicht verstehen könne, warum die Eltern das teure Internat selbst bezahlten“ (vgl. Z. 264).

Die familiäre Situation „*das find' ich schon – das war'ne enorme Belastung*“ (Z. 257) beschreibt Carsten formal in zwei zeitlichen Perspektiven. Heute, im Modus des erzählenden Ich, verleiht er dem erzählten Ich das Argument „das war'ne enorme Belastung“. Welche Emotionen diese „enormen Belastungen“ in ihm hervorrufen, erzählt er nicht. 1981, mit dem Start in dem als reformpädagogisch geltenden Internat Odenwaldschule, mit Beginn der 7. Klasse, erhält Carsten eine neue Perspektive.

1.2 Die Odenwaldschule: und ALLES scheint erlaubt.

Eine Welt mit neuen Eindrücken

Mit zwölf Jahren (1981) betrat Carsten die überschaubare Welt der anerkannten reformpädagogischen Odenwaldschule.

C.: „*Komischer Laden. Mein erster Eindruck.*“ (Z. 269).

Woran macht er diesen Eindruck fest? An dem kleinen Zimmer, ca. 16/17 qm, mit zwei Betten, zwei Spinden und zwei Schreibtischen!

C.: „*Ich fand es klein, ich fand es schäbig, so billiger gelber PVC-Boden. Die Schränke total runter, also richtig runter, mit Lack ab und kaputt und wieder geleimt und dann also-*“ (Z. 276-279).

Die zwei Schreibtische warfen sein Zimmerkamerad und er erst einmal hinaus, damit sie sich im Zimmer bewegen konnten (vgl. Z. 275-276). Die Ausstattung dieses Zimmers findet heute noch die betont ausgesprochene Klassifizierung in „*klein und schäbig*“ (Z. 276).

Mit der Aktion der Schreibtiscentfernung lernte er seinen arabischen Zimmernachbarn Faris kennen. Dessen familialer Hintergrund war ein völlig anderer. Der arabische Vater baute als Ingenieur Meerwasser-Entsalzungsanlagen in Abu Dhabi. Mit seiner deutschen Frau kehrte er nach Deutschland zurück. Faris und sein Bruder kamen von einer englischen Schule auf die OSO. Carsten beschreibt und bewertet gleichzeitig seinen Zimmerkameraden:

C.: *Der hatte alles, der hatte 'n Riesen-Radiorekorder, der hatte Hunderte von Kassetten. Also das war damals auch noch so ne, so 'ne Wohlstandsvorstellung, ich glaub ich hatte (.) 9. So, ja. Der hatte alles, das war unglaublich, und und der hatte auch Geld. Also, es hieß ja auch, man soll kein Geld mitbringen, die Kinder sollen kein Schwarzgeld haben. Der hatte Geld wie Heu, der hatte alles, der war so 'n Großmaul >trinkt< und das ging natürlich nicht lang gut zwischen uns, ja. Das war 'ne alte Pottsau, also wenn quasi, der hatte ja jetzt auf der Reformschule kein Zimmermädchen mehr; ja, der wurde auch nicht begrenzt, der ist völlig, der ist irgendwann auch geflogen wegen Drogengeschichten, also der war einfach völlig entgrenzt* (Z. 291-300).

Faris war offenbar ein Junge, der unbeschränkt Geldmittel zur Verfügung hatte und den er als „völlig entgrenzt und als Großmaul“ empfand. Das schloss eine Freundschaft zwischen

den sehr unterschiedlichen Jungen aus. Während Carsten sich selbst in der Grundschulzeit als „*ziemlich normalen Jungen*“ (Z. 194) beschreibt, jedoch im Rahmen der ersten Gymnasialzeit sein Verhalten als abweichend („...*von 'ner devianten Entwicklung*“, Z. 216) empfindet, sieht er sich selbst trotz der bedenklichen Taten (Klauen, Schießen, usw.) nicht als entgrenzt. Und wenn er über die „*entgrenzte, regellose*“ (Z. 188) Zeit im Bauhof spricht, bezieht er sich in das Kinderkollektiv mit ein „...*einer von uns wurde verkloppt...*“ oder „...*hat uns gehauen...*“ (Z. 187, 188).

An Faris stört ihn anscheinend nicht, dass dieser viel Geld zur Verfügung hatte und sich alles kaufen konnte. Es erstaunt ihn eher, wenn er sagt: „*Der hatte alles, das war unglaublich...*“ (Z. 293-294). Wahrscheinlich bedeuten ihm Sport und Natur mehr als Geld (vgl. Z. 160-162 und 171). Damit kann prognostiziert werden, Carsten empfand als Kind wahrscheinlich keinen materiellen Mangel. Wenn er Faris als „*entgrenzt*“ (Z. 399) bezeichnet, dann wegen dessen Verhalten als Zimmerkamerad und gegenüber der Institution. Mit dem Schimpfwort „*alte Pottsau*“ (Z. 297) lässt er Unsauberkeit, Unordentlichkeit und moralische Ungehemmtheit durchblicken. Den Anlass, Faris von der Schule zu weisen, ergaben dann „*Drogengeschichten*“ (Z. 300). Erzieherische Maßnahmen, die den Schulverweis vielleicht verhindert hätten, beschreibt Carsten nicht. Mit dem Schulverweis von Faris war für Carsten dieses Problem gelöst.

Parallel dazu verlief der erste Sommer auf der Odenwaldschule für ihn in gewohntem Rahmen. Der Unterricht war „*immer noch genauso langweilig*“ (Z. 305), und ob er dem Unterricht folgte oder „*rausgegangen ist oder irgendwas gemalt hat*“ (Z. 307) hat „*auch keinen gestört*“ (Z. 306). Obgleich der Unterricht in Klassenverbänden stattfand, hielt kein Lehrer oder keine Lehrerin seine Abwesenheit für tadelnswert. Wie auf dem vorherigen Gymnasium machte er in der 7. Klasse (vgl. Z. 313) nichts für den Unterricht, weil „*er noch von dem Kenntnisstand des Gymnasiumsbesuch gezehrt habe*“ (vgl. Z. 313-314). Im Folgenden gibt Carsten einen Einblick in die Schulrealität.

Lehrer und Familienoberhäupter: oder verheerende soziale Muster

Carsten beschreibt zunächst, wie er Unterricht in der Odenwaldschule erlebte, woraus sich ein Dialog ergab:

- C.: >holt Luft< *Also, das- und das war auch gar kein richtiger Unterricht zum Teil, das war schon, das fand ich schon interessant. Also, wir hatten da ja unseren Klassenlehrer Richard Keller, (2) ah, der erzählte immer nur Geschichten. Also das war Erdkunde und dann erzählte er von seinen Reisen in Afrika >spricht lachend< und in die Türkei und >holt tief Luft, lacht<*
- I.: Hatte Keller denn 'ne pädagogische Ausbildung? Hatten ja viele nicht in diesem Internat, wie ich weiß.
- C.: *Nee der war Radio und Fernsehetechniker. >Beide lachen<*
- I.: Also eigentlich interessant für Jungs?

C.: (3) *Jaa, aber Keller war 'n Arschloch, das war das Problem. Der, der, der Keller war eigentlich kein uninteressanter Typ. Ich mein, wir wissen ja heute, dass er 'n Pädokrimineller ist, wissen Sie ja auch, nehm' ich stark an, dass er 'n Sadist ist. Aber er war auch 'n Arschloch, also, er hat uns auch immer klein gemacht. Mhm. Und in meinem ersten ah, in meinem ersten Bericht, in meinem ersten, wie hießen die diese Kursberichte, stand auch, ich würde immer nur da sitzen wie 'n Zentner Hackfleisch oder dasitzen wie 'n Zentner Hackfleisch und mich nicht beteiligen und traurig reinkucken. >Holt tief Luft< Ist jetzt ja keine professionelle pädagogische Rückmeldung. >Lacht< ja. Und außerdem total abwertend. So war der, der war total abwertend, ja* (Z. 314-337).

Dieser Abschnitt enthält formal Beschreibungen und Bewertungen, die schließlich durch eine Wiederholung in ein als Gewissheit formuliertes Resümee mündet: der Keller „... war total abwertend, ja“ (vgl. Z. 337).

Carsten beginnt nach einem kurzen Zögern mit der Beschreibung seines Erdkundeunterrichts, der ihm suspekt war, weil der Klassenlehrer „immer nur Geschichten erzählte“ (Z. 317). Dennoch fand er ihn „schon interessant“ (Z. 315-316). Hier nutzt Carsten das Adverb „schon“ im Modus der Gewissheit. Der Lehrer Richard Keller erzählte von seinen Reisen nach Afrika und in die Türkei. Das kommentiert Carsten mit Lachen, weil er als Erwachsener einerseits seine kindliche Freude an Abenteuern reflektiert, andererseits ihm bewusst ist, dass ein regulärer Erdkundeunterricht anders aussehen würde.

Auf die Frage, ob Herr Keller eine pädagogische Ausbildung hatte, antwortet Carsten: „Nee, der war Radio- und Fernsehtechniker“ (Z. 324). Ein Lachen der Interaktionspartner kommentiert diese ungewöhnliche Lehrerausbildung mit Belustigung. Dass dafür gar keine Berechtigung vorhanden ist, offenbart die nachfolgende Textpassage. Obwohl Herr Keller sich einerseits durch die Erzählung seiner Auslandserlebnisse für die Kinder als nicht „uninteressanter Typ“ (Z. 329) präsentierte, wird er andererseits als „Arschloch, Sadist, Pädokrimineller“ (vgl. Z. 328, 330-331) aus der Sicht des erwachsenen Carsten dargestellt. Hier vermischen sich die zeitlichen Perspektiven. Während Carsten zunächst positive und negative Seiten des Lehrers nebeneinanderstellt, schließt sich nun eine expressiv negative, in der Präsensform gestaltete, bewertende Sequenz an. Lehrer Keller war und ist ein „Arschloch, Pädokrimineller und Sadist“ (Z. 328-331). Mit Verwendung der als Schimpfwörter eingesetzten Begriffe verbindet Carsten mit dem nicht genau abgrenzbaren Begriff „Arschloch“ eine allgemeine Gesinnungsbeurteilung, die in der nächsten Sequenz präzisiert wird. Die Begriffe „Pädokrimineller“ und „Sadist“ sollen demgegenüber schon auf Straftatbestände hinweisen. Die deutliche Wortwahl von Carsten lässt keinen Zweifel an der Wertung des Lehrers Keller aus der Sicht des Erwachsenen zu. Die Präzisierung der Bedeutung „Arschloch“ (Z. 328) nimmt Carsten vor, indem er erzählt:

C.: ...*diese Kursberichte, stand auch, ich würde immer nur dasitzen wie 'n Zentner Hackfleisch oder dasitzen wie 'n Zentner Hackfleisch und mich nicht beteiligen und traurig reingucken* (Z. 333-335).

Mit dem Lachen nach der Bewertung „*Ist jetzt ja keine professionelle pädagogische Rückmeldung* >lacht<“ (Z. 336) bemerkt Carsten einerseits die in dem Kursbericht befindliche Lehrerbeurteilung als unprofessionell, andererseits könnte er den Satz mit dem Lachen (vgl. Z. 336) als konfliktabschwächend oder als beziehungsaktivierend in der aktuellen Kommunikationssituation akzentuieren wollen. Das Schimpfwort ‚Arschloch‘ erhält die Deutung des Menschen Keller als einen, der sich durch die Kränkung anderer selbst profilieren will. Die Wiederholung „*wie’n Zentner Hackfleisch*“ (Z. 334) als rhetorisches Stilmittel weist auf den Wunsch zur nachhaltigen Wirkung bei der ZuhörerIn hin. Wenn sich Carsten über andere Personen äußert (z. B. Faris, Keller) nutzt er prägnante Worte, beispielsweise ‚ätzend‘, ‚Pottsau‘, ‚Arschloch‘. Entsprechend drängt sich an dieser Stelle die Frage auf: Wofür stehen „*unbeteiligt Erscheinen am Unterricht*“ und „*traurig reingucken*“? (vgl. Z. 335). Das kommentiert Carsten nicht. Geht es wirklich nur um die von Carsten thematisierte Langeweile? An dieser Stelle kann lediglich registriert werden, dass der Klassenlehrer Keller kein aggressives Verhalten bei Carsten als eintragungswürdig oder -notwendig erachtet hat. Es entsteht eher der Eindruck eines Rückzugsverhaltens, das Carsten auch in dem vorherigen Gymnasium zeigte. In jedem Fall lässt sich das pädagogische Arbeitsbündnis in dem Zusammenhang als krisenhaft beschreiben. Carsten wertet die Beurteilung des Klassenlehrers als „*total abwertend, ja, so war der, total abwertend, ja*“ (Z. 337), keinesfalls nur ihm gegenüber, sondern grundsätzlich – ableitbar aus der Erzählung folgender szenischen Episode:

C.: *Wenn – also, ich erinnere mich noch an solche Szenen wie, ich saß dann da als Siebtklässler, wir waren 12, Mhm und dann lief ‘ne Schülerin draußen vorbei, die A. M., die Schwester von der Filmemacherin N., Mhm lief draußen vorbei, die war damals 11. Klasse – nee nicht 11., 10. Klasse, das Mädchen war 15 oder 16, Mhm und dann unterbrach Keller nassgeschwitzt seine Erzählungen aus Afrika, guckte zum Fenster, machte ein gewollt erregtes Gesicht und sagte ‚A., tiefe russische Fotze‘, (1) und dann erzählte er weiter von seiner Afrikareise. Also, das war unser, das war unser Erdkundeunterricht. >Holt Luft< Das war unser Erdkundeunterricht (Z. 338-346).*

Nachdem Carsten seine Beurteilung über Lehrer Keller mit dem zweimaligen Partikel „ja“ in Zeile 337 als zutreffend bestätigt hat, beginnt seine szenische Darstellung mit der Suche nach dem richtigen Alter der betroffenen Schülerin, um dann mit der bildhaften Zeichnung des „*nassgeschwitzten*“, (Z. 343) „*zum Fenster guckenden*“ (vgl. Z. 343) Lehrers den zutiefst verletzenden Ausspruch wiederzugeben. Das „A.“ steht für einen russischen Mädchenvornamen. Sexistische Äußerungen gegenüber Abhängigen in pädagogischen Beziehungen verkörpern Grenzüberschreitungen. Dessen ist sich Carsten nicht bewusst, sein Gefühl sagt ihm aber, dass dies ein Beispiel für das „*total abwertende*“ (Z. 337) Verhalten von Keller war. Während seiner ersten Zeit im Internat fällt auf, dass Carsten viele Dinge als befremdlich empfand. Später werden wir sehen, dass eine Umdeutung in das scheinbar ‚Normale‘ lebensnotwendig wird.

Nach einer kurzen Sprechpause beendet Carsten die Episode mit der lakonischen Feststellung:

„...und dann erzählte er weiter von seiner Afrikareise“ (Z. 344-345). Mit dem Rahmenschaltelement, dem schlussfolgernden Adverb „also“ (Z. 345) leitet Carsten den Abschluss des Themas ‚Erdkundeunterricht‘ ein:

C.: *Also, das war unser, das war unser Erdkundeunterricht. >Holt Luft<. Das war unser Erdkundeunterricht (Z. 345-346).*

Eine Lesart dieses aus Wiederholungen bestehenden Schlusssatzes könnte lauten, dass Carsten die Erinnerungen beschäftigt, die alternative Lesart könnte die Undenkbarkeit solcherart pädagogischen Handelns implizieren.

Somit beginnt die grundsätzliche Irritation von Carsten zu einem frühen Zeitpunkt nach seiner Aufnahme in die Odenwaldschule. Dennoch zehrt er auf der Odenwaldschule noch von dem „*Kenntnisstand des Gymnasiumsbesuch[s]*“ (Z. 313-314). Phonetisch deutlich betont hebt Carsten hervor „*ich hab eigentlich überhaupt nichts mehr gemacht*“ (Z. 312). Dazu passt es, wenn Carsten den Unterricht in „*Mathe, Deutsch und Englisch, das war alles, ich fand das einfach*“ (Z. 347-348) bewertet. Möglicherweise auch deshalb empfand er den Unterricht als Unterforderung, bezeichnet ihn aber als so langweilig, wie in den vorhergehenden Schulen.

Die Integration, zumindest in eine Gruppe der Internatskameraden gelingt problemlos. In seinem ersten Schulsummer sind er und Mitschüler nach dem Unterricht auf den Kiesplatz zum Fußballspielen und danach zum Bäcker Schmid Cola trinken gegangen. Der Bäcker befand sich in der Nähe des Schulgeländes. Das fand Carsten „*alles super*“ (Z. 351). Hier kann Carsten an seine Sportlichkeit anknüpfen und sich in der Natur frei bewegen. Im Gegensatz zum Unterricht engagiert er sich in der Fußballgruppe mit voller Begeisterung. Carsten festigt den Eindruck, wonach gleichaltrige Bezugspersonen nach den Kindergartenkindern und dem engen Schulfreund in seiner Orientierung eine herausragende Rolle einnehmen.

Ein anderer Zwischenfall markiert ein im ersten Sommer schon von Carsten als fragwürdig erkanntes „soziales“ Muster in der Odenwaldschule. Carsten erinnert sich nicht mehr genau, jedenfalls bekam er von seinem Großvater einen „*relativ (.) wertvollen Radiorekorder für damals 500,- DM geschenkt, das war 1981 viel Geld*“ (Z. 354-355).

C.: *Und der war weg, der ist geklaut worden. Also, auf der Reformschule wurde ja, es wurde ja geklaut (2) also, es war unglaublich, ich meine, ah, ich hab das relativ schnell dann übernommen, also, ich hab dann auch geklaut. Aber es wurde einfach geklaut. Es gab überhaupt kein- (3) >klopft mit der Hand auf den Tisch< also, man wusste dass das Klauen, und das ist eigentlich nicht ok, weil sonst hätte man das auch nicht heimlich gemacht, aber es war auch klar, hier klauen alle, oder hier klauen viele oder man musste auf seinen Kram aufpassen. >Holt Luft<. Der Radio-*

rekorder war weg, ich bin zu meinem Familienoberhaupt, das hat den nicht besonders interessiert, der sagte halt ‚ja, was soll ich jetzt machen?‘

I.: Wer war damals Ihr Familienoberhaupt?

C.: *Da haben ja 4 Lehrer gewohnt. Ok. Ich war damals bei Wolfgang Wiese. Mhm. Der war mein Familienoberhaupt aber nur 1 Jahr da. (1) Der hat ja zugekuckt wie Schüler gequält wurden und wusste das und ist nicht eingeschritten. Ich wusste aber nicht, ob er deswegen gehen musste. Also, der war, der war eigentlich Fußballtrainer. Hatte aber ein Lehrerexamen und die Lehrerarbeitslosigkeit, Anfang der 80er, hat ihn an die Reformschule gespült. Mhm. Aber der war pädagogisch, ah, (2) der kuckte immer Fernsehen abends und wer wollte konnte mitkucken. Das war seine pädagogische Betreuung. Mhm. Und wenn Fußballübertragungen kamen haben wir mitgekuckt. O.K. (2) Also, das heißt mein Radiorekorder wäre weg, und keiner konnte was für mich tun. Und das war eigentlich so, da wusste ich ok, hier tut keiner was für dich, das ist angekommen. (2) Da war ich 12, und ich wusste hier wird keiner was für dich tun, das war ganz offensichtlich. Ich wollte den wieder haben, ich hing da dran. >Holt Luft< Ich hab ziemlich geheult, als ich meinem Großvater dann davon erzählte, dass der weg war, und mein Großvater musste erst mal ‚n großen Schluck Bier nehmen. Der sagte dann auch ‚ja wie‘ und da passiert dann nix. Mhm. Da müssen- da sagte damals, das weiß ich noch, der sagte dann so ‚ja da müssen doch dann alle zusammenlegen, dass das irgendwie wieder ersetzt wird oder so was‘ ja, und hatte eigentlich so ganz so vom kollektiv her gedacht eigentlich ganz gute Ideen, aber die Reformschule war kein Kollektiv, es war ‚n Raubtierkäfig, ja. Friss oder werd gefressen. Das hatte ich kapiert mit 12 (Z. 356-391).*

In diesem Abschnitt vermischt Carsten formal die Textsorten Beschreiben, Argumentieren und Bewerten mit einem Hinzufügen von Bildern, wenn er in die direkte Rede wechselt. Inhaltlich beschreibt Carsten, dass sein neuer Radiorekorder geklaut wurde, was ihn „*ziemlich zum Heulen*“ brachte (Z. 383), sein Großvater reagierte entsetzt, nahm sich über das schulische Verhalten ‚irritiert‘ ein Bier, und machte aus der Sicht von Carsten einen ganz guten Vorschlag:

„Ja, da müssen doch alle zusammenlegen, dass das irgendwie wieder ersetzt wird oder so was“ (Z. 387-388). Nachdem sich das Internat, vertreten durch das Familienoberhaupt Wiese, als empathielos erwies und sich für nicht zuständig erklärte, offenbart sich hier nicht nur eine pädagogische Hilflosigkeit, sondern das Fehlen jeglicher Wertschätzung des Schülers und seines Eigentums. In seinem ersten Schuljahr auf der Odenwaldschule lernte Carsten eine Schulkultur kennen, in der man ohne Konsequenzen klauen kann, und keiner dagegen einschreitet. Er verstärkt diese Erfahrung noch mit dem Begriff „*Raubtierkäfig*“ und „*Friss oder werd gefressen*“ (Z. 390-391). Das Wissen von Carsten, dass man nicht klauen darf, erfährt keine bestärkende pädagogische Rückmeldung, womit Carsten seine Legitimation ableitet, nun seinerseits ebenfalls zu klauen.

Mit der zweiten Nachricht in diesem Abschnitt beschreibt er den Lehrer Wiese als Fußballtrainer, womit natürlich seitens Carstens eine positive Wahrnehmung verbunden ist, davon zeugt das „*eigentlich*“ (Z. 373). Lehrer Wiese hatte ihn anfangs mit dem Fußball unterm

Arm gesehen und da war „*sofort >holt tief Luft< so 'ne positive Verlinkung da*“ (Z. 503). Er bestärkt jedoch das negative Urteil über Wiese, indem er resümiert, dass Wiese zugeguckt habe, wie „*Schüler von Schülern gequält wurden*“ (vgl. Z. 371). Wiese war Fußballtrainer, hatte aber ein Lehrerexamen und sei infolge der Lehrerarbeitslosigkeit Anfang der 1980er Jahre an die Reformschule gespült worden (Vgl. 372-374). Als einzige pädagogische Betreuung außerhalb des Unterrichts bot er seinen Wohnraum als Fernsehzimmer an.

Ein weiteres Ereignis im ersten Schuljahr von Carsten führte zu seiner Bewertung

„... *hilf dir selbst. Es war 'ne Selbsthilfegruppe*“ (Z. 397-398). Dem liegt außer dem Diebstahl des Radiorekorders eine „*Attacke von 'nem ein Jahr älteren Jungen, einem Mitarbeiterkind zugrunde, der ihn verprügeln wollte*“ (vgl. Z. 392-394) Mit Räuspern und Schlucken in fast entschuldigender Weise ergänzt Carsten: „*und dann hab ich dem ziemlich die Nase blutig gehauen*“ (Z. 395).

Eine weitere Schilderung Carstens über Lehrer Wiese lautet: „*Der hat ja zugeguckt wie Schüler gequält werden und wusste das und ist nicht eingeschritten*“ (Z. 370-372). Lehrer Wiese musste nach einem Jahr die Schule verlassen, möglicherweise leistete folgende Begebenheit, Gewalt gegen Kameraden, einen Beitrag:

C.: (3) *Und dann ging halt so-. Interessiert Sie das mit den Quälereien mit dem (Z. 398) Jungen? Ja bitte, ja. Dann gingen diese Quälereien los von- also, wir waren in der Familie 4 Jungs in der 7. Klasse, Fabius und ich, Mhm und noch zwei Jungs die auch 'n Doppelzimmer belegten. Und einer von denen >holt tief Luft< der (2) pff, abwertend könnte ich sagen das war so 'n Mamasöhnchen, also vielleicht hätte ich damals einfach gesagt das ist so 'n Mamasöhnchen, der war so 'n bisschen kleiner, das war so 'n Milchbubi. >Holt Luft< (3). Die Eltern waren so besorgte (.) Leute gewesen >holt Luft, überlegt< und der war halt einfach, ja der war damals, der war einfach komisch. (2) Und dann haben die angefangen, den zu quälen. Die sind dann immer zu dem ins Zimmer und haben den gehauen, haben dem 'n Knuffel gegeben und es wurde immer mehr, also der hatte dann auch blaue Flecken. >Holt Luft< Und der bekam immer Freespakete geschickt von seinen Eltern, Mhm >räuspert sich< und es gab auf der Reformschule quasi so, das ist wie so 'n ungeschriebenes Gesetz, wenn du Freespakete kriegst, und nicht alle kriegen welche, ich hab zum Beispiel nie welche gekriegt, Mhm >holt Luft<, ahm, ist es besser, man teilt die. Weil sonst kriegt man's eh geklaut. Sonst hat's Konsequenzen. Und der hat die halt nicht geteilt, der hat die halt in seinen Schrank eingeschlossen mit 'nem Vorhängeschloss. >Holt Luft< Und das haben natürlich die andern mitgekriegt. >Holt Luft< Und der hat auch gesagt, er teilt das nicht, ja. Und dann haben die andern irgendwann mal gesagt ,O.K. Du willst nicht teilen, dann isst du das jetzt auf' (3) ohne ihm was zu trinken zu geben. Und also der heulte irgendwann, der ist irgendwann auch an den Erdnussflips fast erstickt. >Holt Luft< Und dann hat die Mama, weil das ja gesund ist für den Jungen, immer 'ne Flasche Lebertran mit reingepackt, >holt Luft< und dann durfte er dann den Lebertran trinken, um also nicht an den Erdnussflips zu ersticken, und hat sich natürlich dann irgendwann auch erbrochen, ist ja klar. Mhm. >Holt tief Luft< Und dann haben die den aber weiter gehauen, so lange gehauen, bis er halt weitergegessen hat >schluckt, schnalzt mit der Zunge< und setzten sich auch immer auf ihn drauf, also so drei, vier, fünf ältere*

Schüler immer auf den Kleinen drauf bis der halt was- bis der halt einfach dabei geheult und geschrien hat und >holt tief Luft< und irgendwann sagte dann auch, der Wolfgang Wiese war beim Abendessen, sag mal, der wohnte ja genau, also das Zimmer von diesem Jungen war genau neben der Lehrerwohnung und das waren nicht so Wände wie hier, das waren so Rigipswände Mhm so tuck tuck, ja einfach so, ‚was macht ihr eigentlich mit dem, der schreit ja immer so.‘

I.: Der war da? (Z. 437).

C.: *Der hat das zumindest immer wieder gehört, ja. Und sagte ‚was macht denn ihr mit dem?‘ >Holt tief Luft< Und dann – und die anderen beim Abendessen haben gesagt ‚ja, wir quälen den halt‘ und dann sagte der ‚ja, wie, ihr quält den, was macht denn ihr? kann ich mir das mal ankucken?‘ Und wir sagten ‚ja klar, wir quälen den immer um fünf, kannst ja einfach morgens um fünf, morgen um fünf kommen und dann zeigen wir Dir, wie das funktioniert, mit dem Quälen‘. Also, >holt tief Luft< gesagt, getan, am nächsten Tag war Wolfgang Wiese im Zimmer und hat sich das demonstrieren lassen, wie der Junge gequält wird >holt tief Luft< und weil sie ja ihrem Lehrer auch ‚ne Freude machen wollten quälten sie ihn an dem Tag besonders gut. >Holt tief Luft, schnalzt mit der Zunge< Und das rief ah (2) ‚ne Lehrerin auf ‚n Plan. Ich weiß aber nicht welche. >Schluckt< Weil ich kenn diesen Teil- ich hab da nie mitgemacht bei diesen Quälereien, mich hat das nicht interessiert. >Holt tief Luft< Mich hat das nie interessiert auf S. rumzuhacken. Mhm. Ich glaub auf der Reformschule ist es mir gelungen, mit solchen Geschichten Mh für mich so ‚ne Position zu erreichen, dass ich quasi weder Opfer noch Täter bin.‘*

I.: Sie wurden in Ruhe gelassen weil Sie sich anfangs ein Mal kräftig gewehrt (Z. 457) haben?

C.: *Ja. Ich meine es wurden auch noch mehr in Ruhe gelassen, also nicht jeder war Täter oder Opfer also so. Wir hatten mal, ich war dann auch in so ‚ner Clique drin, wo ich so, da war das nicht so ‚n Thema, aber es gab halt, es gab Opfer und Täter unter den Schülern >holt Luft< und ich war da halt nicht mit dabei, so. Aber ich war da auch nicht der einzige, also war kein- Mhm an mir war nix besonderes oder so überhaupt nicht. Ich war halt einer von denen, die nicht dabei waren. Also irgend ‚ne Lehrerin kam rein, >holt Luft< weil nämlich die Schreie von diesem Jungen, also die hätte man locker bis zum Büro raus gehört, ich hab das auch gehört, ich war halt in meinem Zimmer, ich meine, ich wusste ja, was die machen, (1) ich wusste das schon. >Holt Luft, räuspert sich< Die Lehrerin kam rein und Wiese >spricht lachend< versuchte noch in den Schrank zu springen und sich vor ihr zu verstecken, die Jungs haben mir das erzählt, ‚ne völlig groteske Situation, und dann sah sie also Wiese, sah diesen heulenden Jungen, und dann ging sie raus. (3) Ende der Szene. (1) Am Ende des Schuljahres ging Wiese. Ich weiß nicht ob’s ‚n Zusammenhang gibt. Das wäre jetzt Mhm ‚ne Interpretation. >Holt tief Luft, atmet tief aus< (Z. 398-476).*

In dieser Textpassage erzählt Carsten über das abermals fragwürdige Sozialverhalten von Schülern und eines Lehrers, welches er zwar mitbekam, selbst aber nicht beteiligt war. Das Schreien und Weinen (vgl. Z. 434) des gequälten Jungen waren nicht zu überhören, denn „die hätte man locker bis zum Büro raus gehört“ (Z. 405). Carsten vergewisserte sich zuvor, ob er dieses Ereignis auch erzählen solle. Die Interviewerin vermutet eine weitere Schilderung, die unter das Thema ‚Schulkultur‘ oder ‚Lehrerqualifikation‘ zu subsumieren

sein könnte und bittet darum. Bei dieser Quälsituation handelt es sich nicht um eine einmalige Episode, sondern um eine habitualisierte Abfolge von Ereignissen. Das Motiv der Jungen, die einen als „*Milchbubi*“ oder „*Mamasöhnchen*“ (Z. 404-405) von Carsten bezeichneten „*komischen*“ (Z. 407) Jungen wiederholt quälten, bleibt im Dunkel. Diese beiden Bezeichnungen vermitteln jedoch den Eindruck, dass ein ‚richtiger Junge‘ einem ‚Mamasöhnchen‘ seine vermeintliche Stärke zeigen kann und als Legitimation für dieses Handeln das egoistische Verhalten des ‚Mamasöhnchens‘ herhalten musste. Dafür spricht die Wortwahl von Carsten, der sich selbst weder zu den Tätern noch zu den Opfern zählt (vgl. Z. 454). Carsten beschreibt Situationen mit fundamentaler Demütigung eines Schülers. Er definiert sich als unbeteiligten Zuschauer, der das Schreien des Jungen infolge der dünnen „*Rigipswände*“ (Z. 433) zwar hörte, ihm aber auch nicht half. Auf die Idee kam Carsten nicht, weil „*[mich] das nie interessiert [hat], auf S. rumzuhacken*“ (Z. 452). Warum hat ihn das nicht interessiert? Nahm er das nicht als Misshandlungen wahr? Naheliegend ist die Annahme, dass Carsten die Lehre aus dem ersten Sommer an der Odenwaldschule, dass hier niemand hilft, bereits zur Maxime auch seines Handelns erhoben hat. Die Orientierung von Carsten, sich seinen Alltag im Internat als „*Selbsthilfegruppe*“ (Z. 398) zu konstruieren, könnte im Sinne einer scheinbaren Normalisierung wirksam geworden sein. Der Ansatz eines Rechtfertigungsversuchs, wonach andere auch in „*Ruhe gelassen wurden*“ (Z. 460) und er sich in einer Clique bewegte „*wo ich denk so, da war das nicht so 'n Thema*“ (Z. 462) legt Zeugnis von einer typischen Lebenssituation auf der Odenwaldschule ab. Die Familie bot in dem Wohnraum ‚Wiese‘ keine soziale Struktur, die den Zusammenhalt der Schüler förderte, eine schützende Funktion ausübte, oder von Wertschätzung geprägt war. Ihre Freizeit verbrachten die Schüler in Cliques oder Interessengemeinschaften, die nicht mit den ‚Familienmitgliedern‘ identisch sein mussten. Ein übergeordnetes Gemeinschaftsgefühl für alle Schüler in der Odenwaldschule wird von ihm nicht erlebt. Die Orientierung auf eine Clique als Gemeinschaft beginnt schon in seinem ersten Schuljahr.

Welche Rolle nimmt der Lehrer und das Familienoberhaupt Wiese ein? Zunächst fragt er „*kann ich mir das mal angucken?*“ (Z. 442). Sowohl die Frage des Lehrers als auch die Antwort der Schüler: „*Ja klar, wir quälen den immer um 5... kannst ja einfach morgen um 5 kommen und dann zeigen wir dir, wie das funktioniert...*“ (Z. 443-445) weisen mit der im Präsens formulierten direkten Rede auf den damaligen Zeitpunkt hin, auf den sich diese Episode bezieht und Carsten die Ereignisse auf die von ihm beschriebene Weise erfahren hat. Überraschend zählt er sich zu den einladenden Schülern „*wir sagten, ja klar...*“ (Z. 443), obwohl er einige Zeilen später sagt „*ich war da halt nicht mit dabei, so*“ (Z. 463-464). Kann es sich bei dem „*wir*“ (Z. 443) um eine Verstrickung handeln, verursacht durch den hohen Detaillierungsgrad seiner mitwissenden Erzählung, womit er sich in einer zwiespältigen Situation befindet? Ein Zeichen der Solidarität mit den Mitschülern? Das lässt sich an diesem einmalig geäußerten ‚wir‘ nicht eindeutig festmachen. Jedenfalls beschreibt

Carsten die Gewaltsituation, wie die Schüler sie ihm erzählten, als „*völlig grotesk*“ (Z. 472). Der misshandelte Junge schrie so laut, dass eine andere Lehrerin den Raum betrat, Lehrer Wiese den Sprung in einen Spind nicht mehr schaffte und die Lehrerin nun mit dem Bild des heulenden Jungen, der anderen Jungen und Lehrer Wiese konfrontiert war. Eine Situation mit Komik, die Carsten zum Lachen veranlasste (vgl. Z. 471). Die Lehrerin verließ kommentarlos den Raum.

Eine pädagogische Intervention gegenüber den Schülern fand weder spontan noch später statt. Möglicherweise wurde mit dem Ende dieser geschilderten Szene auch das berufliche Ende der Tätigkeit Wiese in der Odenwaldschule eingeleitet.

Carsten distanziert sich zwar von der Situation, blendet eine Mitverantwortung oder ein Mitgefühl zu dem Kontext „Misshandlung von Schülern“ aber auch aus. Die Pause in der Erzählung von Carsten, die durch Luftholen und räuspern (vgl. Z. 470) entsteht, könnte ein Anhaltspunkt dafür sein, dass seine Sicht der Situation heute eine andere wäre. Möglicherweise ist er sich bewusster, was die Misshandlungen für das Opfer bedeutet haben müssen. Und was denkt Carsten über einen Lehrer, der über einen gewissen Zeitraum in,seiner’ Familie das Schreien und Heulen eines Jungen toleriert? Und bei dem der versuchte Sprung in den Spind nicht als Beleg für eine planvolle erzieherische Handlung dienen kann? Carstens Kommentar „*grotesk*“ (Z. 472) bezieht sich auf die Gesamtsituation des Zuschauens von Wiese, eine wertende Einordnung des Lehrer- oder Schülerverhaltens findet nicht statt. Am Ergebnis scheint sich als Mosaik zur gelebten Kultur in dem Internat zu bestätigen, dass teilweise die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern und umgekehrt, sowie unter Schülern, von Respektlosigkeit und Missachtung geprägt war. Darüber hinaus gehört zur Schulkultur das Duzen, auch generationenübergreifend. Auf Basis der Erzählungen von Carsten kann ein professionelles pädagogisches Verhalten für die Lehrer/Familienoberhäupter Keller und Wiese ausgeschlossen werden. Vergleichbare Themen werden mit der Interpretation weiterer Interviews erneut aufgegriffen.

Carsten führt nach dem Erzählen des Vorfalls mit Lehrer Wiese weiter aus, dass es eine Heimordnung gab, die er in der 8. Klasse erstmalig bewusst wahrgenommen habe. An die genauen Einzelheiten der Heimordnung könne er sich nicht erinnern, es wurde aber erwartet, dass die Schüler zum Unterricht kommen, dass sie relativ regelmäßig zum Essen erscheinen und dass sie um 22.00 Uhr auf dem eigenen Zimmer sind. Carsten erinnert sich, dass Lehrer Wiese anfangs mal um 22.00 Uhr die Anwesenheit der Schüler überprüfte. War man nicht anwesend, gab er sich auf Nachfragen mit der Antwort zufrieden: „*Ja, ich war noch bei dem und dem*“ *dann war’s irgendwie auch O.K.*“ Mhm. So. (3) *Relativ irre* (Z. 492-493). Carsten erzählt nichts über eine Ermahnung, doch um 22.00 Uhr auf dem Zimmer zu sein. Stattdessen reicht es offenbar dem Familienoberhaupt, wenn Carsten meldet, sich bei einem anderen Schüler aufgehalten zu haben. Nach einem bestätigenden „*so*“

und einer Pause von drei Sekunden bewertet er die Freizügigkeit beim Überwachen der Heimordnung als „*relativ irre*“ (Z. 493).

Den Bezug zu seinem ersten Familienoberhaupt Wiese stellt Carsten her, indem er festhält, dass dessen Tätigkeit schon nach einem Jahr beendet worden sei. Er vermutet als Grund dafür, das Zusehen beim Quälen von Kindern (vgl. Z. 369-372). Er beginnt diese Passage nicht mit dem ersten Kennenlernen, sondern mit dem Besonderen. Erst auf die Frage, in welcher Weise er selbst Kontakt zum Hausvater/Familienoberhaupt bekam, antwortet Carsten, dass ihm gesagt wurde, „Wiese“ sei sein Familienoberhaupt. Lehrer Wiese begrüßte Carsten, der bereits einen Fußball im Arm hatte. Diese „*positive Verlinkung und Fußball war aber die einzige Schnittmenge zwischen uns*“ (Z. 503-504), wie Carsten weiter ausführt.

Inzwischen wusste Carsten, dass man sich ein Familienoberhaupt auch aussuchen kann. Ein Fußballkamerad und Carsten wollten am Ende der 8. Klasse zu zwei Klassenkameraden, ebenfalls Fußballer, in die Familie von Frau Neumann wechseln. Als das in dieser Weise besprochen war, kam der Freund auf die Idee, doch zur Familie Gerd Bürger zu gehen. Dessen Argument „*Da ist immer so viel los, da ist immer Action*“ (Z. 519-520). Davon hatte Carsten auch schon gehört: „*immer Party, immer lustig und Stimmung am Tisch*“ (im Speisesaal des Internats) (Z. 521-522).

Carstens erste Reaktion war zunächst eher abwehrend:

„*Und ich da erst so gar keinen – dachte ich so, pff, (2) ja warum nicht, ja, so*“ (Z. 523-524). Er nennt keinen Grund für das anfängliche Zögern, letztlich siegte die Neugier und es fiel ihm offenbar kein triftiger Ablehnungsgrund ein. Die zwiespältige Haltung zu dem eventuellen Wechsel in diese Familie betont Carsten mit der Lautkombination „pfff“ und dem Partikel „ja“ vor dem Adverb „so“. Eine andere Lesart wäre, dass Carsten mit betonter Lässigkeit darstellen möchte, wie wenig überlegt der Wunsch geboren und realisiert wurde.

Obwohl Bürger als Schulleiter bereits wusste, dass die beiden Schüler ihre Aufnahme in die Familie Neumann schon geregelt hatten, war er mit einem Wechsel der Schüler in seine Familie einverstanden.

Die „Familie Bürger“: oder das Beispiel eines enthemmten Erziehungsstils

Wie schon am Anfang des Interviews beschreibt Carsten im Rahmen einer zeitlichen Struktur die Aufnahme in Bürgers Internatsfamilie:

C.: *Und damit waren wir dann also >holt tief Luft< zu Beginn des Schuljahres 82/83 als zwei 13-jährige Achtklässler die jüngsten in der Familie, es waren dann noch Jungs aus der 9. da >holt tief Luft< und im Einzelzimmer wohnte der B. >überlegt kurz< Behrens in der 13. Klasse >holt Luft< und - (Z. 529-532).*

Auf die unterbrechende Frage nach der Gesamtzahl der Schüler in Bürgers Familie antwortet Carsten sofort: „*7. Drei Doppelzimmer und ein Einzelzimmer*“ (Z. 535). „*Ein Einzel-*

zimmer stand nur den 13-Klässlern zu“ (vgl. Z. 538). Anschließend beschreibt er, dass er in der Stadt und in der Reformschule schon alles machen konnte (vgl. Z. 541), das sei aber kein Vergleich zu Bürgers Familie gewesen:

C.: *Das hat sich noch Mal multipliziert, also bei Bürger in der Familie konnte man noch mehr als alles machen. >Holt tief Luft< (Z. 541-543).*

I.: Wie erinnern Sie das? (Z. 545).

C.: *Das heißt praktisch Remmidemmi machen bis in die Nacht, das heißt Rauchen, Saufen, Drogen nehmen, das heißt nicht zur Schule gehen, wenn man keine Lust hatte, das heißt >holt Luft, überlegt< (3) auch bei ihm in der Bude rumhängen, der hatte ja für diese Verhältnisse 'ne relativ große Wohnung, der hatte ja so (1) 'ne Drei-Zimmer-Wohnung, wovon ein Zimmer sein Schlafzimmer war und der Rest war so 'n Doppel-Wohnzimmer mit so ner, >holt Luft< wie das in Altbauten oft ist, mit so 'nem Durchgang, der aber so die vierfache Größe von der Tür hatte, und hatte 'ne Küche, der hatte immer leckere Sachen eingekauft, also man konnte sich da Brote schmieren und kochen in der Küche, >holt Luft< was das auch ermöglicht hat, nicht im Speisesaal essen zu müssen. Mhm. Wir haben da oft bis abends um – ich kann das noch, noch gut erinnern, da im Vorfeld wo wir zu ihm in die Familie wollten, hieß es mal ‚hey da kommt heute Abend 'n Film‘, wir hatten ja im Regelfall keine Fernseher, und wenn wir welche hatten, hat's uns nix genutzt, weil ohne die Dachantenne hat man nur 'n Scheiß Bild bekommen, ja. >Holt tief Luft< ‚Da läuft heut Abend der und der Film, hey bei Gerd in der Wohnung kucken se alle‘ dann dacht ich so ‚na, der fängt aber doch erst um halb zehn an, um zehn müsstest doch alle auf ihrem Zimmer sein‘, und ich wäre da alleine gar nicht hingegangen, ich hätte mich da gar nicht hingetraut, nicht wegen Bürger, sondern wegen den ganzen (.) älteren Jungs und fand das irgendwie komisch, war auch nicht meine Szene, und dann sind wir da um halb zehn eingelaufen und da saßen (.) 25 Jugendliche in Bürgers Wohnzimmer, und der war gar nicht da. Also die Tür war ja immer offen, man konnte da einfach rein gehen, der war gar nicht da >holt tief Luft< und dann krümelten wir uns da noch irgendwo auf 'ne Fensterbank >schluckt, schnalzt mit der Zunge< und haben diesen Film, ich weiß nicht mehr was es war, mitgeguckt und irgendwann mitten im Film >holt Luft< kam Bürger rein und (2) >schnalzt mit der Zunge< der konnte ja (3) sich auf 'ne Art und Weise verhalten, die wir damals witzig fanden, Mhm also wo er dann so, quasi so, ah, (3) grimassiert hat, eigentlich sei ihm das jetzt alles zu viel und wie wir denn in seine Wohnung kommen. Also in völliger Verkennung, dass er sie offen gelassen hat und dass das anscheinend öfters da passiert. Also >holt Luft< er warf uns das so im Spaß vor, was wir denn, wo wir denn alle her kämen, irgendwie so was und sagte ‚er geht jetzt mal ins Bett‘ >klatscht in die Hände< und ist halt so in sein Schlafzimmer, die Tür zugemacht und wir machten da (.) Party, in seiner Wohnung. >Holt tief Luft< Und (1) und das war halt's Leben in der Bürgerfamilie (4) (Z. 546-582)*

I.: Und der Schüler, der 'n Einzelzimmer hatte und schon in der 13. Klasse war? (Z. 584).

C.: *Was war mit dem?*

I.: Die Älteren haben mitgemacht?

C.: *Ja ja.*

I.: Egal wie? Also vom Alter her egal wie? Wer Lust hatte da mitzumachen ist da hingegangen *ja* und konnte mitmachen?

C.: *Ja genau* (Z. 586-595).

Die Textpassage von Zeile 541 bis 595 wird formal aus einer Mischung von Beschreibungen in den Zeitformen Präteritum und Plusquamperfekt gestaltet. Im Rahmen szenischer Narrationen wechselt Carsten erneut mit der direkten Rede in die Präsensform. Mit dem Stilmittel der wörtlichen Rede hebt er relevante Ausschnitte in seiner Erzählung hervor. Bewertungen greift Carsten ebenfalls im Präteritum wieder auf. Parasprachliche Einschübe wie „Luftholen, schlucken, mit der Zunge schnalzen“ deuten auf eine innere Beteiligung hin, wobei die Affektqualität der inneren Beteiligung nicht zweifelsfrei deutbar scheint. Inhaltlich lassen sich in dieser Textpassage folgende Themen vermerken:

Erstens das Thema „Freizügigkeit“, für die Schüler, die zur Familie Bürger gehörten und den anderen Schülern des Internats. Zunächst erinnert sich Carsten auf die Frage, was ‚alles machen können‘ bedeutet, dass es *„praktisch um Remmidemmi machen das bis in die Nacht ging, das heißt Rauchen, Saufen, Drogen nehmen, das heißt nicht zur Schule gehen, wenn man keine Lust hatte...“* (vgl. Z. 546-548). Hier entwirft Carsten ein Szenario eines hedonistischen Milieus, in dem die Schüler das Leben in vollen Zügen genießen wollen: Spaß, Kommunikation und das ungehinderte Ausleben der eigenen Empfindungen realisieren. Ein solches Milieu sprengt traditionelle Grenzen sozialer Schichten. Dies wird bestätigt, als er beschreibt, dass da 25 Jugendliche [unterschiedlichen Alters und Herkunft] in Bürgers Wohnung saßen, fernsahen und *„Party machten“* (Z. 580). Auf der Interaktionsebene Bürger zu Schülern traten soziale Schichten offenkundig nicht in Erscheinung. Dass es diese Trennung in wohlhabende und ärmere Schüler auf der interaktiven Schülerebene mit Handlungsfolgen gab, wird zu einem späteren Zeitpunkt evident.

Jedenfalls konnte Carsten, ohne zur Familie Bürger zu gehören, dessen Wohnung betreten, *„sich auf eine Fensterbank krümmeln“* (Z. 569-570) und den Film ansehen. Bemerkenswerterweise hätte er sich wegen der älteren Jungen allein gar nicht in die Wohnung getraut. *„...und fand das irgendwie komisch, war auch nicht meine Szene, und dann sind wir da um halb zehn eingelaufen...“* (Z. 565-566). Carsten nutzt zur Beschreibung seiner damaligen Empfindung die Jugendsprache mit ‚Szene‘ und ‚eingelaufen‘. Das erweckt den Eindruck, wonach er sich die „komische“ Situation mit 25 Jugendlichen, ohne Anwesenheit des Familienoberhauptes, beim Fernsehen bildlich vorstellt. Mittels des Indefinitpronomens ‚irgendwie‘ vor ‚komisch‘ drückt Carsten auch ein nicht erklärbares Unbehagen aus. Dies wird ergänzt durch das Schnalzen mit der Zunge, bevor er beschreibt, wie Familienoberhaupt Bürger seine Rückkehr in die Wohnung inszeniert: Er *„grimassiert“*, und *„eigentlich sei ihm das jetzt alles zu viel und wie wir denn in seine Wohnung kommen“* (Z. 574-576). Die Jungen fanden das damals witzig, insbesondere, weil alle Beteiligten wussten, dass Bürgers Tür immer offen, im Sinne von nicht abgeschlossen war. Bürger beendet seinen

gespielt spaßigen Auftritt mit der Bemerkung „*er geht jetzt mal ins Bett*“ (Z. 579), und klatscht zum Abschluss in die Hände. Das hätten die Schüler auch als Zeichen für einen gewünschten Aufbruch deuten können, es war schon später als 22.00 Uhr. Das geschah aber nicht, die Schüler machten weiter Party. Carsten beendet die Episode nach kurzer Sprechpause mit: „*und das war halt's Leben in der Bürgerfamilie*“ (Z. 581-582). Dieser Szenenausschnitt steht in völligem Kontrast zu einer Vorbildwirkung, sowohl im Rahmen eines professionellen Lehrerverhaltens, als auch für die Rolle des Familienoberhauptes. Mehr noch: Der Aspekt der Fürsorge für die Kinder und Jugendlichen ist völlig ausgeblendet. Im Verhältnis Schüler/Erwachsener wird keine Generationendifferenz sichtbar. Im Gegenteil, wenn das ‚in die Hände klatschen‘ eine Aufforderung zum Aufbruch enthalten hätte, wären die Schüler gegangen. Das geschieht aufgrund andersartiger Gewohnheit nicht und steht für nicht eingeforderten Respekt. Diese „Gewohnheit“ dokumentiert Carsten mit seiner Bemerkung: „... *Wir haben da oft bis abends um...*“ (Z. 556); diesen Satz schließt Carsten nicht ab, aber mit der anschließenden exemplarischen Schilderung der Filmszene bezieht er die Zeit nach 22.00 Uhr mit ein.

Ein weiteres Thema bilden die Raumverhältnisse in Bürgers Wohnung. Nach Carstens Beschreibung war sie mit drei Zimmern inklusive einem Schlafzimmer relativ groß. Zwei Zimmer waren mit einem großen Durchgang verbunden. In der Wohnung gab es kein Badezimmer, was im Kellerraum hätte eingerichtet werden können, der als Abstellkammer diente. Und in der vorhandenen Küche stellte Bürger aus eigenen Mitteln zum Zwecke der Selbstversorgung „*Jeckere*“ (Z. 553) Lebensmittel zur Verfügung. Mit dem Ergebnis, dass ein oder mehrere Schüler zum Essen gelegentlich nicht in den Speisesaal des Internats zu gehen brauchten. Ob die Formulierung „*nicht im Speisesaal essen zu müssen*“ (Z. 556) einen Hinweis auf eventuell unzureichendes Essen birgt oder die selbstständige Zubereitung von Broten oder Speisen den Reiz ausübten, bleibt offen. Darüber hinaus verabredeten sich auch Jungen unkonventionell untereinander, um in der Wohnung einen in ihren Augen ansehenswerten Film anzuschauen. Bürger verfügte über eine Dachantenne, die den Fernsehempfang überhaupt erst ermöglichte. Und weil seine Tür immer offen war, konnte man die Wohnung auch dann betreten, wenn Familienoberhaupt Bürger nicht anwesend war. Die letzte Interviewtextpassage enthielt die Beschreibung, dass zu einer „Party“ immer Alkohol, Drogen, Nikotin gehörten (vgl. Z. 546-547). Auf die Frage, wie sie an die Drogen gekommen seien, beschreibt Carsten in der kollektiven Wir-Form, wie das so funktionierte:

C.: *Also, als ich anfing zu kiffen wusste ich das nicht so genau, ja. Und später dann haben wir natürlich sehr schnell rausgekriegt, wie man sich das in H. oder D. (1) wo man das kauft, wie man das besorgt. Und dann war das ja auch so, einer hat Geld mitgenommen für alle, und >holt tief Luft< und, wir haben dann ja auch relativ schnell, also so – ist schon auch auffallend, dass so meine Freunde und ich hier eigentlich eher >holt Luft< aus einfachen Familien kamen, also, die dem wirt-*

schaftlichen Hintergrund Mhm angingen, also, ich hatte weder mit dem Adel noch mit den Industrieprinzen was zu tun, (2) relativ lange. >Holt Luft< Und (1) wir haben natürlich dann auch irgendwann noch 'n Stück unsern Drogenkonsum einfach über Handel (.) finanziert. Mhm. (2) Und (1) das funktionierte auch gut (Z. 599-609).

I.: Was für Drogen haben Sie denn damals genommen? (Z. 611).

C.: *Ach, wir haben hauptsächlich Haschisch geraucht. O.K. Ja, wir haben auch Speed genommen und >holt tief Luft< Tabletten genommen und eigentlich so, das war auch nicht so entscheidend, ja. Also Haschisch und, und Bier waren eigentlich so die Hauptdrogen gewesen, und >holt tief Luft< das wurde ja auch nie zum Thema gemacht ja >spricht lauter und etwas aufgeregt< Also ich wohnte mit meiner Mutter in 'ner 2-Zimmer-Sozialwohnung, meine Mutter arbeitete, jobbte damals in so 'nem Backshop. Also, wo man prak – echt einfach auch nix verdient, ja. Mein Vater war Polizist Mhm >holt tief Luft< und ich hatte dort mit Leuten zu tun, die kamen aus den Ferien, und die hatten die Taschen voller Hundertmarkscheine. (2) Also, die hatten quasi als Taschengeld für so 'n Abschnitt zwischen Winter- und Osterferien so viel wie meine Mutter in 'nem Monat verdiente. Die hatten Geld wie Heu. <spricht lauter> Und mir war das damals nicht bewusst, also das -, mir war nicht bewusst quasi dieser Riesen Klassenunterschied. Mhm. Aber was ich merkte...//, die haben was und ich hab nix, und jetzt verteilen wir hier mal rum. Und wir haben die natürlich beschissen wo wir nur konnten (1) beim Dealen. (2) Wir haben die auch abgerippt. Also das war so, >holt tief Luft< (3) Mh mh jede Form von Moral und Anstand (2) hab ich so gemerkt, das bringt mich hier nicht weiter, Mhm also das nützt mir hier nix, das nützt mir hier einfach nix, wer das macht, der geht hier unter (Z. 613-632).*

Über die formale Struktur dieser Sequenz mit Beschreibungen, Argumenten und Hintergrundkonstruktionen, wie Sozialwohnung und Backshop (vgl. Z. 619) führt Carsten den bestehenden Klassenunterschied ein: „Die kamen aus den Ferien und die hatten die Taschen voller Hundertmarkscheine“ (Z. 622). Hier fällt besonders deutlich ein implizit wahrzunehmendes Aufbegehren auf, denn Carsten spricht lauter und aufgeregt (vgl. Z. 617-618).

Die Sequenz beginnt mit der sachlichen Information, dass Carsten zu Beginn des eigenen „Kiffens“ (Z. 599) noch nicht genau wusste, wie man an die Drogen kam. Er beschreibt nun nicht, wann er mit Drogen anfing, und unter welchen Umständen sich sein „erstes Mal“ abspielte. Auch die schnell erworbene Kenntnis über die Beschaffungswege in den zwei nächstgelegenen größeren Städten beschreibt er abstrakt in aller Kürze. Das hat für ihn kein Gewicht. Diesen Eindruck vermittelt er auch, wenn er sagt, dass Haschisch, Speed, Bier und Tabletten genommen werden, Haschisch und Bier „eigentlich so“ (Z. 615) die Hauptdrogen gewesen seien und dies kommentiert mit: „...das war auch nicht so entscheidend“ (Z. 615), ergänzt durch den Satz: „das wurde ja auch nie zum Thema gemacht“ (Z. 617). Das heißt, über den psychoaktiven Rauschmittelmissbrauch wurde in Bürgers Umfeld weder aus gesundheitlichen, sozialen, noch aus erzieherischem Blickwinkel diskutiert. Lehrer Bürger und sein Umfeld nehmen die Suchtgefahr für die Jugendlichen ein-

schließlich der gravierenden gesundheitlichen und psychosozialen Folgen billigend in Kauf. Das trifft augenscheinlich nicht für das Internat generell zu, nachdem Carsten vermutete, dass Fasil, sein Zimmerkamerad in der Familie Wiese, vermutlich „wegen Drogen“ das Internat verlassen musste. So wird das Internat dennoch als ein Sozialraum ausgewiesen, in dem einige Familien mit Schülern eine vollständige Entwertung legitimer Kinderinteressen zur Unterstützung eines gelingenden Individuationsprozesses bewusst betreiben. Welche Auswirkungen sich aus dieser Entwertung für den weiteren Verlauf der Biografie von Carsten ergeben, kann vorausgesehen werden.

Carsten lenkt zu diesem Zeitpunkt betroffen und lauter und aufgeregter, aber in aller Deutlichkeit die Aufmerksamkeit auf „*diesen Riesen-Klassenunterschied*“ (Z. 626). Seine Mutter und er lebten in einer Zwei-Zimmersozialwohnung, sie verdiente in einem Backshop „*echt einfach auch nix*“ (Z. 620), der Vater war „*Polizist*“ (Z. 620). Den Kontrast stellten die „*Leute*“ dar, die „*aus den Ferien kamen und die Taschen voller Hundertmarkscheine hatten*“ (Z. 621-622). Diese Kluft demonstriert Carsten mit dem Beispiel, das „*die*“ (Z. 621, 622) „*quasi als Taschengeld für so 'n Abschnitt zwischen Winter- und Osterferien so viel hatten wie meine Mutter in einem Monat verdiente*“ (Z. 623-624).

Damit bestätigt Carsten seine Orientierung hinsichtlich sozialer Schichten an einer materiellen Versorgung, die ihm in seiner frühen Kindheit noch fremd war, die nun erst die Voraussetzung zur Teilnahme an Spaß, Geselligkeit und Freizügigkeit schaffte. Traditionelle ethische Werte, wie Fleiß, Gehorsam, Ordnung, Plichterfüllung, Sauberkeit kommen in den protokollierten Sequenzen von Carsten nicht vor. Im Gegenteil, Carsten kommt zu einem fatalen Schluss: „*...die haben was und ich hab nix und jetzt verteilen wir hier mal rum*“ (Z. 627).

Mit unmissverständlichen Verben, wie „*beschissen, abrippen* [überteuern]“ (Z. 628-629) macht Carsten klar, dass sie die Kameraden mit dem „*Geld wie Heu*“ (Z. 625) beim Dealen mit Drogen hereingelegt haben. Eine hochgradige Legitimationsfigur für diese These der sozialen Ungerechtigkeit schimmert durch: „*jede Form von Moral und Anstand... das bringt mich hier nicht weiter, also das nützt mir hier nix, das nützt mir hier einfach nix, wer das macht der geht hier unter*“ (Z. 630-632). Sein erzähltes Ich offenbart einerseits den Wunsch nach Überschreitung des Alltäglichen (jemanden überteuern, Drogen konsumieren), andererseits will er anerkannt werden und dazu gehören. Dieser Schritt der Selbstreflexion bleibt ihm damals verborgen. Die Fußballclique scheint an Bedeutung verloren zu haben. Darauf verweisen die Formulierungen wie „*das nützt nur hier einfach nix*“ (Z. 632). Jetzt wird das ‚dazu gehören‘ unter ein besonderes subkulturelles Erscheinungsbild und unter vermeintliche Wohlstandsfacetten subsumiert.

Die Hilflosigkeit im Umgang mit den Freizügigkeiten im Hause Bürger offenbart Carsten mit folgender Hintergrundkonstruktion:

C.: >Holt tief Luft< *Bürger hatte ja auch ziemlich teuren Wein im Keller gelagert. Den haben die Jungs dann immer wieder auch mal aufgebrochen und haben dann ah (2) sich bedient, für Hunderte von Mark sich voll laufen lassen mit Wein, >holt Luft< und Bürger hat immer nur gesagt, „die wissen gar nicht, was sie da für Werte verkaufen“ und damit war das Thema aber auch durch. (6) Das war total grotesk, ja. Ich meine bitte, ich hab das schon als, ich hab schon als Kind gemerkt, (2) ich hab als Kind gemerkt hier läuft irgendwas, (3) das ist schräg, Mhm aber ich wusste nicht was das Schräge ist. Aber je länger ich da drin war, desto weniger fand ich das schräg (2) desto mehr war das einfach so. Das war halt diese Reformschule. Uns wurde ja auch immer wieder gesagt, dass das die tollste Schule ist. Und dass die Lehrer toll sind >lacht< und dass wir toll sind und >holt tief Luft< es gibt ja heute noch Leute >spricht lachend, holt Luft< (2) ah, die denken, sie hatten da 'ne gute Schulausbildung. (2) Die gibt's wirklich (Z. 632-646).*

Carsten wählt als Hintergrundkonstruktion die Darstellung von Schülern, wonach sie den Keller von Bürger immer wieder mal aufbrachen, um sich im Wert „von Hunderten von Mark volllaufen zu lassen“ (Z. 635) Die Kommentierung von Bürger, die Carsten mit den Worten „die wissen gar nicht was sie da für Werte verkaufen“ (Z. 636) wiedergibt, hat weder den Charakter einer pädagogischen Intervention noch eine rechtliche Sanktionierung eines Einbruchs zur Folge. Carsten empfand damals schon, dass sowohl das Schülerverhalten als auch das Verhalten des Lehrers und Familienoberhauptes „schräg“ und „grotesk“ (Z. 639-641, 637) war.

Die eigene frühere Wahrnehmung ‚schräg‘ hält dieser Realität mit dem realen, entlarvenden Internatsalltag nicht mehr stand, sondern wird an die neuen, verdrehten Gegebenheiten angepasst. Das Abnormale wird so zum vermeintlich Normalen gewendet. Ein Abwenden von diesem Umfeld erscheint unmöglich. Ein weiteres Indiz für ein unzureichendes Bewältigungsverhalten, welches mit einem verunsicherten Selbstkonzept grundgelegt scheint.

Ein Alltag ohne Schranken: Freiheit oder Abgrund

Carsten beschreibt den als normal empfundenen freizügigen sexuellen Umgang zwischen Schülern und Schülerinnen als auch zwischen dem Lehrpersonal und Schülern wie Schülerinnen. Zur Einführung in das Thema erzählt Carsten von früheren Klassenkameraden, die ihn „auf der Schule mal besuchten und die fanden es völlig durchgeknallt, was sich da abspielte“ (Z. 2190-2191). Aber „man hielt uns für die Tollsten und wir hielten uns für die Tollsten und alles war am Tollsten“ (Z. 2193-2194). Carsten hatte zwar damals schon mit 13/14 Jahren das Gefühl, dass „hier irgendwas nicht stimmt“ (Z. 2195) „...und dann guckt man, wie reagiert das Kollektiv“ Und wenn das Kollektiv gar nicht reagiert denkt man bei sich selber, ist das wohl normal“ (Z. 2302-2304). Carsten pointiert mit dieser Einschätzung seine Gruppenorientierung, die sich mangels familialer oder anderer Korrektive intensivieren kann. Seine in der Entwicklung befindliche Persönlichkeit ließ die Urteilsbildung anhand abweichender Wahrnehmungen offenbar nicht zu. Es gab nämlich auch Lehrer, die keine „angemessene Grenzen“ zu ihren Schülern fanden, wie Carsten erzählt:

C.: *Also, es ist – ich versuch‘s so nachvollziehbar wie möglich zu machen. >Holt Luft< Es war nicht nur so, dass die Lehrer quasi keine angemessene Grenzen zu ihren Schülern fanden. Es gab ja auch ganz viele Lehrer, das sind ja – das ist ja quasi ‘n Thema, das interessiert nicht (1) wirklich, nur es gab ganz viele, die hatten immer wieder sexuelle Kontakte zu Schülerinnen. Also zum Beispiel – ich war in der 8. Klasse und neben mir war ‘n Mädchen in der 13. und da standen abends immer die Lehrerschuhe vor der Tür, von ‘nem Lehrer aus ‘nem andern Haus und jeder wusste die pennen miteinander. Aber das war so, das war so normal, es wurde nicht mal so – es wurde nicht mal versucht, es zu verbergen. Aber auch diese Entgrenzung, wie die Mitarbeiter miteinander umgehen, also quasi ich würde heute als Erwachsener mit diesen Erwachsenen von damals, möchte ich nix zu tun haben. Mhm. Die sind so entgrenzt in ihrer ganzen Art (Z. 2226 -2238).*

Auf die Lehrer mit dem Einhalten „angemessener Grenzen“ geht Carsten nicht näher ein, weil sie in dem Interview unter dem Aspekt des sexuellen Missbrauchs keine für ihn signifikante Rolle spielen. Zugleich signalisiert er aber auch, dass diese Lehrer sein Verhalten nicht reglementiert haben. Warum? Das wirft die Frage nach der institutionellen Organisation und Verantwortung auf, worauf in Teil D dieser Arbeit näher eingegangen wird.

In einer zweiten Sequenz beschreibt Carsten das „komische Klima“ (Z. 1217), in dem sich „unheimlich viel mit Sexualität beschäftigt wurde >holt tief Luft< und zwar auf so ne, auf so ne, so ‘ne wirklich ganz >spricht lachend< ganz flache Art und Weise“ (Z. 1219-1221).

C.: *Ja, also, ich lach jetzt -. Ich hab grad überlegt warum lach ich? Es ist irgendwas von Fremdschämen. Wir saßen als 12/13/14-Jährige mit unseren Lehrern am Tisch, (1) und unsere Lehrer erzählten uns, (2) was sie an unseren Klassenkameradinnen am attraktivsten fanden und zwar ‚all Detail‘, also pornografisch. (2) Also, ich erinnere mich an ein Gespräch >holt tief Luft< mit meinem Klassenlehrer, der also mir genau erklärte, wie das eine Mädchen, die war damals vielleicht 16, was er daran so sexy fand, wie sich also ihre Hose um ihren, um ihren Po formte und um die Beine formte und was er da so ansprechend fand und wie er sich dann vorstellte, also sie aus dieser Hose zu befördern usw. Also ‚all Detail‘, das ist ja nichts anderes als >holt Luft< konkrete sexuelle Handlung zu fantasieren zum Zwecke der eigenen Erregung, deswegen sag ich pornografisch. Mhm. Und das war, das war norm- das war so, ich fand das nicht komisch. (4) ahm (1) der W. W., Mhm >schluckt< der hatte immer Zoff mit der M. Sch., nee, mit der J. S. die schräg über ihm wohnte, die war einfach anders drauf, >holt Luft< der sprach von uns, der sprach uns gegenüber, da waren wir zwölf, sprach er gegen- von J. S. sprach er immer als von der lesbischen Fotze da oben. (4) Also es ist ja quasi, es ist ja ne, wenn man sich‘s mal analysiert, ‘ne Diskreditierung auf ganz vielen Ebenen, ja, Abwertung der Frau, Abwertung der Sexualität, Abwertung von homosexueller Sexualität >holt Luft< dann ist es ‘ne unprofessionelle >lacht etwas<, ja die Liste ist ja endlich, es ist alles, alles in einem Satz. Da waren die gut drin, ja. >Holt Luft< Und, also es war- es hat was Groteskes, also Sexualität war quasi (1) immer da und es war eher so, (2) es war so wie mit dem Saufen auch, Hauptsache es kracht. Also je mehr desto besser (Z. 1248-1272).*

Auf der formalen Ebene in der Präteritumsform beschreibt Carsten in dem ersten Beispiel, dass nicht nur Lehrer zu Schülern sondern auch zu Schülerinnen sexuelle Kontakte unter-

hielten. Aus der Perspektive des Erwachsenen bewertet Carsten das Verhalten der Lehrer als schrankenlos. Die Tatsache, dass Lehrer und Schülerinnen sexuell miteinander verkehrten galt als normal. Der zweimalige Sprechansatz *„es wurde nicht mal so – es wurde nicht mal versucht es zu verbergen“* (Z. 2235) könnte als Hinweis auf seine heutige Haltung verstanden werden, wonach diese offen gelebte Sexualität keinesfalls auf einem Internat als anzuerkennende Verhaltensnorm gelten könne. In dem zweiten Beispiel wendet sich Carsten deutlich von dem grenzenlosen verbalen Gebaren mancher Lehrer ab. Dieses zu erzählende Beispiel ist ihm sogar so peinlich, dass er dieses Gefühl mit einem verlegenen Lachen überdecken möchte. Sich selbst aber bewusst ist, dass ein Lachen an dieser Stelle zu dem obszönen Betragen des Lehrers keine Passung ergibt. Mit dem Resultat, dass er sein Lachen als *„sich Fremdschämen“* (Z. 1249) deutet. Dennoch fällt es ihm schwer, die Vorfälle mit einem passenden Wort, beispielsweise obszön oder anzüglich oder unanständig zu benennen. Stattdessen wählt er das Adjektiv *„flach“* als Ausdruck seines Unbehagens. Ein Hinweis darauf, dass er das vermeintlich Normale so verinnerlicht hat, womit ihm die Ambivalenz zwischen damals und heute während des Erzählens bewusst wird.

Eine spätere Sequenz, in der er von einer natürlichen Reaktion seiner Tochter erzählt, die ihn und seine Partnerin morgens im Schlafzimmer *„miteinander aktiv“* (Z. 1237) überraschte und umgehend die Tür wieder schloss, mag einen Anhaltspunkt für die Sichtweise bieten, wonach das damalige Verhalten auf der OSO eben nicht ‚normal‘ war. Carsten argumentiert, dass er mit so einer natürlichen Haltung nicht groß geworden ist. *„Also das musste ich quasi als Gebrauchsanweisung mit meinen eigenen Kindern lernen“* (Z. 1241-1242). Dennoch scheint in dem ‚Fremdschämen‘ auch ein Quäntchen ‚selbst schämen‘ hervor zu scheinen, weil ‚flach‘ im Sinne von schal, gewöhnlich, substanzlos, floskelhaft oder abgeschmackt eine verharmlosende Sicht auf diese geschilderte (Un-)Kultur darlegt.

In einer anderen Sequenz beschreibt Carsten zum Thema Schulkultur, dass auch Lehrer übereinander respektlos sprachen. *„Es ist völlig distanzlos und auch so dieses >holt Luft< (2) die Lehrer sprechen auch über andere Lehrer, was sie an denen so lächerlich finden, was sie an denen so schlecht finden, die Schüler sitzen dabei“* (Z. 2273-2276).

Andererseits untermauert Carsten mit einer selbst produzierten Episode die Dreistigkeit im Verhalten von Schülern gegenüber Lehrern, hier einem Referendar:

C.: *Also, ich kann mich erinnern, um so ne, ich mal eine eine, eine Geschichte die macht das deutlich. Da war ich 14 oder 15 und da saß ich auf dem Mittelplatz und hab ‘ne Kippe geraucht, Mhm und man durfte damals in der Schul-Öffentlichkeit nicht rauchen. Damals musste man auf dem Zimmer rauchen, Mhm (1) ab 16 und später war es dann umgekehrt, dann durfte man wegen Brandgefahr nur noch draußen rauchen, Mhm also, die haben das auch mal umgedreht, Mhm und da kam ‘n Referendar Mhm und sagte zu mir ‚hey hier ist Rauchverbot, mach die Zigarette aus‘ und ich hab den angeguckt, und ich erinnere noch das Gefühl, und ich dachte so ‚ist der wahnsinnig‘ ich hab den nur angeguckt und gesagt ‚verpiss Dich‘ viel-*

leicht hab ich auch gesagt ‚verpiss Dich, Du Penner‘ (2) und damit war das erledigt für mich, (3) als 14-Jähriger (Z. 1363-1374).

I.: Das hat keinen Klassenbucheintrag, das hat keinen Tadel, das hat nichts gegeben!

C.: *Es gab, es gab nicht mal ‘n Gespräch. Es gab nicht mal ‘n Gespräch wo ‘n Familienoberhaupt kommt und sagt „hey Du, heute morgen das fand ich irgendwie nicht so in Ordnung“ Mhm. Es gab gar nichts (4) (Z. 1375-1377).*

In der für Carsten häufig eingesetzten formalen Stilistik beschreibt er eine Szene in der Präteritumsform, um mit der direkten Rede in das Präsens und somit von dem erzählenden Ich in das erzählte Ich umzudenken.

Auch diese Sequenz gibt Aufschluss über eine grundsätzlich als üblich, normal geltende Respektlosigkeit im Umgang miteinander. Dies bestärkt Carsten mit dem lauter ausgesprochenen „*wahnsinnig*“ (Z. 1371) als Nachweis für seine Gefühle, wonach es selbstverständliche Übung war, sich nicht an Regeln oder Konventionen zu halten. Selbst dann nicht, wenn es, wie in dieser Geschichte, Regeln für Raucher gab. Und ebenfalls als alltägliches Verhaltensmuster von Vertretern der Institution wurden Regelverstöße nicht sanktioniert, weder vom Familienoberhaupt noch von Lehrern.

Carsten setzt unter das von ihm erlebte „*Kulturprogramm*“ (Z. 2316) dieser „*Reformschule*“ (Z. 2317) folgenden Schlusspunkt:

C.: *...hier gibt es keine Grenzen, jeder macht was er will. (3) Ich weiß nicht, ob’s irgendwas gab, was nicht möglich war. (2) Keine Ahnung (Z. 2317-2319).*

1.2.1 System Bürger – der Täter

Die Anbahnung, oder: ein Akteur mit Witterung für emotionale Bedürftigkeit

Nach dem Aufenthalt in der ‚Familie Wiese‘ war Carsten froh, nun in der Familie Bürger zu sein. Er begründet dies mit der Unfähigkeit des Herrn Wiese, Kinder für etwas zu interessieren oder sich um sie zu kümmern. Einerseits äußert Carsten, dass „*der überhaupt kein Angebot zu machen hatte, der auch von Kindern keine Ahnung hatte*“ (Z. 726-729), andererseits gab es nach drei Monaten Aufenthalt in der Familie auch einen oder mehrere Vorfälle, für die Carsten von Lehrer Wiese kritisiert wurde: „*am Anfang hat er [Wiese] ja noch gedacht, ich sei ganz in Ordnung, aber das- also er wär sehr enttäuscht über meine Entwicklung und so*“ (Z. 505-507). Carsten erinnert sich zwar an die Kritik, weiß aber nicht, welches die Ursache dafür war. Er quittiert die Erinnerung an die Kritik des Lehrers Wiese mit einer Wiederholung „*also er war enttäuscht*“ (Z. 508), ironisiert diese Bemerkung jedoch durch ein leises Lachen, Luftholen, einer Bestätigung mit „*Ja*“ (Z. 509), Räuspern und Schlucken. Aus der Perspektive des erzählenden, erwachsenen Ich gewinnen die erzählten Episoden über Wiese mit der Bewertung „unprofessionell“ ein Gewicht, das letztlich in einer Haltung der beiderseitigen Unzufriedenheit ihren Ausdruck findet.

Ganz anders Schulleiter, Lehrer und Familienoberhaupt Bürger. Carsten zeigt sich schon von den ersten Tagen im Internat von Herrn Bürger tief beeindruckt. Folgende Szene eignete sich:

C.: *Und was Bürger noch machte, das war'n Ding, >holt tief Luft< ahm, die neuen Schüler kamen auf die Schule, (3) Anreise war >überlegt< Sonntagabend gewesen, Montagmorgen war diese, diese Vorstellung in der Freilichtbühne, Bürger begann mit, wie in jedem Jahr so auch in diesem, >holt Luft< und beim Mittagessen hat er alle neuen Schüler mit Vornamen begrüßt. (2) Er kannte alle Vornamen. (1) Der hat die gelernt. (2) Das heißt also, ich war- kam Sonntagabend auf die Schule, hatte diesen (.) Kontakt mit meinem Familienoberhaupt >schluckt< als Erwachsenen, bin am nächsten Morgen auf die Freilichtbühne, nachdem ich mit meinem Familienoberhaupt schon gefrühstückt hatte, in einer völlig fremden Welt als 12-Jähriger >holt Luft< und beim nächsten Mittagessen spricht mich der große Schulleiter, der Schuldirektor, an mit „Hallo Carsten“ (3). Und das war natürlich so wups, der kennt mich, der nimmt mich wahr, ja. >Holt tief Luft< Und auch dann als wir unsere Zimmer eingerichtet hatten, hat er uns geholfen und hat quasi mit uns geredet, also er ist so (.) mit uns in Kontakt gegangen auf so 'ne ganz (2) zugewandte Art und Weise (2) (Z. 697-712).*

In der Textsorte der Beschreibung in Präteritumsform bringt Carsten seine Bewunderung zum Ausdruck, dass Herr Bürger bereits am ersten Tag des persönlichen Kontaktes zu den neu aufgenommenen Schülern „*alle Vornamen*“ (Z. 702) kannte. Den Wirklichkeitsbezug stellt Carsten nicht nur über die Tempus-Wahl her, sondern auch mittels Austausch der Gesamtheit der Neuschüler „*alle*“ (Z. 701) durch die Wahl des Personalpronomens „*ich*“ (Z. 703). „... *der große Schulleiter, der Schuldirektor, spricht mich mit ‚Hallo Carsten‘*“ (Z. 707-708) beim Mittagessen an. Die Besonderheit dieses Erlebnisses betont Carsten, indem er sich als „*12-Jähriger in einer völlig fremden Welt*“ (Z. 706) befunden habe und der „*Schuldirektor*“ (Z. 708) schon seinen Namen kannte. Mit dieser Darstellungsweise beschreibt sich Carsten als eine Person, die sich in die soziale Umgebung eingebettet fühlt und sich darüber hinaus als „*wahrgenommen*“ empfindet. Mit der umgangssprachlichen Lautkombination „*wups*“ (Z. 708) gibt Carsten einen Einblick in sein freudiges Erstaunen über die Erfahrung des eigenen Selbstwertes. Dieser erste Eindruck wird bestätigt, indem Herr Bürger beim Einrichten in dem Zimmer behilflich war: „*er hat uns geholfen und hat quasi mit uns darüber geredet, also er ist so (.) mit uns in Kontakt gegangen auf so 'ne ganz (2) zugewandte Art und Weise*“ (Z. 710-712). Die Frage, warum diese einerseits sachliche andererseits soziale Aufgabe nicht auch von dem Familienoberhaupt Wiese erfüllt wurde, stellt sich für Carsten nicht.

Aus der Sicht des Erwachsenen bewertet er das ‚*Persönliche Kümmern*‘ von Herrn Bürger als „*völlig überzogen*“ (Z. 713) und knüpft daran als Motiv oder als Legitimation die Vermutung, dass „*er keine eigenen Freunde, keine eigene Familie, nix eigenes hat*“ (Z. 716). Carsten folgert heute daraus, dass die Kinder, mit denen Herr Bürger arbeitete, „*eigentlich sein soziales Nahfeld*“ waren (Z. 717).

Eine weitere Fähigkeit Bürgers beeindruckte Carsten. Dessen „*wahnsinniges*“ (Z. 1080) Gedächtnis. Wenn über irgend etwas diskutiert wurde, dann saß Bürger so da und sagte „*aah da gibt's irgendwie 'n Buch dazu*“ und dann griff er in seinem riesigen Wohnzimmer voller Bücherregale zu einem Buch und dann „*drr...rrt...und dann hatte der die Stelle*“ (Z. 1081 und 1083-1084).

Weitere Ereignisse imponierten Carsten und bestärkten sein Gefühl, individuell von Bürger bemerkt worden zu sein. Als Carsten im August 1982 in die Familie Bürger wechselte, fand im Herbst 1982 eine im Internat übliche Wanderwoche mit dem Familienoberhaupt statt:

C.: *Die Wanderwoche waren wir in dem Binnenmeer [Ijsselmeer] in Holland. Und da kann man mit so einem, mit so alten Junken kann man da, die kann man buchen als Tourist und dann so 'ne segeln, 'ne tolle Sache. >Holt tief Luft< Ich fand den toll (4). Im Prinzip so 'ne Personalunion aus Mama und Papa (Z. 734-738).*

Während dieser Wochen in der Familie Bürger wiederholten sich die positiven sozialen Erfahrungen mit Bürger, weshalb Carsten ihn beschreibt als „*Übervater Bürger*“ (Z. 691), den er „*anhimmelte*“ (Z. 697) als einen Mann, der ihm „*ganz viel Aufmerksamkeit..., ganz viel Zuwendung gab*“ (Z. 689), „*der ihm immer zuhörte, über seine Witze lachte*“ (Z. 690) „*und sich mit ihm beschäftigte*“ (Z. 691) Die Darstellung des Familienoberhauptes Bürger in Bezug auf seine Person liest sich uneingeschränkt positiv, obgleich Carsten zwischenzeitlich auch Szenen mit Herrn Bürger, geprägt von Respektlosigkeit, erlebt hatte (z. B. Alkoholmissbrauch, Diebstähle).

Carsten erzeugt mit diesen Darstellungen ein sehr verdichtetes Bild vom Familienoberhaupt und Schuldirektor Bürger. Hier tritt er als „Subjekt der Aussage“ auf und es ist im weiteren Verlauf dieser Lebensgeschichte zu klären, wofür dieses subjektive „Bild von Bürger“ stehen soll.

Sexueller Missbrauch: oder das Erstarren der Seele

Auf die Frage, von welcher Zeit ab Carsten in Bürger den ‚Übervater‘ gesehen habe, bestätigt er die Vermutung der Interviewerin, dass diese persönliche Sympathie mit dem Einzug in die ‚Familie Bürger‘ begonnen habe. Doch bevor Carsten den ersten sexuellen Übergriff durch Bürger erzählen kann, unternimmt er einen Versuch der eigenen Entlastung: Er wusste nicht, dass „*Bürger auf kleine Jungs steht*“ (Z. 665), nichts über seine „*pädokrimalen Geschichten*“ (Z. 664) und muss dann in Zeile 687 die begonnene Erzählung nochmals unterbrechen:

C.: *...Und was ich bis dahin- überhaupt nichts, >spricht mit hoher Stimme< nee ist klar, Mhm >spricht mit hoher Stimme< Und (.) wie ich Bürger bisher kennengelernt hatte war halt... Übervater Bürger“ (Z. 686-691).*

Die akustische Gestalt der hohen Stimme, der grammatikalisch unvollständigen Sätze, der Sprechpausen zeigen seine aufgewühlte innere Verfassung. Damit wird deutlich, welchen

Eindruck das zuvor entworfene ‚Bild von Bürger‘ bewirken soll. Es stellt einen Legitimationsversuch für das Aushalten des sexuellen Missbrauchs dar, denn Bürger geriet in die Rolle eines ‚Übervaters‘. Nach der Darstellung der positiv erfahrenen Seiten von „Übervater Bürger“ bewirkt allein die Vorstellung des ersten sexuellen Missbrauchs in Carsten, dass die Entlastungsversuche einem Gefühl der Ohnmacht und der Scham gewichen sind, denn der Junge konnte die zwei Seiten von Bürger damals nicht durchschauen. Mit den leidvollen Auswirkungen dieser Erfahrung der Ohnmacht und Scham wird er über viele Jahre kämpfen müssen.

Die Textstücke der ersten sexuellen Szene nach der Wanderwoche werden nun im Zusammenhang wiedergegeben:

C.: *Herbst 82 – bin ich beim Fußball spielen (2) ziemlich übel auf die Schnauze gefallen und bin mit der Hand über diesen Kiesboden au ja, und hatte dann also >zeigt die Hand< hier war alles offen und Steine drin, und das hat mir dann die Krankenschwester rausgepult, und dreckig >holt tief Luft< und dann konnt ich nicht mit duschen, dann hatte ich also den Arm in so ‚ner Plastiktüte und bin dann so unter die Dusche und hab dann so versucht, so mit einer Hand und Shampooflasche mir irgendwie die Haare, und das ging irgendwie nicht, >holt Luft< (1) und plötzlich stand Bürger neben mir, duschte auch. (2) Und das wusste ich damals nicht, dass der das zielstrebig gemacht hat, der hat natürlich in seiner Wohnung gehört, wenn die Duschen laufen und dann ist er runtergekommen. Mhm. >Holt Luft< Und er hat meistens sogar noch vorher durchs Schlüsselloch gekuckt, um zu kucken, wer ist drin um dann zu entscheiden ‚ich geh da rein oder nicht.‘“ (Z. 673-685).*

Und dann sagt der halt ‚Soll ich dir helfen?‘ Hat er gefragt und ich hab Ja, gern, gesagt. Und ah und dann hat der mir so die Haare einshampooiert >schluckt< und als er damit fertig war hat er mir dann die Genitalien einshampooiert. >Holt Luft< Und dann bin ich total erschrocken. Dann dachte ich ‚scheiße, was ist ‚n hier los‘ (2) dacht ich (2) ja. Fand ich total schräg. Fand ich total unangenehm. Wollt ich nicht und konnte aber nix sagen. Mhm. Hab das irgendwie erduldet und fand ah (4) Bürgers Erregung total (4)- plötzlich so das Gefühl hatte, ich hab’s mit ‚m ganz andern Menschen zu tun, Mhm (1) als bisher, >holt Luft< und bin dann auch in mein Zimmer und war so verstört und (1) >schnalzt mit der Zunge< und dann fing das an, dass er quasi jeden Morgen beim Wecken so ah die Genitalien manipulierte, wobei man dazu sagen muss >holt sehr tief Luft<, ahm, (3) j-j-j-jeder stellt sich da ja was anderes vor. Und meine Erfahrung ist, wenn man, wenn ich mit Menschen darüber spreche, dass so (1) zuerst eigentlich so Bilder in deren Kopf entstehen ‚Aha, da macht ‚n Erwachsener was mit ‚nem Kind, das ist nicht in Ordnung, aber eigentlich ist es zumindest so ‚n bisschen ähnlich wie ich selbst Sexualität unter Erwachsenen auch kenne‘. Das ist meine Erfahrung die ich mache mit Leuten, ja. Also wenn’s auch zum Beispiel immer hieß ja ‚Bürger hätte dann die Jungs morgens beim Wecken an den Genitalien gestreichelt‘ dann denkt jeder da dran oder mit den Leuten mit denen ich rede, denken die Leute da dran ‚Ah ja, Genitalien streicheln, das kenne ich aus meiner eigenen erwachsenen Sexualität in irgendeiner Form‘ und stellt sich irgendwas vor. >Holt Luft< Aber Bürgers, das war kein Streicheln, das war so ‚n zielgerichtetes Manipulieren, um irgendwie >holt Luft< Energie im Körper dieses Kindes freizusetzen, Mhm ahm, aber mit dem Ergebnis, dass es schmerzhaft war. Mhm. Also ‚n erwachsenes Liebespaar würde sich so nicht be-

rühren, man, man berührt so auch keinen Menschen >holt Luft< ahm, ich sag mal so, den man für einen körperlichen Kontakt gewinnen will. Mhm. (2) Und das ist schon, Mh mh, das war 'ne ziemliche Hölle gewesen. Wenn er fertig war, ging er weg, ohne ein Wort zu sagen (Z. 738-768)

Carsten beschreibt die Ausgangssituation in der Präteritumsform und in jugendlicher Umgangssprache, dass er beim Fußball spielen „*übel auf die Schnauze gefallen sei*“ (Z. 674). Weil er über keine Verletzungen im Gesicht sondern an der Hand berichtet, ist anzunehmen, dass dieses Zitat in Z. 674 nicht wörtlich gemeint ist, sondern die burschikose Variante von ‚hinstürzen‘ auf dem Kiesboden bedeuten soll. Nachdem die Steine und der Schmutz aus der Wunde entfernt waren, wollte er duschen. Seine verletzte Hand und der Unterarm befanden sich in einer Plastiktüte, sodass er Schwierigkeiten bekam, seine Haare zu waschen. Als dann unvermittelt Bürger neben ihm stand und auch duschte, und er fragte „*soll ich Dir helfen*“ (Z. 686), lag die Antwort „*Ja, gern*“ (Z. 739) nahe. Die Nachvollziehbarkeit dieses „Ja, gern“ wurde mit den Beschreibungen von Carstens Empfindungen anhand der bewussten, vorbereitenden Beziehungsgestaltung durch Bürger hergestellt.

Als Bürger dann jedoch nach dem einshampoonieren der Haare auch die Genitalien des 13Jährigen einshampoonierte, war Carsten „*total erschrocken*“ (Z. 742). Die Bedeutung dieses Schreckgefühls hebt Carsten in der direkten Rede in Präsensform hervor: „*scheiße, was ist 'n hier los*“ (Z. 742). Zwei Sprechpausen signalisieren das Überdenken der Situation, das Suchen nach Worten für die Beschreibung seiner Gefühle „*total schräg*“, „*total unangenehm*“ (Z. 743). Carsten wollte das nicht „*konnte aber nix sagen*“, „*hab das irgendwie erduldet*“ (Z. 744). Hier beginnt ein extremes Hilflosigkeits- und Ohnmachtsgefühl, denn er hat die Situation nicht mehr unter Kontrolle, was konträr zum Idealbild des „starken“ Jungen verläuft.

Bürgers Erregung verstörte ihn, er hatte den Eindruck, es mit einem anderen Menschen zu tun zu haben, ohne dass er dem einen Namen geben konnte. Damals wusste Carsten noch nicht, dass Bürger gezielt nach Gelegenheiten für den ersten sexuellen Kontakt sucht (Z. 681-683).

Mit der Interjektion „des Zunge Schnalzens“ (Z. 747-748) leitet Carsten den etwa drei Jahre andauernden sexuellen Missbrauch durch Bürger ein: „*...und dann fing das an, dass er quasi jeden Morgen beim Wecken so ah die Genitalien manipulierte*“ (Z. 748-749). Carsten beugt einer eventuellen Vorstellung eines imaginären Zuhörers vor, dass er das als angenehm empfunden haben könnte, indem er erzählt: „*Aber Bürgers, das war kein Streicheln, das war so 'n zielgerichtetes Manipulieren um irgendwie >holt Luft< Energie im Körper dieses Kindes freizusetzen, Mhm ahm aber mit dem Ergebnis, dass es schmerzhaft war. Mhm*“ (Z. 761-764).

Die „*ziemliche Hölle*“ (Z. 767), als die Carsten jene Handlungen empfand, schränkt er mit dem Adjektiv „ziemlich“ als „noch glimpflich“ ein. Ein Ausdruck seiner damals zwiespäl-

tigen Gefühlslage. Das Ende der regelmäßigen morgendlichen Besuche beschreibt Carsten lakonisch, emotionslos: *„Wenn er fertig war ging er weg, ohne ein Wort zu sagen“* (Z. 767).

Auf die anschließende Frage der Interviewerin, ob Bürger das Gleiche mit dem Zimmerkameraden gemacht habe, folgt keine eindeutige Antwort. Einerseits nimmt Carsten an, >stottert< dass er das nur bei ihm gemacht hat, andererseits setzte er sich auch zu dem anderen Jungen ans Bett. Für Carsten jedoch schwer vorstellbar, dass er da nur zehn Minuten gehockt haben soll. Carsten weiß es nicht. Er *„lag wie erstarrt im Bett“* (5) (Z. 777-778). Diese *„Weckprozedur“* dauerte zwischen 5 bis 15 Minuten *„gefühlte 100 Stunden“* (Z. 781). Und dann kam die Angst *„kommt der Morgen wieder?“* (Z. 784) Er kam. Bürger manipulierte den Penis und wenn sich Carsten wegdrehte, manipulierte er seinen Anus, kürzer oder länger (vgl. Z. 785-786).

Anhaltende Ohnmachtsgefühle ließen ihn *„keine Lösung [finden] da raus zu kommen. Aber ich konnte mich betäuben“* (Z. 788). Als der Zimmerkamerad mal aus einem besonderen Grund eine Woche nach Hause geschickt wurde, nutzte Bürger die Situation aus; *„...Und da hat Bürger die ersten zwei Tage natürlich die Situation total ausgenutzt und also bestimmt ‘ne halbe Stunde an meinem Bett gesessen und mich drangsaliert“* (Z. 791-793). Daraufhin sann Carsten auf eine Vermeidungsstrategie. Er baute sein Zimmerschloss aus und beschaffte sich in H. einen Schlüssel dazu. Am Abend schloss er die Zimmertür ab und ließ den Schlüssel quer stecken. Allerdings ohne den gewünschten Erfolg. Bürger rief ihn abends zu sich und sagte:

„also an der Schule wäre das grundsätzlich verboten, Zimmer abzuschließen, wir würden uns ja gegenseitig vertrauen und das wäre sozusagen ja ein Zeichen (.) für Misstrauen und das wollen wir hier nicht“ (Z. 800-802). Carsten vermochte verbal nichts dagegenzusetzen und händigte notgedrungen Bürger den Schlüssel aus.

Der sexuelle Missbrauch erfuhr schauerhafte Variationen:

C.: *Und dann ging das weiter. (3) Und (2) das steigerte sich immer so ne, das steigerte sich so. Irgendwann (.) fing er dann an mich festzuhalten >räuspert sich< und ah (2) mir seine Zunge in den Mund zu stecken, also mich auch festzuhalten, also auch wenn ich ‘n Kopf weggedreht hab so den Kiefer so festzuhalten und >holt Luft< mit Daumen und Zeigefinger so fest draufzudrücken, dass der Mund sich geöffnet hat, ja. So dass er seine Zunge tief in meinem Mund schieben konnte. Mit der anderen Hand hielt er mich fest. Also es war richtig so-, manchmal dachte ich so ‚scheiße, eklig‘, hätte er mir nicht ein Zahn rausgebrochen oder so was, also, das ist ah (1) also ‘ne Situation totaler Ausweglosigkeit. Ich war ja damals, ich war, war 13/14 und Bürger war ‘n Erwachsener, also auch diesen Klammergriff, es gab körperlich kein Entkommen. >Holt Luft< Und ah, und irgendwann hatte ich mich auch mal mit andern Leuten besoffen in seiner Wohnung (3) und ah (3) bin dann aufgewacht (2) also ich muss irgendwie richtig so komatös weggekippt gewesen sein, bin dann aufgewacht >holt Luft, schnalzt mit der Zunge< und ah (2) war nackt und lag auf Bür-*

gers Bett und (.) wie so'n Geisteskranker. Bürger war nackt und lutscht an meinem Penis. So stark, dass es schmerzt, total ätzend. Sein Geruch ist eklig, aber ich kann nichts tun, ich bin wie ein Gefesselter und mir ist so schlecht, aber er macht weiter. Also, auch hier wieder nicht das Bild >holt Luft<, ahm, was jetzt vielleicht bei Erwachsenen passiert, die ah (1) die 'ne Vorstellung haben so von dieser Sexualpraxis unter Erwachsenen, dass man das irgendwie (.) zugewandt miteinander macht, sondern eigentlich so, >holt Luft< ich dachte so ,der beisst mir gleich den Penis ab' also, wirklich wie so'n, wie so'n (1) wie von Sinnen, das trifft's eigentlich ganz gut, wie von Sinnen. Also, in 'ner Form, sich einem andern Körper zuzuwenden, ahm, (3) ich, ich, ich kann's mir nicht vorstellen, dass ich – dass das quasi jemand sich vorstellen kann, dass das lustvoll sein soll. Mhm. Also, ganz krank ganz richtig, wie besessen, der war wie ne, der war wie- >holt tief Luft< (3) ah manchmal wenn so amerikanische Actionfilme guckt und sieht dann jemand in so 'nem Blut- rausch, mit der Kettensäge oder mit der Maschinenpistole, so kam der mir vor, ja. Mhm. >Holt tief Luft< Und irgendwann ließ er von mir ab und dann konnte ich gehen. Und dieses Erlebnis war ganz lange dissoziiert, ich konnte es nicht erinnern. (1) Ich ah kann das erinnern seit ich 23 bin, also ich hab das sofort abgespalten. Das war, das war'n Mordversuch, also das war'n seelischer Mordversuch, Mhm was er da gemacht hat. >Holt tief Luft< Und solche Sachen hab ich öfters mit ihm erlebt, also sowohl dieses, dieses morgendlich sowieso immer und auch dieses Festhalten und dann auch dieses irgendwie nachts einen attackieren. >Holt tief Luft< Und das ging so knapp 3 Jahre >räuspert sich< (5) (Z. 803-842).

Als erzählendes Ich wechselt Carsten zwischen Beschreibungen und Bewertungen der Tatergänge und dem Beschreiben seiner Gefühle, überwiegend in der Präteritumsform. Die Szene, als Carsten nackt in Bürgers Bett liegt, gibt er narrativ im Präsens wieder (vgl. Z. 819-822) und begibt sich damit in eine Phase des erzählten Ich. Wenn ihm für seine damaligen Empfindungen Worte zu fehlen scheinen, nutzt er Metaphern, beispielsweise „Geisteskranker“, „Blutrausch“, „Kettensäge“ (vgl. Z. 819, 831-833).

Die folgende sexuelle Gewaltszene wiederholte sich. Carsten beschreibt, dass Bürger mit Gewalt seinen Daumen und Zeigefinger so zwischen Ober- und Unterkiefer drückte, dass sich der Mund öffnete und er seine Zunge in Carstens Mund schieben konnte. Spontanes Kopf weg drehen half nicht. Er hielt ihn mit einem „Klammergriff“ (Z. 814) fest. Bürger nutzte die körperliche Überlegenheit aus. Diesen Missbrauch sieht Carsten als Steigerung zu den „Weckprozeduren“ an. Die Situation war so „scheiße, eklig“ (Z. 811) und von der Vorstellung begleitet, als „hätte er mir nicht ein Zahn rausgebrochen oder so was“ (Z. 811-812). Dieser unvollständige Satz lässt einerseits die Sichtweise zu, dass Carsten Schmerzen empfand, als hätte Bürger ihm einen Zahn rausgebrochen, andererseits wäre die Interpretation denkbar, dass er lieber einen Zahn verloren hätte, als diese Drangsalierungen zu ertragen.

Hilflosigkeit, Schwäche, Ausgeliefertsein münden in eine „totale Ausweglosigkeit“ (Z. 812). Dieses fundamentale Gefühl um die Ausweglosigkeit seiner Situation bewegt den 13-jährigen Carsten, neues Mitglied der „Familie Bürger“, wenn er sagt:

C.: *Ich wollte auch nicht bei meiner depressiven Mutter sein, das war die Hölle. Die Ferien in der Stadt waren die Hölle. Meine Mutter war überhaupt nicht anwesend. Ich hab die auch manchmal angesprochen und bekam keine Antwort, die war einfach überhaupt nicht anwesend* (3) (Z. 1145-1148).

In der zweiten Szene beschreibt Carsten zunächst eine nicht ungewöhnliche Situation. Mit anderen Schülern sitzen sie ohne Anwesenheit von Bürger in dessen Wohnung und trinken Alkohol, Carsten bis er „irgendwie komatös weggekippt“ war (Z. 817).

Damit signalisiert er, dass er einen Filmriss hatte und sich nicht mehr erklären kann, wie es zu der anschließenden, mit „Luftholen und Zunge schnalzen“ (vgl. Z. 818) als bedeutsam ausgewiesene Szene kam: „...bin dann aufgewacht... war nackt und lag auf Bürgers Bett und (.) wie so 'n Geisteskranker“ (Z. 818-819). Mit einer kurzen Pause bewertet er Bürger als „Geisteskranken“, hat aber offenbar im gleichen Moment das Bild wieder vor Augen, das er als erzähltes Ich im Präsens darstellt: „Bürger ist nackt und lutscht an meinem Penis. So stark, dass es schmerzt, total ätzend. Sein Geruch ist eklig, aber ich kann nichts tun, ich bin wie ein Gefesselter und mir ist so schlecht, aber er macht weiter“ (Z. 819-822).

Es besteht kein Zweifel, dass sich Carsten auch in dieser Szene als ohnmächtig Gefangenen empfindet, der „Schmerzen“ hat und sich „ekelt“ (vgl. Z. 820-821), dem darüber hinaus infolge des Alkoholmissbrauchs auch noch schlecht war. Obwohl er allen Grund hätte, Bürger hier als Menschen verachtenden Gewalttäter zu bezeichnen, wirbt er stattdessen um das Verständnis für seine Situation. Er wählt als Vergleich eine „zugewandte Sexualität unter Erwachsenen“ (vgl. Z. 824-825), demgegenüber er sich nicht vorstellen könne, dass jemand es als lustvoll empfinden könne „wenn ihm gleich der Penis abgebissen würde“ (vgl. Z. 826). Er umschreibt Bürgers Verhalten mit „wie von Sinnen“ (Z. 827) und lässt als Metapher „einen amerikanischen Actionfilm..., Blutrausch... ,Kettensäge..., und Maschinenpistole“ (vgl. Z. 831-833) für sich sprechen.

Diese Erfahrung war außerhalb der Verarbeitungsmöglichkeiten von Carsten, sodass sich sein verletztes, beschämtes, gedemütigtes Inneres schützt, indem bis zu seinem 23. Lebensjahr diese Widerfahrnisse als traumatische Erlebnisse abgespaltet wurden. Ohne Unterbrechung präsent blieben die regelmäßigen Weckprozeduren. Über das Ereignis in seinem 23. Lebensjahr, anlässlich dessen die als Missbrauchssteigerung erlebten Vorfälle wieder erinnert werden, wird in Abschnitt 3 berichtet.

Die Alternative zum sexuellen Missbrauch durch Bürger, darüber in der Schulöffentlichkeit oder gegenüber der Mutter zu sprechen, stellt sich für Carsten nicht. Denn das Leben oder die Ferien mit der depressiven Mutter „das war die Hölle“ (Z. 1145). Gleichwohl wird Carsten im folgenden Abschnitt über eine Begebenheit mit seiner Mutter zu dieser Thematik sprechen.

Nach einer längeren Sprechpause, in der Carsten bewegungslos an der Interviewerin vorbei zum Hof des Hauses hinaus schaut, fragt die Interviewerin, wie es weiter ging.

Zwischen Bindungswunsch und Bindungsstörung

Carsten verlässt das Thema Missbrauch und erzählt eine Begebenheit aus seinem 14. Lebensjahr. Seine Eltern hatten erfahren, dass er sich in der Drogenszene in der Stadt herumtreibt. Sie fahren in die Odenwaldschule, um mit Bürger zu sprechen. Der nutzte sogleich ein verbreitetes Vorurteil, das „*Scheidungskinder große Probleme hätten*“ (vgl. Z. 847 - 848) und adressierte damit die Verantwortung an die Eltern zurück. Stattdessen inszenierte er sich als der große Problemlöser. „...*aber Carsten hätte ihn ja, es gäbe also kein Problem*“ (Z. 848). Diese interessengeleitete Verfälschung der Zusammenhänge bewertet Carsten mit „*gruslig, oder*“ (Z. 849). Das „oder“ war stimmlich nicht als Frage formuliert. Weil die Motive Bürgers so offensichtlich waren, deutete die Interviewerin das „oder“ eher als Carstens Selbstbestätigung für „gruselig“ und reagierte nicht darauf.

Auf die Frage der Interviewerin, ob Carsten anlässlich der zu Hause verbrachten Ferien mal den Versuch unternommen habe, mit seiner Mutter über Bürgers Missbrauch zu sprechen, erzählt er diese Geschichte:

C.: *Nein. Meine Mutter hat mich mal gefragt. Meine Mutter hat mich mal auf die >Holt Luft< was für 'ne Situation, da werde ich höchst- das werde auch sauer auf meine Mutter. Meine Mutter bringt mich nach den Ferien auf die Schule, fährt mich mit dem Auto bis vors Haus und als ich sozusagen die Türklinke schon in der Hand hab >Holt Luft< fragt sie mich ‚sag mal, ist der Gerd dir eigentlich mal zu nahe getreten?‘ wohl wissend, dass er ja homosexuell ist, das war ja quasi so der offizielle Schlenker. >Holt tief Luft< Was hätte ich denn sagen sollen, in dieser Situation? Als 13-Jähriger?“ (Z. 1137-1144).*

I.: Ausweglos

C.: *Völlig. Keine Chance. >Holt Luft<. Und dann dachte ich (.), ich hab damals aber- und wenn ich jetzt ja sage (1) wie geht denn die Nummer hier dann weiter? Was passiert denn dann? Meine Vorstellung war, wie auch immer das hier weiter geht, muss ich dann von der Schule. Mhm. Und vermutlich wäre es genauso gewesen. Das war ja die Erfahrung, die andere gemacht haben, die was gesagt haben. >Holt Luft< Ich wollte nicht von der Schule. Was an der Schule super für mich war, war dort waren meine Freunde. Mhm. Und das war das einzige, was super für mich war (Z. 1152-1159).*

I.: Fußball, Sport, Freiheiten

C.: *Meine Freunde (.) das war's (Z. 1163).*

In dieser Sequenz vermischt Carsten formal das erzählende Ich im Präsens einer Bewertung „*da werde auch sauer auf meine Mutter*“ (Z. 1138-1139), wenn auch mit dem fehlenden Subjekt grammatikalisch nicht einwandfrei, mit dem Präsens des erzählten Ich, indem er die Fragesituation der Mutter beschreibt „...*bringt mich... fährt mich... fragt sie mich...*“. Und in dieser Form setzt Carsten in dem zweiten Abschnitt seine Überlegungen auch fort.

Unabhängig von der konkreten Wortwahl lässt gerade das fehlende Subjekt, nämlich ‚ich‘ (Z. 1138) für Carsten die Annahme zu, dass er sich des ambivalenten Verhältnisses zu seiner Mutter zwar bewusst ist, ein ‚sauer sein‘ auf seine Mutter für ihn aber gleichzeitig problematisch ist.

Sachlich erkennt Carsten als Erwachsener, dass seine Mutter einen völlig ungeeigneten Zeitpunkt für die Frage nach dem Verhalten Bürgers wählt. Und aufgrund der Tatsache, dass er auf keinen Fall zu seiner depressiven Mutter wollte (vgl. Z. 1145) hätte er auch noch die Freunde verloren, wenn er wahrheitsgemäß mit ‚Ja, er tritt mir zu nahe‘ geantwortet hätte. Wie unerträglich muss er das Leben bei der Mutter empfunden haben, wenn die Schule mit dem sexuellen Missbrauch das kleinere Übel darstellte. Einerseits wird in dieser Sequenz deutlich, dass Carsten die Eltern als Instanz, von der es sich abzugrenzen gilt, längst ‚abgewählt‘ hat. Sie stehen zur Entwicklung einer eigenständigen Selbstdefinition nicht zur Verfügung. Er wollte im Internat bei seinen Freunden bleiben und lässt aber offen, welche Antwort er tatsächlich gegeben hat. Zu den Freunden muss eine besondere Beziehungsqualität bestanden haben, dass er trotz des Missbrauchs nicht die Schule verlassen wollte und ein anderes Internat nicht in Erwägung zog. Die Vermutung, dass die besondere Beziehung zu den Freunden im Zusammenhang mit ‚Fußball, Sport, Freiheiten‘ (Z. 1161) zu sehen sei, bestätigt Carsten nicht. Die Freunde werden hier nicht als Teilnehmer gemeinsamer Aktivitäten ausgewiesen. Die Verklammerung zwischen den Freunden und der Schule ist so stark, dass Carsten in die Bindungsdynamik zu Bürger verwickelt bleibt. Erst auf die Nachfrage der Interviewerin, mit wie vielen Gleichaltrigen Carsten in etwa so befreundet gewesen sei, erzählt er Folgendes:

C.: *Wir waren so ‘ne Clique. Da kam auch mal einer dazu, da ging auch mal einer weg, aber wir waren immer so ‘n Kern so von 3/4 Leuten, wir hingen immer zusammen rum. (1) und dieses immer es war wirklich zu schräg. >lacht< Immer. Wir hingen immer zusammen >Holt Luft< Und (1) es war ‘ne Clique ohne Mädchen, >schnalzt mit der Zunge< wir waren ‘ne reine Jungensclique gewesen (Z. 1168-1173).*

Und (2) was überhaupt nicht Thema war, ich hab glaub -, ich kann mich nicht erinnern (2) irgendwann mal auf der Schule mit dem Erwachsenen über die Beziehungsqualität gesprochen zu haben, ah, von Partnerschaftsbeziehung oder auch von sexueller Beziehung, also was, was verändert sich eigentlich an Beziehung, (1) wenn man Sexualität miteinander lebt. Erfahrungsgemäß ist – verändert sich da ja was, was auch immer, ja, es ist ja ‘ne Veränderung. Egal, Mhm. Das wurde nie Thema gemacht. Mhm. (2) Oder auch wenn man sich dann trennt, und wenn Partnerschaften auseinander gehen können oder so, es war nie Thema. Mit wem ich darüber geredet hab, waren meine Freunde. Wir haben darüber geredet. (2) Es ist, es ist grotesk. Wir waren, als 16-Jährige haben wir über Themen geredet >Holt Luft< mit denen, über die man mit den Erwachsenen nicht reden konnten >spricht lachend< weil die das nicht verstanden (Z. 1272-1284).

Auf der formalen Ebene verstärkt der Interviewte in der ersten Sequenz durch Wiederholungen des Partikels ‚immer‘ in der Kombination mit dem ‚lachen‘ und der ‚Zunge schnal-

zen' den Eindruck, dass diese Clique über einen ausgefallenen Charakter verfügte. Inhaltlich entspricht die Wortwahl des ‚schräg‘ diesem Eindruck. Als ausgefallen oder absurd, in seiner Terminologie als ‚schräg‘ (Z. 1170) bezeichnet, empfindet Carsten das ‚immer zusammenhängen‘ (Z. 1171). Wie man sich das ‚zusammenhängen‘ innerhalb und außerhalb des Internats vorstellen kann, lässt Carsten offen. Eine Besonderung in dieser Clique bildete die Zusammensetzung aus Jungen ohne Mädchen. Allerdings erzählt Carsten, dass in der 11. Klasse ein Mädchen aus der Schweiz in die Odenwaldschule kam, die von seiner ‚Jungensclique adoptiert‘ (vgl. Z. 1187) wurde. Die Peergroup verliert durch das Mädchen jedoch nicht an Bedeutung für den Interviewten. Auch dann nicht, als sie nach einiger Zeit seine Freundin wird und später zu einem anderen Jugendlichen der Clique wechselt (vgl. Z. 1197-1199).

Doch zunächst erscheint die zweite Sequenz auf der formalen Ebene in einer anderen Zeichnung. Zwar gleichermaßen in der Präteritumsform formuliert enthält dieser Text mehrere Sprechpausen. Die kurzen Pausen von 1 oder 2 Sekunden zeigen, dass der Interviewte zumindest nicht spontan die Rede übernimmt, sondern das Verzögern zur Vergegenwärtigung und Abwägung seiner Darstellung benötigt. Anfangs führt sich der Interviewte als Subjekt mit einer konkreten Problemstellung ein ‚ich hab mit ‘nem Erwachsenen nicht über Beziehungsqualitäten gesprochen‘, (vgl. Z. 1273-1274) fährt sodann in dem Indefinitpronomen ‚man‘ fort, wenn er das Wort Beziehungsqualität mit einer Vorstellung von deren mögliche Facetten versieht, wechselt in die kollektive Wir-Form mit der betonten Hervorhebung der Freunde und schließt mit einer Pointe ab. Mit der lachend ausgesprochenen Pointe ‚Themen... über die man mit den Erwachsenen nicht reden konnte... weil die das nicht verstanden‘ (vgl. Z. 1282-1284) bewertet er selbst seine Meinung als damals 16-Jährigen, der es nicht besser wusste.

Diese Sequenz offenbart ein Spannungspotenzial, weil Carsten einerseits seine subjektive Sichtweise erläutert, andererseits diese aber in der Bearbeitung intersubjektiv weiter führt und damit einen Verobjektivierungsversuch unternimmt. Die Pointe ‚... weil die das nicht verstanden...‘ (Z. 1284) soll gewissermaßen diesen Versuch legitimieren.

Hinsichtlich des zuvor infrage gestellten ‚Kompensationsvermögens‘ auf die Individualisierungserfordernisse eines Jugendlichen kann konstatiert werden, dass sich der Interviewte mit seiner Integration in eine Peergroup durchaus im Rahmen altersgemäßen üblichen Verhaltens bewegt. Carsten beschreibt seine ‚Clique‘ als die wichtige Bezugsgruppe, die bezüglich der Lebensführung und anderer relevanter Themen Orientierungen bietet. Damit ist jedoch keine Qualitätsaussage über die Gruppe dieser konkreten Freunde verbunden. Zu diesem Zeitpunkt beurteilt Carsten sich bereits retrospektiv als Alkoholiker, somit kann von einem wesentlich komplexeren Entwicklungsprozess ausgegangen werden, wie der weitere biografische Verlauf zeigt.

Der trügerische Triumph des wehrhaften Selbst

Der Interviewte wiederholt noch einmal, dass er „*dieses, dieses morgendlich sowieso immer und auch dieses Festhalten und dann auch dieses irgendwie nachts einen Attackieren*“ (Z. 840-841) so knapp drei Jahre ertragen musste. Mit tiefem Luftholen und räuspern bereitet sich Carsten auf das Erzählen der nächsten Geschichte vor:

C.: *Ja, und irgendwann (.) war er wieder mal im Bademantel in meinem Zimmer unten, da war ich dann mittlerweile schon 10. Klasse, das war dann (2) 85, Mhm >räuspert sich< und da kam er wieder zu mir und da bin ich irgendwie so wie geplatzt, (.) und dann hab ich ihn weggeschubst, (1) richtig heftig. Ich meine ich war inzwischen fast 16, ich war'n Stück größer >holt tief Luft< ich hab ihn richtig weggeschubst, und er ist dann so gegen meinen Einbauschrank gekracht das weiß ich noch, als wär's gestern gewesen, und zog sich dann seinen Bademantel wieder zu, und lachte so verschämt und ging, (2) und damit war's zu Ende. Da hat er kapiert, jetzt geht's nicht mehr. Mhm. Ich weiß nicht, ob der was kapiert hat. (3) Aber anscheinend. (2) Vielleicht war es für ihn auch physisch spürbar, dass er mit mir nicht mehr machen kann, was er will (6) (Z. 864-875)*

I.: Wie fühlten Sie sich?

C.: *Ich war total zornig. Bürger hatte mir viel Aufmerksamkeit gegeben. Das war irgendwie eine Beziehung. Jetzt war ich irgendwie stark genug, mich zu wehren und auch zu akzeptieren, dass ich auf mich selbst gestellt bin (6). Und ich bin mit ihm in Beziehung geblieben, das ist völlig irre. Also ich hab ja weiter mit ihm am Tisch gesessen... (Z. 877-881).*

Carsten beschreibt diese Sequenz vollständig in der Form des Präteritums, obwohl ihm die Situation noch klar vor den Augen schwebt. Beschreibungen folgen Argumente und eine überraschende Bilanzierung nach einer Sprechpause von 6 Sekunden: „*Ich bin mit ihm in Beziehung geblieben, das ist völlig irre*“ (Z. 880).

Mit Eröffnung dieser Sequenz verbindet Carsten eine gewohnte Situation ‚Bademantel/Zimmer‘ mit der Feststellung, „*mittlerweile schon 10. Klasse und...größer*“ (vgl. Z. 865, 869) gewesen zu sein. Dieses Argument verwendet er als Begründung für seine Tat, weil es darüber hinaus keinen situativen äußeren Anlass für sein „*geplatzt sein*“ (Z. 867) gab. Das Verb ‚*platzen*‘ als expressiver aber symbolischer Affekt lässt die Wertung als einer intrinsisch motivierten Tat zu. Das wird bestätigt, durch den *totalen Zorn* (vgl. Z. 877), den er in dieser Situation empfand. Carsten konnte das Enaktierungspotenzial, nämlich die Orientierung zu einer erfolgreichen Beendigung des sexuellen Missbrauchs, nutzen.

In der für Bürgers erklärungslosen Form der sexuellen Handlungsumstände „*er zog sich dann seinen Bademantel wieder zu, lachte verschämt und ging*“ (Z. 871-872) findet er sich, gleichermaßen respekt- und verantwortungslos wie die Jahre zuvor, sofort mit der deutlichen Abwehr von Carsten ab. Die Vermutung liegt nahe, dass sich Bürger bewusst Sprachlosigkeit in seinem sexuellen Missbrauch an Minderjährigen zu eigen machte, weil ihm sehr wohl klar war, dass die Kinder in den sexuellen Missbrauch gar nicht einwilligen

konnten (Vgl. Kap. 2.6). Daraus spricht die Respektlosigkeit und Verantwortungslosigkeit des Erwachsenen gegenüber Minderjährigen. In jedem Fall kann Carsten einer Selbstdefinition, wonach er sich stark genug fühlte, die Grenze zu setzen, Anzeichen von Autonomie hinzufügen. Nach dem Selbstverständnis des Interviewten bestand zwischen Bürger und ihm eine Beziehung, wenngleich er mit Verwendung des Indefinitpronomen „irgendwie“ andeutet, die Art und Qualität der Beziehung nicht genau erklären zu können. Dennoch blieb er mit ihm in Beziehung – dass dies angesichts der Vorfälle einem ‚völlig irren‘ Verhalten entspricht, bewertet er erst als Erwachsener, indem er im Präsens „das ist völlig irre“ (Z. 880) formuliert. Die Bindung an den „Übervater Bürger“ ist so stark, dass sie tatsächlich einer Vaterfunktion ähnlich entlastend für Carsten gewirkt haben wird, und der sich mit 16 Jahren von dem „Vater“ lösen kann, um „auf sich selbst gestellt zu sein“ (vgl. Z. 879).

Im Anschluss an diese Sequenz erfragt die Interviewerin, wie denn das In-Beziehung-Bleiben zu verstehen sei. Carstens Antwort umfasst einen unmittelbar folgenden Zeitraum als auch einen späteren, als er bereits die Odenwaldschule verlassen hatte.

C.: *...also das war irgendwann um Ostern und im Sommer ging er von der Schule. (2) Bürger ging ja 85. Ja. Ging er. Aber ich bin – hab ja weiter in diesem Schuljahr noch mit ihm am Tisch gegessen, ich hab mit ihm geredet, ich hab ihn nach der Schulzeit, hab ich ihn besucht in G. >Holt Luft< Und ich kann mich noch erinnern an ‘n Treffen in Bergau mit ihm. Da waren wir abends (3) >klopft auf den Tisch< weg und ah (2) haben ‘n paar Bier getrunken und haben gequatscht und es war ganz offensichtlich, dass er überhaupt kein Interesse mehr an mir hatte. Ich war damals 19 oder 20, es war – an mir als Person hatte der überhaupt kein Interesse, das war ganz offensichtlich (3) >Atmet ein und lange aus< (Z. 885-894).*

In diesem nachwirkenden Ende einer Beziehungstragödie muss Carsten in aller Deutlichkeit erkennen, dass er als Schüler und als Mensch für Bürger bedeutungslos war. Das Interesse von Bürger erschöpfte sich in seiner Manipulation zum Zwecke der eigenen sexuellen Befriedigung. Zu dieser Zeit (mit 19/20 Jahren) war Carsten nach wie vor Raucher und alkoholabhängig. Als Zivildienstleistender versah er etwas unregelmäßig den Dienst, konnte die Zeit jedoch durchstehen.

Nachdem Bürger das Internat verlassen hatte, übernahm ein externer Lehrer, der bereits im Internat im Freizeitsportbereich tätig war, dessen Nachfolge als Familienoberhaupt. Dieses eine Jahr wertete Carsten als „völlig O.K.“ (Z. 901). Parallel dazu hatte Carsten nacheinander zwei Freundinnen im Internat, die keinen Alkohol tranken und sich über seine mentale Abwesenheit aufregten. In der 12. Klasse bekam Carsten auf sein Bestreben hin ein Einzelzimmer. Er wollte einerseits „einfach mal alleine sein, nicht nur auf dem Klo“ (Z. 1395-1396) und andererseits wollte er mit seiner „Freundin schlafen ohne zu warten, dass der Zimmerkamerad eingeschlafen ist“ (vgl. Z. 1393-1394). Um dieses Privileg zu erhalten, musste er selbst eine Kameradenfamilie mit drei Schülern der 9. Klasse in der Funktion

eines Familienoberhauptes beaufsichtigen. Carsten empfand es als einen „ehrlosen“ (Z. 1390) „Kracher“ (Z. 1390 und 1391), dass er trotz seines hohen Alkoholkonsums eine Kameradenfamilie von dem dafür vorgesehenen Lehrerausschuss zugewiesen erhielt. Das ergäbe mit dem Adjektiv ‚ehrlos‘ nur dann einen Sinn, wenn die Mitglieder des Lehrerausschusses seinen Rauchmittelverbrauch (Zigaretten, Drogen, Alkohol) billigend geschehen ließen. Eine alternative Sichtweise für das mit ‚ehrlos‘ bezeichnete Schulverhalten könnte die fehlende Verantwortung gegenüber den jüngeren Schülern sein, die von einem Substanzsüchtigen ‚betreut‘ werden sollten. Der Wunsch ging jedenfalls in Erfüllung, womit „ihm überhaupt kein Erwachsener mehr reinquatschte“ (vgl. Z. 1405-1406).

Und es funktionierte mit den Jungen relativ problemlos. Man lebte wie in einer WG. auf einer Etage zusammen. Carsten achtete allerdings darauf, dass die Jungen morgens allein aufstanden und regelmäßig zur Schule gingen.

Nun war ein ungehinderter Kontakt mit seinen Freundinnen möglich. Folgerichtig zu seinem damaligen Habitus fand er dieses Mädchen aus der Schweiz, das die Clique aufnahm, „‘n bisschen komisch, die soff nicht“ (Z. 1194). Dafür war es „‘n klasse Kumpel“ (Z. 1194), „die war ziemlich vollgekotzt von meiner Sauferei“ (Z. 1456-1457). Mit diesem Mädchen verband ihn eine fast zweijährige Freundschaft, die gegen Ende durch seinen Alkoholkonsum und die Auswirkungen schon keine mehr war. „Ich war halt schon immer ziemlich zugeknallt“ (Z. 1460-1461). Das Mädchen wechselte zu einem anderen Jungen der Clique, was Carsten mit keinem Wort bedauert, weil: „das gab es öfters“ (vgl. Z. 1202).

Während das zweite Mädchen, eine englische Assistant Teacher, auch nach dem Abitur noch bei ihm blieb. „Die fand den jungen Rebellen anziehend als Kontrastprogramm zu den Eltern, die beide Professoren waren“ (vgl. Z. 1336-1338). Im Gegensatz zu deren Vater, der ihn für „‘n ziemlich versoffenes Großmaul hielt und >holt Luft> das war damals doch dann ziemlich zutreffend erkannt, ja.“ (vgl. Z. 1340-1341). Diese junge Frau bleibt auch nach dem Ende der Schulzeit zunächst bei Carsten.

Die mentale Abwesenheit aufgrund des Alkoholmissbrauchs zeigte nicht nur Auswirkungen auf seine schulischen Leistungen, „ich hatte auf der Oberstufe schon auch immer 7 Punkte, 9 Punkte von – es hat irgendwie gereicht“ (Z. 1387-1388), sondern auch auf seine Wahrnehmung:

C.: Ich hatte ‘ne große Klappe >Holt Luft<, ahm, (1) hab quasi – war ja – hab ja in dem Bewusstsein gelebt, ah, wir sind hier alle die Größten, Mhm das hat mir auch nie jemand gesagt, dass das vielleicht gar nicht so stimmt, sondern immer bestätigt worden da drin >holt Luft, schluckt< und hab natürlich schon an (2) durch die Sauferei und durch Drogen nehmen war einfach so, meine Realität hatte nicht mehr so ‘ne große Schnittmenge zur Realität der anderen. Das einfach schon ganz offensichtlich, (1) dass ich Sachen auch nicht mehr du- nicht mehr durchblickt hab. Ich hab’s einfach nicht mehr geblickt (Z. 1342-1350).

Die Satzabbrüche, unvollständigen Sätze, Satzkorrekturen und die akustische Gestalt geben eindrucksvoll die Bemühung des Interviewten wieder, mit den eigenen Erinnerungen klarzukommen. Er unternimmt den mutigen Versuch, weiterhin Dinge zu thematisieren, die schambesetzt sind und zugleich die Beziehung zur eigenen Biografie verändern. Daran ändert auch der Legitimationsversuch „*nie hat jemand etwas anderes gesagt*“ (vgl. Z. 1345) nichts. Mit der umgangssprachlichen Wortwahl „*ich hab's einfach nicht mehr geblickt*“ (Z. 1350) dokumentiert er die Erkenntnis, dass er aus heutiger Sicht seinen damaligen Zustand, Alkoholiker geworden zu sein, nicht wahrhaben konnte. Der sexuelle Missbrauch ist zwar äußerlich beendet, von Triumph kann jedoch keine Rede sein. Der Realitätsverlust ist nur eine der Folgen für die Lebensgeschichte von Carsten.

Dennoch beendet Carsten die Schulzeit mit dem Abitur, wenngleich er selbstkritisch reflektiert:

C.: *Ich hab das Abitur, O.K., genau, die haben mir diesen Zettel gegeben. Wie viel ich dazu beigetragen hab (3) also ich weiß noch, ich hab meine Politik Klausur im Abi geschrieben über Perestroika und Glasnost von Gorbatschow >schluckt< und hab 11 Punkte bekommen. Ich würd' die eigentlich gerne mal sehen, ich nehm' an, es ist 'n ziemlicher Müll. Ich hab dieses Buch hier gelesen von Gorbatschow. Ich hab das nicht mehr gepackt. Ich war- ich war richtig drauf. Also ich war so ab (1) Anfang 10. Klasse war ich ah war ich alkoholabhängig. (2) Ich hab nicht mehr viel Kapazitäten gehabt. >Holt Luft<. Und ah Abitur, 'n Deutschabitur hab ich geschrieben über (.) Effi Briest von Fontane glaub ich. Mhm. Hab ich auch nie gelesen, hab ich mir den Film am Vorabend angeguckt. (2) Das musste reichen. Mehr ging nicht. >Holt Luft< Und dann bin ich entlassen worden (1) und bin dann-, ich hab 88 Abi gemacht, Mhm 88, bin 88 entlassen worden.“ (Z. 1308-1320).*

Die parasprachlichen Elemente in dieser Sequenz, beispielsweise die kurzen Sprechpausen und das hörbare Luftholen, unterstreichen das Erstaunen des Interviewten, trotz des Alkoholmissbrauchs und trotz des geringen Arbeitseinsatzes das Abitur erlangt zu haben. Das erzählende Ich nimmt an, dass die Politik Klausur, für die er 11 Punkte erhielt, „*'n ziemlicher Müll*“ (Z. 1312) war. Auf der einen Seite könnte diese Annahme seinen Zweifel an der Kompetenz des bewertenden Lehrers und eine Schulkritik enthalten, auf der anderen Seite könnte die negative Bewertung der eigenen Leistungen auch einem Selbstwertzweifel entsprechen. Die Zeit nach dem Verlassen der Odenwaldschule beinhaltet für Carsten eine jahrelange Phase mangelnder Übereinstimmung zwischen einer Suche nach Orientierung, Wünschen und dem tatsächlichen Verhalten. Carsten setzt die Beschreibung dieser Zeit voller Widersprüche fort.

Die Selbstkrisen: oder zwischen Autonomie und Abhängigkeit

In der zweiten Hälfte der 13. Klasse war eine englische Assistant Teacher seine Freundin. Mit dieser jungen Frau zog er nach dem Abitur von der Odenwaldschule in ein Zimmer der Zweizimmerwohnung seiner Mutter. Diese ungewohnte Situation führte erneut zu Belastungen. Die junge Frau wurde krank und war in Deutschland nicht krankenversichert. Als

die Krankheit schwerwiegende Formen annahm und ein Krankenhausaufenthalt unvermeidlich wurde, flog sie zurück nach England, um dort in ein Krankenhaus zu gehen. Obgleich Carsten sie noch einmal besuchte, zerbrach die Freundschaft – nicht zuletzt, weil ihm damals alles zu viel war. „Pff, dann ist es halt so“ (Z. 1482). In dieser Äußerung drücken sich seine damaligen sozialen Interaktionsprobleme sowie seine Hilflosigkeit aus. Zweitens war das Verhältnis zu seiner Mutter sehr angespannt. Der Vater seiner Mutter „hatte sich ja tot gesoffen“ (Z. 1484), und die Mutter „meckerte quasi immer an meiner Sauferei rum“ (Z. 1485-1486). Das billigt Carsten heute zwar, zumal er auch betrunken Auto fuhr. Allerdings beklagt er sich auch, dass seine Mutter, keine Hilfe oder Gespräche anzubieten vermochte. „Also die hat sich quasi pädagogisch eigentlich nie eingebracht“ (Z. 1486).

Die Betonung des „quasi pädagogischen“ erhält die hervorgehobene Bedeutung durch das Studium der Mutter zur Sozialpädagogin, womit er sich zugleich von der Assoziation einer Mutter mit Fürsorgeaufgaben distanziert. Ein familialer Rückhalt durch die Mutter entfiel und ein Auszug lag demnach nahe. Dass Carsten noch im Dezember 1988 in eine Wohngemeinschaft nach Frankfurt zog (vgl. Z. 1496), lag dann jedoch an dem in Frankfurt abzuleistenden zweijährigen Zivildienst. Der weiterhin exzessive Alkoholgenuss führte zwar zu Pflichtversäumnissen, er konnte den Zivildienst jedoch beenden. Zwischendurch fuhr er nachts Taxi. Dazu erzählt der Interviewte Folgendes:

C.: *Ich bin nachts Taxi gefahren, was damals so mit meiner Alkoholabhängigkeit schwer vereinbar war. Also, ich war dann quasi so zum Schichtbeginn so einigermaßen nüchtern >Holt Luft< und hab dann halt morgens, wenn Ichs Auto abgestellt hab dann schon meistens auf der Tankstelle mir erst mal so 3 bis 4 Dosen Bier reingezogen, um Mhm quasi wieder klar zu werden, ja, bevor ich dann nach Hause gegangen bin. >Holt Luft< Ich bin 'n Allestrinker gewesen. Ich hab Spiegel getrunken, ich hab mich quartalsmäßig total weggeschossen, bis ins Koma, Mhm ich hab eigentlich (1) immer viel getrunken, seit ich 13/14 bin...*

I.: Hat derjenige, der Ihnen das Taxi überlassen hat, haben die nix bemerkt?

C.: *Mein Chef hat selber gesoffen –*

I.: Die müssen doch Angst um ihr Taxi gehabt haben

C.: *Nee nee mein Chef hat selber gesoffen (Z. 1502-1520).*

Auch in dieser Passage beschreibt Carsten im Präteritum mit keiner Formulierung seine damalige Gefühlslage. Ganz im Gegenteil, er macht keinerlei Anstalten, sich zum Opfer seiner Befindlichkeiten zu stilisieren um sein Tun auf diese Weise zu exkulpieren. Dadurch entsteht einerseits der Eindruck, dass es ihm um eine aufrichtige Selbstdarstellung geht. Andererseits nimmt er mit der sachlichen Beschreibung „die beängstigende Wirkung des Emotionalen“ (vgl. Bange und Enders, 1995, S. 132). Er fuhr nachts Taxi, trank sich tagsüber den Alkoholspiegel an, den er zur Tagesbewältigung benötigte und trank sich quartalsmäßig ins Koma. Falls sein Chef etwas bemerkt haben sollte, war das zumindest kein

Gesprächsthema, weil dieser selber trank. Das Interview bekommt eine Wendung, die Carsten als „ganz nette Geschichte“ (Z. 1530) beschreibt:

C.: *Ich war, bin damals Taxi gefahren, hab gesoffen wie ein Loch und geraucht wie ein Schornstein und saß morgens nach der Schicht oft, ich hab damals dann in Offenbach in 'ner WG gewohnt, unten am Main. Mhm. Also, saß quasi morgens um 5, 6, 7 dann nach der Schicht, Sonntagmorgens am Main, ich bin immer Donnerstag, Freitag, Samstag Nacht gefahren, Mhm ich hab damals ziemlich gut verdient, also ich hatte damals so 3½ Tausend Mark für mich, damals lief das richtig mit den ganzen Messen und Hotelgästen und so was. Mhm. Ich hab richtig Geld verdient >holt tief Luft< Und saß dann da am Morgen und da hab ich am Main immer die Jogger gesehen (2) und da dachte ich ‚Das ist eigentlich doch ‘ne super Sache‘, ahm, (3) „ich will wieder Sport machen“ und das ging ja so abends und am Wochenende schlecht, weil ich da ja gearbeitet hab und dann dachte ich ‚Ist doch klar, dann studierst du Sport‘. Mhm. Naheliegend, ne? Und hab mich dann eingeschrieben für Sport... und Politologie... Das konnte man ohne Aufnahmeprüfung machen und Politik interessierte mich ja auch >holt tief Luft< da hab ich ja auch so 'n gutes Abi gemacht, dacht ich, so ‚das wird was‘ (Z. 1530-1549). Und dann dachte ich so ‚Na ja, im Oktober geht das los mit dem Sportstudium‘ also, Oktober 91 und hab dann schon mal gedacht ‚na ja fängste schon mal an mit Joggen‘, ‚n bisschen Kondition aufbauen, und hatte da so ‚ne Runde ausgeguckt, das waren so... etwa 8 Kilometer. Und dachte so ‚ah ja, fängste mal locker an, aber die läufste jetzt mal‘ und so nach 2-300 Metern bin ich mit hochrotem Kopf eigentlich fast zusammengebrochen, es ging überhaupt nichts. (5) Da hab ich aufgehört zu rauchen. >lacht herzlich< Also ich bin von 40 Zigaretten auf 0 und hab das kompensiert, indem ich mehr Alkohol getrunken hab. Also den Suchtdruck vom Rauchen kompensiert durchs Alkoholtrinken. Und da ich jetzt ja aber tagsüber Sport machte >schluckt<, hab ich das dann auf abends verlagert, das heißt, ich hab abends halt ah in 'ner Höllengeschwindigkeit Unmengen von Alkohol getrunken und hab quasi so diese, diese Unruhezustände am Tag einfach dann auch mit Bewegung kompensiert. Mhm. Aber ich bin zu der Zeit wahnsinnig aggressiv gewesen. Also es ist – ich hab mich selber schlecht aushalten können“. >holt tief Luft< (Z. 1549-1566).*

Auf der formalen Ebene vermischen sich in dieser Erzählung die Zeitformen im Präsens und Präteritum. Die Gedanken von damals, die eine Handlung zur Folge haben und in der Tragweite herausgehoben werden sollen, finden das Äquivalent in der direkten Rede über sich selbst. Durch den Einleitungssatz mit der bilanzierenden Bemerkung „ganz nette Geschichte“ zelebriert Carsten einerseits die erzählte Geschichte in einem positiven Licht, spielt sie andererseits aber herunter. Dennoch markiert sie einen partiellen Wendepunkt in seinem Leben.

Nachdem Carsten bereits zu einem früheren Zeitpunkt des Interviews begründete, dass er das zuerst begonnene BWL-Studium infolge mangelhafter Kenntnisse in Mathematik und Deutsch abgebrochen hat (vgl. Z. 650-663, 1529), wird der aufgespannte negative Horizont nun mit dieser Sequenz als ein teilweise positiver Gegenhorizont erlebt. Mit einer Zustandsbeschreibung „ich hab gesoffen wie ein Loch und geraucht wie ein Schornstein“ (Z. 1531-1532) in Verbindung mit der Hintergrundkonstruktion „ich saß nach der Schicht

Sonntagmorgens am Main“ (Z. 1534) und einem Argument für das Taxi fahren mit „den guten Verdienstmöglichkeiten“ (vgl. Z. 1536) ist die Brücke zu dem spontan anmutenden Entschluss „ist doch klar, dann studierst du Sport“ (Z. 1542) hergestellt. Ursächlich für diese ‚Brücke‘ waren die Jogger, die Carsten am Main sitzend beobachten konnte. Diesem Plan folgte nicht nur die Ummeldung der Fächer in Sport und Politologie, sondern darüber hinaus die Einsicht, schon mal mit dem Aufbau der Kondition zu beginnen, und zwar mit Joggen. Als guter Sportler, der er mal war, schien es ihm möglich, acht Kilometer „mal locker anzugehen, aber zu laufen“ (vgl. Z. 1555). Das erwies sich als Fehlschlag! Nach wenigen Hundert Metern drohte fast der körperliche Zusammenbruch. Mit einer Sprechpause von 5 Sekunden verkündet er: „Da hab ich aufgehört zu rauchen“ (Z. 1557). Von täglich 40 auf 0 Zigaretten. Mit einer initiativen Willensentscheidung gelang ihm die Beendigung seines Tabakkonsums. Über diese Fehleinschätzung seines körperlichen Zustandes kann er heute herzlich lachen. Aber um welchen Preis lässt Carsten von der Zigarettensucht ab? Carsten kompensiert die Nikotinsucht durch gesteigerten Alkoholkonsum.

Zu diesem Zeitpunkt kann er kein Enaktierungspotenzial gegen diese schwerwiegende Ereignisverkettung einführen, stattdessen bearbeitet er diese Bedrohung für sein weiteres Leben durch scheinbares Normalisieren: Die Unruhezustände habe er mit Bewegung kompensiert. Die Ambivalenz dieses Zustandes ist oder war ihm durchaus bewusst, denn er beschreibt sich als aggressiv. Der Interviewte befindet sich 1991 in der Situation des Schwankens zwischen einer Absichtsformulierung (Sportstudium) und dem Problembewusstsein, welche Veränderungen damit notwendigerweise einhergehen sollten. Es mussten weitere, schwerwiegende Ereignisse folgen, um das notwendige Enaktierungspotenzial für grundlegende Veränderungen freizusetzen. Carsten beschreibt die weiteren Stationen:

C.: *Und dann ist eigentlich so der entscheidende Moment gewesen, das war dann so im 2. Semester, >schluckt< da war ich auch (1) und da hatte ich auch schon Kontrollverluste. Ja, und da hatte ich auch schon halt regelmäßig Kontrollverluste. Also ich bin irgendwo hingefahren und sagte dann meiner Freundin, das war inzwischen wieder ‘ne andere Frau >Holt Luft< ,ich geh da nur hin, ich bin dann mit dem Auto unterwegs, ich trink nur zwei Bier, ich komm so um acht bei dir vorbei‘ und hab morgens um fünf bei ihr geklingelt, war sternhagelvoll, hatte keine Ahnung wo mein Auto ist (3) und bin dann also dann am nächsten Tag dann irgendwie da hin und sagte ‚kann ich mal dein Auto haben?‘ Und dann bin ich in der Gegend, wo die Party war rumgefahren und guckte mich um, ob ich mein Auto finde, so. Also es war ganz oft so, dass ich morgens aus dem Haus bin und eigentlich erst mal mein Auto gesucht hab, weil ich nicht mehr wusste, wo ich’s abgestellt hab. Ich hab nie ‘n Unfall gebaut. Also, >klatscht in die Hände< Engel gehabt, dem Herrn sei’s gedankt. Ich hab vor allem nie jemanden umgefahren oder tot gefahren Mhm oder so, nie. Und bin oft so gefahren ne, weil ich doppelt gesehen hab.“ (Z. 1566-1582).*

Diese Schilderung von Carsten enthält neben einer szenischen Darstellung mit Absichtserklärungen „...ich bin mit dem Auto unterwegs, ich trink nur zwei Bier...“ (Z. 1571-1572) zwei wichtige Hinweise: Er kündigt in seinem 2. Semester einen entscheidenden Moment

an, den er in dieser Sequenz aber offen lässt. Und er gibt drei wiederholt auftretende Folgen seines Alkoholmissbrauchs bekannt. Gleichwohl beschrieb er zwei der möglichen Folgen des Suchtverhaltens, die motorische Unruhe und verbale Aggressionen, bereits zuvor in anderen Sequenzen. Bei den nun genannten Folgen sagt er implizit, dass sein Umfeld sich auf seine Absichtserklärungen nicht verlassen konnte, weil die Alkoholkrankheit ein kontrolliertes Trinken von Alkohol in der Regel nicht zulässt; außerdem beschreibt er den Kontrollverlust über seine Wahrnehmungen (wo ist das Auto verblieben) und überdies Beeinträchtigungen seines visuellen Systems (Doppeltsehen). Über sein Leistungsvermögen oder Reaktionen seines sozialen Umfeldes trifft Carsten keine Aussage. Jedoch bilanziert er diese Zeit, in der er mindestens eine Gefahr im Straßenverkehr darstellte, mit *„ich hab nie ‘n Unfall gebaut.“* (Z. 1579) Mit dem *„in die Hände klatschen“* hebt er sowohl die Bedeutung, dass durch ihn niemand körperlich zu Schaden gekommen sei als auch sein Glück für diese Konstellation hervor.

In diesem Zusammenhang erwähnt Carsten noch eine zurückliegende Fahrt nach Berlin, Weihnachten 1987, in der er *„sternhagelvoll“* (Z. 1583) durch die DDR gefahren ist. Auch für diesen Fall bilanziert er sein Glück, dass es ihn *„‘n Jahr Bautzen gekostet hätte“* (Z. 1584), wenn die Polizei das gemerkt hätte. Mit diesen Bilanzierungen dokumentiert der Interviewte erneut das heutige Bewusstsein des erzählendes Ichs über die Differenz zwischen einem verantwortungsbewussten Verhalten und dem eines Alkoholkranken. Erst im Anschluss an diese eingeschobene Episode kommt Carsten auf den *„eigentlich so entscheidenden Moment“* (Z. 1566) zu sprechen, den er bereits angekündigt hat:

C.: *Und (1) dann hatte ich im Frühjahr >überlegt< ja, Frühsommer, 1. Juni ‘92 war das, war ich abends weg gewesen und war so voll gewesen, dass ich mich nicht mehr ausziehen konnte, auch nicht mehr aufs Bett legen konnte. Also, ich bin aufgewacht am 1.6. morgens >Holt Luft< und lag sternhagelvoll auf meinem Zimmerboden, in meinem WG-Zimmer. Wie ich nach Hause in mein Zimmer gekommen bin, weiß ich nicht. Ich konnt mich auch nicht bewegen oder aufstehen, also, blieb ich liegen und plötzlich sehe ich, dass die Bilder in meinem Kopf keine Träume, sondern Erinnerungen sind. Erinnerungen an den jahrelangen Missbrauch durch Bürger. Und in dem Moment war mir klar, das waren also keine Albträume, das waren auch keine Halluzinationen, die durch Drogen hervorgerufen wurden, sondern das sind reale Erinnerungen. In dem Moment wusste ich ‚dass ist wirklich passiert‘ und hatte auch ‘n Zugang dazu, bis dahin wusste ich das nicht, ich dachte immer ‚irgendwas ist komisch‘. Mhm. Plötzlich ist mir klar geworden, dass die ständige Betäubung mit Alkohol nicht mehr reicht, die Bilder in meinem Kopf fernzuhalten. Ich liege noch Stunden in meinem Zimmer und bin hilflos. Ich spüre bloß die Entzugserscheinungen. >Holt tief Luft, schlägt mit der Hand aufs Bein<. Seitdem bin ich trocken. Das sind jetzt im Juni 19 Jahre.*

An dem Tag, als die Erinnerungen wiederkamen, wusste ich, jetzt ist nichts mehr wie vorher. Ich war hilflos und rief eine Freundin an. Irgendwie habe ich ihr gesagt, dass ich Probleme mit dem Trinken habe. Sie gab mir den Rat, zu den Anonymen Alkoholikern zu gehen. Mir war stundenlang hundeeelend. Ich konnte mich zu nichts aufraffen. Bis ich es dann doch endlich schaffte, einen Anonymen Alkoholiker

in meiner Nähe anzurufen. Der gab mir mehrere Adressen für die Treffen. Erst zwei Tage später ging ich zu einem Termin in der Nähe meiner Wohnung. Mir ging es total beschissen und ich konnte keine Menschenmenge ertragen, Bus oder U-Bahn fahren war völlig ausgeschlossen, ich kriegte Angstzustände. Von da ab bin ich regelmäßig, auch im Ausland, zu AA-Treffen gegangen. Die Leute wussten, was Alkoholiker sein bedeutet und haben mir sehr geholfen. Auch Treffen zwischendurch, wenn man keinen Durchblick mehr hatte, waren möglich. Aber von dem Tag an, dem 1. Juni 1992 war ich erst mal pausenlos krank, aber seitdem trocken (Z. 1593-1625).

Im Gegensatz zu anderen Sequenzen, in denen Carsten eine Episode grammatikalisch unkorrekt erzählt, fällt bei der Darstellung dieses einschneidenden Zeitraumes seine Präzision auf. Er benötigt kaum Sprechpausen, die beiden lebenswichtigen Ereignisse: „...*der jahrelange Missbrauch durch Bürger....das sind reale Erinnerungen...*

Und:

seitdem bin ich trocken“ (vgl. Z 1601-1602, 1604, 1611) im Präsens darzustellen und sie einzubetten in die Beschreibung der Abläufe, was wiederum überwiegend in der Präteritumsform geschieht. Die herausragende Bedeutung dieser Ereignisse unterstreicht er durch betonte Worte „*so voll*“ und „*reale Erinnerungen*“ (Z. 1595, 1604) und durch den Einsatz parasprachlicher Elemente (Holt tief Luft, schlägt mit der Hand auf das Bein). Die Qualität dieser formalen Darstellung könnte als ein Ergebnis der traumatherapeutischen Behandlung, der sich Carsten seit etwa zwei Jahren unterzieht, gelten. Das ändert jedoch nichts an der Lebenswirksamkeit dieser Ereignisse.

Hier kann festgehalten werden, dass Carsten aus der Perspektive einer distanzierten Reflexion ein klares Bewusstsein über spezielle Zusammenhänge in seinem Leben erlangen konnte. Zunächst gleicht die Geschichte bisherigen Erlebnissen, Alkoholtrinken bis zum Filmriss und das Aufwachen in betrunkenem Zustand ohne Erinnerungen über die Art des nach Hause Findens. Dann wendet sich jedoch blitzlichtartig die Gedächtniskraft, indem sich Carsten an den vollständigen sexuellen Missbrauch erinnert. Wir wissen aus einer früheren Sequenz, dass er sich immer an die morgendlichen Weckprozeduren erinnerte, aber nicht an die erweiterten Formen des Missbrauchs. Mit der Zuschreibung, „*das war seelischer Mord*“ hatte Carsten diese Ereignisse abgespalten. Dieses Hintergrundwissen setzt er zu dem Zeitpunkt als bekannt voraus. Die jahrelang erlittenen Albträume erhalten zudem einen realen Bezug. Und Carsten spürt, „*jetzt ist nichts mehr wie vorher*“ (Z. 1612).

Das Déjà-vu-Erlebnis setzt bei Carsten das Enaktierungspotenzial frei, welches ihm spontan die Beendigung der Alkoholabhängigkeit ermöglicht. Die Kette der unheilvollen Auswirkungen auf das Selbstgefühl von Carsten ist durchbrochen. Sein individueller Orientierungsrahmen verweist nun auf eine unbekannt und noch zu bewältigende Lebenslage. Trotz einem Gefühl der Krankheit einschließlich der körperlichen Entzugserscheinungen sowie Ängsten gelingt es ihm, zunächst Hilfe bei den Anonymen Alkoholikern zum

Durchhalten der Abstinenz in Anspruch zu nehmen. Ein erster Schritt ist gelungen – aber was steht ihm noch bevor?

1.3 Die Welt ohne Alkohol und der erste Tabubruch

Die Frage der Interviewerin, ob Carsten damals eine Therapie gemacht habe, beantwortet er mit der Information, dass er „*schon immer wieder mal Anläufe gemacht habe.*“ (Z. 1657) Im wesentlichen aber „... *ohne Therapie, das hat mir nichts gebracht, waren vielleicht auch die falschen, ja*“ (1291-1292). Mit einer Beschreibung seines Zustandes im Jahre 1992 fährt Carsten mit seiner lebensgeschichtlichen Erzählung fort:

C.: *Also, als ich damals aufgehört hab zu saufen, war ich ja nur noch krank. Alles Entzugserscheinungen: Zittern, Schweißausbrüche, Desorientierung, ich konnte mich nicht konzentrieren, ich hatte Fieber, für das der Arzt keine Erklärung fand. Und ich hatte Angst. Ich hatte immer denselben Albtraum. Immer denselben: Jemand steht an meinem Bett und bedroht mein Leben. Diese Alpträume hatte ich Jahre. Später nannte ich ihn „Jäger“. Der Jäger verfolgte mich überallhin. Wenn er ganz nah war, setzte er an, mich zu töten. Dann wachte ich auf, nass geschwitzt. Dann hatte ich nur Infekte, monatelang >Holt Luft< und hab mich dann selber in ‘ne psychosomatische Klinik eingewiesen (1) und war dort vier Monate einfach mal mit lauter Süchtigen zusammen, die grad mal nicht drauf sind. Aber was da therapeutisch- aber was da therapeutisch geleistet wurde, weiß ich nicht. (2) Vielleicht war ich auch gar nicht therapiefähig. Nach der Klinik habe ich mir eine Therapeutin gesucht zur Nachsorge. Mein Hauptthema in dieser Zeit war das Überleben in dieser Welt in nicht betäubtem Zustand. Zu den Missbrauchserlebnissen fehlten mir selbst noch die Gefühle. Ich konnte nicht darüber sprechen. Es ging einfach- ich hab aufgehört zu saufen und dadurch, dass ich das von 13 bis 23 gemacht hab >Holt Luft< Ich bin quasi in ‘ner Welt aufgewacht, die ich bis dahin nicht kannte. (2) Ich lag da und dachte so „O.K., das ist die Welt ohne Alkohol, bleibt das jetzt so? Ist das die Wirklichkeit? Die ist so komplett anders.“ Ich bin mit diesen Reizen nicht klar gekommen und das ist bis heute geblieben. Ich hab bis heute Probleme- also ein Grund, warum wir in ‘n Vorort gezogen sind, ist diese Überreizung. >Holt Luft< Ich möchte nicht mehr in ner- wir haben vorher in einem belebten Großstadtviertel gewohnt und total schön, Mhm aber Verkehr, Großstadt, Mieter oben drüber, Fernseher woanders, draußen, klar man geht vor die Haustür; Verkehr und das hat mich kirre gemacht, ja, das ist-. Ich sitz oft hier hinten im Hof und sitz einfach im Hof. (2) Ich bin einfach froh, dass da nix ist, ja (Z. 1657-1686).*

Auf der formalen Ebene schildert Carsten in sachlicher Abfolge überwiegend in dem grammatikalischen Präteritum die Art seiner körperlichen Krankheiten als Folge des Alkoholentzugs. Die Gegenwartsform behält er sich vor, wenn er Einblick in seine ungewohnten Empfindenden gibt: „*O.K. Ist das die Welt ohne Alkohol, bleibt das jetzt so? Oder...und sitz einfach im Hof...*“. Damit begründet er, dass er nach 10-jähriger Alkoholkarriere „*in ‘ner Welt aufgewacht ist, die er bis dahin nicht kannte*“ (Z. 1675-1676).

Inhaltlich beschreibt er neben typischen Entzugserscheinungen auch die regelmäßige Wiederholung des Albtraumes, der ihn schon während der Zeit in der Odenwaldschule begleitete, indem er sich verfolgt fühlte:

C.: *Ich hatte Albträume. Wenn ich mit der Clique in Bergau oder woanders unterwegs war, hatte ich häufig das Gefühl, verfolgt zu werden. Ich sagte es auch zu den anderen...Da war aber nix. Sie sagten „Carsten, du kiffst zu viel (Z. 910-914).*

Diese Albträume und Verfolgungsängste begleiteten Carsten bis in die letzten Jahre. Für das Jahr 2007 erzählt er, dass es ihm gesundheitlich ziemlich schlecht ging:

C.: *Ich hatte große Schwierigkeiten mit dissoziativen Zuständen. Ich habe immer wieder Sachen gemacht die ich nicht erinnern konnte....Ich werd ja mein Leben lang bedroht von 'ner Person, dem Jäger, der vor meinem inneren Auge auftaucht und die mich töten will (Z. 1815-1820).*

Eine Verbindung zwischen den Albträumen und den verdrängten Missbrauchserlebnissen vermochte Carsten augenscheinlich bis 2007 noch nicht herzustellen. Dennoch kann Carsten 1992 eine wesentliche Bewältigungsressource aktivieren. Er geht initiativ in eine psychosomatische Klinik, die den körperlichen Giftentzug begleitet. Nach dem Klinikaufenthalt kämpft er „um das Überleben in dieser Welt in nicht betäubtem Zustand.“ Geblieben als Spätfolge des Substanzmissbrauchs ist bis heute das negative Empfinden von Alltagslärm, beispielsweise einer Großstadt, die er als Reizüberflutung erlebt. Über die Missbrauchserlebnisse konnte er über viele Jahre nicht sprechen. Diese Passage verweist auf einen individuellen Orientierungsrahmen, zwar das Zurechtfinden in der suchtfreien Alltagswelt zu bearbeiten um überleben zu können, mit der Welt des Missbrauchs konnte er sich in den Jahren nach 1992 jedoch noch nicht auseinandersetzen. Die Bearbeitung des sexuellen Missbrauchs findet später auf zwei Wegen statt. Einem Äußeren und einem Inneren – über beide Wege wird in Abschnitt 3.1 berichtet.

In seiner neuen Lebensrealität finden einschneidende Veränderungen statt. Carsten lebte von 1992 bis 1998 mit einer Partnerin zusammen, mit der er 1993 und 1996 einen Sohn und eine Tochter bekommen hat. Im Jahr 2000 konnte er sein Studium in Sport und Politik abschließen. Er befindet sich seitdem in einer grundsoliden festen Anstellung. Mit der Trennung von der Partnerin 1998 kamen eigene Mietkosten, Unterhaltszahlungen usw. auf ihn zu, das Studium sollte beendet werden. Erneut eine Herausforderung in wirtschaftlicher, sozialer und emotionaler Hinsicht. Das Ende der Beziehung zur Mutter seiner Kinder begründet er mit dem Gesundheitszustand der Partnerin:

C.: *...und hab mir aufgrund meiner verrückten Geschichte, die ich hab 'ne Frau gewählt, wo ich sagen würde „ja, die ist psychisch krank“. (2) Und ich hab mich von der 98 getrennt als meine Kinder 2 und 5 waren. Und seitdem führt die Krieg gegen mich. Erbittert (.) mit den Kindern als Wirtschaftsgeiseln (2), ahm, ich mein das Ergebnis kennen Sie, meine Tochter lebt jetzt fest bei mir und hat im Moment eigentlich keinen Kontakt zu ihrer Mutter, die hat die Schnauze voll... Mein Sohn lebt fest bei seiner Mutter, der wird jetzt 18. Das heißt, er macht ohnehin im Wesentlichen seinen ganzen Kram und bis zum vergangenen Herbst haben die Kinder so'n halbe halbe Modell gemacht, was aber dauerhaft nicht funktioniert, wenn ein Elternteil immer munitioniert, das funktioniert da alles, für die Kinder die Hölle.*

Mhm. *Ich konnte es nicht abstellen, das ging nicht. Die Frau (1) ist wahnsinnig und wird immer wahnsinniger, also es wird immer schlimmer* (Z. 1772-1788).

Carsten lernte die Mutter seiner Kinder offenbar zu einem Zeitpunkt kennen, als er selbst noch mit den Bezügen zur Alltagsrealität zu kämpfen hatte. Auf diese Erkenntnis deutet der erste Satz in dieser Sequenz hin, den er zugleich mit dem nachträglichen Erwerb der Bewusstheit über eine psychisch kranke Person, seiner Partnerin, verbindet. Aufgrund der eigenen Kindheit wollte er aber seine Kinder „nicht loslassen, nicht aufgeben“ (Z. 1791), obwohl er sachlich die Lage für die Kinder als Hölle definiert.

Diesem Abschnitt kommt die Funktion einer Hintergrundkonstruktion zu, denn Carsten will über die Fortsetzung seiner Beziehung zur Odenwaldschule berichten:

C.: >holt tief Luft< *Und, ahm, (1) >schluckt< (4) Mh mh 'n wichtiger Mh ja also 'n wichtiger Schritt für mich war gewesen, 1997 war ich auf'm Altschülertreffen, Mhm und ich wollte da nicht hin, ich wollte auch mit der Schule nichts mehr zu tun haben, aber ich hatte mit 'ner Klassenkameradin telefoniert und die sagte >Holt Luft< „Mensch komm doch und so, und der Dings, und der Dings, und Dings sind auch da, das wird doch lustig“ und da dachte ich „O.K., von hier das ist kein Weg, fährste hin“ hab mich auch gefreut meine Klassenkameraden zu sehen, und sehe im Speisesaal Bürger. Oh Gott. Wie er da -, und da krieg ich Gänsehaut, wenn ich das sage, ja, und da sehe ich den, da sehe ich den, wie er strahlt und Hände schüttelt und umarmt und küsst und da ist der „der Star ist zurück“ wie 'n Rockstar ist der aufgetreten, und ich bin wie der geölte Blitz raus aus diesem (2) Speisesaal und dachte mir „so geht's nicht“. Und dann hab ich ihm geschrieben (1) und dann hab ich ihn ganz konkret konfrontiert mit dem, was passiert ist. Und es kam immer nur Gelaber zurück. Und ein Jahr später, 98, rief mich mein, mein da – also, mein bester Freund an >holt tief Luft< und (1) 97 irgendwann war Bürger ja wieder als Ersatzlehrer an der Schule, Mhm dann hat er ja wieder unterrichtet, und war mit Kindern und Jugendlichen für Blockseminar auf der Burg Waldeck über Nacht unter einem Dach bla bla bla. Und ich meine, jeder wusste das, sie sollen mir nicht so'n Scheiß erzählen.....>holt tief Luft< Und dann haben wir [Carsten und sein bester Freund] Juni 1998, ja, die Schule konfrontiert und haben diesen Brief geschrieben, Mhm und haben gesagt-, ahm, (1) und haben gesagt „wir wurden von euerm Schulleiter – ehemaligen Schulleiter sexuell missbraucht“ ohne damals zu ahnen, wie viele Schüler das tatsächlich betraf (Z. 1686-1712).*

I.: An wen geschrieben? Ans Kultusministerium oder? (Z. 1713)

C.: *Nee an den Schulleiter und an 26 Lehrer oder/und Familienoberhäupter der Schule...In dem Brief vom Juni 1998 haben mein bester Freund und ich der Schule geschrieben, dass wir (1) und nicht als Einzige (1) von Bürger sexuell missbraucht wurden, ohne die genauen Taten zu beschreiben. Und wir wollten Aufklärung, eine Stellungnahme der Schule und nachfolgende Schülergenerationen vor einer Person wie Bürger schützen. Zu Zweit haben wir die Schule konfrontiert... und dann haben wir uns mit denen getroffen und es gab Gespräche und sonst was, also >Holt Luft< die Schule hat immer uns zu den bedauerlichen beiden Einzelfällen gemacht und Bürger zu dem bedauerlichen Einzeltäter. Mhm. Und die wussten, dass es Scheiße ist, was sie da reden. Und das haben wir 1 Jahr lang mitgemacht....Wir waren enttäuscht und verletzt über die unachtsame Art, wie wir behandelt wurden. Wir fühl-*

ten uns nicht ernst genommen. Das heißt, erst hab ich sozusagen versucht 'ne Beziehungsklärung mit Bürger zu machen, ja, kam nur Gelaber zurück, dann hab ich versucht, 'ne Beziehungsklärung mit der Schule zu machen, es kam immer nur Gelaber zurück und dann hatten wir die Schnauze voll. Mein Freund und ich waren müde und hatten auch mit unserem sonstigen Leben genug um die Ohren. Die Sache ließ uns aber keine Ruhe und Herbst 1999 fassten wir, mit dem Zorn in der Oberhand einen Entschluss.

Dann haben wir gesagt „wir gehen an die Presse“. Die Schule hatte sich erst ja geweigert, dass in der schulintern begrenzten Öffentlichkeit zu thematisieren und weiter war Bürger der gefeierte Pädagoge und das ging für mich nicht. Mhm.

Und (1) dann haben wir (.) mit „Der Zeit“ geredet, die haben gesagt“ wegen 'n paar missbrauchter Kinder machen wir die Reformpädagogik nicht kaputt.“ Dann war ich beim „Spiegel“ gewesen, der hatte erst Interesse, dann kam die CDU-Spendengeldaffäre dazwischen, Mhm und dann haben wir einen Kontakt gekriegt zur „Frankfurter Rundschau“, und die haben's gemacht. Und dann ist ja der Artikel erschienen 99 „der Lack ist ab“, wir haben die Story in die Zeitung gebracht und es gab überhaupt keine Resonanz (2). Und dann haben wir die Geschichte ruhen lassen...Es ist uns damals nicht gelungen, die Leitmedien zu gewinnen... (Z. 1715-1756).

Und ich hatte mit meinem eigenen Leben echt genug zu tun (Z. 1770-1771).

Mit dieser zuletzt getätigten Aussage nimmt Carsten Bezug auf seine oben geschilderte familial verzwickte Situation und der für das Beenden des Studiums notwendigen Leistungen.

Auffallend an dem Beginn dieser langen Sequenz ist die in diesem Interview erste heftige Gemütsbewegung. Carsten ringt mit seinen Emotionen, bevor er mit dem Erzählen beginnen kann (Z. 1686 und 1687). Wir können vermuten, dass sich Carsten inzwischen als Opfer definieren kann und deshalb in der Lage ist, Emotionen zuzulassen. Gefühle, die im völligen Gegensatz zu den als „normal“ internalisierten Verhaltensweisen seines persönlichen Umfeldes in der Odenwaldschule stehen, nunmehr aber aufbrechen können. Ein weiterer Aspekt enthält die Annahme, dass die zur Zeit noch aktiv durchgeführte Traumatherapie mit Carsten erfolgreiche Schritte der Bearbeitung vornehmen kann. Ende der 90er Jahre scheint Carsten in der Lage zu sein, den Missbrauch in einem richtigen Täter-, Opferverhältnis einzuordnen. Dennoch regt es ihn auch 2011 weiterhin auf, wenn er an Bürger denkt. Das lässt die Annahme zu, dass Carsten sich noch in der Bearbeitung der traumatischen Erlebnisse befindet, sie jedoch noch nicht als verarbeitet zu charakterisieren sind. Möglicherweise kann darin sogar eine Reaktion auf das in vielen Facetten noch nicht vollständig aufgearbeitete Kapitel „Odenwaldschule“ verborgen sein. Die innere und die äußere Be- und Verarbeitung des sexuellen Missbrauchs sind miteinander verwoben, und an den Folgen der Alkoholabhängigkeit trägt er weiterhin schwer.

Wie Carsten in Zeile 1686 erzählt, beginnt die Auseinandersetzung mit dem sexuellen Missbrauch und dem Täter bereits 1997. Im Jahr 1997, mit einem Brief an Bürger, beginnt

der Weg eines äußeren Klärungsversuches oder eines ersten Bearbeitungsschrittes des sexuellen Missbrauchs. Trotz persönlicher Probleme setzt ein markantes Ereignis im Jahr 1997 weiteres Enaktierungspotenzial frei. In der für Carsten üblichen, sachlichen Weise erzählt er überwiegend in der Form des Präteritums, um wichtige Ereignisse mittels direkter Rede hervorzuheben oder um speziellen Worten durch lautes Betonen Bedeutung zu verleihen.

Bei diesem wichtigen Ereignis handelt es sich um ein in der Odenwaldschule organisiertes Altschülertreffen, zu dessen Besuch ihn Klassenkameraden motivieren konnten. Der Autoweg dorthin war nicht weit, sodass er sich freute, seine Klassenkameraden wiederzusehen, was er betont. Außerdem sieht er seinen Missbrauchstäter, Bürger, der „*strahlt* und sich *als der Star, der zurück ist*“ inszeniert. Carsten ist entsetzt und drückt dies auch aus: „... *und da krieg ich Gänsehaut, wenn ich das sage...*“ (Z. 1694). Er hält die Situation nicht aus und verlässt sofort den Speisesaal. Ein Ausdruck von Hilflosigkeit und Zorn, den er zunächst nicht in Worte kleiden kann. Aus seiner negativen Bilanzierung „*so geht's nicht*“ folgt eine Handlung, womit er einen positiven Gegenhorizont bildet. Carsten konfrontiert Bürger schriftlich mit seinen Taten, erhält als Antworten „*immer nur so Gelaber*“. Dabei lässt Carsten unausgesprochen, was für eine Reaktion er denn erhofft hat und unterstellt ferner, dass die ZuhörerIn sich unter „Gelaber“ schon was vorstellen kann. Wahrscheinlich wäre das Minimum seiner Erwartung eine Entschuldigung gewesen. Es macht ihm zusätzlich der Gedanke zu schaffen, dass Bürger wieder als Ersatzlehrer an der Schule tätig war und in den Freizeiten außerhalb des Schulgeländes Gelegenheiten für einen sexuellen Missbrauch gehabt hätte. Weil Bürger sich nicht im Rahmen der Erwartung von Carsten verhielt, mobilisierte Carsten seinen besten Freund, um gemeinsam an die Schule zu schreiben. Seine Empörung über Lehrer, die Unwissenheit vorgeben, drückt er mit den Worten aus „...*wo ich wirklich sauer werde...*“. Die zeitlichen Perspektiven vermischen sich, wenn er einerseits im Präteritum sagt, „... *ich meine jeder wusste das...*“ mit Bezug auf den Kenntnisstand 1997 und andererseits im Präsens formuliert ich „*weiß nicht ob du glaub'st, ich (1) glaub's nicht.*“ (Z. 1707-1708) Er spielt damit auf diesen Brief an, den sein bester Freund und er im Juni 1998 an den Schulleiter und an die 26 Lehrer bzw. Familienoberhäupter der Odenwaldschule geschrieben haben. Damit ist die Lüge des Nichtwissens offenkundig, nachweislich im Jahr der medialen Veröffentlichungswelle, Frühjahr 2010.

In diesem sachlich-informierenden Brief teilen die beiden ehemaligen Schüler den Vertretern der Schule mit, dass sie und nicht als Einzige von Bürger sexuell missbraucht wurden. Eine Stellungnahme der Schule und Aufklärung wurden nicht gefordert sondern erbeten. Den Schutz weiterer Schülergenerationen gegen Grenzüberschreitungen und Missbrauch bezeichneten sie als ihre Pflicht. Insgesamt ein höflicher Brief, der die erhoffte Wirkung nicht entfaltete. Telefonate, Gespräche und schulinterne Meetings benötigten 1,5 Jahre, bevor Carsten und sein mitbetroffener Freund enttäuscht, frustriert und erschöpft einsahen,

dass keinesfalls die gewünschten Reaktionen, sondern wiederum nur „Gelaber“ als Ergebnis zu verzeichnen waren. Eine Aufklärung der Vorfälle, die unabhängig von präventiven Maßnahmen zu einer offiziellen Entlastung der missbrauchten Schüler hätte führen können, fand nicht statt. Dass dadurch eine wichtige Chance für die Heilung der Psyche von Carsten und anderen Opfern bewusst auch von Pädagogen und Aufsichtsgremien vertan wurde – ein beklagenswertes Verhalten.

Trotz Erschöpfung gäerte der Zorn über die Vordergründigkeit von Argumenten der schulischen Angestellten in Carsten weiter, mit dem Resultat, dass er und sein Freund den Schritt in die Öffentlichkeit wagen wollten. Der negative Horizont, ausgelöst durch die Vertreter der Odenwaldschule, setzt das Enaktierungspotenzial für die Enttabuisierung frei, damit der positive Gegenhorizont mit dem Schritt in die breite Öffentlichkeit möglich wird. Auch Absagen von zwei namhaften Printmedien halten ihn und seinen Freund nicht ab. Letztlich erscheint im Herbst 1999 der Artikel „Der Lack ist ab“ in der Frankfurter Rundschau. In dem Artikel wird deutlich von ‚5 Schülern und Vergewaltigung‘ geschrieben. *„Wir haben die Story in die Zeitung gebracht und es gab überhaupt keine Resonanz“* (Z. 1751) Mit dieser von seinem Zorn entfremdeten Bilanz bemüht sich Carsten um Abstand von seinen Gefühlen. Weder Wut noch Enttäuschung werden thematisiert. Im Gegenteil, er unternimmt einen Legitimierungsversuch, indem er feststellt: *„Und uns ist es nicht gelungen, die Leitmedien zu gewinnen...Und dann haben wir die Geschichte ruhen lassen“* (Z. 1756, 1752).

Diese Reaktion entspricht einer aktiven Handlung, ein Zeichen dafür, dass Carsten über einen Orientierungsrahmen verfügt, sich trotz gesundheitlicher Langzeitfolgen den Anforderungen des Alltags zu stellen. Carsten zieht aus diesem Misserfolg die Erkenntnis, dass sie gleich zur FAZ hätten gehen sollen, weil die keine Berührungspunkte mit der Reformpädagogik haben (vgl. Z. 1763-1769).

Der leidvolle, mutige erste Schritt in die interne Schulöffentlichkeit und Medienöffentlichkeit ist zwar gelungen, jedoch in keiner Weise mit den erhofften Ergebnissen. Die Orientierung von Carsten richtet sich nun auf das Erreichen des Studienziels und auf die Bewältigung der familialen Probleme. Einerseits gleicht dies einem Rückzug, andererseits stürzt ihn dies nicht in eine zusätzliche Krise seines Selbst. Der Sinngebungsprozess für die bisherige Lebensgeschichte von Carsten verändert sich augenscheinlich mit der Zeit und unterliegt einer nachvollziehbaren Dynamik.

Wie bereits bekannt, trennt sich Carsten von der Partnerin und Mutter seiner Kinder, schließt das Studium ab, etabliert sich erfolgreich im Beruf. Und dennoch begleiten ihn die psychischen und physischen Probleme weiterhin.

Der Kampf mit den Spätfolgen: oder Heilung braucht Zeit

Carsten berichtete noch für das Jahr 2007 über große Schwierigkeiten mit dissoziativen Zuständen und den sein Leben bedrohenden „Jäger“ in seinen Alpträumen, der für ihn materiell sichtbar war. Er setzt dann fort:

C.: >holt tief Luft< *Und, ahm, ich hab dann, bin dann für mich so durch so 'n Prozess gegangen, wo ich gemerkt hab, ich muss einfach Klarheit bekommen, was meine eigene Geschichte angeht. Mir war auch immer klar, dass, wenn ich mich dieser Geschichte nicht noch Mal widme, dass ich entweder dauerkrank werde oder dass irgendwas Schlimmeres passiert. Ich hatte das nur so 'n diffuses Gefühl. Und nach diesem Prozess, (.) in dem ich mir Klarheit über mich selbst verschafft hab, war für mich klar, ich werd ah werd mich 'ner traumatherapeutischen Behandlung unterziehen, Mhm was ich jetzt seit 2½ Jahren mache >holt Luft > und ich werde im Außen (.) diese Auseinandersetzung nochmals einfordern. Diesmal aber wohl wissend, dass die Vertreter der Schule nicht meine Freunde sind, dass das nicht meine früheren Vertrauten sind, die sich empathisch meiner Geschichte annehmen und das nötige veranlassen. Ich wusste, ich hab's dort mit kriminellen Arschlöchern zu tun, dass wusste ich und wir haben uns diesmal besser aufgestellt (Z. 1825-1839).*

Während Carsten in seiner Schulzeit Individuationsschritte, insbesondere während der Adoleszenz, über die soziale Einbindung und die teilweise gemeinsamen Erfahrungen in seiner Clique realisieren kann und daher die Wir-Identität der Gruppe aufwies, zwingt ihn unter anderem der seit mehr als 20 Jahren bestehende Albtraum zur Auseinandersetzung mit seinem Selbst. Als treibende Kraft für die Auseinandersetzung mit seinem Unbewussten, dem „diffusen Gefühl“ (Z. 1830), offenbart sich der Albtraum. Die Suchtkrankheiten bestehen nicht mehr. Sein Alltagsleben verläuft seit wenigen Jahren in äußerlich stabilen Bahnen. Keineswegs bewältigt sind die psychischen und physischen Folgen sowohl des sexuellen Missbrauchs als auch des Rauschmittelmissbrauchs. Die traumatherapeutische Behandlung zeigte Erfolge: „... ich werd' ja mein Leben lang bedroht von... dem Jäger, der vor meinem inneren Auge auftaucht und mich töten will... ich sehe da- inzwischen nicht mehr“ (Z. 1827-1829). Zur Bewältigung der eigenen Erfahrungen muss er gleichwohl nochmals versuchen, eine Klärung mit der Odenwaldschule herbeiführen.

Dieser Klärungsprozess begann mit dem zweiten Schritt in die Öffentlichkeit im Frühjahr 2010, ist jedoch noch nicht abgeschlossen. Wie oben angedeutet, kämpft der Interviewte auch heute noch mit weiteren körperlichen Folgen:

C.: *Ich bin seit Monaten krank >schluckt< weil ich ah (1) im Moment m- mit den, mit den Spätfolgen zu kämpfen hab. Also mir pfeifen die Ohren. Ich sehe auch manchmal nicht mehr richtig. >Zieht die Nase hoch< Ich hab ah Panikattacken. Ich hab immer wieder dissoziative Zustände, dass ich (1) nicht weiß, was ich gemacht hab, Mhm >holt tief Luft< und bin jetzt seit Mai 2010 krank geschrieben (1636-1641).*

Die prosodischen Elemente in diesen Sequenzen zeigen bildhaft, dass es ihm schwer fällt, über die Krankheiten zu sprechen. Diese physischen Störungen bis hin zu psychischen Störungen begleiten den Anfang 40-Jährigen seit vielen Jahren und weisen ihn als gesundheit-

lich schwer geschädigt aus (vgl. Bornhäuser, 2001 S. 21). Wahrscheinlich hofft Carsten durch den erneuten Versuch eines äußeren Klärungsprozesses mit der Odenwaldschule hier insgesamt in seiner Heilung weitere Fortschritte zu erzielen.

Eine Aufarbeitung ohne Ende

Es war für Carsten nicht leicht, seinen Freund erneut zum Handeln zu veranlassen. Dieser ist beruflich selbstständig und stark beschäftigt. Dennoch stand er weiterhin zu seinem Freund. Nachdem Carsten sich mit seinem Freund für eine erneute Aktion entschieden hatten, begannen sie 2008/2009 *„die Bombe zu basteln fürs 100-jährige Jubiläum.“* (Z. 1841), das für die Odenwaldschule im Jahre 2010 geplant war.

Nach einem ersten Brief an die damalige Schulleiterin war offensichtlich, dass sie nicht über die Tatsache des sexuellen Missbrauchs in Kenntnis gesetzt worden war oder dies nicht zu erkennen geben mochte. Und Carsten, sein Freund und die damalige Freundin von Carsten aus der Schweiz überlegten einen anderen Weg. Sie recherchierten mit dem Ziel, andere Schülergenerationen und möglicherweise auch andere Täter identifizieren zu können, um sie zum Mitmachen zu bewegen.

Von einem größeren Kreis von Tätern und Opfern versprochen sie sich eine andere Wirkung. Noch in den Anfängen der Aktion erklärte sich der ältere Schüler Michael Bohrer, der von Lehrer Willi Heidar missbraucht worden war, zur Teilnahme bereit. Damit war ein Altschüler dabei, der konkrete Einzelheiten über seinen Missbrauch den Vertretern der Schule erzählte. Es kam mit Schulvertretern zu zwei Gesprächen. Im 3. Gespräch verstand die kleine Gruppe, dass die Vertreter der Schule zur Aufklärung der Fälle nichts tun können beziehungsweise nicht wollen. Als einzig Erreichbare erwies sich die Schulleiterin, die gesagt hat: *„Ja, mein Gott das ist ja furchtbar und wir müssen das irgendwie bearbeiten oder aufklären“* (Z. 1916-1917). Von einem Vorstandsmitglied des Trägervereins der Odenwaldschule war daraufhin von einer *„Erpressersituation“* (Z. 1919) die Rede. Mit Unterstützung eines externen Moderators kam es schließlich zu einer *„Konferenz in der Reformschule“* (Z. 1922). Über ein Ergebnis berichtet Carsten nichts. Diese Phase zog sich etwa 1½ Jahre hin. Für Carsten war nach dem 3. Gespräch jedoch klar, *„das wird hier nix“* (Z. 1935). Carsten schaffte sich mit einem dreiwöchigen Urlaub in einem anderen Kontinent genügend Abstand um zu erkennen, die Schulleiterin sagt zwar *„lass uns im Dialog bleiben“* (Z. 1936), aber damit ist ja nicht wirklich etwas zur Aufklärung der Fälle getan. Inzwischen nahte das Jahr 2010. Er überlegte nunmehr, mit einem gut vorbereiteten Schritt nochmals in die Öffentlichkeit zu gehen. *„...ich werd vorher noch genug recherchieren (1) und vor allem diesen Prozess von 2009, diese drei Gespräche das werd ich öffentlich machen, also dieses Versagen der Schule Mhm werd ich öffentlich machen. Ich hatte zwischenzeitlich ‘ne Traumatherapeutin, ich hatte zwischenzeitlich ‘n guten Rechtsanwalt, alles Sachen, die wir 99 nicht hatten* (Z. 1962-1966).

Und dann verliehen die Veröffentlichungen des Pater Mertes Anfang 2010, dem Schulleiter des Canisius Kolleg in Berlin, den Geschehnissen an der Odenwaldschule und andernorts eine eigene Dynamik. Auch im Canisius Kolleg hat sexueller Missbrauch durch jesuitische Lehrer stattgefunden – und plötzlich stießen die Opfer auf großes Interesse, das Fernsehen, die wichtigen Printmedien berichteten.

Aus einer medialen Welle formierte sich ein Brecher. Carsten stellt trocken fest: „...*O.K., diesmal ist was anders als damals und dann spitzte sich das zu. Frau K. schrieb dann ‘n Brief an die Eltern der Schüler >schluckt< und sagte „wahrscheinlich ist mit medialem Interesse zu rechnen, wenn unsere Geschichte raus kommt, wir haben ja auch Missbrauchsfälle an der Schule“* (Z. 1984-1987). Das trat ein, nachdem am 6. März 2010 der erste Artikel von J. Schindler über den sexuellen Missbrauch an der Odenwaldschule in der Presse erschien. Carsten, sein Freund und seine einstmalige Freundin aus der Schweiz richteten ein Internetblog ein und wurden von zahlreichen Einträgen überrollt. Es meldeten sich nicht nur weitere Opfer, sondern es gab genügend verunglimpfende Einträge. Carsten musste nun seinen Kindern die Missbrauchsgeschichte erzählen. „*Also es war ‘n langer Ritt“* (Z. 2039). Nach einer Woche Internetarbeit konnte die Gruppe die Einträge anderweitig kanalisieren, sodass diese zeitraubende Tätigkeit entfiel. Die Anzahl der Meldungen stieg bis auf 130 männliche und weibliche Opfer. Einige Betroffene organisierten sich mit der Gründung des Vereins Glasbrechen e.V. Andere wiederum wollten ihre Wünsche und Vorstellungen individuell verfolgen.

Der Druck auf die Odenwaldschule und deren Trägerverein, die Interessen der Opfer zu bearbeiten, nahm kontinuierlich zu. Zum Zeitpunkt des Interviews waren die Betroffenen mit den Aufklärungsbemühungen und Entschädigungen durch die Vertreter der Odenwaldschule keineswegs zufrieden. Dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen.

1.4 Zusammenfassung der Fallstudie Carsten Bickenbach aus anerkennungstheoretischer Perspektive

1.4.1 Die formale Ebene

Entsprechend dem Erzählstimulus beginnt Carsten Bickenbach seine Erzählung mit einer umfangreichen Darstellung der Eltern und deren Herkunftsfamilien. Die Familien werden von Beginn an als außergewöhnlich dargestellt. Die Eltern sind noch Schüler und die einzigen in den Familien, die auf ein Gymnasium gehen bzw. gegangen sind (vgl. Z. 20-95). Carsten nimmt die ZuhörerIn durch eine sehr lebhaft, mitreißende Präsentation über die Ereignisverkettungen in seinem Leben mit. Die Verkettungen werden gelegentlich mit metakognitiven Einschüben als Bogen über die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft aufgespannt. Auffallend ist seine begrenzte Distanz auch anlässlich sexueller Themen, die beispielhaft das eigene, erwachsene Verhalten betreffen (vgl. Z. 1233-1239). Sie verweist auf die lang wirkende, libertäre Prägung durch die OSO. Eine besondere Dramatik erhält die biografische Erinnerung mit Facetten erzählten und umgehend dissoziierten

sexuellen Missbrauchs (vgl. Z. 815-828), die neun bis zehn Jahre später durch ein Déjà-vu-Erlebnis plötzlich wieder gegenwärtig waren (vgl. Z. 1593-1606). Im weiteren Verlauf ist die Erzählung geprägt von einem hohen Grad der verarbeitenden Auseinandersetzung mit der Erfahrung des sexuellen Missbrauchs, mit den institutionellen und personellen Zusammenhängen, den misslungenen und gelungenen Schritten in die Öffentlichkeit sowie der institutionellen Aufarbeitung und im weitesten Sinn der ‚Entschädigung‘ für die Opfer. Deutlich tritt sein Anliegen hervor, dass Alles zur Vermeidung von sexuellem Missbrauch in Schulen/Internaten getan werden muss.

Insgesamt erzählt er ausführlich, reflektiert und mit Emotionen, die häufig anstelle einer elaborierten Sprechweise durch die Verwendung von Metaphern (z. B. Raubtierkäfig, Milchbubi, wie so’n Geisteskranker, Bluttausch, Kettensäge, Hölle, keinen Durchblick haben, Wirtschaftsgeiseln, Gelaber) oder einer umgangssprachlich-expressiven und zu meist bewertenden Wortwahl (z. B. totsaufen, verkloppen, klauen, abrippen, total ätzend, schräg, wups, ausflippen, total wegschießen, keinen Bock haben, alte Pottsau, Arschloch, versoffenes Großmaul, Kracher) zum Ausdruck gelangen.

Die hauptsächlich verwendeten Textsorten sind das Beschreiben, Argumentieren und Evaluieren. Einige Textpassagen sind der Bilanzierung gewidmet und demzufolge auf die Gegenwart mit Blick in die Zukunft gerichtet. Eingeschobene Narrationen erhalten den Charakter szenischer Episoden (z. B. „Rauchverbot“ Z. 1363-1374), wobei er zur Hervorhebung der Bedeutung einzelner Ereignisse den Tempus Präsens und die direkte Rede verwendet. Beispielsweise: „Hey, was ist denn hier los“ (Z. 223), „ich will da nicht mehr hingehen“ (Z. 242), „O.K., du willst nicht teilen, dann isst du das jetzt auf“ (Z. 419), „ja, wie, ihr quält den, was macht denn ihr?“ (Z. 442), „ja, soll ich dir helfen?“ (Z. 718). Die Episoden werden in Ereignisabläufe im Elternhaus oder dem Internat eingebettet und illustrieren so den Stellenwert der jeweiligen Ereignisse für seine Biografie. Die am häufigsten verwendeten Zeitebenen sind Präteritum und Plusquamperfekt. Die prosodischen Elemente der Satzmelodie (Luft holen, Lachen, leise und schwankende Stimme, Klopfzeichen auf dem Tisch oder dem Bein, unvollständige Sätze), ergänzt durch Interjektionen als Verzögerungspausen (Aahm, ah, ahm, schweigende Sekunden) weisen darauf hin, dass die Interviewsituation eine Belastung hinsichtlich der Konzentration und der aufkommenden Emotionen darstellt. Mit dem Adverb „also“ fasst Carsten häufig Vorausgegangenes zusammen oder nimmt ein Thema weiterführend oder erläuternd wieder auf. Die teilweise semantische Verschwommenheit infolge der Nutzung der Adverbien „irgendwie“ (16x), „irgendwas“ (5x), „irgendwann“ (16x), sowie des Modalpartikels „eigentlich“ (28x), sprechen zum einen für eine unbestimmte Art und Weise von Gefühlen oder Erfahrungen, einem unbestimmten Zeitpunkt des Geschehens und zum anderen für eine verklausuliert versteckte, aber kontextuell bestimmte Bedeutung. Das Schwenken zwischen der Perspektive des erzählenden Ich und des erzählten Ichs ist auf der inhaltlichen Ebene verbunden mit Ver-

knüpfungen, die er häufig kausal, beispielsweise mit „weil, wenn“, für die Ereignisse im Elternhaus, und sowohl kausal als auch additiv, beispielsweise mit „und, und dann, und dass“, für die Ereignisse in dem Internat herstellt.

Die evaluativen und narrativen Passagen in der Erzählung lassen deutlich die Verkettung zwischen der speziellen Eltern-Kind-Beziehung und dem Internat mit der Verstrickung in den sexuellen Missbrauch erkennen und markieren damit die herausragende Bedeutung für seine Biografie.

1.4.2 Eine Lebensskizze der Entwicklung

Die institutionalisierte Kindheit

Carstens biografische Präsentation spannt nicht nur einen Bogen zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Lebenssphäre, sondern stellt eine sich wechselseitig immer wieder verstrickende Ereigniskette dar. Die aus anerkennungstheoretischer Perspektive markanten Ereignisse werden im Rahmen der Lebenssphären bearbeitet und schließlich mit Blick auf die Verflechtungen zusammengefasst.

Von der ersten maßgeblichen und prägenden Lebenssphäre in der familialen Sozialisation wird im Folgenden zunächst die Rede sein. Diese umfasst den sozioökonomischen Kontext der Eltern, die Qualität der elterlichen Paarbeziehung, die Beziehung zu weiteren Familienmitgliedern sowie signifikant das Erziehungsverhalten gegenüber dem Sohn.

Mit der Nennung seines Geburtsjahres und einer distanzierenden Einführung der Eltern beginnt er seine Erzählung „*ich bin geboren...als Sohn von...*“ (Z. 18). Die Eltern von Carsten waren minderjährige Gymnasialschüler. Beide für ihre Kinder aufstiegsorientierten Großelternpaare verhinderten das sofortige Zusammenziehen der 15-jährigen Mutter und des 17-jährigen Vaters. Während seines ersten Lebensjahres bestand seine Kernfamilie in einer berufstätigen Mutter, deren jüngerer Schwester, der Großmutter und einem alkoholabhängigen Großvater. Im zweiten Lebensjahr ziehen seine Eltern zusammen in die Dachgeschosswohnung der Großeltern väterlicherseits. Carsten beschreibt beide Familienkonstellationen als sehr konfliktreich „*Also in den Elternhäusern meiner Eltern wurde nicht (1) gelesen, es wurde auch nicht diskutiert, Mhm (1) man brüllte und schlug. So. In der Familie meines, ah, meiner Mutter, ah, sind alle Männer alkoholabhängig...*“ (Z. 99-101).

Für die frühkindlichen Lebensjahre richtete Carsten die Aufmerksamkeit auf die Kernfamilie, die jedoch nicht nur aus Vater und Mutter, sondern mit im Umgang spannungsgeladenen Großeltern bestand. Mit Blick auf die erfahrene, konkrete Beziehungsqualität in der Großfamilie ist anzunehmen, dass von Anfang an die Eltern-Kind-Beziehung nicht als Wirk-Gemeinschaft erfahren wird. Zum einen, weil die Beziehungsqualität zwischen Eltern und Großeltern in ein intersubjektives Spannungsgefüge eingebettet ist und zum anderen, weil unter den gegebenen äußeren Umständen nicht von dem Gelingen eines Eltern-Kind-Interaktionsverhältnisses auszugehen ist, dem das notwendige besondere Muster eines

symbiotischen Bindungsverhältnisses zugrunde liegt. Vielmehr deutet sich sehr früh an, dass mit einem Mangel an reziproker emotionaler Anerkennung die Entstehung einer familialen Wir-Gemeinschaft vereitelt wird. Das ändert sich auch nicht, als die Eltern mit Carsten nach drei konfliktreichen Jahren die Großelternpaare verlassen und in ein Haus in Stadtrandlage ziehen. Der Vater besucht die Polizeischule in Mühlheim und ist nur an den Wochenenden zu Hause (vgl. Z. 66-67), die Mutter ist nach wie vor berufstätig. Daraus folgt für ihn der Eintritt in den Kindergarten, womit eine Abgabe von Carsten an öffentliche Erziehungseinrichtungen beginnt, die sich für seine biografische Entwicklung als bedeutsame Sozialisierungsinstanzen erweisen. Er erzählt zu der Wohnlage am Waldrand: *„Ich konnt da immer raus zum spielen, ich war auch die meiste Zeit irgendwie im Wald oder mit meinem Fahrrad irgendwie verschwunden und >holt tief Luft< das war eigentlich so die beste Zeit in meinem (.) Kinderleben, Mhm so zwischen drei und sechs >holt tief Luft< sieben“* (Z. 160-163). Der positive Horizont, den der Erzähler hier beschreibt, bedeutet, dass er sich gut fühlte, wenn er ‚nicht zu entdecken‘ war, er sich der Familie sozusagen entziehen konnte. Das bestätigt seine anfänglich durchscheinende distanzierte Haltung gegenüber den Eltern und kann als Spiegelbild des fehlenden Musters einer reziproken, emotionalen Anerkennung durch die Mutter verstanden werden, denn erst wenn die bedingungslose Liebe gegeben ist, kann ein Kind Vertrauen in die soziale Erfüllung seiner Bedürfnisse entwickeln und damit Selbstvertrauen aufbauen. Beide Großelternpaare können Carsten keine anerkennende emotionale und verlässliche Beziehungsqualität bieten, sodass sie als stützende Kompensationsfiguren von Carsten auch nicht eingeführt werden.

Vor diesem Hintergrund lässt sich über die Beziehungsqualität des familialen Zusammenhangs seiner ersten drei Lebensjahre annehmen, dass sie weniger von intimer Emotionalität geprägt war, als vielmehr durch elterliche und großelterliche Distanzierungen beschränkt wurde. Im Gegenteil, es deuten sich zerbrechliche Formen affektiver Gleichgültigkeit an und damit eine drohende Untergrabung der Selbstansprüche und Realisierungsmöglichkeiten für die Bildung einer familiären Wir-Gemeinschaft und dem Aufbau von Selbstvertrauen. Insofern es in der Kleinkindphase um die Auftrennung von Selbst und Anderen geht, kann es unter diesen familialen Umständen zu Spannungen zwischen Ohnmacht und Abhängigkeit kommen, die zu einer emotionalen Krise, dem Mangel an Selbstvertrauen, führen kann. Carsten scheint implizit Trennungängste mit dem Streben nach Unabhängigkeit zu bearbeiten, denn er zeigt früh Abgrenzungsverhalten, indem er „Freiheit“ sucht, die er durch seine Absonderung in den Wald realisiert (vgl. Helsper, 1989, S. 266f). Dieses gezeigte „Vertrauen in sich selbst in Gestalt des mit sich allein sein Könnens“ setzt allerdings voraus, dass sich Carsten der mütterlichen Liebe sicher ist (vgl. Honneth, 2012, S. 168). Damit stehen sich Ohnmachtsgefühle versus Autonomiegefühle krisenhaft gegenüber und markieren eine ambivalente frühkindliche Lebenssphäre.

Mit dem Beginn des Kindergartens hebt Carsten seine Freude am Umgang mit anderen Kindern hervor, womit eine Orientierung an Gleichaltrige schon früh beginnt und als eine Quelle der Anerkennung erfahrbar wird (vgl. Honneth, 2010, S. 265).

Mit dem Eintritt in die Grundschule eröffnete sich für den Interviewten das soziale Interaktionsfeld der Schule, in dem die Handlungsspielräume durch konkrete zeitliche Strukturen, einen leistungsbezogenen Charakter des Unterrichts und durch eine mehr oder minder hierarchische Rollenstruktur geprägt und beschränkt werden. Die Schule ist in diesem Sinne als ein „professionelles Arbeitsbündnis“ zu fassen (vgl. Helsper, et al., 2009, S. 38). Seine ersten beiden Grundschuljahre beschreibt Carsten als langweilig, er fühlte sich offenbar unterfordert und reagierte mit Unaufmerksamkeit. Daraus scheinen sich aber weder schlechte Noten noch andere Probleme ergeben zu haben.

Stark überschattet wird dennoch diese Zeit durch die inzwischen konflikthafte Paarbeziehung der Eltern. Die Eltern trennen sich und Carsten verlässt im Alter von acht Jahren mit seiner Mutter das Haus, um in die nächst größere Stadt zu ziehen. In den folgenden Jahren sah Carsten seinen Vater unregelmäßig, die Mutter wurde psychisch krank. Ob Carsten sich für die „Beziehungsstörung der Eltern mitverantwortlich fühlt“, wird in dem Interview nicht erkennbar (vgl. Hurrelmann, 2002, S. 149). Er wohnt zwar bei der Mutter, die aber aufgrund ihrer psychischen Erkrankung als kontinuierliche emotionale Stütze nur reduziert zur Verfügung steht. Diese Zeit erlebt Carsten als sehr bedrohlich, wenn er als einzige Konstante beschreibt: *„morgen ist es wahrscheinlich anders als heute“* (Z. 124). Damit vermittelt er den Eindruck einer sozialisatorischen Familienfigur, die weiterhin durch große Instabilität geprägt war.

Die *„An- und Aus-Beziehung“* (Z. 121-122) der Eltern führte für Carsten zu einer Ausgrenzung aus einer funktionierenden, alltäglichen Lebenswelt, in der demnach emotionale Zuwendung nur rudimentär erfahren werden konnte. Allein dieses für Carsten nicht berechenbare Verhalten kann ihn den seelischen Halt und das Vertrauen in die Welt verlieren lassen. Eine derartige Konstellation kann außerdem zu Angstzuständen führen (vgl. Sutterlüty, 2002, S. 77). Der Sohn wird letztlich mit seinen kindlichen Bedürfnissen öffentlichen Erziehungseinrichtungen übergeben. Carsten erzählt von keiner Situation, in der er von der depressiven Mutter und dem unberechenbaren Vater in seinen individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten bestärkt worden ist, oder sich als moralisch akzeptiertes und insofern gleichberechtigtes Kind anerkannt zu fühlen vermochte. Allerdings macht Carsten mit der Beschreibung der depressiven Mutter und des ihn manchmal besuchenden Vaters sehr deutlich, dass die Beziehung zu den Eltern ein Erfahrungsraum ausgrenzender Entrechtung aus dem brüchigen familialen Interaktionszusammenhang darstellte. Die Beziehung zu den Eltern wird von ihm auch nach der frühkindlichen Phase nicht durch Nähe, Stabilität, Geborgenheit und Sicherheit erfahrbar, sondern durch elterliche Distanzierungen behindert.

Carsten kann beides nicht beeinflussen, sondern steht den elterlichen Krisen und deren ‚affektiver Gleichgültigkeit‘ ohnmächtig gegenüber:

„... wenn er [Vater] da war, hat er ein ernstes Gesicht gemacht...“ (Z. 234) und „Meine Mutter war überhaupt nicht anwesend. Ich hab die auch manchmal angesprochen und bekam keine Antwort, die war einfach überhaupt nicht anwesend“ (Z. 1146-1148).

Weiterhin kann die Sozialisationsleistung für ein Kind sinken, wenn der Vater in der Familie als die Symbolfigur für die Welt des Berufes, der Politik und der Organisation (vgl. Hurrelmann, 2006, S. 172) nicht zur Verfügung steht und anderweitig nicht ersetzt wird. Inwieweit die aufstiegsorientierten Großeltern, die Weiterbildungen von Mutter und Vater die Werte wie Leistungsorientierung, Rationalität und Durchsetzungsvermögen, vermitteln konnten, muss in Anbetracht der Generationen übergreifenden, familialen Konfliktlage mit einem Fragezeichen versehen werden.

Allerdings führt die defizitäre emotionale Zuwendung in der Primärbeziehung den Jungen zu einer emotionalen Verunsicherung, die somit weiterhin eine brüchige Grundlage für die Gewinnung von Selbstvertrauen darstellt. Ob die öffentlichen Erziehungseinrichtungen nun eine kompensierende Funktion übernehmen können, zeigen die nachfolgenden Ausführungen.

Nun musste Carsten nicht nur die Trennung der Eltern und einen erneuten Umzug verkraften, sondern auch die Anpassung an eine neue Schule mit Schülern aus „sozialen Brennpunkten“ (Z. 175). Die nächsten zwei bis drei Jahre führten zu Erfahrungen von Schülergewalt. Dem Prügelversuch eines Mitschülers begegnete er mit seiner Verteidigung, indem er die Prügel erwiderte. Das verschaffte ihm Respekt durch die implizite Rollenzuschreibung der Mitschüler, ein „starker Junge“ zu sein, und er wurde künftig in Ruhe gelassen. „Ich war so durch Fußball spielen und so was irgendwie immer gut integriert“ (Z. 179-180). Anders gestaltete sich die Beziehung zu seiner Klassenlehrerin. Seine „katholische, ätzende“ (Z. 181) Lehrerin übte verbale Gewalt aus. Aus retrospektiver Sicht vermutet Carsten, dass sie ihn mobbte, weil er keiner Kirche angehörte. Statt sozialer Wertschätzung erfuhr er durch die Lehrerin Demütigung. Die grundlegende Rahmung seiner Lebensgeschichte mit dem Aufbau von Anerkennungsbeziehungen mit Gleichaltrigen nahm in dieser Zeit ihren Anfang. Das war zunächst die Gruppe der gleichgesinnten Fußballer. Wertschätzung seiner sportlichen und sozialen Fähigkeiten erfuhr er durch seine Integration in diese Fußballclique, womit ein teilweiser Aufbau von Selbstschätzung möglich wurde.

Im Anschluss an die Schule besucht Carsten einen antiautoritären Kinderhort. Carsten etikettiert den Kinderhort als „alternativ, liberal, aber völlig entgrenzt und völlig regellos“ (Z. 184-188). Die Erzieher ‚erwehrt‘ sich der teilweise schwierigen Kinder mit Brüllen und Schlagen. Ein Umfeld, in dem Carsten sich mit neun Jahren keineswegs wohlfühlte. Als „schwierig“ (Z. 191) bezeichnet Carsten die Kinder, was einerseits den Versuch eines

legitimierenden Verstehens darstellt, andererseits das Ergebnis einer Stigmatisierung durch die Erzieher ist. Der Kreis des abweichenden Verhaltens der Kinder schließt sich mit der Bestätigung der vorgenommenen Typisierung und verstärkt dadurch den Etikettierungsprozess (vgl. Sitzer, 2009, S. 160). Unter diesen Umständen ist von dem Kinderhort weder auf der Ebene der Erzieher noch der anderen Kinder soziale Wertschätzung zu erfahren, die unabdingbare Voraussetzung für den Erwerb von Selbstschätzung ist. Demgegenüber schätzt sich Carsten „als 'n ziemlich normales Kind“ (Z. 194) ein, wird aber im Kollektiv der Kinder durch das „Brüllen und Verhauen“ (vgl. Z. 190) gleichfalls sozial entwertet und er erhält nicht die Chance, seinen eigenen Fähigkeiten einen sozialen Wert beizumessen.

Mit einer Empfehlung von der Grundschule wechselt Carsten auf ein Gymnasium. Bedenkt man, dass er in der Grundschule infolge Langeweile nichts tat, kann er die mit der Gymnasialempfehlung auch verbundene Selbststärkung nicht realisieren, denn „... also, es [die Schulnoten] hat mich überhaupt nicht interessiert“ (Z. 207) und „O.K., ich bin da halt hin“ (Z. 202). Auf einem städtischen Gymnasium beginnt eine Tendenz zu abweichendem Verhalten, die er in seinem Selbstbild als „*deviante Entwicklung*“ (Z. 216) markiert. Er braucht den Kinderhort nicht mehr zu besuchen. Weitgehend auf sich selbst gestellt, freundet er sich mit einem anderen Jungen an, dessen Mutter ebenfalls alleinerziehend ist. Die Jungen schwänzen die Schule, begehen Diebstähle, schießen mit einem Luftgewehr auf Passanten, brechen Autos auf, schauen Horrorfilme und rauchen heimlich. Zu seiner schwachen familialen Sozialkontrolle kommen eine fehlende Kontrolle einer Gruppe Gleichaltriger und relativ geringe materielle Ressourcen hinzu. Diese Jugenddelinquenz ist nach der allgemeinen kriminologischen Forschung in allen sozialen Schichten anzutreffen, sie ist zeitlich begrenzt und sie verschwindet meistens im weiteren Entwicklungsverlauf (vgl. Sitzer, 2009, S. 34). „Vor diesem Hintergrund wird Jugenddelinquenz nicht als charakteristische Begleiterscheinung der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters...“ (ebd. S. 35) betrachtet.

Ob sich das abweichende Verhalten von Carsten als episodenhaft bestätigt oder in eine persistente Delinquenz gemündet wäre, kann abschließend nicht beurteilt werden. Denn zu dem delinquenten Verhalten kommt „ein noch langweiligerer Unterricht als in der Grundschule“ hinzu (vgl. Z. 208-209), und mündet in seine Leistungsverweigerung, die zu schlechten Schulnoten führte. Dieser prekären Situation wollten seine Eltern mit einem Wechsel der Schule auf ein Internat mit gymnasialer Oberstufe, der Odenwaldschule abhelfen.

Mit der Überantwortung von Carstens Erziehung auf das Internat endet der Aufenthalt in der zerfallenen Familie. Das Herausgearbeitete macht deutlich, dass Carsten seine familiale Sozialisationsphäre von Anfang an als dauerhafte emotionale Krise konstruiert. Die oben beschriebenen familialen Inkonsistenzen erfahren darüber hinaus eine Steigerung durch die Depressionen und den Klinikaufenthalt seiner Mutter. Carsten formuliert für diese Zeit,

dass es sich um einen „Bruch“ (Z. 230) in seiner Biografie handelt. Er war einer erheblichen Asymmetrie hinsichtlich seiner altersbedingten Bedürfnisse und seiner sozialen Abhängigkeit sowie der affektiven Distanz seiner Eltern zu ihm ausgesetzt. Es wurde ferner herausgearbeitet, dass Carsten im weiteren Entwicklungsverlauf weder im erweiterten familialen Umfeld (Großeltern) noch in den bisher erlebten Institutionen der öffentlichen Erziehung jenes Maß an Anerkennung erhalten konnte, welchen zum grundlegenden Aufbau von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung unabdingbar ist. Vielmehr erfolgte mit der Delegation der elterlichen Verantwortung an Institutionen eine Standardisierung der idealtypisch individuell gedachten Entwicklung des Kindes. Seine defizitären Erfahrungen in den genannten Sozialisationsräumen, die als Missachtung in Form der emotionalen, moralisch- kognitiven und sozialen Verweigerung einer umfassenden Anerkennung zu markieren sind, entzogen sich seinem Kontrollvermögen. Ein negativer Horizont gefühlter Missachtung barg nicht die Chance zur Freisetzung positiven Enaktierungspotenzials, sondern führte zu einem partiellen Rückzug und in sein schulisches Desinteresse. Im Datenmaterial fehlen Hinweise darauf, ob die erlittenen Ohnmachtserfahrungen mit der Anerkennung durch gleichgesinnte Sportler oder im Rahmen krimineller Handlungen als positivem Gegenhorizont zu einem Ausgleich führen konnten. Das Spannungsverhältnis zwischen der Ich-Bildung des Subjekts im Rahmen intersubjektiver Anerkennungsverhältnisse in familialem Kontext und der notwendigen „Wiederbelebung im Gruppenerleben“ (Honneth, 2010, S. 265ff) in Kindergarten, Hort, Schule, weist für Carsten nachhaltig Defizite auf. Damit stellt sich die Frage nach den Entwicklungschancen von Carsten für sein Selbstbild, Prozessen der Individuation und von Kohärenz. Statt zunehmend bewusster die Einzigartigkeit seines Selbst in einem familiar geschützten Raum entfalten zu können, geben seine sachlichen Beschreibungen Hinweise auf erhebliche Mangelzustände. Die Prozesse der Individuation und Integration, beziehungsweise der zwischen Selbstständigkeit und Bindung, befinden sich bei Carsten keineswegs in einer Balance, sondern führen zu einer sozialen Verunsicherung. Die Herausbildung eines „ungebrochenen Selbstverhältnisses“ (Honneth, 2012, S. 196) ist somit für Carsten stark gefährdet.

Nun wird die Entwicklung des Einzelnen nicht nur durch äußere Einflüsse in kausaler Weise bestimmt, wie beispielsweise durch Eltern, sondern geschieht auch durch entwicklungswirksame Interaktionen, die sich im Inneren des Menschen und seinen eigenen Fähigkeiten und Verhaltensweisen abspielen (vgl. Ulich, 1991, S. 385). Bei Carsten führten die rekonstruierten Belastungen innerhalb der Familie zu einer ‚institutionalisierten Kindheit‘, wobei insbesondere die hier geschilderten Institutionen kaum die Versäumnisse der Familie abgefangen oder ausgeglichen haben. Ein Ausgleich, der allerdings im emotionalen Bereich auch für vorbildhaft wirkende Institutionen schwierig ist (vgl. Helsper, 2007).

Trotz der Freunde im Fußballumfeld, zu denen er eine stabilisierende Beziehung unterhielt, wird Carsten mit der aufgezeigten Verunsicherung in das als reformpädagogisch geltende Internat ‚Odenwaldschule‘ wechseln.

Die Auswahl für die Odenwaldschule traf in der Hauptsache der Vater von Carsten:

„Und mein Vater fand seine eigene Schulzeit langweilig... und wollte für mich was anderes... und war deswegen auf der Suche nach so ‚ner liberaleren Schule“ (Z. 246-250). Carsten verweist auf die von ihm empfundene Langeweile in den bisherigen Schulen und versucht mit der gleichfalls vom Vater früher empfundenen Langeweile die Schulauswahl „von so ‚ner liberaleren Schule“ zu legitimieren. Carstens erster Eindruck von der OSO war „so mittel“ (Z. 255). Mit einer Internatsunterbringung war er prinzipiell einverstanden, denn „... also, ich hatte natürlich keinen Bock mehr auf diese depressive Atmosphäre zu Hause... und der [Vater] der war nicht komplett weg, aber der war halt auch nicht da... der war manchmal plötzlich da... und dann plötzlich auch wieder weg“ (Z. 256-261). Damit verweist Carsten auf eine Übereinstimmung seiner persönlichen Bedürfnisse mit der Hoffnung der Eltern, dass mit dem institutionellen Profil einer ‚liberaleren‘ Schule ein ideales Passungsverhältnis für die weitere Entwicklung des Sohnes gefunden zu sein scheint. Folglich beginnt Carsten seine Internatskarriere im Sommer 1981. Der sehr weitgehende Rückzug von Vater und Mutter aus der elterlichen Verantwortung bedeutet für Carsten eine manifeste Distanzierung von der Familie.

Zur Wirksamkeit schulischer Ersatzbeziehungen

Nachdem wir bereits in der familialen Lebenssphäre die Bedeutung von sportlich interessierten Gleichaltrigen in seiner biografischen Erzählung rekonstruieren konnten, soll nun in diesem Abschnitt ‚Odenwaldschule‘ die theoretischen Erkenntnisse der sozialisatorischen Rolle der ‚Peergroup‘ als Folie genutzt werden, die Besonderungen dieser Gruppe rekonstruktiv für sein Selbstbild und für seine Lebensgeschichte herauszuarbeiten.

Während Carsten zunächst mit seinem Fußballfreund in seinem 2. Jahr auf der Odenwaldschule zu zwei weiteren Fußballfreunden in die Familie von Frau Neumann umziehen wollte, gelang seinem Freund, ihn zu einem Wechsel in die ‚Familie Bürger‘ zu motivieren. Obwohl Carsten Zweifel andeutet: „... und ich da erst so gar keinen – dachte ich so „pfff, (2), ja, warum nicht“, ja, so“ (Z. 523-524), war die Aussicht auf „immer Party, ... lustig am Tisch, ... immer Stimmung“ (Z. 521-523) dann doch Anreiz genug, um Aufnahme in die Familie Bürger zu bitten. Waren es bisher die sportlich interessierten gleichaltrigen Jungen im Kindergarten, dem Hort, der Schule, mit denen Carsten teilweise Freizeit verbrachte und Anerkennung erlebte, und dies in seinem ersten Internatsjahr prinzipiell beibehalten werden konnte, erweiterte sich sein Umfeld nun auf eine universelle Clique. Er beschreibt seine Clique in der Familie Bürger als 3-4 Mitschüler umfassend und definiert sie unter dem Aspekt: „wir hingen immer zusammen rum (1) und dieses immer, es war wirklich zu

schräg“ (Z. 1169-1170). Diese Clique zeichnete sich demnach nicht nur durch eine gemeinsam verbrachte Freizeit aus, sondern führte infolge des Internatslebens zu zeitlich kaum begrenzten gemeinsamen Handlungsmöglichkeiten. Zu Beginn des Lebens in der ‚Familie Bürger‘ erzählt Carsten mit abnehmender Tendenz vom Fußball. Stattdessen berichtet Carsten von dem Rauschmittelgebrauch in Form von Drogen, Nikotin und Alkohol. Aus anfänglichem ‚Mitmachen‘ „... in ‚ner Wanderwoche in ‚ner Kneipe [waren] dann durften wir als 12-Jährige auch Bier trinken“ (Z. 731-732), entwickelte sich ab seinem 14. Lebensjahr eine Alkohol- und Nikotinsucht: „Also Haschisch und und Bier waren eigentlich so die Hauptdrogen gewesen... Speed und Tabletten... das war auch nicht so entscheidend...“ (Z. 614-616). „Ich trank kontinuierlich. Ich konnte nicht still sitzen, das ging erst ab ‚nem bestimmten Alkoholpegel ganz gut“ (Z. 917-918); „... Ich war- ich war richtig drauf. Also, ich war so ab (1) Anfang 10. Klasse war ich ah war ich alkoholabhängig“ (Z. 1314-1315). Seine Freizeit und die seiner Freunde waren nun mit Beschaffungsaktivitäten ausgefüllt. Carsten erzählt eine Auswahl an Episoden, auf welche Art und Weise er und die Gruppe in den nächsten Großstädten oder während Schulreisen in das Ausland an die Suchtmittel gelangt sind. „...ich könnt stundenlang solche Geschichten erzählen. Stun – den – lang“ (Z. 961).

Lehrer und Familienoberhaupt Bürger unterstützte die Alkoholbeschaffung in den Städten der Umgebung mit seinem Geld und seinem Auto (vgl. Z. 853-860, Z. 919-924). Er ließ den Drogenkauf in Holland zu (vgl. Z. 963-966). Die Jungen trugen aber auch Bierkästen für jeden sichtbar über das Schulgelände. Bürgers Wohnung wurde auch in dessen Abwesenheit von Carsten und anderen Schülern genutzt: Zum Fernsehen, Kochen, Konsum von Alkohol, Drogen und Zigaretten, Stehlen von Bürgers Weinflaschen, Ansehen von Kinderpornofilmen, Telefonieren von Bürgers Schlafzimmer aus, Party machen.

Eine Peergroup wird durch vier charakteristische Merkmale gekennzeichnet, die auf ihre Relevanz für die ‚Clique‘ des Interviewten beleuchtet werden:

Die Gruppe der Gleichaltrigen, hier ab dem 13. Lebensjahr, zeichnet sich dadurch aus, dass sie in der Freizeitgestaltung und dem damit eng verbundenen Muster des ‚Konsumverhaltens‘ eine entscheidende Rolle einnimmt (vgl. Hurrelmann, 2002, S. 246). Dies um so mehr, als die Gruppe rund um die Uhr zusammenlebte. Auffallend dabei ist, dass die Jugendlichen nicht nach bekannten Genussmarken suchten, sondern die Produktverfügbarkeit das Auswahlkriterium darstellte. Eine Stärkung des „Selbstwertgefühls“ (vgl. ebd., S. 248) allein über die Markenattraktivität kann in diesem Umfeld nahezu ausgeschlossen werden. Zu dem Muster gleichen Konsumverhaltens kommt ein weiterer Aspekt hinzu, der aus einer beliebigen Gruppe Gleichaltriger eine Peergroup konstituiert. Carsten erzählt sowohl von seinem Freund als auch von der Clique. Der sozialisatorische Unterschied befindet sich in der Qualität der Beziehung zueinander. Eine Freundschaft richtet

sich auf eine Person, während die ‚Peers‘ abhängig sind von der Ähnlichkeit in ‚sozial signifikanten Attributen‘ (vgl. Krappmann, 1991, S. 364).

Carsten beschreibt die Mitglieder seiner Clique als aus „*einfachen Familien*“ (Z. 604) kommend, die nicht über die finanziellen Mittel „*der Industriepinzen oder dem Adel*“ (vgl. Z. 605-606) verfügten. Es kann von einer Vergleichbarkeit seiner ‚Cliquenmitglieder‘ in wirtschaftlicher Hinsicht und ohnehin im hedonistischen Lebensstil ausgegangen werden. Somit sind für diese ‚Clique‘ die wesentlichen Eigenschaften einer Peergroup erfüllt.

Für den Interviewten ist das erst zum Ende des Interviews ausformulierte Gefühl der Zusammengehörigkeit bestimmend für seine Clique gewesen: „*Was an der Schule super für mich war, war dort waren meine Freunde. Mhm. Und das war das einzige, was super für mich war*“ (Z. 1158-1159). Durch sein anerkanntes körperliches Durchsetzungsvermögen (er wich Prügeleien nicht aus) sowie seiner Beteiligung am genussorientierten Lebensstil, wird er als vollwertiges Gruppenmitglied wahrgenommen. Dieser Lebensstil entspricht einem Milieu, in dem die Jugendlichen das Leben mit Spaß und dem ungehinderten Ausleben der eigenen Empfindungen realisieren (vgl. Krappmann, 1991, S. 360).

Das trifft für Carstens Peergroup zwar grundsätzlich zu, wird für ihn jedoch noch im gleichen Jahr, 1982, überlagert und verändert infolge des sexuellen Missbrauchs durch Bürger, wie der nächste Abschnitt zeigen wird. Peergroups zeichnen sich durch ein weiteres Merkmal aus. Sie sind der „*gesellschaftliche Ort, an dem sich am häufigsten Abweichung und Kriminalität entwickeln kann*“ (ebd., S. 240). Ein Mindestmaß an Abweichung von gesellschaftlichen Werten ist aber durchaus erforderlich, weil ein Experimentieren mit Normen und Regeln, insbesondere während der Adoleszenz, erst zu einer Neudefinition des Selbst führen kann und damit Sozialisationswirkung entfaltet (vgl. ebd., S. 240). Idealerweise führen die „*verschiedenen Handlungserfahrungen zum Aufbau eines schrittweise immer stärker reflektierten Selbstkonzeptes mit Kontrollbewusstsein für die persönliche Handlungsfähigkeit*“ (vgl. ebd., S. 242). Diesen Idealweg gab es für Carsten nicht.

Im Falle von Carsten und seinem Freund, sowie von anderen Mitgliedern der Familie Bürger (siehe Interview Hubert Feine), deren familiäre Sozialisation bis zu dieser Zeit defizitär verlief, kann der rauschhafte Konsum von Suchtmitteln „*zum Trostpflaster für Minderwertigkeitsgefühle oder Verunsicherungen*“ werden (vgl. ebd., S. 248), oder die Verdrängung bestimmter Ereignisse unterstützen. Fatal für die Jungen war, dass sie unkontrolliert Suchtmittel kaufen, konsumieren und dadurch auch symbolisch den Inbegriff von Freiheit und Selbstentfaltung erleben konnten. Mit der Konsequenz, dass Carsten mit der Suchtentwicklung die Schule schwänzte und in den Leistungen weiterhin nachließ. „*Ich hatte in der Oberstufe... 7-9 Punkte... es hat irgendwie gereicht*“ (Z. 1387-1388). Die Verantwortungsübernahme für seine Handlungen geriet immer mehr in den Hintergrund. Seine Orientierung könnte als eine ‚Verinselung auf Kaufkraft‘ umschrieben werden. Während zu Be-

ginn des Genussmittelkonsums noch das ‚Mitmachen-Wollen‘ und die weiterhin mögliche Anerkennung der Peers im Vordergrund zu stehen schien, übernahm die sich entwickelnde Sucht neben der Eigendynamik zunehmend die Funktion des Verdrängens oder Vergessens des noch zu bearbeitenden sexuellen Missbrauchs, was bis zum Juni 1992 für abgespaltene Widerfahrnisse möglich war:

„Plötzlich ist mir klar geworden, dass die ständige Betäubung mit Alkohol nicht mehr reicht, die Bilder in meinem Kopf fernzuhalten“ (Z. 1607-1608). Im Gegensatz zur Bildung einer Suchtmittel-, insbesondere Alkoholabhängigkeit bei Erwachsenen, kann die Abhängigkeit bei Jugendlichen, deren Körper, insbesondere das Gehirn, sich noch in der Entwicklung befinden, nicht erst nach ca. 5-7 Jahren, sondern schon nach 5 bis 6 Monaten eintreten (vgl. Bornhäuser, 2001, S. 33). Mit der Alkoholsucht nahmen bei Carsten aggressive Tendenzen zu, die auch von seinen Freunden bemerkt und kommentiert wurden: „Carsten, du kiffst zu viel“ (Z. 914). Ohne auf die komplexen, individuellen Ursachemechanismen eines Substanzmissbrauchs eingehen zu wollen, fördert permissives Erziehungsverhalten oder gänzlich fehlende, beziehungsweise nicht durchgesetzte Verhaltensregeln, wie in diesem Internat (vgl. Teil C), das Konsumverhalten auch ohne sexuellen Missbrauch (vgl. Farke et al., 2003, S. 83). Aus dem Beeinflussungseffekt durch die Gruppe ist für Carsten eine Spannungsreduktion als vermeintliche Bewältigungsstrategie geworden. Er erlebt die Jahre in der Familie Bürger als eine Zeit, in der sich die Gruppe als die „Größten“ (Z. 1344) empfand, weil „*alles geht, wir können hier alles machen, es gibt keine Grenzen“ (Z. 1361-1362). Für Carsten bedeutet dies, dass zu den familialen Anerkennungsdefiziten nun auch infolge Nichtausübung seines Rechtes auf Kontrolle und Fürsorge durch die Pädagogen der Odenwaldschule die Missachtung der leiblichen Integrität hinzukam (vgl. Honneth, 2012, S. 214, 217). Trotz der Wahrnehmung innerhalb der Peergroup, sich als die „Größten“ zu fühlen, ließ sich letztlich infolge der Überlagerung des hedonistischen Verhaltens durch den sexuellen Missbrauch nicht der kompensierende, sozialisatorische Erfolg der Peergroup für Carsten rekonstruieren. Aufruhend auf die in der familialen Sozialisation erworbenen Selbstunsicherheiten führten die zügellosen Freiheiten der Gruppe keineswegs zu einer Behebung der adoleszenten Unsicherheiten hinsichtlich der künftigen erwachsenen Rollen, weil dies einer „sicherheitsspendenden Stütze“ (ebd. 2010, S. 204) bedarf. Eine solche vermochte die Gruppe unter den aufgezeigten Umständen nicht zu geben. Die Gruppe, wie auch die Lehrer, hielten somit keine Identifikationsmöglichkeit bereit, die Carsten hätte helfen können, Sicherheit darin zu gewinnen, wer er ist und wer er werden könnte. Außerdem konnte es Carsten unter den erlebten Rahmenbedingungen der Gruppe auch nicht gelingen, sich „die nach Leistung und Status aufgebauten Anforderungen des Freizeit- und Erwerbssystems anzueignen“ (vgl. Hurrelmann, 2006, S. 239).*

Anerkennung und Abhängigkeit: die Verstrickung

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive soll nun der zentrale Anknüpfungspunkt für diese empirische Untersuchung, der sexuelle Missbrauch, in den Blick genommen werden, der aus sozialisatorischer Sicht in der bedeutsamen Zeit der Adoleszenz stattgefunden hat. Dabei werden anerkennungstheoretische und theoretische Erkenntnisse der Missbrauchsforschung (siehe Kap.2.2 und 2.6) mit dem Ziel in Verbindung gebracht, die Sinnzusammenhänge zwischen den Täterstrategien, den Missbrauchshandlungen und den individuell erfahrenen Anerkennungs-, bzw. Missachtungserfahrungen aufzuzeigen.

Carsten war vom Frühjahr 1982 bis zum Ausscheiden des Schulleiters, Lehrers und Familienoberhauptes Bürger 1985, Mitglied in dessen Familie. Von Herbst 1982 bis wenige Wochen vor der Beendigung von Bürgers Tätigkeit in der Odenwaldschule, 1985, wurde Carsten von ihm sexuell missbraucht.

Diese Missbrauchserlebnisse markieren den einschneidenden Punkt für das weitere Leben von Carsten, das sich zusehends seiner Kontrolle entzieht. Wie mit dem Verhalten von Gerd Bürger aufgezeigt wird, entwickeln Missbrauchstäter ein Gespür für Kinder, die ein Bedürfnis nach Wärme und Zuneigung haben (vgl. Bange und Boehme, 1998, S. 729). Täter nutzen die Suche nach Anerkennung aus, um das Kind in ihrem Sinne zu manipulieren. Infolgedessen können sie solche Kinder ausschließen, die nicht auf sie reagieren. Carsten reagierte, denn er erlebte mit 13 Jahren die Wertschätzung und Anerkennung, die ihm von einem Erwachsenen so bisher nicht zuteil geworden war. Das Beeindruckende begann bereits am zweiten Tag seines Lebens auf der OSO: „... und beim Mittagessen hat er alle neuen Schüler mit Vornamen begrüßt. (2) Er kannte alle Vornamen. (1). Der hat die gelernt...spricht mich... der Schuldirektor an mit „Hallo Carsten“ (3)... wups... der nimmt mich wahr (Z. 701-702, 707-709). Es war Bürger, „der ihm viel Aufmerksamkeit schenkt, ihn beachtet, mit ihm redet, der ihm beim Zimmer einrichten hilft, der über seine Witze lacht, von dem er sich Bücher leihen darf und mit dem er erlebnisreiche Reisen verbringen darf, der ihm im Wald das Auto fahren beibringt“ (vgl. Z. 689, 690, 691, 708, 734-738, 990). Das gefällt Carsten – er beschrieb sich als „Verhungernder, der auch die ganz gewöhnliche Linsensuppe hervorragend findet“ (Z. 1078). Bürger beherrschte das „klassische Anbahnungsmuster eines sexuellen Missbrauchtäters“ (vgl. Enders 1995, 2003; Bange und Enders, 1995; Bange und Boehme, 1977; Falardeau, 2001; Jäckel, 1996; Ohlmes, 2005; Kloiber, 2002). So konnte sich eine Bindung aufbauen. Bürger mutierte zum „Übervater“ (Z. 691). Die Strategie hinter derartigen Anbahnungsmustern liegt außerhalb der Beurteilungsmöglichkeiten der jungen Opfer (vgl. Enders, 2003; Ohlmes, 2005; Kloiber, 2002). Für einen Täter stellt eine familienähnliche Organisationsstruktur mit zahlreichen Anknüpfungsmöglichkeiten eine besondere Erleichterung zur Anbahnung und Durchführung des Missbrauchs dar. Eine geeignete Gelegenheit bot sich für Bürger anlässlich einer Sportverletzung, die Carsten beim Duschen stark behinderte. Der Täter nutzte die Situation, indem

er den Jungen duscht und dessen „*Genitalien einshampooiert*“ (Z. 741). Das Erschrecken von Carsten (vgl. Z. 742), verband sich mit der Empfindung „*total unangenehm, total schräg, wollt ich nicht und konnte aber nix sagen*“ (vgl. 743-744). Damit bewegt er sich in dem seinem Alter entsprechenden Rahmen. Carsten konnte entwicklungsmäßig die sexuelle Handlung nicht einordnen und war demzufolge außerstande, in sie einzuwilligen, zumal er nicht in der Lage war, deren Bedeutung und Folgen zu erkennen (vgl. Amann/Wipplinger, 1997, S. 62). Schließlich konnte Bürger aufgrund seiner auf Erfahrung beruhenden Einschätzung der emotionalen Bedürftigkeit des Jungen den sexuellen Missbrauch steigern.

Regelmäßiges morgendliches Wecken mit *schmerzhaftem, massivem Drangsalieren des Penis oder Anus, erzwungenen Zungenküssen, schmerzhaften Oralsex durch Bürger an Carsten, nächtlichen Attacken*. Die Szene, in der Carsten das Gefühl hatte, *ihm würde gleich der Penis abgebissen* (Z. 748, 785, 786, 805, 826) und in der er Bürger als einen Mann *wie im Bluttausch* usw. (Z. 833) beschreibt, vermochte er nicht zu integrieren, sodass er sein verletztes, beschämtes, gedemütigtes Inneres schützt, indem er bis zu seinem 23. Lebensjahr diese nächtliche Attacken (vgl. Z. 818-822) als traumatische Erlebnisse verdrängte. Er beschreibt seine Situation als „*total ausweglos*“ (vgl. Z. 812). Er erlebte sich als „*hilflos, schwach, total ausgeliefert*“ (Z. 812). Aber er „*konnte sich betäuben*“ (Z. 787-788), womit der selbstzerstörerische Rauschmittelkonsum begünstigt wurde. Im Zuge des sexuellen Missbrauchs nahm die Teilnahme an dem hedonistischen Lebensstil, wie oben beschrieben, aufgrund der noch im Wachstum befindlichen Organe von Carsten zügig den Charakter der Sucht an. Er beschreibt sich zwischen seinem 13./14. bis zu seinem 23. Lebensjahr als Trinker (vgl. Z. 1503-1511), der seinen Alkoholkonsum nicht mehr unter Kontrolle hatte. Bürger hatte sich innerhalb weniger Monate 1982/83 als Bindungsfigur etabliert.

Mit dem „*Übervater Bürger*“ (Z. 691) war er nicht auf sich allein gestellt. Wenn Carsten in Bezug auf Anerkennung, Wertschätzung, Halt, Fürsorge durch Erwachsene, eine Alternative gehabt hätte, wäre das für ihn eine andere Konstellation gewesen. Das bedeutete für Carsten, dass sein Familienoberhaupt genau die Bindungsfigur hätte sein sollen, zu der er im Falle ängstigender Situationen hätte flüchten dürfen (vgl. Brisch et al., 2010, S. 227). Eine irrationale Situation. Carsten sah damals keine Alternative: „*Ausweglos. Völlig. Keine Chance*“ (vgl. Z. 1150-1152). Das begründet er damit, dass er auch nicht zu seiner „*depressiven Mutter*“ wollte „*das war die Hölle*“ (Z. 1145-1146). Er wollte auch die Schule nicht verlassen (vgl. Z. 1157), denn dort waren seine Freunde (vgl. Z. 1163). Die Bindung an Bürger und seine Freunde bewirkten bei Carsten eine unheilvolle emotionale Verstrickung.

Der sexuelle Missbrauch entspricht einer Form der Missachtung, „*die das elementare Selbstvertrauen einer Person zerstört*“ (Honneth, 2012, S. 215). Eine zweite Form der

Missachtung besteht in der Erfahrung der Erniedrigung, womit ein Mensch von solchen „Rechten“ ausgeschlossen wird, die ihm sozial zustehen und ihn somit zum gleichwertigen Interaktionspartner küren würden, aber wie bei Carsten vorenthalten werden. Für Carsten bedeutet dies nicht nur die gewaltsame Einschränkung seiner Autonomie, sondern deren Verknüpfung mit dem Status eines nicht gleichberechtigten Interaktionspartners. Das trifft in verschärfter Form auf die Institution ‚Schule‘ zu, in der ein zweifaches Abhängigkeitsverhältnis zu Lehrern und Familienoberhäuptern besteht. Zum einen emotional und zum anderen durch Leistungsbeurteilung. Mit dieser „Entrechtung“ geht typischerweise ein Verlust an Selbstachtung oder Selbstrespekt einher (vgl. ebda. S. 215-217). Die von Carsten erlebten Formen der Missachtung und Entwertung durch Verhaltensweisen, beispielsweise der Lehrer Keller und Wiese, führen außerdem dazu, dass er und die teilnehmenden Klassenkameraden nur unzureichend in der Lage waren, ihren eigenen Fähigkeiten einen sozialen Wert beizumessen.

Carsten gelingt es, im Alter von 16 Jahren, in der 10. Klasse, seine individuellen Ressourcen zur Beendigung des sexuellen Missbrauchs zu nutzen, indem er den Täter kraftvoll zurückstößt (vgl. Z. 864-875). *„Jetzt war ich irgendwie stark genug, mich zu wehren und auch zu akzeptieren, dass ich auf mich selbst gestellt bin“* (Z. 878-879). Trotz der widrigen Umstände gelang ihm die Ablösung von seinem ‚Übervater‘, zumindest hinsichtlich des sexuellen Missbrauchs. Das geschah Ostern 1985 und im Sommer verließ der Täter Bürger die Schule.

Die Alkohol- und Nikotinabhängigkeit bestand jedoch weiterhin. Hier hätte Carsten externe Hilfe benötigt. Diese konnte von seinen Freunden nicht erbracht werden, weil sie als Peergroup vermutlich zu stark den gleichen Lebensstil pflegten, sie über den sexuellen Missbrauch nicht informiert waren, weil Carsten darüber nicht sprechen konnte, und ihnen ferner auch das medizinische Wissen fehlte. Die Lehrkräfte, die Schulleitung, das letzte Familienoberhaupt Carstens, die durch sein häufiges Fehlen, Mängel der schulischen Leistungen, seine Unruhe, sowie seine Aggressivität (Z. 916, 917) hätten alarmiert sein müssen, sahen die Probleme nicht, oder wollten sie nicht sehen.

Carsten verließ physisch und psychisch nachhaltig geschädigt 1988 mit einem aus seiner Sicht ‚geschenken‘ Abitur die Odenwaldschule (vgl. Z. 1308-1319).

Die Folgen und der Durchbruch zur Beendigung eines Selbstbildes als Suchtkranker

Für die physischen und psychischen Folgen des sexuellen Missbrauchs und des Substanzmissbrauchs lässt sich im Falle von Carsten aus dem Interview kein elementar kausaler Entstehungszusammenhang rekonstruieren. Insbesondere, weil ein Teil der Missbrauchserlebnisse verdrängt wurde. Dennoch lassen sich konkrete Äußerungen von Carsten zwei Schwerpunkten zuordnen, nämlich erstens dem sexuellen Missbrauch und zweitens dem Rauschmittelmissbrauch.

Für den sexuellen Missbrauch nennt Carsten „Überraschung“ (Z. 742), „Verwirrung“ (Z. 743, 747), „Ekel“ (Z. 811, 821), „Zorn“ (Z. 877), „Hilflosigkeit“ (Z. 814, 744, 1152), „Angst“, „Angstzustände“ (Z. 1145/1146, 1621, 1661), „Schmerzen“ (Z. 764, 785, 820), „Erstarrung“ (Z. 778). Mit der Beschreibung dieser Gefühle bewegt er sich im Rahmen dessen, was aus empirischen Fragebogen-Untersuchungen über den sexuellen Missbrauch an Jungen bekannt ist, beispielsweise den Untersuchungen von Bange (1992) und Kloiber (1992, 2002). Carsten beschreibt sein Gefühl anlässlich der morgendlichen Attacken durch Bürger mit Erstarren (Z. 778) und die Unmöglichkeit zu flüchten oder zu kämpfen. Das zeigt, dass Carsten mit der Verstrickung in Abhängigkeit und Hilflosigkeit im Hinblick auf Verarbeitungsmöglichkeiten überfordert ist. Carsten formuliert weder Neugier noch homoerotisches Interesse, die von sexuell missbrauchten Jungen in den beiden erwähnten Studien, ermittelt wurden. Aus dem vorliegenden Interview lassen sich für den Kontext des sexuellen Missbrauchs keinerlei positive, sondern ausschließlich negative Emotionen rekonstruieren. Ab wann genau sich Carsten als Opfer sexuellen Missbrauchs definieren kann, hängt wahrscheinlich mit dem 1.6.1992 zusammen (vgl. Z. 1594). Der mit Tag, an dem nach dem Erwachen aus einem Alkoholrausch alle Erinnerungen über den sexuellen Missbrauch durch Bürger zurückkamen (vgl. Z. 1594-1602). Bis zu diesem Zeitpunkt konnte er über seine Missbrauchserlebnisse nicht sprechen (vgl. Z. 1673-1674). Zugleich der einschneidende Moment, an dem sein Potenzial zum Spontanabbruch des Alkoholabusus wirksam werden konnte. Bis zu diesem Zeitpunkt kann vermutet werden, dass Carsten für das Ausmaß der erlebten Gefühle Normalisierungstendenzen nachgab, um damit die Bedeutung der Erlebnisse zu relativieren (vgl. Kloiber, 2002, S. 194). Diese Annahme wird gestützt, indem er selbst diese Strategie beschreibt, Unnormales als Normales zu deklarieren, anlässlich des sexistischen, verbalen Verhaltens der Lehrkräfte sowie der entgrenzten Verhaltensweisen der Schüler (vgl. Z. 2312-2319). Carsten erzählt einen immer wiederkehrenden Albtraum (vgl. Z. 1661-1665) und über sein aggressives Verhalten (vgl. Z. 1565), das im Laufe der Jahre zunahm und „er sich selber schlecht aushalten“ (Z. 1565-1566) konnte. Für Jugendliche, die Opfer eines sexuellen Missbrauchs werden, ermittelten Kendall-Tackett (1997, S. 161) dies als eine der möglichen Folgen des Substanzmissbrauchs von Alkohol, Drogen, Tabak im Rahmen selbstzerstörerischen Verhaltens. Mit 53 % der betroffenen Opfer erlangt selbstzerstörerisches Verhalten einen überdurchschnittlichen Wert. Wie zuvor erwähnt, lässt sich für Carsten keine Kausalbeziehung zwischen Missbrauch und Rauschmittelkonsum herstellen, die o. g. Untersuchungsergebnisse rechtfertigen jedoch die Annahme, dass für Carsten der Alkoholkonsum zunahm, weil er beim „Betäuben“ (Z. 788) geholfen hat. Mit kontinuierlicher Zunahme des Alkoholkonsums konnte sich dann in einigen Monaten die Alkoholabhängigkeit entwickeln. Wenn als entscheidendes Kriterium für eine Alkoholabhängigkeit der Kontrollverlust gilt (vgl. Bornhäuser, 2001, S. 19), dann trifft dies für Carsten ab Anfang der 10. Klasse (Z. 1315) zu, wo er schon nicht mehr mit dem Trinken aufhören konnte, Auswirkung einer geringen Selbstkon-

trolle, bis hin zum Orientierungsverlust des etwa 20-Jährigen. Die Abhängigkeit von psychotropen Substanzen ist letztlich „das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels aus genetischer Disposition, individuellem Temperament, elterlichem Erziehungsverhalten, Einflüssen der Gleichaltrigengruppe, [...] Verfügbarkeit von Alkohol/Drogen/Nikotin und kulturell vermittelter Einstellungen...“ (Farke, et al., 2003, S. 14). Aus Carstens Erzählungen lässt sich eine Alkohol- oder Drogenaffinität vor Eintritt in die Odenwaldschule nicht rekonstruieren. Seine Großfamilie mütterlicherseits wird zwar mit männlicher Alkoholabhängigkeit beschrieben, nicht aber seine Eltern. Ob für Carsten eine genetisch bedingte Disposition vorliegt, kann nicht beurteilt werden.

Mit der rekonstruierten biografischen Erzählung sind jedoch die Auswirkungen der defizitären primären Lebenssphäre auf das Selbstbild von Carsten deutlich geworden. Außerdem fallen die Eltern aufgrund der familialen Konstellation als Rückzugs- und Hilfesystem während des Missbrauchs im Internat aus: „*Ich wollte nicht von der Schule*“ (Z. 1157)“ und „*ich wollte auch nicht bei meiner depressiven Mutter sein, das war die Hölle*“ (Z. 1145-1146).

Das Internatspersonal hat darüber hinaus den Alkohol-, Drogen- und Nikotinkonsum von Carsten nicht unterbunden. Für die Entstehung einer Tabakabhängigkeit gelten ebenfalls mehrere Faktoren. Carsten rauchte mit etwa 20 Jahren circa 40 Zigaretten täglich. Wenn der Einstieg „in den Tabakkonsum deutlich mit dem vorwiegend umweltbedingten, soziodemografischen und soziokulturellen Faktoren korreliert“ (vgl. Farke et al., 2003, S. 71), dann kommt dem Internat erneut eine maßgebliche Verantwortung zu. Allein infolge der 24-stündigen Anwesenheit, mit Ausnahme der Ferien und der Abwesenheiten, die sich die Schüler nahmen. Dass Carsten vorher schon rauchte, entbindet das Internat nicht von seiner Verantwortung. Wie öffentlich zugängliche statistische Untersuchungen zeigen, steigt die Raucherquote in den verschiedenen Altersstufen bei 12 - 13-Jährigen von 10 % auf 48 % bei den 20 - 21-Jährigen (vgl. Farke et al., 2003, S. 70). Das „unterstreicht die Notwendigkeit einer möglichst frühen Intervention“ (ebd. S. 70) bei Jugendlichen, wie Carsten. Im Gegensatz zum Alkoholmissbrauch wird im Zusammenhang mit dem Tabakkonsum nicht von Missbrauch gesprochen, weil Tabak selbst bei bestimmungsgemäßem Gebrauch schwere, teils tödliche gesundheitliche Risiken enthält. Für die Erzählungen von Carsten ist eine differenzierte Rekonstruktion zwischen den Folgen des Tabakkonsums, dem Alkoholmissbrauch sowie der Drogen schlüssig nicht möglich. Während der Internatszeit versäumte Carsten mit Entschuldigung durch Bürger (vgl. Z. 1022) häufig den Unterricht, weil ihm schlecht war und er berichtet über seine komatösen Zustände im Internat, die von Bürger für seine sexuellen Zwecke ausgenutzt wurden (vgl. Z. 817, Z. 822). Über Entzugserscheinungen berichtet Carsten für diese Zeit nicht. Bestätigt wird durch eine Untersuchung von Martin et al. (1996, zit. nach Bornhäuser, 2001, S. 65), dass Entzugserscheinungen bei jungen Alkoholabhängigen eher selten auftreten. Jedoch führt die

organtoxische Wirkung des Alkohols bei Jugendlichen zu gravierenden körperlichen und psychischen Störungen. Carsten berichtet über einen *Realitätsverlust* (Z. 1458), *visuelle Einschränkungen/Doppeltsehen* (Z. 1582), *Unruhezustände* (Z. 1564), *Aggressivität* (Z. 1565), *Alpträume* (1603, 1661), *dissoziativen Zuständen* (Z. 1816-1817). Je früher der Substanzmissbrauch abgebrochen wird, umso größer ist die Chance, dass körperliche Folgeschäden gebessert oder aufgehoben werden. Eine Chance, die das Personal der Institution ‚Odenwaldschule‘ und die Eltern versäumt haben.

Nachdem Carsten 1988 schwer suchtkrank die Odenwaldschule verlassen hatte, den Zivildienst abgeleistet hatte und eine Zeit lang orientierungslos gewesen war, schließlich ein BWL-Studium aufgenommen hatte, für das sein Wissen nicht ausreichte, erweckte ein Zufall die Erinnerung an seine sportlichen Zeiten und führte ihn zum Sportstudium (vgl. Z. 1539-1543). Als er im Zuge des Konditionsaufbaus für das geplante Studium körperlich fast zusammengebrochen wäre (vgl. Z. 1556), gab er umgehend das Rauchen auf. Das heißt konkret von „40 Zigaretten täglich auf 0“ (Z. 1158).

Handlungsträger und Handlungsbedingung vermischen sich hier, die Folgen der Handlung sind ihm zu diesem Zeitpunkt noch unklar und die weiteren Konsequenzen noch nicht absehbar (vgl. Nohl, 2006, S. 17f). Somit kann von einer Spontanhandlung ausgegangen werden. Es handelt sich um einen bedeutenden aber noch nicht entscheidenden Wendepunkt in Carstens Lebensgeschichte. Denn sein Alkoholkonsum verstärkte sich in kompensatorischer Funktion zum beendeten Rauchen. Mehrere Kontrollverluste über seine Handlungen führten im Juni 1992 zu einem vollständigen Orientierungszusammenbruch. Carsten erinnert den 1.6.1992 als den Tag, an dem ihm nach dem Aufwachen aus einem Alkoholrausch bewusst wurde, dass seine Alpträume einen realen Bezug haben. Der reale Bezug enthielt die Erinnerungen an alle abgespaltenen Facetten des sexuellen Missbrauchs durch Bürger (vgl. Z. 1600-1601). Seit diesem Tag gehört Carsten zu den trockenen Alkoholikern. Trotz aller negativen, sehr belastenden gesundheitlichen Begleitumstände markiert dieses Datum der sofortigen ‚Abstinenz‘ den entscheidenden Wendepunkt in seiner Biografie. Es begann eine gleichwohl gesundheitlich anstrengende Lebensphase, die auch heute noch nicht abgeschlossen ist, in der sich jedoch sein Selbstbild weitgehend stabilisierte.

Mit einem erfolgreich beendeten Sport- und Politikstudium setzte sich seine persönliche, selbstbestimmte Entwicklung durch. Mit der Einbindung in Selbsthilfegruppen, die Anonymen Alkoholiker stellten das Netzwerk national und international zur Verfügung, gelingt es Carsten, jenseits familialer Bindungen tragfähige Sozialbeziehungen aufzubauen, die eine wechselseitige Unterstützung gewähren. Wenngleich der berufliche Aufstieg der Eltern in Carstens Erzählung keinen signifikanten Raum einnimmt, gelingt es schließlich auch Carsten, einen beruflichen Aufstieg durchzusetzen. Damit glückt die Fortschreibung

eines großelterlichen Auftrags für den sozialen Aufstieg, der für seine Eltern mit seiner Geburt zunächst unterbrochen war.

Die Monate nach dem Juni 1992 sind jedoch von schweren Krankheiten gezeichnet. Er durchlebt „*Entzugerscheinungen*“ (Z. 1619), wie „*Bewegungsunfähigkeit*“ (Z. 1599), *Zittern*, *Schweißausbrüche*, *Desorientierung*, *Konzentrationsstörungen*, *Fieber*, *Reizüberflutung*“ (vgl. Z. 1659-1660), zu deren Behandlung er sich initiativ für mehrere Monate in eine Klinik aufnehmen lässt.

Im Rahmen psychotherapeutischer Behandlungen lernt Carsten zunächst, den Alltag ohne die Sucht mit all seinen akustischen Reizen, die er als Reizüberflutung wahrnimmt, zu akzeptieren. Berufliche Ziele und eigene, familiale Probleme lenken immer wieder von einer Bearbeitung des sexuellen Missbrauchs ab. Erst eine Mitte 2008 beginnende traumatherapeutische Behandlung ließ ihn einen Zusammenhang zwischen dem sexuellen Missbrauch und seinen dissoziativen Zuständen herstellen. Zur Zeit des Interviews, Anfang 2011, ist Carsten seit einigen Monaten krank geschrieben, weil er wegen der Spätfolgen behandelt wird. Das sind visuelle und Hörstörungen, Panikattacken und dissoziative Zustände, in denen sein Bewusstsein über Handlungszusammenhänge aufgelöst ist (vgl. Z. 1637-1640). Carsten beschreibt Sensibilitäts- und Empfindungsstörungen, zu denen sensorischer Informationsverlust (Sehen, Hören, Riechen), Überempfindlichkeit im Sinne verstärkter Schmerz Wahrnehmung (Reizüberflutung) sowie Erinnerungen an die Vergangenheit, die nur teilweise oder gar nicht integriert werden können. Die psychischen Beeinträchtigungen gehören zu den bekannten Störungen, unter denen etwa 60 % der Substanzabhängigen leiden. Traumatische Erfahrungen, wie sexueller Missbrauch, führen nach Johnson et al. 1999, viermal häufiger zu der Diagnose einer Persönlichkeitsstörung als bei Jugendlichen ohne solche erlebten Belastungen (vgl. Schmeck und Schlüter-Müller, 2009, S. 39). Somit könnten die dissoziativen Störungen sowohl mit dem sexuellen Missbrauch als auch mit dem Alkoholabusus zusammenhängen. In seiner biografischen Reflexion stellte Carsten fest, dass die traumatherapeutische Behandlung zur Auflösung seines jahrelang erlebten Albtraumes geführt hat (vgl. Z. 1829).

Die Ereignisverkettungen in seiner schulischen Biografie führten zu einer negativen Verlaufskurve mit schwerwiegenden psychischen und physischen Nachwirkungen, an denen mit dem Additiv des sexuellen Missbrauchs Carstens Existenz schwer belastet wurde. In dem gleichen Zusammenhang und der familialen Sozialisationsdefizite stehen die Partnerinnenproblematiken und die achtjährige Dauer seines Studiums. Erst durch die rekonstruierten, besonderen biografischen Anstrengungen gelang das Aufhalten und Verändern der negativen Verlaufskurve.

Enttabuisierung des sexuellen Missbrauchs: oder die affektive Antriebsbasis für den Kampf um Anerkennung

Die Grundlage für die Phase des ersten Wandlungsprozesses bildeten die Impulse der wieder aufgenommenen sportlichen Aktivitäten und der körperliche Zusammenbruch, nach denen das Suchtverhalten aufgegeben werden konnte. Daraus resultierte eine existenzielle Notwendigkeit zur biografischen Arbeit, die sich vor allem auf der physischen und der beruflichen Ebene abspielte. In den biografischen Beschreibungen sind die Notwendigkeiten dieser Wandlungen bereits rekonstruiert. Die Phase des zweiten Wandlungsprozesses, an dessen vorläufigem Ergebnis die Enttabuisierung des sexuellen Missbrauchs steht, basiert auf dem früher erlebten Zorn, den Demütigungen, dem gefühlten seelischen Mord und auf äußeren Impulsen. In dieser affektiven Antriebsbasis ist sein Kampf um Anerkennung, insbesondere des Opfer- und Täterstatus, motivational verankert.

Zunächst steht als signifikantes äußeres Ereignis ein Altschülertreffen (1997) auf dem Gelände der Odenwaldschule im Fokus. Die emotionale Betroffenheit („*da krieg ich Gänsehaut*“ Z. 1694), dort Bürger zu sehen („*der Star ist zurück*“, Z. 1696), setzt das Enaktierungspotenzial für eine affektiv verankerte Bewältigungshandlung frei. Trotz der früheren Ambivalenz seiner eigenen Gefühle für Bürger beschäftigte Carsten und seinen Freund der Gedanke der Prävention: „*Wir wollten nachfolgende Schülergenerationen vor einer Person wie Bürger schützen*“ (Z. 1722). Weder ein erster direkter Briefkontakt mit Bürger, zweitens mit den Lehrkräften der Schule 1998, drittens mit einem Artikel in der Frankfurter Rundschau 1999 (Z. 1698, Z. 1715, Z. 1745) führen zu einer „*Beziehungsklärung*“ (Z. 1732, 1733), die für Carsten eine Art Anerkennung der Täterschaft und letztlich die Wiederherstellung der praktischen Selbstbeziehung zur Folge gehabt hätte. Das geschah mit allen drei Versuchen in ca. zwei Jahren nicht. Infolge persönlicher und studentischer Belastungen musste Carsten die Aktivitäten ruhen lassen (Z. 1752). In Carsten war inzwischen die Erkenntnis gewachsen, dass zwischen seinen bestehenden psychischen Problemen und dem unbearbeiteten Missbrauch ein Zusammenhang bestehen müsse. Der Leidensdruck war so stark, dass er erkannte: ... „*ich muss Klarheit bekommen, was meine eigene Geschichte angeht... (Z. 1827)... dass ich entweder dauerhaft krank werde oder dass irgendwas Schlimmes passiert. Ich hatte nur so'n diffuses Gefühl*“ (Z. 1829-1830). Erst das für 2010 zu erwartende 100-jährige Jubiläum der Odenwaldschule setzte bei Carsten und seinem Schulfreund das Enaktierungspotenzial für erneute Handlungen frei. Gestartet im Jahre 2007, trotz gesundheitlicher Probleme, fortgesetzt im Jahre 2008, begann Carsten mit erneuter Kontaktaufnahme zur neuen Schulleiterin, deren nochmalige Information über den sexuellen Missbrauch durch Bürger (Z. 1843f). Diesmal vergewisserten sich Carsten und sein Freund, dass andere Schülergenerationen und nicht nur Bürger sondern auch andere Lehrer Täter waren, um dem Vorhalt der Lehrkräfte der OSO 1998, es handle sich um einen Einzeltäter und Einzelbetroffene, im Vorfeld schon begegnen zu können. Sie

waren zu Viert, als sie mit anfänglicher empathischer Unterstützung der Schulleiterin eine Stellungnahme des Lehrkörpers einforderten. Letztlich führte aber erst die Anfang 2010 gestartete Mitteilung des Schulleiters des Canisius-Kollegs in Berlin im Fernsehen und der Presse, dem umgehend folgenden Eingeständnis von Fällen sexuellen Missbrauchs in der Odenwaldschule, zu dem breiten medialen Interesse. Das enthielt die Chance für Betroffene wie Carsten, eine öffentliche Anerkennung der Schuld der Institution zu erlangen. Ein Teilerfolg im Hinblick auf eine Bewältigung ist damit erreicht, insbesondere, weil der Interviewte diese Schritte mit Bewusstheit aktiv gestaltet und dargestellt hat. Er konnte einen Zugewinn an physischer und psychischer Ressource verzeichnen. Das steht sicher in dem von Carsten thematisierten Zusammenhang, nun über juristische Beratung und eine traumatherapeutische Behandlung zu verfügen. Gleichwohl steht aus Sicht des Betroffenen zum Zeitpunkt des Interviews eine finanzielle Anerkennung im Sinne eines wirksamen Schuldeingeständnisses (vgl. Z. 2039f) und das Ziehen von Konsequenzen für das pädagogische Konzept des Internats noch aus.

Die lebenssphärischen Vernetzungen

Die erste Lebenssphäre bezieht sich auf die konkret ausgeformte Eltern-Kind-Beziehung. Diese erweist sich aus anerkennungstheoretischer Perspektive als ein Netzwerk zwischen der jugendlichen Mutter, dem gleichermaßen jugendlichen Vater und zwei Großelternpaare. Der familiale Sozialisationsraum war durch Ambivalenzen gekennzeichnet. Carsten war angesichts der sozialen Aufstiegs Wünsche der Großeltern und der Schülersituation der Eltern eher eine Belastung. Aus den rekonstruierten Selbstspannungen im familialen Sozialisationsraum zwischen jugendlichen Eltern und den Großeltern resultiert keine Beziehung einer homogenen, intimisierten, familialen Wir-Gemeinschaft, sondern eine durch Inkonsistenzen gekennzeichnete Binnenrealität. Vor diesem Hintergrund kann sich eine elterliche Überforderung entfalten, die für Carsten in eine Haltung emotionaler Distanznahme mündet und zwar seitens der Großeltern und Eltern. Demnach stellt sich der familiale Sozialisationsraum als ein Erfahrungsraum emotional-affektiver und sozialer Unterversorgung dar. Mit der unsteten Beziehungsqualität der Eltern verliert Carsten vollends den Rückhalt einer Familie und zieht sich faktisch bei jeder Gelegenheit aus den familialen Interaktionsräumen zurück. Sein Rückzugsverhalten verweist auf massive Verunsicherungen, sich selbst im Sinne einer Selbstachtung und Selbstschätzung als gleichberechtigter und sozial wertgeschätzter Interaktionspartner zu begreifen. Statt dessen wird Carsten an öffentliche Erziehungseinrichtungen (Kindergarten, Schule, Kinderhort) übergeben, worin er einerseits Anerkennung durch sportlich interessierte Gleichaltrige erfährt, aber andererseits der personale Aspekt der Einmaligkeit und eine umfassende emotionale Zuwendung versagt bleiben.

Die zweite, die beginnende schulische Lebenssphäre ist insofern signifikant, als er von einer Lehrerin „gemobbt“ wird und keine äußerliche Anpassung an das institutionell Ge-

forderte leistet, sondern mit den Anfängen eines devianten Verhaltens vielfältige Brechungsmöglichkeiten entstehen, in denen sich Selbstkrisen manifestieren konnten.

Vor diesem Hintergrund lassen die Schulleistungen soweit nach, dass die Eltern Carsten mit seinem Einverständnis in ein Internat verbringen. Die getrennt lebenden Eltern geben die Verantwortung für die Erziehung des Sohnes an ein Internat ab, das der Vater für ein „liberales“ hält. Die Eltern können sich nunmehr den eigenen Selbstverwirklichungsambitionen mittels Weiterbildung widmen und entfremden sich immer mehr von dem Sohn. Die Erkrankung der Mutter verschärft die Entfremdung durch die Distanzierungswünsche des Sohnes.

Dem Internat als dritte Lebenssphäre käme nun die herausfordernde Aufgabe zu, nicht nur die Anerkennungsdefizite der familialen Sozialisation auszugleichen, sondern darüber hinaus einen wesentlichen Beitrag zu den Individuierungsaufgaben der Adoleszenz von Carsten zu leisten. Dies unabhängig von dem ohnehin institutionell verankerten schulischen Bildungsauftrag.

Nun erweist sich dieses Internat als eine öffentliche Einrichtung, in der pädagogische Ersatzbeziehungen zu weiteren emotionalen und soziokulturellen Inkonsistenzen führen. Vor allem deshalb, weil es weder dem Kind noch dem Jugendlichen kontinuierlich möglich war, sich auf die Lebensorientierungen von seinen Eltern zurückzubeziehen. Mit Eintritt in ein als reformpädagogisch geltendes Internat, welches tendenziell eher auf die Verwirklichung von Individualität und Selbstständigkeit orientiert ist, konnte die grundsätzliche Leistungsorientierung der Eltern von Carsten nicht umgesetzt werden, denn er wechselte mit schlechteren Noten vom Gymnasium auf die OSO. Dem Veränderungsdruck wich Carsten aus. Selbst wenn er intellektuell problemlos die schulischen Leistungsanforderungen hätte erfüllen können und ihm dadurch die kompensatorische Anerkennung, die im Elternhaus nicht möglich war, zuteil geworden wäre, geriet er mit seinen Defiziten in seinem praktischen Selbstbezug und den nahezu grenzenlosen Möglichkeitsräumen des Internats in Konflikt. Als Bewältigungsstrategie wählte Carsten die Orientierung in eine Peergroup, die ihm in gewisser Weise Anerkennung und Bestätigung vermittelte.

Allerdings führten die konkreten Interaktionsbeziehungen zwischen dem Schüler und Lehrer/Schulleiter und Familienoberhaupt in diesem Internat zur Eröffnung eines massiven Eingriffs in die Entwicklung von Carsten, die wiederum die schulische Passung dominierte. Die in der Familie grundgelegte Anerkennungskrise konnte in diesem Umfeld nicht bewältigt werden – stattdessen begann ein Leidensweg.

Der Lehrer und Schulleiter, der hier zugleich die Rolle eines ‚Familienoberhauptes‘ einnahm, war einerseits Repräsentant des Schulischen und andererseits als ‚signifikanter Anderer‘ eine dominante erwachsene Bezugsperson. Das sind zwei Rollen, die ohnehin in einem Spannungsverhältnis stehen, und zwar unabhängig davon, dass im Jugendalter die

Anerkennungsmodi der Gleichaltrigen an Bedeutung gewinnen. Das Spannungsverhältnis resultiert einerseits aus den Rollenanforderungen des Lehrers als Vertreter der Institution hinsichtlich der Kontrolle des Schülerverhaltens, der Leistungsbewertung und der Selektion sowie des Unterrichts. Andererseits war in diesem Internat zugleich der Lehrer in der Rolle des Familienoberhauptes in ein familien-ähnliches emotionales Anerkennungsverhältnis eingebunden. Wenn nun, wie im Fall von Carsten, die wichtigste Bezugsperson als ‚signifikanter Anderer‘ sowohl Anerkennung und soziale Wertschätzung vermittelt, somit im Rahmen eines positiven Horizontes der Eindruck von personal anerkannter Einmaligkeit entsteht, aber zeitgleich durch sexuellen Missbrauch das kindliche und jugendliche Selbst massiv verletzt wird, entsteht eine Krise, aus der es für den Betroffenen allein kaum einen Ausweg gibt. Ein negativer Gegenhorizont ist aufgespannt, womit eine Orientierungsproblematik auftritt. Für den Schüler wird die Krise noch verschärft, weil mit dem sexuellen Missbrauch Verhaltenskontrollen entfallen und der Gebrauch von psychotropen Substanzen somit gefördert wird. Der Rahmen für eine Suchtentwicklung ist gegeben. Carstens ausgeliefertes, ohnmächtiges Selbst reagierte mit Sprachlosigkeit, er hatte die Kontrolle über die Situation verloren. Scham und Hilflosigkeit konfligierten mit Angst, also ambivalenten Gefühlen, weil er auch die Aufmerksamkeit des Täters nicht verlieren mochte. Die Verwirklichung jugendlicher Individuierungsbestrebungen wird massiv behindert. Und so konzentriert sich Carstens schulische Perspektive auf eine Bearbeitungsstrategie, die in die Verdrängung der Krise mittels symbolischer Distanzierung durch den Alkohol-, Drogenkonsum und die Nikotinsucht mündet. Die Peergroup konnte das Ausmaß der Krise nicht erkennen und unterstützte durch eigene hedonistische Orientierungen die sich manifestierende Sucht von Carsten. Die Vertreter der Institution kamen ihrer Aufsichts- und Fürsorgepflicht nicht nach. Auch nicht in seinen letzten zwei Schuljahren ohne den Täter Bürger, aber mit neuem Schulleiter und neuem Familienoberhaupt. Ein physisch und psychisch gestörter junger Mann wurde mit einem mäßigen „geschenkten“ Abitur in eine Gesellschaft entlassen, in der er keine familiäre Unterstützung erhielt und deren Regeln und Normen ihm völlig fremd waren.

In der vierten Lebenssphäre müssen die aufgeführten, kumuliert-vernetzten Krisen bearbeitet werden. In dieser Sphäre lässt Carsten erkennen, wie die Auseinandersetzung mit dem sexuellen Missbrauch und dem Substanzmissbrauch im Erwachsenenalter stattgefunden hat. Mit den anerkennungstheoretisch und soziokulturell defizitären bzw. manipulativen Erfahrungen griff Carsten unmittelbar nach der Schulzeit auf das ‚bewährte‘ Muster des Alkoholkonsums zurück. Diese Orientierung wurde auch dann noch nicht aufgelöst, als Carsten im Rahmen eines geplanten Sportstudiums zur körperlichen Leistungssteigerung initiativ, spontan das Rauchen aufgab. Es vergingen weitere Monate, bis es zum massivsten Wendepunkt in seinem Leben kam. Im Prozess des Aufwachens nach einem Vollrausch erschienen ihm die jahrelang verdrängten, speziellen Bilder des sexuellen Missbrauchs

wieder. Dies stellte die entscheidende Chance zur Wiederherstellung des gestörten Selbstbildes mit einem imaginären, idealen Selbstbild dar. Carsten nutzte zwar die Chance, war aber über Jahre zunächst mit der aktiven Handlungsorientierung im Hinblick auf die Bearbeitung der körperlichen Folgen des Substanzmissbrauchs beschäftigt. Die intrinsische Motivation blieb stabil, sodass Carsten seit 1992 sowohl trockener Alkoholiker als auch Nichtraucher ist.

Sowohl intrinsisch als auch durch äußere Anlässe motiviert, gelingt es Carsten seit dem Jahr 2008 im Rahmen einer Traumatherapie den sexuellen Missbrauch zunehmend in sein Selbst zu integrieren. Dafür spricht die fortgeschrittene Reflexionsfähigkeit, mit der eine Selbstauseinandersetzung beschrieben wird. Dabei mag ein als erfolgreich erlebtes Berufsleben und eine gewachsene Liebe flankierend wirken. Sein Selbstbild nähert sich dem großelterlichen, schließlich elterlichen, aufstiegsorientierten Idealbild an. Die von Carsten thematisierten Schilderungen weisen Orientierungen aus, die seine Lebensgeschichte als eine Suche nach größerer Selbsterkenntnis, mehr Bewusstheit über Zusammenhänge und Enaktierung eines Entwicklungspotenzials verorten lässt. Es hat ein Wachstumsprozess stattgefunden, der narrativ vermittelt wurde, und auf eine Zunahme in Richtung Autonomie, persönlicher Reife und Stärke hinweist: eine positive Deutung der schmerzhaften, eigenen Entwicklung und Hoffnung für die Zukunft ist spürbar.

2. Die Fallstudie von Peter Strehlitz

Eine besondere Situation: zu Besuch bei Verwandten

Das Interview mit Peter Strehlitz findet in der Nähe von Frankfurt im Haus von Verwandten statt. Sein Wohnwagen parkt auf deren Grundstück. Peter und seine Verwandten befinden sich gerade gerade beim Frühstück, zu dem die Interviewerin eingeladen wurde. Nach dem Frühstück verlassen die Verwandten den Raum. Das anschließende Interview wird mehrfach unterbrochen, weil Peter auf der Terrasse Zigaretten rauchen möchte. Sein Hund geht mit und will spielen. Mit den Unterbrechungen dauert das Interview insgesamt mehr als sechs Stunden. Er ist 1957 in Hessen geboren, von 1967 bis 1975 besuchte er die Odenwaldschule in Oberhambach. Er ist geschieden und kinderlos.

2.1 Eine Kleinfamilie in der Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Nach dem Einschalten des Tonbandgerätes und der Erzähleinladung, über seine Eltern und seine Kindheit zu berichten, beginnt Peter mit der Trennung seiner Eltern, als er noch ein Kleinkind war:

P.: Ja, als ich zwei war, hat sich meine Mutter vom Vater getrennt, Mhm und, ahm, lernte kurze Zeit später dann den Mann ihres Leben- nächsten Lebensabschnitts kennen, das war dann über 20 Jahre, der dann auch sicherlich mein Stiefvater geworden ist, von Beruf Lehrer. Das ist für später noch 'n bisschen interessanter. Ich selber habe- also meine Mutter hat keine weiteren Kinder; ich bin Einzelkind, Mhm und mein Vater hat dann in der nächsten Ehe noch einen Sohn gezeugt und zu dem wir sporadisch alle 20, 30 Jahre noch Kontakt haben. Und sie haben aber nie geheiratet und ah es gibt sicherlich noch 'ne Besonderheit, sie haben auch nie zusammen gewohnt. Sie hatten ah gemeinsam ein Wochenendhaus Mhm und ah dadurch, dass sie selbstständig war, konnte sie sich ihre Arbeit einteilen (Z. 37-55).

Als Erzähler, der in den Geschehensablauf seiner Geschichte eingebunden ist, reproduziert Peter aus der Perspektive des Hörerinteresses seinen familialen Hintergrund mit einer Besonderheit, der Trennung seiner Eltern. In seinem zweiten Lebensjahr beginnt die Zeit mit der alleinerziehenden Mutter. Diese hatte dann zwar für die Lebensspanne von 20 Jahren einen Partner, der von Beruf Lehrer war, doch das Paar lebte nie zusammen (vgl. Z. 40), verbrachte aber viel gemeinsame Zeit in einem Wochenendhaus. Bei seiner Formulierung: „*sie hatten ein Wochenendhaus*“ bezieht er sich als Familienmitglied nicht mit ein. Die Tatsache, dass seine Mutter nicht noch einmal geheiratet hat, begründet Peter nicht. Seine späteren Erzählungen lassen die Annahme zu, dass der Partner in der Großfamilie der Mutter als nicht standesgemäß betrachtet wurde und sich Peters Mutter von dieser Familie nicht emanzipieren konnte oder wollte. Peter bezeichnet den Partner seiner Mutter als Stiefvater (vgl. Z. 40), den er mit der Zuweisung dieser Bezeichnung zum Träger der Rolle eines Vaters machte. Damit gingen Erwartungen einher. Auch wenn Peter seine Erwartungen an den Vater hier nicht formuliert, geben die nachfolgenden Sequenzen Auskunft über die reale Beziehung zum Stiefvater:

I.: Wie haben Sie denn da den Partner Ihrer Mutter kennengelernt als Lehrer? Wochenendhaus war der doch dann dabei oder?

P.: *Ja er kam ja auch immer, wenn, ahm, ah so in meiner Jugend kam er ja auch immer, er war ja immer- abends immer da. Moment >hustet<. Wenn Mutter Feierabend hatte so um sechs, sieben kam er ja auch. Mhm. Meistens spielte er mit der elektrischen Eisenbahn im Keller. Da war ein sehr sehr großer Keller und eine wirklich sehr große Eisenbahn, riesig. Und ahm-*

I.: Für wen war die mal angeschafft, wenn Sie Einzelkind waren?

P.: *Das war das Spielzeug meines Vaters aha (.) meines Stiefvaters (.) und ich durfte damit nicht spielen. Ich durfte ab und zu 'n Haus bauen und (.) aus Lego, das passte gar nicht zu diesen tollen Fallerhäusern und was es da so gab, ja Mhm >holt Luft< und also das war schon, das war eigentlich so sein Tabu. Na ja gut. Nee und dann war er zum Abendessen da und, ahm, jo, dann musste man ja als Kleiner natürlich früh ins Bett Mhm und (.) er war aber morgens nie da. Der ist dann abends dann immer nach Hause gefahren. >schnalzt mit der Zunge< Und nur im Wochenendhaus, da waren wir dann >holt Luft< zusammen eine Familie. Und ich wusste eigentlich gar nicht, dass er Lehrer ist, ah natürlich wusste ich das, aber er hat mit mir nie ah geübt, er hat mich eigentlich auch (.) also bewusst nie gefragt. Mhm. Er hat mich sowieso nie voll genommen, ja. Er sagte immer, ich bin zu doof dazu, ich pack das sowieso nicht und meine Mutter natürlich aus stillem Protest „klar packt er das“ ja und dann, weiß ja nicht, ob er da gelästert hat „auf der Odenwaldschule packt's jeder“, aber das war egal. Es wurde bei uns, ahm, (1) ja, meine Mutter war 'ne zärtliche Frau, das kann man wirklich so sagen. Mhm. Die hat mich auch lieb in den Arm genommen und mal geknubbelt oder so, aber letztendlich war ich 'n Möbelstück, 'ne Staffage. >Schluckt und holt Luft< Das merkte man auch, wenn, wenn, ah wenn es dann zurück ging, grad von den Sommerferien, >holt Luft< dann wurde man eingekleidet mit vollkommen affigem Zeug und ich hatte diese Locken und ich wollte immer glatte Haare haben ja, und anstatt meine Mutter mich ah (.) bestärkte, dass Locken das Schönste sind, wurde dann mit super Wasserstoffoxid oder so, was meine Locken rausgezogen und ich bekam dann glatte Haare ja, die natürlich beim zweiten, dritten Waschen dann wieder lockig wurden und so was. >Holt tief Luft< Aber letztendlich ah war man Ausstattungsmerkmal. Mhm. Aber das war halt so >spricht seufzend<. Jo (Z. 406–442).*

In dieser Passage verwendet Peter formal als Hintergrundkonstruktion die dem Stiefvater gehörende Eisenbahn und seine Naturlocken, um mit den akustischen Elementen „Luftholen“, „schlucken“ und „seufzen“ auf seine emotionale Betroffenheit aufmerksam zu machen. Mit einem Rahmenschaltelement und einem bestätigenden „Jo“ beendet er den letzten Satz in diesem Absatz.

Auf der inhaltlichen Ebene beschreibt Peter den Stiefvater als jemanden, der „abends immer da war“ (Z. 410), aber „meistens mit der Eisenbahn spielte“ (Z. 413, 414). Für die Eisenbahn durfte Peter zwar ab und zu (vgl. Z. 419, 420) einen Teil bauen, aber spielen durfte er damit nicht (vgl. Z. 418). Mit der Begründung „das war eigentlich so sein Tabu“ (Z. 420, 421) verweist Peter mit Verwendung des Partikels „eigentlich“ auf ein Verharmlosen seiner Gefühle, die verstärkt zum Ausdruck kommen, wenn er die alltägliche Lebenssituation mit dem Stiefvater beschreibt „er war zum Abendessen da“ (Z. 421), aber er war

morgens nie da“ (Z. 423-424). Peter beschreibt keine Situation, in der er abends mit Mutter und/oder Stiefvater spielte. Im Gegenteil, auch wenn der Stiefvater mit seiner Eisenbahn spielte, war Peter ausgeschlossen von einem Mitspielen. Die Gemeinsamkeiten scheinen sich auf das Abendessen beschränkt zu haben. Aber im Wochenendhaus lebten sie wie eine Familie (vgl. 413-414). Gleichwohl erfährt Peter auch hier von dem Stiefvater keinerlei Ermutigungen. Im Gegenteil. Das imaginäre Bild von einer harmonischen Familie wird getrübt durch die Erzählung von Peter, wonach sein Stiefvater ihn nicht gefördert habe, obgleich er Lehrer gewesen sei: „... *aber er hat mit mir nie geübt, er hat mich eigentlich auch (.) also bewusst nie gefragt*“ (Z. 426, 427).

Das kritische und gespannte Verhältnis zum Stiefvater wird in weiteren Äußerungen bestätigt: „*Er hat mich sowieso nie voll genommen*“ (Z. 428), die er noch mit dem bestätigenden Gesprächspartikel „*ja*“ (Z. 428) abschließt, sodann aber fortsetzt „*Er sagte immer, ich bin zu doof dazu, ich pack das sowieso nicht*“ (Z. 428, 429). Der Stiefvater verweigert dem Stiefsohn eine unterstützende Bejahung seiner individuellen Fähigkeiten. Statt dessen behandelt er Peter herabsetzend und entwürdigend, in dem er ihm „Doofheit“ unterstellt. Die Mutter widerspricht dem zwar, leistet aber aktiv dem Sohn ebenfalls keine erkennbare Unterstützung.

Dieses Gefühl der Benachteiligung hinsichtlich einer fehlenden Lernförderung dehnt Peter nicht auf die Mutter aus. Ob er sich dazu äußern möchte, bleibt offen, denn er fährt fort mit „*Es wurde bei uns, ahm (1)*“, unterbricht sich mit dem Gesprächspartikel „*ja*“ (Z. 431) und vollendet den Satz mit einer gefühlvoll klingenden Beschreibung seiner Mutter, die dennoch eine distanzierende Komponente erhält. Einerseits wird die Mutter als zärtliche Frau geschildert, die Peter lieb in den Arm nahm und auch mal geknubbelt habe, aber andererseits fühlte er sich als Möbelstück oder Staffage (vgl. Z. 434).

Als Indiz für diese auf Äußerlichkeiten gerichtete Aufmerksamkeit der Mutter führt Peter an, dass er nach den Sommerferien „*mit vollkommen affigem Zeug*“ (vgl. Z. 437) zurück in das Internat ging. Außerdem hatte Peter einen Lockenkopf und er bemängelt retrospektiv, dass seine Mutter ihm nicht gesagt hatte, dass „*Locken das Schönste sind*“ (Z. 439), was sein Selbstbewusstsein und damit seine Natürlichkeit gestärkt hätten. Stattdessen sei sie seinem damaligen Wunsch nach glatten Haaren sogar mit dem Einsatz chemischer Mittel nachgekommen. Peter bewertet mit einem bedauernden Seufzer, wie er sich in seiner Kindheit und Jugend mit Mutter und Stiefvater gefühlt hat: „*Letztendlich war man Ausstattungsmerkmal*“ (Z. 442). Auffallend in dieser Sequenz ist, dass Peter mit dem Personalpronomen *Ich* („*ich hatte diese Locken...*“ (Z. 437) noch auf sein individuelles Selbst verweist, hingegen bei der Bewertung „*man war Ausstattungsmerkmal*“ (Z. 442) das Indefinitpronomen *man* verwendet. Das deutet auf Unsicherheiten im Selbstvertrauen hin, kann aber auch als Ausdruck seines Wunsches nach Verallgemeinerung äquivalenter Situationen interpretiert werden. Peter wiederholt später die auf Äußerlichkeiten gerichtete Aufmerk-

samkeit der Mutter und präzisiert: „... *das ist die Marke der Kleider und ob die Fingernägel sauber sind...*“ (Z. 2223). Zugleich bemängelt er das Desinteresse seiner Mutter:

P.: ... *und ich ich ich glaub, die hat sich nie dafür interessiert, mein Stiefvater sagte immer, ich bin sowieso zu doof zu allem, ich schaff die Realschule nicht, ich schaff 'n Schlosser nicht, ich bin einfach zu doof...* (Z. 2228-2231).

Obwohl Peter seine Mutter als ‚zärtlich‘ beschreibt, distanziert er sich zugleich von ihr, indem er sich durch ihr Verhalten als „*Ausstattungsmerkmal*“ (Z. 442) betrachtete.

Und so entwirft Peter ein ambivalentes Verhältnis zu seiner familialen Konstellation. Er beklagt die fehlende Förderung und externalisiert damit die Problematik seiner Entwicklung an die familialen Bezugspersonen, womit er sich als passiv Erleidenden thematisiert. Mit dieser Sequenz resümiert Peter nicht nur seine Kindheits-, sondern auch seine Schülererinnerungen. Er unterstellt dem Stiefvater den Gedanken „*auf der Odenwaldschule packt's jeder*“ (Z. 430-431), was eine besondere Entwertung von Peter bedeutet. Zum einen, packt jeder auf der OSO das Abitur, also auch Dumme, zum anderen packt Peter das sowieso nicht, weil er ‚zu allem zu doof ist‘. Peter erweckt den Anschein, als ob ihm diese negativ etikettierende Haltung des Stiefvaters gleichgültig gewesen sei „*aber das war egal*“ (Z. 431). Die Wiedergabe der negativ klassifizierenden Äußerungen des Stiefvaters und die im Grunde unerfüllt gebliebene Erwartung an seine Förderung durch den Stiefvater stehen im Kontrast zu der ausgesprochenen Gleichgültigkeit. Peter unternimmt den Versuch, den negativ aufgespannten Horizont des Stiefvaters durch einen vermeintlich positiven Gegenhorizont, ‚das war halt so‘, zu entkräften. Dieser Gegenhorizont stellt Peters Bewältigungsstrategie dar, seine durch den Stiefvater erlebten verletzenden Missachtungen zu verarbeiten, markieren aber auch den Mangel an affektiver und sozialer Anerkennung durch die Mutter und den Stiefvater. In dieser Familienkonstellation scheint die Krise für die Gewinnung des Enaktierungspotenzial grundgelegt, mit dem er selbst aktiv den Familienauftrag für eine standesgemäße Existenz hätte realisieren sollen. Dieser Familienauftrag erschließt sich insbesondere über die Großeltern, über die später mehr zu erfahren sein wird.

Bisher wurde deutlich, dass dem kindlichen und jugendlichen Erfahrungsraum von Peter eine inkonsistente, primäre sozialisatorische Figur immanent ist, somit eine positive Selbstbeziehung für Peter deutlich erschwert wurde, womit zugleich ein Mangel an sozialer Integrität verbunden ist. Daran änderte sich grundsätzlich auch nichts, als der Stiefvater dem jugendlichen Peter ein Mofa-Geschenk in Aussicht stellte, wenn er den Konfirmandenunterricht besuchen würde (vgl. Z. 1652). Peter bekam das Mofa zur Konfirmation, was er als Statussymbol für wichtig empfand – vor allem gegenüber den Dorfkindern in der Umgebung des Wochenendhauses, die ein altes Moped hatten.

P.: ...*ein Mofa, das war das Tollste was es damals gab, ... das war schon was, ja* (Z. 1651–1652).

Die spätere finanzielle Unterstützung der Mutter bei der Aufnahme des Studiums, die statt 2.500,00 DM Schulgeld nur noch 1.000,00 DM monatlich betrug, empfand Peter zwar als fürstlich, nahm den Betrag und damit implizit die Mutter aber nicht als förderndes Element seiner individuellen Entwicklung wahr, die dem Ziel eines erfolgreichen Studienabschlusses dienen sollte, sondern stattete sich mit Wohlstandsattributen aus: zwei Autos, Telefon (vgl. Z. 2388, 2400).

Während Peter einerseits die fehlende Förderung beklagt und die Betonung des mütterlichen Wertes von Äußerlichkeiten ablehnt, etabliert sich eine gegenläufige Argumentationsform. Er scheint den Mangel in der Anerkennungsbeziehung zur Mutter und zum Stiefvater kompensieren zu wollen, indem er materielle Werthaltungen der engen Bezugspersonen übernimmt. Hier zeichnet sich bereits eine Handlungsorientierung ab, die Suche nach fürsorglicher Geborgenheit und ganzheitlicher Anerkennung über Ersatzbeziehungen oder Ersatzobjekte befriedigen zu wollen. Eine Orientierung mit Krisenpotenzial, wenn er versucht, die familiäre Anerkennungsproblematik gewissermaßen zu externalisieren mittels Erwerb von Wohlstandsattributen, die im weiteren Umfeld für Anerkennung sorgen sollen.

Im Folgenden verortet sich Peter als Nachkomme einer Großfamilie, die in Hessen seit Generationen lebt. Seine bisherigen kritischen Äußerungen über seine Familienstruktur deuten bereits auf einen brüchigen Bezug zur Familie hin. Auf seinen leiblichen Vater, der als Künstler in ständigen finanziellen Engpässen lebte und in seiner Kindheit keine mitwirkende Rolle spielte, kommt Peter später in Erzählungen aus der Schulzeit und aus seiner Lebensphase als Erwachsener zurück. Ausführlicher berichtet er nun über seine Großeltern.

Eine Familientradition bedeutender Menschen

Er beschreibt seine Vorfahren als bedeutende, berühmte Leute mit großem Landbesitz und Einfluss in der Gesellschaft im Frankfurter Raum (vgl. Z. 74–76). Konkreter berichtet Peter über seine Großeltern mütterlicherseits. Zunächst erzählt er nach mehreren ungeordneten Anläufen, dass sein Großvater, ein weltweit erfolgreicher ästhetischer Chirurg und seine Großmutter, ebenfalls Ärztin, eine eigene Klinik betrieben. Mit einem ironischen Bezug zum Großvater erklärt er, dass dieser „*im Krieg hinlänglich geübt [hat], wie man kosmetische Operationen machen kann*“ (Z. 81–82). Die Großmutter arbeitete in der Klinik überwiegend vormittags (vgl. Z. 90–95). Die Großeltern waren auf „*männliche Nachkommen fixiert und putziger Weise gab es 5 Töchter, also gab's dann 5 Enkel, die alle Söhne waren*“ (vgl. Z. 85–87).

Auffallend an dieser Formulierung ist die Einführung von Enkeln, „*die alle Söhne waren*“ (Z. 87). So entsteht der Eindruck, dass die Enkel von den Großeltern als „Ersatzsöhne“ betrachtet wurden. Wenn die Großeltern versuchen, über die Köpfe der Töchter hinweg, also auch der Mutter von Peter, bei den Enkeln das zu verwirklichen, was ihnen bei den

Töchtern verwehrt blieb, dann würde die Zuständigkeit der Eltern durch die Großeltern negiert und ein Generationenübergreif wäre die Folge. Das Internat wird die Möglichkeit dafür bieten. Die intergenerationelle Kontaktebene verlief zwischen den Großeltern mütterlicherseits und der Mutter von Peter fließend. Das ist auch auf die Wohn- und Arbeitssituation der drei Generationen zurückzuführen:

In dem großelterlichen Klinikgebäude in Frankfurt in der obersten Etage (vgl. Z. 125-128) befand sich nicht nur die Wohnung von Peter und seiner Mutter, sondern auch das Zimmer für die freiberuflich ausgeübte Tätigkeit der Mutter. Dabei handelte es sich um die elektrische Entfernung von Körperhaaren bei deutschen Frauen und Vermögenden aus dem europäischen Ausland, mit der die Mutter sehr viel Geld verdiente (vgl. Z. 59-66). Mit der Einbindung in das Klinikgebäude, den ausländischen Kunden und den guten Verdienstmöglichkeiten wird die Tätigkeit der Mutter als der gehobenen Klasse zugehörig präsentiert. Aus dieser organisatorischen Konstellation ergaben sich für die Mutter wirtschaftliche Notwendigkeiten und Vorteile, die sie wahrscheinlich nicht aufgeben wollte, um beispielsweise einen Lehrer zu heiraten. Wie noch zu lesen sein wird, entspricht der Lehrerberuf nicht dem Anspruchshorizont der Großeltern, weshalb eine Heirat mit einem Lehrer als nicht standesgemäß gegolten haben wird. Die Möglichkeit, zum Spielen mit Cousins zur Großmutter ausweichen zu können gewinnt an Relevanz, wenn Peter schildert, dass er kein Kind mit nach Hause bringen durfte, weil die Kinder in der Etagenwohnung die Mutter mit deren Berufstätigkeit gestört hätten (vgl. Z. 280-286). Er musste als Einzelkind dennoch nicht ohne Kontakte zu anderen Kindern die Vorschulzeit verbringen, zumal er einen Montessori-Kindergarten (vgl. Z. 150) besuchte. Als er über den Beginn seiner Grundschulzeit sprechen wollte, war für ihn selbstverständlich, dass es sich um eine private Schule gehandelt haben muss. Es war ihm jedoch entfallen, welche „*standesgemäße Privatschule*“ (Z. 148) er besucht hatte. Anlässlich eines späteren Telefonats stellte sich heraus, dass Peter die dem Klinikhaus gegenüber liegende staatliche Liebfrauengrundschule besucht hatte. Gemäß dem traditionellen Anspruchsdenken der Familie kam in seiner ersten Erinnerungsorientierung nur eine Privatschule in Frage, was sie dann – für ihn überraschend – gar nicht war. Eine Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit scheint auf, die das Leben von Peter maßgeblich beeinflussen wird.

Um zu klären, ob oder inwieweit die Großeltern eine kompensierende, familiäre Ersatzbeziehung für Peter darstellten, muss deren Hintergrund entfaltet werden:

Die Mutter von Peter war eines von fünf Mädchen, das nicht studieren durfte, weil deren Vater einen Sohn haben wollte. Sie war 1935 geboren und durfte „*nicht brillieren auf dem Wege, wie ihr Vater es gerne hätte*“ (Z. 72, 73). Dessen ungeachtet hatte ihre Mutter, also Peters Großmutter, bereits studiert. „*Die hat sich durchgeboxt. Die hat in den 20er Jahren Medizin studiert*“ (Z. 92). Es bleibt offen, warum sich seine Mutter nicht „*durchgeboxt*“ (ebd.) hat. Jedenfalls bekamen die 5 Töchter der Großeltern 5 Söhne, Cousins von Peter,

die öfter nachmittags bei den Großeltern weilten (vgl. Z. 88). Peters Ausspruch „*es waren gütige liebe Leute*“ (Z. 89) steht im Kontrast zu seiner folgenden Beschreibung „*Also zum-zum Kindermädchen, zum Hausmädchen im großelterlichen Haus hatten wir ‘n herzliches Verhältnis als zu den Großeltern selber*“ (Z. 105-107). Peter bewertet diese Zeit als „... insgesamt rundrum ein sehr behütetes Elternhaus mit sehr viel Geld. ah das Beste war grade gut genug kann man sagen“ (Z. 96-97). Die Bedeutung materiellen Wohlstands kann somit über die Großeltern und die Mutter als tradiert betrachtet werden. Durch den Ausdruck „*Elternhaus*“ entsteht der Eindruck, dass Peter die Mutter und Großeltern auch heute noch als Einheit sieht. Die Generationslinien verschwimmen, zumal Peter mit seinen Cousins in dem Klinikgebäude, jedoch in den Räumen der Großeltern oder in deren Privathaus, spielten. Die Mutter und den Stiefvater erlebte Peter nicht im „Klinikgebäude“, sondern lediglich im Wochenendhaus als Familie, allerdings mit den oben beschriebenen Defiziten.

Abweichend von der Apostrophierung der Großeltern als „*gütige, liebe Leute*“ (Z. 90), beschreibt er den Großvater als „*verbohrt und mit Standesdünkel*“ (vgl. Z. 98) ausgestattet. „... der ‘n bisschen auf seine Mutter durchschlägt“ (Z. 99). Das beschreibt Peter mit einer Hintergrundkonstruktion:

P.: *Es gibt da immer so schöne Beispiele ‚wie war Dein Großvater?‘ Dann sag ich ‘toller Mann, gar keine Frage’. Wenn ich aber sagte ‚Großvater ich bin frisch verliebt‘ dann sagte er ‚hm, was machen ihre Eltern?’ Es wurde also nicht gefragt ‚wie heißt Sie?’, ‚wie habt Ihr Euch kennen gelernt?’ oder so was, es war alles ausgerichtet auf äußerliche Attribute der auf bei Zeit 50er/60erJahre, Mhm und somit war es eigentlich zum Teil auch ‘n kält- kaltes Elternhaus. Mhm (Z. 99-105)*

Formal verwendet Peter in dieser Passage als Stilmittel die direkte Rede, begonnene Sätze werden grammatikalisch falsch fortgesetzt, wie in „*der auf bei Zeit*“, obwohl der Gedankengang in sich logisch ist. Das geschieht in vergleichbarer Form im Laufe des Interviews häufig.

Einerseits beschreibt Peter bei seinem Großvater einen gewissen Hochmut, andererseits sieht er in ihm einen „*tollen Mann*“ (Z. 100). In dieser Sequenz spricht Peter die Bewertung seines Elternhauses als „*auch kaltes*“ an, zögert aber mit dieser Zuschreibung, denn zuvor hatte er sich positiv geäußert. Darüber hinaus wird deutlich, dass im großelterlichen und mütterlichen Denken bestimmte Berufsgruppen, in denen viel Geld verdient werden konnte, zum eigenen „Stand“ gehörten und als Anspruch im Raum standen. Diese Interpretation liegt nahe, weil sein Bezug auf die 50/60er Jahre in der Bundesrepublik mit dem wirtschaftlichen Aufschwung verbunden war. Daraus entsteht die Annahme, dass diese Familie vornehmlich auf einen standesgemäßen, wirtschaftlichen Erfolg und weniger auf klassische Bildung ausgerichtet war. Die Tatsache, dass ein bestimmtes Maß an Bildung die Voraussetzung für die Erlangung akademischer Berufe ist, wird Peter als ungelöster Widerspruch ein Leben lang begleiten. Folgerichtig zählt Peter an anderer Stelle auch Berufsgruppen auf, die von den Großeltern als standesgemäß erachtet wurden: „... *Rechtsan-*

walt, Arzt, Ingenieur und der Unternehmer und Architekt“ (vgl. Z. 2287 und Z. 2233, 2234). Tätigkeiten, in denen man vor allem freiberuflich große wirtschaftliche Erfolge erzielen kann, die aber ohne Abitur und Studium nicht zu realisieren sind. So wird Peter zur Projektionsfläche der Großeltern, die mit männlichen Enkeln die Familientradition fortsetzen wollten. Es wird allerdings an keiner Stelle des Interviews ausgeführt, dass sich beispielsweise die Großeltern um seine Bildung bemühten oder ihm den Arztberuf näher zu bringen versuchten, sodass er sich über die Großeltern und deren Klinik mit einer derartigen Aufgabe hätte identifizieren können. Vielmehr kam es darauf an, einen höheren sozialen Status zu demonstrieren, wie aus weiteren Textpassagen hervorgehen wird.

Peter differenziert bei der Beschreibung der Großeltern in deren Außenwirkung und in ein familiales Innenverhältnis, wie er es in dem „Klinik- und Wohnhaus“ erlebte. Er entwirft das Bild einer finanziell gut gestellten Familie mit Hausmädchen, jedoch ohne eine fürsorgliche, fördernde Nähebeziehung zu Großvater und Großmutter, in der die eigenen Empfindungen und Äußerungen anerkannt worden wären. Das ist insofern bedeutsam, weil auch die Großeltern nicht die Erfahrung einer emotionalen Sicherheit geben konnten, aus der Selbstachtung erwachsen kann. Von einer Kompensation der Anerkennungsdefizite von Mutter und Stiefvater durch die Großeltern kann demnach nicht ausgegangen werden.

Mit einem Vorgriff auf seine weitere Lebensgeschichte wird in seinem Bemühen um Anerkennung Peters spätere Studienwahl zum Ingenieur nachvollziehbar, obwohl er ursprünglich Sozialpädagogik studieren wollte (vgl. Z. 2290). Nachdem er das Studium mangels Erfolg abbrechen musste, konnte ihm seine Mutter durch Beziehungen einen kaufmännischen Ausbildungsplatz in der Baubranche vermitteln (vgl. Z. 2404-2407).

Die Internatsauswahl

In seinen Gedanken über den Wechsel von der Grundschule auf eine weiterführende Schule beschreibt Peter Argumente für eine Schul- beziehungsweise Internatswahl, die ihm nicht schlüssig erscheinen. Einerseits berichtet er von „*Hausaufgabenschwierigkeiten*“ (Z. 137) und „*als neue Ausrede... meine schulischen Leistungen lassen nach*“ (Z. 111), womit er kommuniziert, dass er glaubt, keinen Eigenanteil für die nächste Schulwahl getragen zu haben. Stattdessen vermutet er, dass seine Mutter seine Leistungen als „*Ausrede*“ (Z. 110-112) benutzte und ein weiteres Argument hinzuzog:

P.: ... meine Mutter fühlte sich bedroht durch die kriminelle Stadt Frankfurt >Holt Luft< Mhm mir könnte ja was passieren, weil ich war in der Jugend ein sehr hübsches Kind, so hübsch, dass sich die Leute tatsächlich auf der Straße rundrehen... (Z. 138-141)

I.: Lockenkopf nehm' ich mal an (Z. 144).

P.: Jaa und och einfach knuffig und süß und aah...jetzt überlegte man, wohin damit... (Z. 146-148).

Die Ambivalenz seiner erinnernden Gefühle wird weiterhin deutlich, wenn er zunächst die von seiner Mutter subjektiv erlebte persönliche Bedrohung in Frankfurt beschreibt, um nach einer kurzen Luft holenden Pause die Mutter zu entlasten, indem er mittels Konjunktiv der Mutter den Gedanken zuschreibt, ihm „*könnte ja was passieren*“ (Z. 139-140). Verstärkt wird diese Zwiespältigkeit, wenn Peter im letzten Satz dieser Sequenz die Überlegungen zur Entscheidung einer Schulwahl nicht mit einem Personalpronomen sondern mit dem Indefinitpronomen „*man*“ ausführt und darüber hinaus sich selbst als unpersönliches „*damit*“ bezeichnet, denn eine satzverbindende Funktion nimmt der Ausdruck „*damit*“ hier nicht ein. Bestätigung findet diese kritische Perspektive Peters in den Formulierungen „... *wo man das Kind am besten entsorgen kann...*“ (Z. 152-152). Seine Enttäuschung über das Gefühl, abgeschoben worden zu sein, findet indirekt Ausdruck, wenn er im Zusammenhang mit seinen „*nachlassenden schulischen Leistungen*“ seinen Stiefvater einbringt:

P.: Na ja und vor allem, wenn der Stiefvater noch Lehrer ist. Das war aber 'ne tolle Geschichte (Z. 116-117).

Peter zeigt Enttäuschung in doppelter Hinsicht. Erstens erwartete er implizit vom Stiefvater die Übernahme einer väterlich sorgenden Rolle und zweitens hätte er infolge dessen Lehrerberufs Förderung erwartet. Peter erhärtet die Kritik an der Mutter, indem er anstelle von „*entsorgen*“ (Z. 152) von ‚verkaufen‘ spricht:

P.: Das Indiz, dass meine Mutter mich letztendlich verkauft hat >holt Luft< ist so, die hat mich mit neun Jahren dort hingebbracht (.) und nie wieder abgeholt (4) (Z. 190-192).

Dass Peter mit Mutter und Stiefvater auch teilweise Ferien im Wochenendhaus oder Wochenenden bei den Großeltern verbracht hat, blendet er hier aus (vgl. Z. 230, 398-404). Gleiches gilt für seinen letzten Schultag, an dem Mutter und Stiefvater ihn abholten. In seiner Erinnerung ist der Eindruck manifestiert, dass die Mutter an seinem Internatsleben nicht teilnahm. Als Beispiel erzählt der Interviewte von Schulaufführungen für das Sommerfest, für die er wochenlang geübt und sich große Mühe gegeben habe.

P.: ... und dann kuckte man immer durch diesen Vorhang durch-... und ich krieg heute noch Gänsehaut, ja, und keine Eltern da... (Z. 209-210) und die Eltern kamen nie... (Z. 219).

In der Erfahrungsaufschichtung, als Kind trotz einer zärtlichen Mutter nur „*'n Möbelstück, 'ne Staffage*“ (Z. 434) und somit Dekor gewesen zu sein, überwiegt bis heute das Gefühl der Versagung von Förderung und Anteilnahme, welches zum Eindruck führte, „*verkauft*“ worden zu sein. Mit der Verwendung dieses Begriffes ‚verkaufen‘ bricht sich seine Empfindung jenseits des Faktischen Bahn, dass die Mutter ihn an die Schule verkaufte, um den Freiraum für sich nutzen zu können. Mit dem Verkauf distanziert sich die Mutter gewissermaßen von jeder weiteren Verantwortung. Wenn eine Mutter ihr Kind ‚verkauft‘ dann wird es zum Objekt ‚Ware‘ und stellt eine maximale Verletzung einer unersetzlichen, einmaligen, familialen Beziehung dar. Mit Peters Gefühl, abgeschoben und verkauft wor-

den zu sein, manifestiert sich der soziale Ausschluss aus der Gemeinschaft Familie und somit der fehlenden emotionalen Anerkennung, die als Grundsicht einer emotionalen Sicherheit erst die Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstachtung schafft (vgl. Honneth, 2012, S. 172).

Die Wahl der weiterführenden Schule für Peter fiel aufgrund der Empfehlung der Familie Cohn-Bendit, die seine Mutter kannte, auf die Odenwaldschule. P. Cohn-Bendit, „*der in den höchsten Tönen schwebte*“ (Z. 155-156), gab den Ausschlag für das als namhaft geltende reformpädagogische Internat Odenwaldschule, zumal Peters Großmutter dort auch eine „*kurze Zeit*“ verbracht hat (Z. 159). Diese Information sollte sicher innerhalb der Familie als ein Indiz für die standesgemäße Passform der Odenwaldschule gelesen werden.

2.2 Das Zuhause in der Odenwaldschule, oder: Geschichten über Familienoberhäupter und die Suche nach der Vaterfigur.

Rosi Stiller – Zucht und Ordnung – ein behütetes Zuhause

Peter kam als 9-Jähriger in das von der Grundschullehrerin Rosi Stiller geführte und am Ende des „*wunderschönen Areals*“ (Z. 303) gelegene Pestalozzihaus der Odenwaldschule. Dieses Haus war für die jüngsten Kinder, in der Regel für ein Jahr, vorgesehen. Das Pestalozzihaus stellte mit einem eigenen Speisesaal und einem eigenen Küchendienst eine „*eigene Welt*“ (Z. 302) dar. Im Gegensatz zu den anderen Familienhäusern der Odenwaldschule trug Frau Stiller zwar die Verantwortung für die Kinder im Pestalozzihaus, wohnte selbst aber in einem eigenen Haus daneben. Nach dem Abendessen übernahmen zwei Erzieherinnen die „*Dressur der Zöglinge*“ (Z. 297). Peter fühlte sich nicht nur „*behütet*“ (Z. 306), sondern lebte förmlich auf.

P.: Ahm ich kann mich nie erinnern, Heimweh gehabt zu haben. Ich fühlte mich vom ersten Tag wohl, weil ich hatte natürlich auch vom ersten Tag plötzlich Geschwister und Brüder und Mädchen und Jungs... (Z. 256-258).

Obwohl Peter betont, bei der Großmutter mit den Cousins auch einen Teil seiner Jugend verbracht zu haben (vgl. Z. 259), bezeichnet er die Kameraden im Pestalozzihaus als Geschwister, wenngleich keine blutsmäßige Verwandtschaft vorlag. Peter grenzt Familienmitglieder und andere Menschen nicht klar voneinander ab. Ob hier eine geschwisterliche Beziehung aufgebaut werden konnte, bleibt eine Frage, denn Peter fährt sofort mit der Beschreibung anderer netter Leute fort. Es gab dort „*plötzlich ganz viele nette Leute*“ (Z. 287) und die Rosi Stiller war „*ne ganz tolle Frau*“ (vgl. Z. 288), die ihn an seine Großmutter erinnerte. Mit „*Dressur*“ verbindet Peter die „*Zucht und Ordnung*“ (vgl. Z. 315), die im Pestalozzihaus den Kleinen vermittelt wurde. Als Hintergrundkonstruktion wählt er ein Beispiel, das für ihn außerdem mit Statusgewinn verbunden war: zum Schuhe putzen konnte er schon Schuhcreme mit eingebautem Schwamm verwenden, während andere Kinder noch einen Lappen benutzten:

P.: *Ah in Erinnerung ist mir immer noch das Schuhe putzen, aber lustigerweise deshalb, weil damals gab es Padawachs und Nugawachs, Mhm das waren die ersten Schwämme, die diese in dieser Schuhwichse getränkt waren und die >holt Luft< andern hatten noch den schwarzen Finger mit dem Lappen... und wir konnten schon elegant mit diesen andern Sachen machen. Das war schon mal ein Statussymbol diese Sachen zu haben... (Z. 317-324).*

Die auf äußere Attribute fokussierte Familientradition, stets einen Statusgewinn im Auge zu haben, setzt sich in Peters Internatszeit fort. Für die Zeit im Pestalozzihaus ist ihm eine regelmäßig wiederkehrende Situation in Erinnerung, die er damals nicht als „sexuellen Übergriff“, sondern als „widerliche Duschorgie“ (vgl. Z. 330-332) empfunden hat:

P.: *Wir mussten also uns unter die Dusche stellen, während die ah ah ah die ah Aufseherin- die Erzieherin stand in der Tür; >holt tief Luft< dann mussten wir uns einseifen >schluckt<, also erst nass machen, Mhm dann die Dusche abstellen, einseifen und diese Duschen ah das waren ja gekachelte Kellerräume und aus der Wand kam- die kamen alle aus der Wand. Mhm. >schnalzt mit der Zunge< dann musste die Dusche abgestellt werden, dann musste man sich einseifen >holt Luft< und dann musste man bei der Erzieherin vorbei und dort nackt eine Pirouette drehen. Ob man überall eingeseift war. Das war ja nicht weiter tragisch, fand ich ist 'n bisschen merkwürdig. Wir haben gefolgt, mit neun Jahren ist man kein Rebell, weil man von Zuhause Gehorsam als wesentliche Tugend anerzogen bekommen hat. >Holt Luft< Na ja und dann mussten wir uns dann abduschen, das ging noch warm, und dann mussten wir uns kalt duschen. >Holt Luft< Und dann musste man sich wieder anstellen und die Erzieherin hat einen dann abgetastet, ob man kalt genug war. >Holt Luft< Wenn also fünf Kinder vor einem waren, dann war man wieder warm (2) Mhm und dann musste man wieder kalt duschen. Und das ist ein Grund, wenn mich heut jemand mit kaltem Wasser bespritzt, ist die einzige ah Situation, wo ich sofort gewalttätig werde und zuschlage, also dann um mich schlage. Das ist der Horror schlechthin. >Holt Luft< Und wenn wir dann, natürlich mit Pirouette drehen, und wenn wir dann kalt genug waren, bekamen wir einen ah mit der Hand so auf den Arsch geschlagen und Barbara freute sich diebischst, wenn die ganz Hand deutlich auf unseren kleinen Kinderärschen zu sehen waren (Z. 334-357).*

Peter zeigte zunächst Verständnis für die kontrollierende Maßnahme der Erzieherin, obwohl er sie „ein bisschen merkwürdig fand“ (Z. 343). Die Erzählung der Duschszenen wird unterbrochen durch die Erinnerung an die gekachelten Kellerräume, anschließend die Erzählung mit Wiederholung fortgeführt, womit sehr klar die für ihn negative Bedeutung dieser Duschzeiten erinnerbar wird. Das nachträgliche Zurückschicken zum erneuten kalten Duschen beschreibt er im Präsens „das ist der Horror schlechthin“ (Z. 353). Peter dokumentiert die Nachwirkung dieser Prozedur bis in die Gegenwart. Zum einen durch die Zeitform dieser damaligen Empfindung, zum anderen wird er heute noch „gewalttätig, wenn ihn jemand mit Wasser bespritzt“ (vgl. Z. 351-352).

Generell stehen die Familienoberhäupter, die zugleich Lehrer sind, in der Odenwaldschule den Kindern zeitlich nahezu unbegrenzt zur Verfügung. Dagegen findet im Pestalozzihaus eine Trennung der Bezugs- oder Betreuungspersonen für die Kleinen zwischen tagsüber

und abends statt. Das Familienoberhaupt, Frau Stiller, stand abends nicht mehr zur Verfügung. Frau Stiller, die er bewundert, vergleicht er mit der Großmutter. Wobei die Großeltern durchaus ambivalent gesehen wurden, einerseits „gütige, liebe Leute“ (Z. 90), andererseits hatte er zu deren Hausmädchen ein herzlicheres Verhältnis als zu den Großeltern (vgl. Z. 105-107). Die persönliche Dimension der Beziehung ist, vor allem in einem Internat, von großer Bedeutung für das Vermitteln von Einsichten und Verhaltensweisen. Inwieweit in diesem ersten Jahr trotz der als ‚unangenehm‘ erfahrenen ‚Duschorgien‘ eine positive Beziehung zu den Betreuerinnen und somit einsichtvolles Verhalten aufgebaut werden konnte, lässt sich nicht zuverlässig rekonstruieren. Es entsteht der Eindruck, dass er sich an die Regeln in dem Pestalozzihaus insgesamt gut anpassen konnte.

Eine zweite Erinnerung, die sich ebenfalls auf das erste OSO-Jahr bezieht, taucht bei Peter im Jahr 2010 wieder auf. Er hatte die Begebenheit vergessen, weil er als 9-Jähriger dem Vorfall keine Bedeutung zumaß. Als bei einem Gespräch mit der Schulleiterin 2010 der Name „Dr. Trube“ fiel, bekam Peter eine „Gänsehaut ja Mhm *wwups* und es war alles wieder da“ (Z. 463-464). Er glaubt, es „spielte sich im Speisesaal ab, er war nicht allein und woanders konnte Lehrer Dr. Trube sie gar nicht versammeln“ (vgl. Z. 496-497).

P.: Und ah Dr. Trube hat, man hat natürlich da auch jetzt nur ganz wenig Erinnerung, ich weiß, dass ich auch bei ihm auf dem Schoß sitzen musste zweimal, einer, zwei-, dreimal ich weiß nicht mehr genau wie oft (Z. 487-489).

I.: Und an die Zeit mit dem Trube ahm- können Sie sich außer auf dem Schoß sitzen noch an mehr Dinge erinnern? (Z: 549-550).

P.: Nein. Überhaupt nicht. (3) Außer an sein Streicheln, aber nicht genau (Z. 552).

I.: Wie haben Sie sich gefühlt? (Z. 554).

P.: ... und ich kann heute nicht sagen, vielleicht habe ich die Zuneigung, >holt Luft< die Streicheleinheiten von Dr. Trube genossen, (2) statt kalt duschen (Z. 560-562). ... ich zumindest habe das damals nicht als einen (1) Übergriff, ‘ne Grenzverletzung, einen Missbrauch angesehen- (Z. 565-566).

Für den 9-jährigen Peter war dies eine Situation, die er nicht mehr genau einordnen kann, neigt aber dazu, die Streicheleinheiten als ‚angenehm‘ empfunden zu haben. Er hielt sie für ein positiv getöntes Zeichen von Zuneigung. Erst als Erwachsener reflektiert er diese Situation als eine mögliche Grenzverletzung und erst dadurch verursacht ihm die Erinnerung eine Gänsehaut (vgl. Z. 463).

Sportlehrer und Familienoberhaupt Brandig – Zufriedenheit stellt sich ein

Nach einem Jahr Pestalozzihaus stand für Peter der reguläre Familien- und Hauswechsel an. Als sportlicher Junge durfte er in die Familie des Sportlehrers Hans Brandig wechseln. Das Haus des Sportlehrers befand sich „ganz oben am Hang“ (Z. 637), womit er sich erneut im Randbereich und nicht im Zentrum des Schulgeländes befand. Nun lebte er bevorzugt mit einem Mitarbeitersohn in einem Dreierzimmer, weil man „dort besser versorgt

wurde“ (Z. 649). Peter beschreibt sich als „Ästhet“ (Z. 595), der „Handball, Volleyball und Völkerball“ spielte (Z. 596), aber nicht Fußball, das „war ja Proletensport“ (Z. 596). Peter gehörte bei den Bundesjugendspielen „immer zu den drei Besten an der Schule“ (Z. 598-599). Auch wenn man von den anderen Kameraden ganz selten Besuch bekam, weil keiner den Berg hochlaufen wollte, fühlte er sich in dem Haus wohl.

Der Sportlehrer wird von Peter als „ein Kommissknochen, zwar schon ‘n bisschen alt“ (Z. 658), „aber gerecht und fair“ (Z. 650) beschrieben, der sich auch nicht duzen ließ (vgl. Z. 651). Dessen zweite Frau war ebenfalls früher Odenwaldschülerin gewesen und war deutlich jünger. „Und somit hatte man also ‘ne Bezugsperson, die noch nicht so alt war“ (Z. 657). Diese Zufriedenheit in der Familie nahm ein jähes Ende, als die Großeltern ihn sonntags besuchten und ihn und seinen Cousin, der ebenfalls OSO-Schüler war, zum Essen einluden. Die von Peter nun geschilderte Szene spielt sich zwar im Zusammenhang mit der Odenwaldschule ab, wirft indessen nochmals einen Blick auf die bisher gezeichnete Linie einer traditionellen, auf vordergründige gesellschaftliche Attribute fokussierten Familie.

P.: *So, nun ist ja- ich hatte ja anfangs gesagt, meine Eltern haben mich nie besucht, aber meine Großeltern kamen- >spricht leise< Mhm. >Holt Luft< Und um Hof zu halten natürlich. Mhm. Und Mhm >holt Luft<, ahm, es war mal so, die kamen dann also sonntags und ah wir haben uns gefreut, wir durften nämlich denen mal essen gehen. (2) Wienerschnitzel mit Pommes. >Holt Luft< Wobei das nicht ganz stimmte., wenn wir mit dem Großvater zusammen saßen, wir, mein Cousin folgte zwei Jahre später auf die Odenwaldschule, Mhm >holt Luft< ah Großvater war sehr geizig, vielleicht war er deshalb so reich und ah wir saßen an einem Tisch und er sagte ‚Kinder, Ihr wisst ja, es ist immer noch wie zu Hause, man bestellt nicht teurer als der Gastgeber, ich esse Wiener Würstchen‘ und wir haben uns auf das Schnitzel mit Pommes gefreut, also haben wir brav die Wiener Würstchen bestellt >holt Luft< dann hat der Kellner das aufgenommen und Großvater hat sich dann das Steak bestellt, gut. ahm, >schluckt< ab und zu gab’s dann auch ‘n Schnitzel, aber übrigens nie extra Geld, also Mhm 5 D-Mark oder so gab’s nicht. So und rauschte- also ah ah ah meine Großmutter rauschte dann natürlich standesgemäß im größten Mercedes, also nicht im 600er Pullmann, der war ja Henkel vorbehalten, um die schmutzige Wäsche aus Düsseldorf zu holen, die arme Sau. Mhm. >Holt Luft< Der ist immer in den Wald gerannt, wenn der Mercedes kam, weil er sich so geschämt hat. >Holt Luft< Und, ahm, (2) besuchte mich dann oben in diesem Sportlehrerhaus und machten dann einen solchen Rabatz bei der Schulleitung, dass im Verhältnis zum bezahlten Schulgeld die Quadratmeter zu klein seien und ich jetzt unverzüglich da raus müsse. Mhm. Hm, und schwups die wupps war ich in ‘ner anderen Familie, mich hat keiner gefragt (Z. 664-688).*

Formal enthält diese Sequenz Beschreibungen, szenische Darstellungen in direkter Rede und Argumente, zu deren Darstellung Peter sowohl als erzählendes Ich als auch als erzähltes Ich auftritt. Bedauern kommt anfangs zur Geltung, wenn er mit leiser Stimme wiederholt, dass seine Eltern ihn nie besucht haben. Trotz erkannter Defizite des als Stiefvater bezeichneten Partners seiner Mutter, spricht Peter weiterhin von seinen Eltern. Er wiederholt damit das Rollenverständnis, das er seinem Nenn-Stiefvater zuweist und trotz Enttäu-

schungen wach hält. Peter und sein Cousin wurden „*standesgemäß im größtem Mercedes*“ (Z. 680-681) sonntags von den Großeltern zum Essen abgeholt. Wiederum wurden sie vom Verhalten des Großvaters enttäuscht, der die Kinder zu Bescheidenheit bei der Wahl der Speisen anhielt, selbst aber eine teure Wahl traf. Peter kommentiert dies mit „*gut*“ (Z. 678). Seine anschließende lautsprachliche Äußerung „*Ahm*“ in Verbindung mit „*Schlucken*“ (Z. 678) lässt erkennen, dass er das „*gut*“ nicht als positive Wertung ausspricht, sondern als Satzabschluss im Sinne von: „*so war das halt*“. Ohne ein weiteres sprachliches Verbindungselement räumt Peter dann auch ein, dass es „*ab und zu auch Schnitzel gab*“ (vgl. Z. 678), um dies sogleich zu relativieren „*aber übrigens extra Geld, also 5,- DM oder so gab's nicht*“ (vgl. Z. 678-679). Diese Szene und der als geizig empfundene Großvater konkurrieren mit dem anfangs geschilderten Elternhaus „*mit sehr viel Geld, indem das Beste gerade gut genug war*“ (vgl. Z. 96-97). Stimmig dazu formuliert Peter dann aber, dass die Großmutter, nicht der Großvater, im größten Mercedes „*standesgemäß rauschte*“ (Z. 680), wobei der Satz grammatikalisch unvollendet bleibt, weil Peter einen Fehler korrigieren will. Seine Großeltern fahren keinen 600er Pullman, damals in der Tat das größte Mercedesmodell, sondern offenbar einen anderen großen Mercedes-Typ. Mit der Hintergrundkonstruktion erklärt er, dass der 600er Pullmann den Henkels vorbehalten war, „*um die schmutzige Wäsche aus Düsseldorf zu holen, die arme Sau*“ (Z. 681-682). Den Fehler korrigiert Peter nicht, vermutlich bemerkt er ihn gar nicht. Es ist klar, dass der Schüler Henkel die schmutzige Wäsche vom Internat nach Düsseldorf bringt oder bringen lässt, um von zu Hause die saubere Wäsche geliefert zu bekommen. Statt dieser Richtigstellung betont Peter die bemerkte Scham des Jungen über diesen vorgeführten Luxus (vgl. Z. 684), weshalb er ihn unter Berücksichtigung sehr viel ärmerer Kinder auf der Odenwaldschule sozial als „*die arme Sau*“ (Z. 682) bezeichnet.

Nach diesem Einschub setzte Peter die Beschreibung seiner eigenen Situation fort, ohne dass er explizit ein Subjekt benennt. Aus dem Gesamtzusammenhang lässt sich allerdings schließen, dass es Großvater, Großmutter oder beide gewesen sein müssen, die sich über ein zu „*kleines Zimmer, gemessen am Schulpreis*“ (vgl. Z. 686-687) beschwerten. Mit den Interjektionen „*schups die wupps*“ (Z. 688) unterstreicht Peter die Durchsetzungsfähigkeit der Großeltern, denn er bekam umgehend ein anderes Zimmer und kam so in eine andere Familie. Seine Wünsche oder Bedürfnisse wurden nicht erfragt (vgl. Z. 688), demzufolge wurde auf den 10-jährigen Peter auch keine Rücksicht genommen. Das lässt den Schluss zu, dass die Großeltern ihren sozialen Status, den sie auch für den Enkel beanspruchten, als gefährdet ansahen, weil die Größe des Zimmers für Peter nicht dem bezahlten Schulgeld zu entsprechen schien. Weder die Mutter noch der sogenannte Stiefvater schritten ein.

Was lässt sich für die Entwicklung von Peter daraus ableiten? War zunächst der Wechsel von der Familie in das Internat mit der Einbindung in eine geschwisterähnliche Gemeinschaft unter Leitung einer als „*warmherzig*“ (Z. 382) empfundenen Frau Stiller mit dem

Gefühl von „Geborgenheit“ (Z. 379) verbunden, so wird der Eingriff der Großeltern für den Wechsel in ein „standesgemäßes“ Zimmer als fremdbestimmt erlebt. Damit erscheinen die Großeltern gerade nicht als enge Vertrauenspersonen, die dem Enkel Schutz seiner Individualität und Anerkennung seiner Bedürfnisse sichern, vielmehr erscheinen sie als Menschen, die für die Erhaltung ihrer imaginären Statussymbole eine solidarische Beziehung zu dem Enkel opfern. Aus dieser Maßnahme lässt sich wiederum auf eine Beeinträchtigung der Entwicklung von Peters Selbstvertrauen und Selbstschätzung schließen. Darüber hinaus wird die Mutter in den Zimmerwechsel und somit Familienwechsel nicht eingebunden, womit sich ein Generationenübergreifend ereignet.

Ernesto Zinsel – ein honorig korrekter Altphilologe

Peter selbst empfindet es dann auch als tragisch, dass er nun von seinem „geliebten Freund und Sportkameraden und Klassenkameraden weg kam“ (vgl. Z. 697-698). Der von den Großeltern beabsichtigte Zugewinn erschließt sich deshalb für Peter auch nicht, denn er kann sich nicht genau erinnern, wie das nächste Zimmer nun war. „... ich hatte dann glaube ich jetzt mehr Platz (1) oder so.“ (Z. 699).

Peter lebte nun im „Blockhaus“ (Z. 703), welches sich neben dem Pestalozzihaus befand, bei der Familie des Studienrates Ernesto Zinsel, einem Altphilologen. Nach der Bewertung von Peter: „ein honorig korrekter Mann“ (Z. 717). Herr Zinsel übernahm im Leben von Peter eine positive menschliche Rolle, die erkennbar wird, als Peter versuchte, seinen leiblichen Vater ausfindig zu machen, um mit ihm in Kontakt treten zu können (vgl. Z. 774--775). Die Großeltern mütterlicherseits hatten „jeden Kontakt zum Vater nicht gefördert“ (Z. 38), sie konnten es jedoch auch nicht verhindern. Peter beschreibt seinen Vater:

P.: *Mein Vater selber, aus altem Geld, ist das schwarze Schaf der Familie hier, deshalb macht er mich (.) inzwischen find' ich ihn sehr sympathisch, bin ja auch eins geworden, >holt Luft< und ah Bildhauer, Künstler, Drehbuchautor, Regisseur, Mhm aber auch in erster Linie Künstler, Lebenskünstler. Aber nie ein Angestelltenverhältnis, saubegabt, das sind alles so >holt Luft< Sachen, die so da sind, Reste an Erinnerungen- (Z. 737-743).*

Peter hatte als Erwachsener nochmals Kontakte zu seinem Vater, bei denen er ihn als kranken Alkoholiker erlebte, der am Existenzminimum darbt und die Hilfe des Sohnes brauchte. In dieser Sequenz bleibt Peter seinem durch Satzabbrüche und Auslassungen gekennzeichneten Erzählstil treu. Er wechselt zwischen Beschreibungen und Bewertungen.

Auffallend ist, dass Peter sich wie sein Vater als schwarzes Schaf der „Familie hier“ (Z. 738) bezeichnet. Er erläutert nicht, was er mit „hier“ meint. Die Interviewerin bezieht es darauf, dass das Interview im Haus von Verwandten der väterlichen Seite stattfindet. Ebenso wie die Verwandten mütterlicherseits verfügt auch dieser Familienstrang über Geld und Ansehen. Wenn Peter sich selbst als schwarzes Schaf bezeichnet, resümiert er im Grunde das Scheitern von Nachkommen beider Herkunftsfamilien. Es scheint sogar, dass

er den Vater als Lebenskünstler darum beneidet, nie Angestellter gewesen zu sein. Der Beruf des Unternehmers, von Peter gleichgesetzt mit einem Selbstständigen, entsprach zwar qua Definition des Großvaters einer standesgemäßen Existenz, in der aber sein Vater und er scheiterten. Dennoch beneidet Peter offenbar seinen „saubegabten“ Vater. Dies stellt eine deutliche Diskrepanz dar zwischen den Ansprüchen der Eltern- bzw. Großelterngeneration und den eigenen Entsprechungsmöglichkeiten.

Peter war etwa 12 Jahre alt, als er in der Familie Zinsel lebte und Kontakt zu seinem Vater suchte und auch telefonisch bekam. Sein Vater versprach ihm, ihn in der Odenwaldschule zu besuchen. Folgendes ereignete sich am Tag des angekündigten Besuches:

P.: -an dem konkreten Tag zum Besuch. >Holt Luft< Und ich stand dann unten, ah die Odenwaldschule hat ja zwei Zugänge, einmal die untere Brücke und einmal die obere Brücke >schluckt, holt Luft< und ich stand dann den ganzen Samstag unten an der Brücke und hab jedes Auto angeguckt, aber er kam nicht, aber der kam nicht. >Holt Luft< Dann bin ich natürlich heulend da rauf (2), hat der Zinsel mitbekommen, Mhm >holt Luft, schnalzt mit der Zunge< und dann durfte ich von seinem (1) Apparat, Telefonapparat, nicht jeder Lehrer hat einen Telefonapparat gehabt, durfte ich also meinen Vater anrufen. >holt tief Luft< Was er mir gesagt hat, weiß ich nicht. Er hat gesagt ‚er kommt nächstes Wochenende‘. Und kam wieder nicht. Und kam wieder nicht. >Holt Luft< Und (.) dann hat sich Senior Zinsel aufgemacht, ist zu meiner Mutter nach Frankfurt gefahren, das hab ich aber 2010 erfahren >holt Luft< und wollen Sie’s wieder sehn, die Gänsehaut >lacht gequält<. Und, ahm, hat er dann zu meiner Mutter gesagt, dass das Tierquälerei, Menschenquälerei ist und sie möge da bitte einschreiten, weil so ginge es nicht ja. Mhm (3)

I.: Und? Ergebnis?

P.: Also, ich hab nie wieder unten gewartet. Er er kam nie auf die Odenwaldschule, nie. Gar nicht. Mhm. Und das war Senior Zinsel (2) (Z. 787-807).

Trotz seiner emotionalen Beteiligung (Gänsehaut, gequältes Lachen: Z. 799) gelingt es Peter, die Enttäuschung über das Nicht-Kommen des Vaters, zusammenhängend zu erzählen. Studienrat Zinsel erkennt die schwere Enttäuschung des Kindes und interveniert bei der Mutter, nicht telefonisch, nicht schriftlich, sondern persönlich, jedoch ohne einen für Peter sichtbaren Erfolg. Von der Anteilnahme des Herrn Zinsel erfuhr Peter erst im Jahr 2010 durch die Mutter.

In dieser Passage verweist Peter zwar auf den altphilologischen Lehrer, zugleich sein Familienoberhaupt, er stellt jedoch keinen schulischen Bezug zu ihm her, sondern dieser Text gewinnt nochmals Bedeutung im Hinblick auf die Struktur von Peters familialen Hintergrund. Der leibliche Vater besuchte ihn trotz Zusage nie im Internat. Damals setzte sich die Enttäuschung über die an seinem Internatsleben nicht teilnehmende Mutter und den Stiefvater bis zu seinem leiblichen Vater fort. Vor diesem Hintergrund manifestiert sich die Suche von Peter nach fürsorglicher Geborgenheit, nach ganzheitlicher Anerkennung und sozialer Wertschätzung als Krisenpotenzial für seine weitere Entwicklung.

Eine weitere Episode in der Familie Zinsel ist ihm im Gedächtnis geblieben, die wiederum keinen direkten Bezug zu einem schulisch erforderlichen Leistungsverhalten aufweist. Bei diesem Vorfall handelt es sich um seinen ersten Alkoholrausch, den er sich in der Speisesaal antrank. Seine Zimmerkameraden schleppten ihn betrunken ins Backhaus und ermahnten ihn, er möge sich „*rumdrehen und schlafen*“ (vgl. Z. 859-864) weil Zinsel jeden Abend zum „*Gute Nacht*“-Sagen (Z. 861) ins Zimmer kam. Peter hielt sich nicht an den Rat der Kameraden, sondern drehte sich zu Zinsel um, als dieser in das Zimmer kam und sagte nur „*Germaine*“ (Z. 883), denn Peter hatte an diesem Abend von einem „*tollen*“ (Z. 866) Mädchen, Germaine, den ersten Zungenkuss seines Lebens bekommen und war glücklich. Herr Zinsel nahm seine pädagogische Verantwortung wahr und klärte den Vorfall auf, der mit einer Verwarnung endete (vgl. Z. 887-895). Peter wählte dieses Beispiel als Beweis dafür, dass während seiner ersten OSO-Jahre Vorfälle dieser oder ähnlicher Art noch geahndet wurden, was später mit dem Wertezwischenfall unter Schulleiter Gerd Bürger anders wurde (vgl. Z. 890). Herr Zinsel erwischte Peter und seine Kameraden auch, wie sie sich mit einer „*gewissen experimentellen Pfiffigkeit*“ (Z. 907) selbst Apfelsinenwein herstellten. Damals war es noch schwierig, an „*Alkohol ranzukommen*“ (vgl. Z. 916). Zum Alkoholgenuss kam das Rauchen von Zigaretten und Haschisch hinzu (vgl. Z. 81-820), im Gegensatz dazu gab es aber auch eine konsequente Nachmittagsbetreuung. Einerseits experimentiert Peter, andererseits wird hier das Ziel erkennbar, die emotionale und soziale Verunsicherung aufzuheben, indem er außerfamiliale Ersatzbeziehungen zu Gleichaltrigen oder Kontexte sucht, die ihm die Beachtung seiner Anerkennungsbedürfnisse ermöglichte, ihm dadurch Missachtung, Zurückweisung und Ausgrenzung ersparten.

Peter erlebt eine Form von Zweiklassengesellschaft

Peter beschreibt auch die soziokulturelle Szene an der Odenwaldschule zu jener Zeit, also um 1969 und später. Es gab eine „*Zweiklassengesellschaft*“ (Z. 840): Schüler, die Geld von ihren Eltern bekamen und Schüler ohne Geld. Das war sichtbar, weil die Kinder mit Geld beim „*Tante-Emma-Laden*“ einkaufen und anschreiben lassen konnten oder ins Gasthaus gehen konnten und von den Eltern die Rechnungen bezahlt bekamen. Diese Erfahrung führt zu Peters Meinung, wonach die „*Odenwaldschule keine Eliteschule war*“, sondern „*die Eltern zur Geldelite gehörten*“, die Schüler „*aber keine Elite waren*“ (vgl. Z. 814-815). Manche Schüler, berichtet Peter, „*haben die anderen das ja spüren lassen, ja, und haben Hof gehalten. Mhm. Die haben sich's ja beim Sonnenkönig [Bürger] gut gehen lassen, uns alle spüren... lassen, dass sie was Besonderes sind*“ (Z. 836-839).

Erneut verknüpft Peter finanzielle Möglichkeiten anderer Schüler mit deren besonderen Status, der offensichtlich von anderen Schülern, beispielsweise Peter, wahrgenommen wurde. Obwohl er selbst aus einer wohlhabenden Familie stammte, erhielt er offenbar weniger Geld als Kinder anderer wohlhabender Eltern, weshalb er eine Abgrenzungslinie zieht zu den ‚Besonderen‘, die über mehr Geld verfügten und außerdem zum „*Sonnenkö-*

nig“ gehörten, zu denen er sich nicht zählt. Damit ermöglicht Peter ein weiteres Mal einen Blick auf seine Bedürftigkeit, denn die Besonderung der anderen Schüler erscheint ihm als individuelle Konkurrenz um soziale Wertschätzung, an der er keinen Anteil gewinnt und so die Erfahrung von Missachtung macht. Später wird Peter jener Besonderung eine eigene Besonderung, gewissermaßen kompensierend, entgegenhalten können.

Der pädagogische Imperativ „Werde, der du bist.“

Peter kommt auf die Nachmittagsbetreuung zurück und beschreibt Nachmittagspläne, die er mit der Aussage verknüpft: „... *Odenwaldschule war auch, das muss man ganz deutlich sagen, „werde, wer du bist...“*“ (Z. 922-923). Peter wandelt das Original „werde, der du bist“ von Paul Geheeb wahrscheinlich unbeabsichtigt ab und verbindet mit diesem Imperativ Pflichten der Schüler für Nachmittage:

P.: *>holt Luft< Aahm, ich kann mich noch erinnern, bei uns gab es noch beim (.) Herr Rein, Gärtnerei, Mhm >holt Luft< und, was sehr wichtig war, im Bezug zu den Werten, zum Erwachsenwerden, dass man Verantwortung auch fürs Gewerk übernommen hat, es gab die sogenannten Arbeitsgruppen, Mhm wir hatten also nicht wie heute irgendwelche Lakaien dort, die den Müll und die Pizzadinger oder sonst was aufgesammelt haben, Mhm wir haben selber sauber gehalten, Mhm und haben dadurch auch ein anderes Verhältnis zu unserer Umwelt gehabt und zur Reinlichkeit- (Z. 925-932).*

I.: *Also nicht nur auf dem Gelände, sondern auch im Haus selber sauber gemacht? (Z. 934)*

P.: *Später, ah das gab 'n Wechsel, am Anfang waren ja noch Teppiche verboten und wir mussten die Stahlbetten haben. Dann hat die Zeit sich gewandelt, das haben wir alle Herrn G. Bürger gedankt, ja, Mhm man durfte Teppiche reinlegen, Mhm. Diese kalte Internatsatmosphäre ist verflogen. Mhm. Man durfte diese Stahlbügel von den Betten wegnehmen und auf Ziegelsteine stellen Mhm weil man da 'ne Decke drüber gelegt hat, da sah es ganz anders aus, als wenn man diese Bügel hatte. Krankenhausbetten. Krankenhausbetten. Ja. Und da hatte sich einiges verändert und ab dem Zeitpunkt mussten wir natürlich auch selber ähm sauber halten (Z. 924-945).*

Peter beginnt diese Sequenz mit einem Hinweis auf einen Gärtner, wechselt zu Arbeitsgruppen aus Schülern, die selbst sauber machten und begründet die Arbeitseinsätze als eine Übung in Verantwortungsübernahme sowie mit dem „wichtig sein für das Erwachsenwerden“ (vgl. Z. 926). Nachdem die Zimmer dank des Schulleiters Bürger wohnlicher ausgestattet werden durften, mussten die Schüler auch die Zimmer selbst sauber halten. Daraus zieht die Interviewerin den Schluss, dass es zuvor auch schon Aufräumaktionen auf dem Schulgelände gegeben haben muss. Interessant ist, dass Peter die verpflichtenden Aktivitäten für Ordnung und Sauberkeit im Zusammenhang mit dem philosophischen Imperativ sieht. Peter verbindet die Nachmittagspläne und den falsch zitierten Ausspruch mit „pädagogisch wertvoller Arbeit“ (vgl. Z. 964) und richtigerweise auch mit der Verantwortung für das Gemeinwohl. Jedoch auch im Rückblick nicht mit der ganzheitlichen Vorstellung des Schulgründers Geheeb. Der verstand den erzieherischen Aspekt in dem Leitsatz

‚Werde, der du bist‘ in dem Sinne, dass dem einzelnen Schüler, bzw. der einzelnen Schülerin genügend Raum für eine individuelle Entwicklung gelassen werden sollte und gleichzeitig eine greifbare Verantwortung gegenüber dem Wohle der Anderen wachsen sollte (vgl. Lembke-Ibold, 2010, S. 263). Ohne an dieser Stelle auf die pädagogischen Grundlagen des Gründers der Odenwaldschule näher eingehen zu wollen, bleibt festzuhalten, dass insbesondere der Aspekt der individuellen Entwicklung von dem Erzähler nicht wahrgenommen oder als unwichtig erachtet wurde.

Neben den Arbeiten im Rahmen der Nachmittagspläne und der handwerklichen Tätigkeit in Werkstätten subsumiert Peter unter ‚pädagogisch wertvoller Arbeit‘ den Kinoausschuss, den Blockhausauschuss und Sport – alles Einrichtungen, in denen die Schüler und Schülerinnen mitwirken konnten. Mit Ausnahme der Arbeitsdienste war die Teilnahme an den verschiedenen Nachmittagsprogrammen freiwillig. Nach Peters Aussage konnte „...*man sich durchgehend sinnvoll beschäftigen...*“ (Z. 975-976).

Vor dem Hintergrund der zuvor von Peter beschriebenen Betätigungen entsteht der Eindruck, dass die Schüler selbstständig viele Wahlmöglichkeiten hatten, von einer altersabhängigen Förderung, Beratung oder Einflussnahme im oder für den Unterricht berichtet er nicht.

Der verhinderte Schulverweis

Peter erhielt neben der Verwarnung wegen des Alkoholgenusses mindestens eine weitere Verwarnung im Zusammenhang mit dem Anzünden eines Tischtennisballs, weil Feuer aufgrund der Holzbauweise prinzipiell eine besondere Brandgefahr darstellte.

Im Großen und Ganzen denkt Peter über sich, er „*habe eigentlich ganz gut funktioniert*“ (vgl. Z. 1020, 1021). So sah er auch keinen Anhaltspunkt für einen eventuellen Schulverweis. In der Schulkonferenz, in der ohne Peters Wissen sein Schulverweis verhandelt wurde, fragte der Schulleiter nach einem freiwilligen Familienoberhaupt für Peter. Es meldete sich als einziger Richard Keller.

Später erfuhr er von Richard Keller, dass er von der Schule gewiesen werden sollte. Über die Gründe für den Schulverweis wurde nach seiner Erinnerung nicht gesprochen (vgl. Z. 1008-1009). Zu dem Schulverweis kam es jedoch nicht. Darüber erzählt Peter:

P.: *Und ich kann mich heute noch erinnern, es hielt ja nicht nur später Bürger Hof, sondern auch andere. Da gehörte ja auch Keller dazu. >Holt Luft< Der- ah es fiel ja immer auf, wenn dieser bärtige Mann mit der Gitarre und sein VW-Bus ah zum Wochenende sein Familie einpackte und wegfuhr. Und von der Odenwaldschule wegzufahren war eine Besonderheit. Mhm. >Schluckt, holt Luft< Und er nannte ja sich selbst und auch- die wurden ja Keller-Geier genannt, >zieht die Nase< das war ein besonderes Rudel, Mhm und eigentlich ein sehr begehrtes Rudel, Mhm. >Holt Luft< Und ich kann mich noch erinnern, ich ah war auf dem Goetheplatz, Keller kam aus der Konferenz raus, >holt Luft< der hatte damals auch schon ‘n di-*

cken Bauch, so wie ich vielleicht heute >schluckt< und fragte mich so ‚Peter willst Du zu mir in die Familie kommen?‘ Und ich bin vor lauter Glückseligkeit ihm um diesen Bauch gefallen und sag ‚ja‘. Und so kam ich dann in die Kellerfamilie. (4) >Holt Luft< Und dort war wirklich alles anders. Das war- war faszinierend. >Holt Luft< Keller lebte anders als andere (Z. 1022-1037).

I.: War der verheiratet (Z. 1039)?

P.: *Nein, der hatte ja seine Freundin gehabt. >Holt Luft< Die Angelika. (4) Also die Schülerfreundin, >Holt Luft< die er später geheiratet hat (5) (Z. 1041-1042).*

Nach den Familien Stiller, Brandwein und Zinsel durfte Peter mit etwa 13 Jahren nun in die von ihm als „begehrtes Rudel“ (Z. 1030) gekennzeichnete Familie Keller wechseln. Damit beginnt für Peter die erste Möglichkeit, als Mitglied des Keller-Rudels eine Besonderung aufzuweisen, die eine Kompensationsmöglichkeit gegenüber den ‚auserwählten‘ Mitgliedern der Familie Bürger darstellte. Die Bedeutung dieser Chance hebt Peter auch dadurch hervor, dass er Kellers Frage, ob er in seine Familie wolle, in direkter Rede wiedergibt (vgl. Z. 1033). Aufgrund des Begehrtheitsstatus dieser Familie innerhalb der Schülerschaft reagierte Peter mit „*lauter Glückseligkeit*“ (Z. 1034) und sagte demzufolge „*Ja*“ (Z. 1034).

Nun erlebt Peter eine andere Welt als die bisherigen Lebenszusammenhänge.

Das Familienoberhaupt und der Lehrer Richard Keller – Leben in einer ‚progressiven‘ Familie

In der folgenden Passage beschreibt Peter die unübliche Wohnungseinrichtung, die eher an eine frühe Jugendherbergsatmosphäre erinnert:

P.: *ahm äh äh äh Keller (.) hatte keine Couch, der hatte keinen normalen Tisch, der hatte kein normales Regal, der hat auch kein normales Auto gehabt. Er hat auch sein Auto immer gestrichen und nie lackiert, mit dem Pinsel gestrichen. >Holt Luft< Und seine Couch waren Matratzen. Mhm. Er hat da ein Matratzenlager gebaut und in der Mitte diesen Tisch, und Keller hatte auch keine normale Lampe, das war eine Kalebasse, die umgedreht war, Mhm >holt Luft< und er hatte keinen normalen Schrank- Regal wie hier ja sondern, (1) einfach nur Bretter. Jugendherbergsatmosphäre. Ja, das war diese Bündische Jugend. Mhm. >Holt tief Luft< Und dann gab’s natürlich auch Sonntagsfrühstück bei ihm, das war eine andere Welt. Wir kamen dann auch auf die Waldeckfahrten. Wir schlafen- schliefen dann >holt Luft< ah ah Neunzehn- Hundert, was glaub ich jetzt 74, 73, 74, >schluckt< haben wir zwar mit Mädchen und Jungen Tür and Tür geschlafen, aber wir haben eigentlich nie in einem Raum gemeinsam geschlafen. Wir haben wohl schon gemeinsam geduscht, denn Jungendusdraum war Gemeinschaftsduschraum, Mhm fanden wir gut... (Z. 1043-1058).*

Peter erzählt, womit Keller die jungen Menschen begeisterte: Ein bärtiger Mann mit Gitarre, der seine „Familie“ am Wochenende in den VW-Bus „*einpackte*“ (Z. 1016) und das OSO-Gelände verließ. „*Eine Besonderheit*“ (Z. 1027), wie Peter erzählt. Ein Mensch, der sein Auto nicht lackierte, sondern mit dem Pinsel anstrich und der zum Sonntagsfrühstück in seine Wohnung einlud (vgl. Z. 1052). Während Mädchen in den vorherigen Familiener-

zählungen nicht auftauchten, hält Peter für die Kellerfamilie fest, dass Jungen und Mädchen Tür an Tür schliefen, aber keineswegs gemeinsam in einem Raum (vgl. Z. 1055-1056). Dafür konnten Jungen und Mädchen im Jungendusraum gemeinsam duschen. „Und progressive Mädchen haben natürlich bei Jungens geduscht, wenn man dazu gehören wollte“ (Z. 1063-1064). Für die anderen Mädchen gab es eigene Duschräume. Duschräume nur für Jungen werden in dem Zusammenhang von Peter nicht erwähnt, wahrscheinlich gab es sie nicht.

Er beschreibt einige Erlebnisse als Beispiele für die besonders natürliche, offene und sexualisierte Atmosphäre in der Familie Keller, die entgegen der Reihenfolge im Interview hier zusammengefasst die Atmosphäre verdeutlichen:

Dazu gehört ein Ritual, dessen Bedeutung sich ihm aber nicht erschließt:

P.: *Es war so, dass das (.) Ritual war >holt Luft< dass man mit 14 Jahren, wenn man 14 geworden ist, ein rotes Herz auf den Arsch gemalt bekam. Mhm (Z. 1226-1228).*

Auf die Frage der Interviewerin, ob das Herz von Keller gemalt wurde, antwortet Peter:

P.: *... also mit 14 [gab es] von der Gruppe, ahm, dann ein Herzchen auf den Arsch. Und ich hab mich so geschämt, dass ich geflüchtet bin“ (Z. 1242-1244).*

Peter schämt sich, obgleich sowohl durch das gemeinsame Duschen der Jungen und Mädchen auf der Burg Waldeck als auch durch das gemeinsame nackte Baden in einem Bach (vgl. Z. 1250-1252) die Jugendlichen mit dem Anblick der vollständig unbedeckten Körper vertraut sein konnten. Trotz des von Peter als „progressiv“ (Z. 1063) bezeichneten Umgangs miteinander wurde seine individuelle Schamgrenze mit diesem Ritual verletzt. Eine Verbindung zu einem möglichen Initiationsritual, nun zu den Erwachsenen zu gehören, stellt Peter nicht her. Näher liegt hier wahrscheinlich die Interpretation, mit dem Herz auf dem Gesäß zum „Keller-Rudel“ (Z. 1030) zu gehören. Obwohl Peter sich schämte und flüchtete stellt er rückblickend positiv fest, dass keine Gewalt ausgeübt wurde (vgl. Z. 298, 1314 u. 1323).

Exemplarisch für die Vorstellung von Erziehung erzählt Peter von Regeln, die Keller vorgab und die als „Todsünden“ (Z. 1272) bezeichnet wurden. Dazu gehörten: „1. Es darf nicht mit Essen geschmissen werden: 2. Es darf kein Bier verschüttet werden und 3. Es dürfen beim Waldspaziergang keine Äste geschnippt werden“ (vgl. Z. 1274-1288). Derartige Vorfälle wurden sofort bestraft, aber nicht durch den anwesenden Keller, sondern er „habe nie selbst zugelangt, sondern immer die Gruppe stimuliert“ (vgl. Z. 1270-1271). Ein Verstoß gegen diese Regeln wurde sofort sanktioniert, indem das Mädchen oder der Junge „untenrum entkleidet“ wurde und „alle Anwesenden haben einen Klaps drauf gegeben“ (Z. 1292-1293). Peter betont, dass es auch hier keine Gewalthandlung gab, denn jeder hatte Sorge, er könnte der Nächste sein (vgl. Z. 1298-1306). Die Verwendung des passiven

Hilfsverbs „*wurde sofort untenrum entkleidet*“ (Z. 1292) spricht dafür, dass passiv das Entkleiden vom ‚Sünder‘ zu ertragen war.

Wie sexuelle Handlungen von Schülern gegenüber Keller diese Ambivalenz des Spielerischen betonten und den gewaltfreien Umgang mit Sexualität und Leiblichkeit karikierten, bekundet folgende Szene, die Peter schildert, nachdem die Interviewerin fragte, ob Keller selber masturbiert habe (vgl. Z. 1126).

P.: *Aah nö wir haben ihm einmal dazu gekriegt. Auf jedem Arm und Bein saß einer, da konnte er sich nicht wehren >holt Luft< und dann haben wir immer gekuckt, ob da was raus kommt. Mehr hab ich nicht mitbekommen* (Z. 1128-1130).

In dieser Szene schildert Peter einen sexuellen Übergriff durch Schüler, lässt aber offen, ob er zu den aktiven Tätern oder Zuschauern gehörte. Peter entwirft einerseits ein Bild von Keller als väterlichem Freund, der Ausflüge mit ihnen machte, andererseits weist die Beschreibung ihres Umgangs miteinander stark sexualisierte Akzente auf. Während Keller noch drei Regeln für allgemeines Verhalten aufstellte, fehlte eine Kontrolle, Regelung oder Empfehlung für den gewünschten Umgang mit dem anderen Geschlecht.

Peter beschreibt in diesen Passagen eine unkonventionelle Wohnungseinrichtung und eine als progressiv gedeutete Atmosphäre, die ihn so stark beeinflusste, dass er als junger Erwachsener in seiner ersten eigenen Wohnungseinrichtung dem Beispiel Kellers folgte (vgl. Z. 2328-2331). Peter bringt die geschilderte Szenerie mit der „*Bündischen Jugend*“ (Z. 1051) in Verbindung, reflektiert jedoch nicht deren Bedeutung. Nachdem er an anderer Stelle vom Verhalten eines „*anständigen Ritters*“ (Z. 2564) spricht, kann angenommen werden, dass Peter weiß, dass die Bündische Jugend die Erneuerung der Gesellschaft anstrebte und sich hierfür Ritterorden zum Vorbild nahm. Bedeutsam für Peter wurden jedoch die in dieser Sequenz schon angedeuteten „*Waldeckfahrten*“ (Z. 1053). Auf die Nachfrage der Interviewerin, was sich hinter „*Waldeck*“ verbirgt (vgl. Z. 1069) antwortete Peter „*Burg Waldeck*“ (Z. 1071) ohne sachliche oder historische Ausführungen über die Burg Waldeck.⁵

Die Fahrten zur Burg Waldeck waren für ihn „*eine andere tolle Welt*“ (Z. 1089) „*und einfach ein Traum*“ (Z. 1090). „*Die Musik war auch keine Klassik, sondern das waren Los Inkas,...und Lagerfeuer, Zelten, das gehörte dazu und diese Wärme -*“ (Z. 1089-1091). Nach einer kurzen, Verständnis signalisierenden Zwischenbemerkung der Interviewerin beschreibt Peter, welche Eindrücke nachhaltig bestehen geblieben sind:

P.: *>Holt Luft< (!) Es war eine Atmosphäre der Wärme und der Herzlichkeit >schluckt<. Die, ahm, körperliche (2) ahm, wie soll man's jetzt sagen? Zum Beispiel in diesem VW-Bus ah passten eigentlich nur 6 Leute rein oder 7, ja, Mhm und*

⁵ Das Gelände der Burg Waldeck gehört der Arbeitsgemeinschaft Burg Waldeck e. V. und Teile des Burgruinengeländes dem Nerother Wandervogel, der die Tradition des Wandervogels fortführt. Weithin bekannt wurde die Burg Waldeck Anfang der 1960er Jahre durch Chanson- und Folkfestivals. Von dort aus gingen ab etwa Mitte der 60er Jahre geistige und kulturelle Anstöße in das jugendlich- intellektuelle Milieu aus.

wir haben meist immer nur gelegen, Mhm aber das Berühren des Körper eines anderen, sowohl männlich als auch weiblich, war nicht unangenehm, es war eigentlich (1) eine Wärme da. Mhm. Und so zog sich das Alles mit durch ja. Und der Richard hat einen auch mal ah ah ah geknubbelt ja, Mhm also jetzt nicht wie Heidar irgendwie anzüglich Mhm sondern einfach wie ein Freund ah äh äh äh lieb berührt und das war schon >holt Luft< war was Besonderes. Mhm. >Holt tief Luft< (Z. 1092-1102).

Der Interviewte zeigte keinerlei körperliche Berührungsängste gegenüber den anderen Familienmitgliedern der Familie Keller. Im Gegenteil, die körperliche Nähe der Jungen und Mädchen sowie des Familienoberhauptes kamen den emotionalen Bedürfnissen des 13-, 14-Jährigen sehr entgegen. Diese Zeit in der Familie Keller war für Peters Orientierung bedeutsam und nachhaltig, wie nachfolgend entfaltet und die weitere Lebensgeschichte zeigen werden. Die Bedeutsamkeit zeigt sich aber auch darin, dass Peter dann doch zögerlich „äh, äh, äh, äh“ (Z. 1.100) die Qualität der Berührungen des Lehrers und Familienoberhauptes als „lieb“ (Z. 1101) benennt. Seine abschließende Bewertung „...das war schon >holt tief Luft< war was Besonderes“ (Z. 1101) fasst seine Eindrücke zusammen. Ob Peter nur die freundschaftlich anmutenden Berührungen von Keller als das Besondere empfand, oder ob er aus diesem Verhalten seine persönliche Besonderung ableitete, wird an dieser Stelle noch nicht deutlich. Darüber geben die weiteren Passagen Auskunft.

Der gewaltfreie sexuelle Missbrauch und die Vaterfigur

Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob er die Berührungen Kellers damals als sexuell konnotiert empfunden habe, antwortet Peter leicht entrüstet: „überhaupt nicht“ (Z. 1107). Dann gerät er aber ins Stocken und korrigiert diese Aussage:

P.: Doch, doch, O.K. Und das ist ja die Sache, das war ja wieder Waldeck zweidreimal oder so ah (3) und ich hab mich dann schlafend gestellt und zum Keller hingelegt, damit er mich leichter am Penis und drumherum berühren kann, ja, weil ich fand es als angenehm' und warm, >Schluckt< Und jetzt gibt es eine Sache, die glaubt mir auch keiner, aber viele bestätigen's. >holt tief Luft< Ich wusste nicht, dass er Andere auch berührt hat >spricht leise<. Ich dachte bis zum Jahre 2010 (1) ich bin der Einzige und ich hab endlich meinen Vater gefunden Mhm und habe das überhaupt nicht realisiert. >Holt Luft< Und erst 2010, da die also 2009 die Geschichte, kam dann bröckchenweise raus. >schluckt< dass ich einer, mit Verlaub, von Hunderten war. Die paar Fälle, die heute bekannt sind, ist nicht mal die Spitze des Eisberges (Z. 1111-1122).

Zunächst wird in diesem Absatz implizit klar, dass Peter „das Besondere“ auf die Wärme und Herzlichkeit und Zuwendung der Gruppe einschließlich Keller bezieht. Auffallend ist nun, dass mit dem Wechsel in die Familie Keller dem Internat mit seiner Familienorganisation als Kompensationsraum starke Bedeutung zukommt. Zum einen wegen des Lebensstiles in der Familie Keller, der sich zusammengefasst als unkonventionellen, naturverbundenen, erlebnisorientierten Stil bezeichnen lässt, somit einen großen Kontrast zu der konventionellen, familialen Klinikhausatmosphäre und zu den Familien des Sportlehrers und des Altphilologen markiert. Zum anderen infolge der geschlechterübergreifenden Möglichkeit

des Erlebens von „Wärme und Herzlichkeit“ (vgl. Z. 1093), beispielsweise durch das gemeinsame Duschen, Matratzenlager anstelle von Stühlen oder Sesseln, das enge Nebeneinanderliegen im VW Bus. Peter erlebt mit 13 Jahren eine äußerlich und innerlich andere Welt. Auf der einen Seite schätzte Peter die Zärtlichkeit der Mutter und Großmutter, auf der anderen Seite empfand er die häusliche Atmosphäre als kalt und er fühlte er sich verkauft (vgl. Z. 190). Hinzu kommt die Suche nach einem Vater, den er weder im leiblichen Vater noch im Stiefvater findet. Er oszilliert zwischen seiner emotionalen Bedürftigkeit und der Ablehnung seiner Bedürfnisse nach Anerkennung durch die leiblichen Familienmitglieder, zu deren Aufgabe die Einlösung seiner emotionalen, kindlichen Ansprüche gehören würde. Nun treffen sich in der Familie Keller gewissermaßen zwei Linien. Die eine Linie führt von der Suche Peters nach emotionaler Wärme, Zuneigung, Geborgenheit und Anerkennung sowie der Suche nach Besonderung in eine Umgebung, in der ihm diese Suche als Erfolg versprechend erscheint. Diese Umgebung bildet faktisch hinsichtlich der räumlichen Ausstattung, des warmen und herzlichen Miteinanders einen völligen Kontrast zu seinem Elternhaus und ist außerdem vom Zeitgeist sexueller Offenheit und einer sexualisierten Atmosphäre geprägt. Die Handlungsspielräume des Lehrers und Familienoberhauptes erscheinen durch die unkonventionelle Atmosphäre kaum begrenzt. Eine hierarchische Rollenstruktur zwischen einem Lehrer/Familienoberhaupt und Schülern wird verschleiert. In dieser emotionalen Aura gelingt das Schaffen einer zweiten, einer Verführungslinie, zu der Generationen- und Abhängigkeitsgrenzen wie selbstverständlich überschritten werden. Die emotionale Empfänglichkeit von Peter und seine Suche nach einem Vater ermöglicht es dem Familienoberhaupt Keller, gänzlich ohne Gewalt, einen Nähe und Anerkennung suchenden Jugendlichen in einer subtilen, von ihm sexualisierten Weise zu verführen, sodass sein Verhalten gar nicht als sexueller Missbrauch erscheint. Im Gegenteil, das Opfer Peter empfindet sich in besonderer Weise auserwählt und glaubt, seinen Vater gefunden zu haben. Dieser nicht als offene sexualisierte Gewalt in Erscheinung tretende Missbrauch führte dazu, dass sich das Opfer „schlafend stellt“ und glaubt, seinen eigenen Bedürfnissen gefolgt zu sein (vgl. Z. 1112-1113). Durch das Verwickeln in diese Komplizenschaft gewinnt Peter den Eindruck, den aktiven Part übernommen zu haben und dafür verantwortlich zu sein. In dieser neuen Erfahrung von Anerkennung durch das Familienoberhaupt gelingt es, seine emotionale und soziale Verunsicherung zu überdecken, aber nicht zu lösen.

Diese Spur der Verführung und damit der Missbrauch ist dem Interviewten erst klar geworden, als er im Jahr 2010 erfahren hat, dass er eines von vielen Opfern gewesen ist. Dennoch unternimmt Peter nach seiner 2010 erlangten Kenntnis über den sexuellen Missbrauch an „seiner“ Schule einen Entlastungsversuch für Keller:

P.: Keller hat eigentlich nie penetriert, also er ist >holt Luft< ahm, wenn man es so'n bisschen beschreibt, er hat immer gern mit dem Feuer gespielt. Mhm. Er war also

nicht so wie Heidar oder Bürger, diese Brutalität... das kannte ich nicht, bei uns war das mehr spielerisch (Z. 1234-1242).

Wie stark die Verführung nachwirkt, wird an diesem Abschnitt deutlich. Der erwachsene Peter erweckt den Eindruck, die heimlichen spielerischen, sexuellen Übergriffe eher positiv als negativ in Erinnerung zu haben. Bedeutsamer für ihn ist seine plötzliche Erkenntnis im Jahre 2010, doch keinen „Vater“ gefunden zu haben und er nicht der „Einzig“ war. Damit wird das Gefühl der Besonderung zunichte gemacht. Die Enttäuschung darüber wird transportiert durch das Einbetten der Aussage „...*ich dachte, ich bin der Einzige und hab endlich meinen Vater gefunden...*“ (Z. 1117-1118) in leises Sprechen, tiefem Luftholen und schlucken. Die Verunsicherung und Betroffenheit gehen so weit, nicht zu erkennen, dass sexuelle Kontakte zu einem Vater ausgeschlossen sind.

Ein Gefühl von Scham beendet die Zeit in der Keller-Familie

Die Verschleierung der pädagogischen Verantwortung wird nochmals deutlich in der Form von gänzlichem Kontrollverlust, beziehungsweise -verweigerung, über die Geschehnisse in der Familie Keller, wenn die als Freundin [und spätere Ehefrau] von Keller bekannte Schülerin Angelika, Peter zweimal verführen konnte. Um zu Angelika zu gelangen, musste er nachts an drei Mädchen vorbei schleichen (vgl. Z. 1718-1719).

P.: Ich habe doch mit Angelika gepoppt. O.K. Ich konnte der ja nicht mehr in die Augen sehen (vgl. Z. 1710-1711)... Und ich konnte dem Jürgen nicht mehr in die Augen sehen. Mhm. Ja weil Ödipus Schnödipus ja und sonst irgendwas und dann, weil ich damit nicht klar kam, ich hab's als sehr schön empfunden, als sehr liebevoll; >holt Luft< sehr zärtlich, sie hat mir auch Dinge beigebracht von denen ich heute partizipiere, schlaf nie danach direkt ein...“ (Z. 1143-1148).

Peter war 14 Jahre alt, befand sich in der Pubertät und hat sich gern verführen lassen. Erst im Nachhinein plagte ihn das schlechte Gewissen. Einerseits, weil ihm der Akt gefallen hat, andererseits, weil ihm ein Gefühl sagte, dass er Angelika und Keller gegenüber schlecht gehandelt habe. Die versuchte Psychologisierung „*weil Ödipus Schnödipus*“ (Z. 1144) könnte als halbherziger Versuch einer Entschuldigung interpretiert werden, spricht darüber hinaus aber auch dafür, dass er in dem Familienoberhaupt Keller seinen Vater sehen wollte und deshalb Schamgefühle erlebte. Eine erwachsene Reflexion der Ereignisse im Sinne von ‚Vertrauensmissbrauch‘ findet in Peters Gedankenwelt nicht statt. Ein offenes Gespräch vermochte Peter mit Angelika und Keller nicht zu führen. Auch daraus geht klar hervor, dass die Atmosphäre in der Familie Keller zwar als sexualisiert angesehen werden kann, eine kommunikative Reflexion im Sinne einer moralischen Orientierung wurde gleichwohl nicht geleistet. Demzufolge konnte Peter auch nicht offen darüber sprechen. Für das gespürte Unrechtsbewusstsein fehlte ihm eine Handlungsorientierung. Der Junge kam „*mit dieser Situation nicht klar*“, und offenbarte sich seinem Zimmerkameraden (vgl. Z. 1149-1150). Dieser wiederum erzählte es Keller. Weil darüber geredet wurde, was Peter als ‚unangenehm‘ empfand, war das der Auslöser, weshalb Peter nach etwa

zwei Jahren die Keller-Familie auf eigenen Wunsch wieder verließ (vgl. Z. 1168). Seine Bearbeitungsmöglichkeit bestand darin, sich zurückzuziehen und eine offene Konfliktaustragung so zu vermeiden. Mit diesem Rückzug aus dem Interaktionsraum der Keller-Familie, dokumentiert Peter einerseits seine Verunsicherungen, sich selbst im Sinne der Selbstachtung als gleichberechtigter Partner anzuerkennen. Andererseits hatte er sehr wohl im Blick, dass er abhängiger Schüler und kein gleichberechtigter Erwachsener war.

Unter Berücksichtigung der sexualisierten Atmosphäre in der Keller-Familie und des gewaltfreien sexuellen Missbrauchs, in der für Peter die subtile Verführung seines vermeintlichen Vaters nicht erkennbar war, wirkt es nicht verwunderlich, wenn Peter erzählt, dass er später jahrelang „steuerlich für ihn tätig war“ (vgl. Z. 1173). Während vieler Jahre habe Peter nicht mit „Keller gebrochen“ (Z. 1173), es wurde über die Vorfälle „aber auch nie geredet“ (vgl. Z. 1176-1177). Nur weil zu keiner Zeit zwischen Peter und Keller und ansatzweise Angelika offen über die Vorfälle gesprochen wurde, eine Neubewertung des wechselseitigen Verhaltens infolgedessen nicht vorgenommen wurde, außerdem das von Peter erhoffte Vater-Sohn-Verhältnis nie reflektiert wurde, konnte der Schein einer funktionierenden Beziehung gewahrt bleiben.

Erst im Jahr 2010, als Peter die gravierende Tragweite des Missbrauchs an der OSO bekannt wurde, forderte er von Keller eine persönliche Entschuldigung, die nicht erfolgte (vgl. Z. 1177-1180). „Er macht ja dann auf Demenz ‚was Peter, Du auch?“ (Z. 1179-1180) – dies sollte eine Erklärung für das Ausbleiben einer Entschuldigung darstellen. Keller verstarb im März 2012.

Peters Aufenthalt an der Odenwaldschule hält noch zwei weitere Erfahrungen mit Familienoberhäuptern bereit. Wie er sich eine Meinung über ein späteres, weiteres Familienoberhaupt bildete, beschreiben folgende Passagen, in der Peter den Schulleiter Gerd Bürger als Lehrer erlebt:

Gerd Bürger in der Funktion des Religionslehrers

Als der Interviewte „so 13, 14“ war, denn „da wachsen ja auch schon so die ersten Haare“ (vgl. Z. 1317) standen der Konfirmationsunterricht und die Konfirmation an. Seine Mutter erinnerte ihn im Jahre 2010 an den unten folgenden Satz, den er damals geäußert habe, und damit auch die Ursache für seine Aussage wieder in sein Gedächtnis gelangte:

P.: Von dem Schwein [Bürger] möcht‘ ich nicht eingeseget werden (Z. 1319-1320).

Bevor Peter den Grund für diese Ablehnung beschreibt, beklagt er sich, dass seine Mutter nicht nachgefasst, sondern seinen Ausspruch hingenommen habe. Er geht davon aus, dass seiner Mutter seine jeweiligen Zimmerkameraden, Familienoberhäupter und Lehrer nicht bekannt waren. Entlastend bemerkt er aber zugleich, dass es fraglich ist, ob „eine Mutter“ (Z. 1326) „dem in der damaligen Zeit, ahm eine Bedeutung hätte beimessen können“ (vgl. Z. 1329). Dem oben zitierten Satz, der seiner Mutter „exakt 40 Jahre präsent geblieben“

(Z. 1321-1322) war, lag ein Vorfall zwischen Schüler Peter und Lehrer Bürger zugrunde. Zu diesem Zeitpunkt wusste Peter noch nicht, dass er Bürger auch noch als Familienoberhaupt erleben würde. Folgender Dialog zwischen Interviewerin und Interviewtem gibt Aufschluss über die Zusammenhänge:

P.: An diesen Ausspruch konnte ich mich nicht erinnern, aber ich konnte mich erinnern, dass ich beim Gerd Bürger in der Privatwohnung war und er mit Kraft übergriffig werden wollte. Ich mochte Bürger nicht. Und ich habe auch nicht verstanden, warum ich in Bürgers Wohnung war, und dann wurde es mir klar. Es war der Konfirmationsunterricht. Mmmh. Und der fand entweder im Pestalozzihaus oben in dem Dach statt oder in Bürgers Privatwohnung. >Holt tief Luft< Mhm. Und (2) dieser Konfirmationsunterricht wurde auch von Dr. S. H. gemacht. Die haben das nämlich zusammen gemacht. Mhm. >Holt tief Luft< Und jetzt kommt diese Geschichte mit dem Sportler wieder >schluckt< war ja durchtrainiert. Bürger war ein sehr kräftiger Mann.

I.: Groß und kräftig, ne?

P.: *Schlank, na ja der wird 1,80 m gewesen sein. Aber der hatte eine solche Kraft in den Händen, der hätte sich, glaub ich, ah, so an seinen Fingerkuppen hochziehen können ja. Mhm. Und mir ist es unter größter Kraftanstrengung gelungen, mich von ihm loszureißen.*

I.: Wollte er sich auf Sie werfen?

P.: *Nee, wir standen bei, ich weiß es nicht. Mhm O.K. Und wer guckte zu? S. H. Der hat nicht eingegriffen. >holt tief Luft< Und ich kann heute noch beschreiben ah ah wo H. gestanden hat, wo ich gestanden habe, ich könnte auch noch sagen, es war also, klar es war dunkel, es war ja schon abends >holt Luft< und ich bin dann am S. H. vorbei aus dieser Wohnung gerannt. >Schluckt<*

I.: Wollte der Sie küssen?

P.: *Ich weiß es nicht. Also ich stand- ah er hatte sich aah aah ich – ah mein Rücken war an seinem Bauch, er hatte mich dann so umklammert >holt tief Luft< ich weiß nicht, was er vorhatte. Ich ah ah- das kam auch urplötzlich, sonst man ja irgendeinen Instinkt (Z. 1332-1365)*

Der Abschnitt ist wiederum formal eine Mischung aus Argumenten, Beschreibungen und szenischer Darstellung, die von Peter in der Form des erzählten Ich gleichwohl in der Vergangenheit erinnert werden.

Inhaltlich geht es um einen Übergriff von Bürger, der ohne Folgen blieb, weil Peter „Bürger nicht mochte“ (Z. 1335) und er sich befreien konnte. Das gelang Peter nach Selbsteinschätzung aber nur, weil er als durchtrainierter Sportler die große Kraft hatte, sich loszureißen. Mit einem weiteren Argument „... der hätte sich... an seinen Fingerkuppen hochziehen können“ (Z. 1347-1348), begründet Peter und hebt seine Abwehrleistung dadurch hervor, dass er Bürger für einen kräftigen Mann hielt (vgl. Z. 1342). Entgegen seiner Annahme, dass er noch beschreiben könne, wo der Lehrer Dr. S. H. gestanden habe, zeigen seine nicht vollendeten Sätze, beispielsweise „Nee wir standen bei, ich weiß es nicht“ (Z. 1353) und „Also ich stand – ah er hatte sich aah aah ich – ah mein Rücken war an sei-

nem Bauch“ (Z. 1362-1363) doch Erinnerungslücken. Andererseits könnte hierin auch eine emotionale Beteiligung anklingen, denn diese Sätze sind teilweise grammatikalisch unvollständig. Entweder fehlt ein Subjekt ([ich] war ja durchtrainiert) oder ein Verb (sonst [hatte] man ja irgendeinen Instinkt). Wichtig ist Peter ferner, dass ein weiterer anwesender Lehrer, Dr. S. H., die Umklammerung sah und nicht einschritt. Offen bleibt an dieser Stelle, ob Dr. S. H. den Vorfall hätte sehen können, wenn es schon dunkel war. Warum hielten sich die drei Personen in einer „*Wohnung*“ (Z. 1357) im Dunkeln auf? Eine Erklärung geht aus dem Textmaterial nicht hervor, möglicherweise sind sie gerade gekommen oder wollten gehen.

Festzuhalten ist mit dieser Episode, dass Peter sich zur Wehr gesetzt hat, wenn ihm etwas körperlich unangenehm war oder/und er den Menschen nicht mochte. Dass er die Familie Bürger nicht mochte, resultiert wahrscheinlich aus Peters Beobachtung der Besonderheiten in dieser Familie, beispielsweise dem Konsumverhalten und der außergewöhnlichen Freiheiten der Schüler. Ferner gehörte er nicht zu den „Besonderen“ (vgl. Z. 839) der Familie Bürger, die es sich seiner Meinung nach bei dem „Sonnenkönig haben gut gehen lassen“ (vgl. Z. 837-839). Hieraus spricht eine gewisse Konkurrenzsituation zwischen den als sehr unterschiedlich wahrgenommenen Familien Bürger und Keller, die dann auch in Ablehnung der Familienmitglieder und des Familienoberhauptes Bürger mündete, weil Peter von jener Besonderung ausgeschlossen war. Anlässlich des Umgangs mit einem neuen Freund Marco G. wird im Folgenden darauf nochmals eingegangen.

Doch zunächst wollte Peter wegen seiner Unrechtsempfindung die Keller-Familie verlassen. Er entschied sich, mit seinem neuen Freund Marc G., in die Familie „Heinz Müller“ zu wechseln (vgl. Z. 1221).

Eine Zeit mehrerer Wechsel der Familienoberhäupter

Die Besonderheit in dieser Familie Müller weist einen Zusammenhang zu dem von Peter zuvor thematisierten Klassenunterschied der Schüler auf. Sein Freund Marc G. „gehörte halt auch zu den Privilegierten, seine Eltern waren geschieden, er bekam das Schultaschengeld, dann bekam er von Mami und von Papi noch mal Schultaschengeld >holt Luft< und da Hubert G. auch gleichzeitig eine Funktion im Trägerverein ausübte, >holt Luft< wurde nicht dagegen vorgegangen, dass Marc dann sogar ein Auto dort hatte...“ (vgl. Z. 1770-1775). „Jeder andere wäre von der Schule geflogen, aber das waren die großen Bosse“ (Z. 1775-1776). Marc G, der schon 18 Jahre alt war, lud Peter in eine Disco ins Ruhrgebiet ein. Für die Fahrten benutzten sie das Auto von Marc oder wurden aus Oberhambach von einem Fahrer mit dem großen Familien-Mercedes abgeholt. Das Auto durfte Marc dann auch vor Ort benutzen. Peter fühlte sich nicht wohl dabei:

P.: ... und ich bin so da runter gekrochen, ich hab mich nur geschämt, weil es dacht sich doch jeder, dass es nicht dein Auto ist, ja, und Marc, protzig, großkotzig, klar (Z. 1781-1783)

Obgleich Peter aus einer angesehenen, wohlhabenden Familie stammte, wurde er im Internat finanziell kurz gehalten, mit dem Ergebnis, dass er sich von Schülern, die das Geld der Eltern zeigen, zu distanzieren versucht. Das bestätigt sich auch, wenn Peter über die „erlauchten Günstlinge der Familie Bürger“ spricht (vgl. Z. 1801). Er meint damit Söhne aus bekannten industriellen oder politprominenten Familien:

P.: Ja und da gab's ja auch noch welche, die hatten das Geld und haben die anderen das ja spüren lassen, ja, und haben Hof gehalten, und dazu gehört W., F., P. Die haben sich's ja beim Sonnenkönig [Bürger] gut gehen lassen, uns alle spüren, wir haben täglich gespürt, dass sie was Besonderes sind (Z. 835-839).

Auf der formalen Ebene verwendet der Erzähler mehrfach als Bestätigung seiner Aussage den Gesprächspartikel „ja“. Der letzte Satz (Z. 838) ist grammatikalisch nicht vollständig, es fehlt das modalverbähnliche „lassen“, das hinter dem zweiten Verb „spüren“ (lassen) stehen müsste.

Auffallend ist, dass der Erzähler nicht ausführt, was er mit „gut gehen lassen“ konkret meint. Er geht davon aus, dass die Interviewerin weiß, dass es sich dabei um den Konsum von Genussmitteln (Alkohol und Drogen) und sonstige Freiheiten handelte. Im nicht zutreffenden Fall wäre „das Besondere“ gewissermaßen eine kritische Anmerkung über sich selbst, nachdem er ja zuvor seine eigene angenommene Besonderung durch seine Zugehörigkeit zu dem „Keller-Rudel“ (vgl. Z. 1030) betonte. Er argumentiert aus der Orientierung seines damaligen Mitschülerdaseins. Als heute Erwachsener lässt er eine Reflexion der Zweifelhaftigkeit, im Internat zu den „Besonderen“ zu gehören, nicht erkennen. Peter entwirft als signifikantes Unterscheidungsmerkmal in der Odenwaldschule somit keineswegs das besondere schulische Profil, sondern die individuellen Teilhabemöglichkeiten an einer von einem Familienoberhaupt in sehr unterschiedlicher Weise geförderten Erlebniswelt.

Der Grund, weshalb Peter die Müller-Familie relativ schnell wieder verlassen wollte, lag im Verhalten von Marc, der ihm nämlich die Freundin ausgespannt habe (vgl. Z. 1768-1769). Peter bewertet diese Handlung von Marc als „nicht nett“ (Z. 1761), sieht jedoch als Konfliktlösungsstrategie abermals nur den Rückzug aus der Situation, mit der eine Auseinandersetzung mit dem Konflikt vermieden wird. Eine bewusste, kommunikative Auseinandersetzung mit Krisen hätte ein argumentativ begründetes Stellung nehmen erzwungen und wäre einer Emanzipationsstrategie gefolgt. Mit der Rückbesinnung auf bisherige Bewältigungsstrategien verhindert Peter einen reflexiven Rückgriff auf einen eigenen Selbstentwurf und damit auf die Gewinnung lebenspraktischer Autonomie.

Nachdem Peter auch aus der Müller-Familie flüchten wollte, bot sich als Zimmerkamerad Aurel John an, den er bereits aus der gemeinsamen Zeit im ersten Pestalozzi-Haus kannte.

Mit Aurel, dem „*besten Elektroniker*“ (Z. 1751-1752), arbeitete Peter in dem Werkstättenhaus Tür an Tür. Zu diesem Zeitpunkt wird schon klar gewesen sein, dass Peter eine Handwerkerlehre absolvieren will. Das Werkstättenhaus umfasste das Elektroniklabor, die Schlosserei und die Schreinerei, in den entsprechenden Lehrberufen konnte auf der OSO neben dem Abitur ein Berufsabschluss erzielt werden. Peter wurde in der Schlosserei zum Schlosser ausgebildet. Die beiden jungen Männer kamen sich so wieder ein bisschen näher und planten nun, ein gemeinsames Zimmer zu beziehen (vgl. Z. 1753-1755). Eine Möglichkeit wurde ihnen im Haus von Christine Klimek angeboten, die Deutsch, Französisch und Spanisch unterrichtete und eine „*richtig tolle Frau*“ (Z. 1792-1793) war. Leider befand sich dieses Haus noch im Bau, womit eine Zwischenlösung gefunden werden musste. Die Lösung bestand darin, in die Bürger-Familie einzuziehen.

Gerd Bürger – ein unsympathisches Familienoberhaupt

So wurde Peter wider Willen Mitglied der Bürger-Familie (vgl. Z. 1800). Dabei vertritt er die Auffassung „*Es gab keine Familie bei Bürger, es gab unsere erlauchten Günstlinge und der Rest (1) war halt da. Das waren 15, 16 Schüler O.K. Und Bürger hatte einen großen Vorteil, er ließ uns in Ruh, man konnte eigentlich machen, was man wollte*“ (Z. 1801-1804). Eine Aussage, die im Hinblick auf die ebenfalls rekonstruierte Erzählung von Carsten Bickenbach zu der Nachfrage führte, ob das nur im Haus der Bürger-Familie so gewesen sei. Peters Antwort lautet:

P.: Im Bürger-Haus war's extrem, bei dem gab's überhaupt keine Regeln mehr. Er hat übrigens auch, kommen wir wieder zu diesen Nachmittagsplänen zurück, ahm alle Verpflichtungen abgeschafft, alle Werte abgeschafft, es gab 'n Zweiklassensystem die... Sozialamtskinder, die ja bis 45 % zu Beckers Zeit Anteil genommen haben, Mhm..., am Anfang waren es 10 %, da war es noch erträglich, >holt Luft< und diese Kinder konnten machen, was sie wollten, sie hatten Narrenfreiheit, und wir normal bürgerlichen (2) haben immer Ärger bekommen, Mhm (2) für dasselbe Vergehen. Haus anzünden, Tischtennisball, >holt Luft< ah Alkohol oder sonst was (Z. 1808-1817).

Mit dem vorliegenden Abschnitt beschreibt der Erzähler eine andere Art Zweiklassensystem als zuvor. Ging es zuvor um Schüler aus renommierten, reichen Familien und den Anderen, differenziert er nunmehr zwischen ‚Sozialamtskindern‘ und ‚normal-bürgerlichen‘, zu denen er sich selbst zählt. Als er für einen Zwischenaufenthalt in die Familie Bürger gehen musste, war er 16 Jahre alt, die Vorfälle jedoch (Alkohol Genuss, Ball anzünden etc.), die zu seiner Bestrafung (Verwarnung) geführt hatten, fanden 3 bis 4 Jahre zuvor statt, darüber hinaus in einer anderen Familie (zum Beispiel in der Familie von Ernesto Zinsel). Ihn beschreibt Peter als ein Familienoberhaupt der „*alten Generation*“ (Z. 728), der „*honorig korrekt*“ (Z. 717) war und auch Bürger „*vehement widersprochen hat*“ (vgl. Z. 729). Diese Beschreibung lässt die Annahme zu, dass Ernesto Zinsel sein pädagogisches Verhalten zwischen Sozialamtskindern und anderen Schülern gleichermaßen konsequent ausgerichtet hatte. Die von Peter in dem Erzählabschnitt vorgenommene Differenzierung

ist eher ein Hinweis auf die große Gestaltungsfreiheit der einzelnen Familienoberhäupter und das Fehlen einer konsequent in der Odenwaldschule einzuhaltenden pädagogischen Linie. Das Gefühl der Ungleichbehandlung und somit Ungerechtigkeit ist von Peter empfunden worden, wenngleich die Ursachen weniger in der sozial-ökonomisch unterschiedlichen Schülerschaft als vielmehr in der heterogenen Gruppe der Lehrer und deren Ziele zu finden sein werden. Auch hier beschreibt und bewertet Peter die Schulkultur aus seiner damaligen Schülerperspektive.

Aufgrund des zwei Jahre zurückliegenden Übergriffs von Bürger war „*es ihm nicht sehr wohl (1) bei Bürger rein zu ziehen*“ (vgl. Z. 1821-1822). Aber das Haus Klimek befand sich noch im Bau und Peter hatte anscheinend keine Wahl. Er zog dort ein und befand sich in der Zwickmühle. Einerseits gehörte zu seinem „*Wohlfühlprogramm*“ (vgl. Z. 1825) unbedingt das morgendliche Duschen, andererseits hatte er Angst, Bürger in der Dusche alleine zu begegnen. Bürger war dafür bekannt, dass „*er morgens lange in der Schülerdusche duschte und in der Ecke stand und guckte*“ (vgl. Z. 1825). Wie lange das täglich andauerte, wusste Peter nicht, weil die Schüler um 6.30 Uhr oder 7.30 Uhr aufgestanden sind und jeder wieder ging, wenn das Duschen absolviert war. Peter versuchte, sich gar nicht erst in die Gefahr eines zweiten Übergriffs durch Bürger zu bringen, indem er den Duschraum gar nicht erst betrat, wenn kein anderer Schüler anwesend war (vgl. Z. 1844). Sofern Schüler bereits duschten, hoffte er, nicht allein zurückzubleiben. In jedem Fall empfand er die Situation als unangenehm (vgl. Z. 1849). Während der sechs Monate im Hause Bürger überstand Peter das Duschen ohne versuchte Übergriffe, wenngleich mit „*mulmigen Gefühlen*“ (Z. 1875). Peter ergänzt beschreibend das Verhalten von Bürger, indem er seine individuelle Erfahrung überträgt auf seine Erwartung im Hinblick auf ein seines Erachtens angemessenen pädagogischen Verhalten:

P.: *Und es war aber auch so, manche Zimmer ließ er in Ruh, (1) und manche nicht. >Holt Luft< Und ich müsste mal nachgucken, mit wem ich da auf'm Zimmer war, (1) war glaub ich Krümel. >Holt Luft< Und, ahm, (1) in unser Zimmer hat er auch nie Gute Nacht gesagt, er war nie da drin, (2) es sei denn man hätte irgend einen Unsinn gemacht, ja, also so laut nachts um 12 Musik, dass der überhaupt mal reingekommen ist. >Holt Luft< (4) Mit 16, (.) kann man lange drüber streiten, aber es gibt ja nun auch Ordnungsfunktionen, die diese Pädagogen hätten haben sollen, ja. Nun so, ah ah ah, ob das jetzt nun Hausaufgaben ist oder ah Hygiene oder sonst irgendwas, den sahen wir nie, man hätte machen können was man wollte (Z. 1876-1886).*

Obgleich der Erzähler zuvor schon beschrieben hatte, dass man bei Bürger „*alles machen konnte*“ (Z. 1804), wechselt er in diesem Abschnitt vom definierten „wir“ (Peter und Krümel) zum Indefinitpronomen „man“, wenn er die grundsätzliche erzieherische Abwesenheit von Bürger und „diesen Pädagogen“ bemängelt. Es bleibt insofern auch unklar, ob Bürger nachts um 12 Uhr mal gebeten hat, die Musik leiser zu stellen oder nicht. Der Konjunktiv „... *man hätte irgendeinen Unsinn gemacht*“ (Z. 1881) steht im Gegensatz zu der

Perfektformulierung „... dass der... reingekommen ist“ (Z. 1882). Lediglich der Teilsatz „mit 16 (.) kann man lange drüber streiten“ (Z. 1883), lässt die Vermutung zu, dass Bürger doch mal um Ruhe gebeten haben könnte. Auch wenn er mit „Nun so, ah ah ah...“ (Z. 1884) zögert, konkrete Ordnungsfunktionen zu benennen, fehlt ihm bei Bürger doch jede Aufsicht und Regelung der Hausordnung. Auch in dieser Familie erlernt Peter in eigener Sache keine reflexive, kritische Diskussionsfähigkeit. Und es entwickelte sich darüber hinaus auch kein Gefühl der Familienzugehörigkeit zu Bürger. Das lag nicht nur an der ambivalenten Bewertung von Peter hinsichtlich des geschilderten Status der Familienmitglieder, vielmehr entwickelte er sich jenseits einer schulischen Leistungserwartung zu einem Schüler mit „Schlüsselgewalt“ über ein Werkstättenhaus. Unerwartet entwirft Peter nun ein Bild mit seiner biografischen Abkehr von dem Statusanspruch der Familie und dem idealen Passungsverhältnis zu einem Gymnasium. Daher drängt sich die Frage auf, was bedingt diese Veränderung? Mit Blick auf die Beantwortung dieser Frage wird zunächst die letzte Familie gestreift, in der Peter auf der Odenwaldschule lebte.

Der Bruch in der Schulkarriere

Das halbe Jahr bei Bürger verlief für Peter reibungslos. Seine letzten knapp zwei Jahre an der OSO verbrachte er mit einem Freund, der den Beruf des Schreiners lernte, in der Familie Klimek. Diese Zeit war im Hinblick auf Narrenfreiheit (vgl. Z. 2188-2189) eine Fortsetzung der Zeit im Hause Bürger. Darüber hinaus erzählt Peter keine besonderen Erfahrungen, die mit der Familie Klimek verbunden gewesen wären. Peter konzentrierte sich auf die Schlosserlehre und genoss auch die Freiheit, im Werkstatthaus viel Zeit verbringen zu dürfen. Die Interviewerin wusste bereits, dass der Erzähler die OSO mit der Fachhochschulreife und nicht mit dem Abitur verlassen hat, wollte aber die Ursache dafür erfahren. Zuvor erklärte Peter, dass der Schreiner und er, der Schlosser, die einzigen Fachoberschüler gewesen seien (vgl. Z. 2191).

I.: Warum waren Sie keine Gymnasiasten? *Ah*. Haben die Schulnoten nicht gereicht?

P.: *Das ist die Frage. Wir haben ja vorhin die Sache mit der Förderung angesprochen, sie brauchten zwei Fachoberschüler, sonst wäre der Schulzweig eingegangen* (Z. 2196).

I.: Aaaah. Macht Sinn ja. Ich meine macht nicht für Sie Sinn, aber macht aus Sicht der Schule Sinn.

P.: *Jaa – ahm –*

I.: Und ich hab' gehört, dass das Abi leicht zu holen gewesen sein soll.

P.: *>Holt tief Luft< Das kann ich nicht beurteilen, ich mein wenn- in OSO-Heften sind alle Abitur- ah- aufgaben abgedruckt, ich fand's spannend, interessant, auch so Mathematik, Physik und solche Sachen. ahm wenn ah der Odenwaldschule wird immer unterstellt, dass sie ah (1) die- das Abitur geschenkt >holt Luft< kann nicht sein, >schluckt, holt Luft< die Aufgaben wurden gegen geprüft, die sind nur teilweise zentral vergeben, aber wenn sie in einer Gruppe von 5 Leuten lernen, auf ei-*

nem so hohen Niveau, wir waren doch von Haus aus alle schon nicht, ahm, ah geistig minderbemittelt, das sind doch ganz andere Voraussetzungen, und mit 5 Leuten in der Klasse können sie die locker da hintrimmen, dass die 'n Abitur bestehen. Also, und das ist mit der Grund ja, das sind ja ganz andere Voraussetzungen. >Holt Luft< Und, ahm, das jetzt zu sagen ich- ich mein, ich habe freiwillig Latein gelernt, ich habe freiwillig mal Spanisch gelernt, Mhm und ah vielleicht hätten die mich zu Französisch gebracht, aber ich glaube (.) ich bin also 'n typisches Produkt eines Spätentwicklers. Mhm. Erwachsen wurde ich glaube ich erst mit 50, Mhm mit 30 hab ich mal geheiratet >holt Luft< ahm i- i- ich- (Z. 2196-2216).

Dass ein Abitur auf der OSO leicht zu bekommen gewesen sein soll, kann Peter zunächst „nicht beurteilen“ (Z. 2201), sagt kurz darauf aber „kann nicht sein“ (Z. 2204-2205). Als Argumente für diese Positionierung tritt eine Spannung zwischen seinen Selbstansprüchen und vermeintlich objektiv anmutenden Rahmenbedingungen auf. Einerseits fand er „*Mathematik, Physik und solche Sachen spannend*“ (Z. 2202-2203) und „*hat freiwillig Latein gelernt, freiwillig mal Spanisch*“ (vgl. Z. 2212-2213) gelernt, andererseits unterstellt er, wie leicht es gewesen sei:

„... in einer Gruppe von 5 Leuten in der Klasse können die locker dahin getrimmt werden, dass die 'n Abitur bestehen“ (vgl. Z. 2209-2210). Die innere Spannung wird besonders deutlich, wenn der Erzähler sich selbst in die Gruppe einbezieht, den Gedanken aber nicht schlüssig beenden kann. „... aber wenn sie in einer Gruppe von 5 Leute lernen, auf einem so hohen Niveau, wir waren doch von Hause aus alle schon nicht, ahm, ah geistig minderbemittelt, das sind doch ganz andere Voraussetzungen...“ (Z. 2206-2209). Er deutet implizit an, dass er einer von den 5 hätte sein können, führt aber nicht aus, von welchen „ganz anderen Voraussetzungen“ (Z. 2211) denn hätte ausgegangen werden müssen, um ihn zu einen von den 5 Leuten zählen zu können.

Die Interviewerin berührt in diesem Frage- und Antwortabschnitt mit ihrer direkten Frage nach den Schulabschlüssen offenbar einen wunden Punkt in Peters Orientierung. Wie schon zuvor spricht er seinen Förderungsmangel an, um sogleich in paradoxer und unlogischer Weise darzustellen, dass es für „*geistig nicht minderbemittelte*“ (Z. 2208) Kinder möglich gewesen wäre, die auf das Abitur „*hinzutrimmen*“ (vgl. Z. 2210). Die ungereimte Darstellungsform dieser Passage spricht dafür, dass aus seiner Sicht ein nicht erlangtes Abitur auf widrige Umstände zurückzuführen sein muss. Er entwirft sich als passiv Erleidenden. Damit weicht er der Anerkennung eines persönlichen Anteils an seinem schulischen Scheitern aus, stattdessen unterstellt er der Schule das Motiv für sein gewissermaßen zwangsläufiges Scheitern, weil zwei Fachoberschüler formal benötigt wurden. Wie diese ‚Ausweichmanöver‘ zeigen, fehlen Peter die Voraussetzungen für eine reflexive Konfliktbearbeitung. Lediglich in seiner Bilanzierung hält er eine Erklärung bereit, mit der er den Versuch einer Entschuldigung unternimmt“... *ich bin also 'n typisches Produkt eines Spätentwicklers. Erwachsen wurde ich glaube ich erst mit 50...“ (Z. 2214-2215).*

Die Interviewerin unternimmt nochmals einen Versuch, um herauszufinden, wie es denn zur Entscheidung kam, kein Abitur zu machen.

I.: War das damals 'ne bewusste Entscheidung, dass Sie gesagt haben „mir reicht der Schlosser, ich will nicht mehr“? Haben Ihre- hat Ihre Mutter Einfluss genommen?

P.: O.K, Mhm. *ahm >räuspert sich< ah fff – selbst wenn ich 's Abitur gehabt hätte, im im Elternhaus meiner Mutter zählte nur Rechtsanwalt, Arzt, Ingenieur >überlegt< Rechtsanwalt, Arzt, Ingenieur und der Unternehmer. Ist der Grund, warum ich von jung, klein auf, selbstständig geworden bin. Will anerkannt werden >holt Luft< so. >räuspert sich< >holt Luft< so. >räuspert sich< und ich ich ich glaub, die hat sie nie dafür interessiert, mein Stiefvater sagte immer, ich bin sowieso zu doof zu allem, ich schaff die Realschule nicht, ich schaff 'n Schlosser nicht, ich bin einfach zu doof, und vielleicht wird meine Mutter ganz froh gewesen sein, dass ich es doch noch 'n bisschen gepackt hätte, weil (.) wenn ich die Realschule ah grade mal geschafft hätte so, dann wäre ich wieder zu Hause gewesen. Das wäre vielleicht für sie die größte Strafe geworden. Ich weiß es nicht (Z. 2218-2235).*

Peter beschreibt merklich emotional beteiligt (räuspert), dass es eigentlich egal gewesen wäre, wenn er das Abitur erworben hätte, denn um Anerkennung zu erhalten, wären nur die Berufe „Rechtsanwalt, Arzt, Ingenieur und der Unternehmer“ (Z. 2226) infrage gekommen. Peter entschied sich „von jung, klein auf, selbstständig“ (Z. 2227) zu werden. Und fügt, wie schon zuvor, ohne Nennung des „Ich“ in der grammatikalischen Funktion einer ersten Person in der Einzahl, hinzu, dass er anerkannt werden will (vgl. Z. 2228). Die im Elternhaus grundgelegte Selbstspannung bezüglich der familialen Ansprüche nach einem standesgemäßen Beruf und seinen faktischen Realisierungsmöglichkeiten setzen sich in der OSO fort. Die vorstehende Passage zeigt, dass es in der Familie von Peter offensichtlich keine Diskussion über mögliche Berufsinhalte gegeben hat, sondern die Bedeutung eines Berufes sich an dem symbolischen Status repräsentiert, der durch die Verfügung über materielle, kulturelle und soziale Ressourcen in den Lebensstilen sichtbar wird. Peters Fokussierung auf die Selbstständigkeit wird insofern verständlich, als dies den wirtschaftlichen Ressourcen eines Unternehmers und dessen Lebensstil vergleichbar sein kann. Peter dokumentiert in dieser Passage eindrucksvoll, dass weder die Familie noch die OSO-Familien jene Anerkennung und Stabilität des Selbst als die Fundamente legen konnten, die Peter in die Lage versetzt hätte, den Erwartungen der Familie zu entsprechen.

Außerdem wiederholt Peter sein Gefühl, in das Internat abgeschoben worden zu sein und die abwertenden Äußerungen des Stiefvaters. Der Interviewte vertritt die mögliche Sichtweise der Mutter, wenn er die Schule mit der mittleren Reife verlassen hätte „...wäre vielleicht für sie die größte Strafe geworden“, also keinesfalls für sich. Trotzdem hatte auch er nicht den Wunsch, die OSO mit dem Realschulabschluss zu verlassen. Denn die Schlosserlehre führte zu einer Besonderung, die Peter zu einer sozialen Wertschätzung und so zu einer Zunahme seiner praktischen Selbstbeziehung verhalf:

P.: ahm zur Zeit der Gesellenprüfung war der Otto 'n bisschen krank, im Krankenhaus und ich hab meine beiden Mitschüler, den Jürgen D. und den >überlegt< Jürgen D. und noch jemand, ahm zur- durch die Gesellenprüfung geführt. >Holt Luft< Und ah ah w- wir hatten keinen Meister gehabt. Die Gesellenstücke, alles allein, Prüfung allein. >Holt Luft< Also wir haben uns hin und her gefahren, und es jeden Tag geschafft, Sägeblätter gebracht, und ahm- aber ich habe die dann damals- Carl Glauer war (.) der andere Schlosser. O.k. >Holt Luft< Und wir haben uns da sehr wohl gefühlt und gesonnt, abgesehen davon waren wir ja schon gestillt, wir waren ja sowieso was anderes. >holt Luft> Und wir waren ja auch deshalb was anderes, die >holt Luft< Odenwaldschule hat doch zu meiner Zeit die berühmten Industriestipendiaten vom Freudenberg gehabt, ja, Freudenberg hat seine zehn besten (1) auf die Odenwaldschule geschickt, >holt Luft< und es waren ja- (Z. 2239-2252).

Hier klingt Stolz durch. Peter beschreibt, dass er seine beiden Auszubildenden-Kollegen, Jürgen und Carl, infolge einer Erkrankung seines Meisters Otto, zur Gesellenprüfung geführt habe (vgl. Z. 2242). Erstmals zeigt sich eine ausgeprägte Anstrengungsbereitschaft, mit der er sich für ein Ziel einsetzt. Darüber hinaus lässt Peter in diesem Abschnitt erkennen, dass er sich mit dieser Rolle des „was anderes“ zu sein (Z. 2248) arrangiert hatte, „...denn wir waren ja schon gestillt“ (vgl. Z. 2247). Das Gefühl einer besonderen Wertigkeit der Ausbildung und damit deren Teilnehmer aus dem schulischen Raum ergab sich aus der Handhabung der Firma Freudenberg, ihre 10 besten Lehrlinge als die „berühmten Industriestipendiaten“ (Z. 2250) auf der OSO ausbilden zu lassen (Stipendiaten der Fa. Freudenberg durften auf der OSO das Abitur erwerben). Beide Personengruppen erlebten das Gefühl der Besonderung und wirkten sozusagen reziprok verstärkend in dem Erleben von Anerkennung. Peter kommt später noch einmal auf die „brillante gut Schulung vom handwerklichen her“ (Z. 2548-2549) an der OSO zurück. Er findet im Zusammenhang mit dem Werkstattthaus eine weitere Kompensationsmöglichkeit für die fehlende Anerkennung schulischer Leistungen, die Aufschluss über sein Selbstverständnis von der Werkstattgruppe gibt.

Das Werkstattthaus – Raum für Anerkennung

In seinem Selbstverständnis erweist sich als bedeutsam, den Zugriff auf den Schlüssel zum Werkstattthaus erhalten zu haben:

P.: Also ich hatte erst mal, und das ist wichtig, diesen Schlüssel, Mhm ich konnte Tag und Nacht in die Schlosserei und hatte jetzt etwas, was die anderen nicht hatten. Hm hm. >Beide lachen< Also wenn irgendwas zu schweißen war oder sonst was, es war für mich 'n Ausgleich für Geld >schnalzt mit der Zunge, holt Luft< für die- Mhm Sie hatten Freiraum, sie hatten den Ressourcenzugriff, genau, Mhm nämlich das Schweißgerät und andere Dinge. >schnalzt mit der Zunge, holt Luft< Habe das nie missbraucht, aber ganz gut damit gelebt. Ja ich kam zu-

I.: Sie hatten das, was man Alleinstellungsmerkmal nennt.

P.: Ge-nau, so. >schnalzt mit der Zunge< Wir waren eigentlich zweite Wahl. Die Schreiner, die Elektroniker, die Schlosser. Mhm. Dann gab's noch die CTA-Ausbildung, aber die lief aber im Labor an, und unsere Welt war 'n Werkstätten-

haus. Ok, Mhm. >schnalzt mit der Zunge< *Und somit gluckten wir natürlich auch alle mehr zusammen als andere (1) in unserer kleinen Werkstättenwelt* (Z. 1734-1750)

>holt Luft< *äh wir haben uns wohl gefühlt, Mhm ne, also als da 'n Englisch-Leistungskurs kam, haben wir gesagt „tut mir leid, wir sind nur Fachoberschüler, wir brauchen was leichters >zieht die Nase und holt tief Luft< und wir haben das schon ausgekostet, (Z. 2235-2238).*

In diesem Abschnitt entsteht der Eindruck, dass sich Peter im Werkstattthaus mit den unbeschränkten Zugriffsmöglichkeiten auf die Geräte der Schlosserei die Wertschätzung der Mitschüler verschaffte. Sein Streben nach Besonderung und damit nach sozialer Anerkennung richtete sich auf die Verfügungsgewalt über Ressourcen, hier der ‚Schlüsselgewalt‘, die für ihn einen Ausgleich für Geld darstellte (vgl. Z. 1737-1738). Damit konnte er denjenigen konkurrierenden Schülern, die finanziell von den Eltern großzügiger versorgt wurden, eine mit Macht ausgestattete Position gegenüber stellen. Diese Art der Bearbeitungsstrategie war insofern vordergründig erfolgreich, weil er nunmehr selbstständig und autonom über die Verwendung von Ressourcen entscheiden konnte, womit ein Zugewinn an Selbstschätzung verbunden war. Zugleich enthielt diese Position, die er „*nie missbrauchte*“ (Z. 1741), die Möglichkeit der nicht näher beschriebenen Vorteilsverschaffung, denn er hat „...*ganz gut damit gelebt*“ (Z. 1741). Eine inhaltliche Identifikation mit der Tätigkeit eines Schlossers, auf die er einen Weiterbildungsweg hätte aufbauen können, wird nicht ersichtlich.

Schulische Leistungsanforderungen nehmen nur indirekt einen Raum in Peters Erzählungen ein (vgl. Z. 2196-2216), vielmehr verlagert er seine Handlungsorientierung auf die Gruppe der an seinen Ressourcen interessierten Schüler, die sich in einem vergleichbaren Alter befanden. Als Fachoberschüler entfernte er sich faktisch immer mehr von der Anspruchshaltung seiner Familie. Die Rolle des Fachoberschülers hat er akzeptiert und eingenommen, indem er Leistungsanforderungen, beispielsweise in Englisch, bewusst abgewehrt hat (vgl. 2235-2238). Mit dem Verlassen der Odenwaldschule gerät diese Akzeptanz wieder in den Hintergrund. Er wird Wege suchen, den Ansprüchen der Familie mindestens als ‚Selbstständiger‘, in seinen Augen äquivalent zu einem ‚Unternehmer‘, zu genügen.

Der Versuch, in der praktischen Arbeit die Stabilisierung seines Selbst zu sichern, erweist sich nicht nur im Hinblick auf das familiäre ‚Standessprojekt‘ als kontraproduktiv, sondern reproduziert seine Anerkennungsproblematik, die in den inkonsistenten Formulierungen „Schlosser, Schreiner... waren die zweite Wahl“ (vgl. 1734-1750) und „in der Ablehnung des Leistungskurses Englisch“ (vgl. 2235-2238) zum Ausdruck kommen. Es entsteht ein Widerspruch, wenn er seine Werkstattgruppe als „*eigentlich zweite Wahl*“ (Z. 1745) in Differenz zu nicht näher beschriebenen „*anderen*“ (Z. 1749) bezeichnet, die aber auch Abiturienten hätten sein können, weil diese ebenso einen Lehrabschluss mit dem Abitur hätten erwerben können. Die ‚zweite Wahl‘ wird also nicht durch das Werkstattthaus begründet,

sondern weil zwei Jungen, einer war eben Peter, Fachoberschüler wurden. Mit der praktischen Tätigkeit eröffnete sich ihm dennoch das Feld, auf dem er etwas leistete und mit dem Lehrabschluss als Schlosser letztlich auch einen persönlichen Erfolg erzielte, der jedoch in den Augen der Familie nichts galt.

Peter verlässt mit 17½ Jahren als Schlossergeselle mit Fachoberschulreife die Odenwaldschule und konnte mit dieser Kombination ein FH-Studium aufnehmen (vgl. Z. 2281, 2289).

Peter evaluiert seine Zeit auf der Odenwaldschule

Die Evaluierung seiner 9-jährigen Schulzeit an der OSO fasst Peter in 4 Passagen zusammen:

P.: Ich habe diese 9 Jahre Schule Erinnerung. >Holt Luft< Das war eine Riesenparty und ich kann mich nie erinnern, Schulaufgaben gemacht zu haben. (3) Ernsthaft... Es war einfach (.) toll, es war das Paradies (Z. 981-984).

P.: Und, also wir haben uns da eigentlich sehr wohl gefühlt, ausgeruht. Und das ist >holt Luft< wie ichs vorhin schon mal sagte, ah ah. Spaßveranstaltung. Ich habe dort 9 Jahre Spaß gehabt (Z. 2267-2269).

Im Zusammenhang mit einem Lehrer, Willi Heidar, der als „schwul“ (Z. 1912) bekannt war, bilanziert Peter die damaligen Eindrücke der Schüler:

P.: Wir waren alle glücklich, dass die armen kleinen schwulen Kinder (1) keine Aussätzigen waren, sondern beim Heidar ein zu Hause hatten. Wenn das die Beschreibung unserer Gefühle von damals war, ja, wir haben das als progressiv angesehen >holt tief Luft< (Z. 1913-1916).

P.: Ich bin also das typische Produkt eines Spätentwicklers. Mhm. Erwachsen wurde ich glaube ich erst mit 50... (Z. 2214-2215).

Die Rückblende verfasst Peter aus der Perspektive des Schülers, bis auf den letzten Satz. Der Bezug zu seinem Erwachsenenleben nimmt einen entschuldigenden Charakter an, ‚ich bin ein Spätentwickler‘. Auffallend ist seine Bilanzierung der Schul- und Internatszeit als riesige Spaßveranstaltung mit einem umfassenden Freizeit- und Erlebnisraum. Die Institution Schule als Leistungsraum mit Selektionseffekt erlebt er zwar an sich selbst, jedoch ohne Möglichkeit der eigenen Reflexion. Die Schule unter dem Aspekt des kreativen Lernens, sich einem Zeitschema zu fügen, in dem gelernt wird, Leistung unter Bewertungsgesichtspunkten zu erbringen, persönliche Bedürfnisse aufzuschieben usw. kommt in seiner Erzählung nicht zum Tragen. Er entwirft die schulische Gemeinschaft in keiner Weise als Arbeitsbündnis, dem die Praktizierung eines idealen pädagogischen Generationenverhältnisses immanent ist. Auch dann nicht, wenn der distinkte Begriff ‚ideal‘ an dem theoretischen Konzept der Odenwaldschule erst erläutert wird (S. Teil C, Kap. 1 und Teil D, Kap. 1.3).

Bemerkenswert ist ferner, dass Peter seinen eigenen Missbrauch im Rückblick nicht thematisiert. Nimmt man den Absatz, in dem Peter sich über „die armen kleinen schwulen

Kinder“ (vgl. Z. 1913) äußert hinzu, dann gewinnt seine Bemerkung „*wir haben das als progressiv angesehen*“ (Z. 1916) eine doppelte Bedeutung. Einerseits distanziert sich der erwachsene Erzähler nicht deutlich von den Gefühlen von damals, indem er sich beispielsweise moralisch entrüstet, er zeigt andererseits damit auch seine lang nachwirkende Faszination seiner OSO-Zeit. Auch eine Zeit der Suche nach dem Vater, den er mit Keller glaubte gefunden zu haben, bewirkte seine subtile Verstrickung in ein Missbrauchsgeschehen, von dem er sich gleichfalls nicht eindeutig distanziert, sondern den Irrtum über seine Einmaligkeit beklagt. Bei Peter schimmert besonders ambivalent die über Jahrzehnte wirkende eigene Verstrickung und Faszination über die Erlebniswelt ‚OSO‘ durch, die eine starke Verurteilung eigener Erfahrungen schwierig für ihn werden lässt.

2.3 Der schwierige Weg der Selbstfindung

Mit Blick auf die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Fragestellungen wurden die zentralen Sozialisationsinstanzen sowie Erziehungs- und Bildungsfelder Familie und Schule hinreichend ausführlich rekonstruiert. Welche Bedeutung das Zusammenspiel dieser beiden sozialisatorischen Felder für das weitere Leben des Opfers einnimmt, soll in dem folgenden Abschnitt rekonstruiert werden. Die Darstellungsform und die Rekonstruktionen dieses Abschnittes sind ergebnisorientiert komprimiert. Gleichwohl wird das Ziel verfolgt, den Lebensweg und damit den Gang der Rekonstruktion nachvollziehbar zu halten.

Berufswahl mit Hindernissen

Als Peters Mutter und sein Stiefvater zu seiner Verabschiedung aus der Odenwaldschule anreisen, gab Ihnen der Klassenlehrer die Empfehlung mit „*Ihr Sohn kann alles, nur nicht Mathematik und Physik*“ (Z. 2284), woraufhin von der Familie entschieden wurde „*prima, dann kann er ja Ingenieur werden*“ (Z. 2286). Peter wollte eigentlich Sozialpädagogik studieren, weil das „*seine Welt*“ (Z. 2290) gewesen wäre. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass Peter einen guten Zugang zu dem hatte, wofür er sich als geeignet betrachtet. Das setzt Selbstreflexion voraus. In dieser sehr wichtigen Frage brachte Peter dennoch nicht das Enaktierungspotenzial und Durchsetzungsvermögen gegen seine Familie auf, obwohl ihm bewusst ist, dass die Empfehlung des Klassenlehrers gerade nicht auf ein Ingenieurstudium verweist, wie seine Ausdrucksweise „*prima, ...*“ (Z. 2286) belegt. Im Ergebnis folgte er der traditionellen Standesorientierung der Familie.

Also nahm Peter 1976 an der Fachhochschule Bingen, dem Rheinischen Technikum von 1898, das Maschinenbaustudium auf, nachdem er einige Monate als Betriebsschlosser in einem Frankfurter Metallwerk gearbeitet hatte. Dort erlebte er einen „*Kulturschock*“ (Z. 2312). Dieser manifestierte sich im „*vulgären, rohen*“ (Z. 2312) Sprachgebrauch der Arbeiter ebenso wie im Beginn der Frühschicht mit dem Aufstehen um 5 Uhr sowie dem „*U-Bahnfahren mit durchgeschwitzten Leuten*“ (vgl. Z. 2313-2314). Er bilanziert heute, dass er „*ja vollkommen verblendet*“ (Z. 2315) gewesen sei. Diese Aussage untermalt Peter mit der szenischen Darstellung, dass er seinen Job als Schlosser „*mit Siegelring und Frank-*

„*furter Allgemeinen Zeitung*“ (Z. 2316) angetreten habe. Auch in diesem Abschnitt verwendet Peter ein kollektives Pronomen „*wir*“ anstelle des Personalpronomen „*ich*“, um als Begründung anzubieten: „*Wir waren noch gar nicht reif*“ (Z. 2315-2316). Während der mit Lehrlingen der Firma Freudenberg gemeinsam verbrachten Ausbildungszeit in dem Werkstatthaus der OSO erlangte Peter nicht das Einschätzungsvermögen für die betriebliche Realität. Vielmehr fand ein Lernprozess erst durch das erlittene „*Spießbrutenlaufen*“ (Z. 2319) als Betriebsschlosser statt, welcher bewirkte, dass er in späteren Jahren die FAZ im Auto liegen ließ.

Mit der Aufnahme des Studiums in Bingen erhielt er von seiner Mutter 1.000,00 DM im Monat, bekam sein erstes Auto – einen VW-Bus – und möblierte sein erstes Zimmer:

P.: „*Keine Couch, kein Bett, kein Regal, dafür Spielwiesen, verbretterte Wände, keine Lampe, sondern eine Kalebasse, in allem eine 100 %ige Kellerkopie*“ (Z. 2327-2331).

Die etwa zwei Jahre in der Familie Keller an der OSO waren so stark prägend, dass Peter darüber hinaus als 18-Jähriger eigenständiges Mitglied im Trägerverein „Burg Waldeck e.V.“ wurde (vgl. Z. 2333). Er folgte damit der in der Familie Keller erlebten Orientierung an den Werten der Bündischen Jugend und der Vorstellung von ritterlichem Verhalten. Im weiteren biografischen Verlauf zeigt sich der metaphorische Charakter des ‚Ritters‘ in Bezug auf sein Selbstbild.

Auf die Frage der Interviewerin, ob er das FH-Studium beendet habe, antwortet Peter

P.: „*Wie denn?... Ich war vollkommen überfordert. Aber ich habe das gemacht, was ich gelernt hab.... Ich konnte reden, Politik machen quatschen...*“ (Z. 2364-2369).

Peter blieb zwar eingeschriebener Student, wählte als Betätigungsfeld die Hochschulpolitik und verlagerte sein Engagement auf die Mitarbeit in den Gremien der studentischen Selbstverwaltung, wobei er sich dem Ring Christlich Demokratischer Studenten (RCDS) anschloss. Auch hier folgt er eher der traditionellen familialen Orientierung. In diesem Zusammenhang hatte er häufig Kontakt zur damaligen Kultusministerin von Rheinland-Pfalz, Frau Dr. Laurien, wobei ihm „*sein Name Strehlitz und noch andere Dinge*“ (vgl. Z. 2374-2375) dabei geholfen haben, im Kultusministerium ein- und auszugehen (vgl. Z. 2376-2377). Während sich Peter auf der Odenwaldschule nicht zu den privilegierten Schülern zählte, weil sein Name nicht so prominent war, wirkte sein Familienname in seiner Heimatregion nun Tür öffnend.

1975 reichten die monatlichen 1.000,00 DM der Mutter nicht nur, um das Nötigste zu kaufen. Die „*fürstlich Ausstattung*“ (Z. 2384) ermöglichten Peter den Kauf eines Gogomobils, eines VW-Busses und eines Telefons (vgl. Z. 2384-2388). Nun verfügte Peter über Ressourcen, die nicht jeder Student vorweisen konnte. Das reflektiert Peter in der Lebensmitte: „*ach, war ich'n Arsch*“ (Z. 2389-2390). Aber das etwa anderthalbjährige hochschulpolitische Mitwirken in Bingen empfand der Interviewte als „*sehr erfolgreich*“ (Z. 2391). Es

endete jäh, als seine Mutter durch Zufall kurz vor der Zeit des Vordiploms erfuhr, dass er keine Chance haben würde, das Studium erfolgreich abzuschließen.

Seine Mutter zog daraus eine Konsequenz, deren Bedeutung Peter durch die Wiedergabe in der direkten Rede hervorhebt: „*Mein lieber Sohn, Du hast einen Beruf, ich zahl noch nächsten Monat, komm auf die Beine*“ (Z. 2407-2408). Andererseits konnte sich die Familie und Peter für ihn keine dauerhafte Tätigkeit als Schlosser, dem erlernten Beruf, vorstellen. Eine Alternative zu finden, war dann trotz der Beziehungen des Großvaters, beispielsweise zu einer Bank, nicht erfolgreich. Letztlich verzeichnete der Einsatz der Mutter Erfolg, die über Verbindungen zur Philipp Holzmann AG, einem bekannten Frankfurter Bauunternehmen, dem Sohn eine Lehrstelle für einen kaufmännischen Beruf beschaffen konnte. Erneut stellte die Familie die Weichen für Peters Leben.

Die Zeit im Betrieb beschreibt Peter angeregt. Es ist ihm gelungen, für sich und einen anderen Auszubildenden Exkursionen auf Baustellen und einen Messebesuch zu organisieren. Er setzte damit eine Handlungsweise fort, die er auf der OSO erlernte: „*Initiativen, die gut sind, werden unterstützt*“ (vgl. Z. 2448-2449). Insofern erlebte er sein betriebliches Engagement auch als erfolgreich und empfand sich als anerkannt. Ebenfalls eine Folge der späteren Freizügigkeiten an der Odenwaldschule waren seine Disziplinschwierigkeiten, sich an Arbeits- und Schulzeiten zu halten (vgl. Z. 2472-2474). Nach seinen Angaben schwänzte er fortwährend die Berufsschule, erhielt dafür auch eine Rüge, erwarb aber zugleich „*Top Noten*“ (vgl. Z. 2433-2444).

Aufgrund des vorhandenen Ausbildungsabschlusses als Schlosser und infolge guter Noten in der Berufsschule konnte Peter bereits nach 1,5 Jahren den kaufmännischen Abschluss zum „*Baukaufmann*“ (Z. 2484) erlangen.

Einerseits beschreibt er sich in diesem Abschnitt als Lehrling mit Initiative und Engagement sowie sehr guten Schulnoten, andererseits als einer, für den keine Regeln galten. Nach dem Lehrabschluss hätte er gerne in der Auslandsabteilung gearbeitet, die er für den „*damaligen König der Bauindustrie*“ (Z. 2489) hielt. Der Wechsel in die Auslandsabteilung gelang jedoch nicht. Er empfand sich als in die Tochtergesellschaft „*Straßenbau*“ abgeschoben (vgl. Z. 2496-2497). Als Grund nennt er einen ihm unterstellten Integrationsmangel, knüpft dies jedoch nicht an sein undiszipliniertes Verhalten, sondern an sein äußeres Erscheinungsbild: „*geputzte Schuhe, Cashmeremantel, Siegelring, FAZ*“ (vgl. Z. 2471-2472). In den nächsten drei Angestelltenjahren beschäftigten ihn Abrechnungen deutscher Straßenbaustellen ebenso, wie komplizierte Abrechnungen von Arbeitsgemeinschaften mehrerer Baugewerke. Mit Unterstützung seines damaligen „*tollen Chefs*“ habe er „*dann so allmählich das Laufen gelernt*“ (vgl. Z. 2507-2509). Die Anerkennung ließ nicht lange auf sich warten. Ein anderer junger Mann und Peter wurden nach Düsseldorf entsandt, zu einer zuvor selbstständigen Holzmann-Niederlassung, die nun aber von Frankfurt

aus geführt und kontrolliert werden sollte. Die beiden 24-/25-jährigen jungen Männer wurden gar nicht gefragt, ob sie dort arbeiten wollten, aber Peter war schier überwältigt:

P.: >spricht flüsternd< aber dass ich... 1 Jahr den den Gesandten in Düsseldorf machen durfte, boah, war ich gebauchpinselt (Z. 2526-2528).

Diese Entsendung war dann jedoch mit Spießbrutenlaufen verbunden, weil die Düsseldorfer sich von den Frankfurtern nicht kontrollieren lassen wollten. Erneut rekurrierte Peter auf OSO-Erfahrungen. Durch die Lehrlinge der Firma Freudenberg kannte er schon deren vulgären sprachlichen Umgang untereinander. Das übertrug Peter auf einen Teil der neuen Arbeitskollegen und mit seinem vulgären wörtlichen Gebaren (vgl. Z. 2538) bekam er einen „sehr guten Draht“ (Z. 2537) zu den Gewerblichen, mit denen er abends auch mal ein Bier trank. Auf diese Art erfuhr er einerseits viel über die Baustellen, was die Zahlen manchmal nicht hergaben. Andererseits entstand durch die Annäherung an die Sprache der Bauarbeiter und das gemeinsame Bier Trinken eine Nähe, die für eine Controller-Aufgabe kontraproduktiv sein kann. Jedenfalls überwarf sich Peter ohne Angabe von Gründen mit seinem Chef. Seine Reaktion auf diese Krise:

P.: Und dann ah galt ja für mich, ah ist immer so heroisch, ich sah mich immer in der Tradition der >holt Luft< anständigen Ritter >schluckt< dass man seine Kündigung anbietet... (Z. 2562-2564).

Sich aus einem Konflikt mit Selbstkündigung zurückzuziehen, entsprach seinem erworbenen Orientierungsmuster. Die Unfähigkeit, Krisen mit Argumenten kommunikativ zu bearbeiten, reflektiert Peter nicht, vielmehr begründet er seine Reaktion mit einer ritterlichen Haltung, die er auf der Burg Waldeck als ein Merkmal der bündischen Jugend kennengelernt hatte. Entsprechend dem zuvor schon gegebenen Hinweis auf seine Vorstellung ‚ritterlichen‘ Verhaltens wird diese Art der Handlungsorientierung wiederholt von Peter praktiziert.

Weiterbildung oder die Suche nach familialer Anerkennung

Die Selbstkündigung wäre zu vermeiden gewesen, denn der Baukonzern bot ihm eine Versetzung nach München an. Ein Ortswechsel kam jedoch für ihn nicht in Betracht, weil er in Frankfurt die Weiterbildung zum Bilanzbuchhalter begonnen, in Düsseldorf fortgesetzt hatte und diese in etwa einem Jahr beenden wollte. Das sprach gegen eine größere Ortsveränderung. Er kommentiert diese Fortbildung nicht mit der Chance, qualifiziertere Aufgaben anzustreben, sondern wie folgt:

P.: ... der Bilanzbuchhalter (1) das wär's wieder gewesen. Das ist ja fast'n Steuerberater. Ja... So und dann wäre ich doch wieder von meinem Großvater anerkannt worden (Z. 2570-2571 und 2577).

Nach seiner Kündigung musste er sich etwa ein Jahr mit diversen Jobs in Düsseldorf seinen Lebensunterhalt verdienen, um die Weiterbildung zum Bilanzbuchhalter abschließen zu können. Dabei half ihm das Lernen in einer Arbeitsgruppe, die Bilanzbuchhalterprüfung

als Drittbester zu bestehen. Anschließend erwarb er noch den Ausbildereignungsschein. Peter sagt, dass er mangels einer Freundin Zeit für die Zusatzausbildung gehabt habe. All das verhalf ihm aber keineswegs zu der erhofften Anerkennung des Großvaters, denn

P.: Mh pfff, die erkannten noch nicht die Wertigkeit [des Bilanzbuchhalters] (Z. 2628).

Peter erhielt also trotz seiner Bemühungen, dem Bild des Großvaters zu entsprechen, für seine Leistung keine Wertschätzung. Die lautsprachlichen Elemente „Mh pfff“ geben seine Enttäuschung darüber zu erkennen. Zugleich findet er eine Entschuldigung für den Großvater, wonach dem die Bedeutung des Bilanzbuchhalters nicht bekannt gewesen sein wird.

2.3.1 Die Hochs und Tiefs der Selbstständigkeit

Nun versucht Peter im Laufe der etwa nächsten 30 Jahre wenn schon nicht der akademischen, so doch der materiellen Orientierung seiner Herkunftsfamilie gerecht zu werden. Der Weg ist von einer Reihe Zufälle, seiner Spontanität, seiner Unkonventionalität und von kreativer Regelmässigkeit geprägt. Daraus entwickeln sich Erfolge und an seine psychische und physische Substanz gehende Misserfolge.

Seine Handlungsorientierungen folgen dabei einem Muster, das sich als Differenz zwischen seinen familial geprägten Erwartungen, seinem fachlich-inhaltlich scheinbar angemessenen Umsetzungsvermögen und der Realität zusammenfassen lässt.

Bereits der Beginn seiner Selbstständigkeit gibt ein Beispiel dafür:

Entsprechend der zuvor schon als standesgemäß aufgelisteten Berufe, wählt Peter nun den für sich nächstliegenden aus: „die Lizenz zum Geld drucken und das ist die Steuerberatung“ (vgl. Z. 2585-2586).

Auf Nachfragen der Interviewerin, die sich vergewissern wollte, ob er überhaupt Steuerberater gewesen sei, um sich als Steuerberater selbstständig machen zu können, folgt eine konfuse Darstellung des Schrittes in die Selbstständigkeit:

P.: ... also mit diesen sogenannten Buchführungshelfern, wie wir es nennen mussten, ah dann eine Steuerberater ah ah aus Standesgründen schon allein gar nicht zusammen gearbeitet (Z. 2595-2597).

Diese Formulierung in ihrer logischen und grammatikalischen Fehlerhaftigkeit bestätigt Peters rückblickende Selbsteinschätzung, dass er sich „unter den irrwitzigsten, idiotischen Umständen“ (Z. 2584-2585) selbstständig gemacht habe. Auf eine möglicherweise weniger prestigeträchtige, aber risikoärmere und vernünftiger Variante kam Peter nicht. Er hätte einen Gewerbe- oder Freiberuflerstatus als Bilanzbuchhalter erwerben können und die externe Buchhaltung für kleinere Betriebe ausführen können. Das hätte jedoch Akquisition von Kunden und somit eine finanzielle Durststrecke bedeutet. Er hätte auch die Praxis als angestellter Buchhaltungshelfer in einer etablierten Steuerberatungsgesellschaft erwerben und seine Kenntnisse im Steuerrecht dabei erweitern können. Das wäre finanziell ein sicherer Weg gewesen, aber eben nicht das erhoffte Unternehmertum, mit dem er in der

Familie wahrscheinlich Anerkennung erhalten hätte. Die Mutter wollte er nicht um Unterstützung bitten. Eine Haltung, die von einem gewissen Stolz zeugt, den er inzwischen überwunden hat, wie seine Entwicklung zeigen wird. Ein Dasein als Angestellter kam für ihn nicht infrage, eine Tätigkeit musste dem Status einer Selbstständigkeit entsprechen. Die fand er aber nicht sogleich. Demzufolge suchte er sich 1985, im Alter von 28 Jahren, einen Job als „*Nachtwächter an der Frankfurter Messe für 4,00 DM oder irgendwas ganz grausames*“ (Z. 2616-2617), arbeitete nebenbei buchhalterisch für sein früheres Familienoberhaupt Hans Brandig [dem Sportlehrer] und lavierte sich gegenüber dem Finanzamt sehr geschickt durch (vgl. Z. 2611).

Dann ergab sich ein erster Zufall. 1986 lernte er einen Herrn kennen, der einen „unvorstellbar teuren Staubsauger“ verkaufte, einen Rainbow für 1.400,00 DM (vgl. Z. 2641-2642). Der Mann war laut Peters Schilderung ein „cleverer Mann“ (vgl. Z. 2646), der Produkte verkaufte und einen Strukturvertrieb⁶ aufbaute. Peter und der „*nicht so hellen, aber netten Tochter*“ oblag die Abwicklung aller administrativen Tätigkeiten. „*Wir waren ein Dream-Team*“ (Z. 2655). Die hinzugewonnenen Verkäufer ließen ihre Buchhaltungsaufgaben ebenfalls von Peter erledigen, der dies auf freiberuflicher Basis machte. So erhielt Peter seine Mandanten und entsprechend dem Aufbau des sogenannten Strukturvertriebs, den der Staubsauger verkaufende Initiator begann, wuchs auch die Arbeit und der Verdienst für Peter. Aus dem ersten Büro in einem Hinterzimmer wurde nach einiger Zeit ein 200 qm großes Büro mit 4 Angestellten in „vornehmer“ Lage Bad Homburgs (vgl. Z. 2667-2670). Rückblickend bewertet Peter dies als „*ne tolle Zeit*“ (Z. 2670).

Für einige Zeit war Peter parallel zu dieser Tätigkeit noch für ein Metallbauunternehmen aktiv. Das ergab sich aufgrund einer Erbschaft, die er 1985 machte. Diese Erbschaft brachte er in eine GmbH. ein, die im Messebau tätig war. Den Mitgesellschafter kannte er, weil er für ihn schon buchhalterisch tätig war. Er wurde Mitgesellschafter, weil der Inhaber offensichtlich finanzielle Probleme hatte. Peter beschreibt dies in der direkten Rede: „*Du kannst mich nicht bezahlen, aber ich werde Partner*“ (Z. 2690).

Der Erzähler hatte für diesen Betrieb die Idee, aus Kostengründen standardisierte Systembauten für Messestände zu entwickeln und zu vertreiben. Dies war prinzipiell eine angemessene Lösung zur notwendigen Verbesserung der Betriebsergebnisse, die jedoch nicht den Vorstellungen der verantwortlichen Innenarchitektin entsprach. Peter kämpfte nicht für seine Lösung, sondern löste den Konflikt mit seinem Ausscheiden aus der Firma. „*Er war nicht kompromissfähig*“ (vgl. Z. 2710) lautet seine Selbstbewertung. Als ‚Ritter‘, der er zu

⁶ Das Prinzip des Strukturvertriebs funktioniert nach dem Schneeballsystem. Selbstständige Mitarbeiter vertreiben Produkte, wie Haushaltswaren, Versicherungen, Finanzdienstleistungen. Ein Mitarbeiter einer höheren Hierarchiestufe wirbt neue Mitarbeiter an, die ihrerseits Mitarbeiter werben. Jeder erhält für seine Verkäufe eine Provision.

dem Zeitpunkt noch sein wollte, überließ er dem Partner sein restliches Geld. Erneut bearbeitet er einen Konflikt durch seinen Rückzug.

Mit dem Strukturvertrieb für Staubsauger ging es zwischen 1987 und 1989 „bergauf aber dann ging’s auch wieder bergrunter“ (vgl. Z. 2799-2800). Mit diesen Worten beschreibt Peter die damalige Situation, die eine Neuorientierung erforderlich machte.

Peters beruflicher Werdegang setzte sich nach der Aufgabe der Buchhaltungsleitung mit vier Mitarbeitern für den Staubsauger-Verkauf zunächst noch im Raum Taunus fort. Aufgrund des geringer gewordenen Umsatzes scheint er aber nach wie vor die Buchhaltung für den Initiator des Strukturvertriebs getätigt zu haben, denn er sagt: „*Klar hab ich nebenbei noch die Buchhaltung und Steuerabrechnung gemacht*“ (Z. 2817-2818). Jedenfalls entdeckte er eine Chance, „*noch mehr Geld*“ (Z. 2813-2814) zu machen. Diese Chance hing mit dem Fall der innerdeutschen Mauer 1989 zusammen und einer Lebenspartnerin. Hier folgt zunächst die Beschreibung des Beginns einer neuen Tätigkeit:

P.: ... war einfach, ist nicht so >holt Luft< hab andere Dinge gemacht, die noch mehr Geld gebracht haben, das ist nämlich den Leuten erklären, wie man kaufmännische Software einsetzt. Ich war nicht mehr für Lieferergebnisse direkt verantwortlich. Schulung, KHK hieß das damals, Mhm heute Sage. >schluckt, schnalzt mit der Zunge< Klar hab ich noch nebenbei noch die Buchhaltung und Steuerabrechnung gemacht, aber >holt Luft< ahm diesen riesen Bürobetrieb nicht mehr. O.K. (Z. 2812-2819).

In diesem Absatz wird besonders deutlich, wie spontan der Erzähler seine Berufsbiografie verändert. Es lässt sich kein langfristiges Ziel erkennen. Seine existenziellen Handlungsmotive beruhten auf dem Bedürfnis nach Status-Anerkennung, repräsentiert durch wirtschaftlichen Erfolg. Die Ursache für die in Selbstständigkeit erbrachte Leistung in Vollzeit-tätigkeit im Rahmen des Staubsaugergeschäftes bleibt mit der Aussage „*... war einfach, ist nicht so*“ (Z. 2812-2813) zunächst insofern unklar, als diese Aussage auch andere Gründe als reduzierte Umsätze wahrscheinlich erscheinen lässt. Die weitere Ursache für die Aufgabe der Buchhaltungsleitung ergibt sich aus einer folgenden Äußerung „*Ich war nicht mehr für Lieferergebnisse direkt verantwortlich*“ (Z. 2815-2816). Peter war nicht nur für die Buchhaltung und der Führung von 4 Mitarbeitern verantwortlich, sondern sein finanzieller Erfolg hing unmittelbar mit dem Erfolg der Verkäufer zusammen. Dem Umsatzdruck oder, wie Peter sagt, der Verantwortung für Lieferergebnisse, wollte er ausweichen, denn das war ihm ohnehin schon zu viel (vgl. Z. 2815-2816). Der Umsatzdruck ergab sich indirekt durch seine Dienstleistungsfunktion für die Verkäufer. Wenn diese zu wenig Staubsauger verkauften, rechnete sich seine Dienstleistung für die Verkäufer nicht. Darüber hinaus funktionieren schneeballähnliche Systeme wie ein Strukturvertrieb in der Regel nur eine gewisse Zeit. Möglicherweise hatte Peter damals genau den Punkt erreicht, an dem das Wachsen nicht mehr möglich war. Eine eventuelle Bilanzierung, dass Peter schweren Anforderungen aus dem Weg gehen wollte, ist keineswegs rekonstruierbar – vielmehr hätte

ein längerfristig planender Kopf den Strukturvertrieb überhaupt vermieden. Seine Rührigkeit und sein Arbeitseifer werden belegt durch seine Aktivitäten, denn nebenbei erledigte er für einzelne Mandanten, beispielsweise für den ehemaligen Lehrer Brandwein, buchhalterische Aufgaben (vgl. Z. 2819). Es mangelte ihm auch nicht an Kreativität, seine Berufsbiografie zu gestalten und sie im Interview mit Hintergrundkonstruktionen szenisch darzustellen.

Diese Passage eröffnet zwei komplementäre Sichtweisen. Einerseits könnte die Herkunftsfamilie mit einer neuen Partnerin mit Kind, die er 1987 kennengelernt hat, als Forum für Anerkennung nicht mehr benötigt worden sein. Die neue eigene Familie übernahm diese Funktion, brauchte aber auch einen anderen finanziellen Rahmen. Dies hätte einen weiteren Ausbau des Strukturvertriebes für Staubsauger bedingt. Wie Peter erzählt, wollte er dies aus zwei Gründen nicht mehr. Dagegen sprachen die rückläufigen Umsätze und er brauchte die Verantwortung für „*diesen Riesen Bürobetrieb*“ (Z. 2819) und den Umsatzdruck nicht mehr zu ertragen.

Eine achtjährige Beziehung scheitert

Wie oben erwähnt lernt Peter 1987 eine Mutter mit Kind aus der ehemaligen DDR kennen und schätzen. Das Paar heiratet 1989, die Ehe geht 1995 wieder auseinander. Mit seiner Frau aus dem Bankgeschäft der ehemaligen DDR wurde Peter nach der Grenzöffnung im Raum Leipzig beruflich aktiv. Inzwischen hatte sich Peters finanzielle Situation so gut entwickelt, dass das Paar im Hintertaunus ein 300 Jahre altes Bauernhaus (Z. 2820) erwerben konnte und „*in Antiquitäten und Moderne*“ (Z. 3113) machte. Dann scheiterte die Ehe, wofür Peter die Arbeitsbelastungen, das Leben mit zwei Wohnsitzen in Leipzig und im Taunus, und die unterschiedlichen Lebensgewohnheiten und Erwartungen verantwortlich macht. Über Kleinigkeiten wurde gestritten, über die grundlegenden Probleme wurde geschwiegen. Peter vermochte seine Frau in ihrer Besonderheit nicht anzuerkennen („*Ostkind*“ Z. 3284) und aus den hier nicht wiedergegebenen Erzählungen ergibt sich eine Reziprozität im partnerschaftlichen Verhalten.

Im Rahmen der Beschreibung seiner Ehesituation kam Peter zu dem Schluss, dass er nicht kompromissfähig sei und so auch Ehen kaputt gehen würden (vgl. Z. 2723-2725). Von seiner Erziehung her würde er generell weder abends noch morgens eine Szene machen, sondern gute Miene zum bösen Spiel (vgl. Z. 2728-2730). Damit baute sich ein großes Spannungspotenzial auf, das Peter auf seine gelernte Weise, mit Rückzug, zu lösen versuchte. Vor diesem Hintergrund wurde die Ehescheidung unausweichlich. Im Februar 1995 trennte sich das Ehepaar. Auch hierbei wollte Peter seinen sozialmoralischen Ansprüchen genügen:

P.: *Ja. >holt tief Luft< Da dachte ich, jetzt machst es wie der Kurfürst von Sachsen(3) mach deinen Dreck alleene, diesen hohen Ausspruch >holt Luft. schluckt< hab ihr das gesagt, die Tür zugemacht >holt Luft< und war getrennt. Natürlich erst im Bü-*

ro geschlafen, aber das ist ja nicht weiter tragisch, und hab gesagt „weißte was, nimm das, was Du brauchst, ich nehm' den Rest“ gab auch alles wieder und so ne, kam dann nach 2 Monaten in die Wohnung zurück und – das Beste war weg – da waren 3 billige Ikearegale, hingen noch da. >Holt Luft< Und wir haben ja also jahrlang, also wir hatten Antiquitäten und Moderne gemacht, Mhm und damals hat der Osten alle Antiquitäten rausgeschmissen, für'n Appel und'n Ei. Also (1) ja, es war alles weg, interessierte mich nicht. Das war >holt Luft< ah pff wozu, kommt wieder oder so (Z. 3105-3117).

Er nahm einen Schlafplatz in seinem Büro in Kauf, damit seine Frau in Ruhe die Wohnung ausräumen konnte. Mit dem Grundgefühl seiner „ritterlichen“ Orientierung überließ er es der Ehefrau, mitzunehmen „was sie braucht“ (vgl. Z. 3109) und zwei Monate später war „alles, das Beste weg“ (vgl. Z. 3177 und 3116). Das interessierte ihn nicht (Z. 3116), weil er davon ausging, sich Ähnliches wieder kaufen zu können. Die akustische Gestalt mit den lautsprachlichen Äußerungen und dem Luftholen in dem letzten Satz bietet entgegen der inhaltlichen Botschaft einen Einblick in seine emotionale Verfassung „Das war >holt Luft< ah pff wozu, kommt wieder oder so“ (Z. 3116-3117). Er vermochte auch im Interview die Handlungsweise der Ehefrau nicht deutlich und offen beim Namen zu nennen, beispielsweise ‚unfair‘, obwohl ihn das Verhalten der Ehefrau nicht gleichgültig ließ. Er ignorierte seine Bedürfnisse und wiederholte seine unzulänglich ausgeprägte Orientierung zur konstruktiv klärenden Auseinandersetzung. Das, ritterliche' Verhalten, unterlegt mit familial Erlerntem, stellt für ihn den positiven Gegenhorizont dar, mit dem er sein Selbstbild nicht in Frage zu stellen brauchte.

Die Jahre nach der deutschen Wende – Erfolg und Absturz

Als in seiner Ehe „ein paar Dinge nicht so gestimmt haben“ (vgl. Z. 2836) fasste er den Entschluss, „machste noch mal den Steuerberater, die Prüfung und mußte dann (1) eher mich bei einem fachlich passenden Büro verdingen“ (Z. 2837-2838). Dieses Vorhaben enthält implizite Mitteilungen, die uns durch die vorausgegangenen Erzählungen nachvollziehbar werden. Die Formulierung „machste noch mal“ den Steuerberater, bezieht sich auf sein früheres Anliegen, Steuerberater zu werden und damit die Chance zu einer Selbstständigkeit zu erwerben, die voraussichtlich mit einer Anerkennung des Großvaters verbunden gewesen wäre. Der Einschub „die Prüfung“ (Z. 2837) lässt die Vermutung zu, dass er davon ausging, mit dem Bilanzbuchhalterabschluss bereits über die Kenntnisse eines Steuerberaters zu verfügen, sodass er nur noch die Prüfung ablegen müsste. Zugleich nahm Peter an, dass er mit weiteren 5 Berufsjahren in einer Steuerberatung als „dem fachlich passenden Büro“ (Z. 2838), die Zulassungsvoraussetzungen zur Steuerberaterprüfung erlangt hätte. Um dem Ziel näher zu kommen, versucht er folgenden Weg:

P.: Was machst'n jetzt – dann sag ich – machste das, was Du immer gemacht hast, verkauf Dich gut. >schnalzt mit der Zunge, holt Luft< und hab also eine (1) zigarettenschachtelgroße Anzeige in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung geschaltet. Mhm Wirtschaftsprüfer, ah nee „Schlosser will Wirtschaftspüfer werden“ (Z. 2839-2843).

Mit diesem Ansatz für eine langfristige Planung wird erstmals transparent, dass sich der Anfang vierzigjährige Peter Ziele setzt und dieses Ziel auf eine ‚Kreative‘ Weise erreichen möchte. Ob Peter beim Erzählen diese Passage bewusst ist, dass sein „*sich gut verkaufen*“ wollen mit der als Hintergrundkonstruktion aufgeführten Stellensuchanzeige den Boden der Seriosität verlassen hatte? Der Beruf des Wirtschaftsprüfers gilt als eine der schwierigsten Berufszugangsprüfungen überhaupt. Zuvor hatte er von seinem Wunsch gesprochen, Steuerberater zu werden. Eventuell hatte er sich versprochen, doch er korrigiert sich nicht – trotz Unterbrechung durch tiefes Luftholen wiederholt er die Headline seiner Anzeige „*Schlosser will Wirtschaftsprüfer werden*“ (Z: 2844). So entsteht der Eindruck, dass sich Peter der großen Differenz zwischen seinem Wollen und seinem Können nicht bewusst ist.

Und Peter bekommt tatsächlich zum August 1992 eine Stelle beim „größten Liquidator in Leipzig“, dem Ulmer Konkursverwalter Heinz Schmieder, ob dies auf die Anzeige hin geschah bleibt offen (vgl. Z. 2867-2868).

P.: ... und wurde dort [Leipzig] Niederlassungsleiter (Z. 2877).

Zum wiederholten Mal fehlt das Personalpronomen. Dies ist erneut ein bestätigender Hinweis auf seine Verunsicherung. Von Weiterbildungen als Voraussetzung für die Steuerberaterprüfung berichtet Peter nichts mehr.

Wie schon die Zusammenarbeit mit dem Staubsaugerverkäufer und der Verkauf von Software jeweils ‚einem Sprung ins kalte Wasser‘ entsprach, so ergab sich nach der Erzählung von Peter über Herrn Schmieder wieder eine ähnliche Situation. Die Leipziger Niederlassung bestand aus einer Stammbesetzung von 14 Angestellten, die alles „*ah Ostleute*“ (Z. 2906) waren. Herr Schmieder wollte ihn dort zum Arbeitsbeginn einführen, wurde aber verhindert. Deshalb nahm Peter dort seine Tätigkeit allein auf, deren Anfang er schildert.: Montagmorgen standen „*ne ganze Reihe von Leuten da um diesen Tresen rum bei einer Sekretärin, dieser Empfang (1) und tranken Kaffee, (3) und mich hat keiner ernst genommen*“ (Z. 2925-2927). Es wurde zwar begrüßt, aber keiner hat ihn willkommen geheißen. Erst als er sich irgendwo hinsetzte, wurde er gefragt, was er denn wolle. Und dann hat Peter geantwortet: „*Guten Tag, mein Name ist Strehlitz schschwung* >beide lachen> *alle waren verschwunden*“ (Z. 2931-2933).

Peter verwendet in seinen Erzählungen immer wieder szenische Darstellungen, die hier nicht vollständig wiedergegeben werden können. Einerseits vermitteln diese Hintergrundkonstruktionen einen guten Einblick in den Kolorit der jeweiligen Situation, andererseits sind sie im Hinblick auf das Untersuchungsthema nicht relevant. Durchgängig entfaltet der Erzähler in diesen Szenarien seine Orientierung als hilfsbereiter fairer Partner mit dem antizipierenden Empfinden für die Situation des Anderen.

Nach seinem Start als Niederlassungsleiter in Leipzig gewann er mit seiner eloquenten, Nähe erzeugenden Art bei den Ost-Beschäftigten „gute Freundschaften“ (Z. 2040). Er solidarisierte sich mit seiner wachsenden „Riesentruppe“ (Z. 2973) so stark, dass er im „Osten zum besten Wessihasser“ (Z. 2948) wird. Außerdem hätten sie „die Steuerberater, die Wessi-Steuerberater gejagt ohne Ende, das hat uns Spaß gemacht“ (Z. 2948-2949). Seine Arbeit in Leipzig umfasste die Liquidierung zahlreicher örtlicher Gastronomiebetriebe im Auftrag der Treuhand (vgl. Z. 2977-2978). Die Interessen der verschiedenen Parteien zu erkennen und zu beeinflussen, empfand Peter als „sehr schön“ und als „tolle Leipziger Zeit“ (vgl. Z. 2986). Aber er hatte mit dem Blickwinkel auf die Zeit nach der Treuhand, wenn die Liquidierungsaufgaben erledigt gewesen wären, die zusätzliche Aufgabe, Mandanten zu beschaffen. Das Büro in Leipzig sollte weiterbestehen können, und er sollte „eine cash cow“ installieren“ ... „und die hatte er mit Bravour bewältigt“ (vgl. Z. 3005-3007). Er suchte sich als Kunden Bauunternehmer, „es war so einfach“ (Z. 3008), weil er „vom Bau kam“ (Z. 3009), womit er auf die Baukaufmann-Ausbildung anspielte:

P.: „Ich konnte von Ficken und Fotze reden, bin mit den Leuten aufs Dach raus und dann sag ich „Leute Kalk-Steuern zahlt Ihr sowieso nicht, Kalkulation ist das Wichtigste“ und die waren so stolz und haben dann V4A-Schrauben eingebaut, weil sie Qualität liefern mussten, dann sag ich „seid ihr bekloppt“? V2A reicht vollkommen aus. Und ich hatte noch 'n Vorteil, ich war da (Z. 3009-3014).

Wie in einer Vielzahl von Passagen greift Peter seinen Erzählduktus als Mischung von Beschreibung, Bewertung und Darstellungen, teilweise in direkter Rede, wieder auf. Er übernimmt nicht die kommunikative Metaebene, sondern gestaltet Passagen wiederkehrend als jemand, der mittendrin Gestalter aber auch Bestandteil der Situation ist. Dazu gehörte „auch mal 'n Bier trinken zu gehen oder in 'ne Tabledance-Bar, aber immer per Sie, nie per Du, Mhm aber ich hatte anderen Zugang zu denen“ (Z. 3057-3058). Diese Art des Beziehungsaufbaus bewertet Peter als normal: „Und das sprach sich so blitzartig in der Bauindustrie rum, Mhm gut, ah da ist jemand, der ist normal und, jetzt kommts natürlich, der ist mit 'ner Ostfrau (1) verheiratet (Z. 3015-3017. „Es war einfach -d- das war so – Wolke 7“ (Z. 3018-3019). Während dieser Zeit als Angestellter mit einem Fixgehalt und einer Tantieme gelang es Peter, seine inzwischen erworbenen Kenntnisse einzusetzen. Gleichzeitig beschreibt er den menschlichen Beziehungsaufbau als geglückt – damit wurde ihm die immer wieder erhoffte Anerkennung zuteil. Deshalb schwebte er auf „Wolke 7“ (Z. 3017). Anscheinend gelang dies jedoch nur mit den Menschen, mit denen er an einem Strang zog und zu deren Vorteil er sich einsetzte. Sein Chef, Herr Schmieder, schien Peters Selbsteinschätzung so nicht geteilt zu haben, denn er „vergaß ihm die Tantieme“ zu zahlen (vgl. Z. 3019). Peter klagte nicht, sondern reagierte mit seinem Firmenaustritt:

P.: Das war für mich so 'n honoriger Mann. > holt Luft< Na gut, dann hab ich gesagt „dann geh ich“ (Z. 3026-3027).

Peter zeigt sich einerseits betroffen über seinen Irrtum, dass „*ein so ein honoriger Mann*“ sein Wort nicht hält, wehrt sich aber – wie gewohnt – auch nicht, sondern tritt nach 4 Wochen Kündigungszeit 1993 seinen Rückzug an. Die Tätigkeit für Herrn Schmieder dauerte demnach nur etwas mehr als ein Jahr. Er ging jedoch nicht zurück in den Westen. Es war ihm gelungen, 80 Mandanten, die Leiterin des Steuerbüros der Kanzlei Schmieder und weitere zwei Mitarbeiter für sich zu gewinnen, womit er erneut den Schritt in die Selbstständigkeit wagte. „*Er sei in seiner Ehre gekränkt gewesen*“ (vgl. Z. 3073).

Es folgte eine finanziell für ihn erfolgreiche Zeit. Die Commerzbank wurde sein größter Auftraggeber, weil er dem Leiter der Filiale Leipzig beigebracht habe eine Bilanz zu verstehen und dieser ihm gezeigt habe, wie man Kredite beantrage (vgl. Z. 3082-3085). Aufgrund von zwei, drei Testfällen in der Sanierung von im Konkurs befindlichen Baubetrieben, in denen er „*wirklich brillante Arbeit geleistet habe*“ (Z. 3086) erhielt er genug Aufträge. In 1½ Jahren begann sich allerdings eine Blase aufzubauen, die nach etwa zwei Jahren platzte.

P.: ... auch Sanierungen von 100-Mannbetrieben, Mhm und ich selber (2) weiß gar nicht wie Datev geht. (2) Ich hab nie kapiert, ich hab nie Datev gebucht. Ich habe immer nur Vertrauen verkauft. (1) Ja und 's Büro dann abgearbeitet, Mhm manche Dinge musste man auch außer Haus geben und solche Sachen, >holt Luft< und das war so die Erfolgshochzeit, wo ich dann die Bodenhaftung auch verloren hab, muss man sagen. Mhm Mhm. Ich hielt mich dann für wichtig und unabdingbar (Z. 3092-3098).

Von 1993, nach dem Ende der Tätigkeit bei dem Konkursverwalter Schmieder, arbeitete Peter bis 1996 wieder als formal Selbstständiger mit den Aufgaben eines Sanierers. In das Jahr 1995 fällt die Trennung von der Ehefrau. Mit der Trennung von der Ehefrau hörte auch die Zusammenarbeit mit der Commerzbank auf (vgl. Z. 3119).

Privat gewann er eine Freundin aus OSO-Zeiten zurück. Sie lebte verheiratet auf einem anderen Kontinent. Die guten Einkommensverhältnisse in dieser Zeit ermöglichten Peter, weite Reisen mit ihr zu unternehmen. Er verlangte einerseits deren Ehescheidung, weil er „*kein fünftes Rad am Wagen*“ (Z. 3168) sein wollte. Andererseits empfand er das Land, in dem sie lebte als „*abstoßend, uninteressantes Land, nur Faschistoide, ahm Einwohner, alles dort Kriminelle*“ (Z. 3171-3172). Obwohl er diesem Kontinent derart ablehnend gegenüberstand erwog er einen Umzug dorthin. Als Vorteil sah er nämlich, dass er dort die Steuerberaterprüfung nicht mehr benötigt hätte (vgl. Z. 3170). Weil sich die Freundin jedoch nicht von ihrem Ehemann trennte, beendete Peter nach drei Jahren die Beziehung (vgl. Z. 3187).

Peters selbstständige Tätigkeit entwickelte sich in den Jahren 1994-1996 mit deutlich abnehmender Tendenz (vgl. Z. 3190). Zum einen benötigte er für die Testierung von Jahresabschlüssen und anderen Aufgaben, die Steuerberatern vorbehalten waren, immer einen Partner, denn er war eben selbst kein Steuerberater, obgleich er sich gern so bezeichnete.

Diese Partner wechselten dreimal; Peter gibt hierfür keine Gründe an. Er wiederholt lediglich „...dann hat's wieder gekracht und das ist immer so, wenn ich nicht alleine bin (1) geht's schief, ich bin nicht partnerschaftsfähig“ (Z. 3242-3245). Fachliche Gründe mögen in einer unterschiedlichen Würdigung seiner Erfindungsgabe hinsichtlich seiner kreativen Rechtsauslegung gelegen haben. Peter erzählt als Beispiel, dass einer seiner größten Erfolge die Sanierung einer Eintrittskarten-Vorverkaufsorganisation gewesen sei (vgl. Z. 3311-3312). Dieses Geschäft habe er nicht nur saniert, sondern unter Einsatz „all seiner Energie“ (vgl. Z. 3313) mehrheitlich erworben. Aus datenschutzrechtlichen Gründen kann der von Peter geschilderte Vorgang an dieser Stelle nicht detailliert wiedergegeben werden. Sein Fazit lautet: „Ich habe einen Bankrotteur vor seiner Verantwortung geschützt (2) und habe das so perfekt gemacht, dass ich 2 Existenzen zerstört habe“ (vgl. Z. 3314-3315). Auf die Frage der Interviewerin, warum er das gemacht habe, antwortet Peter:

P.: *Ich dachte ich wär toll. (3) Ich weiß nicht, ob ich jemanden eins auswischen wollte, ich wollte – vielleicht wollte ich mich nur beweisen, weil vielleicht hat mich auch das Geld korrumpiert, wie 20.000,00 (1) DM, gezahlte DM Mhm wunderbar (Z. 3337-3340).*

Zum Zeitpunkt des Interviews schämt sich Peter wegen solcher Vorkommnisse (vgl. Z. 2943). Für die Zeit der Selbstständigkeit spricht Peter von „Traumzahlen“ (Z. 3213), sie hätten zu „dritt 400.000,00 DM Umsatz gemacht“ (Z. 3212). Dass er sich dann an einem Wendepunkt fühlte, hing über die fachlich-sachlichen Differenzen hinaus mit den für ihn psychisch nicht mehr tragbaren Belastungen zusammen, die sich aus den Schwierigkeiten seiner Mandanten ergaben. Die Mandanten, vornehmlich aus der Bauindustrie, wendeten sich an ihn, wenn sie Probleme mit der Krankenkasse oder dem Finanzamt bekamen (vgl. Z. 3221-3222). Am Anfang habe ihm das noch Spaß gemacht, dann hätten sie ihn aber mit „Pillepalle belästigt“ (Z. 3198), was ihm zunehmend nicht mehr gefiel. „Die kamen mit so 'ner Fresse, Mhm und ich wollte fröhliche Leute sehen“ (Z. 3223). Ferner regte sich Peter über die „ungerecht bösertige Steuergesetzgebung“ auf (vgl. Z. 3228).

Diese Stimmungsprobleme sowie der Verlust seiner Geliebten, die sich nicht von dem Ehemann trennte, veranlassten Peter zur Aufgabe seiner Selbstständigkeit. „Alles war im Umbruch, aber ich wollte auch dann – ich wollte diese Leben nicht mehr“ (Z. 3353-3354). Er war an einem Punkt angekommen, an dem seine Kraft zu kämpfen, um den familialen Ansprüchen nachzukommen, nicht mehr ausreichte. Peter spricht von einem ganz großen „Wendepunkt“ (Z. 3341) in seinem Leben. Der weitere Berufsweg weist darauf hin, dass er zwar kein ‚Sanierer‘ mehr war, aber nach wie vor den familialen Ansprüchen genügen wollte.

Die Abkehr von seinem bisherigen Leben dokumentiert Peter auch äußerlich, indem er sich einen Bart und die Haare wachsen ließ, nie wieder einen Anzug trug und seitdem nur schwarz gekleidet auftritt (vgl. Z. 3309-3311). Die Zeichen seiner äußerlichen Wandlung

markieren als symbolische Zeichen die Distanzierung von einer Tätigkeit, die ihm keine Lebensfreude mehr bieten konnte (vgl. Z. 3223).

Dennoch musste der Lebensunterhalt weiterhin verdient werden. Seine nächste berufliche Aktivität konzentrierte sich auf eine erworbene Eintrittskarten-Vorverkaufsgesellschaft, die Karten für Kulturveranstaltungen verkaufte. Wieder wählt er eine Selbstständigkeit. Er habe 20 Mann in 7 Filialen beschäftigt, die schon nach kurzer Zeit keine Karten mehr verkaufen konnten (vgl. Z. 3384- 3385). Die Problematik mit den abnehmenden Kartenvorverkaufszahlen versuchte er auf dem Verhandlungswege mit seinen größeren Konkurrenten zwar zu bereinigen, aber die faktische Marktsituation verhinderte eine Einigung. Sehr große Anbieter konnten kleinere erfolgreich vom Markt verdrängen, eben auch Peter.

P.: Ja und hab aber ah ff meinen eigenen Überblick verloren, mich selbst überschätzt und hab mich mit den Großen der Branche angelegt.“ (Z. 3360-3362)

Peter führt aus, dass „man sich mit den Großen, den Königen der Branche nicht hätte anlegen sollen, weil „die Großen ihn einfach vom Netz genommen haben“ (vgl. Z. 3366; 3384). Etwa 1997/98 ging sein ‚Unternehmen Kartenvorverkauf‘ in Konkurs – Peter hatte auch dazu keine Lust mehr gehabt. Dem Konkursverwalter zahlte er zum Ausgleich der Verbindlichkeiten eine beträchtliche Summe und sagte: „*Mach deinen Dreck alleene*“ (Z. 3383). Hier versuchte Peter erstmalig, in eigener Angelegenheit auf dem Verhandlungswege eine schwierige Situation zu lösen, konnte seinen eigenen Konkurs jedoch nicht verhindern.

Die bisher gezeigte kreative Spontaneität, sein nahezu respektloser Mut zum Risiko, seine Erfolge, die sich oft am Rande jenseits berufsmäßiger Seriosität abspielten, sein menschliches Aufblühen, aber auch der immer neue Kampf sowohl in wirtschaftlicher als auch in sozialer Hinsicht und die regelmäßige wiederkehrende Preisgabe seiner Existenz veranlasseten ihn zu einem grundsätzlichen Umdenken. Die äußeren Umstände erzwangen die Loslösung von den familiar tradierten Ansprüchen.

Er besann sich auf seine ursprünglichen Berufsziele und dachte an ein Studium der Sozialpädagogik oder an eine Tätigkeit als Streetworker (vgl. Z. 3345-3343). Doch alle Informationen, die er einholte, waren für ihn nicht zielführend (vgl. Z. 3345).

Eine erneut aufgenommene selbstständige Tätigkeit zeigt, dass die Lösung von den Ansprüchen der Familie noch nicht vollständig gelungen war. Seinen Lebensunterhalt bestritt Peter ab 1998 als Einzelunternehmer mit einem Internet-Kartenverkauf. Eine damals noch neue Form des Kartenverkaufs und er „habe seine Arbeit in der Unterhose machen können – von zu Hause aus“ (vgl. Z. 3393). Dieses Zuhause befand sich nicht mehr direkt in Leipzig, sondern in der Nähe von Leipzig. Mit dieser Tätigkeit habe Peter „*mehr Geld verdient als zuvor mit den 20 Mann. Das war toll*“ (Z. 3398-3399). Diese positive Stimmung trug Peter 5 Jahre, bis circa zum Jahr 2003. Im Jahr 2002 ereignete sich das große Elbhochwas-

ser, das den Ort, in dem er lebte, weitgehend zerstörte (vgl. Z. 3415-3419). Obwohl Peter es im Interview nicht ausführt, schien mit den Wasserfluten auch der Internet-Ticketverkauf beendet worden zu sein. Dennoch bemühte sich Peter um eine erneute konkrete Chance in diesem Ort, der indessen kein Erfolg beschieden war.

Peter zog nach Mecklenburg-Vorpommern um. Der Kontakt dorthin wurde über ein Familienmitglied vermittelt. Diesem war bekannt, dass ein Flösser-Unternehmer ein Marketing-Konzept benötigte, welches Peter aufbauen sollte (vgl. Z. 3428-3430). Peter war begeistert:

P.: Jetzt haste das was de haben willst. Mecklenburg, Wasser, Tourismus, Verkauf, Marketing, das war meine Welt (Z. 3436-3437).

Es kam völlig anders. Die Firma sei pleite gewesen. Er habe genau das machen müssen, was er nicht habe machen wollen: die Pleite abwickeln (vgl. Z. 3446-3447). Nachdem er das erfolgreich durchgeführt hatte, hätte er dabei bleiben können, doch das lehnte er ab: „*nee Leute ihr nicht*“ (Z. 3448-3449). Peter war menschlich enttäuscht, nicht aber von der Idee. Er wollte selber Flösse „*machen*“, stellte aber schnell fest, dass seine finanzielle und die zeitliche Voraussetzungen für die Saisonvermarktung von Flößen nicht gegeben waren (vgl. Z. 3449-3453). Diesmal gelang es Peter, einen erkennbaren Misserfolg zu vermeiden. Stattdessen wollte er nun ein Hotel eröffnen. „*Also'n Radfahrerhotel oder so was*“ (Z. 3464), denn abendliche Betrunkene wollte er nicht. Es gab drei Hotel-Projekte, wovon sich eines als bedeutend herausstellte. Für dieses Projekt entwickelte er im Verlaufe eines Jahres jede nur denkbare betriebswirtschaftliche Berechnung über Spülmaschinen-, und Waschmaschinenbedarf, saisonale Schwankungen in der Gästezahl, unterschiedliche Reisesgruppen usw. „*Das war ein Traum*“ (Z. 3504). Nach einem Jahr sei alles perfekt gewesen: Gebäude und Gelände waren verhandelt, die Konzession habe gestimmt, die Fördermittel seien vorhanden gewesen – aber der Eigentümer habe den Pachtvertrag nicht unterschrieben (vgl. Z. 3534-3536). „*Und dann hab ichs sein gelassen (3) Tja*“ (Z. 3542). Wieder war ein Traum geplatzt, obwohl er diesmal nahezu alle denkbaren wirtschaftlichen Risiken vorkalkuliert hatte.

Die Probleme nahmen kein Ende. Im Zusammenhang mit einer Erbschaft und deren Lasten musste er 2003 Privatinsolvenz anmelden (vgl. Z. 3558-3573). Das veränderte seinen Lebensstil auf dramatische Weise: „*Ich habe kein Zuhause mehr, keine Meldeadresse, Mhm und fühl mich sauwohl*“ (Z. 3647-3648). Seit 2003 lebt Peter von Hartz 4 in einem Wohnmobil. Zweimal wurde er in ein kurzes Arbeitsverhältnis vermittelt (vgl. Z. 3631). Die Bezugszeit von Hartz 4 betrug 6 Jahre. 2009 trat er ein Anstellungsverhältnis als Außendienstverkäufer an. Das Arbeitsverhältnis endete einerseits aus gesundheitlichen Gründen. Peter erlitt einen leichten Schlaganfall und bekam Schmerzen in den Knien. Andererseits sei er von Kollegen gemobbt worden. Das Mobbing der Kollegen habe an seiner kreativen Art gelegen, methodisch geschickt Kundenbindung zu erzeugen, mit 4 Stunden Arbeitseinsatz auszukommen und in seiner Weigerung, nicht jeden Samstag Bürodienste erbringen zu

wollen (vgl. Z. 3649-3735). Die Kollegen haben seine spezielle Art der Kundenbindung unterlaufen, was zu seinem Gesichtsverlust bei den Kunden hätte führen können. „*Wenn 's um meine Reputation geht, werde ich zum Tier*“ (Z. 3747-3448). Er habe von den Kollegen oder den Kunden nicht angemault werden wollen, sondern seine „*Lebensparty weiter feiern, hei schön, Freude*“ (Z. 3752). Peter kündigte diese Vertriebstätigkeit.

Soweit es seine Gesundheit heute zulässt, pflegt er eine Webseite von Opfern der OSO und engagiert sich für den Fortbestand der Odenwaldschule,

Bis heute unterstützt ihn für besondere Ausgaben, beispielsweise für den Wohnwagen, seine Mutter. Im Gegensatz zu den beruflichen Anfängen ist er heute nicht mehr zu stolz, finanzielle Unterstützung der Mutter einzufordern. Zur Zeit des Interviews wird Peter ärztlich behandelt. Insbesondere für die letzten Jahre sagt er über sich: „*Ich bin authentisch geworden*“ (Z. 3596).

Die nun folgende Zusammenfassung der rekonstruierten familialen, schulischen und beruflichen Interaktionen werden aus anerkennungstheoretischer Perspektive aufgegriffen und für die emotionale, die moralisch-kognitive und soziale Anerkennung hinsichtlich der Konsequenzen für das Selbstbild systematisiert.

2.4 Zusammenfassung des Falls Peter Strehlitz aus anerkennungstheoretischer Perspektive:

2.4.1 Die formale Selbstpräsentation

Peters biografische Präsentation ist auf der formalen Ebene durch drei Aspekte gekennzeichnet.

Erstens zeigen seine Darstellungen viele argumentierende, beschreibende und bilanzierende Passagen sowie Hintergrundkonstruktionen, die szenisch präsentiert werden. Narrative Passagen und häufige direkte Redesätze in der Zeitform Präsens weisen vielfach eine grammatikalisch unvollständige Form auf, mit denen er bildhafte Eindrücke des damals Erlebten vermittelt. Gleichwohl enthalten seine Erzählungen unlogische Einschübe, wie beispielsweise der Berufswunsch des Wirtschaftsprüfers oder die Erzählung und Begründung für das nicht erlangte Abitur (vgl. Z. 2196-2216) zeigen. Durch eine teilweise selbstironische Darstellung, z. B. *Ödipus-Schnödipus* (Z. 1145) und die häufige Verwendung superlativischer Begriffe, wie „*ein Mofa, das war das Tollste...*“ (Z. 1651), „*toller Mann, gar keine Frage...*“ (Z. 100), „*das ist der Horror schlechthin*“ [kalt Duschen](Z. 353), „*toll, es war das Paradies...*“ (Z. 984), „*berühmte Industriestipendiaten...*“ (Z. 2250), „*Lizenz zum Geld drucken und das ist die Steuerberatung...*“ (Z. 2585), „*Dream-Team*“ (Z. 2655), „*eine brillante und gute handwerkliche Schulung*“ (Z. 2548) und „*mit Bravour bewältigt*“ (Z. 3007) scheint seine biografische Erzählung von Spannungsmomenten zwischen seinem Selbstentwurf und den Realitäten getrieben, die seine Biografie massiv prägte.

Zweitens wird eine chronologische Darstellung seiner Lebensgeschichte immer wieder durch Informationen aus verschiedenen Quellen über das Thema „Umgang der Medien und der Odenwaldschule mit dem Missbrauch von Schülern oder Schülerinnen“ unterbrochen, die zwar nicht unmittelbar Peters Biografie betreffen, jedoch einen Eindruck von seinem sozialen Engagement in diesem Bereich vermitteln.

Drittens ist schließlich Peters Interview vielschichtig, weil er selbst kaum Bezüge zwischen dem Missbrauch und seiner späteren Biografie herstellt. Das ist kein Zufall, wie die nachfolgende theoriegeleitete Zusammenfassung zum Ausdruck bringen wird.

2.4.2 Die Lebensskizze eines unerreichbaren Standes

Die Anerkennungskrise der ersten Lebenssphäre

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive kann Peters biografisch dargestellte Lebensskizze in vier zentrale Lebenssphären verortet werden. In die Lebenssphären Familie – Schule – Internat – Berufsausbildung/Beruf eingebettet werden Anerkennungsbeziehungen erlebt, die in ihrem Spektrum und in der konkurrierenden Vernetzung auf der vorliegenden empirischen Basis ausdifferenziert und im Hinblick auf ihre Konsequenzen für Peters praktischen Selbstbezug rekonstruiert werden.

Die erste Lebenssphäre umfasst als entscheidende und prägende Lagerung die Primärbeziehung zwischen Peter und seiner Herkunftsfamilie in einer spezifischen Familienkonstellation, die im Folgenden erschlossen werden soll. Als einziges Kind seiner Eltern, die sich in seinem zweiten Lebensjahr trennen, wächst Peter bis zu seinem neunten Lebensjahr in einer sozialen Vierecksbeziehung auf, die seine Großeltern mütterlicherseits, seine Mutter und deren Lebenspartner umfasst. Dem Partner der Mutter überträgt Peter fraglos die Rolle des Stiefvaters. Als zentrales Strukturierungsmoment dieser familialen Konstellation erweisen sich die Großeltern, deren traditionell „standesgemäße“ Selbstverwirklichungsambitionen an bestimmte Berufsgruppen, „Rechtsanwalt, Arzt, Ingenieur, Architekt und Unternehmer“ (vgl. Z. 2287) und monetär sichtbare Erfolge geknüpft sind. So wächst Peter mit der Erfahrung auf, dass „das Beste gerade gut genug sei“ (vgl. Z. 97). Peters Mutter vermag sich der Vorstellung der Großeltern, nach Ebenbürtigkeit zu streben, aufgrund ihrer eigenen Sozialisierung nicht zu entziehen, sondern bleibt in ihren alltagweltlichen Bezügen ihrem elterlichen Milieu verhaftet. Denn während die Großmutter noch studierte, vermochte die Mutter ohne Studium den Ansprüchen der Großeltern nicht zu entsprechen. Gleichwohl wurde die mütterliche Tätigkeit durch eine Ausübung in dem elterlichen Klinikgebäude und einem sehr guten Einkommen aufgewertet. Dennoch erfährt Peter eine latente Entwertung des Sozialisationsraumes, in den er hineingeboren wurde. Einerseits durch den Habitus der Großeltern, die immer einen Sohn haben wollten aber keinen bekamen und in dem Zusammenhang deutlich ihre Wertvorstellungen auf den Enkel transportierten. Die Mutter von Peter erfährt darüber hinaus als Erwachsene eine permanente Erneuerung dieser Wertvorstellungen: zum einen aufgrund ihrer in gewisser Weise von den

eigenen Eltern abhängigen Lebens- und Berufssituation in dem elterlichen Klinikgebäude und zum anderen infolge der regelmäßigen Kontakte zwischen Peter und seinen Großeltern. In diese Differenz ist ein Spannungsmoment zwischen den Großeltern und der Mutter eingelagert, die sich latent auch in der Beziehung der Mutter zu Peter reproduziert: der Standesdünkel des Großvaters, der auch auf die Mutter durchschlägt (vgl. Z. 97-99), was Peter beispielsweise an der Sorgfalt, die auf sein äußeres Erscheinungsbild verwendet wird und an seiner „affigen Ausstattung“ (vgl. Z. 437) festmacht, mit der er nach den Ferien später wieder ins das Internat geschickt wird. Eine spannungsvolle, soziokulturelle Polarisierung auf die Großeltern geht mit einer nicht homogenen Milieuspezifik zu seiner Mutter und dem Stiefvater einher, der den in den Augen der Großeltern nicht standesgemäßen Beruf des Lehrers ausübt. Vor diesem Hintergrund kann das Verhalten der Mutter, mit dem Lebenspartner nicht vollständig zusammenzuleben, als Versuch gelesen werden, dieses familiale Spannungsmoment nicht offen zu thematisieren, sondern unterschwellig verdeckt zu halten.

Entsprechend werden für Peter Inkonsistenzen in dieser familialen, sozialen Vernetzung sichtbar. Obgleich das vorliegende Datenmaterial keine Ausführungen über Peters frühe Kleinkindzeit enthält, lassen die erzählten Kindheitserlebnisse einen tieferen Einblick in seine primäre Lebenssphäre zu. Darüber hinaus ziehen sich spezifische Erfahrungseindrücke der Kindheit und Jugend bis in das Erwachsenenalter hinein und sprechen daher für die Relevanz der kindlichen Erfahrungen. Für seine Kindheit entsteht das folgende komprimierte Bild: Die Beziehungsqualität zwischen ihm und seiner Großmutter und Mutter wird kontrastierend „als lieb und zärtlich“, aber auch als „kalt“ (vgl. Z. 105) beschrieben. Peter darf keine Kameraden zum Spielen mit nach Hause bringen und bedauert dies (vgl. Z. 282-285), dafür kann er gelegentlich nachmittags mit Cousins bei den Großeltern in dem Klinikgebäude oder im privaten Haus der Großeltern spielen, hat dort aber zu den Hausmädchen ein herzlicheres Verhältnis als zu den Großeltern (vgl. Z. 107). Peter nimmt sich aus einer verdinglichten Perspektive (vgl. Nittel, 1992, S. 302) wahr, er fühlt sich als „Ausstattungsmerkmal, Möbelstück und Staffage“ (vgl. Z. 108, 442, 433-436). Vor dem Beginn der Schulzeit besucht Peter einen Montessori-Kindergarten (vgl. Z. 150), ohne Eindrücke über diese Zeit zu schildern. Mit Blick auf die spätere Internatsunterbringung erfährt Peter eine Institutionalisierung seiner biografischen Entwicklung, die mit der wechselseitigen Distanznahme der Mutter, deren Partner und ihm einher geht.

Vor diesem Hintergrund erfährt Peter innerfamilial nicht die affektive Zuwendung und damit emotionale Anerkennung, die es ihm ermöglicht, sich mit seinen eigenen Bedürfnissen nach Selbstständigkeit und Bindung wiederzufinden. Ein ideales, emotionales Anerkennungsverhältnis umfasst die Grundsicht der Erfahrung von elterlicher Liebe, die als Voraussetzung zur Entwicklung von Selbstvertrauen gilt und auf die alle weiteren Einstellungen der praktischen Selbstbeziehung gründen (vgl. Honneth, 2012, S. 172). Aufgrund

der ‚verdinglichten‘ Wahrnehmung seiner selbst, ist die durch affektive Zuwendung begleitete unterstützende Bejahung der Selbstständigkeit des Kindes kaum gelungen, damit fehlen wichtige Voraussetzungen für die auf Selbstvertrauen aufbauende Entwicklung von Selbstachtung und Selbstschätzung.

Der Lebenspartner der Mutter vermag die ihm von Peter angetragene Rolle eines Stiefvaters nicht zu übernehmen. Im Gegenteil, er entzieht sich nicht nur der affektiven Anerkennungsbedürfnisse des Jungen, indem er sich nicht mit ihm beschäftigt (vgl. Z. 426-427), außerdem habe er „ihn sowieso nie für voll genommen“ (vgl. Z. 428). Dieser Anerkennungsverweigerung folgen konkrete Erfahrungen der Missachtung in der Form der Entwürdigung und Beleidigung, denn der ‚Stiefvater‘ habe öfter gesagt, dass er „*immer zu doof zu allem sei...*“ (Z. 428, 2226-2229). Den verbalen Abmilderungsversuchen der Mutter gegenüber den stigmatisierenden Etikettierungen ihres Lebenspartners (vgl. Z. 430) lässt sie indessen keine ihren Sohn fördernde Handlungen folgen. Diese Erfahrung des ‚nicht für voll genommen‘ worden seins verletzt ihn als Person an sich, während er im zweiten Fall (vgl. Z. 2226-2229) hinsichtlich seiner besonderen Eigenschaften, die ihn im Unterschied zu Anderen charakterisieren, in seiner Ehre verletzt wird (vgl. ebd. S. 183, 211). Somit entpuppt sich Peters Wunsch nach Anerkennung durch einen erhofften Vater mit Blick auf den „Stiefvater“ als Illusion. Der leibliche Vater entzieht sich dem Sohn während seiner Kindheit und Jugend bis in das Erwachsenenalter vollkommen, sodass sich die Enttäuschung von Peter über die vollständige Distanzierung des Vaters (vgl. Z. 787-807), der Anerkennungsverweigerung des Partners der Mutter in der Auswirkung als vergleichbar darstellt. Die ersehnten ‚Väter‘ leisten mit dem Fehlen der väterlichen Liebe für Peter keinen rekonstruierbaren Beitrag für seine Entwicklung von Selbstvertrauen.

Das Vorenthalten einer umfassenden emotionalen Anerkennung durch die engen Bezugspersonen seiner Kindheit erzeugen in Peter eine emotionale Verunsicherung, die nunmehr eine brüchige Grundlage für das Gewinnen von Selbstvertrauen darstellt. Wie bereits oben dargestellt, ergeben sich daraus Konsequenzen für die Entwicklung von Selbstachtung und Selbstschätzung. Im weiteren soll in Peters biografischen Entwicklungsverlauf das steigende Krisenpotenzial ausdifferenziert werden, das sich aus der familialen Anerkennungsproblematik hinsichtlich der moralisch-kognitiven Achtung und der sozialen Wertschätzung entfaltet. Dieser Entwicklungsverlauf berührt Peters Kindheit und Jugend, denn trotz seinem Leben im Internat verbringt er Wochenenden und gelegentlich Ferien mit der Mutter und deren Partner, und er verbringt etwas Zeit mit den Großeltern, die ihn im Internat besuchen.

Die moralisch-kognitiven Anerkennung wird in dem Gefühl erfahrbar, als vollwertiger, moralisch gleichberechtigter Interaktionspartner anerkannt zu sein. Dabei wird eine Person um allgemeiner Eigenschaften willen geachtet, die es überhaupt erst zu einer Person machen (vgl. ebd. S. 183). Exemplarisch erzählt Peter dazu, zunächst mit Blick auf die Mut-

ter: „... *die hat sich nie dafür interessiert...*“ (Z. 2226), womit Peter auf das Desinteresse der Mutter gegenüber seinen Bedürfnissen, Interessen oder Leistungen anspielt, und mit Blick auf die Großeltern: „...*Kinder, ihr [Peter und ein Cousin] wisst ja, es ist immer noch wie zuhause, man bestellt nicht teurer als der Gastgeber, ich esse Wiener Würstchen*“ und *wir haben uns auf das Schnitzel mit Pommes gefreut., also haben wir brav die Wiener Würstchen bestellt* >holt Luft<... und *Großvater hat sich dann das Steak bestellt...*“ (Z. 673-677) sowie „[der Großvater] *besuchte mich dann in diesem Sportlehrerhaus und machte dann einen solchen Rabatz bei der Schulleitung, dass im Verhältnis zum bezahlten Schulgeld die Quadratmeter zu klein seien und ich jetzt unverzüglich da raus müsse. Hm, und schwups die wupps war ich in 'ner anderen Familie, mich hat keiner gefragt*“ (Z. 684-688). Über diese Textausschnitte wird deutlich, dass sich Peter in der Mutter-Kind- und in der Großeltern-Enkel-Interaktion als entrechtet und fremdbestimmt erlebt, dem aber hilflos und rechtlos gegenübersteht. Auffallend ist nun, dass Peter gegen diese moralische Anerkennungsverweigerung keine Bewältigungsstrategie entgegen setzen kann. Erweist sich die Grundlage für den Erwerb von Selbstvertrauen schon als brüchig, wird die Verunsicherung, sich selbst in der Weise der Selbstachtung als gleichwertiger Interaktionspartner wahrzunehmen, das Potenzial der Verunsicherung massiv stärken. Zugleich wird mit dem Mangel an moralisch-kognitiver Anerkennung eine zerbrechliche soziale Integrität grundgelegt. Nun ist die Erfahrung der Missachtung von affektiven Empfindungen begleitet, die dem Einzelnen offenbaren, dass ihm Formen der Anerkennung sozial vorenthalten werden (vgl. ebd. S. 220). Diese affektiven Empfindungen können als Scham, Kränkung oder Wut Ausdruck finden. Gefühlsreaktionen, die Peter im Zusammenhang mit seiner Berufstätigkeit (vgl. Z. 3026), seiner verletzten Ehrgefühle (vgl. Z. 3073) sowie Wut über Verhaltensweisen Anderer (vgl. Z. 3747-3748) zeigt.

Schließlich gewinnt die Tatsache, dass nicht die Mutter, sondern die Großeltern Peter im Internat besuchen, in zweierlei Hinsicht Bedeutung für die dritte Form der Anerkennung, der sozialen Wertschätzung. Wie erstens gezeigt werden konnte, ist aufgrund der Lebensumstände die intergenerationelle Interaktionsebene zwischen den Großeltern mütterlicherseits, der Mutter und Peter fließend. Das führt dazu, dass die Großeltern über den Kopf der Mutter hinweg dem Enkel ein anderes Zimmer im Internat ‚verordnen‘, womit ein Generationenübergreifend stattfindet. Zum einen entwerten die Großeltern damit die Zuständigkeit der Mutter, zum anderen erschwert dieses inkonsistente Milieu die Abgrenzung von signifikanten Anderen und damit die Gewinnung von Autonomie.

Zweitens stellen sich die Generationen überschreitenden Wertvorstellungen für Peter als Sohn und Enkel als selbstverständlich gegebene Tatsachen dar, die über Jahrzehnte unhinterfragt in sein lebensweltliches Orientierungswissen integriert werden. Großeltern und implizit die Mutter messen soziale Wertschätzungen an Statuskriterien, wie dem Beruf, dem gewissermaßen aus der gemeinsamen Sozillage heraus in der gesellschaftlichen Wer-

teskala ein bestimmtes Maß an sozialem Ansehen zukommt (vgl. ebd. S. 200). Nun ist mit dem sozialen Ansehen Prestige verbunden, das wiederum mit der Verfügbarkeit monetärer Möglichkeiten verknüpft ist. Peter weiß in seinen Worten dazu zu erzählen: „*wir haben ziemlich berühmte Vorfahren mit viel Landbesitz und Einfluss in der [Stadt] Gesellschaft*“ (Z. 74-76); der Großvater war „*verbohrt und mit Standesdünkel...*“ (Z. 98); „*... war man frisch verliebt, fragte Großvater „hm, was machen die Eltern?...“*“ (Z. 101); „*... im Elternhaus meiner Mutter zählte nur Rechtsanwalt, Arzt, Ingenieur und der Unternehmer... ist der Grund, warum ich von jung... auf selbstständig geworden bin...*“ (Z. 2233-2234). Dem sozialen Status „standesgemäß“ folgen die Werthaltungen der Bezugspersonen, aus dem sich die impliziten Anforderungen an Peter ergeben. Indessen wird an keinem Punkt des Interviews erzählt, dass sich die Großeltern, die Mutter oder deren Partner mit Peter über die bildungsmäßigen Voraussetzungen unterhalten haben, einen solcherart standesgemäßen Beruf zu erlangen. Es ist auch in keiner Weise zu erschließen, dass die Bezugspersonen dem Sohn oder Enkel bestimmte Berufe nahe gebracht haben, was für den Beruf des Arztes problemlos in dem Klinikgebäude realisierbar gewesen wäre.

Peter erklärt sich zwar implizit über Jahrzehnte mit den Wertvorstellungen der Bezugspersonen solidarisch, erlebt während seiner Internatszeit jedoch einen Bruch dieser Wunschvorstellung. Bereits in der 10. Klasse wird klar, dass er das Abitur nicht erlangen wird und somit keinen der genannten „standesgemäßen“ Berufe erreichen wird. Seiner verletzten Würde stellt Peter als Bewältigungsstrategie den Beginn eines Fachhochschulstudiums entgegen. Und als das scheitert sucht er die Anerkennungsweise der sozialen Wertschätzung auf dem Wege der Selbstständigkeit im Sinne des ‚standesgemäßen‘ Unternehmertums, womit er viel Geld verdienen will (vgl. Z. 2585-2586, 2813). Daraus ergeben sich Peters Kämpfe, dem Mythos von einem ‚standesgemäßen Wohlstand‘ zu entsprechen. Für Peter entwickelt sich dieses Ziel zur unerreichbaren Legende, wie die Analyse der vierten Lebenssphäre zeigen wird.

Insgesamt konterkariert die auf außerfamiliale Bereiche gerichtete, ‚standesgemäße‘ Orientierung der Herkunftsfamilie mit Mutter, Partner und Großeltern gerade die Generierung einer homogenen familialen Binnenrealität. Peter zeigt sich mit der Einlösung der familialen Erwartungshaltung jedoch schon früh überfordert. Dafür sprechen die infrage gestellten Grundschulleistungen. Die emotionalen Zuwendungsbedürfnisse des Jungen konfliktieren mit den speziellen, leistungsbezogenen Ambitionen zweier Generationen und drohen diese zu destruieren. Nachdem die standesbezogenen, immer auch leistungsbezogenen Lebensentwürfe auf Peter projiziert werden, ohne Unterstützung und Anleitung für den Erwerb der dazu erforderlichen Grundvoraussetzungen zu leisten, kämpft Peter über Jahrzehnte, dieser Erwartungshaltung Rechnung zu tragen. Der Zusammenhang zwischen dem Streben nach einem standesgemäßen Beruf und einer starken schulischen Leistungsorientierung wird gleichwohl von Peter bis in die Gegenwart verkannt. Er versucht vielmehr, sich zu-

mindest über das Geldverdienen und Zusatzausbildung (Bilanzbuchhalter) den Erwartungen der Familie anzunähern und jemand zu sein (vgl. Z. 2577).

Nachdem die leistungsbezogenen Voraussetzungen Peter überfordern, seitens der Familie indessen soziale Wertschätzung an ein standesgemäßes Anforderungsprofil geknüpft ist, scheitert die Freisetzung des familialen Anerkennungspotenzials. Für ein ungebrochenes Selbstverhältnis erweisen sich die erfahrenen Anerkennungsweisen der emotionalen Zuwendung, der moralisch-kognitiven Achtung sowie der sozialen Wertschätzung als zerbrechlich. Somit erfährt Peter massive Bedrohungen der Persönlichkeitskomponenten der physischen und sozialen Integrität sowie der Würde oder Ehre. Bereits im Internat wird offensichtlich, dass Peter früh als Bewältigungsstrategie der umfassenden Missachtungserfahrung ein Rückzugsverhalten als Schutz vor Verletzungen erlernt. Die Großeltern-Mutter-Partner-Kind-Beziehung manifestiert sich in einem subtilen Missachtungsmodus, der letztlich darin mündet, dass die Mutter ihre Verantwortung für die weitere Entwicklung von Peter an Dritte delegiert, hier die Odenwaldschule.

Die lebenssphärische Vernetzung zwischen Schule und Internatsfamilien

Die zweite Lebenssphäre, die sich aus anerkennungstheoretischer Sicht herausarbeiten lässt, ist in der als reformpädagogisch geltenden Odenwaldschule verortet, die eine Schule und die Unterbringung in Heim-Familien umfasst. Als zentrales Strukturierungsprinzip in diesem privatgesellschaftlich geführten Internat sind die Überlappung und der Missbrauch von familialen und institutionellen Anerkennungsbeziehungen zu pointieren. Einige Lehrer und Lehrerinnen nehmen zugleich die Funktion von Familienoberhäuptern ein. Diese Vermischung von Beziehungsrollen, in der Lehrer in der Schule und Familienoberhäupter in Wohngemeinschaften in Personalunion agieren, erlebt Peter als Neun- bis knapp Achtzehnjähriger, eingebunden in Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen, als unterschiedlich signifikant. Somit lässt sich die sekundäre Lebenssphäre im Hinblick auf Beziehungen zwischen Lehrer, Familienoberhäupter und Schüler nicht strikt trennen, wohl aber in institutioneller, formaler Hinsicht. Die Odenwaldschulorganisation offeriert den Funktionsträgern große Freiheitsgrade zur Ausübung der Aufgaben und so gelten entsprechend der unterschiedlichen Charaktere der Erwachsenen eher konservative (Rose Stiller, Ernesto Zinzel, Hans Brandig) oder libertäre (Gerd Bürger, Richard Keller, Heinz Müller, Christine Klimek, Willi Heidar) Erziehungswerte. Wie bereits ausgeführt bergen das Desinteresse der Mutter und die Demotivierungspraktiken des Stiefvaters sowie die Statusansprüche der Großeltern ein wesentliches Krisenpotenzial für Peters Lebensweg, der in dem Internat eine Fortsetzung erfährt. Diese Fortsetzung gewinnt hinsichtlich der Beziehungsgestaltung zwischen Peter und den jeweiligen Familienoberhäuptern zu differenzierende Bedeutungen, wobei hier die signifikanteste Beziehung herausgehoben wird.

Die Signifikanz der Anerkennungsbeziehungen für Peter gründet sich im mehrfachen sexuellen Missbrauch und Machtmissbrauch (vgl. Bange und Deegner, 1996, S. 135, Fegert,

1991) eines Lehrers und Familienoberhauptes, durch den Peter in der Phase der Adoleszenz eine heraushebende Besonderung erfährt. Der Umstand, dass der 14-jährige Peter die sexuellen Berührungen des Lehrers in einem Freizeitkontext als Wärme empfindet, ändert nichts an der Tatsache, dass die vom Familienoberhaupt initiierte Komplizenschaft zu einer Verschränkung von Täter und Opfer führt, deren Tragweite dem Opfer verborgen bleibt. Flankiert wird diese emotionale Zuwendung seines Familienoberhauptes von Peters Einbindung in ein soziales Milieu, das in völligem Gegensatz zu seiner familialen Orientierung von zunehmenden Freiheitsgraden geprägt ist. Sein Familienoberhaupt ermöglicht im alltäglichen Umgang in der Schulfamilie eine sexuell stimulierende Atmosphäre, die von den Jugendlichen als „progressiv“ angenommen wird. Insbesondere die erlebnisorientierte Freizeitgestaltung mit Nachtwanderungen und Zeltlagern stellt eine Lebensform dar, die dem Jungen gefällt und er glaubt, „seinen“ Vater gefunden zu haben. Das ihm in der Tradition der „Bündischen Jugend“ vermittelte Milieu enthält Wertvorstellungen eines „ehrenhaften Ritters“. Die gespürte Besonderung durch die Berührungen des Lehrers und Familienoberhauptes und seine und Peters Freude an dieser Art der Freizeitgestaltung führen aufgrund des vermeintlich intersubjektiv geteilten Wertehorizontes zu dem Anerkennungserlebnis, welches ihm die Identifikation mit den „ritterlichen“ Werten erst ermöglicht. Das hier das Maß einer symmetrischen und damit reziproken Beziehung verlassen wird, steht außerhalb von Peters Erkenntnisvermögens. Daraus ergibt sich für Peter eine besondere Problematik. Bereits während seiner primären Sozialisation hat er die Vermischung der Generationengrenzen erfahren. Dieses Muster setzt sich in der prägenden Zeit der Adoleszenz, in der schulischen Sozialisation, fort. Es findet wieder ein Generationen übergreifendes Verhalten statt, diesmal in der Überschreitung eines professionellen Verhältnisses von Nähe und Distanz. In der Adoleszenz wäre die Aufgabe zu lösen gewesen, mit einer schrittweisen Integration des sich verändernden Körperbildes, die Ablösung von den familialen Bezugspersonen, einer Entidealisierung der Werte der Herkunftsfamilie, die Integration der aus verschiedenen Entwicklungsphasen stammenden Selbstaspekte sowie dem Finden eines heterosexuellen Liebespartners, eine einigermaßen stabile Identität zu erlangen. Aufgaben, die Peter bis in das derzeitige Erwachsenenalter begleiten werden, weil sie nur ansatzweise in der Adoleszenz gelöst wurden. Darüber hinaus findet bei diesem Familienoberhaupt ‚Keller‘ keine Differenzierung zwischen sogenannten familiarisierten sowie institutionalisierten Beziehungen statt. Indem das Familienoberhaupt die emotionale Bedürftigkeit des Jugendlichen erkennt und ohne Gewaltanwendung sexuell ausnutzt, erfährt Peter hier emotionale Anerkennung, die darin mündet, dass er in dem Familienoberhaupt glaubt, „endlich seinen Vater gefunden zu haben“ (vgl. Z. 1118).

Trotz des Überschreitens eines professionellen, pädagogischen Verhältnisses von Nähe und Distanz, erlebt Peter während dieser Zeit Anerkennung, die sein Selbstgefühl stärkt. Die erlebte Besonderung kann Peter jedoch nicht produktiv in schulische Leistungen umsetzen.

Seine Interessen richten sich auf den Sport und den Genuss der großen Freiräume, die von der OSO ermöglicht werden. Weder findet ab etwa seinem 13. Lebensjahr eine schulische Disziplinierung seitens der Lehrer statt, noch erhält Peter nach seiner Darstellung Nachhilfeunterricht oder generell Förderung. „... *ich wurde ja letztendlich nicht gefördert...*“ (Z. 1663). Die Schule als Bildungsinstitution findet in Peters Erzählungen keinerlei Raum. Stattdessen überwiegen Spaß, Freude und Freiheit, Schule als „Riesenparty“ (vgl. Z. 981-984). Er wird nicht Abiturient sondern Fachoberschüler und Schlosserlehrling.

Es scheint Peter nicht zu gelingen, die Differenz zwischen den Wertorientierungen der Familie und dieser prägenden Internatsfamilie Keller zu integrieren. Im Gegenteil, die Gegensätze zwischen einer ‚standesgemäßen‘ Existenz und einem Leben in ‚Freude‘ manifestieren sich als Diskrepanz in Peters Selbstbild und gestalten seinen weiteren Lebensweg sehr problematisch. Es liegt nahe, dass Peter mit dem Fachoberschulabschluss, dem guten Lehrabschluss, dem späteren Bilanzbuchhalter durchaus intellektuell am richtigen Platz war, was er jedoch nicht wertschätzen konnte, weil diese Abschlüsse in der Familie nichts galten.

Seine Individuierungsstrategie richtet sich in der Adoleszenz wesentlich auf eine Gruppe von Lehrlingen, die wiederum räumlich an ein spezielles Werkstatthaus gebunden ist. Mit einem weiteren Schlosserlehrling genießt er es, den Zugriff auf praktische Ressourcen [Schlüsselgewalt] zu haben, der ihn gegenüber anderen Schülern hervorhebt. Außerdem erfährt er wiederum „außerschulische“ Anerkennung durch Industriehrlinge, die ebenfalls in dem Werkstatthaus weitergebildet werden. Im Vergleich mit ihnen gelingt es ihm, sich schrittweise anhand bestätigender Reaktionsmuster seiner Interaktionspartner jener spezifischen Fähigkeiten zu versichern, die ihm unter erschwerten Bedingungen einen Lehrabschluss ermöglichen und ihn als Persönlichkeit konstituieren.

Mit den engen und komplexen Vernetzungsfiguren hinsichtlich der Anerkennungs- und Missachtungsbeziehungen während der primären, und sekundären Lebenssphäre wird Peter die Odenwaldschule in gewisser Weise stolz verlassen, doch nicht ohne individuelle, schädliche Konsequenzen für sein weiteres Leben. Die Erfahrung von Peter, in der Familie als Projektionsfläche einer an Äußerlichkeiten orientierten ‚standesgemäßen‘ Existenz zu gelten, wurde oben im Hinblick auf die Auswirkungen auf Peter dargelegt. Die Zeit im Internat ist geprägt zum einen von dem Kampf um ‚väterliche‘ Liebe und Anerkennung, die er in Form einer Missbrauchsbeziehung bekam, die er indes nicht als Missbrauch erkennen konnte, und den er auch später nicht als „schlimm“ charakterisiert. Für ihn bedeutender ist seine spätere Erfahrung, „nicht der Einzige“ gewesen zu sein. Wieder nicht die Anerkennung als einziger, geliebter Sohn erfahren zu haben, sondern nur als einer von vielen benutzt worden zu sein. Der Missbrauch erhält demnach Bedeutsamkeit für ihn durch die Beliebigkeit, mit der er verübt wurde. Bemerkenswert ist ferner seine klare Abgrenzung gegenüber Bürger. Einen erneuten Angriff durch Bürger konnte er sich ohne

kommunikative Verständigung entziehen, indem er vermied, mit Bürger in einem Raum allein zu sein.

Zur Erkenntnis alternativer Lebensmöglichkeiten

Aus der dritten Lebenssphäre kristallisiert sich eine vierte Lebenssphäre heraus, die als passive Wandlung zu markieren ist. Der nachschulische Sozialisationsraum offeriert aus biografischer Sicht Erfolge und Misserfolge, woraus sich kontinuierlich eine fortwährende Suche nach Anerkennung ergibt. Peter muss sein fremdbestimmt aufgenommenes Ingenieursstudium aufgrund schwacher Leistungen abbrechen, erlebt sich aber als Studentenvertreter des RCDS als erfolgreich und wird offiziell anerkannt. Die anschließende kaufmännische Lehre führt zum Erfolg im Beruf, entspricht in seinen Augen aber noch nicht der großelterlichen bzw. mütterlichen Erwartung, die ihm innerfamilial zu Anerkennung verholfen hätte. Das gelingt auch nicht mit einer Weiterbildung zum Bilanzbuchhalter. Durch die Erweiterung seiner Familienbezüge infolge einer Eheschließung, durch die er auch eine Stieftochter erhält, scheint Peter es zunächst zu schaffen, Erfahrungen zu sammeln, die zur Steigerung seines Selbstvertrauens und seiner Selbstachtung führen. Mit einem riskanten und mutigen Schritt in die berufliche Selbstständigkeit gelangt Peter nach etlichen Hochs und Tiefs zu großen finanziellen Erfolgen, wobei die ostdeutsche Ehefrau und die Zeit der Ost-West-Zusammenführung nach 1989 eine entscheidende Rolle spielen. Nicht allein der wirtschaftliche Erfolg setzt eine deutliche Kompensations- und Stabilisierungsfunktion bei Peter frei, sondern auch die zahlreichen Anerkennungsbeziehungen zu den ehemaligen Ostdeutschen (vgl. Z. 3018-3019, 3057-3058). Mit ihnen solidarisiert er sich in einer grenzüberschreitenden Weise, die ihn – trotz seiner Empathie – daran hindert, zu erkennen, dass seine internalisierte Vorstellung von ‚sozialer Gerechtigkeit‘ und sein nicht immer legales Nutzen von kaufmännischem Fachwissen von den signifikanten Anderen nicht geteilt wird. Er muss sich wiederholt von Geschäftspartnern und Mitarbeitern trennen. Sein „Rückzug“ aus den misslungenen Beziehungen zu Geschäftspartnern wird seine bevorzugte Bewältigungsstrategie für Konflikte und verweist auf seine massiv vorhandenen Verunsicherungen.

Sein Kampf um Anerkennung ist so ausgeprägt, dass er die Kenntnis von Gesetzen oder Vorschriften in täuschender Weise nutzt. Peter vermag eine, nämlich seine Grenze nicht zu erkennen. Wobei als Grenze mehrere Dimensionen infrage kommen: Grenzen im Umgang mit Geschäftspartnern, Angestellten und der Ehefrau; die Grenze der Legalität, Grenzen des Umgangs anderer mit Ihm. Er oszilliert um ein auf der OSO erworbenes ‚ritterliches Ehrgefühl‘, welches unter anderem das konstruktive Lösen von Konflikten verhindert. Seine Handlungen zeigen oft eine zutiefst empfundene Kränkung, die er als Verletzung seiner Ehre formuliert. Eine Ehescheidung ist unausweichlich, der finanzielle Abstieg ebenso. Im Laufe seines Berufslebens findet eine zunehmende Entfremdung von sich selbst statt. Er entfernt sich immer mehr von dem, was er vielleicht gern wäre, aber nicht sein kann, bei-

spielsweise Sozialarbeiter. Anstelle der persönlichen Zufriedenheit kämpft er um finanzielle Erfolge. Als Studentensprecher spürte er noch, was seiner Neigung entsprechen würde. Als Unternehmer in acht unterschiedlichen Geschäftszusammenhängen ist er letztlich gescheitert.

Aber erst infolge des Elbhochwasser im Jahre 2002 wurden seine Aktivitäten im Osten Deutschlands beendet. Diese Zeit markiert den entscheidenden, aber passiv erlittenen Wendepunkt in Peters Lebensgeschichte. Peter gibt seinen Besitzstand in Sachsen auf, erwirbt einen Wohnwagen und führt sein Leben nunmehr ohne festen Wohnsitz und mit einem Hund fort. Sein weiterer beruflicher Werdegang ist äußerlich von Anstrengungen gekennzeichnet, den Lebensentwürfen der Familie doch irgendwie Rechnung zu tragen, aber auch das Leben stressfreier zu genießen. Eine totale Identifikation mit der Familie gelingt nicht, er konterkariert sie, setzt aber fast sein Leben für die Verwirklichung deren Ziele ein. Er bleibt insofern gefangen in der erlebten sozialisatorischen Zwiespältigkeit, die freie Selbstbestimmung war ihm nicht gegeben.

Heute versucht Peter trotz neuerer Schicksalsschläge, das heißt, einer schweren Erkrankung und dem belasteten, geerbten Grundstück, einen Alltag zu bewältigen. Er lebt auf bescheidenem Niveau von Krankengeld oder staatlicher Unterstützung. Bei finanziellen Engpässen hilft die Mutter, er erlebt sich nun als „authentisch“, ein Begriff, den Peter nicht näher ausdeutet.

Trotz seiner nunmehr gefühlten ‚Echtheit‘ wird die Abfolge von Leiden, die aus Anerkennungsdefiziten der familialen Umgebung, dem emotionalen und Machtmissbrauch eines Familienoberhauptes sowie den nicht integrierbaren sozio-kulturellen Wertvorstellungen zwischen Internat und Familie entspringen, auf der Grundlage von Faszination versus Distanzierung nicht umfassend gelöst, allenfalls für ihn erträglich gemacht.

3. Die Fallstudie Hubert Feine

Der Interviewort

Das Interview mit Hubert Feine findet am 16.2.2011 in seinem Haus im Raum Frankfurt statt. Er ist allein im Haus. Wir sprechen zuerst über die ungewöhnlich lichtdurchflutete Glasarchitektur seines Hauses, auf das er offensichtlich stolz ist. Das Gespräch wird in der Küche an einem räumlich abgetrennten Esstisch arrangiert. Herr Feine bereitet Kaffee zu und raucht gelegentlich eine Zigarette. Die mitgebrachten Blumen bringen ihn in die Verlegenheit, nach einer Vase suchen zu müssen. Die anfänglich distanzierte Atmosphäre wird aufgeschlossener. Er wählt das Pseudonym Hubert Feine. Das Interview dauert circa drei Stunden.

3.1 Die traditionelle Großfamilie

I.: Bitte erzählen Sie mir Ihre Lebensgeschichte und fangen am besten bei den Eltern und Ihrem Elternhaus an.

H.: *Von meinem Elternhaus. Also ich bin 1955 geboren und wir lebten in der Schweiz. Mein Elternhaus beschreibe ich immer gerne mit den Worten, man muss sich das vorstellen wie aus einem Thomas-Mann-Roman entsprungen. Also die Buddenbrooks sind nicht sehr weit weg von meinem Elternhaus. Es war hierarchisch, sehr hierarchisch organisiert, ahm, nicht nur räumlich hierarchisch, die Eltern lebten im ersten Stock, die Kinder im Erdgeschoss. Ich bin – stamme aus einer Familie mit insgesamt sieben Geschwistern aus drei- aus vier verschiedenen Ehen, drei von meinem Vater, zwei von meiner Mutter, ich bin ein Drilling Mhm und meine beiden Brüder sind später – sind auch mit mir auf die Reformschule gekommen, ahm, die Eltern hatten nicht nur wenig Zeit und waren viel auf Reisen, sondern hatten sich im Wesentlichen doch sehr mit sich selbst beschäftigt. Wir sind im Grunde von Kindermädchen zunächst und später von Gouvernanten erzogen worden. ahm, der Vater war alt, also verhältnismäßig alt, für damalige Verhältnisse ziemlich alt, 55 Jahre, als wir zur Welt kamen, Mhm. Die Mutter war 35 (2) und (2) unser Vater konnte eigentlich Zeit seines Lebens nichts mit Kindern anfangen. Erstaunlicherweise hat er trotzdem acht gehabt. ahm, ah als Drilling haben wir natürlich ah sozusagen die Einsamkeit im Hause nicht so sehr gespürt, im Grunde war das ein Glück, ein Glücksfall, dass wir zu dritt dort hineingeboren wurden und von daher wurden sozusagen die Härte und Kälte des Elternhauses durch dieses Mehrlingsdasein gemildert. Allerdings muss man auch sagen, dass das Mehrlingsdasein natürlich ein wenig Probleme in der Hinsicht mit sich bringt, dass man ständig verglichen wird, logischerweise. Mhm. Wir waren drei Jungs. also der ist vielleicht 'n bisschen intelligenter als der andere, der sieht vielleicht noch 'n bisschen hübscher aus als der nächste usw. und so fort. Das ist ein Problem, was sich lange gehalten hat und was wir eigentlich erst ab vor 'n paar Jahren lösen konnten. Ahm (Z. 14-42).*

Im Hinblick auf formale Gesichtspunkte eröffnet Hubert die Darstellung seiner Familie in den vorherrschenden Modi des Beschreibens und Argumentierens. Was den Gebrauch der Zeiten anbelangt ist auffallend, dass er Beschreibungen und Argumente überwiegend in der Vergangenheitsform formuliert, während er konkrete Erfahrungen mit den Drillingsbrüdern, beispielsweise: „... der ist... intelligenter... der sieht vielleicht... hübscher aus“

(Z. 39–42) in der Gegenwart berichtet. Dies spricht dafür, dass die Geschwisterbeziehung der Drillinge von der Kindheit in die Gegenwart hineinwirkt. „*Mein Elternhaus beschreibe ich immer gerne mit den Worten...*“ (Z. 17). Die Verwendung des temporalen Adverbs „immer“ mit dem Modaladverb „gerne“ suggeriert eine gewisse Routine in der Beschreibung seines Elternhauses.

Hubert bestätigt den Eingangsimpuls der Frage durch dessen Wiederholung. Er folgt diesem aber nicht sofort, sondern markiert vor der Beschreibung seines Elternhauses mit der Nennung seines Geburtsjahres und dem damaligen Lebensmittelpunkt in der Schweiz einen zeitlichen und räumlichen Orientierungspunkt, den er sogleich mit dem Vergleich seines Elternhauses mit den „Buddenbrooks“⁷ verlässt. Er richtet damit die Wahrnehmung der ZuhörerIn auf den gesellschaftlichen Hintergrund der Familie Buddenbrook, ohne im Detail die Gemeinsamkeiten der beiden Familien konkret zu benennen. Hubert schließt jedoch nach dem Verweis auf die Buddenbrooks mit der Charakterisierung seines Elternhauses an: „*Es war hierarchisch, sehr hierarchisch organisiert*“ (Z. 29). Wie lässt sich diese Charakterisierung und Huberts weitere Erzählung in der Eingangspassage mit den ‚Buddenbrooks‘ verbinden?

Wie bei den Buddenbrooks

Hubert nennt zunächst ein „... *sehr hierarchisch organisiert [es] Elternhaus*“ (vgl. Z. 20). In einer ersten Variante könnte der Begriff ‚hierarchisch‘ als ein symbolhafter Ausdruck für Familien, hier die ‚Buddenbrooks‘ und ‚Feines‘, für die Mitte und das Ende des 19. Jahrhunderts, gelten. Für diese Zeit war ein patriarchalisch-strenger Familienethos kennzeichnend. Demnach wäre der Vater der Ernährer der Familie und die Mutter kümmert sich um die Familie, den Haushalt und geht keiner eigenen Berufstätigkeit nach. Die Annahme trifft wahrscheinlich auf den Vater von Hubert zu, der 1902 geboren wurde und dessen eigene Erziehung mit Eltern aus dem 19. Jahrhundert dieses Rollenverständnis tradiert haben könnte. Die Ehefrau und Mutter kümmerte sich indessen nicht ausschließlich um die Familie und den Haushalt, sondern sie „*war[en] viel auf Reisen*“ (Z. 26) und das Ehepaar war darüber hinaus „*im Wesentlichen doch sehr mit sich selbst beschäftigt*“ (Z. 27). Möglicherweise sieht der Erzähler auch in dem 20-jährigen Altersunterschied der Eltern ein Hierarchiegefälle. „*Ahm, der Vater war... für damalige Verhältnisse ziemlich alt, 55 Jahre, als wir zur Welt kamen, Mhm. Die Mutter war 35 (2)*“ (Z. 29-30). Die Bedeutsamkeit ergibt sich aus der Einleitung des Satzes mit „ahm“ (Z. 29), der Sprechpause von zwei Sekunden (Z. 30) und der Verbindung zu dem Lebensalltag der Eltern. Das von Hubert mit wenigen Worten entworfene Lebensbild der Eltern schließt eine Berufstätigkeit der Mutter nahezu aus. Und somit würde sich die Mutter, deren Lebensgeschichte erst 1920 begann, dem Rollenverständnis des Ehemannes insofern unterordnen, als sie auch nicht berufstätig war,

⁷ Der Roman von Thomas Mann erzählt vom allmählichen Verfall einer wohlhabenden Kaufmannsfamilie und illustriert die gesellschaftliche Rolle des Lübecker Großbürgertums in den Jahren 1835-1877.

aber „oft mit ihm verreiste“ und das „Paar mit sich selbst beschäftigt war“ (vgl. Z. 25-27). Im Ergebnis zeichnet sich für Hubert ein kindlicher Sozialisationsraum ab, in dem, wie in der großbürgerlichen Familie Buddenbrook, finanzieller Wohlstand herrschte, aber weder Vater noch Mutter werden als Spender affektiver Zuneigung, Wärme und Nähe eingeführt.

Hubert bezieht außerdem den Hierarchiebegriff auf die räumliche Organisation der Zimmer im Haus: *„die Eltern lebten im ersten Stock, die Kinder im Erdgeschoss“* (Z. 21-22). Mit einem ‚Oben-‘ und ‚Unten‘-Wohnen drückt Hubert implizit auch eine beziehungsmäßige Hierarchie aus. Schließlich erfährt diese Variante eine Ergänzung, mit der bestätigt wird, dass die Eltern-Kind-Beziehung von emotional-affektiver Zurücknahme geprägt ist: *„Die Eltern hatten nur wenig Zeit... wir sind im Grunde von Kindermädchen zunächst und später von Gouvernanten erzogen worden“* (Z. 25-28). Nachdem Hubert keine Ausführungen über seine Beziehung zu den Kinderbetreuerinnen macht, bleibt offen, ob diese von kompensatorischer Qualität waren.

Um einen anderen Aspekt als um das Thema Hierarchie geht es, wenn Hubert die Großfamilie beschreibt: *„Ich bin- stamme aus einer Familie mit insgesamt sieben Geschwistern“* (Z. 22). Es folgt nun keine nähere Beschreibung der Geschwister, sondern eine bewertende Aussage über den Vater: *„... und (2) unser Vater konnte eigentlich Zeit seines Lebens nichts mit Kindern anfangen. Erstaunlicherweise hat er trotzdem acht gehabt“* (Z. 30-32). Im Zusammenhang mit dem 20-jährigen Altersunterschied der Eltern liegt es nahe, dass die anderen Geschwister älter waren und sich teilweise schon im Internat (vgl. Z. 53) befanden, sodass eine enge Bindung nicht mehr entstehen konnte. Die Drillinge nehmen jedoch eine Sonderstellung in der Familie ein (s. S. 5). Bedeutsam für Hubert scheint hingegen die Tatsache zu sein, dass sein Vater acht Kinder hatte, obwohl er mit ihnen nichts anzufangen wusste. Hier lässt sich zwar keine hierarchische, aber wiederum eine Beziehung zu den ‚Buddenbrooks‘ herstellen. Der Kinderreichtum ist für Ehepaare des 19. Jahrhunderts, aus der die Eltern seines Vaters stammen, keineswegs ungewöhnlich. Es wird erkennbar, dass die väterlich-gesellschaftlichen und Huberts individuelle Vorstellungen über den wünschenswerten Habitus von Eltern voneinander abweichen.

Wie wir später sehen werden, setzt Hubert die Tradition der väterlichen Herkunftsfamilie in Bezug auf Ehen nicht fort. Auffallend ist, dass Hubert in der Beschreibung seiner Beziehung zu den Eltern nicht zwischen Vater und Mutter unterscheidet. Hubert deutet damit auf die Potenzierung der damit verbundenen Chance, zu dem Jungen eine individuierte Beziehung von personaler Zuwendung und Anerkennung aufzubauen, hin. Diese Chance wird aber nicht wahrgenommen, denn Hubert beschreibt die Abgabe der Erziehung an Kindermädchen und Gouvernanten. So verweist die elterliche Beziehungsqualität gegenüber Hubert auf die Erfahrung einer inkonsistenten familialen Verbundenheit, die sich ferner in der Spannung von unterschiedlichen ethischen Grundhaltungen über mehrere Generationen verortet. Hier manifestiert sich ein Krisenpotenzial, indem die berechtigten Ansprüche an

emotional-affektiver Zuwendung aus dem Blickfeld der Eltern geraten sind. Den vorletzten Bereich in der Eingangserzählung über das Elternhaus nehmen die Drillinge ein, die eine spezifische Beziehungsqualität enthält, wie nachfolgend entfaltet wird.

Die besondere Konstellation der Drillingsbeziehung: Nähe und Konkurrenz

Obgleich die sieben Geschwister von Hubert unterschiedlichen Alters sein mögen, gehören sie innerhalb eines Familienverbandes doch zur gleichen Generation (vgl. Nave-Herz, 2009, S. 339). Dennoch nehmen von den Geschwistern nur die Drillinge in Huberts Erzählung einen gravierenden Raum ein: *„Ah, als Drilling haben wir natürlich ah sozusagen die Einsamkeit im Hause nicht so sehr gespürt, im Grunde war das ein Glück, ein Glücksfall, dass wir zu dritt dort hineingeboren wurden...“* (Z. 32-35). Andererseits war es aber auch weniger positiv, weil *„man ständig verglichen wird“* (Z. 38). Mit dem anschließenden *„logischerweise“* (Z. 38) unternimmt er einen entlastenden Plausibilisierungsversuch. Das Vergleichen erläutert er mit der Hintergrundkonstruktion: *„Wir waren drei Jungs, also der ist vielleicht 'n bisschen intelligenter als der andere, der sieht vielleicht noch 'n bisschen hübscher aus als der nächste usw. und so fort“* (Z. 39-41). Der Erzähler entfaltet das Elternhaus einschließlich der Drillingsbrüder in der ‚Wir-Form‘, womit er ein kollektives Geschwister-Schicksal konstruiert. Konkurrierende Vergleiche sind gerade in Geschwisterbeziehungen ein starkes Element, das umso deutlicher ausfällt, je geringer der Altersunterschied ist. Die Frage ist, wie wurde in der Familie damit umgegangen? Eine eventuelle Rivalität im Innenverhältnis der Jungen kann ebenso mit einer Rivalität im Außenverhältnis zu Kindermädchen und Eltern verbunden sein und bestimmte soziale Verhaltensweisen ausprägen, die wiederum Huberts Entwicklung hätten hemmen oder fördern können. Jedenfalls macht Hubert keinerlei Ausführungen darüber, welche Strategie er anwandte, um die kindlichen, geschwisterlichen Konflikte zu lösen. Hier deutet sich eine erste Hypothese an. Demnach sind Vergleiche zwischen Geschwistern zwar an sich normal, sie mögen aber in dieser Drillingsbeziehung und unter den geschilderten Rahmenbedingungen eine besondere Schärfe für Hubert angenommen haben, denn er verwendet den Begriff *„Problem“* (Z. 37). Hubert selbst evaluiert das Vergleichen (vgl. Z. 40, 43) als ein Problem, das lange anhielt und *„wir eigentlich erst vor 'n paar Jahren richtig lösen konnten“* (Z. 43-44). Berücksichtigt man im Vorgriff auf eine spätere Passage, dass seine Schulnoten schlechter als die der Brüder waren, dann liegt die Bestätigung der oben genannten Hypothese vor, wonach Hubert von den Vergleichen besonders betroffen war und gelitten hat.

Mit Blick auf die Erfahrung defizitärer emotionaler Zuwendung von den Eltern steigert sich für Hubert das Krisenpotenzial durch eine ambivalente Beziehung zu den Drillingsbrüdern.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt in der späteren Drillingsbeziehung ist die gleichwohl entstandene enge Bindung und der starke Halt untereinander. Die Drillinge werden nach der gemeinsamen Schulzeit in Bern auf die Odenwaldschule gehen und Teile der Studen-

tenzeit (über die im weiteren Verlauf noch berichtet wird) miteinander leben. Allein infolge der Kontinuität und Dauer des Beisammenseins entstehen Interdependenzen. Sie verfügen dadurch über ein langjähriges geteiltes Wissen und sind füreinander unersetzbar. Die Annahme, dass unter dieser Konstellation eine individuelle Perspektive schwer zu erreichen ist, liegt nahe.

Bildungsbürgertum und Geschäfte

Zur Abrundung dieses Bildes von seinem Elternhaus soll in einem Vorgriff auf eine spätere Erzählpassage hier die Ausführung über das Elternhaus fortgesetzt werden. Der Vater dominiert die Darstellung von Hubert über das elterlichen Milieu. Er war Jurist, die Jungen sollten ihn aber als „Industriellen“ bezeichnen (vgl. Z. 1012-1013). Hubert beschreibt in diesen Passagen Sachverhalte, die sich vor der Geburt der Drillinge ereigneten.

Sein Vater erbte vom früh verstorbenen Großvater eine Immobilienfirma mit renommierten Bauten in der Umgebung des Rheins. Diese Firma wird heute von einem Bruder Huberts geführt. Während des Zweiten Weltkrieges übernahm der Vater gegen Zahlung einer Entschädigung eine im Besitz einer jüdischen Familie befindliche Zigarettenfabrik. Weil die ‚Landser Zigaretten‘ zum kriegswichtigen Gut gehörten, wurde der Vater nicht eingezogen. Die Firma wurde unter die sowjetischer Besatzung enteignet. Einige Zeit nach dem Ende des Krieges erwarb der Vater von der jüdischen Familie nochmals den Markennamen der Zigarette, weil er erneut eine Zigarettenfabrik bauen wollte. Davon nahm er jedoch im Zusammenhang mit Berichten über die Gesundheitsschädlichkeit von Zigaretten in den 1950er Jahren wieder Abstand. Stattdessen übernahm er dann mehrere Aufsichtsratsmandate und betrieb gemeinsam mit Hellmut B. ein Unternehmen am Bodensee. Hellmut B. ist zugleich der Patenonkel eines Drillings und wird uns noch mehrmals begegnen. Huberts Vater verstarb 1989 im Alter von 87 Jahren (Vgl. Z. 1027-1056).

Die Erzählung über die Mutter reduziert Hubert auf deren heute schwer demenzkranken Zustand (vgl. Z. 1012-1078). Hubert skizziert ein großbürgerliches Milieu, in dem die unternehmerischen, regional großflächigen Aktivitäten des Vaters die intensive Reisetätigkeit der Eltern erklären könnten. Huberts Vergleich mit den ‚Buddenbrooks‘ ist auch hier in zweierlei Hinsicht möglich. Die Firmengründungen begannen im 19. Jahrhundert und werden über die Generationen der Söhne fortgeführt. Die fiktive Familie Buddenbrook sowie die echte Familie Feine gehören zum wohlhabenden Bildungsbürgertum. Die entscheidende Differenz beruht darin, dass die fiktive Familie eine Verfallsgeschichte vom deutschen Bürgertum des 19. Jahrhunderts zeichnet. Die Familie Feine gründet mit ihren Wurzeln durch Großeltern und Eltern zwar in der Zeit des politisch und ökonomisch ambivalenten Charakters dieser Epoche, repräsentierte im 20. Jahrhundert aber schon jenes kapitalistische Bürgertum, an deren Anfängen die Buddenbrooks scheitern.

Die Atmosphäre in der Ursprungsfamilie

Zur Veranschaulichung der Atmosphäre in der Familie Feine erzählt Hubert szenisch das Desinteresse der Eltern an dem Alltag im Internat anlässlich der wenigen Ferienanlässe oder Feiertage, an denen die Drillinge in der Schweiz weilten:

H.: *Also, ich muss wieder immer wieder betonen, es hört sich schrecklich an, aber zu Hause haben wir eigentlich fast nur über's Wetter gesprochen. (2) Wir wurden wirklich nie gefragt, wie geht's euch dort, wie ist es eigentlich-*

I.: Waren Sie drei zu den Ferien regelmäßig in der Schweiz?

H.: *Ja, also eben eher nicht. Wir sind auch an den so genannten wenigen, damals wenigen Wochenenden sind wir nicht nach Hause. Wir sind Weihnachten in die Schweiz zu unseren Eltern, wir sind im Sommer gelegentlich, wenn wir eben nicht mit Lehrer oder Freunden, später auch mit Freunden unterwegs waren Mhm sind wir ah gelegentlich, also es war, also es war nicht unser Bestreben, die – auch sogar die Ferien >lacht< mit den Eltern zu verbringen. Mhm. Ja. Es war einfach ein strenges, kaltes Haus (Z. 996-1008).*

In diesem Text bestätigt Hubert die oben interpretierte Eingebundenheit in die enge Geschwisterbeziehung der Drillinge, da die Erzählung eine kollektive Wir-Erfahrungsqualität vermittelt. Es entsteht auch nicht der Eindruck, als hätten sich die Eltern für die Bildungsfortschritte der Drillinge interessiert, denn er erzählt: „*wir haben eigentlich fast nur über's Wetter gesprochen*“ (Z. 997). Der Erzähler bestätigt auch aus der Perspektive des Internatschülers die ausgeprägte Distanz der Eltern gegenüber den Drillingen. Als Bewältigungsstrategie gegen das entfremdende Elternhaus stellt Hubert seinen inneren Rückzug entgegen. Indem es „*eben eher nicht*“ (Z. 1002) das Bestreben des Jungen war, in den Ferien oder den Wochenenden nach Hause zu fahren. Dazu bilanziert Hubert lakonisch „*Es war einfach ein strenges, kaltes Haus*“ (Z. 1008). Vor dem Hintergrund der bisherigen Rekonstruktion zeigt sich, dass Huberts Kindheitsphase durch eine deutlich inkonsistente sozialisatorische Figur gerahmt ist, in der die Eltern ihre Verantwortung für die kindliche Entwicklung an Dritte, nämlich an Kindermädchen und an eine Institution, abgeben.

3.2 Die Erfahrung Odenwaldschule

Ein Schritt in unbekanntes Terrain

Hubert knüpft nahtlos an die Erzählung über das Elternhaus mit der elterlichen Entscheidung an, die Drillinge in das Internat Odenwaldschule zu geben.

H.: *Ahm, ja, auf die Reformschule geschickt wurden wir, weil sich a) meine Schulnoten, und das muss ich wirklich betonen, nur meine Schulnoten nicht sehr gut im Gymnasium gehalten haben, [...] in der Schweiz, in Bern und b) ah ein guter Freund meiner Eltern nämlich Hellmut B., der Leiter des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung, Ihnen geraten hat, die Drillinge [...] doch auf die Schule zu tun, mit dem Hinweis, sonst werden sie vermutlich Terroristen, wobei es den Begriff, damals noch 68, noch gar nicht so gab. >Schluckt< Gut, aber das kam im Grunde den Intentionen unserer Eltern sehr entgegen, denn eigentlich wollten sie uns sowieso ir-*

gendwohin loswerden und fast alle meiner Geschwister waren auf Internaten, aber nicht auf dieser Reformschule, ja (Z. 42-54).

Formal strukturiert mit a) und b) begründet Hubert den Beschluss der Eltern, die Drillinge auf die Odenwaldschule zu schicken. Die Überleitung in seiner Erzählung vom Elternhaus zur Odenwaldschule geschieht mit der für Hubert typischen lautsprachlichen Äußerung „ahm“ (Z. 42) ergänzt um den Partikel „ja“ (Z. 42) mit bestätigender Funktion für den Themenwechsel. Mittels der Strukturierungskennzeichnung informiert der Erzähler sachlich unter a), dass nur seine eigenen Schulnoten sich im Gymnasium verschlechtert hätten, die der zwei Brüder nicht (vgl. Z. 43-44). Warum sich seine Schulnoten „*nicht sehr gut*“ (Z. 44) gehalten haben, hat Hubert implizit zuvor schon anklingen lassen. Einerseits durch die konkurrierenden Vergleiche der Drillinge durch die Erwachsenen sowie das „harte und kalte“ Elternhaus (vgl. Z. 35), in dem es nicht möglich war, emotionale Zuwendung oder eine fördernde Nähe und Geborgenheit einzufordern. Unter b) argumentiert Hubert, dass ein guter Freund der Eltern, Hellmut B., den Eltern geraten habe, die Drillinge insgesamt – nicht nur den schlechteren Schüler – in diese „*Reformschule*“ (Z. 54) zu geben. Der Hinweis auf die Tätigkeit des Freundes, der Leiter eines Bildungsforschungsinstitutes in Deutschland war, soll ihn als fachlich kompetent ausweisen. Das Konjunkionaladverb „*doch*“ (Z. 48) markiert in dem Zusammenhang einen Gegensatz zu den vermuteten Folgen, die Hellmuth B. ausmalte, wenn die Eltern diesen Schulwechsel in das reformpädagogische Internat unterlassen würden: Die Kinder könnten „*Terroristen werden*“ (vgl. Z. 49). Hubert wendet sich gegen die Nutzung dieses Begriffes, weil „*es ihn 1968 noch gar nicht so gab*“ (Z. 50), lässt indes offen, ob diese Vermutung durch das damalige Verhalten der Drillinge Nahrung erhalten haben könnte oder eher scherzhaft gemeint war.

Die Einleitung des nachfolgenden Satzes stellt durch das paralinguale Merkmal „schlucken“ eine Verzögerungspause dar, zumal er danach mit dem Adjektiv „*gut*“ (Z. 51) den vorherigen Satz über die vermutlichen Terroristen gedanklich abschließt, zugleich aber die weitere Aussage verzögert. Hubert unterstellt den Eltern die Intention, die Drillinge sowie so „*eigentlich*“ (Z. 52) irgendwohin loswerden zu wollen. Mit dem Partikel „*eigentlich*“ relativiert er die Sorge vor einer eventuellen terroristischen Entwicklung der Drillinge und plausibilisiert dies durch die Erwähnung, dass fast alle Geschwister auf Internaten waren.

Die Empfehlung für die Odenwaldschule gab Hellmut B., Freund, Geschäftspartner und Patenonkel eines Drillings. Er kannte sich damals schon mit „*Landerziehungsheimen*“ aus (vgl. Z. 70) und plädierte für die Odenwaldschule und nicht für das „*klassische Internat seines Milieus*“ (vgl. Z. 71-72), wie beispielsweise Salem, Suhr (?) oder das britische Atlantic College (vgl. Z. 72-73), auf denen sich Huberts Geschwister befanden. Der Erzähler entlastet die Eltern und Hellmut B. mit dem Hinweis darauf, dass „*sehr viele Kinder aus...begüterten Häusern*“ (Z. 75-76) die Odenwaldschule besuchten und dass „*die Schule damals auch für viele eben nicht linke Eltern interessant* [war], *sprich* „*von Weizsäcker,*

von Dohnanyi, Henkel, Porsche, Bosch“ (Z. 76-78), die ihre Kinder bereits auf die „Reformschule“ (Z. 74) geschickt hatten. Eine Diskussion mit Hubert und den Brüdern über mögliche Schulalternativen fand nicht statt, wiederum ein Verweis auf die alleinige Entscheidungsmacht der Eltern, wobei die Mutter nicht mit einer eigenen Meinung in Erscheinung tritt. Auf die Frage der Interviewerin, warum dieses Internat empfohlen wurde (vgl. Z. 81), weiß Hubert keine Antwort:

H.: Das wüsste ich selber gern. Das ist eins der großen Rätsel, die ich noch nicht gelöst habe. Ich weiß nicht, ob es was mit schlechtem Gewissen zu tun hat, oder ah ah dem, dem Wissen, dass sich die Welt im Augenblick ändert ja Mhm dass die Kinder sozusagen also das Neue mitbekommen sollen und nicht das Alte, das könnte sein, aber wie gesagt das ist nur 'ne Vermutung, ich kann's Ihnen nicht – ich kann's nicht verifizieren (Z. 83-88)

Im Zusammenhang mit der Aufzählung der begüterten Familien, die ihre Kinder bereits zur Odenwaldschule schickten, fällt auf, dass die Besonderung der Odenwaldschule aus Huberts Sicht durch bestimmte ökonomische oder kulturelle Milieus der Eltern gestützt wird. Sie verbürgen Exklusivität. Der Erzähler unterstellt mit seiner wiederholten Verwendung des Begriffs „Reformschule“ zugleich eine weitere Besonderung, die ein weiteres Auswahlmotiv für die Eltern dargestellt haben könnte: „Weil sich die Welt gerade ändert, sollen die Kinder das Neue und nicht das Alte mitbekommen“ (vgl. Z. 85-87). Dieser Satz wird von Hubert im Präsens formuliert. Eine zwischenzeitliche Veränderung darüber, was die Eltern damals gedacht haben mögen, hat demnach nicht stattgefunden. Die Entscheidung der Eltern wurde fraglos akzeptiert. Die Bedeutung dessen, was in diesem Kontext unter ‚Alt‘ oder ‚Neu‘ fassbar sein könnte, lässt unterschiedliche Sichtweisen zu. Im Folgenden soll der Versuch einer Klärung unternommen werden – insbesondere, weil dies einen weiteren Blick auf die Atmosphäre des Elternhauses wirft, das Hubert dann verlassen wird. Würde man unter ‚Alt‘ die Zeit der ‚Buddenbrooks‘ verstehen, in der Hubert seine Herkunftsfamilie ansiedelt, dann wäre die 1910 gegründete Odenwaldschule durchaus das ‚Neue‘. Der Mitte bis Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts aufkommende Industrialisierungsschub und das sich entwickelnde ‚kapitalistische Bürgertum‘ stellen im Rahmen der sozialen Folgen tatsächlich eine Herausforderung für die Erziehung der Kinder dar. Das ‚Neue‘ wäre dann eine Internatserziehung in Gestalt eines Landerziehungsheimes, beispielsweise der Odenwaldschule, in der durch ein familiales System – das Leben und Lernen in Gemeinschaft – das echte Erkennen und Entwickeln der eigenen Persönlichkeit anstelle eines übernommenen traditionellen Rollenverhaltens – ermöglicht werden sollte (s. Teil C, Kap.1).

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg führte Ende der 1950er Jahre zu einem erheblichen wirtschaftlichen Aufschwung und ist weder ökonomisch noch kulturell mit der Zeit der beginnenden Industrialisierung vergleichbar. Lässt man die Zeit von 1922-1945 und die vielfältigen Divergenzen und konservativen Strömungen im Bildungssystem des Nach-

kriegsdeutschland außer Acht, fällt die Schulentscheidung für Hubert (1968) in eine progressive Phase der politischen und gesellschaftlichen Vorstellungen weiter Bevölkerungskreise. Geprägt wurde diese Phase durch die Anfang der 1960er Jahre begonnene Studentenbewegung. Unabhängig von politischen Zielen könnte man unter dem, was Hubert das ‚Neue‘ nennt, postmaterialistische, emanzipatorische Strömungen, das Abschaffen von als veraltet empfundenen Tugenden, wie Disziplin, Pflichterfüllung, Fleiß, Anstand und die Befreiung aus sexueller Unterdrückung verstehen. Dies waren Gesichtspunkte, die für Vater Feine sicherlich schwer vorstellbar waren. Der Hinweis des väterlichen Freundes, Hellmuth B.: *„sonst werden sie vermutlich Terroristen“* (Z. 49) lässt indes die Annahme zu, dass Herr B. die Odenwaldschule auf eine Art und Weise beschrieben haben wird, die Huberts Eltern als Kompromiss gelten ließen.

Auch nachfolgende Textpassagen des Interviews ermöglichen keine abschließende Festlegung, welcher sozioökonomische oder bildungspolitische Hintergrund mit dem ‚Neuen‘ erwünscht gewesen sein könnte, zumal die bildungspolitische Diskussion Ende der 1960er Jahre unter dem Stichwort ‚Bildungskatastrophe‘ in vollem Gange war (vgl. Winkel, 1987, S. 243).

Wie erlebte Hubert im Alter von *„13 Jahren“* (Z. 59) den Wechsel auf die *„Reformschule“* (Z. 60), gemeinsam mit den gleichaltrigen Brüdern? Sie erfahren drei Wochen vor dem Schulbeginn 1968/1969, dass sie *„auf ein Internat nach Deutschland“* gehen werden (Z. 64-65).

H.: Das war natürlich, ahm, durchaus zunächst mal 'n Schock. In ein anderes Land, relativ weit weg von zu Hause, Mhm allerdings zu dritt, aber eben ohne das Terrain vorher gesehen zu haben, ohne zu wissen wohins geht, ja, und, ahm, ja, das ist schwierig gewesen (Z. 65-68).

Bei der formalen Interpretation dieser Sequenz fällt auf, dass Hubert mittels dem Adjektiv ‚natürlich‘ und dem Adverb ‚durchaus‘ im ersten Satz *„... natürlich, ahm, durchaus zunächst mal 'n Schock“* (Z. 65-66) von einer als selbstverständlich zu erlebenden Schocksituation ausgeht, wenn man so kurzfristig von einem Schulwechsel erfährt. Das Personalpronomen ‚ich‘ fehlt und lässt dadurch den Selbstbezug vermissen. Die zweifache Nutzung des Partikels ‚ja‘, verstärkt durch die lautmalerische Unterbrechung *„ahm“* (Z. 67) im letzten Satz können als Hinweis darauf verstanden werden, dass er dem Adjektiv *„schwierig gewesen“* (Z. 68) eine zwar abgeschlossene, jedoch als leidvoll erlebte Bedeutung zuschreibt. Der erfahrene *„Schock“* (Z. 65) und das *„schwierige“* Erleben des unbekanntem Terrains sprechen für Angst vor dem Unbekanntem.

Wenn Hubert in diesem Kontext ausgleichend hervorhebt *„allerdings zu dritt“* (Z. 67) gewesen zu sein, beschreibt er abermals die Situation im Geschwisterkollektiv der Drillinge, die den Charakter einer dominanten lebensgeschichtlichen Bedeutung bestätigt.

Trotz der positiven Stützkraft, die eine enge Geschwisterbeziehung entfalten kann und von Hubert zuvor bereits hervorgehoben wurde, können die eigenen Individualitätsanteile zurückgedrängt werden. Außerdem entsteht der Eindruck, dass die Eltern die Drillinge ebenfalls als Einheit betrachteten, weil sie die Jungen in das gleiche Internat brachten, womit die Einzigartigkeit des Selbst zum Zwecke des Gruppenselbst zurückgestellt blieb. Möglicherweise hatten die Eltern aber auch die grundlegende Spannung zwischen Selbststärkung und Selbstbehinderung in der Geschwisterkonstellation erkannt, und darin einen möglichen Grund für die nachlassenden schulischen Leistungen von Hubert gesehen haben. Es kann von einer entscheidenden Aufgabe in Huberts Biografie ausgegangen werden, wonach er das beschriebene Krisenpotenzial, das seine Geschwisterbeziehung bereitgehalten hat, mit den Brüdern bearbeiten musste und das gelungen zu sein scheint: „... *und was wir eigentlich erst ah vor 'n paar Jahren richtig lösen konnten*“ (Z. 42).

Mit der Entscheidung für die Umschulung der Drillinge nach Deutschland, in das Internat Odenwaldschule, endet zunächst die enge Vertrautheit der Brüder.

Die erste OSO – Familie: die vertraute Peergroup fehlt

Ohne Aufnahmegespräch zogen die Drillinge zum Schuljahr 1968/1969 in die Odenwaldschule um.

Auf die Frage der Interviewerin, ob sie zu dritt in das gleiche Haus gekommen seien, erzählt Hubert, dass „sie sofort getrennt wurden und auf dem weitläufigen Gelände in verschiedene Häuser gekommen seien“ (vgl. Z. 108-110).

H.: Ahm (1) und dort war ich zunächst mal im Erdgeschoss im Herderhaus und in einem 3-er Zimmer, dies heute nicht mehr gibt und ah (2) ah, weil sie auch nicht so wahnsinnig sozial gesund sind, aber ich war dann beim englischen Lehrer Mr. Clyde, und ah fühlte mich da unten im Haus nicht besonders wohl, ich fühlte mich auf der Schule wohl, ich hatte auch, ich hatte kein Heimweh in dem Sinn, wonach auch, ich vermisse die Pfadfinder, das war alles, Mhm das war meine Peergroup, die mir fehlte, ja Mhm aber ansonsten fehlte mir eigentlich nix, ich hab sofort gemerkt, dass da mehr Freiheit zu riechen ist als zu Hause, und ahm- (Z. 110-118).

Der Erzähler beschreibt und evaluiert seine neue Wohnsituation im Herderhaus, „einem 3-er Zimmer im Erdgeschoss“, „weil sie auch nicht so wahnsinnig sozial gesund sind“ (Z. 110-112). Den Grund für die Bewertung dieses Zimmers als „sozial ungesund“ führt er nicht aus. Sein Familienoberhaupt, ein „englischer Lehrer“ (Z. 113) vermochte die negative Bewertung der Wohnsituation nicht aufzufangen. Dennoch fühlte er sich auf der Schule wohl, insbesondere wegen der vielen Freiheiten. Er hatte „kein Heimweh... wonach auch“ (Z. 114/115), sodass sich die Sorge vor „dem neuen Terrain“ (Z. 76) als nicht relevant erweist. Er thematisiert, dass er die „Pfadfinder“ vermisst habe, seine „Peergroup“ (Z. 115-116) aber weder Eltern noch Brüder. Es fehlte ihm „eigentlich nix“ (Z. 117). Dies ist eine an sich typische Reaktion eines 13-jährigen Adoleszenten in der starken Phase der Orientierung nach außen, hin zu den Gleichaltrigen. Bemerkenswerterweise beschreibt er dabei

nicht seine Brüder als Orientierungsanker, sondern die Pfadfinder. Vor dem Hintergrund des bisher Herausgearbeiteten stand Hubert bei dem Schulwechsel im Rahmen der pubertären Identitätssuche nicht primär vor der Aufgabe, sich von der Fremdbestimmtheit durch die Eltern zu lösen, um Autonomie erwerben zu können, sondern um sich aus der dominanten Geschwisterbeziehung zu befreien. Damit wird die zuvor vertretene These, wonach die grundgelegte Spannung zwischen Stärkung beziehungsweise Behinderung des Selbst durch die Drillingsbeziehung für ihn eine zentrale zu lösende Aufgabe darstellte, bestätigt.

Hubert stand nunmehr vor der Aufgabe, die „Pfadfinder“ in der Schweiz durch nichtfamiliale Gleichaltrige auf der Odenwaldschule zu ersetzen. Die Vertreter der Odenwaldschule leisteten einen Beitrag zu seinen Entfaltungsmöglichkeiten, indem sie die Drillinge in unterschiedlichen Familien unterbrachten. Dass der Biografieträger einen größeren Freiraum als im strengen Elternhaus erhielt, stellte er selbst sehr schnell fest: „... *dass da mehr Freiheit zu riechen ist...*“ (Z. 117-118).

Weil im ‚Herderhaus‘ drei Familien wohnten, fiel dem Familienoberhaupt Willi Heidar (Musiklehrer), dessen Wohnung sich im Dachgeschoss des gleiches Hauses befand, Huberts Unzufriedenheit mit dem Zimmer auf. Ohne seine eigene Mitwirkung konnte Hubert bereits nach ungefähr einem halben Jahr zu Heidar in die Familie wechseln (vgl. Z. 129-138). Das Schülerzimmer, welches sich neben der Wohnung von Heidar befand, war wieder ein 3-er Zimmer. Erst in späteren Zeiten gab es 2-er Zimmer und ein Einzelzimmer für ältere Schüler, die eine Kameradenfamilie betreuen durften.

Hubert – der Auserwählte lebt in Parallelwelten

Hubert erzählt, dass er „*natürlich auch dem Musiklehrer Willi Heidar aufgefallen [sei]*“ (Z. 130-131), ergänzt aber nicht, warum er diesen Eindruck hatte. Jedenfalls wurde er relativ schnell mit der Heidarschen Sexualität konfrontiert (vgl. Z. 144-145):

H.: Also man wurde eben gefragt: „Kommst Du mit mir Mittagsschlaf machen?“ Und ah man hat's gemacht. Also ich mein – ich sage von mir; dass ich a) neugierig war auf diesem Feld, b) ah durchaus in diesem Alter 13/14 homoerotisch interessiert war; aber gleich sozusagen gleichaltrig homoerotisch und nicht natürlich nicht an einen wirklich älteren (1) Herren mit Glatze und Bauch. Der hat mich gar nicht interessiert. Und nichtsdesto- trotz habe ich da auch – habe ich dennoch da ah diese Mittagsschläfchen mitgemacht, ja. Und-

I.: Können Sie das ein bisschen ausführen?

H.: Das kann ich insofern ausführen, ah- Es war so, dass man sich neben Heidar ins Bett legte, dass man ihn in aller Regel befriedigte, selber seltener, sehr viel seltener befriedigt wurde und ah dann nach einer Stunde ungefähr, ah das Schlaf- und Wohnzimmer; was das war, ah wieder verließ. Ja.

I.: Also manuell?

H.: *Ja, genau, >längere Pause< Mhm. Und diese Geschichte zog sich durch mein damaliges Schulleben sozusagen als- ich fühlte mich auserwählt und wie ich heute weiß, war ich nicht der einzige Auserwählte-*

I.: Gab es irgendwelche Belohnungen?

H.: *Ne, eigentlich nicht. Bei Heidar war die Musik der Lockvogel. Belohnungen im materiellen Sinn gab's eigentlich keine. Vielleicht die berühmte Kalbslende aus der eigenen kleinen Küche unterm Dach oder Eis aus der lehrereigenen Eismaschine.*

I.: Wie lange ging das in der Wohnung Heidar?

H.: *Ja, also ungefähr, ich glaube, ich war, wenn ich mich recht entsinne, ah 2½ Jahre dort. (6) Und in der Zeit, irgendwann war's nicht mehr so, dass er sich furchtbar für mich interessierte, da kamen wieder andere, kamen wieder Neue, aber ich würde sagen dieses, dieses Mh Masturbieren, ahm, das Befriedigen des des Heidar, des Frosches, wie ich ihn nannte, und dieser Name hat sich dann auch durch seine gesamte Schulzeit gezogen,, ahm, das dauerte ungefähr 1 Jahr (Z. 145-183).*

Huberts Erzählung nimmt nach dem Wohnungswechsel sehr schnell die Fortsetzung mit dem sexuellen Missbrauch auf. Die verschleierte Aufforderungsformel lautete: „*Kommst Du mit mir Mittagsschlaf machen*“ (Z. 146). Wenn der Erzähler wiederum anstelle des Personalpronomens ‚ich‘ die Aufforderungsformel mit dem Indefinitpronomen ‚man‘ (Z. 146) einführt, dann könnte das aus dem langjährig geübten Sprachgebrauch herrühren. Es könnte aber auch dem schon vorhandenen Wissen von anderen Opfern geschuldet sein, die mit der gleichen Frage Heidars konfrontiert waren. „*Und ah, man hat's gemacht*“ (Z. 146-147). Hier bemüht sich Hubert durch die Verwendung des Indefinitpronomens ‚man‘ weder eine emotionale Beteiligung erkennen zu lassen, noch das Folgen der Aufforderung seinem eigenen Willen zuschreiben zu lassen. Vielmehr ist es so, dass Heidar nicht nur seine Machtstellung, sondern darüber hinaus die Einflüsse des psychodynamischen Lebensabschnittes der Pubertät für seine Zwecke ausnutzte. Hubert war 13/14 Jahre alt und spricht von seiner sexuellen Neugier sowie seinem homoerotischen Interesse an Gleichaltrigen (vgl. Z. 147-149) und „*natürlich nicht an einem wirklich älteren (1) Herren mit Glatze und Bauch, der hat [ihn]gar nicht interessiert*“ (Z. 152-158). Als Erklärung für das Mitmachen benennt Hubert das Gefühl des „Auserwählt-“ Seins (vgl. Z. 165), der Einzigartigkeit. Ein Gefühl, welches ihm das Elternhaus und die Geschwisterkonstellation bis dahin verwehrte. Der sexuelle Missbrauch dauerte etwa ein Jahr (vgl. Z. 183), dann wurden wieder neue Schüler für Heidar interessanter. Heidar band die auserwählten Schüler – die Vielzahl nahm Hubert ohne äußerlich erkennbare Emotion erst 2010/2011 zur Kenntnis – keineswegs mit persönlichen Geschenken an sich (vgl. Z. 170-171).

Willi Heidar, der Musiklehrer, nutzte seine Profession zum Aufbau einer ungleichen Beziehung. Es gab immer wieder musisch interessierte Jungen wie Hubert. So konnten sich „*Parallelwelten*“ (Z. 211) entwickeln, die vor, während sowie nach der Zeit des sexuellen Missbrauchs in der musischen Welt von Hubert weitergelebt werden konnte. Diese Welt beschreibt Hubert folgendermaßen:

H.: *Gut, aber jedenfalls 1 Jahr ungefähr gab es diese, diese körperliche Geschichte mit Heidar, später war ich nur noch in der Familie, hab Musikinstrumente mit ihm gelernt, erst Querflöte, dann Oboe, Mhm hab im Chor solo gesungen, hab bei einem Singspiel, das der – das der Vater, also der Adoptivvater von Heidar, Wolfgang F., für die Schule komponiert hat, hab ich mitgespielt usw. und so fort. Also es war in dem Sinne keine – in dem Sinne eben eine Parallelwelt, als dass ich durchaus dann auch mich mit Dingen beschäftigen konnte, die mich interessierten, nämlich z .B. Musik spielen, ja (Z. 205-213).*

Darüber hinaus verstand es Heidar, die Jungen erlebnispädagogisch anzusprechen:

H.: *Ich meine, das war ja schon eben ah diese Familie, diese Familie hat sozusagen die Familienfunktion übernommen, die zu Hause ja ah ah (1) nicht übernommen worden war, das muss man auch sehen. Das war durchaus – dazu kam eben wirklich ah kamen durchaus attraktive >lacht< Freizeitangebote. Heidar fuhr gerne mit uns in irgendeinen Baumarkt oder Freizeitmarkt nach Heidelberg oder Mannheim, um sich das neueste Schlauchboot auszusuchen und äh einen kräftigen Außenbordmotor und mit dem konnte man dann natürlich in der Ägäis wunderbar rumdüsen, das war für uns Jungs natürlich klasse, und abends wurden ah wurde die Anlage aufgebaut, aber wirklich groß so vor dem Hintergrund des Meeres und dann hörte man ah entweder Wagner oder Schubert oder Tschaikowsky oder Bach oder wen auch immer tolles Ambiente und das natürlich beeindruckt auch nicht uninteressant, beeindruckt, das muss man sagen, ja, anders als Bürger, der seine Kinder immer mit irgendwelchen materiellen Dingen belohnt hat, hat es Heidar anders gemacht, ja (Z. 252-267).*

Diese Passage eröffnet über die formale Form der Bilanzierung die Deutung des Biografie-trägers, dass die Familie ‚Heidar‘ für ihn jene Familienfunktion übernommen habe, die er in seiner Herkunftsfamilie nicht bekommen hatte. Diese Positivbilanz von Hubert kann als Ausdruck einer Bearbeitung verstanden werden, die mit der Zunahme seiner Einsichtsmöglichkeiten reifte und letztlich auch in eine Ablehnung mündete, wie der nachfolgende Abschnitt zeigen wird. Heidar vermochte jedenfalls in seiner Funktion als Musiklehrer und Familienoberhaupt die Jungen durch eigenes Engagement, persönliche Überlegenheit und Einbindung in Reisevorbereitungen zu beeindrucken und somit dem Erlebnishunger der Jugendlichen Nahrung zu geben (vgl. Z. 256-265). Hubert setzt seine szenische Episodenerzählung über Heidar deutlich von der sexuellen Missbrauchspraxis Gerd Bürgers ab: während Heidar mit Musik und Freizeiterlebnissen „beeindruckt“ habe (Z. 265), habe „Bürger seine Kinder immer mit irgendwelchen materiellen Dingen belohnt“ (Z. 266).

Zweiter Tatort: Reisen

Während der 2½ Jahre, die Hubert zur ‚Heidar-Familie‘ gehörte, fuhr er zweimal während der Sommerferien in der Gruppe nach Griechenland. Die Reisen lagen nach Huberts Ausführung auch im Interesse der Eltern, „weil es eben für sie immer schön war, wenn wir nicht da waren“ (Z. 185-186). Eine Annahme, die noch gesteigert wird, wenn der Erzähler fortführt:

H.: ... und ob wir da mit einem, wie ich finde, doch sehr offensichtlich schwulen Lehrer als Jungens- oder Knabengruppe unterwegs waren oder nicht, das hat unsere Eltern wirklich nicht interessiert, das muss ich schon inzwischen im Nachhinein so sagen. Die haben auch nie gefragt (Z. 186-190).

Die spezifische Familienkonstellation, wonach die Eltern offenbar weder am Schulleben noch am Freizeit- und Ferienleben der Drillinge Anteil nahmen, führte zur Manifestation der weiterhin prägenden Lagerung, wonach die Eltern ihren eigenen Interessen nachgingen und gegenüber Hubert durch Distanzierungstendenzen hervortraten. Wenn er das „im Nachhinein“ (Z. 190) feststellen muss, scheint das erst jetzt seiner inzwischen kritischen Wahrnehmung zu entsprechen. Als Jugendlicher gefielen ihm die gemeinsamen Freizeiterlebnisse mit den Gleichaltrigen in der Heidar-Familie.

Auf der ersten Reise schlief Hubert noch im Zelt von Heidar und war für ihn noch interessant (vgl. Z. 217-220), das heißt, der sexuelle Missbrauch durch Heidar fand statt. Das Bild änderte sich auf der zweiten Griechenlandreise, wie Hubert beschreibt:

H.: Allerdings war ich dann – wurde ich dann interessant für ah 2 Männer, die Heidar aus seiner Heidelberger Bekanntschaft mitgenommen hatte und die waren auch homosexuell und offensichtlich auch pädo- päd- ich sag das Wort pädophil nicht mehr, also ich nenns dann einfach Päderasten wenigstens pädosexuell, ja pädosexuell kann man eben auch sagen, ja genau. Also pädosexuell ist eigentlich der Begriff, der medizinisch passt und der richtig ist. Ja genau. Also das waren die zwei auch, die zwei Freunde und später wurden wir dann auch – die aber nicht Lehrer waren, nein. Der eine war Arzt, der andere Student (3)

I.: Können Sie das `n bisschen ausführn?

H.: Ja, also äh, das kann man sich ganz einfach so vorstellen, dass das so `n frisches ah so `n frisches, freies Jungens-Camp in Griechenland war und man in ungefähr 3/4 Zelten schlief, jeweil's zu zweit- O.K.und ah sich da immer mal wieder irgendwelche Annäherungen und ah, ich kann auch, sagen Übergriffe ereigneten. Das Ganze war ja eigentlich nicht so freiwillig gedacht, ja also (1) es passierte (3).

I.: Speziell in Ihrem Fall von dem Arzt oder dem Studenten? Von einem von beiden oder von beiden?

H.: Beiden, Beiden.

I.: Und das ist dieselbe Geschichte wie mit dem Heidar?

H.: Ja. Immer das Gleiche. Ja (Z. 220-246).

Der Darstellungsbeginn von Hubert legt nahe, dass Heidar seine „Auserwählten“ an pädosexuelle, erwachsene Bekannte vermittelte, wenn er kein persönliches Interesse mehr hatte. In den Zeilen 232-237 beschreibt Hubert erneut in der Form des Indefinitpronomens ‚man‘, dass sich durch die beiden Fremden sexueller Missbrauch ereignete. Dass er persönlich betroffen war, bestätigt er erst auf Nachfragen mit Zeile 246. Die Ambivalenz seiner Gefühle wird besonders deutlich, wenn er in der Zeile 232 mit dem Adverb ‚also‘ eine Schlussfolgerung einleiten will und dies vorab mit dem Partikel ‚ja‘ bestätigt. Ein frisches,

freies Jungen-Camps, wo man zu zweit in Zelten schlief, in denen es „*da immer mal wieder irgendwelche Annäherungen und ah, ich kann auch sagen, Übergriffe ereigneten*“ (Z. 234-236). Einerseits entwirft Hubert die Szene eines fröhlichen Jungen-Camps, andererseits scheut er sich mit der Verwendung des Indefinitpronomens ‚irgendwelche‘ Annäherungen um die klare Benennung seines Missbrauchs. Er kann sich dann zur Verwendung des Begriffs ‚Übergriffe‘ durchringen und lässt die ganze Zwiespältigkeit seiner Gefühle in dem Teilsatz erkennen: „*Das Ganze war ja eigentlich nicht so freiwillig gedacht*“ (Z. 236). Mit dem Partikel „eigentlich“ findet eine Relativierung oder Verstärkung einer Aussage statt, es könnte aber auch im Sinne von „im Übrigen“ von Hubert gemeint sein. Die Interpretation könnte demnach lauten: es geschah freiwillig, war so aber nicht gedacht“ oder „der sexuelle Missbrauch geschah unfreiwillig“. Hubert legt sich nicht fest, sondern er schlussfolgerte: „... *ja, also (1) es passierte (3)*“ (Z. 237). Nachdem das Gleiche wie bei Heidar geschah, heißt das im Klartext, dass Hubert die beiden erwachsenen Männer aufgrund deren Initiative manuell befriedigte. Damit liegt ein sexueller Missbrauch vor (vgl. Teil A, Kap. 2.5). Darüber hinaus ermöglichte Heidar die Prostitution der seinem Schutz anvertrauten Schüler. Auf die Frage der Interviewerin, warum er nichts gesagt habe, obwohl er schon 15 Jahre alt war (vgl. Z. 248-249) antwortet Hubert:

H.: Scheu. Mhm. Scham und und ja auch durchaus Angst, verstoßen zu werden oder nicht geliebt oder was auch immer; was da mitspielt. Ja (Z. 251-252).

Das auf Abhängigkeit basierende Beziehungsmuster mit Heidar wirkt über die Zeit des sexuellen Missbrauchs durch diesen hinaus. Das führte dazu, dass die Beziehung zu Heidar von ihm instrumentalisiert werden konnte, mit dem Ergebnis, dass Hubert zu Männern, die ihm unbekannt waren, nicht NEIN sagen konnte und sich missbrauchen ließ.

In dem Interview beschreibt der Biografieträger, dass er weder mit den Kameraden oder den Freunden noch mit den Brüdern oder den Eltern während der Schulzeit über die Vorfälle gesprochen habe (vgl. Z. 194-198). Scheu, Scham und Angst oder ‚was auch immer‘ werden von Hubert als allgemein mögliche Gründe dargestellt, auch hier fehlt das Personalpronomen ‚ich‘. Über seine damaligen Gefühle versucht er, eine offene Auseinandersetzung zu vermeiden. Den Eltern wirft er Interesselosigkeit vor: „*Ob wir da nun mit einem... schwulen Lehrer als Jungensgruppe unterwegs waren oder nicht, das hat unsere Eltern wirklich nicht interessiert*“ (Z. 187-188). Seine erlebte Scheu, Scham und Angst formen sich zu dem bei Hubert sehr deutlich erkennbaren Gefühl, sich mitverantwortlich zu fühlen. Dafür spricht seine ambivalente Erzählweise des Missbrauchsgeschehens. Auch ein Hinweis auf Schuldgefühle, anlässlich „seiner sehr viel selteneren, eigenen Befriedigung“ Lustgefühle empfunden zu haben (vgl. Z. 157-158), sonst wäre das Wort „Befriedigung“ nicht stimmig.

Gefühle der Scheu, Scham und Angst können aber auch das seelische Gleichgewicht so sehr zerstören, dass der Verlust des Selbstvertrauens zur Unsicherheit im Hinblick auf die

Zukunftsgestaltung führen kann. Scheu und Scham führen gerade bei Jungen zu der Annahme, dass sie dem Bild eines Jungen, der Herr der Situation sein sollte, nicht entsprechen können. Hubert begründet sein Stillschweigen mit der möglichen Angst vor dem Verlust der imaginären Wertschätzung von Heidar. Dies verdeutlicht seine Grundproblematik erneut: Anerkennung fehlte bereits im Elternhaus und drohte zu einer Zeit, als seine Entwicklung noch nicht soweit gediehen war, um den Missbrauch als solchen zu realisieren, erneut verloren zu gehen. Sein Selbstgefühl war zu diesem Zeitpunkt noch nicht soweit gefestigt, dass er Widerstand leisten konnte. Das Abhängigkeitsverhältnis zu den Eltern wandelte sich in ein Abhängigkeitsverhältnis zu Heidar. Es währte noch mehrere Monate, bis die ‚Heidarfamilie‘ ein Wochenende im Spessart veranstaltete.

Der stille Rückzug oder die Konzentration auf Mädchen

Ein ‚Familienwochenende‘ im Spessart beschreibt Hubert als szenische Darstellung:

H.: Ja, und dann also eben meine Ablösung fand nach und nach durchaus statt. Ich merkte, dass das irgendwie nicht mehr geht Mhm und ich hatte dann eben dieses Erlebnis, wo was zentral einschneidend war; wo wir, die Heidarfamilie, mal wieder so'n Familienwochenende im Spessart machten und da ging man in eine Hütte und da konnte man natürlich wieder Feuer davor machen usw. und so fort, da ga- dann kam eben dazu ein weiterer Freund aus dem Heidelberger Musikerkreis, das war der Verleger mit Namen Dieter, den Nachnamen kannten wir natürlich nicht, aber das war der Verleger der Rhein-Neckar-Zeitung, Mhm und dem sollten auch ganz offensichtlich so'n paar Jungs zugeführt werden, ja. Der übernachtete bei uns in der gleichen Hütte auf dem gleichen Stock und es gab so Doppelstockbetten und also im Grunde gab's nur so Matratzenlager und Mhm ich selber hab mich von dem nicht anfassen lassen, aber ich hab durchaus gesehen, dass andere von ihm angefasst wurden. Und da hab ich dann gedacht, obwohl ich das Wort Prostitution usw. noch gar nicht kannte, aber das hat irgendwie was sehr sehr unmoralisches für meine Begriffe gehabt und da hab ich gedacht, das mach ich so nicht mit und nicht mehr weiter.

I.: Haben Sies aussprechen müssen?

H.: Ne, ich hab's nicht ausgesprochen. Ich hab mir 'ne andere Familie gesucht. Ok. Ja. Also im Gegensatz zu vielen anderen, die ja zeitlebens kann man fast sagen, zumindest zeit ihres Schullebens bei Heidar geblieben sind und teilweise eben noch bis zu seinem Lebensende gepflegt haben, gibt's auch, hab ich den Absprung geschafft, ja. Und das war dringend notwendig, dann kam- (Z. 272-299).

Hubert erzählt diese Passage im Anschluss an seine Darstellung der von Heidar praktizierten ‚Erlebniswelten‘ initiativ. Formal und inhaltlich beschreibt er einen allmählichen Ablöseprozess von Heidar. Das alles verändernde Schlüsselerebnis, ein Wochenende im Spessart, stellt Hubert in der Vergangenheitsform szenisch dar: „Heidar brachte für einen Hüttenabend wieder einen Freund aus Musikerkreisen, einen Dieter, mit. Der übernachtete ebenfalls in der Hütte. Hubert beobachtete, wie Dieter Jungen anfasste“ (vgl. Z. 276-286). Plötzlich fand Hubert „das irgendwie sehr sehr unmoralisch“ (vgl. Z. 288). Das war der Moment, als er für sich beschloss, das nicht mehr weiter mitzumachen. Er sprach nicht

darüber, sondern suchte eine andere Familie. Der Erzähler betont, dass er im Gegensatz zu anderen Mitschülern den Absprung geschafft habe.

Auf der Ebene der Handlungsorientierung drückt diese Passage aus, dass Hubert zwischen seinem 15. und 16. Lebensjahr seine soziale Rolle gefunden zu haben scheint und zugleich seine sexuelle Richtungssuche beendet war. Er brachte das Enaktierungspotenzial auf, sich der homosexuellen Szene und der Erlebniswelten zu entziehen. Reifer geworden zu sein und über mehr Urteilsfähigkeit zu verfügen, ermöglichte sein autonomes Handeln. Der nicht detailliert beschriebene Ablöseprozess mündet ohne kommunikative Auseinandersetzung in seinen ‚Absprung‘, den er mit Hilfe eines Familienwechsels geräuschlos auch äußerlich vollzieht. Die Metaphern „*Absprung*“ (Z. 298) und „*Ablösung*“ (Z. 272) geben im Gegensatz zu den teils zwiespältig wirkenden und um Sachlichkeit bemühten Darstellungen von Hubert einen Einblick in die tatsächlich vorhandene Bindung an Heidar. Der Interviewte berichtet in keiner Phase des Interviews von einem Ablöseprozess von seinen Eltern. Heidar stellte in Huberts Phase der Adoleszenz die entscheidende familiäre Orientierungsfigur dar, von der die Ablösung vor diesem Erlebnis im Spessart noch zu angstbesetzt war. Der „*dringend notwendige*“ (Z. 298) Absprung gelang erst dann, als Hubert das System der Heidarschen Handlungen zu durchschauen vermochte. Dies gelang nicht in einem Moment der eigenen aktuellen Betroffenheit. Die entscheidende Ereigniskette könnte bühnengleich vor seinen Augen abgelaufen sein: Natur, Lagerfeuer, Musik, Matratzenlager. Womöglich vermochte er erst durch diese innere Distanz bei der Betrachtung des Geschehens das wiederholt praktizierte System von Heidar zu erkennen und dies ermöglichte das Lösen der Beziehung zu ihm. Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview beschreibt Hubert, dass er sich mit ungefähr 16 Jahren nur noch zu dem anderen Geschlecht hingezogen fühlte, wenngleich er noch schwule Freunde hatte. Er argumentiert dies als

H.: ... Selbstverständlichkeit, das andere Geschlecht beinhaltet sozusagen Geheimnisse, die man selber >holt Luft< nicht hat, ja. ahm, ich hatte sie, auch auf der Schule schon, relativ viele Freundinnen in den letzten drei Jahren, das muss ich schon sagen und ahm, auch später. Ich hatte relativ viele Beziehungen.“ (Z. 959-963).

Hier dokumentiert Hubert das Ende seiner sexuellen Orientierungssuche. Er weiß, dass er nicht homosexuell ist, weil nur das andere Geschlecht Geheimnisse beinhalte, die man selbst nicht habe. Ohne explizite Nachfrage fährt er mit der Erzählung von „*relativ vielen*“ (Z. 961 und 962) Beziehungen noch während der OSO-Zeit und danach fort. Er selbst führt das einerseits auf die Neugier und die Freizügigkeit dieser Jahre zurück:

H.: ... damals hat man wirklich ausprobiert, ja. Die Mädchen wolltens genauso wie die Jungs... (Z. 969-970).

Einerseits markiert dieses Argument das freizügige, sexuelle Klima an der Odenwaldschule. Andererseits könnte sich hier eine Suche nach Bestätigung andeuten, dies wird insbesondere in den weiteren Lebensjahren deutlich. Dagegen sprächen die Bestätigungen, die

Hubert infolge seiner sehr aktiven Teilnahme an schulischen Ehrenämtern ohnehin bereits erhalten hatte und mit denen er einen wesentlichen Beitrag für sein Selbstwertgefühl erlangen konnte. Eine weitere Möglichkeit für eine Botschaft, die sich hinter Huberts Nennung „relativ vieler Beziehungen“ verbergen könnte, wäre der implizite Hinweis auf eine durch Verunsicherung bedingte Bindungsproblematik.

Die Familie Keller und das weibliche Geschlecht

Nach der Familie Heidar lebte Hubert für etwa ein Jahr in der Familie von Richard Keller, dem Lehrer für Elektrotechnik ohne pädagogische Lehrerausbildung. Der Interviewte ist nun 16 Jahre alt und zeigt nur noch Interesse für Mädchen. Keller unterließ es von Anfang an, Hubert in ein Beziehungsnetz zu verwickeln. Hubert vermutet, dass dies auf eine Information durch Heidar zurückgeht (vgl. Z. 330). Das könnte zutreffen. Möglicherweise wirkte der Biografieträger aber schon zu autonom, weshalb sich Keller für eventuelle Annäherungsversuche keine Chance ausrechnete. Hubert könnte auch durch seine vielen Schulämter als intern ‚zu prominent‘ von Keller wahrgenommen worden sein.

Hubert erlebte in der Familie Keller, die inzwischen bekannt gewordenen Flaschendreh- und Stripspielchen, an denen Jungen und Mädchen, auch Hubert teilgenommen hat (vgl. Z. 331-332). Er beschreibt, dass die sexistischen Spielchen immer nur auf Veranlassung und im Beisein vom Familienoberhaupt Keller stattgefunden haben (vgl. Z. 332-336). Eine andere Szene stellte für Hubert eine neue Erfahrung für einen versuchten Missbrauch dar:

H.: Und es gibt eben diese Episode, wo ich ah mit andern Jungs zusammen beauftragt wurde für Keller Mädchen zu- abzugreifen, zu fangen und in den Bus von Keller reinzuzerren und dann sollte sie eigentlich von uns ausgezogen werden, währenddem er vorne, vorne in den Wald reinfuhr. Sie hat's dann glücklicherweise abgewehrt und wir haben's auch nicht mit aller Gewalt versucht, ja aber-

I.: Also 'ne Schülerin praktisch, 'ne Mitschülerin.

H.: Genau Mitschülerin ja. (4) Keller hat sich dann, wie ein anderer Lehrer auch eine Schülerin ausgesucht, also ich weiß nicht, ob die damals schon -, also sie war mit mir in der Familie und ich weiß nicht, ob die damals schon 18 war, ich würds eigentlich bestreiten und die hat dann sozusagen ihn mehr und mehr gezähmt, ich weiß, dass er auch noch, wie er dann sie geheiratet hatte, weiterhin sich für beide Geschlechter, für die beiden jungen Geschlechter interessiert hat (Z. 336-348).

Hier beschreibt der Interviewte szenisch eine Situation, in der mehrere Schüler für Keller eine Schulkameradin einfangen und in den VW-Bus von Keller zerren sollten, wo sie ausgezogen werden sollte, während Keller in den Wald fuhr. Faktisch forderte ein Familienoberhaupt und Lehrer Schüler zur Mithilfe an einem beabsichtigten sexuellen Missbrauch auf. Dass es dazu nicht kam, ist dem Widerstand des Mädchens zu verdanken, den die Jungen und Keller respektierten.

Hubert erlebt weiterhin mit, wie eine Schülerin aus der ‚Keller-Familie‘ eine Sexualpartnerin von Keller wurde, die er später heiratete. Dieses Mädchen schloß weiterhin mit Schü-

lern (siehe Peter Strehlitz) und Keller ließ ebenfalls nicht von Jungen ab (vgl. Z 347-348). Aber Hubert war inzwischen 16 Jahre alt und hatte den in der Schweiz und auf der OSO fehlenden Sexualkundeunterricht anhand von zwei beschafften Büchern nachgeholt (vgl. Z. 624-638). Die ‚Spielchen‘ interessierten ihn nicht mehr und deshalb wollte Hubert das Wohnen mit einem Familienoberhaupt/Lehrer ‚loswerden‘ und bemühte sich um eine eigene Kameradenfamilie, die er für die letzten drei Jahre auch bekam (vgl. Z. 357).

Ein sozial engagierter Hubert erlangt das Abitur

Auf die Frage der Interviewerin, wie die ‚eigene Familie‘ zustande gekommen sei, beschreibt sich Hubert als *„sozial engagierte“* und als *„relativ zentrale und auffällige Figur“* (Z. 361, 370-371). Das begründete er mit seiner vielfältigen Beteiligung im außerschulischen Bereich, er habe vieles organisiert, mitgemacht, sich gekümmert und knüpft dieses an zahlreiche Ämter, die er bekleidete. Demnach war er im Schülerparlament, später Parlamentspräsident, in der Schülermitverwaltung, Feuerwehrhauptmann, hat seinen eigenen Hockeyklub auf der Schule mitorganisiert, war Miterbauer einer Schul-Diskotheek und Discjockey (vgl. Z. 362-370).

Während in Huberts Erzählungen bisher seine Beziehung zu seinen Familienoberhäuptern vorherrschen, beschreibt er mit der Darstellung seines Engagements außerhalb des Unterrichts einen Jugendlichen, der sich als dominantes, aktives, schulisches Gruppenmitglied präsentierte und die Veranstaltungsmöglichkeiten der komplexen schulischen Rollenbeziehungen souverän zu nutzen in der Lage war. Seine Mitwirkung in den Gremien der Schülermitbestimmung spricht für seine breite Anerkennung durch Mitschüler, dem Gestalten einer möglichst symmetrischen Beziehung zu Lehrern, impliziert aber zugleich die Gefahr, seine emotionale Bedürftigkeit in seinem Selbstbild auszublenden.

Der jugendliche Hubert definiert sich als anerkannt, wie aus folgender Äußerung geschlossen werden kann:

H.: ... dann bot man mir tatsächlich an, 'ne Kameradenfamilie zu übernehmen. (Z. 372-372).

Diese Aussage folgt auf die Schilderung seiner sozialen Aktivitäten. Mit der Nutzung des Adverbs ‚tatsächlich‘ im Sinne von ‚wirklich‘ liegt die Annahme nahe, dass er dies als Ausdruck der Anerkennung und Ehre durch den Lehrkörper begreifen möchte. Somit brauchte er sich nicht darum zu bewerben, sondern bekam die Aufgabe angeboten. Das Angebot zur Verantwortungsübernahme dient als Hinweis auf die soziale Wertschätzung der Lehrer. Hubert konnte sich seine Schüler aus den Neuzugängen sogar aussuchen. Die Kameradenfamilien waren immer einem Familienoberhaupt angeschlossen. Hubert musste mit seiner Kameradenfamilie in das Herderhaus, in dem es ihm zu Beginn seiner OSO-Zeit gar nicht gefallen hat. Anstelle des ausgeschiedenen Schulleiters Schäfer bewohnte dessen Nachfolger, Gerd Bürger, nun auch dessen Wohnung im Herderhaus.

Die Interviewerin vermutete, dass Hubert sich den Nachstellungen von Bürger entziehen konnte, nachdem Hubert sich innerlich von der sexuellen männlichen Ausnutzung distanziert hatte (vgl. Z. 478-479). Das war dann aber doch nicht ganz der Fall:

H.: *Ich kam ins ‚Herderhaus‘ und da fanden diese morgendlichen Duschgeschichten statt [...] (Z. 481-482) [...] also dieses Abduschen, dieses Einseifen der Geschlechtsteile [...] (Z. 484-485); ... ich hab das irgendwie, so sagen wir mal 14 Tage mit angeschaut und miterlebt, genauer wie das von ihm Geweckt werden, auch so ungefähr 14 Tage von mir ertragen wurde, das war das – dieses klassische aah reinkommen, ah ah ans Geschlechtsteil greifen, den Hintern streicheln Mhm und so Klapse usw. und so fort, und dann dachte ich auch, das ist jetzt nicht mehr mein Ding, es tut mir leid, Mhm dann hab ich mir `nen Schlüssel besorgt und da ich `n Einzelzimmer hatte, konnte ich mein Zimmer auch abschließen, das hab ich die nächsten (1) praktisch drei Jahre lang gemacht (Z. 490-499).*

Im Unterschied zu den vorherigen Erzählungen im Zusammenhang mit Missbrauch, vor allem durch Heidar, fällt auf, dass Hubert das Personalpronomen ‚ich‘ verwendet und dies mit einer initiativen, aktiven Handlungsorientierung verbindet. Nach 14 Tagen des widerwilligen Ertragens schließt er sein Zimmer ab. In der Form weisen lediglich die doppelten Interjektionen „aah“ und „ah ah“ (Z. 493) auf eine innere Spannung hin, wenn er die Tatergänge beschreibt. Die Tat selbst versucht er innerlich abzuwehren, indem Bürger nicht an **sein** Geschlechtsteil greift, sondern „ans“ Geschlechtsteil (Z. 493) und an „den Hintern“ (Z. 494) und nicht an **seinen** Hintern.

Die Ambivalenz seiner Erfahrung aus damaliger Sicht gelangt mit der Bewertung „das ist jetzt nicht mehr mein Ding, es tut mir leid“ (Z. 495) erneut zum Ausdruck. Einerseits handelte es sich um ein ‚Ertragen‘ der sexuellen Berührungen, die unangenehm waren, andererseits entschuldigt Hubert sich gewissermaßen, dass er das nicht mehr wollte. Darüber hinaus war ihm längst klar, dass die „Bürgerschen Übergriffe“ (Z. 500) nicht in Ordnung waren, denn er sagte zu Bürger, „er soll die Finger von [meinen] seinen Jungs lassen“ (Z. 503.) Hubert ahnte, dass Bürger die Jungs „nicht links liegen lassen würde“ (Z. 504). Dass dies zutraf und Bürger sich auch an einem von den zwei Jungen der Kameradenfamilie Huberts, einem „wirklich hübschen kleinen Jungen [...] verging“ (Z. 507-508), erfuhr Hubert erst in den Jahren 2009/2010. Hubert betont, dass sie untereinander über die Vorfälle nicht gesprochen hätten, auch die Brüder nicht. „Es war einfach sozusagen so klar, dass wir nicht darüber reden mussten. Wir wussten’s, ja“ (Z. 665-667).

Damit wiederholt und bestätigt Hubert die Sprachlosigkeit der Jungen und Jugendlichen. Die vernetzte Beziehungsgestaltung zwischen der Institution Schule mit Lehrern, die zugleich einen Teil des Erfahrungsraums einer Familie repräsentierten, führte auch bei Hubert zu dem Unvermögen, darüber zu sprechen. Damit nicht genug, fühlte Hubert sich „mitschuldig an der ganzen Sache“ (Z. 646) und er hatte die Hoffnung, „dass dies aufhören würde, wenn er von der Schule abgehen werde“ (vgl. Z. 645). Dies zieht sich als gefühlte Ambivalenz auch heute noch durch das Interview und resultiert aus dem Verstrickungsta-

lent der Täter, in den Opfern das Gefühl der Mitschuld zu wecken (vgl. Kap.1). Hubert verließ mit dem Abitur und guten Noten in Musik, Kunst, Literatur, Politik und Geschichte und mit schlechteren Noten in den naturwissenschaftlichen Fächern im Jahr 1975 die Odenwaldschule, während seine Brüder zum Abiturjahrgang 1974 gehörten (vgl. OSO-Hefte 1976/1977, S. 91, 94).

3.2.1 Aufdeckung ohne externe Konsequenzen

Als Hubert über das Desinteresse der Eltern an dem Schulalltag berichtete, fragt ihn die Interviewerin, ob er von dem Missbrauch zu Hause nichts erzählt habe. Wie schon zuvor festgehalten, sprach er während der Schulzeit mit niemandem über die Geschehnisse. Aber gleich, nachdem er die Schule verlassen hatte, konnte er darüber reden:

H.: Ich hab schon mit 19, mit meiner damaligen Freundin [einer Psychotherapeutin (Z. 697)] in München darüber gesprochen und die wollte eigentlich zum Telefonhörer greifen, die Polizei anrufen und sagen: hier ist jemand, dem ist das und das passiert. Das hat sie dann nicht gemacht. Sie ärgert sich heute noch darüber. Ich bin der Meinung, es wär eh nix passiert, wenn sie da angerufen hätte. Also, sprich, die Sache wär im Sand verlaufen, also Aussage gegen Aussage usw. und so fort, ja (Z. 199-205).

Hubert vertraute seinen Missbrauch 1974/1975 einer Freundin in München an. Sie wollte das durchaus folgerichtig der Polizei melden. Doch Hubert sprach einer Anzeige keinen Erfolg zu. Bemerkenswert ist die Beschreibung Huberts über eine aktuelle Äußerung der Freundin „*Sie ärgert sich heute noch darüber*“ (Z. 202-203). Dass von seiner Seite eine ähnliche Emotion nicht ausgedrückt wird, könnte an der Erzählweise im Präteritum liegen, denn damals ging er noch davon aus, dass mit seinem Verlassen der OSO die sexuellen Handlungen aufgehört haben (vgl. Z. 646-647). Weshalb ging er davon aus? Hat er den Missbrauch durch Heidar nur auf seine Person bezogen? Oder kann das im Sinne einer Verdrängung verstanden werden, sich nach der OSO-Zeit nicht weiter damit auseinandersetzen zu wollen? Hubert begründet mit seiner Annahme, dass die sexuellen Handlungen mit seinem Ausscheiden aus der OSO beendet sein würden, einen Widerspruch zu sich selbst. Denn kurz nach diesem Absatz beschreibt er, dass er mit einem langjährigen OSO-Freund über den eigenen und dessen angenommenen Missbrauch damals nicht gesprochen habe und begründet das:

H.: Ahm, auch er und ich, wir haben nicht darüber gesprochen. Ich würde sagen, es war bei uns beiden, es war einfach sozusagen so klar, dass wir nicht darüber reden mussten. Wir wussten 's ja (Z. 664-667).

Hubert konnte allein durch die Beobachtungen von Heidars Freunden wissen, dass er nicht der einzige missbrauchte Schüler war. Das würde bedeuten, dass sein Missbrauch eingebettet war in Vorgeschichten und Fortsetzungen. Es ist schwer vorstellbar, dass Hubert tatsächlich nach seiner OSO-Zeit glaubt, mit seinem Ausscheiden sei alles vorbei gewesen.

Die Argumentation spricht eher dafür, dass er das Thema mit dem Eintritt in eine neue Lebensphase verdrängen wollte.

Hubert Feines aktuelle Bearbeitung des sexuellen Missbrauchs

Die nochmalige Auseinandersetzung Huberts mit der Missbrauchsthematik an der OSO geschah auf externen Einfluss, nämlich durch einen Artikel von Tanjev Schultz in der Süddeutschen Zeitung. Dabei handelt es sich um ein Interview mit H. v. Hentig, der gesagt hat: „*Wenn überhaupt, dann wurde mein Freund Gerd Bürger von einigen Schülern verführt*“ (Z. 1103-1104).

H.: So, und da hat er also Täter Opfer umgedreht, und da bin ich so furios geworden, dann hab ich gedacht, also so kommst Du mir nicht mehr weg und der Bürger auch nicht, und Mhm jetzt schmeiß ich meine Maschine an, und das habe ich dann gemacht (Z. 1104-1108).

Die Enaktierung für Huberts Handlung, seine Zeitungs- und Verlagsverbindungen „anzuschmeißen“ (vgl. Z. 1107) kam durch den Zorn zustande, den er empfand, als H. v. Hentig aus Opfern Täter machen wollte. Seit dem Gespräch mit seiner damaligen Freundin in München ist sich Hubert darüber im Klaren, dass er Opfer war, wenngleich er jahrelang mit ambivalenten Gefühlen kämpfte. Nachdem ihm inzwischen die Tragweite des Missbrauchsgeschehens bewusst ist und er nun offiziell weiß, dass er kein Einzelfall ist, legt er großen Wert darauf, dass die Täter auch als solche öffentlich dargestellt werden. Es scheint, dass der Wunsch nach Gerechtigkeit eher seinen Handlungen als Motiv unterlegt ist als eine Art von ‚Wiedergutmachung‘ in eigener Sache. Er weiß, dass die Missbrauchsereignisse juristisch verjährt sind und sagt gleichwohl:

H.: Nur man kommt mir jedenfalls nicht mehr so weg, wie der H. es versucht, ja, ja (Z. 1131-1132).

Über die formale Struktur der Bilanzierung, mit der zweifachen Nutzung der Adverbien ‚nur‘ und ‚jedenfalls‘, wobei ‚nur‘ betont ausgesprochen wird, bringt Hubert die Bedeutung des Satzinhaltes zum Ausdruck. ‚Nur‘ drückt eine Ausschließlichkeit aus und ‚jedenfalls‘ kann hier als ‚auf jeden Fall‘ interpretiert werden. Damit hätte v. H. keine Chance, den richtigstellenden Veröffentlichungen aus dem Wege zu gehen. Hubert bestätigt seine Bilanzierung mit der doppelten Verwendung des Partikels ‚ja, ja‘.

Der Biografieträger engagiert sich zum Zeitpunkt des Interviews intensiv in der Opfer-Interessengemeinschaft Glasbrechen e. V. Seine erneute Einbindung in eine soziale Aufgabe kann als wiederholte, positive Erfahrung des eigenen Selbstwertes in sinnvoller Tätigkeit erlebt und als bewertungsorientierte Bewältigungsstrategie interpretiert werden. ‚Bewertungsorientiert‘ deshalb, weil er der gerechten Beurteilung des Missbrauchsgeschehens an der OSO zum Durchbruch verhelfen möchte: Die Schüler sind nicht Täter, sondern Opfer.

3.3 Die Jahre der Zielsuche: Erfolg stellt sich ein

Die erste Orientierungsphase

Hubert wurde vom deutschen Kreiswehrrersatzamt erfasst, gab aber an, dass er wieder in die Schweiz zurück wolle, womit eine Einberufung zum deutschen Wehrdienst ausgeschlossen war. Hubert nahm mit einem Schulfreund ein Studium in München auf, weil dessen Mutter das für gut hielt (vgl. Z. 682-684). Die Freunde wohnten nicht als Wohngemeinschaft zusammen, sondern in zwei nahe beieinander gelegenen Wohnungen. Hubert studierte zwei Jahre lang „Orchideenfächer“ (Z. 697):

H.: Als ich hab alles Mögliche angefangen, ah, alles was mit „ologie“ endete, habe ich angefangen, also Archäologie, Ethnologie, Politologie,, ahm, Zeitungswissenschaften, ich hab mal in Theologie reingeschnuppert und in Jura Mhm und meine Eltern haben dann irgendwann mal gemerkt, also das scheint nicht wahnsinnig >lacht< zielgerichtet zu sein >lacht<, was der Junge da macht, und dann haben sie gesagt – (Z. 697-703).

Hubert studierte Fächer, die ihn interessierten. Nach zwei Jahren merkten die Eltern, dass die Fächer zwar begonnen, aber nicht abgeschlossen zu werden scheinen. Mit Lachen kommentierte er die Richtigkeit der elterlichen Vermutung, dass dieses Ausprobieren nicht zielgerichtet wirkte. Hubert bedauert die Zeit keineswegs, weil er dadurch „natürlich ‘n bisschen was weiß“ (vgl. Z. 709). Jedenfalls hielten seine Eltern wohl einen Ortswechsel für angebracht und schickten ihn nach England zu einem dreimonatigen Englischkurs in der Berlitz-School (vgl. Z. 720). Er durfte in der Wohnung eines seiner älteren Brüder leben. Danach halfen ihm nicht die Eltern, sondern Hellmuth B. bei der weiteren Lebensplanung. Es kristallisierte sich heraus, dass „Literatur ihn schon interessieren würde“ (vgl. Z. 730). Hubert begründet dies mit dem guten Deutschunterricht auf der ‚Reformschule‘. Hellmuth B. schlug eine Lehre vor, „was sich ganz interessant anhörte“ (vgl. Z. 732), womit Hubert einverstanden war. Herr B. organisierte in einer Berliner Buchhandlung ein Praktikum und brachte ihn anschließend beim Klett-Cotta-Verlag in Stuttgart als Lehrling unter (vgl. Z. 734-238). Die Lehre zum Verlagsbuchhändler verlief erfolgreich, weshalb Michael Klett ihn zum Assistenten der Geschäftsleitung machen wollte. Das wiederum wollte Hubert nicht, weil ihm Stuttgart nicht sonderlich gefiel. Er war noch einige Zeit in der Werbeabteilung des Verlages tätig, zog dann aber nach Berlin-Wilmersdorf.

Die zweite Orientierung mit Ziel: Studium in Berlin

Auf wessen Initiative dieser Ortswechsel zustande kam, lässt Hubert offen:

H.: ...jedenfalls da war’n wir zu dritt und ich war natürlich der Neuankömmling und die anderen waren in ihren Studien schon jeweil’s weiter als ich –

I.: Das waren Ihre Brüder?

H.: Die zwei Drillingsbrüder, mit denen ich dann in Berlin wieder eng zusammenrückte und, ahm, (2), ja ich war dann sozusagen das Hausmädchen. Ich hab dann geputzt und eingekauft und gekocht, weil die immer sagten, ja wir haben so viel zu tun, wir

stehen vor den Prüfungen usw. und so fort und du hast ja noch Zeit. Das hab ich 'ne Weile gemacht und dann – also auch 2 Jahre und dann haben wir uns wieder getrennt >lacht, lacht<.

I.: Sie haben in der Zeit in Berlin nicht studiert?

H.: *Doch. Mhm Ich hab dann Germanistik und Kunstgeschichte studiert. ah ja, Ja. An der FU. An der FU und an der TU. Ich war nämlich damals schon der Meinung, dass man ein großes Angebot hat und dass man das auch wahrnehmen sollte. Es gab praktisch niemanden, der das mit mir gemacht hat, aber ich habe gute Kurse an der TU gehabt, in Kunstgeschichte, sehr gut, kleine-kleine Kurse. Weil die Architektur haben. Richtig. Mhm >lacht< (Z. 761-781).*

Hubert beschreibt in dieser Passage, dass er neben dem Studium der Germanistik und Kunstgeschichte das Hausmädchen für die Drillingsbrüder gewesen sei. Das habe er für zwei Jahre gemacht und dann trennten sich die Brüder wieder. Er habe an der Technischen Universität und an der Freien Universität studiert.

Im ersten Satz dieser Passage entsteht durch die Verwendung des Adjektivs „natürlich“ der Eindruck, es sei folgerichtig und schlüssig, dass er als Neuankömmling den Haushalt mit „Putzen, Einkaufen und Kochen“ (vgl. Z. 763) übernehmen müsste. Trotz der Unterbrechung seiner Erzählung durch die Interviewerin wird deutlich, dass sich Hubert das in direkter Rede hervorgehobene Argument der Brüder „... ja wir haben so viel zu tun, wir stehen vor Prüfungen usw. und so fort und du hast ja noch Zeit“ (Z. 769-771) zu eigen gemacht hat.

Erstmalig nach dem Verlassen des Elternhauses in der Schweiz, rückten die Anfang 20-jährigen Brüder in Berlin wieder eng zusammen. Die Übernahme der ‚Hausmädchenfunktion‘ durch Hubert scheint nicht völlig konfliktfrei vonstatten gegangen zu sein, denn er leitet erst mit den Sprechpausen „ahm(2)“ ein, dass er diese Aufgaben übernommen hatte. Ein eigenes Argument, warum er das tat, führt Hubert nicht an.

Unter Berücksichtigung der eingangs geschilderten Konkurrenzsituation der Brüder, kann angenommen werden, dass sich Hubert mit seinem Haushaltseinsatz um die Wertschätzung seiner Brüder bemüht hat. Aber warum bemüht er sich um die Gunst der Brüder und nicht umgekehrt? Diese Haltung verweist auf die zuvor bearbeitete Konkurrenzsituation der Brüder, die besonders für Hubert eine besondere Beeinträchtigung darzustellen scheint. Dass diese Wohngemeinschafts-Situation dennoch auf Dauer für Hubert unbefriedigend war, lässt sein Auszug nach zwei Jahren erkennen. Insofern könnte er mit seinem „Lachen“ (vgl. Z. 772) eine abschwächende Wirkung erzielen wollen, oder sein damaliges Verhalten empfindet er heute als unangemessen und ein bisschen peinlich. Offensichtlich ist auch dem Interviewten intuitiv verfügbar, dass seine geschwisterliche Einbettung ambivalente Züge aufweisen könnte.

Im letzten beschreibenden Absatz diese Passage bestätigt Hubert die Annahme der Interviewerin, dass er Germanistik und Kunstgeschichte in Berlin an der Freien Universität

(FU) studiert hatte, ergänzt aber den Studienort um die Technische Universität (TU). Er habe das große Angebot nutzen wollen und außerdem dort kleine Kurse gehabt, die sehr gut waren. Die Hervorhebung der ‚kleinen Kurse‘ an der TU als besonders positiv resultierte aus den zahlreichen, völlig überbelegten Veranstaltungen an der Freien Universität. Der Einwurf der Interviewerin „weil die Architektur haben“ (vgl. Z. 781) wird nur vor dem Hintergrund verständlich, dass es neben der TU auch eine Hochschule der Künste gab (heute: Universität der Künste Berlin), aber damals hauptsächlich die FU das Fachgebiet Kunstgeschichte anbot. Hubert besuchte demnach ausgewählte Veranstaltungen an der TU. Als Besonderung hebt der Biografieträger hervor, dass es „*praktisch niemanden gab, der das mit [mir] gemacht hat*“ (vgl. Z. 779), worunter er den Besuch von Veranstaltungen an der TU versteht.

Hubert evaluiert die Studentenzeit in Berlin als „*wirklich 'ne wunderbare Zeit*“ (Z. 788). Die Frage der Interviewerin, ob und wie er das Studium abgeschlossen habe, beantwortet Hubert mit „*Ja, als Magister of Arts*“ (Z. 791-793) an der FU (Z. 798).

Hubert setzt die Erzählung seiner Biografie initiativ fort, indem er hervorhebt, dass ihn die Professoren für Germanistik und Kunstgeschichte als Assistenten haben wollten. Diese akademische Laufbahn lehnte er aus zwei Gründen ab. Erstens war ein Drillingsbruder schon Assistent eines FU-Professors, wenngleich in einem anderen Fachgebiet, und er wollte nicht wieder verglichen werden (vgl. Z. 798-803). Zweitens interessierte ihn die freie Wirtschaft mehr, die er ja durch die Lehre und Tätigkeit im Klett-Cotta-Verlag bereits kennengelernt hatte. Wenn Hubert als Endzwanziger dem Vergleich mit seinen Brüdern (oder auch nur mit einem Bruder) aus dem Wege geht, bestätigt er, dass die früheren Vergleiche, vor allem in der Kindheit, belastend für ihn gewesen sein müssen. Das bestätigt wiederum die zuvor aufgestellte These, dass die Vergleichssituationen mit den Brüdern eine entscheidende emotionale Bewältigungsaufgabe für Hubert dargestellt hatte.

Erfolg im Beruf und die Gründung einer Familie

Nach dem Studienabschluss beschreibt Hubert erfolgreiche sieben Jahre im Suhrkamp-Verlag in Frankfurt, den damals Siegfried Unseld als Gesellschafter leitete. Er begann als Werbeassistent, wurde Werbeleiter und schied als Prokurist des Hauses 1991 wieder aus (vgl. Z. 805-827). Die Gründe für die Beendigung der Tätigkeit lagen in seinem familialen Umfeld:

H.: *Also mit der Geburt meiner Tochter hab ich den Kaufvertrag für das Grundstück hier unterschrieben und 1991.*

I.: Wann haben Sie geheiratet?

H.: *Nicht. Ok. Ich fand es interessanter, nicht zu heiraten. Ich fand's sowieso interessanter ein Kind zu- mit jemandem zu haben, als 'n Ring mit jemandem zu tauschen.*

I.: Sie haben eine Tochter?

H.: *Genau [...] ahm, jedenfalls hab ich hier das Grundstück (1) zwei Wochen nach der Geburt der Tochter und wollte eigentlich dieses Haus für mein Tochter und meine Freundin bauen, und meine Freundin hat sehr schnell festgestellt a) sie kommt aus dem Osten, b) sie kann mit dem Westen nicht wahnsinnig viel anfangen, c) sie möchte nicht in einem Glashaus wohnen, und das führte automatisch irgendwann zur Trennung, ja Mhm. Und meine Tochter hatte also hier immer nur Ferien verbracht aber sie hat hier nie gelebt, Mhm weil die sind dann zu zweit wieder zurück nach Leipzig, da stammt meine (1) Partnerin, Partnerin her, genau, ja und dann hat – haben eben Carla, die Mutter meiner Tochter, und ich haben ein- ein Agreement gehabt, dass Carla sich sieben Jahre, wir haben uns ungefähr so fünf Jahre nach der Geburt der Tochter getrennt, und dass sich Carla also sieben Jahre Mhm sagen wir sieben und sieben also bis die Marie 14 ist, um die Tochter kümmern sollte und dann übernehme ich. Mhm (Z. 826-856).*

In dieser Passage wiederholt Hubert seine Orientierung sich von „interessanten“ (Z. 831/832) Themen, Sachverhalten oder Umständen leiten zu lassen. Er lebt mit einer Partnerin aus Leipzig zusammen und will ein Haus bauen, als sich die Geburt seiner Tochter abzeichnet. Er heiratet nicht und setzt sich damit deutlich von den ethischen Vorstellungen seiner Eltern ab. Sein persönlicher Lebensentwurf wurzelt demnach eher in den Wertvorstellungen einer Odenwaldschule mit „eher linker Sozialisation“ (vgl. Z. 725) als dem konservativen Elternhaus. Das Thema ‚Heirat‘ verkürzt Hubert außerdem auf den Akt des Ringe-Tauschens (vgl. Z. 832-833). Nachdem er zu diesem Thema keine weiteren Ausführungen macht, bieten sich zwei Interpretationen dieser Eheablehnung als am wahrscheinlichsten an. Erstens könnten die früheren Ehen der Eltern ein abschreckendes Beispiel gewesen sein, zweitens könnten Bindungsunsicherheiten entstanden sein: Eine gelungene persönliche, intime innerfamiliäre Beziehung zu Vater und Mutter wird im Interview nicht dargestellt. Hubert beschreibt im Gegenteil, dass die Eltern die Erziehung und Bildung des Jungen an eine öffentliche Institution, ein Internat, delegiert haben. Die „relativ vielen Beziehungen“ zu Frauen, von denen Hubert erzählt, sprechen ebenfalls für Bindungsunsicherheiten.

Vor dem Beginn der Interviewaufzeichnung, anlässlich der Kommunikation über die auffallende Architektur des Hauses, geht Hubert auf die Gründe ein, die zur Aufgabe der Tätigkeit im Suhrkamp-Verlag führten. Der Bau des „Glashauses“ entwickelte sich problematischer als gedacht. Um es fertig stellen zu können, hatte er den Eindruck, sich persönlich darum kümmern zu müssen. Das geschah auch erfolgreich, aber mit ungeplanten Folgen. Die Partnerin fühlte sich in dem Glashaus nicht wohl, zumal die gepflanzten Büsche und Hecken noch niedrig waren und demzufolge noch keinen Sichtschutz boten. Außerdem konnte sie mit dem „Westen nicht wahnsinnig viel anfangen“ (Z. 847): „... und das führte automatisch irgendwann zur Trennung, ja“ (Z. 848).

Hubert wählt als bewusste Begründung für das Scheitern der Beziehung zur Lebenspartnerin und der gemeinsamen Tochter ein interessant und ungewöhnlich gebautes Glashaus, sowie die ostdeutsche Herkunft der Partnerin, die mit dem Glashaus und dem Westen

„nicht viel anfangen konnte“. Eine Interpretation dessen, was mit ‚nicht wahnsinnig viel anfangen‘ gemeint gewesen sein kann, wäre zu spekulativ. Jedenfalls beschreibt Hubert eine „*automatische*“ (Z. 848), also gewissermaßen zwangsläufige Trennung, die er im Hinblick auf unbewusste Motive in dem Interview nicht weiter reflektiert. Der Biografieträger lässt infolgedessen einen Blick in das Innenverhältnis der Beziehung nicht zu, sondern versucht die Trennung logisch orientiert, eben zwangsläufig, erscheinen zu lassen. Über einen eigenen Anteil an dieser Entwicklung spricht er nicht. Falls er ihn kennt, wehrt er sich dagegen oder möchte darüber nicht sprechen. Vielleicht verfügt er aber auch über die Erfahrung, dass die vermuteten, grundgelegten emotionalen Verunsicherungen mit etwas gutem Willen nicht einfach auflösbar sind. Denkbar wäre aber auch, dass das Paar sich wechselseitig die sowohl von Hubert als auch von der Partnerin gewünschte fühlbare Wertschätzung nicht zu geben vermochte, weil die gesellschaftlichen Unterschiede zwischen dem ‚Osten‘ und dem ‚Westen‘ sowie individuelle Diskrepanzen beiderseits nicht überbrückbar waren.

Entsprechend einem „*Agreement*“ (Z. 853) mit der Kindesmutter verbrachte seine Tochter Marie häufig die Ferien beim Vater und lebte von ihrem 14. Lebensjahr für die weitere Schulzeit bei ihrem Vater beziehungsweise auf der OSO. Marie wollte auf die Schule ihres Vaters. Anders als in seiner Jugend durfte sich Marie das Schulgelände anschauen, kannte bereits ehemalige Schulfreunde des Vaters und fand die Idee „*doch reizvoll auf’n Internat zu kommen*“ (Z. 858). So hat Marie die letzten fünf Jahre ihre Schulzeit auf der Odenwaldschule verbracht und sie mit dem Abitur verlassen. Zur Zeit des Interviews schwankte sie zwischen einem Architektur- und Filmstudium. Wenn Hubert in Anbetracht des sexuellen Missbrauchs etlicher Lehrer dieser Schule gefragt wird, warum er seine Tochter ausgerechnet auf diese Odenwaldschule gehen ließ, antwortet er wie folgt:

H.: *„Es war ja nicht alles schlecht“, das sagen ja alle Reformschüler, auch die missbraucht wurden, es war längst nicht alles schlecht. Und, ahm, sozusagen die Erziehung hin zur Verantwortlichkeit und auch zu sozialen Wesen, was meiner Tochter sowieso sehr liegt, an der ist auch nichts Falsches, nach wie vor nicht, und ich war grad gestern Abend bei einem, bei einem Stück, das die Schule-Theatergruppe jetzt aufführt in- an mehreren Orten, ich war in Lorsch, Mhm und da merkte ich gleich wieder, welcher Geist da immer noch in der Schule vorhanden ist, ich kenn natürlich inzwischen auch wieder sehr viele Lehrer, ich kenn sehr viele Schüler-*

I.: Wie würden Sie den Geist heute beschreiben?

H.: *Ja, ist immer noch frei und und und hat ein ein gewisses oppositionelles Potenzial, was ich eigentlich ganz gerne mag, ja. Also nicht alles so einfach fraglos hinnehmen, das ist schon gut. Wir mussten in meiner Zeit und auch später noch vieles, nämlich eben diese sexuellen Übergriffe fraglos hinnehmen, aber grundsätzlich wird auf der Schule doch sehr dazu erzogen, eine eigene, eine eigen- eigenwillige und selbstständige und denkende Person zu werden, das sehe ich schon so, immer noch (Z. 868-887).*

Hubert dokumentiert in diesen Absätzen, auch wenn er sich auf andere Reformschüler bezieht, seine persönliche Erfahrung und Sichtweise. Er lebt heute von seinem Erbe, dem erweiterten bzw. ausgebauten Immobilienbesitz und sammelt Kunstgegenstände. Er befindet sich nicht in einem Anstellungsverhältnis. Im Gegensatz zu seinen Eltern zeigt er Interesse an dem Schulleben seiner Tochter und kennt viele Lehrer.

3.4 Zusammenfassung der Fallstudie Hubert Feine aus anerkennungstheoretischer Perspektive

3.4.1 Die formale Ebene

Huberts biografische Präsentation ist auf der formalen Ebene durch die vorherrschenden Textsorten des Beschreibens, Argumentierens und Bilanzierens geprägt. Die Darstellung erfolgt chronikartig und umfasst in sehr geraffter Form und in Ausschnitten, die auch zeitliche Verknüpfungen enthalten, sein bisheriges Leben. Sein Erzählstil ist in neutraler Sachlichkeit gehalten und um Struktur (a., b., c.) bemüht, die nur an wenigen Stellen mit einem emotionalen Ausdruck unterbrochen wird, beispielsweise „*furios*“ (Z. 1104). In Bezug auf die sprachliche Selbstpositionierung gegenüber der Interviewerin drückt der Erzähler ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit und Souveränität aus. Beispielsweise lehnt er die Beantwortung einer Frage ab: „*Das von den – zwei Brüder von den anderen, das lassen wir weg* >lacht< *das würde dann zu weit führen*“ (Z. 680-681).

Auffallend an seinem Erzählstil ist die häufige Verwendung des Indefinitpronomens ‚man‘ anstelle des Personalpronomens ‚ich‘. Einerseits möchte sich der ‚erfolgreiche‘ Hubert als jemand positionieren, der weiß, wer er ist und was er von den Dingen zu halten hat. Andererseits ist er als Erzähler die Hauptfigur, die sich mit Hilfe des ‚man‘ als ‚jedermann‘ darstellt und damit seine persönliche Situation zu verallgemeinern sucht. Im Zusammenhang mit dem sexuellen Missbrauch durch ein Familienoberhaupt und zugleich Musiklehrer sowie dessen Bekannte versucht Hubert durch narratologische Manöver, vor allem durch die oben beschriebenen Verallgemeinerungen oder durch das Hinauszögern der detaillierten Darstellung der Tathergänge, die Bedeutung der Missbrauchserlebnisse zu nivellieren. Unter ähnlichem Aspekt kann die zu Beginn des Interviews eingeführte Analogie zu dem Roman „*Buddenbrooks*“ betrachtet werden. Die als gemeinsam bekannt unterstellte fiktive Familiengeschichte entbindet Hubert von einer detaillierten Darstellung seiner Herkunftsfamilie, obgleich sich das Schicksal der *Buddenbrooks* zwischen 1835 bis 1877 ereignete und der industrielle Aufbruch mit einem rapiden technisch-ökonomischen Wandel erst einige Jahre später stattfand. Er stellt kausale, additive oder finale Verknüpfungen her, die weitgehend einen evaluativen Charakter aufweisen. Die herausragende Besonderheit seiner Biografie ist die Erfahrung, ein Drillingsbruder zu sein. Seine Erfahrungsqualität basiert bis zu seinem 13. Lebensjahr auf dieser kollektiven Geschwisteridentität.

Die von Hubert verwendeten Partikel und Wortlautelemente (z. B. *ahm*, *ja*, *also*, *lachen*) üben eine seine Aussagen unterstreichende oder verstärkende Funktion aus. Sie können

aber auch Sprechpausen erzeugen oder überbrücken und damit den Charakter von Verzögerung und/oder emotionaler Beteiligung aufweisen. Das Leben mit dem erfahrenen sexuellen Missbrauch wird sprachlich relativ undramatisch konstruiert.

3.4.2 Eine von Kontinuität geprägte Lebensskizze

Verkettungen der Lebenssphären

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive kann Huberts Sozialisationsraum mit der Besonderung einer brüderlichen Drillingsbeziehung als eine ‚Verkettung‘ der ersten und zweiten Lebenssphäre ausgewiesen werden. Die dritte Lebenssphäre schlägt eine Brücke zwischen der familialen Lebenssphäre, den konstruierten ‚Verkettungen‘ und dem sexuellen Missbrauch, in welcher die kontinuierliche Ambivalenz in den Beziehungsgeflechten zu markieren ist.

Die erste Lebenssphäre umfasst die Primärbeziehung zwischen den Eltern und dem Sohn, in die eine Drillingsbeziehung eingebettet ist. Zentral an der familialen Konstellation ist, dass sich Huberts Entwicklung bis zu seinem 13. Lebensjahr spannungsvoll zwischen einer Großfamilie, der Besonderung, ein Drilling zu sein, sowie einer tradierten sozio-kulturellen Standardisierung vollzog. Daraus resultieren zwei wesentliche Aspekte: Erstens die besondere geschwisterliche Konkurrenzbeziehung und zweitens die von Distanznahme geprägte Beziehung durch Vater und Mutter.

Mit Blick auf die sozio-kulturelle Standardisierung vergleicht Hubert seine Familie mit den „Buddenbrooks“ und markiert als prägnante Merkmale seiner Familie: „*sehr hierarchisch organisiert*“ (Z. 20), „eine große Familie mit sieben Geschwistern“ (vgl. Z. 22-23), eine wohlhabende Industriellen-Familie“ (vgl. Z. 1011), „*eine Familienfirma über die Generation des Großvaters, Vaters und Bruders*“ (vgl. Z. 1012, 1013, 1022). Er entwirft ein großbürgerliches Familienbild, in der die dominante Figur der Vater ist, wie bereits aus Huberts Eingangserzählung hervorgeht: „*Der Vater war bei seiner Geburt 55 Jahre, die Mutter 35 Jahre alt*“ (vgl. Z. 30), „*unser Vater konnte eigentlich Zeit seines Lebens nichts mit Kindern anfangen*“ (Z. 31-32), „*wir sind im Grunde von Kindermädchen... und später von Gouvernanten erzogen worden*“ (Z. 27-28), „*die Eltern hatten nicht nur wenig Zeit und waren viel auf Reisen, sondern hatten sich im Wesentlichen doch sehr mit sich selbst beschäftigt*“ (Z. 25-27). Über die Mutter und deren Familie fehlen nähere Ausführungen, sie wird fraglos unter die Eltern-Gemeinschaft subsumiert. Vergleichbar mit den strengen Anstandsregeln der wilhelminischen Ära (ca. 1890-1918), in der Kinder einer klaren Hierarchie mit dem Vater als Oberhaupt der Familie untergeordnet waren und in der Frauen noch keine gesetzlich verbürgte Gleichberechtigung besaßen.⁸ Huberts Formulierungen „*hierar-*

⁸ Dafür spricht auch, dass diese Zeit von einem Christentum beeinflusst war, in dem Geschlechtsverkehr lediglich als Fortpflanzungsakt zwischen einem verheirateten Paar verstanden werden sollte. Die eigene Sexualität wurde aus dem öffentlichen und in dem Sinne auch aus dem familialen Raum verbannt. In der Regel sprach

chisch“ (Z. 20), „keine Aufklärung“ (vgl. Z. 631), der Kinderreichtum mit „acht Kindern“ (Z. 22-23) bestätigen die Parallelität dieses Vergleichs. Welches Krisenpotenzial ist mit diesem hierarchisch standardisierten Elternhaus für Hubert verbunden?

Hubert beschreibt ein Elternhaus mit Vater und Mutter, die aber „viel reisten... und im Wesentlichen mit sich selbst beschäftigt waren“ (vgl. Z. 26-27) und einen Vater, „der mit Kindern nichts anzufangen wusste“ (vgl. Z. 31). In dieser gewissermaßen ‚zurückweisenden – elternlosen‘ Kindheit konnte sich kein liebevolles Interaktionsverhältnis entwickeln, weil dies an die „leibhaftige Existenz konkreter Anderer“ gebunden ist (Honneth, 2012, S. 153f). Die kindliche Erfahrungswelt von Hubert verweist auf eine affektive Gleichgültigkeit der Eltern, womit das Maß an affektiv-emotionaler Anerkennung in Form von Liebe, Geborgenheit, Nähe, Sicherheit und Kontinuität verwehrt wurde, welches als Voraussetzung für den Erwerb von Selbstvertrauen gilt und auf die sich alle weiteren praktischen Selbstbeziehungen gründen. So bilanziert Hubert sein Elternhaus auch als „hart und kalt (Z. 35) und „streng und kalt (Z. 1007). Mit der Eindeutigkeit dieser Zuschreibung liegt es nahe, dass die Beziehungen zu Kindermädchen und Gouvernanten die elterliche Missachtung der emotionalen kindlichen Bedürfnisse nicht umfassend zu kompensieren vermochten, sondern zu einer Verunsicherung des Selbstbildes führten.

Im Weiteren soll auf die moralisch-kognitive Anerkennungsproblematik eingegangen werden. Die moralische Anerkennung basiert auf dem Gefühl, als moralisch gleichberechtigter und vollwertiger Interaktionspartner anerkannt zu werden. Infolgedessen stellt die für diese Anerkennungsform komplementäre Missachtungsform die ‚Entrechtung‘ dar, die sich jedoch an dem materialen Umfang der institutionell verbürgten Rechte bemisst. Die Erzählung von Hubert enthält keine szenische Episode, die als konkreter Beleg für die Erfahrung der Ausgrenzung und damit Entrechtung aus dem familialen Interaktionsraum herangezogen werden könnte. Allerdings zeugt die Erfahrung von Hubert während seiner Internatszeit, über das elterliche Verhalten anlässlich seiner Besuche in der Schweiz, keineswegs von einer Anerkennung des Jugendlichen als gleichberechtigten Interaktionspartner: „... es hört sich schrecklich an, aber zu Hause haben wir eigentlich fast nur über’s Wetter gesprochen...“ (Z. 996-997). Die bis dahin bereits erfolgte ‚traditionell-standardisierte‘ Sozialisation von Hubert verhinderte ein Aufbegehren, im Gegenteil, er empfand sich als ohnmächtig und reagierte mit Rückzug „also es war nicht unser Bestreben, die – auch sogar die Ferien >lacht< mit den Eltern zu verbringen“ (Z. 1005-1007). Die affektive Distanzierung der Eltern erfährt eine Steigerung in der missachtenden Ausschließung von gleichberechtigten Eltern-Sohn-Interaktionen. Ergänzt wird diese Rekonstruktion durch den Vergleich des soziokulturellen Hintergrundes des Vaters, dem Patriarchen, und dem von Hubert erlebten „sehr hierarchischen“ (Z. 20) Elternhaus mit dem soziokulturellen Hintergrund von

man nicht davon und tauschte vor Kindern auch keine zärtlichen Gesten aus. Die Kinder wurden in Unwissenheit belassen (vgl. Salewski, 1990, S. 12 und Teckenbrock, Vogt, ebd. S. 66ff).

Hubert – der Mitte des 20. Jahrhunderts zu verorten ist – dann ergibt sich allein daraus ein Spannungsverhältnis. Berücksichtigt man außerdem die Darstellung von Hubert, wonach die Eltern ohne inhaltliche Diskussion über Schulalternativen mit den Drillingen ihren Wechsel von Bern auf ein Internat in Deutschland vollzogen haben (vgl. Z. 42-54), dann ist Hubert in den Augen der Eltern kein gleichberechtigter Interaktionspartner und somit ‚entrechtet‘. Der Sohn ist mit einem abgewerteten Bild seiner selbst konfrontiert und damit wird seine Selbstachtung grundsätzlich bedroht.

Schließlich ist die von Hubert geschilderte ‚banale‘ Kommunikation ‚man sprach fast nur über das Wetter‘ (vgl. Z. 997), als beispielhafter Beleg für eine defizitäre ‚soziale Wertschätzung‘ zu begreifen. Derartig triviale Kommunikationen reduzieren für Hubert auch die Möglichkeit, sich in seinen charakteristischen Eigenschaften und Fähigkeiten als sozial geschätztes Wesen verstehen zu können. Mit dieser familial-sozialen Entsolidarisierung, indem die Eltern den Sohn nicht für ‚würdig‘ – im Honneth’schen Sinn – genug halten, anspruchsvollere Themen zu erörtern, erlebt Hubert eine Missachtung seiner Fähigkeiten und damit eine Belastung der Selbstschätzung.

Wenn Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung aufeinander aufbauend immer erst in der Anerkennung des Selbst durch Andere entstehen und erhalten werden können, dann bedeuten die unterschiedlichen Formen der Missachtung eine Bedrohung der physischen und psychischen Integrität. Somit sind für Huberts Entwicklung der praktischen Selbstbeziehung neben dem äußerst brüchigen Selbstvertrauen auch Bedrohungen der Selbstachtung und Selbstschätzung erkennbar, die letztlich in eine Verunsicherung seines Selbst münden.

Vor dem Hintergrund dieser rekonstruierten Eltern-Kind-Beziehung gewinnt die Drillingsbeziehung als Kompensations- und Stabilisierungsraum an Bedeutung ‚*Ah, als Drilling haben wir natürlich, ah, sozusagen die Einsamkeit im Hause nicht so sehr gespürt, im Grunde war das ein Glück, ein Glücksfall, dass wir zu dritt dort hineingeboren wurden*‘ (Z. 32-35). In diesem Textausschnitt überwiegt der schicksalhafte, positive Aspekt. Zu den positiven Aspekten gehört eine intensive gegenseitige Beziehung, woraus eine fundierte persönliche Bindung an die Geschwister entstanden sein wird. Dazu gehören Strukturmerkmale wie Kontinuität und Dauer, ausgeprägte Interdependenzen, das Moment der personellen Unersetzbarkeit und das Vorhandensein eines langjährig erworbenen persönlichen Wissens (vgl. Nave-Herz, 2009, S. 339). Dies sind verkettende Merkmale, die für die Drillinge von der Kindheit über die gemeinsame Internatszeit, gemeinsamer Studienjahre, bis in das Erwachsenenalter zutreffen. Des Weiteren entwickelt der Heranwachsende erste Formen der Selbstachtung, indem er sich im Spiel als ein Interaktionspartner erfährt, dessen Urteilsbildung als wertvoll oder zuverlässig empfunden wird (vgl. Honneth, 2010, S. 266, der sich auf G. H. Mead bezieht). Es ist anzunehmen, dass die Gruppe der gleichaltrigen Brüder als Spielgefährten einen Teil jener emotionalen Wärme herstellten, die für eine

gelingende Entwicklung unabdingbar ist. Auffallend ist indes, dass Hubert mit dem Wechsel auf die Odenwaldschule nicht die Brüder vermisst, trotz Unterbringung in drei unterschiedlichen Familienhäusern, sondern seine Peergroup. *„ich vermisste die Pfadfinder, das war alles, Mhm das war meine Peergroup, die mir fehlte, ja Mhm aber ansonsten fehlte mir eigentlich nix“* (Z. 115-117).

Die kritische Facette dieser Drillingsbeziehung resultiert aus den Vergleichen der Jungen durch Erwachsene und die erlebte Konkurrenzsituation. Dazu erzählt Hubert: *„Allerdings muss man auch sagen, dass das Mehrlingsdasein natürlich ein wenig Probleme in der Hinsicht mit sich bringt, dass man ständig verglichen wird, logischerweise. Mhm. Wir waren drei Jungs, also der ist vielleicht 'n bisschen intelligenter als der andere, der sieht vielleicht noch 'n bisschen hübscher aus als der nächste usw.“* (Z. 36-41).

Nachdem Bruderbeziehungen ohnehin eher kompetitiv ausgerichtet sind (vgl. Nave-Herz, 2009, S. 348), kann es zu Rivalitäten zwischen den Jungen gekommen sein, selbst wenn die Vergleiche der Drillinge fremd attribuiert wurden. Über die Art und Weise, wie geschwisterliche Konflikte gelöst wurden, gibt das transkribierte Interview keine Auskunft. Zumindest ist erkennbar, dass das Thema des Vergleichens eine Rolle spielte und von Hubert als *„Problem“* (Z. 37) erfahren wurde, und das bis in die Zeit der Berufstätigkeit hinein. Gleichwohl kann hier von einer ambivalenten Struktur gesprochen werden. Einerseits erfuhr der Erzähler durch die nahe Beziehung zu den Drillingsbrüdern Rückhalt, deren Gemeinschaft durch Sprache, Tradition und Werte als gleich charakterisiert war, andererseits wurde die Entfaltung seiner Individualität durch problematische Konkurrenzsituationen erschwert, was in eine Behinderung seiner Selbstentwicklung münden konnte.

In der biografischen Erfahrungsaufschichtung von Hubert geht bis zu seinem 13. Lebensjahr eine Verschränkung von Familie und Schule einher, in der einerseits die Drillingsbrüder als Selbst-Stütze erscheinen, sich andererseits die defizitären oder konkurrierenden Beziehungsqualitäten aber als Behinderung erweisen, wofür die sich verschlechternden Schulnoten von Hubert ein Indiz darstellen können (vgl. Z. 44).

Mit der angenommenen Hoffnung auf eine Transformation dieser Entwicklung erfolgt die Umschulung der Drillinge auf ein sogenanntes ‚reformpädagogisches Internat‘, die Odenwaldschule.

Entwicklung eigener Ressourcen und Selbstvertrauen – trotz sexuellem Missbrauch

Huberts Start in der Odenwaldschule und damit die zweite Lebenssphäre, begann in seinem 13. Lebensjahr. Nun befindet sich Hubert in der Phase der Adoleszenz, in der neben der Festlegung der sexuellen Orientierung auch mit der Verselbstständigung von der Familie eine individuell zu verantwortende lebenspraktische Autonomie zu erwerben sind.

Vor dem Hintergrund der oben geschilderten defizitären, familialen Anerkennungsbeziehung und einer ambivalenten Drillingsbeziehung bekommt die Lebensgeschichte von Hu-

bert eine zusätzliche Relevanz: er hält eine gewisse Ambivalenz hinsichtlich seiner Handlungsorientierung aufrecht, wie im Folgenden entfaltet wird.

Die Bewährungsaufgaben der Adoleszenz gewinnen für Hubert durch zwei Aspekte eine wesentliche Dynamik: Transformation durch Partizipation auf der schulöffentlichen Bühne und den initiativen Abschluss seiner sexuellen Orientierungsphase auf der nicht öffentlichen, verborgenen Bühne.

Zunächst zum ersten, dem partizipativen Aspekt: Hubert gewann von Anfang an infolge der getrennten Unterbringung der Drillinge einen bedeutend größeren Raum für seine individuelle Entfaltung. Die Odenwaldschulorganisation offerierte nicht nur den Funktionsträgern große Freiheitsgrade, sondern bot auch den Schülern über den Rahmen der schulischen Leistungsanforderungen hinaus, vielfältige Partizipationsmöglichkeiten. Hubert übernahm im Laufe der Zeit zahlreiche Ämter: „... *ich hab eigentlich alles gemacht, was man machen konnte, also ich war im Schülerparlament, später Parlamentspräsident, ich war in der Schülermitverwaltung, ich war Feuerwehrhauptmann, ... ich habe einen Hockeyklub auf der Schule mit organisiert... ein Stück Diskothek mitgebaut, ... dann auch natürlich Discjockey...*“ (Z. 363-369) Er entwickelte sich zu einer „zentralen und auffälligen Figur“ (vgl. Z. 370-371) im Internat. Aus anerkennungstheoretischer Perspektive bedeutet dies, dass Hubert mit dem ausgeprägten sozialen Engagement einen öffentlichen Raum erhält, indem er sich ausprobieren und selbst beweisen kann, er steht als Individuum so im Mittelpunkt, dass er sich als anerkannt und wertgeschätzt wahrzunehmen vermochte. Ihm gelingt die Erfahrung, im eigenen Urteilsvermögen und vor allem den eigenen Fähigkeiten als wertvoll zu gelten. Durch Übertragung stets neuer Ämter und somit in steigendem Maße erneuert und rekonkretisiert die Gruppe der Mitschüler die Anerkennung, womit er sich als kompetentes Mitglied seiner schulischen Umwelt zu begreifen lernt (vgl. Honneth, 2010, S. 267). Die bedeutsamste Anerkennung erhält er für die letzten drei Jahre bis zum Abitur, als er in der Familie von Gerd Bürger in einem Einzelzimmer lebte und für zwei jüngere Schüler als ‚Kameradenfamilienoberhaupt‘ die Aufsichtsfunktion ausüben durfte (vgl. Z. 371-376). Diese bestand im Wesentlichen in der Einhaltung der Hausordnung, die den zeitlichen Tagesablauf regelte. In dieser neuen Rahmung gelang Hubert, indem er die hohen partizipativen Ansprüche der Schule erfüllen konnte, seine Integration und Verantwortungsübernahme. Eine soziale Handlungsorientierung zeichnet ihn aus. Damit entwickelt er eigene Ressourcen und Selbstvertrauen, womit er 1975 die OSO mit Abitur verlassen wird. Daraus resultiert eine anhaltende Verbundenheit zu dieser Schule, weshalb er seiner Tochter deren OSO-Besuch mental ermöglichen konnte.

Dieses gelungene Bild von handlungspraktischer Autonomie wird jedoch durch die zweite Facette, die der Schulöffentlichkeit verborgen bleiben soll, getrübt.

Noch in seinem ersten OSO-Jahr gerät er in eine emotionale Verstrickung zu seinem Musiklehrer und Familienoberhaupt, in dessen, Familie' er für 2½ Jahre lebte. Willi Heidar gelang es sehr schnell, den sexuell noch nicht auf ein Geschlecht festgelegten Jungen für seine sexuelle Befriedigung auszunutzen:

„Kommst du mit mir Mittagsschlaf machen? Und ah, man hat's gemacht. Also ich mein-ich sag von mir, dass ich a) neugierig war auf diesem Feld, b) ah durchaus homoerotisch interessiert war, aber gleich sozusagen gleichaltrig homoerotisch und nicht, natürlich nicht an einem wirklich älteren (1) Herren mit Glatze und Bauch... und nichts desto Trotz habe ich da auch-...diese Mittagsschläfchen mitgemacht“ (Z. 146-152). Auffallend an dieser Textpassage ist zum einen sein Eingestehen eigener homoerotischer Interessen, zum anderen das Umschreiben und Verallgemeinern des sexuellen Missbrauchs mit „Mittagsschläfchen... **man** hat's gemacht“, und mit der Formulierung „auch“ signalisiert er seinen Kenntnisstand von 2009/2010, eben nicht der Einzige gewesen zu sein. Während der Zeit des Geschehens ist seine Empfindung noch eine andere: *„ich fühlte mich auserwählt“* (Z. 165).

Die doppelte Rolle des Willi Heidar als Musiklehrer und Familienoberhaupt lässt einerseits Partizipationsangebote zu, die als „*Lockvogel*“ (Z. 170) fungieren (Musik, Lernen von Instrumenten, Besuche im Baumarkt, Klassische Musik am Meer aus der mitgebrachten Musikanlage), aber andererseits den sexuellen Missbrauch ermöglichen. Die nicht vorhandene Trennung zwischen dem schulischen und quasi-familialen Erfahrungsraum kumulierte in der Relativierung der Generationen- und Machtdifferenz. Das nimmt Hubert folgendermaßen wahr: *„Ich meine das war ja schon eben ah diese Familie, diese Familie hat sozusagen die Familienfunktion übernommen, die zu Hause nicht übernommen worden war, das muss man auch sehen...“* (Z. 252-255).

Die empfundene Besonderung, das Auserwählt sein, lässt Hubert „die unterstützende Bejahung von Selbstständigkeit“ spüren, die er durch seine familiale Konstellation nicht bekommen konnte. Das heißt, Heidar nutzt die emotionale Bedürftigkeit des Jungen für seine sexuelle Befriedigung aus. Für Hubert allerdings um den Preis des sexuellen Missbrauchs, den er trotz der Ablehnung der Person, als der eines „älteren Herrn“, geschehen lässt. Die Tatsache, ein Jahr lang die dem Missbrauch inhärente Unterwerfung geduldet zu haben, wird als extrem demütigend empfunden. Obwohl Hubert zu den homoerotischen Interessen seiner pubertären Jahre steht, bleibt ein Unverständnis vor der Unerträglichkeit des ‚Mitgemacht Haben's'. In dieser ambivalenten Gefühlslage gelingt die Übernahme einer Teilverantwortung (selbst homoerotisch interessiert), die ihm positive Effekte auf seine Handlungsbereitschaft sichern. Dennoch kommen in dieser Ambivalenz Gefühle der Scham und Schuld auf, (vgl. Z. 251) die hier im Dienste der Abwehr stehen, ergänzt um *„die Angst, verstoßen zu werden“* (Z. 251). Die Abwehr wird besonders deutlich durch die Verniedlichung der „*Mittagsschläfchen*“ (Z. 152), dem verallgemeinernden „**man hat's**

gemacht“ (Z. 147), sowie der erst auf direkte Nachfrage gegebenen Beschreibung des sexuellen Missbrauchs in Form der „manuellen“ (Z. 161-163) Befriedigung des Lehrers und zugleich Familienoberhauptes.

Die emotionale ‚Verstrickung‘ wurde von Heidar auch dann noch ausgenutzt, als er selbst nach etwa einem Jahr kein sexuelles Interesse mehr an Hubert hatte. Gelegenheit dazu boten die Urlaubs- und Wochenendfahrten, die im Hinblick auf den erlebnispädagogischen Teil den Schüler faszinierten. Auf fremden Geländen, außerhalb des OSO-Terrains, kamen Freunde von Heidar zu Hubert mit der Aufforderung, ihnen manuell sexuelle Befriedigung zu verschaffen (vgl. Z. 221-223, 235-236).

Huberts 15./16. Lebensjahr markierte das Ende eines Entwicklungsprozesses. Er fühlte sich zunehmend zu Mädchen hingezogen und die allseitig und wiederholt erlebte Anerkennung für sein soziales Engagement wirkten stabilisierend. Dennoch bedurfte es eines Schlüsselerlebnisses, um die Fesseln des sexuellen Missbrauchs zu durchtrennen. Im Rahmen einer Freizeitreise über ein Wochenende wurde der Biografieträger Zeuge, wie Heidar einem mitgebrachten Freund das sexuelle Ausnutzen anderer Schüler ermöglichte. Als persönlich nicht Betroffener erkannte Hubert schlagartig, dass dieser Situation Verdorbenheit und Würdelosigkeit (vgl. Z. 287-288) innewohnte, später wird er die Vokabel „Respektlosigkeit“ (Z. 1196) dafür finden. „Ich hab’ den Absprung geschafft“ (Z. 298) markiert das Ende der körperlichen Verfügbarkeit für die Interessen der Homo- bzw. Pädosexuellen. Nun konnte er zwar seinen sexuellen Missbrauch im Heidar’schen Umfeld abschließen, aber eine verbal aktive Auseinandersetzung mit Heidar war ihm vor dem Hintergrund seiner emotionalen Verstrickung und faktischen Abhängigkeit nicht möglich. Er wählte als reaktive Handlungsorientierung das initiative Verändern des Umfeldes, indem er sich nach 2½ Jahren um einen Hauswechsel bemühte. In diesem Kontext zeigt Hubert Handlungsbereitschaft und Selbstverantwortung, die allerdings als nicht ganz offen – im Sinne der schulöffentlichen Verantwortungsübernahme- anzusehen ist. Der stillschweigende Hauswechsel gewinnt eher den Charakter einer strategischen Handlungsbereitschaft, bei der die Schutzfunktion offensichtlich ist.

Als Hubert mit dem Abitur die Schule verließ, hatten die sehr positiven Leistungsbezüge zu den ‚weichen Schulfächern‘ sowie die erhaltene Wertschätzung und Anerkennung für sein soziales Engagement offenbar den entscheidenden affektiven Bezugsrahmen gebildet, der sein Selbstbild stärken konnte. Es zeigen sich aber auch die Grenzen von emotionalen Anerkennungsbeziehungen zu schulischen Funktionsträgern (wie den Familienoberhäuptern), die aufgrund des sexuellen Missbrauchs über viele Jahre danach dem Jugendlichen eben keinen vollständigen kompensatorischen Ersatz für die defizitäre, emotionale Familienbeziehung erbringen können, sondern eher zu einer diffusen Orientierung führen. Dies liegt vor allem daran, dass der Missbrauch das Selbstvertrauen der Opfers nicht stärkt und somit eine von Vertrauen und Autonomieerwerb getragene sichere Schüler-Ersatzfamilien-

Beziehung nicht zustande kommen kann. Das ist allein aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses und den Auswahl- und Bewertungsmechanismen zwischen den Funktionsträgern der Institution und dem Schüler schon nicht möglich.

Vor dem Hintergrund des oben Herausgearbeiteten zeigt die Lebensgeschichte von Hubert Kontinuität in einer Verunsicherung, die sich einerseits an dem Thema ‚Selbstverantwortung‘ und andererseits an der Gestaltung von Beziehungen konkretisiert. Der sexuelle Missbrauch erschüttert sein Leben nicht entscheidend und keineswegs traumatisch, sondern wird undramatisch erzählt. Dagegen war sein Leben schon immer durch Probleme unterschiedlicher Qualität beeinträchtigt: das familiäre Desinteresse, die fehlende emotionale Zuwendung, die problematische Konkurrenzbeziehung zu den Drillingsbrüdern, die nicht gleichberechtigte Wohngemeinschaft mit den Brüdern im Studium, das Fehlen einer Zielorientierung im Studium, Schulwechsel aufgrund schlechter Noten, später die Akzeptanz von Defiziten in den naturwissenschaftlichen Fächern, schließlich seine vielen Beziehungen zu Frauen. Die Kontinuität zeigt sich in der durchgängig rationalen, nahezu emotionsfreien Form der Erzählungen, in der er einerseits die Mängel in der Familie und den sexuellen Missbrauch zwar erkennt, andererseits aber bemüht ist, die emotionalen Implikationen zu verharmlosen oder sogar zu kultivieren. Dadurch entsteht der Eindruck, dass sich für ihn daraus eine Art Legitimierung seines Lebens ergibt, womit indirekt die Kontur einer Opferrolle zu spüren ist, die explizit so indes nicht benannt wird. Die sich darin offenbarte Ambivalenz der Selbstverantwortung wird veranschaulicht, indem er sich solange nicht in einem ‚Opferschema‘ verortet, bis eine Zeitungspublikation im Jahre 2010, in der die Opfer zu Tätern gemacht werden sollten, ihn zu einer Richtigstellung und Akzeptanz des Opferstatus drängen (vgl. Interview in der Süddeutschen Zeitung vom 12.3.2010 mit Tanjev Schultz und Hartmut v. Hentig: „Wenn überhaupt, dann wurde mein Freund Gerd Bürger von einigen Schülern verführt“). Erst dann wird er „*furios*“ (Z. 1105) und schaltet ihm bekannte Medienvertreter ein. Er sieht sich hier als Interessenvertreter der Opfer und ist nun in der Lage, das einzig emotional- expressive Wort „*furios*“ im gesamten Interview zu verwenden.

Kontinuität zeigt Hubert darüber hinaus in der Erfüllung der letztlich traditionellen, familialen Orientierung Abitur – Studium – Erfolg im Beruf – eigene Familie – ein Kind – eigenes Haus. Die Verantwortung für die ‚Familienfirma‘ trägt jedoch ein Bruder. Indem er selbst die stützenden Weichenstellungen der Eltern und deren finanzielle Unterstützungen nicht zur Darstellung bringt (Schulwechsel, Englandaufenthalt, Berufsberatung mit Freund der Eltern, Anstoß des räumlichen und inhaltlichen Studienwechsel, Erbe), bestätigt Hubert das Fühlen einer imaginären Opferrolle, die für den sexuellen Missbrauch durch die Gespräche mit der psychotherapeutisch tätigen Freundin in München (vgl. Z. 200, 697), unmittelbar nach dem erlangten Abitur, in sein Selbst integriert worden zu sein scheinen. Zugleich lässt er ein eher geringes Reflexionsniveau erkennen, was allerdings auch mit dem

Wunsch für eine kohärente Erzählung verbunden sein kann. Hubert entwirft von sich ein Selbstbild, wonach ein Drilling sich als Erwachsener ‚Problemlos und souverän‘ im Leben behauptet und bewiesen hat. Weniger der sexuelle Missbrauch, als vielmehr eine Verunsicherung, die durch die ausbleibende Anerkennung in der Eltern-Kind-Beziehung grundgelegt wurde, sowie eine zwiespältige Geschwisterbeziehung scheinen seine Lebenskonstruktion zu dominieren. Das wird auch prinzipiell nicht dadurch verändert, dass er durch sein soziales Engagement in der OSO eine exponierte Lage erhält, die ihn persönliche Wertschätzung erfahren lässt. Zumal die durch den sexuellen Missbrauch widersprüchliche Rahmung der Täter-Opfer-Beziehung keine kontinuierliche Anerkennungsstruktur im Kontext der pädagogisch-institutionellen Beziehungen ermöglichte. Das legt die Vermutung nahe, dass der Kampf um ein inneres Gleichgewicht ihn weiterhin begleiten wird.

4. Die Fallstudie Michael Bohrer

Der Interviewort

Das Interview findet am 16. September 2010 in Darmstadt in dem Künstleratelier von Herrn Michael Bohrer statt. Die Atmosphäre ist aufgeschlossen und freundlich. Er kocht Tee und bietet als Besonderheit einen Spritzer Rosenwasser dazu an. Das Gespräch richtet sich zuerst auf seine dort ausgestellten Kunstobjekte. Später bittet er, doch von dem selbst gebackenen Kuchen seiner Frau zu kosten. Das Pseudonym „Michael Bohrer“ wählt er aus. Auf Nachfrage beschreibt die Interviewerin noch mal kurz ihr wissenschaftliches Vorhaben und leitet mit dem Einschalten des digitalen Tonbandgerätes und dem Erzählstimulus, mit dem Elternhaus zu beginnen, auf den Start für Michael Bohrers Erzählung über.

4.1 Das Elternhaus: eine großbürgerliche Illusion

Ein überraschender Anfang

Nachdem Michael auf die Erzähleinladung, zunächst mit seinem Namen, dem Geburtsdatum „Februar 1962“ (Z. 14) und seinem Alter, „48 Jahre“ (Z. 14) beginnt, stellt er die Frage, ob er eine volle oder eine kürzere Version erzählen solle (vgl. Z. 15-16). Die Interviewerin entschied sich für die volle Version. Michael fährt jedoch nicht mit einer Erzählung über sein Elternhaus fort, sondern mit der Evaluation seiner Beziehung zu seinem Vater:

M.: >Räuspern< *Warum ist die Beziehung zu meinem Vater gescheitert. Mhm. Ja, mein Vater hat mich aus der Familie rausgemobbt. Mein Vater hat mir von morgens bis abends nur vermittelt, dass ich ah schlecht bin und versage und (2) in jeder Hinsicht ah nicht genüge (2) und ahm, das war für mich sehr schwer, weil man sich als Kind also zunächst mal den Schuh anzieht (1) und sich andererseits aber nicht drin wohlfühlt, also man merkt, dass eim dieser Schuh nicht passt, also die ahm, der Kontrast zwischen seiner Darstellung meiner Person und Situation und dem, was ich also erlebt habe, war doch viel zu groß Mhm. Viel zu groß, als dass ich das so glauben konnte, und so hab ich es nicht geglaubt, aber ich bin den Zweifel auch nie richtig losgeworden, ich hab also aktiv diese (1) Beschuldigung und Diffamierungen, ahm, bestritten, aber irgendwo war ebn doch so der (.) Stachel des Zweifels, also es war wie so 'ne Situation Dr. Jack und Mr. Hyde, also man weiß sich als Dr. Jack und hat aber doch im Hinterkopf irgendwo so die Angst, man könnte sich nachts vielleicht in einen Mister Hyde verwandeln, den der Dr. Jack gar nicht kennt. Mhm. Das is 'ne sehr sehr schwierige und belastende Situation (.), und ich hatte insgesamt irgendwie das Gefühl, im falschen Film zu sitzen (Z. 21-37).*

Anstatt Michael mit einer Sachverhaltsbeschreibung über das Elternhaus zunächst für ein gemeinsames Grundwissen sorgt, beginnt er mit einer Bilanzierung seiner Beziehung zum Vater. Das lässt verschiedene, einander durchaus ergänzende Interpretationen zu: erstens kann daraus abgeleitet werden, dass Michael die Strukturierung des Interviews in seiner Verantwortung behalten möchte. Zweitens kann sein Zögern, das durch die einleitende Sprechpause >Räuspern< (Z. 21) deutlich wird, bedeuten, dass Michael Zeit für die Vergegenwärtigung der Geschichte seines Elternhauses benötigt. Drittens legt ein Beginn der Erzählung mit einer bewertenden Darstellung der Beziehung zu seinem Vater nahe, dass sie

für Michael von großer biografischer Relevanz geprägt ist. Diese letzte Annahme wird gestützt durch eine aus Fotografien rekonstruierte Familienaufstellung der Herkunftsfamilie des Vaters (vgl. Z. 70-92, 1199-1201), woraus sich Teile der väterlichen Erziehungsvorstellungen nach Michaels Meinung und die seiner damaligen Therapeutin rekonstruieren lassen sollen.

Auf der formalen Ebene beginnt dieser Abschnitt mit einer im Tempus des aktiven Perfekts gehaltenen Frage, die sogleich die bilanzierende Antwort über die Beziehung zum Vater, sie ist „*gescheitert*“ (Z. 21), enthält. Es folgen Argumente, die mit einer gewissen reflexiven Distanz bewertende Stellungnahmen ausdrücken: „*rausgemobbt*“, „*schlecht bin und versage*“, „*nicht genüge*“ (Z. 22-24), um schließlich im Präsens und im Perfekt die eigenen Empfindungen zu dem Verhalten des Vaters darzulegen. Mit bildhaften Vergleichen verknüpft Michael die Argumente des Vaters mit deren Auswirkungen auf seine Gefühle. Mehrere kurze Sprechpausen markieren ein Gefühl von Hilflosigkeit, die „*Beschuldigungen und Diffamierungen bestritten zu haben*“ (vgl. Z. 31), aber „*im Hinterkopf so die Angst*“ (Z. 34) doch nicht los geworden zu sein, dass an den Beschuldigungen des Vaters etwas dran sein könnte. Diese Konstellation entwickelt Michael wie folgt:

Inhaltlich verortet Michael die Beziehung zum Vater als „*gescheitert*“ (Z. 21), um sogleich zu berichten, in welchem Dilemma er sich als Kind befand. Einerseits habe sein Vater ihm vermittelt, dass „*er schlecht sei und versage*“ (vgl. Z. 23), andererseits spürte er, dass sein Selbstbild ein anderes ist: „*... weil man sich als Kind also zunächst mal den Schuh anzieht (1) und sich andererseits aber nicht drin wohl fühlt, also man merkt, dass eim dieser Schuh nicht passt*“ (Z. 26-28). Diese Diskrepanz zwischen den abwertenden Aussagen des Vaters und seinem Gefühl, dass damit etwas nicht stimmen könne, drücken seine Selbstzweifel aus, die ihn sein Leben lang begleiten werden: „*... aber ich bin den Zweifel auch nie richtig losgeworden*“ (Z. 30). Wie auch im weiteren Verlauf des Interviews setzt Michael zur Veranschaulichung bestimmter Themen Metaphern ein. Hier soll der Vergleich mit einem 1968 entstandenen Horror-Film „*Die Geschichte des Dr. Jekyll & Mr. Hyde*“ das mögliche Doppelleben einer bösen und einer guten Seele verkörpern, und damit sowohl als Erklärung dienen, wie auch dessen Relevanz für das eigene Leben Bestätigung verleihen. Abschließend bewertet Michael die Situation mit dem Vater als „*sehr schwierige und belastende Situation*“ (Z. 36). Das Gefühl, für jemanden gehalten zu werden, der man glaubt, nicht zu sein, übersetzt Michael bildhaft, mit „*im falschen Film zu sitzen*“ (Z. 37); ein Bild, welches er weiterhin im Interview verwenden wird.

Diese Spannung zwischen Zuschreibung und seinem mit Zweifeln dargestellten Selbstbild, veranlasste die Interviewerin zu der Frage, welche Situationen er denn in diesem Zusammenhang so erlebt habe (vgl. Z. 39). Das Ziel war es, Hinweise darauf zu bekommen, wie es zu diesem „*gescheiterten*“ Verhältnis kommen konnte und welche Bearbeitungsmechanismen Michael enactieren kann. Mit einer Mischung aus Beschreibungen und Bewertun-

gen sowie szenischen Einschüben wählt der Erzähler zunächst die Schule und seine Passung dazu als erste Antwort auf die Frage aus:

M.: *Also ich bin mal gerne zur Schule gegangen. Je mehr meine schulischen Leistungen sanken, je mehr wurde ich der Klassenclown. Mein Vater war der Nachhilfelehrer. Mathe gab er nicht, das verlangte er nur. Aber für Deutsch und Geschichte fühlte er sich berufen. Wie schämte ich mich, wenn ich seine Texte vor der Klasse als meine eigenen vorlesen musste und dann auch noch schlecht damit abschnitt. Wenn er mit einem Thema anfing und immer neue dazu kamen und er zwischen den Jahrhunderten sprang, drohte ich eine gefühlte Ewigkeit später schlapp zu machen. Dann hieß es, Kniebeugen machen. Ich hasste Sport. Mein Erzeuger wurde nicht müde, mir zu prophezeien ‚du wirst mal Müllkutscher‘ (Z. 41-50).*

Die zwischen seinem Vater und ihm markierte Spannung wird in diesem Textausschnitt um eine weitere, implizite Divergenz zwischen ihm und den schulischen Anforderungen ergänzt. Obwohl er gern zur Schule ging, sanken seine Leistungen und er wurde zum Klassenclown (vgl. Z. 42). Es folgt sinnlogisch jedoch kein Erklärungsversuch für die Ursache der sinkenden Schulleistungen, sondern Michael offeriert als Bewältigungshilfe der schlechten Schulleistungen den Vater in der Funktion des Nachhilfelehrers. Objektiv war der Vater bemüht, woraus geschlossen werden kann, dass der Sohn ihm keineswegs gleichgültig war, und in Deutsch und Geschichte glaubte er, dem Sohn Michael helfen zu können. Allerdings unter dem Aspekt, dass der Vater auch von seinen Kenntnissen in Deutsch und Geschichte überzeugt war, wie Michael formuliert: „... für Deutsch und Geschichte fühlte er sich berufen“ (Z. 43-44). Die Versuche schlugen fehl, weil der Vater in den Augen seines Sohnes didaktisch untalentiert war: „wenn er mit einem Thema anfing und immer neue dazu kamen und er zwischen den Jahrhunderten sprang“ (vgl. Z. 46-47). Im Ergebnis konnte Michael dem Vater nicht mehr folgen und wurde müde. Die darauf verordneten Kniebeugen halfen nicht, weil Michael Sport hasste. Das passte wiederum nicht in das Erziehungsbild seines Vaters, welches wir noch näher kennenlernen werden. Die Drohung des Vaters „du wirst mal Müllkutscher“ (Z. 50) konnte nicht zu dem aus Vaters Sicht geforderten Erfolg führen. Michael fühlt zwar die Entwertung des Vaters, kann sich in der Vater-Sohn-Beziehung kommunikativ nicht wehren, sondern schützt sich mit dem Bild, dies sei nicht ‚sein Film‘:

M.: (1) *Also ich hatte irgendwie das Gefühl im falschen Film zu sitzen >Räuspern< zumindest war das also abs- als es war irgendwie nicht mein Film. Ich war ein echtes Weichei, hasste Sport, bastelte, malte gern, guckte zwischen den Kufen einer umgedrehten Schubkarre den Wolken beim Ziehen und sich Verändern zu, bestattete gefundene Vogelkadaver christlich, ich war eigenbrötlerisch, schüchtern und fühlte mich im Windschatten meiner Mutter sehr wohl. Meine Mutter wollte mir den Zehnersprung beibringen, und ich liebte ihre hübschn Strichzeichnungen dazu. Eines Tages fragte eine Kindergärtnerin an unserer Wohnungstür, ob ich in den Kindergarten will, und ich schüttelte den Kopf, und Mutter sagte „na sehn se“, und ich brauchte nicht hinzugehen. Schulnoten interessierten mich nicht, Sport: Nur über meine Leiche. Meinen Vater nervte meine Art. Wo war der Ehrgeiz, die Härte, die*

Sportkameraden für seinen Sohn? Es war also eine Martyrium, das ist ganz klar, aber irgendwie hatte es auch wieder nichts mit mir zu tun (Z. 54-68).

Michael entsprach als Ältester von drei Geschwistern (Z. 54) nicht den mutmaßlichen Vorstellungen des Vaters: „Ehrgeiz, Härte, Sportkameraden“ (vgl. Z. 66) fehlten. Stattdessen beschreibt sich Michael als sensiblen, unsportlichen, verträumten, kreativen Jungen (vgl. Z. 56-59). Außerdem „als echtes Weichei, eigenbrötlerisch und schüchtern“ (vgl. Z. 56, 59), der sich „gern im Windschatten der Mutter“ (vgl. Z. 60) aufhielt. Mit diesen unterschiedlichen Eigenschaftszuschreibungen plausibilisiert Michael zwar das gespannte Verhältnis zum Vater, stellt implizit aber auch fest, dass der Vater ihn in seiner besonderen Individualität nicht förderte und bestärkte, sondern die Erziehung zu einem ehrgeizigen, Härte und Kampfwille zeigenden Jungen präferierte. Außerdem arrangiert sich Michael explizit in seinem Passungsverhältnis zur Schule: „*Schulnoten interessierten mich nicht*“ (Z. 65). Damit positioniert sich Michael schon während der Grundschulzeit kontrastierend zu den Wünschen des Vaters nach einem ehrgeizigen Sohn, das heißt, ein Spannungsverhältnis zwischen Vater und Sohn ist grundgelegt. Schließlich bewertet Michael seine Gefühlslage: „*Es war also ein Martyrium, das ist ganz klar, aber irgendwie hatte es auch wieder nichts mit mir zu tun*“ (Z. 67-68). Hiermit setzt Michael die Beschreibung seiner zwiespältigen Gefühle fort, indem er einerseits sein Leid (Martyrium) zum Ausdruck bringt, andererseits diese negativen Gefühle nicht an sich heranlassen will, womit seine Problembearbeitung das Verdrängen darstellt: „...*irgendwie hatte es auch wieder nichts mit mir zu tun*“ (Z. 68). In der Beziehung zwischen Vater und Sohn deuten sich Formen distanzierender Gleichgültigkeit seitens des Vaters gegenüber den individuellen Ansprüchen des Sohnes an und damit eine drohende Destruktion für die Generierung einer engen, familialen Wir-Gemeinschaft.

Inwieweit zu den jüngeren Geschwistern eine Wir-Gemeinschaft und eine starke Bindung aufgebaut werden konnte, lässt sich aus dem verfügbaren Datenmaterial nicht erschließen. Eine spätere Ungleichbehandlung der Geschwister im Zusammenhang mit einem vorgezogenen Erbanteil deuten jedoch eher auf ein angespanntes geschwisterliches Verhältnis hin (siehe Seite 273). Im Gegensatz zum Vater wird die Mutter in dieser Passage als emotional nahe stehende Person eingeführt, denn Michael „hielt sich gern in ihrem Windschatten auf und liebte ihre hübschen Strichzeichnungen“ (vgl. Z. 59-61), die ihn darüber hinaus nicht zum Besuch des Kindergartens drängte, als er durch Kopfschütteln anzeigte, dort nicht hingehen zu wollen (vgl. Z. 63). Diese der Mutter unterstellte emotionale Nähe zum Sohn erweist sich jedoch im weiteren Verlauf des Interviews als brüchige Konstruktion.

Mit einer familieninternen Episode ergänzt Michael die Gründe für sein gescheitertes Verhältnis zum Vater:

M.: Mein Vater kam einmal morgens rein zu mir ins Zimmer, um mich zu wecken, wirft mir so ein Zwei-Mark-Stück auf's Bett, geht ans Fenster, zieht den Vorhang auf,

stellt sich gegen 's Fenster, ich seh ihn also im Gegenlicht nur so als schwarze Silhouette und fracht, von wann is denn die Münze da (.). Ich nehm' die so halbschlafend äh (1862). Er kommt wortlos zu mir, nimmd die Münze, geht weiter zur Tür, in der Tür dreht es sich halb um und sacht (1) keine Ahnung hat r, aber davon jede Menge (1) (Z. 994 -1000).

Michael empfindet diese episodische Szene in mehrfacher Hinsicht als diskriminierend. Zum einen war er morgens noch kaum wach, der Vater erscheint als bedrohliche Silhouette, er liest versehentlich die falsche Zahl ab und wird zum anderen dafür vor den Geschwistern und der Mutter lächerlich gemacht. Das geschieht anschließend am Frühstückstisch, wo der Vater „*getrötet habe, dass er noch nicht mal in der Lage sei, das Datum von so 'ner Münze abzulesen*“ (vgl. Z. 1005-1006). „*Damit fängt der Tag an, das hält man im Kopf nicht aus*“ (Z. 1009). Michael erkennt die sich im Verhalten des Vaters verbergende soziale Erniedrigung und Demütigung, die er in das Bild kleidet „... *das hält man im Kopf nicht aus*“ (Z. 1008). Dieser körperliche Bezug als Ausdruck seines Unbehagens kann durchaus auf eine psychische Dimension bezogen werden. Michael lebt in einer familialen Umgebung, die ihm spiegelt, dass er ‚nicht genügt‘. Eine offene Revolte gegen den Vater ist ihm im Rahmen des kindlichen Reife- und Abhängigkeitsverhältnisses jedoch nicht möglich.

Demnach drängt sich bereits über die Interpretation dieser Passagen die Annahme auf, dass die Entwicklung eines praktischen Selbstverhältnisses für Michael eine herausragende lebensgeschichtliche Bedrohung aufweist. So ist es ein naheliegender Anschluss, wenn Michael ausführlich die Herkunftsfamilie des Vaters beschreibt, um so einen Erklärungsversuch für das väterliche Erziehungsverhalten zu unternehmen.

Die Herkunft des Vaters als imaginäre Verbürgung für Fremdbestimmung

Die Herkunftsfamilie des Vaters analysierte Michael aus einer „*Familienaufstellung*“ (Z. 1200), rekonstruiert anhand von Familienfotos, die Michael von einem Bruder seines Vaters erhalten hatte, und die er mit einer Verhaltenstherapeutin als Mittvierziger deuten konnte. Michael beschreibt „...*mein Vater übernahm die Stelle seines Vaters in der Familie*“ (vgl. Z. 81) und steht auf den Fotos neben der Mutter, während der jüngere Bruder seines Vaters gemeinsamen Vater beigeordnet erschien (vgl. Z. 79-80). Daraus zieht Michael den Schluss, dass

„... also die klassische Ödipus-Geschichte, mit Hilfe der Mutter beseitigt er den Vater, also er stellt den Vater ins absolute Abseits, das war auf den Fotos handgreiflich, ah also mit Händen zu greifen...“ (Z. 82-84).

Wenn man, wie Michael es hier heranzieht, den „Ödipuskonflikt“ nach Freud für die Rolle seines Vaters, nennen wir ihn Gregor, in dessen Herkunftsfamilie zugrunde legt, dann unterstellt er seinem Vater, ein libidinöses Begehren seiner Mutter (Michaels Großmutter) und dem gleichgeschlechtlichen Elternteil, dem Vater wird Hass und Eifersucht entgegen-

gebracht. Diese These erweist sich in der erzählten Fortsetzung der väterlichen Familiengeschichte als fraglich

Michael entwirft für die Familie seines Vaters mütterlicherseits das Bild von „*kleinbürgerlichen Verhältnissen*“ (Z. 185). Daraus konstruiert er den eigentlichen Familienkonflikt, der Generationen überdauert und von dem Michael vermutet, das er auch ihn betreffe: Die Mutter seines Vaters (also Michaels Großmutter väterlicherseits) erlitt ein schweres Schicksal. Nennen wir sie Veronika: Sie wuchs mit Stiefmutter und Adoptivvater (der leibliche Vater verstarb nach dem ersten Weltkrieg) auf, die beide keine gesellschaftlich-wirtschaftlich bedeutende Stellung einnahmen. Dagegen gehörte ihr leiblicher Vater als Berliner Stadtbaumeister und Architekt zum Bildungsbürgertum und die bei ihrer Geburt verstorbene Mutter stammte aus einer Industriellenfamilie (vgl. Z. 193-249).

Veronika wurde von einem Stiefvater und einem Onkel sexuell missbraucht (vgl. Z. 242, 245, 249). Sie offenbarte sich zwar einem Sohn Friedrich aus einer früheren Ehe ihres Adoptivvaters der „*war also nich in der Lage, dem Minotaurus seine Beute zu entreißen*“ (Z. 255). Als der Adoptivvater verstarb, heiratete Friedrich Veronika. Veronika hatte den Ehrgeiz, „*gesellschaftlich wieder rehabilitiert zu werden, wovon sie gemäß ihrer eigenen Herkunft träumte*“ (vgl. Z. 261-262). Doch Friedrich entpuppte sich als „*richtiger Versager*“ (Z. 264) und deshalb projizierte sie ihren Ehrgeiz auf den erstgeborenen Sohn, Michaels Vater Gregor, der „*äußerlich sehr dem eigenen Großvater, dem Stadtbaumeister, ähnelte und der auch tüchtig schien*“ (vgl. Z. 267-274). Gregor wurde von seinem 10. bis 13. Lebensjahr, bis zum Ende des zweiten Weltkrieges, auf einer Nationalpolitischen Erziehungsanstalt (Napola oder NPEA) sehr streng erzogen. Gregor fügte sich offenbar in die von seiner Mutter übertragene Rolle, wenn man der Fotointerpretation von Michael folgt. Demnach begann Gregor, mit Hilfe von Veronika, den Versager Friedrich (Gregors Vater) zu entmachten (vgl. Z. 273). Insofern sind unbewusste libidinöse Gefühle des Gregor (Sohn von Veronika und Vater von Michael) zur Mutter (Veronika), wie Michael unterstellt, zwar nicht ausgeschlossen aber auch nicht belegt. Als treibende Kraft erwiesen sich die gesellschaftlichen Rehabilitationswünsche der Großmutter, die dem Sohn Gregor eine ihren Zielen förderliche Ausbildung angedeihen ließ. Michael las aus der Familienaufstellung noch eine weitere Komponente, die Auswirkungen auf die Vater-Sohn-Beziehung zwischen Gregor und Michael zeigen soll:

M.: ... *wie der Vater (Friedrich) im Abseits steht und wie mit Krawatte und Stoffhose ganz stolz sein Filius (Gregor) thronte, und man konnte sehen, wie, ahm, das auf Kosten des nur anderthalb Jahre jüngeren Bruders (.) ging. Mhm ...war (3) eine fürchterliche Beschädigung des jüngeren Bruders, auf dessen Kosten er sich profitiert hat (1), den er sozusagen als Steigbügelhalter benutzt hat...* (Z. 84-90).

Aus dieser Bildinterpretation leitet Michael eine weitere Unterstellung ab. Gregor, ein „*Gengläubiger*“ (Z. 96) seit seiner Napolazeit, wollte verhindern, dass sein erstgeborener Sohn Michael, „*der genetisch von ihm abstammte*“ (vgl. Z. 98-99) mit seinem jüngeren

Bruder das Gleiche macht wie er und hat deshalb „... von Anfang an... das Verhältnis zwischen seiner Mutter und ihm systematisch torpediert und unterbunden (.) und hat seinen jüngeren Bruder prophylaktisch gegen Angriffe von ihm in Schutz genommen, die von ihm also nie auch nur angedacht waren...“ (vgl. Z. 100-104).

Damit klingt eine weitere Spannung in dieser Familie an, nämlich die Beziehung zu dem jüngeren Bruder. Michael wehrt sich vehement dagegen, den Versuch unternommen zu haben, sich auf Kosten des jüngeren Bruders profilieren zu wollen (vgl. Z. 104). Die Beziehung zwischen dem Vater und Michael kann als dauerhaft brüchig bezeichnet werden, wie eine spätere Erzählpassage bestätigt. Michael führt aus, dass sein Vater ihm die Internatskosten trotz Teilstipendium vom Erbe abziehen wird und das auch insofern schon im Ansatz realisiert habe, indem seine Geschwister für den Hausbau je 70.000,00 Euro vor dem Erbfall geschenkt bekommen haben, die nicht auf das Erbe angerechnet werden und er habe nichts bekommen (vgl. 381-387).

Dagegen wird der familiäre Hintergrund des Vaters von Michael in einen anthropologischen und einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang gestellt, denn nach Michaels Meinung hat der Vater seine eigene Lebensgeschichte stellvertretend an ihm abgearbeitet:

M.: ... ein ehrgeiziger Napolazögling, er hat also gelernt, an die Gene zu glauben, und da ich jetzt also von ihm genetisch abstammte (.), dachte er, jetzt müsse sich das zwangsläufig dieses Schicksal wiederholen... (Z. 97-100).

Michael zeigt anhand der beiden Aspekte, erstens dem Nationalsozialismus, zweitens einer „zwangsläufigen“ Charaktervererbung, eine entscheidende Bewältigungsstrategie seiner eigenen Selbstentwicklung. Mit den als Mittvierziger aus der Familienaufstellung konstruierten Erkenntnissen leitet Michael die Deutung dafür ab, „nicht in seinem eigenen, sondern in Vaters Film gesessen zu haben“ (vgl. Z. 111-113). Solange er diese historische und generationenübergreifende Erkenntnisverknüpfung nicht herstellen konnte, war er von starken Selbstzweifeln geplagt.

M.: ... dieser Stachel des Zweifels, ist vielleicht mit dir doch etwas nicht in Ordnung, der saß bei mir ganz tief(.)... (Z. 113-114).

Die Mutter als Repräsentantin von Unterordnung und Selbstverleugnung

Die Beziehung zu seiner Mutter rückt Michael jedoch nicht in diesen Generationen übergreifenden Zusammenhang. Seine Mutter ist zwar Tochter eines promovierten Chemikers, der als Direktor einer Fabrik tätig war, hat „Kindergärtnerin“ gelernt (Z. 297), ordnet sich dem Ehemann aber unter. Das drückt Michael bildhaft wie folgt aus:

M.: „also, alles kam von meinem Vater, der meine Mutter war nur eine treue feste Angestellte, die noch nicht mal Prokura hatte in dieser Firma (.)“ (Z. 119-121).

Das Adverb, „also“ am Satzanfang dient hier der Unterbrechung eines geplanten Gedankenganges aber zugleich der Fortsetzung seiner Darstellung der Familienverhältnisse. Der grammatikalisch fehlerhafte Beginn des zweiten Teilsatzes, ‚der‘ anstatt ‚denn‘, resultiert

wahrscheinlich aus der Unterbrechung seines Gedankengangs. In Gedanken befand er sich bei den Selbstzweifeln, „dass mit ihm vielleicht doch etwas nicht in Ordnung sei“ (vgl. Z. 113-114) und der Odenwaldschule und wie die „*Reformschule*“ (Z. 115) ausgesucht wurde. Es kann aber auch sein, dass „der“ sich auf den zuvor genannten Vater bezieht und er den Satz mit ihm fortsetzen wollte, sich dann aber anders entschied. Darüber hinaus skizziert Michael seine Mutter als jemand, deren Überzeugung in einem aus Selbstverleugnung resultierenden Ehrbegriff besteht:

M.: Sie war überzeugt, dass einem nur Ehre machen könne, was man – je stärker desto mehr – gegen seine Natur täte – weswegen alles, was ich machte, völlig bedeutungslos war. Sie jedenfalls trieb das Handeln gegen ihre Natur zu Perfektion: Unsere Ehre hieß Selbstverleugnung (Z. 298-302).

Mit dieser Einstellung evaluiert Michael, „nicht nur nichts von der Kindergärtnerinnenausbildung der Mutter bemerkt zu haben“ (vgl. Z. 298), sondern er erfährt auch von der Mutter nicht die kompensatorische Unterstützung und Stärkung, die mit der Entwicklung von angemessenen Selbstkonzepten auch die schulische Lernfreude und Motivation hätte stabilisieren können. Offenbar reichte die zuvor geschilderte, dem Sohn gegebene emotionale Zuwendung dafür nicht aus. Die von Michael beschriebene schwache innerfamiliäre Stellung der Mutter entspricht zwar einer patriarchalischen Gesellschaft, ist aber insofern tragisch, als deren Vater dem jungen Ehemann das Betriebswirtschaftsstudium finanzierte, Alimente für einen unehelichen Sohn bezahlte und ihn in ein Unternehmen der Lebensmittelbranche empfahl, dem er 30 Jahre angehörte, zuletzt in leitender Stellung (vgl. Z 286-293).

Die Ambivalenz der nationalsozialistischen Erziehung und ihre Folgen

Die zentrale Prägekräft des Vaters wird um ein weiteres dadurch bestätigt, dass er Michael zu einem Lehrer schicken wollte, den er noch aus seiner Napola-Zeit kannte. Michael reflektiert die Auswirkungen des väterlichen Hintergrundes folgendermaßen:

M.: Napola, Schmiede der SS, die sich, ahm, dadurch auszeichnete, dass die Schüler dort von morgens bis abends beigebracht bekamen, dass sie im Prinzip aus nichts als aus innerem Schweinehund bestanden, also ihre Persönlichkeit wurde als innerer Schweinehund diffamiert und, ahm, (.) diesen sch-inneren Schweinehund galt es zu überwinden und das perfide an dieser, ahm, Schule war, dass es nicht die Lehrer waren, die den Schülern jetzt also systematisch ihren inneren Schweinehund ausgeprägt hätten und damit also auch den Hass ah der Schüler auf sich gezogen hätte, nein, die Lehrer haben den Schülern immer nur in sehr peinlicher Weise, ahm, den vermeintlich inneren Schweinehund an sich selber vorgeführt, und die Kinder d a durch verführt, diesen inneren Schweinehund an sich selbst zu bekämpfen, sodass es also gar keinen äuß- äußeren Gegner gab, gegen den die Kinder sich hätten auflehnen können, nein, sie haben sich selbst verstümmelt, (1) und, ahm, dadurch sind sie natürlich scharf gemacht worden, also (.), ahm, ein Mensch, der sich diese ah dieses Leid selber angetan hat, der ist natürlich mehr als bereit, dasselbe auch an anderen ah zu tun, und das machte dann die Gefährlichkeit dieser SS-Leute aus und mein Vater ist so ein scharfgemachter SS-Mann, der nur, ahm, nicht zum Einsatz

kam, seinen einzigen Einsatz hatte er sozusagen an mir (.) exekutiert (.) (holt Luft) und wie gesagt, er hat diesen ah Stachel des Zweifels, ahm, (.) in mir sozusagen eingepflanzt. Diesen Zweifel, ob vielleicht mit mir nicht doch vielleicht irgendwas ganz gravierend nicht in Ordnung ist, und ich vielleicht gar (.) sogar verdient habe, was mir passiert, also, dass ich mein Schicksal sozusagen selbst verschuldet habe, also, auch das ist etwas, was er mir immer wieder eingezureden versucht hat. Ja, ob ich das nicht selber alles verschuldet habe, (1) dieses Schicksal (1) (Z. 125-149).

Die hier entfaltete Argumentation zieht einen weiten Bogen zwischen der Erziehung in Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (NPEA)⁹, seinem Vater – der eine solche Schule von seinem 10. bis 13. Lebensjahr besuchte, den Auswirkungen dieser Erziehung generell und insbesondere auf den Interviewten. Im Schwerpunkt seiner Aussage kennzeichnet er Lehrer, die den Schülern ihren inneren Schweinehund an sich selber vorgeführt hätten, sowie Schüler, die sich selbst dadurch verstümmelten und den Vater, der als scharfgemachter SS-Mann seinen Einsatz an Michael exekutiert habe. Dieser Bogen soll im Weiteren formal und inhaltlich näher betrachtet werden.

Vertiefen wir zunächst die Bedeutung der von Michael gewählten Tempi zum Sprechzeitpunkt, dann mischt er überwiegend das Präteritum anlässlich der Napola Beschreibung (vgl. Z. 124-129) mit dem Konjunktiv des Modaladverbs „hätte“ bei der Darstellung des Übertragungsmechanismus vom „Schweinehund“ in das Innere der Schüler (vgl. Z. 130-136) sowie dem Präsens, wenn der Vater „... *ist so ein scharfgemachter...*“ (Z. 141) als Verursacher von Schuldgefühlen und Selbstzweifeln markiert wird (vgl. Z. 143-144). Mit der Wahl der Zeitebenen zwischen Vergangenheit und Gegenwart leitet Michael die Entwicklung seines Vaters historisch ab, um die Auswirkungen auf ihn bis in die Vor-Gegenwart argumentieren zu können.

In Michaels Darstellung wird den Lehrern unterstellt, sie hätten nicht systematisch geprügelt, sondern sie hätten die Schüler „in peinlicher Weise vorgeführt“ (vgl. Z. 133-134), sodass „sie keinen äußeren Gegner hatten, gegen den sie sich hätten auflehnen können“ (vgl. Z. 136-137). Die Polarität wird verursacht, weil Michael „Prügel“ und „Beschämungen“ im Hinblick auf die Täter nicht gleich setzt, sondern annimmt, dass psychischer Druck schwerer wiegt als Prügelstrafe. Vielleicht, weil er davon ausgeht, dass die Täter sich durch das Prügeln selbst deutlicher zum Täter stempeln. Psychische Methoden sind sicher perfider, schleichender und schwerer zu durchschauen. Wenn Michael dieses starke Bild wählt, indem er seinem damals 13-jährigen Vater unterstellt, „*so ein scharfgemachter SS-Mann*“ (Z. 141) gewesen zu sein, kann angenommen werden, er lehnt jede Art von Ver-

1 Die NPEAs sollten die Eliten des Nationalsozialistischen Staates heranziehen. Bei den zukünftigen Führungskräften sollte sich vollkommene Opferwilligkeit, bedingungsloser Gehorsam mit dem germanischen Treue- und Naturideal verklären. Dazu war das „heranzüchten kerngesunder Körper“ mittels Sport das Mittel der Wahl. Es ging um die Erhaltung eines Naturreiches, in der die Untertanen zu geschickten Werkzeugen zugerichtet werden sollten, um das Kind, den Menschen zu einem kostbaren Gut für den völkischen Staat werden zu lassen (vgl. Schneider, 1999, S. 114, 125, 148, 149, 363, 359).

suchen unter psychischem Druck ab, die zur Erweiterung physischer oder psychischer Grenzen führen könnten.

Wirft man auf diese Napola-Passage einen Blick aus einer Außenperspektive, dann bestärkt Michael seine betonte Ablehnung gegenüber sportlichen Herausforderungen. Beispielsweise wären Olympische Spiele nicht denkbar, wenn es nicht sportbegeisterte Schüler und Schülerinnen geben würde. Auch Sportler haben Trainer, die den „inneren Schweinehund“ überwinden helfen. Michael hasste schon als Junge Sport (vgl. Z. 49). Zugleich unterstellt er, dass es bei den Schülern keine intrinsische Motivation hätte geben können, dem Erziehungsziel der Nationalsozialisten entsprechen zu wollen. Michael zieht nicht in Erwägung, dass weder sein damals mit 13 Jahren kindlicher Vater, noch weite Teile der Bevölkerung den dämonischen und ideologischen Teil dieser speziellen Napola-Erziehung zu durchschauen vermochten. Schüler, die den „Durchhalteparolen“ in letzter Konsequenz nicht gewachsen waren, mussten die Napola verlassen. Die anderen Schüler hatten gegenüber dem pädagogischen Terror zwei Möglichkeiten, diesen zu verarbeiten: Die Identifizierung mit dem Aggressor oder unauffälligen Widerstand leisten (vgl. Schneider, 1999). Eine Auflehnung gegen das System ist in jedem Fall ausgeschlossen gewesen, es hätte letztlich mindestens zum Schulverweis geführt. Es ist nicht auszuschließen, dass sich Michaels Vater mit dem Schulsystem, also den Aggressor, identifiziert hat. Dennoch ist die Schlussfolgerung von Michael, dass der Vater ihn mit diesem Hintergrundwissen über die psychische Vorgehensweise der Napola-Erzieher zu einem ehemaligen Lehrer, den er von der Napola in Naumburg an der Saale kannte, schicken wollte (vgl. Z. 122-123), gewagt. Zumal Michael in seiner Argumentation die Erziehungsziele seines Vaters mit „Ehrgeiz, Härte, Sport“ (vgl. Z. 66) selbst angab, für die eine Verbindung zum nationalsozialistischen Ideal keineswegs eine Zwangsläufigkeit darstellt. Darüber hinaus beschrieb er zuvor, welche Rolle die Großmutter seinem Vater, gemäß der Interpretation der Foto-Familienaufstellung, zugeordnet hat. Auch hier ist eine Verbindung zur Napola nicht systemimmanent sondern familial individuell. Es ist nicht auszuschließen, dass sich die Großmutter mit dem ‚richtig‘ erzogenen Sohn gesellschaftliche Vorteile erhoffte. Eine Ableitung von der Großmutter über den Vater auf Michael, der Sport, Ehrgeiz und Härte für sich als Lebenseinstellung nicht anzunehmen vermochte, kann über die Ideologie der Napola allein kaum konstruiert werden, wurde aber nach Michael von der Großmutter als Karrierechance für ihren Sohn ‚Gregor‘ gesehen, mit der Hoffnung auf Auswirkungen für die eigene Reputation. Wenn Michael trotz der möglichen Einwände die ‚Napola-Erziehung‘ des Vaters im Rückblick als ursächlich für den Verlauf seiner Biografie darstellt, dann leitet er daraus die generationenübergreifende Prozesskette des väterlichen Verhaltens ab. Die aufgezeigten Linien weisen gleichwohl auf die ausgeprägte emotionale Legitimationskraft des Napola-Rahmens hin, die in der Darstellung kumuliert, sein Vater habe ihm einzureden versucht, er habe sein Schicksal selbst verschuldet (vgl. Z. 148-149). Wenn Michael im Nachhinein auch heute

noch den Vater als scharfen SS-Mann deutet, dann zeichnet er ihn als uneingeschränkt brutal und kalt. Offensichtlich klaffen hier subjektiv erlebte Verletzungen, die seit seiner Kindheit bis in die Gegenwart schmerzen und bis heute nicht verarbeitet sind. Dadurch entsteht der Eindruck, dass er einerseits zwar glaubt, die Projektionsfläche der großmütterlich-väterlichen Selbstverwirklichungswünsche gewesen zu sein, andererseits bleibt der Schritt zur Übernahme von Selbstverantwortung rudimentär. Die Verarbeitungsstrategie seiner familialen Ausgrenzungserfahrung setzt sich in seinen Erkenntnissen aus der Familienaufstellung, auf die wir nun zurückkommen, fort. Michael belegt gewissermaßen mit der Erzählung der väterlichen Familienhistorie, dass familiale Ansprüchlichkeiten schon von der Großmutter auf seinen Vater übertragen wurden. Sein Vater aber die Übertragung des unterstellten eigenen „Vatermordes“ durch Michael an ihn verhindern wollte. Aus seinen Erkenntnissen folgert Michael, dass sein Vater eine „Achillesferse“ (Z. 180) hatte, nämlich „Eitelkeit“ (Z. 181) und „sein Dünkl“ (Z. 182). Er unterstellt dem Vater zwar das Wissen, aus kleinbürgerlichen Verhältnissen zu kommen, das aber nicht wahrhaben zu wollen (vgl. Z. 186-192). Damit entwickelt Michael eine weitere Facette der väterlichen Charakteristik, die er implizit von den gesellschaftlichen Rehabilitierungswünschen seiner Großmutter ableitet und auf den Vater überträgt.

Mit dieser Ausgangslage gestaltet Michael argumentativ die Auswahl für die Odenwaldschule als die Schule zweiter Wahl. Bei der Internatswahl für Michael hatten die geschilderten Charakterzüge des Vaters als Entscheidungsinstanz nämlich konkrete Auswirkungen, wie im Folgenden entfaltet wird.

4.2 Die Odenwaldschule (OSO): nur die zweite Wahl

Eine Schulauswahl mit Hindernissen

Michaels Vater wollte ihn auf die Schule eines Lehrers schicken, den er aus seiner eigenen Schulzeit auf einer Nationalpolitischen Erziehungsanstalt kannte. Der Vater lud diesen Lehrer zu sich nach Hause ein, damit dort ein wechselseitiges Kennenlernen zwischen Lehrer und potenziellem Schüler stattfinden konnte (vgl. Z. 155-157). Zwischen dem Lehrer und Michael kam es zu einer heftigen Auseinandersetzung (vgl. Z. 165) darüber, ob Filbinger, ein ehemaliger Ministerpräsident von Baden-Württemberg, „in den letzten Tagen des Krieges noch für die Vollstreckung eines Todesurteils gesorgt hat“ (Z. 158-159) und damit einen „Justizmord“ (Z. 162) bewirkt habe, wie Michael argumentiert. Der Besucher war anderer Meinung und der heftige Streit (vgl. Z. 165) mündete in dem Ergebnis, dass eine Verbringung in dessen Internat „gegessen“ (Z. 169) gewesen sei. Dem Lehrer passten die Meinungsäußerungen des Jungen offenbar nicht in seine Vorstellung von einem Schüler mit dem ‚richtigen‘ Passungsverhältnis zu seinem Internat. In dieser Passage kommt eine Entschlossenheit von Michael zum Ausdruck, sich fremdem Willen zu widersetzen, indem er eine eigene Meinung vertritt.

Wegen der Nähe zum Wohnort stellte das 30 km entfernt befindliche reformpädagogische Internat, die Odenwaldschule, die einzige Alternative dar (vgl. Z. 169-173). Vater und Sohn fuhren nach Heppenheim. Überraschend für Michael war die Begeisterung seines Vaters über den Schulleiter Gerd Bürger. Er habe seinen Vater selten so „entzückt“ (Z. 174) von jemanden erlebt. Auf die Frage der Interviewerin, wie Bürger das geschafft habe, entgegnet Michael Folgendes:

M.: ... die Achillesferse der Eitelkeit, ah die mein ah, die der Gerd Bürger bei meinem Vater sozusagen blitzschnell entdeckt und ausgenutzt hat, is der soziale Hintergrund meines Vaters, der auf der einen Seite aus kleinbürgerlichen Verhältnissen stammt und dessen Herkunft auf der anderen Seite drei soziale Highlights enthält: Die großelterlichen Herkunftsfamilien umfassen einen Unternehmer, einen Stadtbau-meister und einen evangelischen Pfarrer. Denen fühlte er sich eigentlich sozusagen zugehörig. Und so wie ich den Stachel des Zweifls an mir nie losgewordn bin, ah oder erst jetzt loszuwerden beginne, so is mein Vater den Stachel des Zweifls über die Kleinbürgerlichkeit seiner Identität nie losgewordn. Der hat zwar den Großfürsten gespielt aber ist den Zweifl, ob er nich vielleicht doch ein ganz mieser spießiger Kleinbürger sei, das isser nie losgeworden... und Bürger hat jetzt genau diese Tastn bei ihm gefundn, der hat ihm ebn so augenzwinkernd gesacht, ja wir sind doch alle gleich, aber, gell, wir zwei wir sind 'n bisschen gleicher. Mhm. Das war etwas, das konnte der Bürger... die Leute ebn in das Elitäre seiner Aura sozusagn einbeziehn, die... zu sich unter sein Fittiche zu nehmen und zu sagn (.) Du und ich, wir passen doch eigentlich ganz wunderbar zusammen, im Grunde genommen bist Du doch genauso 'n Star und genauso 'n Held wie ich und der Betroffene wusste natürlich, dass er das nich is und umso dankbarer war er für diesn Irrtum... und mein Vater hat diesem Bürger aus Dankbarkeit für dies Aufwertung gradezu aus der Hand gefressen (Z. 344-373).

Auf der formalen Ebene argumentiert der Erzähler sein Bild vom Vater überwiegend im Perfekt und wechselt in den Tempus Präsens, wenn er in direkter Rede Gedanken einfließen lässt, die er Gerd Bürger unterstellt. Deutlich wird dies beispielsweise in der Äußerung „...ja, wir sind doch alle gleich aber gell, wir zwei sind 'n bisschen gleicher“ (Z. 363-364) oder: „... Du und ich, wir passen doch eigentlich ganz wunderbar zusammen...“ (Z. 368-370).

Michael konstruiert retrospektiv einen Vater, der Zweifel über seine kleinbürgerliche Identität nie losgeworden sei und zieht den Vergleich zu sich, der den Stachel des Selbstzweifels auch nie losgeworden sei. Dann verändert er die Perspektive und führt im Präsens aus, dass er die Zweifel erst jetzt loszuwerden beginne und beschreibt somit einen noch nicht abgeschlossenen Vorgang.

Michael unterstellt dem Vater ferner Manipulierbarkeit, weil er der „elitären Aura“ (Z. 366) von Gerd Bürger erlegen sei. Die Mutter wird in diesem Entscheidungsprozess nicht erwähnt, womit ihre untergeordnete Rolle Bestätigung findet. Mit dem Sohn findet ebenfalls keine von Wertschätzung geprägte Kommunikation über mögliche Schulalternativen statt. Michael hielt es als sachlichen Hintergrund deshalb für wahrscheinlich, dass die

geringe Entfernung zum Wohnort die Entscheidung für die OSO beeinflusst hat (vgl. Z. 171), so argumentiert Michael „*denn er wollte irgendwie auch noch Kontrolle über mich haben*“ (Z. 170-171). An der kritischen Bilanzierung des väterlichen Verhaltens ist das anhaltend vergiftete Familienklima abzulesen und spricht für die fortbestehende Distanzierung, vor allem zum Vater. Dass Michael die ‚Maske‘ des Vaters, die er bei dem Rollenspiel zwischen Bürger und seinen Vater empfindet (Kleinbürgerlichkeit vs. erfolgreiches Bildungsbürgertum), und die seine negative Bewertung des Vaters widerspiegelt, aber seine eigenen Gefühle nicht reflektiert zum Ausdruck bringt, als Schutzfunktion nutzt, liegt nahe, denn die Eltern-Kind-Beziehung kann keineswegs als eine ganzheitlich und einmalige Bindung ausgewiesen werden.

Das Gespräch zwischen Michaels Vater und Gerd Bürger führte zur Aufnahme von Michael in die Odenwaldschule, die von ihm als Reformschule bezeichnet wird.

4.3 Die Odenwaldschule: oder der Schein trügt

Die Idylle

Seinen ersten Eindruck von der Odenwaldschule kommentiert Michael mit:

„*Also, ich war ah auch hundertprozentlich begeistert*“ (Z. 324-325).

Seine Begeisterung verbindet Michael mit der landschaftlichen und idyllischen Lage, dem Wald, den wunderschönen Häuschen, die ja schon der Inbegriff von Heimat schlechthin seien (vgl. Z. 325-327). Dieser Baustil nenne sich architekturgeschichtlich auch Heimatschutzstil (vgl. Z. 329).

M.: ... sie sind das gebaute Klischee von Geborgenheit, Heimeligkeit, Schutz, Zuflucht und das alles hamn sie für mich auch repräsentiert, also auf den ersten Blick (Z. 336-338).

Die Aufnahme in die abgeschieden und landschaftlich reizvoll gelegene Odenwaldschule findet den Beifall von Michael. Sowohl die Formulierung im Präsens als auch die eingebrachten architekturgeschichtlichen Kenntnisse des Erwachsenen bestätigen die Nachhaltigkeit seines ersten, äußeren Eindrucks. Mit den weiteren Einblicken in das Innere der Schule werden die Aussagen komplexer.

Nichts ist so wie es scheint

Die Frage der Interviewerin, was Michael in der ersten Zeit auf der Odenwaldschule an Werten bewusst worden ist, beantwortet er mit einem ironisierenden Ausdrucksrepertoire, das die distanzierte Rolle anzeigt, die er einzunehmen beabsichtigt:

M.: Also das is 'ne ganz schwierige Frage. (3) Da=war=ganz viel Disparates, also (.) es wurde im Unterricht (1) also ständig die Welt gerettet, da gab es gute Menschen und schlechte Menschen, da gab es Faschisten und Spießer und es gab (.) große gute Menschen, Heldn, Leuchttürme der Menschheit >lacht< Mhm als Edelinges bei den Nazis auf der Napola, wo mein Vater herkommt, da hätte man die also als Edelinge bezeichnet, diesen Ausdruck gab es auf der Reformschule nicht, aber im

Grunde genommen warn das Edeling, also Leute, die sich positiv von den ganzen Spießern und Faschistn abhebn und an deren Wesen sozusagen die Welt genesen (.) soll. Mhm. Die wurdn im Unterricht immer hochgehalt, als, ich erinner mich jetzt nicht mehr an Namen, da gab es einen (3) ich weiß es nicht mehr, also, wir hamn, da gab es irgendeinen Anarchisten (.) und es gab verschiedene Frauen, also, ich hab's alles vergessen aber ok, die warn allgegenwärtich, das warn>Räuspern< große Heldn also, jetzt nich gerade Tschegewara [Che Guevara] in bürgerlich, da gab es also O.K. 'ne ganz 'n ganzes Repertoire, und die wurdn uns also immer als große Heldn und Vorbilder, diese Edeling wurdn uns also vorgestellt. Das war das eine, dann hieß ein Stichwort soziales Lernen, das war also ah irgendwie auch allgegenwärtig, das war etwas, was an der Schule stattfinden woll- sollte, soziales Lernen, das war das ein- das war das andere und dann gab es noch etwas drittes das war das, was ich erlebt habe, also die soziale Realität zwischen den Schülern (.) und die hab ich erlebt in der Rolle dessen, der von diesen ah Edelingen gemobbt wurde. Mhm. Ich bin gemobbt wordn (.) und die Verhaltensweisen mit denen ich da gemobbt wurde, die standn also in einem schreienden Kontrast zu den großen Heldn (.) und zum sozialen Konzept des sozialen Lernens, das uns vorgeführt wurde, aber die machten meiner persönlichen Erfahrung nach eben die Lebenswirklichkeit an der Schule aus (Z. 399-425).

Michael bewertet anfangs die Frage als „ganz schwierige“ (Z. 399), um sogleich mit einer Verschleifung der Sprache auf „ganz viel Ungleichheiten oder Unvereinbarkeiten hinzuweisen“ (vgl. Z. 399). Diese Disparitäten stellt er unter die Überschrift: „Im Unterricht wurde ständig die Welt gerettet“ (Z. 400). Daraus ergaben sich gute Menschen, wie Helden, Leuchttürme der Menschheit oder „Edeling“, womit er einen Rekurs auf die vom Vater besuchte Napola vornimmt (vgl. 401-404). Diese waren unvereinbar mit den schlechten Menschen, zu denen gehörten Faschisten und Spießern. Michael erinnert sich nicht mehr an „das ganze Repertoire“ (Z. 413) an Namen solcher „Edeling“, wohl aber, dass sie den Schülern als Vorbilder vorgestellt wurden (vgl. Z. 414 -415). Hier beschreibt Michael die OSO als einen Ort, an dem zwischen guten und schlechten Menschen unterschieden wurde. Er entwirft hierzu ein Bild, wonach die Unterscheidung an abstrakten Begriffen (wie Helden), politischen Ausrichtungen (wie Faschismus) oder Eigenschaften (wie Spießern) festgemacht wurde. Sein subjektives Verständnis vom „Faschismus“ erläutert Michael nicht. Dennoch wird deutlich, dass die Zuordnungen zu guten oder schlechten Menschen durch die Schulgemeinschaft eher plakativ für eine bestimmte Sozialpolitische Strömung als historisch korrekt in Anspruch genommen wird. Aus folgender Überlegung: Wenn man von Italien und Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von faschistischen Diktaturen ausgeht, dann wären die sogenannten „Edeling, die sich von den Spießern und Faschisten abheben“ (vgl. Z. 406-407) auch nicht auf der von der Schulgemeinschaft propagierten guten Seite der Menschheit, sondern auf der schlechten, weil sie faschistischen Diktaturen angehörten. Wahrscheinlich will Michael als Edeling Personen bezeichnen, die Widerstand leisteten. Hier fällt Michaels Neigung auf, unterschiedliche Merkmale mit einem Verallgemeinerungscharakter zu versehen, der es ihm ermöglicht, seine individuelle

Lebenssituation als eingebunden in die gesamtgesellschaftliche Geschichte aufrecht zu halten.

Zwei weitere konträre Merkmale der OSO werden in dieser Passage von Michael benannt. Erstens „*soziales Lernen*“ (Z. 415), zweitens die „*soziale Realität*“ (Z. 419). Michael beschreibt dass „irgendwie auch allgegenwärtig war, dass in dieser Schule soziales Lernen stattfinden sollte“ (vgl. Z. 416-417). Mit dem anfänglichen Indefinitpronomen „*irgendwie*“ (Z. 416) drückt Michael sein Unbehagen aus, nicht erklären zu können, wie „soziales Lernen“ an der Schule konkret aussehen sollte. Was allerdings zwischen den Schülern von ihm erlebte „soziale Realität“ war, hat er persönlich erfahren: „... *in der Rolle dessen, der von diesen Edelingen gemobbt wurde*“ (Z. 420). Daraus bilanziert Michael für diese Passage abschließend, dass die Verhaltensweisen des Mobbings in einem schreienden Kontrast zu den großen Helden der Geschichte sowie dem Anspruch des sozialen Lernens und der von ihm erfahrenen Alltagswirklichkeit stand (vgl. Z. 421-425). Warum er gemobbt wurde, geht aus der übernächsten Passage hervor (siehe S. 20).

In einigen weiteren Abschnitten konkretisiert Michael, wie er Schein und Realität im Schulalltag hinsichtlich des Beziehungsgeflechtes zwischen Lehrern und Schülern erlebte und wie der Kontrast zur Schulphilosophie unausweichlich war. Doch zunächst stellt die Interviewerin die Frage, ob er auch Unterricht bei Gerd Bürger gehabt habe.

Die Institution Schule

Zur Beantwortung der Frage wirft Michael ‚Schlaglichter‘ auf den einer Schule zu unterstellenden Bildungsauftrag. Er habe den Schuldirektor Bürger als Lehrer in „SOZPE“ gehabt und führt dazu aus:

M.: Sozpe hieß bei uns O.K. ja Soziologie und Pädagogik oder Psychologie, also ganz hochtrabende Fächernamen, irgendwelche Kreation dü Chef, keiner weiß >lacht< was das is, Curriculum gab's auch nich, aber irrsinnig elitär und fan- ganz fantastisch, ja, solche Fächer hat ich bei ihm. Ich erinnere mich an ein Buch, was wir mal gelesen haben bei Bürger. Das hieß ‚Flüchten oder Standhalten‘ und es wurde natürlich ständig geflüchtet, also der Unterricht fand nicht statt, die Schüler warn entlaufen >lacht< das war >lacht< flüchten oder standhalten in der Praxis O.K. ja, das warn ganz dubiose Sachen oder evangelische Theologie haben wir gehabt, also wir nannten das Laberfächer (3) und die Kurse bei Bürger warn sehr begehrt, denn das warn immer Laberfächer, das warn also immer Ultrasoftskills, die aber immer glänzende Noten brachten, man konnte damit also ganz unglaublich elegant punkten und seinen Schnitt aufbessern. Wer so spießig war wie ich, ein solcher Streber, Schleimer und Faschist, dass er an seine Punkte dachte und an irgendwie Schnitt usw. >holt Luft<, der konnte da also ganz locker bei Gerd diese Bedürfnisse befriedigen >hustet< (Z. 576-592).

Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews blickt Michael noch einmal auf die Schule als solche zurück:

M.: *Ich hab dann da einfach an meim Schreibtisch gesessen und hab gezeichnet, normalerweise hätt' ich Hausaufgaben machen müss'n, das spielte aber an dieser Schule keine Rolle, die nahm eh keiner wichtig.* >Lachen< (Z. 1548-1551).

Der Erzähler bringt sowohl durch die Wahl seiner Worte als auch mit heraushebenden Wortbetonungen, beispielsweise bei „ganz fantastisch“ (Z. 579), in dem ersten Abschnitt dieser beiden Passagen zum Ausdruck, dass die Schüler diese sozialen Fächer nicht ernst nahmen, sondern „ständig flüchteten“ (Z. 581). Wobei er hinsichtlich des Flüchtens eine Vielzahl Schüler anspricht und explizit nicht sich selbst. Stattdessen habe er diese „Laberfächer“ (Z. 585) zum Aufbessern seiner Punkte verwendet. Weiterhin richtet sich seine Ironie gegen die inhaltliche Qualität des Unterrichts, einer „Kreation dü Chef“ (Z. 578), wobei keiner wisse, worum es sich handele, aber „elitär“ (Z. 579) sei es gewesen.

Der zweite Abschnitt gibt einen Einblick, wie Kontrolle und Disziplin in der Institution behandelt wurden. Das erzählende Ich erinnert sich daran, dass erstens nicht kontrolliert wurde, womit man sich am Schreibtisch beschäftigte und zweitens die Hausaufgabenerledigung keine Rolle spielte, weil sie nicht wichtig genommen wurde. Das beziehungsaktivierende Lachen am Ende dieser argumentierenden Aussage könnte einerseits verdeutlichen, dass die Schüler die Freiheiten genossen haben. Andererseits könnte sich dahinter auch Sarkasmus abzeichnen, nämlich das Erkennen von Missachtung gegenüber denjenigen Schülern, die mit ihren erledigten Hausaufgaben auch ernst genommen werden wollten. Es ließe sich aber auch von einer gewissen Identifikation mit den väterlichen Werten sprechen, die sich erst entfalteten, als der Vater nicht mehr in unmittelbarer Nähe weilte. Ob Michael das nachlässige Lehrerverhalten auf die Gesamtheit der Lehrer und Fächer übertragen wissen möchte, bleibt offen. Es deutet sich jedoch eine gewisse Generalisierbarkeit an, wenn Michael die Frage der Interviewerin nach der eventuellen Ahndung von Disziplinverstößen mit der folgende Passage beantwortet:

M.: *Also ein Altlehrer, mittlerweile auch schon 70, (1) aus Dänemark, ... der hier in der Gegend zu tun hatte und mich besuchte... wir wollten doch, dass die Schüler interessant werden (2) >holt Luft<, ahm, (.) das beantwortet ihre Frage. >Holt Luft< Also die L e h r e r wollten (.) oder die schmückten sich viel lieber mit interessanten Schülern als mit langweiligen (.) Schülern, die wollten, dass die Schüler interessant werden und >holt Luft< wie macht man sich als Schüler interessant? Zum Beispiel, indem man (.) gegen (.) Regeln verstößt >holt Luft< und das is'n sehr einfaches Rezept, ... das is auch genutzt worden, also haben die Schüler sich interessant gemacht, sie haben gegen die Regel verstoßen. Ohne Sanktion? Ja, sie haben ja etwas Gutes getan, sie haben sich ja intressant gemacht, sie haben ja genau das gemacht, was die Lehrer wollten... sie wurden natürlich nicht bestraft, Ja, ... es war irgendwie cool und toll, was die sich trauen und super... (Z. 489-506).*

Auf der formalen Ebene sprechen zahlreiche kurze Unterbrechungen, die Betonungen und Dehnung mancher Worte, für seine emotionale Betroffenheit. Seine Betroffenheit kann darauf zurückgeführt werden, dass er Jahre nach dem Verlassen des Internats von einem ehemaligen Lehrer erfährt, warum sich Dinge ereignen konnten, mit denen er nicht klar

kam, beispielsweise die soziale Ächtung in Gestalt des Mobbing. Auffallend ist außerdem, dass er kein persönliches Personalpronomen verwendet, sondern über die Mehrzahl der Schüler spricht. Die Konstruktion der Schülerschaft kann weiterhin einschließen, dass er sich selbst nicht zu dem „interessanten“ Schülerkreis zählt. Diese Annahme wird in dem nachfolgenden Textausschnitt bestätigt, in dem Michael präzisiert, wen die Lehrer als interessant definiert haben, „kein Streber, kein Schleimer, kein Spießker, kein Faschist“ (Z. 526-527). Michael galt aber als genau das: „Wer so spießig war wie ich, ein solcher Streber, Schleimer, Faschist, dass er an seine Punkte dachte...“ (Z. 589-590), allerdings habe er dagegen Widerstand geleistet. Er habe aber auch „gegen den enormen Anpassungsdruck Widerstand geleistet, der auf ihm gelastet habe und habe auch erlebt, dass der nicht honoriert wurde“ (vgl. Z. 528-532). Mit der Verfolgung einer eigenen Leistungsorientierung entwickelt er nunmehr keinen Gegenhorizont zum Vater, sondern zu der speziellen OSO-Kultur. Somit bilanziert er seine Erfahrung

M.: Was honoriert wurde war der Gestus des Widerstandleistens. Wer also so tat, als wäre er ein großer Revoluzzer und ein g-r-o-ß-e-r Widerstandskämpfer und Widerstandsheld, wer sich so kleidete und suggerierte und wer so tat, als sei er das, der wurde behandelt, als wäre er das, dem wurde geglaubt... aber die tatsächliche Leistung wurde vollkommen ignoriert (Z. 531-538)

Michael entwirft das Bild einer Schule einem Theater gleichend, auf deren Bühne die Protagonisten, sofern sie ihre Rolle beherrschen, als real angesehen werden. Diese nur scheinbar realen Sinnhorizonte der Protagonisten leisten keinerlei Beitrag zu einem gelingenden Autonomieerwerb. Was geschieht aber mit denen, die eine bestimmte Rolle nicht spielen wollen oder können? Die ‚Protagonisten‘ der Odenwaldschule haben darauf eine Antwort gegeben. In zweifacher Hinsicht. Zum einen durch mobbende Reaktionen der Mitschüler, zum anderen durch spezifische Verhaltensweisen der Lehrer, wie im Folgenden deutlich wird:

Soziale Ächtung oder Missbrauch ist allgegenwärtig

Das von Michael erlebte Mobben war eine der Antworten und wird von Michael als „soziale Ächtung“ empfunden (Z. 542). Das Mobbing hing zunächst mit den Klassenkameraden zusammen, die auch seine Zimmerkameraden waren (vgl. Z. 460-464). Als Ursache für das Mobbing durch seine Kameraden beschreibt Michael:

M.: Am Schulanfang war ich völlig daneben. Ich hörte Marschmusik und rächte mich so für die mir vollkommen fremde und unerträgliche Popmusik. Ich war gut in der Schule, ich war Streber, der Schleimer, der Nazi. Nicht gut für die ganzen linksintellektuellen Menschen, die sich für die Krone der Schöpfung halten. Ich wurde eben gemobbt. Fazit: In der Schule gut sein, lohnt sich nicht. Dann machte ich gerade so viel, damit ich keine Probleme bekam, will heißen, damit ich nicht wieder nach Hause musste (Z. 808-814).

Zu Beginn der OSO-Zeit ergibt sich für Michael eine unglückliche Konstellation. Im Elternhaus reagiert er auf die Ansprüche des Vaters mit Leistungsverweigerung in der Schule

(er wurde Klassenclown), auch deshalb muss er die Schule wechseln. Er freut sich auf das Internat, weil er vom Vater weg kam. Und erlebte dann die Ablehnung der Schulkameraden, weil er nun alles besser machen wollte. Darüber hinaus wird er von den Schülern wegen der Marschmusik als politisch rechtsgerichtet angesehen. Insofern scheinen die ersten 13 Lebensjahre in seinem Elternhaus doch zu einer Formung geführt zu haben, die ihn allerdings von seinem „*sehnlichsten Wunsch, irgendwie dazu zu gehören*“ (vgl. Z. 661-662) weiter entfernten. Diese ersten Erfahrungen in der Schulgemeinschaft bündeln eine missachtende Negation eigener Handlungsorientierungen. Demzufolge wird ihm eine Außen-seiterposition zugeordnet, die seine Integration sehr erschwert. Die ausbleibende Anerkennung veranlasste ihn erneut, seine Leistungen in der Schule nur soweit zu reduzieren, dass er nicht von der Schule gewiesen werden konnte, „denn nach Hause wollte er auf keinen Fall“ (vgl. Z. 814). Ansonsten folgte er einer Aufforderung des Vaters, die hieß „*Zähne zusammenbeißen*“ (Z. 666). Der Interviewte zog aus diesen Vorgängen die Bilanz „*Leistung lohnt sich nicht*“ (vgl. Z. 813 -814). Damit kumuliert Michaels wiederholte Anpassungsverweigerung, wenn auch an unterschiedliche Wertevorstellungen, in jene Anerkennungsverweigerung, die seinen positiven Selbstbezug erneut erschwert. Es bleibt jedoch nicht bei dem persönlich erfahrenen Mobbing durch Schüler. Der Interviewte beschreibt eine Szene, in der er von einem Lehrer diffamiert wurde:

M.: Es gibt einen Französischlehrer, der mal, ahm, auf mich zugekommen is, den Gang zwischen den Bänken runtergelaufen is, wir hatten so 'n grauen Nadelfilzteppichboden >holt Luft< und so zwei Meter vor mir isser stehen geblieben, so abrupt so rumsch PLÖTZLICH STAND ER DA und dann hat der fulminant vor mir auf den Boden gerotzt, mit so 'ner deutlich abwertenden Handbewegung hat er da hingerotzt und hat gesagt, (3) aus die wird mal bestenfalls ein mittelmäßiger Beamter und die Klasse hat gej o h l t und er war der große Held, Mhm (Z. 700-707).

Die formale Ebene (Betonungen, Sprechpause, Luftholen) dieser szenischen Darstellung, lässt seine Überraschung und die Empörung über das Verhalten des Lehrers erkennen. Seine persönliche Situation auf der OSO erweist sich als hochproblematisch, weil das schulische Beziehungsnetzwerk ein spezifisch ausgeformtes und zentrales Krisenpotenzial enthält. Dieses Krisenpotenzial manifestiert sich an problematischen institutionellen sowie personalen Dimensionen, für die Michael den Begriff „Schema“ wählt. Auf dieses „Schema“ wird in der pädagogischen und institutionellen Programmatik der Teile C und D näher eingegangen.

Mit Blick auf den interviewten Michael verwendet dieser für das diskriminierende Verhalten des Französischlehrers und für das Mobbing von Lehrern durch Schüler (vgl. Z. 684) „denen auch niemand half“ (vgl. Z. 685) die Vokabel „*soziale Ächtung*“ (Z. 542). Er bezeichnet damit das Bestrafungssystem für diejenigen Schüler oder Lehrer, die nicht „*ins Schema des angepassten Helden passten*“ (Z. 550). Diese soziale Ächtung umfasste nach Michael, wie ausgeführt, „*Mobbing, aber auch Gewalt und Missbrauch*“ (vgl. Z. 544).

Auf die Frage der Interviewerin, was er in seinem persönlichen Fall als Missbrauch bezeichnet, zieht Michael eine klare Linie zwischen Missbrauch und sexuellem Missbrauch. Er bezeichnet den Missbrauch als das „zentrale Thema seines Lebens auf diesem Internat“ (vgl. Z. 722-724) und erklärt seine Definition von Missbrauch anhand des Verhaltens seines Vaters.

M.: *Mein Vater hat mich missbraucht, um seine eigene Geschichte sozusagen zu leben, zu bearbeiten, um aus seiner eigenen Geschichte nicht raus zu müssen, was er als Erwachsener ja irgendwann mal gemusst hätte. Der hat mich also da für seine eigenen niederen Zwecke missbraucht. Also, die Niedrigkeit der Zwecke, die kennzeichnet auf jeden Fall schon mal den Missbrauch Mhm und den Missbrauch kennzeichnet >Räuspern< das es eben die Zwecke eines anderen sind, und nicht die Zwecke dessen, der da missbraucht wird, als Mhm wenn es nicht die Zwecke des andern wären, dann wär's kein Missbrauch sondern ein Ge-brauch Mhm >holt Luft< also Missbrauch liegt dann vor, wenn es eben die Zwecke des anderen sind und Missbrauch liegt dann vor, wenn der Missbrauchte keinen Einfluss darauf hat, ob es jetzt die Zwecke des anderen sind oder die eigenen sind >Räuspern< (1) und sexueller Missbrauch liegt vor wenn, ahm, (1) die Zwecke eben sexueller Natur sind O.K. (Z. 599-612).*

Auffallend an dieser Antwort ist die offensichtliche Auseinandersetzung des Erwachsenen mit diesem Thema. Gleichermäßen auffallend sind die wiederholten Unterstellungen von Michael, mit denen er dem Vater seinen Missbrauch aus niederen Motiven vorhält. „Die Niedrigkeit der Zwecke kennzeichnen den Missbrauch“ (vgl. Z. 603-604). Hinzu käme, „wenn der Missbrauchte keinen Einfluss darauf hat, ob es die Zwecke des anderen sind oder die eigenen sind“ (Z. 609-611). Dass dieser familiale Bezug von Michael im Rahmen der Erzählung über die OSO eingeflochten wird, ist ein weiterer Beleg für die gescheiterte Beziehung zum Vater und der bis in die Gegenwart reichende Versuch einer Bewältigungsstrategie, das eigene Leben als vorgezeichnete Abfolge von nicht durch ihn veränderbare Facetten zu begreifen. Zugleich wirft er indessen dem Vater vor, dass der „als Erwachsener aus seiner eigenen Lebensgeschichte nicht raus gegangen ist“ (vgl. Z. 602).

In der von Michael hier dargelegten Logik der Begriffsbestimmung „Missbrauch“ liegt Missbrauch auch vor, indem „auf dem Internat“ die Begriffe „soziales Lernen“ und „Reformpädagogik“ (Z. 725, 726) missbraucht wurden. Es gab soziales Lernen, es wurde jedoch auch von Lehrern missbraucht, als sich beispielsweise Michaels Französischlehrer auf seine Kosten profilieren wollte.

Den sexuellen Missbrauch definiert Michael als einen, dessen „Zwecke aber sexueller Natur“ ist (Z. 612) und auf den das Opfer keinen Einfluss habe (vgl. Z. 610). Wie weit diese Definition den Ereignissen auf der OSO entspricht, rekonstruieren wir nun aus den folgenden Erzählungen vom Biografieträger.

Sexueller Missbrauch – oder doch nicht?

Damit der Wechsel der Familienoberhäupter, in die der Missbrauch und danach der sexuelle Missbrauch eingebettet ist, verstehbar wird, müssen wir an den Beginn von Michaels Leben auf der Odenwaldschule zurückgehen. Als 13-jähriger kam Michael 1975 zuerst in die OSO-Familie eines promovierten Chemikers (Z. 621), der keinerlei pädagogische Ausbildung mitbrachte und der als frischgewordener Vater vor einer Vielzahl von Herausforderungen stand:

M.: ... vom Familienoberhaupt kann gar keine Rede sein, der war also der Lehrling, der war jetzt in der eigenen Familie grad erst und seine Frau war extrem schwierig (Z. 633-635).

Wenn der Interviewte in der letzten Zeile dieser Sequenz, „grad erst...-Vater geworden-“ weglässt, scheint er vorrangig die „extrem schwierige“ Frau in Erinnerung zu haben, zumal er das Wort „extrem“ sehr betont ausspricht. Mit diesen beiden Worten verbindet er Eigenschaften wie „grauenhaft, unglaublich fordernd, anspruchsvoll, kompliziert, beleidigt“ (vgl. Z. 636-639). Er argumentiert, dass selbst für ihn als Schüler diese Frau kaum zu ertragen war (vgl. Z. 641). Unter diesen Umständen kam hinzu, dass „der Unterricht, den er halten musste und die Aufgabe, sich in die Lehrerrolle selbst einzuarbeiten, weil er das ja nie gelernt hatte, der war also über alle Belastungsgrenzen gefordert...“ (Z. 646-649). Diese nahezu als Entschuldigung formulierte Ausgangssituation seines ersten Familienoberhauptes hatte unter anderem zur Folge, dass „er überhaupt nicht mitbekommen hat, was da in seiner Familie passierte“ (vgl. Z. 650). „Passiert“ ist das Mobbing von Michael, das er als für ihn „sehr schlimm“ (Z. 653) erlebte. Die Ausgangssituation des Familienoberhauptes wird nun aber nicht als Grund von Michael genannt, warum er sich wegen des Mobblings nicht an ihn wandte, sondern damit begründet, dass dieser Lehrer „überhaupt nicht angesagt war“ (vgl. Z. 656). Der sei ein „völlig uncooler Schleimer, Spießer, Streber, Faschist gewesen“ (vgl. Z. 656-657). Wenn er sich an ihn gewandt hätte, wäre er „vollkommen disqualifiziert“ (Z. 658) worden. Damit wären die Vorurteile gegen ihn „total bestätigt worden“ (Z. 659).

Der „uncoole“ Lehrer wird in der Darstellung von Michael mit den gleichen Schlagworten etikettiert, die sein Mobbing kennzeichneten. Seine Anstrengungen, von den gleichaltrigen Klassenkameraden anerkannt zu werden, wogen so schwer, dass er sich wider besseren Wissens „an dem Mobbing eines Französischlehrers beteiligte“ (vgl. Z. 680-681). Bei der Etikettierung seines Familienoberhauptes nahm er auch in Kauf, dass dieser mit ebensolchen Vorurteilen zu kämpfen hatte, wie er für sich reklamierte (vgl. Z. 656). Welchen Widerstand Michael konkret in eigener Sache leistete, erzählt er nicht. Allerdings kann als implizierter Widerstand sein Familienwechsel nach einem Jahr von der Familie des Chemielehrers zu der Familie des Musiklehrers, Willi Heidar, in das Herderhaus, in dem auch der Schulleiter, Gerd Bürger, wohnte, betrachtet werden (vgl. Z. 444-445). Leider war da-

durch sein Mobbing durch Klassenkameraden nicht beendet. Michael habe zwar Heidar „*nie gemocht*“ (Z. 815-816) aber er habe ihm sein Leid geklagt „*natürlich in der Hoffnung, dass er was dagegen tut*“ (Z. 816-817). Er sei auch bei Bürger gewesen, habe ihm von dem Mobbing in seiner Klasse erzählt (vgl. Z. 820-822). Auch bei einem Kameradenfamilienoberhaupt habe er um Hilfe gebeten. Nicht wissend, dass der gar nicht für ihn zuständig gewesen sei (vgl. Z. 824-827). Michael beschreibt, sich selbst ironisierend, seine Situation mit dem Familienoberhaupt, dem Musiklehrer Heidar:

M.: *Wir saßen da oben bei dem Heidar unterm Dach, (1) wobei das überhaupt kein Widerspruch sein muss, an dieser Schule stimmte gar nichts, da war alles anders, als es schien, sie denken jetzt Freund von Bürger, >holt Luft< ah Heidar saß da oben und hat mir erzählt, >holt Luft< also, er hat ja über alle nur gemotzt, Mhm über das Essen, über die Kollegen, über die Schüler, über die Schule, über alles, also über alles nur gemotzt, >holt Luft< das war auch ah der Punkt, wo wir zusammengekommen sind. Also, ich hatte ja auch jede Menge Klagen, also, ich motzte Ihnen auch hier Ihr Tonbandgerät voll, und damals war das natürlich noch viel schlimmer, weil da warn noch konkrete Na-men und Ereignisse und alle Details warn noch da, heut motz ich ja nur noch über die Struktur, heute motze ich strukturell >lachen, lachen< damals hab ich auch im Detail gemotzt und das passte, also Heidar der e-w-i-g-e Motznörgelsack und ich e-wieg nur am Motzen und mich Beschwarn und Nörgeln, also, wir hab'n da ganz wunderbar zusammengepasst. Ich hab ihm also eine Kassette nach der anderen ins Ohr geschoben und er hat mir eine nach der andern ins Ohr geschoben >holt Luft< und dabei kam eigentlich im Bezug auf Gerd Bürger nur raus >holt Luft< dass er Bürger für (2) einen Schuft hält, weil bei ihm die Sachen, die da laufen, das warn natürlich genau die sexuellen Geschichten, die Sachen, die da laufen, die geschehen alle unter Alkohol (.) und was da gesoffen wird, und wie der seine Jungs abfüllt, und bei ihm geht das alles freiwillig, und er braucht keinen Alkohol, >holt Luft< und er war sozusagen elitärer als Bürger, genau, er war der Päderast de luxe, während Bürger sozusagen der Päderast-Proll war, bei dem das nur mit Alkohol lief, und er hat also an Bürger keine gutes Haar gelassen und er Richard Keller erzählt, der hat bei ihm auch ganz ah schwer eingeschickt bekommen, weil Keller war als ein Verräter, Keller hat ja früher nur mit Jungs rumgemacht, und jetzt plötzlich macht er auch mit Mädchen rum, also der ist >lacht< seiner Fakultät untreu geworden. >holt Luft< und so hat er uns da also abgefüllt mit mit solchen Geschichten, aus d e n e n unterm Strich hervorging, dass das bei uns so läuft, ganz normal is und eigentlich überall auch läuft, also, das alles hat nur dazu geführt, es uns als absolute Normalität als selbstverständlich, als Selbstverständlichkeit zu verkaufen (Z. 771-803).*

In diesem Absatz wird sehr deutlich, dass der Biografieträger aus der Perspektive des erzählenden Ich über seine damaligen Eindrücke spricht und sich des zeitlichen Abstandes auch bewusst ist. „*Damals..., da waren noch konkrete Na-men und Ereignisse und alle Details waren noch da*“ (Z. 780). Seine Erinnerungen sind demnach von den konkreten Ereignissen abstrahiert. Dennoch geben seine Sprechpausen infolge Luftholens, seine Betonungen und nicht zuletzt seine burschikose Ausdrucksweise einen Hinweis auf seine damaligen Gefühle der Hilflosigkeit. Schüler und Familienoberhaupt gehen über das gemeinsame Klagen über jeweils individuell unterschiedliche Sachverhalte eine Vernetzung ein,

von der Michael hofft, dass „der Mittel und Wege findet, das Mobben abzustellen“ (vgl. Z. 817-818).

Auf der inhaltlichen Ebene beginnt Michael mit einem imaginären Widerspruch „*da oben bei Heidar unterm Dach*“ (Z. 771-772), dessen Bedeutung sich erst am Ende des unvollständigen Satzes erschließt: „*sie denken jetzt Freund von Bürger*“ (Z. 773). Darin verbirgt sich für Michael die Annahme, dass die Interviewerin davon ausgehen wird, dass Bürger und Heidar Freunde waren, weil sie zum einen im selben Haus wohnten und zum anderen als Homosexuelle bekannt waren. Unter dieser Annahme ergibt der „*Widerspruch*“ (Z. 773), ergänzt durch die Aussage „*an dieser Schule stimmte gar nichts*“ (Z. 772) den Hinweis, dass Bürger und Held zwar im selben Haus wohnten, aber keineswegs Freunde waren. Einerseits habe sich Heidar über alles (Z. 776) beschwert und andererseits habe Michael „*auch jede Menge Klagen gehabt*“ (Z. 778). Soweit es um das wechselseitige Beklagen, oder wie Michael sagt „*motzen*“ (Z. 776, 778, 781, 783, 784) geht, wählt Michael das Personalpronomen „Ich“, um seinen Anteil am „Motzen“ zu beschreiben. Wenn er jedoch erzählt, was Heidar über die Kollegen Bürger und Keller dachte, dann bezieht sich Michael in die Wir-Gemeinschaft der Schüler ein: „*...und so hat er uns da also abgefüllt und mit solchen Geschichten...*“ (Z. 799-800). Ob tatsächlich Heidar damals unbestimmt von „[den] *Sachen, die da laufen*“ (Z. 789) sprach oder konkreter wurde, wie Michael ausführt „*das waren natürlich genau die sexuellen Geschichten, die Sachen, die da laufen*“ (Z. 789-790), lässt sich über die Wahl der grammatikalischen Tempora nicht erschließen. Es kann vermutet werden, dass den damaligen Zuhörern auch ohne explizite Aussprache des Sexuellen der Zusammenhang klar war, denn sonst ergäbe der Satz „*bei ihm geht das alles freiwillig und er braucht keinen Alkohol*“ (Z. 791-792) keine Schlüssigkeit.

Auch wenn der Interviewte Äußerungen von Heidar nicht in direkter Rede wiedergeben kann, ist bei ihm der Eindruck geblieben, dass Heidar sich über Bürger und Keller stellen wollte. Das bringt der erwachsene Michael auf den fantasievollen Punkt: „*Päderast de luxe*“ und „*Päderast-Proll*“ (Z. 793). Nach Michael soll Heidar sich über Keller als „*Verräter*“ ereifert haben, weil er nicht mehr nur mit Jungen sondern auch mit „*Mädchen rummache*“ (Z. 798). Dies steht im Widerspruch zu den Aussagen des 8 Jahre älteren Schüler Hubert Feine. Wie wir aus dessen Interview wissen, galt Keller auch während seiner Schulzeit schon als bisexuell. Jedenfalls schließt Michael diese Passage mit einer bilanzierenden Diagnose des Heidar'schen Klagemotivs ab: „*das, was bei uns so läuft ganz normal is und eigentlich überall auch läuft*“ (Z. 800-802). Mit dem Erwecken des Eindrucks von „*Normalität*“ (Z. 802) reflektiert Michael die Verlogenheit der Klagen, ohne dass ihm dieses Verhalten als bewusstes Täterverhalten präsent zu sein scheint. Denn dem Täterverhalten liegen subtile Strategien zugrunde:

Indem Heidar, Familienoberhaupt und Lehrer, jegliche Generationenordnung aufhob, erzeugte er mit Michael eine Wir-Gemeinschaft, deren Inhalt in gemeinsamen Klagen be-

stand. Heidar hob sowohl die Grenzen der institutionellen, pädagogischen, asymmetrischen Beziehung als auch die der Altersdifferenz auf. Auf diese Weise sollten mittels der konstruierten „Normalität“ gemeinsame Handlungen oder Haltungen als legitim verbürgt werden. Auf hinterlistige Weise will Heidar den Eindruck symmetrischer Strukturen zwischen ihm als Familienoberhaupt und dem Schüler Michael erwecken. Wenn es sich tatsächlich um eine symmetrische Beziehung handeln würde, was unter den institutionellen Machtbedingungen ohnehin ausgeschlossen ist, dann hätte der Schüler als prinzipiell gleichberechtigte Person auch Anspruch auf gleiche Entscheidungsmöglichkeiten, verbunden mit der Anerkennung des Schülers als eigenverantwortlich und autonom. Real ist der Schüler jedoch ein Abhängiger, ein gewissermaßen Bedürftiger, der auf dem Wege des Heranwachsens den Lehrer als generationell Anderen braucht, um Autonomie zu erwerben. Eine Gleichberechtigung in der Interaktion zwischen dem erwachsenen Heidar und Michael hätte demzufolge weder auf der kognitiven, noch auf der motivationalen Ebene bestehen können. Ein Gleichgewicht der Interagierenden ist außerdem deshalb schon nicht gegeben, weil diese ihren Platz mit dem jeweils anderen nicht tauschen können. Die fehlende Balance eines Lehrers, sowohl in professioneller als auch individueller Hinsicht zwischen allen Formen der Anerkennung und seinen Handlungen, verschärfen die Bedingungen für die Individuierung des Jugendlichen in seiner Weiterentwicklung von Selbstvertrauen, Selbstachtung sowie Selbstschätzung.

Welche Orientierung hat Michael nun gewählt, einerseits mit der konstruierten Normalitätsfassade nach dem Motto, „wir sitzen alle in einem Boot“, und andererseits mit der Hoffnung, dass Heidar etwas gegen das Mobbing tun könne, zurecht zu kommen?

Michaels im Interview dargestellte Strategie besteht darin, dass er zunächst wieder einen generellen Bezug herstellt, bevor er über sich spricht. Als Metapher bezieht er sich erneut auf die ‚Napola‘:

M.: Der Lehrer hat das genauso gemacht, wie das an der Napola auch gelaufen is. Es warn nich die Lehrer, die die Schüler dazu zum Suizid, die die ermordet haben, sondern das ham die Schüler selber gemacht, den inneren Schweinehund ham nich die Lehrer bekämpft, die Schüler selber ham den inneren Schweinehund an sich und an ihren Kameraden bekämpft, a ja, untereinander gegenseitig und an sich. Und so war das auch hier, nich mein Lehrer is übergreifig geworden, nicht der hat mir a a in die Hose gefasst und den Schwanz rausgezogn, das hat er nich gemacht, das hat er nie gemacht, (.) der hat mich dazu gebracht, dass ich an i h n gehe (.) Mh (1), was völich anderes, und ich kann schlecht zu irgendjemandem hingehen und sagen Hilfe, Hilfe, ich werde vergewaltigt, ich hole meinem Lehrer einen runter (.) das geht nich, Mh (1) aber so hat er das gemacht (Z. 856-867).

Diese argumentative Passage erzählt Michael aus der Perspektive des erzählten Ich, wenn er sagt „... ich kann schlecht zu irgendjemandem hingehen und sagen Hilfe, Hilfe ich werde vergewaltigt, ich hole meinem Lehrer einen runter“ (Z. 865-867). Die Perspektiven vermischen sich jedoch, wenn er als erzählendes Ich den Vergleich zwischen den Lehrern der

Napola und seinem Lehrer anstellt. Wenn auch im Ausdruck holprig, ist die Essenz des Verhaltens der unterschiedlichen Lehrertypen für Michael evident. Nach Michaels Darstellung sollten beide Lehrertypen eigene Ansprüche so in das Innere des Schülers verlagern, dass diese die Ansprüche des Lehrers nicht auf Befehl ausführen, sondern scheinbar selbstbestimmt aktiv werden. Dieser metaphorische Lehrervergleich würde jedoch voraussetzen, dass die Motivations- und Handlungsebenen identisch sind. Das trifft hier nicht zu. Bei den Napola-Schülern ging es darum, den „inneren Schweinehund“ zu bekämpfen und Handlungen gewissermaßen aus intrinsischer Motivation vorzunehmen, während sexuelle Handlungen an dem Lehrer auf Anweisung auszuführen waren. Bei dem Vergleich mit den Napola-Lehrern fehlt in Michaels Argumentation die Beschreibung des Mechanismus von Heidar, wie er es hinbekommen hat, dass die Schüler seinen Wünschen nach sexueller Befriedigung scheinbar aus eigenem Antrieb folgten. Michael folgte den Handlungsanweisung des Heidar. Der Aufforderungscharakter wird auch nicht dadurch in die Eigenverantwortung von Michael, dem Schüler, überführt, dass Heidar am Schluss fragte, „*soll ich kommen*“ (Z. 899). Die Konstruktion einer „Normalität“ als Motiv ist nicht vergleichbar mit der Konstruktion eines „inneren Schweinehundes“. Folgt man Michaels Argumenten, dann müsste das Gefühl der Verpflichtung dem Lehrer gegenüber, seiner Anweisung zu folgen, motivational identisch sein mit der Selbstverpflichtung zu einer Handlung, weil man seinen ‚inneren Schweinehund‘ überwunden hat. Stimmig könnte die Metapher hingegen werden, wenn in beiden Fällen sich die Lehrer symbolisch „die Hände nicht schmutzig gemacht haben“, sondern durch ihr Verhalten die Schüler dazu gebracht haben „selbst Hand anzulegen“, an sich bzw. an den Lehrer.

Darüber hinaus konstruiert Michael am Ende dieser Passage einen Vergewaltigungsbegriff, (Z. 864) der darauf beruht, dass Michael von Heidar zu sexuellen Handlungen „*gebracht wurde*“ (Z. 864). Er beschreibt einerseits seine empfundene Ohnmacht als Schüler, der vom Lehrer zum Täter gemacht wurde. Andererseits ist die Verwendung des Begriffs „Vergewaltigung“ in dem Zusammenhang problematisch. Michael könnte gewissermaßen den vermeintlichen Ausschluss einer Vergewaltigungssituation als Legitimation dafür nutzen, keine Hilfe gesucht zu haben. Hingegen ist klar, dass Heidar mittels der erzeugten Wirkgemeinschaft jenes Verstrickungspotenzial schuf, das es Michael zunächst unmöglich machte, sich den Erwartungen Heidars zu widersetzen.

Wie aus Kap. 2.3 hervorgeht, handelt es sich auch um sexuellen Missbrauch, wenn das Opfer vor dem Täter masturbieren muss oder der Täter vor dem Opfer masturbiert oder dies verlangt. Hinzu kommt als Charakteristikum des sexuellen Missbrauchs immer der Machtmissbrauch. Die von Michael genutzte Vokabel „Vergewaltigung“ würde den versuchten oder vollzogenen oralen, analen oder vaginalen Geschlechtsverkehr voraussetzen. Demnach wären beide von Michael beschriebenen Szenarien sexueller Missbrauch aber keine Vergewaltigung. Michael argumentiert aus emotionaler Betroffenheit, wie schwierig

es ist, sich gegen eine derart perfide eingefädelte sexuelle Ausbeutung zu stellen. Er bewegt sich mit seiner Orientierung in einer anhaltenden familialen (Napola) und persönlichen Verstrickung, die mit dem damaligen Mangel an Bewusstheit über den eigenen sexuellen Missbrauch – er ging von der nicht vollzogenen Vergewaltigung aus – gerade das Missbrauchssystem aufrecht hält, was er anprangern möchte.

Wie das Familienoberhaupt Heidar den Schüler „dazu gebracht“ (Z. 864) hat, sexuelle Handlungen an ihm zu begehen, schildert folgendes, sich wiederholendes Szenario:

M.: *Der hat dann da so rumgejammert, also diese, Mh ich muss dir was erzählen bbbwwwauwau und schwupps hatte er sich ausgezogen unterdessen, und lag splinternackt unter seiner Bettdecke und hat r gesagt, setz dich doch mal ans Fußende, da is nichts Schlimmes. Und dann setzt man sich ans Fußende. Is eigentlich egal, wo man sitzt und hört, was man nich hören will >räuspert sich< und dann hat er gesagt, aach mir tun die Füße so weh, ich hab heute den ganzen Tag gestanden und es war wieder g r a u e n h a f t. kann's mir nich mal die Füße massieren, Mhm und dann hab ich ihm die Füße massiert, is auch nichts Schlimmes, aber das war ekelhaft, als das war das widerlichste am ganzen Geschehen, diese schweißfeuchten, kalten Füße mit ihren kugeligen Gelenken und diesen dicken gewölbten Hornnagelkappen massiern, also das war das war, das war richtig richtig ekelhaft und diese Krampfadern auf den Füßen, also das war widerlich. Das war richtig ekelhaft, du dann kam die Erlösung, kannst du mir die Wade massiern (.) Mh aach und dann, Gott sei Dank, weg von diesen Käsemauken Mh und dann habe ich ihm die Wade massiert und das dauerte dann schon nun noch die halbe Zeit, aha, die Oberschenkel, und das dauerte dann wieder nur noch die halbe Zeit, und dann sprang mir da so ein Schwanz entgegen mit dicken Adern und so ein Kolben, und dann musste ich den, aber, >räuspert sich< das war nich so schlimm, das war so wie- weniger schlimm als die Füße, >lacht< und ich hab mich in dem Moment schon mehr wie so en Tierarzt gefühlt, der irgendwie en Frosch seziert oder en Schwein aa operiert, also dieser ganze hässlich widerliche weiße Körper, der lag eigentlich wie so 'ne Leiche vor mir und ich hab da irgend 'ne Verrichtung vorgenommen, (3) also Prostituierte ham das ja an ihrer Kundschaft auch ständig (Z. 867-892).*

I.: Wie lange ging das?

M.: *Ein halbes Jahr, das ging nur ein halbes Jahr (.) und ich musste ihn dann masturbieren und abwischen mit Papiertüchern, anschließend er hat dann noch gefragt, soll ich kommen, also ich war auch noch derjenige, der gesagt hat, ja bitte, hopp, los jetzt, ja, also auch selbst da war ich sozusagen schuld und, (1) also, das war wirklich, das war richtig geschickt (Z. 897-901).*

In dieser episodischen Erzählung können die Sprechhandlungen von Michael in einer eigenen Temporalstruktur gefasst werden. Er beginnt grammatikalisch im Perfekt, wenn er ausführt: „Der hat dann da so rumgejammert“ (Z. 868-869). Damit fasst er mit dem Verb „rumgejammert“ die Vorgeschichte zusammen, wonach Heidar ihm oft sein „Leid“ klagte (vgl. Z. 776 -799). Im Präsens und in direkter Rede gibt er Einblendungen von Heidar wieder, in denen er gewissermaßen stufenweise die Heranführung an den sexuellen Missbrauch schildert. Die erste Stufe umfasst die Aufforderung, dass sich Michael an das Fußende des Bettes setzen solle. Für das Befolgen dieser Aufforderungen wählt Michel das

Indefinitpronomen „man“ und nicht die erste Person Einzahl: „... *setzt man sich ans Fußende...*“ (Z. 871). In dieser nächsten Stufe führt er sich als individuelles Selbst ein; „...*habe ich ihm die Wade massiert...*“ (Z. 882). In der darauffolgenden Stufe „...*aha, die Oberschenkel...*“ (Z. 883) lässt er sowohl das Personal- als auch das Indefinitpronomen weg. Ein möglicher Hinweis auf Gefühle, die er unterdrücken möchte. Gestützt wird diese Annahme durch die folgende Sequenz, die er unvollständig abbricht: „... *dann musste ich den aber >räuspert sich<...*“ (Z. 885-886). Erst nach dem erkennbaren Schluss dieser Passage, ebenfalls im Perfekt gehalten, kann Michael nach einer Frage der Interviewerin den unvollständigen Satz beenden. Die Unterbrechung der Kommunikation verhindert die gedankliche Konkretisierung der sexuellen Handlungen.

Das zentrale Moment dieser Episode ist die Darstellung des Verlaufs der Missbrauchsgeschichte, ohne die sexuelle Handlung selbst zu benennen. Die sehr starken Gefühlswörter in diesem Mittelteil, wie „*g r a u e n h a f t*“ (Z. 874) „*ekelhaft*“ (Z. 876), „*widerlich*“ (Z. 880) in Verbindung mit den prosodischen Charakteristika der Lautstärke, Betonung und Dehnung zeigen zum einen, dass sich Michael als Handelnder akzeptiert, zum anderen erwartet er, dass die Interviewende seine spezifischen Gefühle für Heidars Beine als sozial angemessen mit ihm teilen wird. Neben den oben zitierten Gefühlswörtern zeugen die Beschreibung der „*schweißfeuchten, kalten Füße*“ (Z. 878), der „*dicken gewölbten Hornnagelkappen*“ (Z. 878), „*diese Krampfadern*“ (Z. 879) und „*diese Käsemauken*“ (Z. 882) von Michaels Widerwillen gegenüber Heidars Körper.

Der Abschluss dieser Episode hält vordergründig eine Überraschung bereit. Michael beschreibt bildhaft, was nach dem Massieren des Oberschenkels kam; „...*da sprang mir dann so ein Schwanz entgegen...*“ (Z. 884-886), vollendet diesen Satz wie zuvor beschrieben jedoch nicht, sondern bilanziert diese Szene als „...*nich so schlimm*“ (Z. 886), „*wie die Füße*“ (Z. 887). Im Moment des sexuellen Missbrauchs, den er hier indessen noch nicht konkretisiert, fühlte er sich wie ein Tierarzt, der ein Frosch oder ein Schwein sezieren oder operieren, da irgend eine Verrichtung vornähme und sich im Übrigen wie Prostituierte fühlen würde, denen es mit ihrer Kundschaft auch so gehen würde (vgl. Z. 888-892). Mit der Wahl eines „Tierarztes“ und nicht eine „Arztes“ drückt Michael zusätzlich zu den starken Adjektiven seine Verachtung für Heidar aus. Da wird eben kein Mensch, sondern ein Schwein oder ein Frosch sezieren. Gleichzeitig enthält der Begriff ‚Tierarzt‘ zweifellos eine sachliche und Michael entlastende Einordnung für ein Triebverhalten, das eher dem Tierreich zuzuweisen ist. Auch der Vergleich mit Prostituierten zeigt, dass er die sexuellen Handlungen an Heidar umzudeuten versuchte.

Mit der Umdeutung des Geschehens auf ein ‚Nebengleis‘, als Vergleich mit einem Tierarzt oder einer Prostituierten, ist er kein Missbraucher. Er distanziert sich dadurch emotional, indem er seine Handlung umdeutet. Sie wird dadurch sachlicher, erhält einen Nebengleis-Charakter, weil sie in einen anderen Bezug gestellt wird. Diese Umdeutung zeigt aber

auch, dass es sich um ein verunsicherndes Thema handelt. Insbesondere eine Unsicherheit im Hinblick auf eine Einordnung seiner von ihm angstvoll unterstellten Mittäterschaft, wie sie nach Bange und Enders (1995) als typisches Täterverhalten evoziert wird. Diese Sichtweise wird durch seine Annahme, keine Hilfe einfordern zu können, unterstützt (vgl. Z. 865-867). Andererseits könnte die Ablenkung vom sexuellen Missbrauch auch neben einer legitimierenden Funktion seine Bewältigungsstrategie darstellen.

Erst auf die Frage der Interviewerin, *„wie lange das schon ging“* (Z. 894) kann Michael den sexuellen Missbrauch erzählerisch schlüssig vollenden. Seine Antwort im Perfekt, wonach sich der sexuelle Missbrauch *„nur ein halbes Jahr“* (Z. 897) ereignete, wird anschließend an der Stelle fortgesetzt, an der er sich mit *„räuspern“* unterbrochen hatte. Den Sachverhalt, den er dann beschreiben möchte, bringt er in der Reihenfolge der Handlungen durcheinander. *„... ich musste ihn masturbieren und abwischen mit Papiertüchern“* (Z. 897-898); anschließend er hat dann noch gefragt, *„soll ich kommen“* (Z. 898-899). Das Partizip Präsens des Verbs, *anschießen*, nämlich *anschießend* signalisiert eine Handlung, die auf eine andere folgt. Nun läge zwischen Masturbation und Abwischen die Ejakulation. Wenn Michael die Ejakulation nach dem Gebrauch der Papiertücher einführt, dann vermutlich deshalb, weil ihn die Tatsache, dass er die Frage mit *„ja, bitte, hopp, los jetzt“* (Z. 900) beantwortete, in Schuldgefühle stürzte. Die Schuld des vermeintlichen Mittäters. Bei dieser Antwort könnte es sich alternativ auch um ein Bild handeln, dessen er sich bedient, um seinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen: Er fühlte sich als der *„Macher“*, der die Situation im Griff zu haben glaubte. Abschließend erkennt Michael hier das Muster der gelungenen Verstrickung, das er als *„richtig geschicktes“* (vgl. Z. 901) Verhalten von Heidar evaluiert.

Heidar ist es gelungen, bei Michael ein Schuldgefühl zu erzeugen, weil er ihm suggerieren konnte, die Situation/Ejakulation selbst herbeigeführt zu haben (vgl. Z. 897-901). Heidars Planungsphase des Missbrauchs geschah unter dem Motto, *„wir sitzen alle im selben Boot“*, während die Verstrickung in Schuldgefühle nicht nur den Rückzug oder Widerstand des Jungen verhindert, sondern auch Gefühle von Hilflosigkeit und Ohnmacht schaffen kann (vgl. Kap 2.3).

Michaels Bewältigungsstrategie der Umdeutung kann um eine weitere Komponente erweitert werden. Auf die Frage der Interviewerin, ob er von anderen Schülern wusste, denen das gleiche passierte (Z. 903), entgegnet Michael: *„ja, ja, ja zeitgleich, also nicht nur ich, ich war ja noch am besten dran, weil wir uns nich mochten“* (Z. 905-906). Die darin enthaltene Bewertung, dass beide („wir“) sich nicht mochten, wirft die Frage auf, warum Heidar ihn ausnutzte, obwohl es ein größeres *„Angebot“* an Jungen gab. Entweder täuscht sich Michael über die Einstellung Heidars zu ihm, oder das Familienoberhaupt bemerkt die Hilfsuche von Michael und beutet diese als Chance für die leichte Ansprechbarkeit des Schülers aus. Michael hat seine Beweggründe beschrieben, die ihn trotz negativer Gefühle für Heidar die *„ekliges“* (vgl. Z. 876) Missbrauchssituationen ertragen ließen. Er investier-

te Hoffnung und Vertrauen auf Hilfe zur Beendigung des Mobbings. Eine unerträgliche Situation, jedoch zu dem Vater wollte er unter keinen Umständen zurück (vgl. Z. 814). „Hoffnung“ als Michaels einzige Chance, dem Vater, den mobbenden Mitschülern und dem mobbenden Französischlehrer zu entkommen, ist die Zuflucht zu einem Familienoberhaupt – jemanden, dem man zutraut, helfen zu können – und mündet in sexuellem Missbrauch. Aber nach der Wahrnehmung von Michael bot auch Heidar ihm Vertrauen an, wenn er über alles spricht, was ihm an der Schule und den Lehrern nicht gefiel:

M.: ... Heidar hat gejammert, ich habe gejammert... dann war ich ihm verpflichtet, weil er mich ja auch angehört hatte. Mhm. Ich konnte nicht sagen o W, das interessiert mich jetzt alles mal garnich, ich hab hier meine eigenen Sorgen und erzähl das jemand anders, nein, ich musste mir das jetzt anhören Mh (.) ähnliche Situation wie Sie, >lacht< Sie brauchens für Ihre Dissertation, Sie müssen sich diesen gottverdammten Dreck anhören und, ahm, ich musste mir das anhören, weil ich es ihm schuldig war. Das is Zeug, was man sich nich gerne anhört, ich musste aber, und ich hab's auch gemacht. Und dieses mir sein Geseiere anzuhören, das endet eben damit, dass er mir die Hand aufs Knie legte, und nachdem die andern weg warn da sagt, komm, ich muss da noch was mit dir reden, das müssen die andr nich so mitkriegen, und hat mich dann in so in so 'ne pseudo Mh Vertrauensfalle gelockt und (.) ich k a m da irgendwie nich raus, ich hatte einfach das Gefühl, jetzt haste den so zu getextet und ihn s o voll gesülzt Mh mit deinem, jetzt muss du, wenn der was von dir will, dir was sagen will, nja, und dann (.) hat er die Intimität dieser Situation sofort sexuell ausgenutzt (2) Das ging spielend ganz einfach, übergangslos unmerklich.(Z. 838-854).

Es ist bemerkenswert, dass auch der 14-jährige Michael zwar das Gefühl hat, in eine „Vertrauensfalle gelockt“ (Z. 850) worden zu sein, er aber auch die alltagsweltlich vorhandene Differenzierung in „ältere“ versus „junge“ Generation nicht vergegenwärtigt. Zumal hier die „ältere“ Generation, als Familieoberhaupt und Lehrer, eingebettet ist in einen pädagogischen Bezug, wie weiter oben bereits ausgeführt wurde. Die Verknüpfung der unterschiedlichen Ausgangsmotive für das wechselseitige Klagen ist Heidar gelungen. Obwohl Michael ein ungutes Gefühl spürt, kann er zunächst kein Enaktierungspotenzial aufbringen, sich gegen die von Ungleichheit geprägte Situation zu wehren. Dafür sprechen Michaels Schuldgefühle; „ich war es ihm schuldig“ (vgl. Z. 845). Darüber hinaus beschreibt Michael die Mitwisser-Situation:

M.: Die wussten das alle, aber da wurde nicht drüber gesprochen, das war 'n zu großes Geheimnis, denn man war ja auch eifersüchtig, (2) wer steht beim W. wie, wer ist gerade der Auserwählte, ja ja ja da gab es einen Ottfried E., der bekam eine goldene Uhr und ich hab mal ein Buch von ihm bekommen von siebzehnhundertirgendwas, also irgend so en barockes Ding, so en kleines als das wwwar da eifersüchtig, und man hat das geheim gehaltn vor den andern, jeder wusste, was da läuft, aber da wurde nicht drüber gesprochen, denn man wollt ja auch untereinander in der Familie irgendwie ja mitnander zusammen sein (Z. 911 -919).

Michael gibt als bedeutsames Motiv „Eifersucht“ (vgl. Z. 912) an, weshalb die Schüler untereinander über den sexuellen Missbrauch nicht sprachen. Er thematisiert keine eigenen

Eifersuchtsgefühle, obgleich er ein altes Buch geschenkt erhielt und dann ins Stottern gerät: „*das wwwwar da eifersüchtig*“ (Z. 916), womit er sich trotz seiner Ekelgefühle von der Eifersuchtsklammer als Schweigemotiv nicht völlig frei macht. Damit hatte der Täter die Kontrolle über seine sexuellen Handlungen und deren Opfer. Er konnte sich gewissermaßen darauf verlassen, dass seine Opfer jede Art von „Stigma-Symbol“ verstecken würden. Wie kam es nach einem halben Jahr zum Ende des sexuellen Missbrauchs?

Der ‚Deal‘ ist geplatzt

Nachdem Michael nun schon 1½ Jahre auf der Odenwaldschule verbracht hatte, war das ihn quälende Mobben der Mitschüler immer noch nicht beendet. Rekapitulieren wir, dass weder das erste Familienoberhaupt, der Chemielehrer, noch das vermeintliche Kameradenoberhaupt für die Beendigung des Mobbings gesorgt haben. Obwohl Michael sich mit dem zweiten Familienoberhaupt, Heidar, nicht verstanden hat, klagte er ihm sein Leid, in der Hoffnung, dass Heidar „*Mittel und Wege findet... Abhilfe zu schaffen*“ (Z. 817-828). Er unterstellt Heidar zwar, dass er das sicher auch verstanden habe, aber er habe „*natürlich gar nichts gemacht*“ (Z. 827-829). Ab dieser Stelle in seiner weiteren Schilderung verschwimmen argumentativ die Zeithorizonte zwischen damals und 2010. Der Schüler wollte Hilfe gegen das Mobben, die ihn letztlich sogar in seinen sexuellen Missbrauch verstrickte. Wenn er aus der Perspektive seiner Kenntnisse 2010 formulieren kann, „natürlich“ habe Heidar nichts gemacht, dann deshalb, weil er „*aus dem Rudel hätte ausscheren müssen*“ (Z. 835) und das unmöglich war, „weil dann wahrscheinlich Heidars Tät ereigenschaften auch ans Tageslicht gekommen wäre“ (vgl. Z. 836). Obwohl es bei dem Leid von Michael um Mobbing ging, konstruiert er eine Verwirrung, indem er behauptet, Heidar „hätte den Staatsanwalt einschalten müssen“ (vgl. Z. 835). Ein Postulat, das eher zum sexuellen Missbrauch, nicht aber notwendigerweise zum Mobbing gepasst hätte, welches in erster Linie pädagogisch hätte geklärt werden müssen. Unter Berücksichtigung des sexuellen Missbrauchs durch mehrere Lehrer einschließlich dem Direktor, sowie der als grundsätzlich von Michael dargestellten doppelten Moral an dieser Schule, wird Michaels Klage, „*da war niemand da, der einem helfen konnte*“ (Z. 685-686) als fehlende Unterstützung der Funktionsträger gegen das Mobben verständlich.

Als Michael erkannte, dass er den Schutz, den er von Heidar erhalten wollte, nicht bekommen wird (vgl. Z. 927-929), ließ er den „*Deal platzen*“ (vgl. Z. 928). Er glaubt, einen Handel mit Heidar eingegangen zu sein nach dem Prinzip „*manus lavat manum*“ (Z. 932), also „eine Hand wäscht die andere“. Er erkannte, dass „*die ganzen masturbatorischen Bemühungen völlig für die Katz sind*“ (Z. 929-930) und generalisiert sein Verhalten, indem er fortsetzt:

M.: ...*ich war immer der, der die Hände der anderen gewaschen hat, aber der nie >räuspert sich< e i n g e f o r d e r t hat, ein ja, oder durfte oder konnte, für dens irgendwie aufgegangen ist...* (Z. 932-935).

Dass ein Handel mit dem Familienoberhaupt/Lehrer Heidar gar nicht zustande kommen konnte, lag offenbar außerhalb des Beurteilungsvermögens des Schülers. Als Erwachsener stellte er jedoch fest, dass sich für ihn „Geben und Nehmen“ in seinem Leben nicht in der Waage gehalten hat. Das lässt die Vermutung zu, dass er sich leicht ausnutzen ließ, eine These, die anlässlich seines beruflichen Werdegangs Bestätigung finden wird.

Und damit kehren wir zur biografischen Erzählung zurück. Er wird nach wie vor von Schülern und Lehrern gemobbt, er will den sexuellen Missbrauch durch Heidar beenden und wendet sich an den Schuldirektor Gerd Bürger. Obwohl er durch Heidars Erzählungen „eine Ahnung davon hatte, was Bürger mit seinen Jungs macht“ (vgl. Z. 938-939).

*M.: ...ich bin da ganz Spießer, Streber, Schleimer, Faschist, mäßig pünktlich da ange-
tanzt und er war auch da und hat sich mit mir an Tisch gesetzt, hat sich alles ange-
hört und ich wusste ja, was bei ihm läuft, weil >räuspert sich< ja ich hab ja mitge-
kriegt, wie er das Bier kistenweise zu seinen Schülern trägt, wie die da mit der Co-
gnac-Flasche oder Whiskyflasche halb besoffen im Bett sitzen (.) Mh bis die Fla-
sche halb leer, die Kinder ganz besoffen, und ich kannte ja auch die Halbedelsteine,
die ein Junge ein ganzes Kästchen voll hatte. Wusste ich ja alls, aber trotzdem hab
ich so getan, als wüsste ich von nichts und hab dem sehr vorwurfsvoll genauestens
erzählt, was bei Heidar läuft. Und Bürger hat mir dann was von den Griechen er-
zählt und von Knabenliebe und Kulturgut und blablablabla tschüss und dass war's.
Aber Heidar, für Heidar war ich sowieso vollkommen gestorben also (Z. 942 -954).*

Wiewohl Michael zu Gerd Bürger gegangen ist, um Hilfe gegen sein Mobben zu bekom-
men (vgl. Z. 935-938), enthält die Wiedergabe des Gespräches bei dem Schuldirektor kei-
nen Hinweis auf dieses Thema, sondern handelt von dem sexuellen Missbrauch „*hab dem
sehr vorwurfsvoll genauestens erzählt, was bei Heidar läuft*“ (Z. 950-951). Dies wird
durch die Antwort Bürgers mit den Ausführungen zur griechischen Knabenliebe deutlich.
Nachdem Michael aufgezählt hat, über welche Kenntnisse er über Bürgers Familienmit-
glieder verfügte, ließ er sich dieses Wissen im Gespräch nicht anmerken und erzählte Bür-
ger „*sehr vorwurfsvoll genauestens, was bei Heidar läuft*“ (vgl. Z. 951). Mit dem Indefi-
nitpronomen „was“ lässt Michael die Beschreibung dessen völlig offen, worüber er Bürger
berichtet hat und auf wen sich die Ereignisse beziehen. Und wahrscheinlich legte er seine
Erwartung nicht offen, die er persönlich mit dem „Handel“ verbunden wissen wollte.

In dieser Passage wird ein Einstellungswandel von Michael sehr deutlich. Während er an-
fangs noch dazu gehören wollte (vgl. Z. 661-663), führt die erlebte soziale Ächtung in Ge-
stalt des Mobbing sowie die mit sexuellem Missbrauch ‚bezahlte‘, aber unterlassene Hilfe-
leistung durch Heidar zu einer Haltung, die Schulkameraden und Heidar als Verrat einstu-
fen würden. Eine implizite Mitteilung von Michael darüber, unter welchem Leidensdruck
er gestanden haben muss, seine Sehnsucht nach Integration völlig aufzugeben und seine
Hilflosigkeit offen darzulegen. Der Leidensdruck verstärkt sich außerdem durch die Ab-
sicht, keinesfalls in das Elternhaus zurückgehen zu wollen.

Bürgers Reaktion auf Michaels Vortrag bestand in einem Rechtfertigungsversuch der sexuellen Handlungen der Familienhäupter/Lehrer mit der griechischen Knabenliebe, wird von Michael aber mit der Lautkombination „blablابلابل tschüss“ (Z. 953) sowohl als wertlos als auch respektlos interpretiert. Die erhoffte individuelle Unterstützung in seiner Notlage fand in diesem Gespräch nicht statt. Dass Bürger mit Heidar aber gesprochen haben muss, erkannte er daran, dass er für Heidar „vollkommen gestorben“ (Z. 954) war. Schon als Kind musste er gegenüber seinem Vater die Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit ersticken, und das führte zu erheblichen Selbstzweifeln. Nun widerfährt ihm als Jugendlicher eine andere Ohnmachtssituation, in der er seine Enttäuschung und seinen Ärger über das Verhalten des Schuldirektors zurückhalten muss. Unabhängig von dem schulinternen Machtgefälle musste er seine Enttäuschung unterdrücken um keinen Schulverweis zu riskieren, weil er auf keinen Fall zu dem Vater zurück in die Familie wollte (vgl. Z. 814, 991, 1012-1016). Leidensdruck und Ohnmachtsgefühle führten zu einem Abwehrmechanismus gegen die eigene Person. Die Abwehr von Michael lag in seinem völligen Rückzug:

M.: *Das Positive, was diese Sache zur Folge hatte, war, danach war mir wirklich alles egal, danach wurde ich auch nicht mehr gemobbt. Weil, gemobbt wird man nur, solange man sich dagegen wehrt. Es war mir alles richtig vollkommen egal. Und dann ham die ihrn Spass an mir verlor. Ich bin nach dem ersten halben Jahr bei Heidar, nah einem Jahr Mobbing und 'nem halben Jahr Missbrauch, bin ich für meine Mitschüler sozusagen durchsichtig geworden. Ich weiß nich, ob Sie sich das vorstellen ja können. Plötzlich werden sie nicht mehr wahrgenommen.*

I.: Sie haben sich in sich zurückgezogen, Sie haben nicht mehr revoltiert. Sie haben Ihre Meinung nicht gesagt. Ja.

M.: *Ich wurde durchsichtig, die ham mich nicht mehr wahrgenommen. Mhm so hab ich die Schulzeit überstanden und nachdem ich sozusagen durchsichtig geworden war, bin ich auch an die Reformschule angekommen. Ich hab durch Zufall so ein kleines Türchen in die Schule gefunden. Aber dazu musste ich erst durchsichtig werden. Die Tür zur Reformschule, die war mir verrammelt, versperrt und dicht, da kam ich nich rein, da standen, da stand eine kläffende Meute von Mitschülern davor und spuckende Lehrer und äh Lehrer mit solchen steifen Schwänzen standen vor dieser Tür zur Reformschule und erst als ich sozusagen durchsichtig war, ja, bin ich sozusagen durchs Schlüsselloch geschlüpft und bin an der andern Seite, also tatsächlich an die Schule gekommen und das ist auch der Grund, warum ich zu Hause nichts gesagt habe. Also ich hab n Teufel getan, irgendwas zu sagn, nachher hätte die mich weggeholt und das wäre viel schlimmer gewesen, also zurück zu meinem Vater, also da war diese Masturbation, das war abgehakt, ach, das war gar nichts dagegen, da war ich immerhin der Tierarzt, der da ja irgenwas vornimmt ja (.). Dass war gar nichts im Verhältnis zu dem, was mir in meinem Elternhaus geblüht hat (Z. 965-994).*

Zunächst beschreibt der Biografieträger in dieser Passage, dass er nicht mehr gemobbt wurde, weil ihm „alles richtig vollkommen egal“ (Z. 967-968) gewesen sei. Diese Schutzfunktion, die in der Vermeidung der Bewusstmachung gegenüber seinen Scham-Affekten und der bereits in dem familialen Umfeld manifestierten Schuldgefühle bestand, führten zu

einem beachtenswerten Erfolg: Er wurde nicht mehr gemobbt (vgl. Z. 966). Seinen völligen Rückzug kleidet Michael in das Bild von imaginärer „Durchsichtigkeit“, (vgl. Z. 970, 978, 979, 982, 986) womit er einerseits keine Angriffsfläche mehr für das Mobben bot, er zugleich aber auch eine vorbeugende Maßnahme gegenüber neuen Schamgefühlen traf (vgl. Hilgers, 2006, S. 27). Mit der für seine Erzählweise typischen Generalisierung, die in dieser Passage eingegrenzt wird auf die mobbenden Schüler, den spuckenden Französischlehrer und dem Missbrauchstäter Heidar, (vgl. Z. 983-985) gelingt ihm nach seinem völligen sozialen Rückzug auch das „Ankommen auf der Reformschule“ (vgl. Z. 980). Mit dem „nicht mehr Wahrgenommenwerden durch die anderen“ Schüler (vgl. Z. 978) „hatte er die Schulzeit überstanden“ (vgl. Z. 979). Zum Abschluss dieser Passage evaluiert Michael, dass der Grund, weshalb er zu Hause nichts erzählt habe, aus seiner Sorge resultiert, dorthin dann wieder zurück zu müssen (vgl. Z. 988). Selbst der sexuelle Missbrauch wäre nichts gegen den viel schlimmeren Vater gewesen (vgl. Z. 990-992). Mit der Metapher des „Tierarztes, der da irgendwas vornimmt“ (die Masturbation) (vgl. Z. 992-993) wiederholt Michael diesen zuvor schon geäußerten Vergleich (vgl. 889-893). Damit wird der Eindruck, dass es sich bei dieser Metapher (vgl. Z. 1012) um eine Bearbeitungsstrategie handelt, bestärkt.

Mit dem ‚Tierarzt‘ gelingt mindestens das Umleiten des sexuellen Missbrauchs auf ein Nebengleis, welches hilft, den empfundenen Ekel und Schrecken aus der Situation abzuspalten und mit der Versachlichung zu verharmlosen. Michael erfuhr, dass eine offene Kommunikation über die leidvoll erlebten Verhaltensweisen der Mitschüler und Lehrer nicht den erhofften Erfolg hatte. Wiederholt erfährt er keine individuelle Wertschätzung. Er geht als so sehr beschämte Person aus diesem Konflikt hervor, dass er metaphorisch formuliert „durchsichtig“ (Z. 966) wurde. Hinzu kommt die gefühlte Verachtung, die aus den Worten hervorgeht, „dass er für Heidar vollkommen gestorben sei“ (vgl. Z. 954). Das Machtgefälle zwischen Vertretern der Institution und Schüler produziert jene Ungleichheit, in der die Machtausübung, wie sie der sexuelle Missbrauch darstellt, bei den Jugendlichen zur Beschämung führen kann (vgl. Kap. 2.3). Eine vergleichbare Deutung gelingt in der Beziehung zum Vater nicht. Die Diffamierungen und Verletzungen durch den Vater bewertet Michael ungleich schwerer:

M.: ... das sind Attacken auf das Selbstwertgefühl, auf die Identität, das sind Angriffe auf die Identität, die kommen wie so 'n Heckenschütze. Sie können sich nirgends aufhalten, ohne sicher zu sein, dass nich aus irgendeiner Ecke auf sie tödlich geschossen wird >räuspert sich< (Z. 1012-1016).

Offensichtlich ist der Interviewte mit diesem bilanzierenden Abschluss des väterlichen Verhaltens immer weiter in eine Spirale der Rechtfertigung seines schlechten Verhältnisses zum Vater verweben, da die Argumente sich von Angriffen auf die Identität bis hin zum tödlichen Schuss verstärken. Das schon eingangs des Interviews konstatierte „gescheiterte“ Verhältnis zum Vater (vgl. Z. 21) erfährt hier eine massive Bestätigung.

4.3.1 Das Schweigen brechen: oder die unendliche Geschichte

Michael erzählt, dass er 1999 an das Hessische Kultusministerium geschrieben habe (vgl. Z. 1117-1120), um der Kultusministerin „*was ganz Ekelhaftes*“ (Z. 1119) mitzuteilen. Zugleich wandte er sich aber auch gegen die Schließung der Schule, weil es Missbrauch gegeben habe. Diesen Plan hatte er einem Zeitungsartikel entnommen. In der ihm eigenen Bildersprache begründet er seine Meinung „... *dass man also einen Hund nicht gleich tot schlägt, bloß weil er Flöhe hat...*“ (Z. 1120-1121). Auf diesen Brief habe er vom Ministerium nie wieder etwas gehört.

Einen zweiten Anlauf zur Veröffentlichung seines sexuellen Missbrauchs unternahm er 2007, weil er es „unfair fand, dass der Staat, die Öffentlichkeit, alle Bescheid wissen, nur der Leiter der Reformschule, damals W. S., habe keinen Schimmer (vgl. Z. 1246-1249). Sein persönlich vorgetragener Bericht über die Zustände an der OSO blieben ohne Reaktion. Auch der Schulleiter S. zeigte keinen Ansatz für irgendeine Maßnahme.

Erst im Jahre 2009 hörte er von zwei anderen betroffenen ehemaligen Schülern, Carsten Bickenbach und dessen besten Freund, dass sie sich erneut mit dem erlebten sexuellen Missbrauch an der Odenwaldschule auseinandersetzen werden. Michael war bereit, an einem für Mitte Juli 2009 geplanten persönlichen Gespräch zwischen der neuen Schulleiterin, Frau K., nebst weiteren Vertretern der Schule, mehreren Betroffenen, einem Moderator sowie einer ehemaligen Schülerin, die als Journalistin tätig ist, teilzunehmen und seine Erlebnisse offenzulegen. Auslöser für diese Gespräche waren die beabsichtigten Festreden und Feierlichkeiten anlässlich des im Juni 2010 stattfindenden 100-jährigen Schuljubiläums. Die Betroffenen wollten wissen, wie die OSO mit dem seit 1998/1999 bekannten sexuellen Missbrauch (siehe Interview Carsten Bickenbach) umgehen werde. Nach diesem Gespräch trennten sich die Wege von Michael und den anderen Betroffenen. Er verfasste einen eigenen Brief an die Schulleitung. Der Gesamtkomplex des Missbrauchs an der Odenwaldschule und seiner Opfer ist auch im Jahre 2013 noch nicht abgeschlossen.

Michael sieht es als „*historischen Verdienst*“ (Z. 1367) der Schulleiterin, Frau K., an, dass sie die volle Öffentlichkeit hergestellt hat und auch konkrete erste Schritte zur Aufarbeitung unternahm:

M.: Erst die Frau K. hat die Chance genutzt, >holt Luft< indem sie nach Gestern schaut, den Tag zum Heute machen und damit eine Perspektive auf ein Morgen zu eröffnen. Und erst die Frau K. hat durch ihr Zurückschauen den Tag zum Heute gemacht. Vorher gab's nur Gestern (Z. 1254-1257).

Michael resümiert mit diesem ‚Bild‘ seine Erfahrung, dass die Vertreter der OSO die juristisch verjährten Fälle auf sich beruhen lassen wollten. Die Mehrzahl der Opfer verfolgt jedoch das Ziel einer umfassenden Aufarbeitung und finanziellen ‚Entschädigung‘, ohne die eine Zukunftsberechtigung für die OSO nicht gesehen wird (vgl. Z. 1246-1274, 1292-1372).

4.4 Ein Leben mit übermächtigen Kräften

Die Interviewerin erfährt, dass Michael die Odenwaldschule 1982 mit dem Abitur und dem Berufsabschluss zum Chemisch-Technischen-Assistenten (CTA) verlassen konnte. Am Ende des zweiten OSO-Jahres hat er demnach seinen speziellen Platz als ‚durchsichtig[er]‘ (Z. 970) Außenseiter gefunden. An dieser Stelle sei ein kurzer Überblick über seine weitere Biografie gegeben, um die Ereignisse herauszunehmen, auf die Michael näher eingeht und seine Gesamterzählung abrunden wird.

Unmittelbar nach dem Ende der Schulzeit leistet Michael den Zivildienst ab, studiert anschließend rund fünf Jahre in Karlsruhe an der Akademie der bildenden Künste das Fach Bildhauerei. Er bewohnte kostenlos ein kleines Quartier und erhielt 400,00 bis 440,00 DM monatliche Unterstützung durch den Vater. In seinen Augen ein sehr geringer Betrag, weil davon auch Materialien, Werkzeuge, Telefon, Fahrzeugkosten sowie eine Ateliermiete zu bezahlen waren. Entsprechend bescheiden war der alltägliche Lebenszuschnitt. Er verließ die Akademie ohne formalen Abschluss, der zwar möglich gewesen wäre, aber erst seit 2007 als Diplomprüfung vorgeschrieben ist.

Seit 1989/1990 arbeitete er mit einem Atelierstipendium in einer hessischen Stadt, davon etwa zehn Jahre als Architekturmodellbauer und -rekonstrukteur. Während dieser Zeit erlebte er sich erneut, wie bei Heidar, als Ausbeutungsoffer:

M.: ...gescheiterter Künstler >holt Luft< Mhm und ich hab mich a- also als Bildhauer nicht geschont, diese Stahlplastiken, wie da zum Beispiel, das is eine, das is eine Wahnsinnsarbeit, ... das ist körperlich also extrem anstrengend. Und ich hab zehn, elf Stunden, ahm, da gekämpft, immer in dem Wahn zum Weltruhm >holt Luft< ja mich zu malochen >lächeln< per aspera at astra, aber das war viel aspera und wenig astra >lacht< und das is also völllich in die Hose gegangen und tja, (1) ich musste einfach sehn, dass ich das irgendwie ah überlebe. Ich hab dann Architekturmodellbau angefangn (1) Mhm >schluckt< Und da passierte dann, da wiederholte sich dann das Schema, was bei mir immer war, ich hab für das Dommuseum in Mainz Architekturmodelle gebaut, ... Da gab es einen >Räuspern< Direktor, der sehr schnell erkannt hat, zu was ich alles in der Lage bin >holt Luft< und der das systematisch gefördert hat. Das war für mich gut, das war ‘ne Förderung ja Mhm >holt Luft< der das aber ganz still für sich behalten hat. Der hat also keine Werbung gemacht, was der Bohrer alles kann, sondern der hat das ganz für sich behalten, also sein Geheimnis >holt Luft< und hat die goldnen Eier, die ich ihm gelegt habe, die hat er selbst gebraten. Ich war immer nur der Modellbauer... Aber jedenfalls ist das wieder dasselbe Prinzip, das manus lavat manum hat nicht funktioniert. Ich habe feste gewaschen und gewaschen und gewaschen, aber ich wurde dabei selber nicht sauber. Ja Mhm (3) Also ich bin aus diesem, aus diesem Schema nich rausgekommen (Z. 1209-1240).

Michael bilanziert die Phase seiner Bildhauerarbeiten als „gescheiterte“ (Z. 1208) Künstlerzeit, in der sich sein Traum vom Weltruhm nicht erfüllte. Trotz anstrengender körperlicher Tätigkeit gelang es nicht, eine finanziell sichere Existenz aufzubauen, geschweige denn Weltruhm zu erlangen. Sein symbolischer Vergleich „per aspera at astra“ (Z. 1213)

– durch Mühsal gelangt man zu den Sternen – mündet in ein rustikal formuliertes Resümee: „... *das is also völllich in die Hose gegangn...*“ (Z. 1215). Mit einem Rahmenschließelement „*und tja*“ (Z. 1215) scheint er seine damalige Situation akzeptiert und abgeschlossen zu haben. Dies geschah in einer Art und Weise, die der bisher nachgezeichneten Bearbeitungsstrategie, sich als Opfer zu konstruieren, d. h., sich in einer ausgeprägten Fremdbestimmtheit zu erleben, folgt. Die anschließend aus der finanziellen Notlage heraus übernommenen Auftragsarbeiten im Architekturmodellbau für das Dommuseum bestärken seine Einstellung, wonach er sich immer wieder ausgenutzt fühlte. Er definiert sich als ein Opfer der Umstände, aus denen er nicht herausgekommen sei (vgl. Z. 1236-1239).

Nicht nur die Anerkennung als Künstler ist ihm als Bildhauer und Modellbauer bisher verwehrt geblieben. Das Privatleben entwickelte sich auch anders als gedacht. Seine erste Ehe scheitert 1992. Die Ehefrau hatte sich trotz der Schwangerschaft mit dem zweiten Kind einem seiner Bekannten zugewandt. Im Ergebnis war er mit Unterhaltszahlungen und langen Auseinandersetzungen über ein Besuchsrecht für die Kinder konfrontiert. Die oben angeführte finanzielle Notlage stellte einen weiteren Grund dar, weshalb er die Auftragsarbeiten für das Dommuseum übernehmen musste. Nach der Ehescheidung riss die Kette schwerwiegender Lebensereignisse nicht ab. Michael erzählt, dass er 1994 einen typisch männlichen Krebs bekommen habe, der in einer „*ziemlich üblen, langwierigen Operation*“ (Z. 1194) entfernt worden sei. Die Situation nach der Scheidung und die Krankheit beschreibt Michael wieder mit einem Bild: „... *das ging mir richtig auf die Eier...*“ (Z. 1193).

Auch mit diesem Resümee bestätigt Michael eine weitere Form einer spezifischen Bearbeitungsstrategie, wonach er durch die Verwendung einer bildhaften Sprache, von Metaphern und von Symbolen einer Konfrontation mit den eigenen Gefühlen „künstlerisch umschreibend“ ausweichen zu können scheint. Dennoch vermag Michael Enaktierungspotenzial zu nutzen, indem er dem Rat eines Freundes folgt, eine Therapie zu machen:

M.: ... *und das hab ich dann auch gemacht.* >Holt Luft< *Aber es war leider die falsche Therapie, es war nur 'ne Verhaltenstherapie. Ich mu- ich hab da einfach nur gelernt, mit den Messern in meinem Rücken zu leben, ja, aber nich sie zu ziehn.* >Räuspern< *Mhm und Familienaufstellung und so- ganz, ich hätte was ganz andres gebraucht. Seitdem weiß ich das mit den Fotos über meinen Erzeuger* (Z. 1195-1202).

Dieser Absatz ist ein argumentativer, erzählt in der ersten Person Einzahl, dem Ich. Thematisch schließt er an eine hier nicht zitierte Aussage über den Charakter der ersten Ehefrau an, über die er abschließend feststellte, dass „*sie einfach nicht richtig ticke*“ (Z. 1178). Formal unterbricht sich Michael nach der Feststellung, eine Therapie gemacht zu haben, um nach dem Luftholen die Therapie als die falsche zu bewerten. Dass es sich hier um ein relativ unverarbeitetes Thema handelt, machen die Wortabbrüche und Wortwiederholungen deutlich. Aus der Erzählung wird klar, dass er erst nach der Verhaltenstherapie erkannte,

dass es die falsche gewesen sei. Dennoch deutet die symbolische Wortwahl „... mit dem Messer im Rücken leben, ohne es ziehen zu können...“ (vgl. Z. 1198) auf eine gewisse Anpassungsleistung hin. Möglicherweise verbirgt sich auch hier mit seiner kritischen Bewertung der Verhaltenstherapie eine unsichere Gefühlslage gegenüber einigen biografischen Themen. Diese Familienaufstellung führte zu der Erkenntnis, wonach sein Vater bei ihm verhindern wollte, dass sich das ursprüngliche Verhalten des Vaters in dessen Herkunftsfamilie mit ihm, dem Erstgeborenen wiederholen könnte. Eine Verkennung der interpretierten Familiensituation auf den Fotografien zieht er nicht in Erwägung. Im Gegenteil, seine diesbezüglichen Gefühle werden im Verlaufe des Interviews nach wie vor sehr ‚frisch und stark‘ präsentiert, eine Loslösung ist nicht erkennbar. Dafür spricht ferner seine distanzierte Bezeichnung für den Vater, den er vereinzelt seinen „Erzeuger“ (Z. 1201) nennt. Mit der Bilanzierung „... ich hätte was ganz anders gebraucht“ (Z. 1200) versucht der Erzähler, eine rationale Begründung für die offenbar nicht als erfolgreich erlebte Therapie zu liefern. Dass es sich doch um keine bloße Rationalisierung zu handeln scheint, macht das Ausbleiben eines alternativen Therapieversuchs deutlich. Allerdings könnte es hierfür eine Erklärung geben. Mit dem Konjunktiv „hätte“ in Z. 1200 verweist er auf eine Situation in der Vergangenheit, einem ‚Damals‘. Und dieses ‚Damals‘ war geprägt von einem „Scheidungs-zirkus, Unterhaltspflicht, Arbeitslosigkeit und Krankheit“, (vgl. Z. 1207) einer Zeit existenzieller Sorgen. An eine neue, andere Therapie war unter diesen Umständen eher nicht zu denken.

Wie der Biografieträger erzählte, scheint es ihm gelungen zu sein, in den rund zehn Jahren mit dem Architekturmodellbau zwar seinen familialen Verpflichtungen nachgekommen zu sein, indessen fehlte die künstlerische Anerkennung. Nach persönlich insgesamt sehr schwierigen Jahren kommt ihm das Atelierstipendium, über das er seit 1989/1990 weiterhin verfügt, zugute. Damit kann er kostenlos ein großes Atelier für eigene Arbeitserstellungen und als Ausstellungsraum nutzen. Aber Aufträge kommen sehr unregelmäßig. Nach der Erfahrung, dass seine Arbeiten für das Dommuseum nicht zu seinem öffentlich anerkannten Künstlererfolg führte, sann er auf Abhilfe, die er in einem Zweitstudium sah:

M.: Der Grund für dieses Studium war, dass ich als Architekturrekonstrukteur an einen Punkt angekommen war, an dem der Doktorgrad für mich wichtig schien, um von meinen Kunden so ernst genommen zu werden, dass ich das öffentlich tun konnte, was ich schon seit langem tat, ohne damit in den entsprechenden Publikationen angemessen genannt zu werden. Wollte ich also mein Geschäft ausbauen, so glaubte ich, die Ausstellungskataloge als Werbemedium zu gebrauchen und das ging nur, wenn ich diese drei Zeichen vor dem Namen hätte. In Wirklichkeit hätte mir das wahrscheinlich auch nicht geholfen, denn die Veranstalter hätten sich die wissenschaftlichen Ergebnisse von mir auch an meinem Grad vorbei anzueignen versucht, bzw. mich gar nicht erst beauftragt, wenn von vornherein festgestanden hätte, dass ich das nicht zulassen würde. Ja, also studiert habe ich an der Uni Mainz von 2000 bis 2002 Kunstgeschichte im Hauptfach, Klassische und Christliche Archäologie und Byzantinische Kunstgeschichte, mein Lieblingsfach. Das Grundstudium habe

ich mit der Zwischenprüfung, Note 2, abgeschlossen, Ja, und dann habe ich 2002 noch einmal geheiratet und wir haben 2006 eine süße Tochter bekommen.

I.: Können Sie von der Kunst leben?

M.: *Nur mit Hartz IV. Meine Frau kann wegen einer Schulterverletzung jetzt auch nicht mehr arbeiten und ich mache noch so den einen oder anderen Aushilfsjob, um über die Runden zu kommen (Z. 1245-1267).*

Die in dieser Passage vorherrschenden Textsorten sind das Berichten und Argumentieren. Der Erzähler stellt kausale Verknüpfungen im Konjunktiv her, insbesondere bei Argumenten, deren Realitätsbezug fraglich scheint, beispielsweise:

„In Wirklichkeit hätte mir das wahrscheinlich auch nicht geholfen, denn die Veranstalter hätten sich die wissenschaftlichen Ergebnisse von mir auch an meinem Grad vorbei anzueignen versucht...“ (Z. 1252-1254).

Inhaltlich beginnt Michael die Erzählung mit der Begründung für ein Zweitstudium, wobei er ein Argument, nämlich seine Opferrolle, als bekannt voraussetzt. Das neu eingeführte Argument enthält die Hoffnung, dass er mit einem Dokortitel eigene Publikationen veröffentlichen könne. Unter „Publikationen“ subsumiert er *„Ausstellungskataloge als Werbemedium“* (Z. 1249-1251) mit dem Ziel, „sein Geschäft auszubauen“ (vgl. Z. 1250). Seine weitere Darstellung enthält einen logischen Bruch. An keiner Stelle des Interviews erzählt er, ob und gegebenenfalls wie er das Studium in Mainz abgeschlossen hat. Stattdessen ist über die Studiendauer nachvollziehbar, dass es nach dem Grundstudium zu einem Abbruch kam. (Die Zwischenprüfung schloss er mit der Note gut ab. Z. 1259). Im Vorfeld führt er Vermutungen darüber an, weshalb das Studium ohnehin keinen Sinn gemacht hätte: Die *„Veranstalter“* (Z. 1253) hätten sich entweder seine Arbeit betrügerisch aneignen können, oder schon gar keinen Auftrag erteilt, sofern er auf Nennung seines Namens bestanden hätte (vgl. Z. 1253-1256). Diese auf Vermutungen basierende Argumentation gewinnt einen legitimierenden Charakter für den Studienabbruch.

Vor dem Hintergrund der wiederholt aufgestellten These, dass Ereignisse in Michaels Leben von ihm fremdattribuiert werden, nimmt die Rekonstruktion seiner Bearbeitungsstrategie signifikante Formen an. Erfolgreiche Ansätze für eine wirtschaftlich gelingende Entfaltung seiner subjektiven Möglichkeiten scheitern in der Konfrontation mit dem realen Leben. Daran ändert auch sein positiver Selbstbezug kaum etwas, der deutlich wird, wenn er die Note 2 für das Ergebnis der Zwischenprüfung bekannt gibt. Er vergewissert sich damit lediglich seiner Interessen und seiner intellektuellen Möglichkeiten. Erst mit der späteren Beschreibung über Studienort und Dauer (zwei Jahre) sowie der Erzählung über die Beendigung des Grundstudiums, jedoch nicht des Hauptstudiums, erhält die Interviewerin indirekt Gewissheit über den Studienabbruch 2002. Auch in diesem Zusammenhang findet eine reflektierende Auseinandersetzung über die erzählten Inkonsequenzen nicht statt. Tatsächlich wendet sich Michael zum Schluss dieses Absatzes seiner aktuellen Familiensitua-

tion zu. Er habe 2002 noch einmal geheiratet und inzwischen eine „süße“ (Z. 1261) Tochter bekommen. Angesichts der erlebten existenziellen Bedrohungen und den Verletzungen seiner Selbst, die Michael erfahren musste, schien es der Interviewerin fraglich, ob er von der Kunst leben könne (vgl. Z. 1262). Die sachliche Antwort lautet: Nein.

Dennoch gewinnt die zweite Familie trotz finanzieller Probleme den Status einer stabilisierenden Funktion. Seine Handlungsorientierung drückt aus, dass er einerseits aufgrund eigener Potenzialumsetzung überlebt, andererseits das Schicksal immer wieder seine Fäden spinnt, seine Orientierung beeinflusst und seinem künstlerischen Ruhm im Wege steht.

4.5 Zusammenfassung der Fallstudie Michael Bohrer aus anerkennungstheoretischer Perspektive

4.5.1 Die formale Selbstpräsentation

Bevor nun Michaels Sozialisationsprozess aus anerkennungstheoretischer Perspektive rekonstruiert wird, sind zunächst die Hauptmerkmale der formalen Präsentation seiner Darstellungen zu beleuchten. Dabei nehmen Argumente und Bilanzierungen einen sehr breiten Raum ein. Auffallend ist seine häufige Verwendung von imaginären Bildern, die Lebenszeiten überspringend den Verweis auf sein Weltbild herstellen, die zwar eine lebendige Anschauung ermöglichen, aber kaum die eigene emotionale Qualität des Erlebten wiedergeben. Aus der zeitlichen und inhaltlichen Vernetzung entsteht der Eindruck, dass er sich immer wieder in einem Zwiespalt zwischen Krisenbewältigung und Begründungszwang befindet. Zur Abwehr der Vergangenheit nutzt er das rhetorische Mittel der ironischen und bildhaften Indirektheit, womit er gleichwohl die Reflexion des eigenen Wissens zu erkennen gibt. In der Regel verwendet Michael die Textsorte der Beschreibung im Tempus des Perfekt. Nur in Ausnahmen setzt er szenische Erzählungen zur Verdeutlichung von Ereignissen ein, die dann in der damaligen Zeit aus der Perspektive des erzählten Ichs gestaltet werden. Die Schilderungen über die Vergangenheit in seiner und des Vaters Kindheit sind so aufgebaut, dass sie einen kausalen Bezug zu seiner eigenen Lebensgeschichte ermöglichen sollen. Insbesondere verbindet er kausal die Erziehung seines Vaters und dessen Charakter immer wieder in Rückblenden mit seinen Lebenserfahrungen und -handlungen und verleiht ihnen damit eine legitimierende Bedeutung. Zugleich gewährt diese Gegenüberstellung des väterlichen Lebens mit dem eigenen einen tiefen Einblick in die zerstörerischen Effekte seiner familialen Sozialisation.

4.5.2 Lebensskizze eines schicksalhaft bedrohten Selbstbildes

Die Rekonstruktion der Krisenproblematik in der ersten Lebenssphäre

Michaels biografische Präsentation spannt einen Bogen zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Lebenssphäre, in der seine eigene Lebensgeschichte und die jeweils historisch aktuelle, gesellschaftliche oder schulkulturelle Situation ihren Niederschlag findet. Weiterhin ist seine Darstellung sehr stark von spezifisch lebensgeschichtlichen Erfahrungen des Vaters geprägt, die umfasst mit einer Facette dessen Herkunftsfamilie und mit einer ande-

ren Facette dessen nationalpolitische Erziehung. Außerdem kommt in der biografischen Bedeutung für Michael über den sexuellen Missbrauch hinaus der Aspekt der psychisch erlebten Gewalt durch Schüler und Lehrer hinzu.

Was dieser Sozialisationsprozess aus anerkennungstheoretischer Perspektive für Michael bedeutet, soll im Folgenden auf Basis der primären und sekundären Lebenssphäre entwickelt werden. Denn der entscheidende Individuationsprozess findet zwischen dem sechsten und sechzehnten Lebensjahr statt. Ohne eine lebenslange Entwicklung zu übersehen, soll gerade in diesem zeitlichen Rahmen die kognitive und soziale Kompetenz entfaltet werden und sich lebenspraktische Autonomie entwickeln (vgl. Erikson, 2003 S. 14f; Helsper, et al., 2009, S. 261).

Weil Michaels Erzählungen in der Grundschulzeit beginnen, sind keine empirisch belegbaren Daten seiner frühkindlichen Sozialisation für die Analyse verfügbar. Als ältester Sohn könnte er aber in der Kleinkindphase die volle Aufmerksamkeit der Mutter gehabt haben, sodass er wahrscheinlich auf eine soziale Befriedigung seiner natürlichen Bedürfnisse vertrauen konnte. Inwieweit hier also die Qualität der Selbstbestimmung bereits in der ersten Auftrennung von Selbst und Anderen in der frühen Kindheit eine Einschränkung und damit eine Krise erfahren hat, lässt sich aus dem vorliegenden Interviewtext nicht rekonstruieren (vgl. Helsper, 1989, S. 13).

Nachstehend werden nun die Beziehungsstrukturen in der Eltern-Sohn-Beziehung der Lebensgeschichte genauer betrachtet. Generell fällt auf, dass sich die Eltern im Vollzug der elterlichen Liebe nicht um die konkrete Bedürfnisbefriedigung des Sohnes zentrieren. Michael erzählt in keiner Passage, dass er sich bei den Eltern geborgen fühlte oder sich mit Problemen an sie wandte. Auch dann nicht, als er in dem Internat gemobbt wurde und Hilfe dringend gebraucht hätte. Daraus lässt sich ableiten, dass bei ihm in der Primärbeziehung die Erfahrung vorherrschte, dass seine affektiven Bedürfnisse nach Nähe, Geborgenheit und Vertrauen nicht umfassend entsprochen wurde und die Eltern-Sohn-Beziehung nicht als eine umfassende, ganzheitliche, einmalige, auf reziproke Anerkennung ausgelegte Binnenrealität wahrgenommen werden konnte.

Mit dem Auftakt der biografischen Erzählung, in der er sofort argumentiert „*warum [ist] die Beziehung zu meinem Vater gescheitert ist*“ (Z. 21), bestätigt Michael nicht nur eine defizitäre familiäre Beziehung, sondern markiert auch den Vater an erster Stelle als den dominanten Konstrukteur einer Beziehung, aus der Leid für ihn erwächst. Michael spannt den Horizont für die väterliche Idealvorstellung von einem Sohn auf: „*Ehrgeiz, Härte, Sportkameraden*“ (Z. 66). Demgegenüber beschreibt der Erzähler sich: „*Ich war ein echtes Weichei, hasste Sport, bastelte, malte gern, guckte zwischen den Kufen einer umgedrehten Schubkarre den Wolken beim Ziehen und sich verändern zu...*“ (Z. 56-58). Hier wird der primäre Sozialisationsraum so dargestellt, dass Michael einer Bewährungsdynamik ausge-

setzt ist, die sich an den väterlichen Idealvorstellungen von einem Sohn orientieren. Nur wenn diesem Ziel gefolgt wird, ist es Michael möglich, in der Beziehung zu seinem Vater Anerkennung zu generieren. Die Einlösung dieses Anspruches überfordert Michael schon während der Grundschulzeit: *„Also ich bin mal gerne zur Schule gegangen. Je mehr meine schulischen Leistungen sanken, je mehr wurde ich der Klassenclown...“* (Z. 41-42). Der Vater gab Nachhilfeunterricht in der Weise, dass er in Deutsch und Geschichte Texte für Michael schrieb, was dieser kommentiert: *„Wie schämte ich mich, wenn ich seine Texte vor der Klasse als meine eigenen vorlesen musste und dann auch noch schlecht damit abschneide“* (Z. 44-46). In der Differenz zwischen dem Erziehungsideal des Vaters und der realen Individualität des Sohnes kann eine zentrale Krisenproblematik konkretisiert werden.

Wie wurde nun die Beziehung zur Mutter von Michael erlebt? Einerseits fühlte er sich in ihrem *„Windschatten sehr wohl“* (Z. 59), andererseits *„war [sie] nur eine treue feste Angestellte, die noch nicht mal Prokura hatte in dieser Firma“* (Z. 120-121). Damit weist die Beziehung zur Mutter oppositionelle Bezüge auf, die einerseits für affektive Zuwendung sprechen, andererseits aber auch durch die untergeordnete Rollenzuteilung durch den Vater entwertet werden. Mit der Unterordnung unter den Ehemann bzw. Vater konnte die Mutter gleichsam nur in versteckter Form emotionale Zuwendung geben. So klingt es schlüssig, wenn Michael das Erziehungsideal der Mutter auf den Punkt bringt: *„Unsere Ehre heißt Selbstverleugnung“* (Z. 301-302). Allerdings wird das Verhalten der Mutter gewissermaßen legitimiert durch das Eingreifen des Vaters, der, wie Michael erzählt, *„das Verhältnis zwischen meiner Mutter und mir systematisch torpediert und unterbunden (...) [hat]“* (Z. 101-102). Somit kann die Mutter nicht als Garant für eine affektive Beziehungsqualität auftreten, in der sich Michael frei entfalten kann.

Vor diesem Hintergrund erfährt Michael nicht umfassend jene emotionale Anerkennung, *„in der die Subjekte [...] zu einem elementaren Vertrauen in sich selbst gelangen [...]“* (Honneth, 2012, S. 172). Michael kann die grundlegende emotionale Sicherheit, das Selbstvertrauen, kaum gewinnen, das für die weitere Entwicklung der praktischen Selbstbeziehung die psychische Voraussetzung bildet.

In diesem emotionalen Spannungsfeld wird nun Michael vom Vater als Versager hingestellt: *„du wirst mal Müllkutscher“* (Z. 50), oder der Vater sagt: *„keine Ahnung hat er, aber davon jede Menge“* (Z. 1000), als der Sohn auf einer Münze das Erscheinungsdatum nicht richtig ablesen kann. Das heißt, der sensible, verträumte Michael wird in seiner Eigenheit nicht akzeptiert, sondern fühlt sich gedemütigt und erniedrigt. Somit ist es ihm während des Sozialisationsprozesses in der Familie nicht möglich, den Status eines moralisch geachteten, vollwertigen Interaktionspartners aufzubauen. Mit der Erfahrung der moralischen Missachtung geht *„typischerweise auch ein Verlust an Selbstachtung [...] einher“* (Honneth, 2012, S. 216).

In Anbetracht des bisher herausgearbeiteten Bildes der innerfamilialen Beziehungskonstellation wird deutlich, dass Michael in der Familie keine solidarische Wertgemeinschaft erfährt, weil mit der Degradierung durch den Vater dem Sohn die Möglichkeit entzogen wird, zu erkennen, dass den Selbstverwirklichungsintentionen des Sohnes innerhalb der Familie eine positive Bedeutung zukommt. Indem Michael nun für seine individuellen Eigenschaften (schüchtern, eigenbrötlerisch vgl. Z. 59) und Fähigkeiten (malen, basteln vgl. Z. 56) weder Förderung noch soziale Wertschätzung erfährt, wird auch die Entwicklung von Selbstschätzung massiv erschwert. Die Geschwister können keine stabilisierende Funktion ausgeübt haben, denn auch hier intervenierte der Vater: „... und hat meinen jüngeren Bruder prophylaktisch gegen Angriffe von mir in Schutz genommen, die von mir also niie auch nur angedacht waren...“ (Z. 102-103).

Die in der Eltern-Sohn-Konstellation an Bedingungen geknüpfte Anerkennung kann keine verlässliche Beziehung generieren, in der die Anerkennung und soziale Wertschätzung von Michael gesichert ist. Das heißt, dass vor allem die Vater-Sohn-Beziehung über die verletzenden Erfahrungen, Demütigungen, Zurückweisungen und Missachtungen dauerhaft gescheitert ist. Michael schließt den Kreis seines Interviewaufsatzes und begründet das Scheitern der Beziehung zum Vater wie folgt: „Ja, mein Vater hat mich aus der Familie rausgemobbt. Mein Vater hat mir von morgens bis abends nur vermittelt, das ich ah schlecht bin und versage und (2) in jeder Hinsicht ah nicht genüge (2)...“ (Z. 22-24).

Die Mutter-Sohn-Beziehung ist von Ambivalenz geprägt, kann jedoch gegen den dominanten Vater nicht das notwendige Durchsetzungsvermögen aufbringen, um als maßgebliche Kompensationsfigur wirken zu können. Michael selbst nennt massive Selbstzweifel: „... ich bin den Zweifel auch nie richtig los geworden, ich hab also aktiv Beschuldigungen bestritten... und so hab ich es nicht geglaubt, aber der (.) Stachel des Zweifels..., der saß bei mir ganz tief...“ (Z. 30-31, 114). Zusammenfassend ist demnach die nahe familiäre Sozialisationsphäre durch eine spezifische Binneninkonsistenz gekennzeichnet. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass Michael die Suche nach Beziehungen mit kompensatorischer Qualität beginnt, obgleich dies nur in einer quasi-familialen Stellvertreterbeziehung gelingen kann. Eine Aufgabe, die einem reformpädagogischen Internat entsprechen könnte.

Bevor er auf diese Internatserfahrung näher eingeht, konstruiert Michael im Rückblick auf seine Kindheit eine historische Tradition, die seine Biografie überformt. Auslöser hierfür war eine Verhaltenstherapie, die er im Alter von „Mitte 40 Jahren“ (Z. 108) vollzog, und in der er anhand von Familienfotos die Methode der ‚Familienaufstellung‘ kennenlernte und für seine Erkenntnis nutzte. Darin unternahm er den Versuch, die erzieherischen Intentionen des Vaters aus zwei Motiven herzuleiten: erstens über dessen eigene ideologische Erziehung in der Napola, sowie zweitens über den Versuch, die Mutter – Michaels Großmutter – gesellschaftlich zu rehabilitieren (vgl. Z. 97-100, 259-262). Außerdem unterstellte er dem Vater im Rahmen der ‚Familienaufstellung‘, dass er verhindern wollte, von Michael

genauso auf die Seite gedrängt zu werden, wie der Großvater einst vom Vater. Aus dieser Erkenntnis leitet Michael folgende Legitimation ab: „...so hab ich erst sehr spät gemerkt, dass ich da in seinem Film saß, also ich saß da tatsächlich nicht in meinem Film, sondern ich saß in seinem Film (1)...“ (vgl. Z. 111-113). Er glaubt, die Projektionsfläche der großmütterlichen und väterlichen Selbstverwirklichungswünsche gewesen zu sein, für die eine spezielle Erziehung (Napola) einen geeigneten Hintergrund bot. Somit stellt Michael eine generationenübergreifende und gesellschaftlich-historische Verknüpfung her, die es ihm ermöglicht, rückwirkend seine Verunsicherungen zu überformen, aber bei weitem nicht zu lösen. Der Vater wird als ‚Sündenbock‘ konstruiert. Michael beschreibt einen Vorgang, der psychoanalytisch als „transgenerationale Weitergabe“ bezeichnet werden kann. Die Napola-Lehrer projizierten in Michaels Vater, hart zu sich selbst zu sein, stattdessen fühlte er sich in seinem Inneren bedeutungslos, schwach, ohnmächtig, vielleicht auch wertlos. Der Vater transponierte unbewusst diese Gefühle auf Michael und bekämpfte sie anschließend an seinem Sohn (vgl. Bachhofen, 2012, S. 121ff). Eine Konfrontation mit dem eigenen Selbst, die Michael dem Vater abverlangt (vgl. Z. 601-602) entfällt, weil sie gleichermaßen für ihn problematisch zu sein scheint. Offensichtlich klafft hier eine Verletzung, die bis in die Gegenwart hinein reicht. Dies legt die Vermutung nahe, dass der Biografieträger seine Konstruktion eines ‚Sündenbocks‘ nicht als eine verkennende Dimension der imaginären Krisendeutungen erkennt und sie dadurch gleichsam reproduziert (vgl. Böhme, 2000, S. 234). Möglicherweise stellt sein Wunsch – im Gegensatz zum Erziehungsprojekt des Vaters – ein in der Welt anerkannter Künstler zu sein, jenes Bemühen um Anerkennung dar, welche ihm als Kind versagt blieb. Gerade nun im Scheitern seines ‚Weltruhms‘ gelingt die Erfahrung der elterlichen, sozialen und gesellschaftlichen Anerkennung wiederum nicht. Die seitherige Konstruktion eines möglichen familialen und gesellschaftlichen historischen Zusammenhangs führt darüber hinaus zur Ablehnung der väterlichen These, nach der er vielleicht doch „für sein Schicksal selbst verantwortlich gewesen sei“ (vgl. Z. 147-149). Die historische Überformung der Vater-Sohn-Beziehung verweist schließlich auf massive Verunsicherungen, sich selbst im Sinne eines ganzheitlichen, einmaligen praktischen Selbstbezugs anzuerkennen.

Psychische und sexuelle Gewalt im Rahmen der zweiten Lebenssphäre

Weil die Eltern und wahrscheinlich auch die Schule mit dem Jungen (Klassenclown) nicht weiter kamen, wurde er mit 13 Jahren in ein ‚reformpädagogisches‘ Internat, die Odenwaldschule, verbracht. Damit wurde die Odenwaldschule das soziale Interaktionsfeld, in dem der adoleszente Michael entscheidende Schritte in seiner Identitätsentwicklung unternehmen sollte. Eine schwierige Aufgabe vor dem Hintergrund der gravierenden Störungen in der familialen Sozialisation – die das Fundament für sekundäre Sozialisationsprozesse bildet – und die bereits eine problematische Selbstachtung, Selbstschätzung und geringes Selbstvertrauen grundgelegt haben. Hinzu kam nun die Institution eines Internats mit dem

spezifischen Anspruch, die Individuation in familienähnlichen, pädagogischen Beziehungen im Hinblick auf den Erwerb von Autonomie im gesellschaftlichen Spannungsfeld unterstützen zu können. Außerdem bestehen die wesentlichen Funktionen von Schule in der Qualifikation, der sozialen Integration sowie der Selektion – ohne damit besondere sozio-ökonomische Verhältnisse präjudizieren zu wollen. In jedem Fall repräsentiert die Schule ein hierarchisches Machtgefälle zwischen allen Vertretern der Institution und den Schülerinnen und Schülern. Wie geht der Biografieträger damit um?

Die Odenwaldschule bot zuerst einen Ort, den Michael aufgrund seiner „*landschaftlichen Reize und dem Heimatstil der Häuser mit hundertprozentiger Begeisterung*“ aufnahm (vgl. Z. 324-329). Er ist froh, dem rigiden Vater entkommen zu sein und wollte nun alles besser machen. Er lernte, beteiligte sich am Unterricht, war fleißig und hörte lieber Marschmusik als Popmusik.

Damit könnten einige Voraussetzungen für eine erfolgreich erlebte schulische Sozialisation gegeben sein. Doch diese Schule entpuppte sich in der Erfahrung Michaels als eine ideologische, in der alles nicht so war, wie es schien: „... *es wurde im Unterricht wurde (1) also ständig die Welt gerettet, da gab es gute Menschen und schlechte Menschen, da gab es Faschisten und Spießer... und gute Menschen, Helden, Leuchttürme der Menschheit >lacht< also Edelige... Leute, die sich positiv von den ganzen Spießern und Faschisten abheben und an deren Wesen sozusagen die Welt genesen (1) soll*“ (. Z. 399-407). Es wurde ein soziales Miteinander propagiert, aber nicht gelebt. Helden waren die, die Regeln brachen (vgl. Z. 498-501). Schüler und Lehrer hielten sich nicht an die Regeln, alles das war nur Fassade. Damit konnte sich Michael nicht identifizieren, er hörte „Marschmusik und keine Popmusik“ (vgl. Z. 808-809) und fatalerweise entsprach er damit eher den väterlichen Wünschen als der spezifischen Kultur der Odenwaldschule. Im Ergebnis wurde er von Gleichaltrigen sehr schnell abgelehnt, als Spießer, Schleimer und Faschist titulierte und infolgedessen „*sozial geächtet*“, (Z. 542) in der Gestalt des Mobbing. Eine kompensierende Beziehung zu Gleichaltrigen, in der er reziproke Achtung, Zusammenhalt, Vertrauen und Verlässlichkeit hätte erfahren können, kam nicht zustande. Hinzu kamen zynische Kommentare durch Lehrer, die sehr kränkend waren (vgl. Z. 699-706). Seine Stigmatisierung erfuhr durch die schulöffentliche Praxis einen beschleunigten Etikettierungsprozess (vgl. Sitzer, 2009, S. 162).

Ein zweites Mal erlebt Michael die Entrechtung, als gleichberechtigter Interaktionspartner, nun in der Schule, nicht agieren zu können. Aus seiner Etikettierung als ‚Schleimer‘ etc. resultiert das Gefühl einer Nichtpassung zur OSO, womit der Eindruck sozialer Wertlosigkeit verbunden wird. Infolge dieser massiv erfahrenen Anerkennungsverweigerung sowohl durch Schüler als auch durch Vertreter der Institution konnten sich Selbstachtung und Selbstschätzung kaum weiterentwickeln. Im Gegenteil, diese Situation provoziert das Hervorbringen von Abwehrmechanismen. Sein Abwehrversuch mündet zunächst in der Leis-

tungsreduzierung: „*Gut sein in der Schule lohnt sich nicht*“ (Z. 812). Er reduziert seine Leistungen nur soweit, „*damit [er] nicht wieder nach Hause musste*“ (Z. 814). Der Aufbau eines positiven Selbstbezuges gelang auch unter diesen Umständen nicht. Denn die Erfahrung, in den eigenen Fähigkeiten als wertvoll zu gelten, hätte von Michael in der schulischen Gemeinschaft stets wieder erneuert und rekonkretisiert werden müssen (vgl. Honneth, 2010, S. 267). Das vermochte er weder als Kind in der Familie, noch in dem schulischen Zusammenhang in Form von bejahenden Reaktionen seiner Eltern, Mitschüler oder Familienoberhäupter/Lehrer auf sein Verhalten abzulesen. Die Hilflosigkeit des Schülers, kein Enaktierungsvermögen für eine Gegenwehr mobilisieren zu können, macht ihn wiederum interessant für einen pädosexuellen Lehrer, der zugleich die Funktion seines zweiten Familienoberhauptes inne hatte.

Michael hoffte, in dem Familienoberhaupt, welches ihn mit Klagen über die Odenwaldschule in sein Vertrauen zog, einen Verbündeten gefunden zu haben, der für Abhilfe des Mobbing sorgen wird (vgl. Z. 815-818). Er ist anfangs nicht in der Lage, ein typisches Täterverhalten in dem Vertrauensaufbau des Familienoberhauptes zu erkennen. Er fühlt dessen Aufmerksamkeit und erlebt Wertschätzung, indem das Familienoberhaupt auch seine Beschwerden anhört, mit der Wirkung, dass dem pädosexuellen Täter die Ausübung des sexuellen Missbrauchs gegenüber Michael und somit seine Ausbeutung erleichtert wird (vgl. Z. 867-892). Auch hier gelingt es dem Täter, in seinem Opfer ein Gefühl der Mitschuld zu erwecken, was sozusagen einer Garantie für die Verschwiegenheit der Opfer gleichkommt. Wie bereits ausgeführt, wird durch das anbahnende Täterverhalten (Vertrauen aufbauen) und den folgenden sexuellen Missbrauch die institutionelle, pädagogische Beziehung sowie der Generationenunterschied zwischen Täter und Opfer aufgehoben. Der Täter installiert sich als signifikanter Anderer, der gerade den Heranwachsenden als generationell Anderer helfen sollte, Autonomie zu erwerben.

Jedenfalls erkennt der Biografieträger nach etwa sechsmonatigem sexuellen Missbrauch, dass er von diesem Familienoberhaupt keine Unterstützung gegen das Mobbing zu erwarten hatte, und deshalb wollte er als Opfer dem Täter nicht mehr zur Verfügung stehen. Er erkennt die „*Pseudo-Vertrauensfalle*“ (Z. 850), in die er geraten ist und beendet den sexuellen Missbrauch. Sein Handlungsdruck, dem Mobbing zu entkommen, war jedoch so groß, dass er sich danach Hilfe suchend an den Schuldirektor wandte, bei dem er ebenfalls pädosexuelle Neigungen vermutete. Und zwar auf der Grundlage der Klagen von Heidar, die Michael zuspitzt: „*Bürger war der Päderast-Proll, während Heidar der Päderast de luxe war*“ (Z. 792-793).

Die trotzdem erhoffte individuelle Unterstützung in seiner Notlage blieb aus. Der Direktor speiste ihn ähnlich wie der Missbrauchstäter ab, er versuchte eine ‚Normalisierung‘ sexueller Handlungen zwischen Lehrer und Schüler unter Verweis auf die griechische Knabenliebe zu erzeugen: „... *ich hab dem sehr vorwurfsvoll genauestens alles erzählt, was bei Hei-*

dar läuft. Und Bürger hat mir dann was von den Griechen erzählt und von Knabenliebe und Kulturgut und blablabla tschüss und das war's“ (Z. 949-953).

Als 13/14-jähriger Jugendlicher hatte Michael schon die Konflikte und somit eine nachwirkende Krise in den familialen Sozialisationssphäre zu verarbeiten. Es folgte eine zweite Krise, ausgelöst durch das Mobbing der Schüler und den Zynismus des Lehrers, sowie eine dritte Krise infolge des sexuellen Missbrauchs. Dies führte einerseits zu offenen Rollenkonflikten, andererseits aber auch dazu, dass er sein Selbstbild reorganisieren musste. Die vierte Krise umfasste die unterlassene Hilfeleistung des Schuldirektors gegen das Mobben, zu der dieser kraft seines Amtes gefordert gewesen wäre.

Ein Schüler, der sich integrieren wollte, der dazu gehören wollte, wurde in mehrfacher Hinsicht auf sich selbst zurück geworfen, auf ein instabiles und geschwächtes Selbst. Er sagt: „... *also es war mein sehnlichster Wunsch, irgendwie dazu zu gehörn und auch die Anerkennung zu kriegen, die man braucht... ich hab gemacht, was mein Vater immer von mir gefordert hat, Zähne zusammenbeißen...*“ (Z. 662-665). Die erlittenen Ohnmachts- und Hilflosigkeitsgefühle auf dem Internat, sein beschämtes Selbst verstärken sich mit dem Leidensdruck, auf keinen Fall wieder ins Elternhaus zurückkehren zu wollen.

Michael sah als einzig mögliche Handlungsoption den Abwehrmechanismus gegen die eigene Person, indem er sich vollkommen in sich zurück zog. Der psychosoziale Rückzug aus Interaktionsräumen verweist erneut auf die massive Verunsicherung seines Selbstbildes. Jedenfalls hörte das Mobbing schlagartig auf. Er wurde von den Gleichaltrigen in Ruhe gelassen.

Das heißt, Michael generierte eine strategische Handlungsorientierung, indem er sich von den ‚Etikettierern‘ distanzierte, sich äußerlich jedoch unauffällig zeigte. Dadurch erlebt er insgeheim Handlungsfreiräume, die ihn Autonomie wahrnehmen lassen: „*Nachdem ich durchsichtig geworden war, bin ich auch an die Reformschule angekommen*“ (Z. 979-980). Nach seinem völligen Rückzug aus dem soziokulturellen Interaktionsraum der OSO gelingt es Michael, einen positiven Gegenhorizont aufzuspannen, um seine weitere Schullaufbahn als Außenseiter – aber zumindest in Ruhe – zu gehen. Indem er sich von den wahrgenommenen ideologischen Erwartungshaltungen der OSO distanziert, konzentriert er sich allein auf die Leistungserwartungen der Schule und entwickelt damit lebenspraktische Autonomie. Er verlässt die OSO faktisch mit dem Abitur und einem Abschluss zum Chemisch Technischen Assistenten. Die Vermeidung der Auseinandersetzung mit dem sexuellen Missbrauch gelingt Michael auf dem Wege des Umdeutens und Verschiebens auf ein ‚Nebengleis‘ als Bearbeitungsebene, die er mit der Metapher „Tierarzt“ konstruiert (vgl. Z. 888). Dadurch veränderte sich der emotionale Charakter des sexuellen Missbrauchs: „*der hässliche widerliche weiße Körper, der lag eigentlich wie so 'ne Leiche vor mir, und ich hab da irgend 'ne Verrichtung vorgenommen (3) also Prostituierte ham das ja an ihrer*

Kundschaft ständig“ (Z. 889-892). Mit dem Abstrahieren der Geschehnisse von sich selbst wählt Michael eine situative Bearbeitungsstrategie.

Auch für die Zeit auf der Odenwaldschule zieht Michael immer wieder Vergleiche zwischen den Diffamierungen und Verletzungen des Vaters und dem Geschehen mit Schülern und Vertretern der Institution. Die gemeinsame gesellschaftliche Komponente markiert Michael mit dem Vergleich der ideologischen Napola und der ideologischen Reformschule. Damit konstruiert der Biografieträger eine Vernetzung individueller und gesellschaftlicher Zusammenhänge, aus denen er sich bis heute nicht zu befreien vermochte. Weil die mehrdimensionalen Verstrickungen faktisch gegeben waren, können sie eine legitimatorische Funktion für sein Verhalten übernehmen. Betrachtet man Michaels Zeit auf der Odenwaldschule unter einem Leistungs- und Bildungsaspekt, so wird deutlich, dass sein eigenes Leistungsvermögen ‚schicksalhaften‘ und damit fremdbestimmten Krisen ausgesetzt ist, obwohl er das Abitur und einen Berufsabschluss erreichen konnte. Die Ausgrenzungserfahrungen in der Schul- und Internatgemeinschaft verhindern seine soziale und emotionale Integration. Die schon in der familialen Lebenssphäre erfahrenen Missachtungen und seine Enttäuschung über die Odenwaldschule, die eigentlich als quasi-familiale Gemeinschaft die drei Anerkennungsweisen erlebbar machen sollte, jedoch in Missachtungen mündet, führen zu einer gesteigerten Anerkennungskrise und zu einer dynamischen Fortsetzung eines unsicheren, bedrohten Selbstbildes.

Die Vernetzung der Lebenssphären kumuliert das schicksalhaft bedrohte Selbstbild

Michael bewältigt das weitere Leben mit vielen Tiefs, dem Ausbleiben des Weltruhms als Künstler, einer lebensbedrohenden Erkrankung, einer Scheidung und ständigen wirtschaftlichen Problemen. Es folgten aber auch Erfolgserlebnisse in Ausübung der künstlerischen Tätigkeit, interessanten Studien, einer zweiten Familie. Der Triumph eines gelungenen Schul- und Lehrabschlusses und eines Studiums destruiert jedoch gleichsam die Erwartungshaltung des Vaters. Die Niederlagen, die Michael als Künstler und mit einer Scheidung erlebt, bestätigen gewissermaßen die negativen Urteile des Vaters. Und so wird sein Leben von dem Kampf um die Anerkennung seines Selbstbildes überschattet, welches sich in einem regelmäßigen Kontrast zur Realität befindet. Einer aufgezeigten Lebensrealität, zu deren störungsfreier Entwicklung eines praktischen Selbstbezugs weder das Elternhaus, noch die Institution Odenwaldschule sowie Gleichaltrige unter anderem die Dimensionen von emotionaler, moralischer und sozialer Anerkennung zur Verfügung stellten, die dafür erforderlich gewesen wären. Das mündete in eine fortbestehende Verunsicherung der Selbstwahrnehmung.

Übergreifend betrachtet besteht Michaels Bearbeitungsstrategie in der Erklärung, dass eine historisch bedingte Fremdbestimmtheit sein Leben maßgeblich beeinflusste. Mit dieser schicksalhaften Fremdbestimmung vernetzt Michael die familiale und schulische Lebenssphäre. Besonders ist die Art, wie er diese Fremdbestimmung darstellt. Einerseits mittels

der Lebensgeschichte des Vaters, andererseits durch eigene Erfahrungen. In beiden Fällen haben in der Wahrnehmung von Michael Täter ihre Opfer selbst zu Tätern gemacht, indem sie diese so beeinflussten, dass das gewünschte Verhalten sich von selbst eingestellt hat (vgl. Z. 856-867). Diese indirekte Täterschaft erzeugte bei Michael Schuld- und Schamgefühle, die bei seiner Opferkonstruktion bis heute zum Tragen kommen (vgl. Z. 120-121, 897-901). Er manifestiert damit nicht nur seine Ausbeutbarkeit, sondern gibt auch einen Hinweis auf seine nachhaltige Verunsicherung bezüglich des Selbstbildes. Als „Opfer“ hat Michael bis heute eine Identität aufgebaut, mit der er die Erlebnisse zu verarbeiten sucht. Als Kind einer Kriegsgeneration und aus seiner Sicht nachfolgendes ‚Opfer‘ zu sein, stellt für ihn künstlerischer Antrieb und Verarbeitungsstrategie dar, wovon seine Arbeiten zeugen. Der Vater wird ebenfalls als „Opfer“ konstruiert, was ihn vielleicht menschlicher wirken lässt. Allein über sein Konstrukt der „indirekten Täterschaft“ wird verstehbar, weshalb sein Enaktierungspotenzial zu schwach scheint, seine Ressourcen für seine berufliche Durchsetzung zu nutzen. Gerade die Kunst repräsentiert eine Welt, in der viel manipuliert wird, Durchsetzungsvermögen gefragt sind, Beziehungen aufgebaut, gepflegt und genutzt werden müssen. Verhaltensweisen, die er bisher aufgrund seiner Erfahrungen wenig mobilisieren kann, auch wenn sie für den Erfolg eingesetzt werden müssten.

Aus einem anderen Blickwinkel könnte gerade seine schicksalhafte Opfer-Lebenskonstruktion die Übernahme von Selbstverantwortung behindern. Obwohl Michael mit dem Schulerfolg und dem Studium durchaus bestätigende Selbstachtung entwickeln konnte, kann darüber das Leiden, das der Missachtung durch den Vater und der distanzierenden Gleichgültigkeit, der sozialen Zurückweisung der Eltern entspringt, nicht umfassend gelöst werden. Außerdem stellt die Ideologie der Odenwaldschule mit dem Dulden des Mobbing und dem sexuellen Missbrauch gerade nicht die Anerkennung des personalen Aspekts der Einmaligkeit zur Verfügung, sondern zwingt den Schüler zu einer völligen inneren Distanzierung, was schließlich mit einer äußerlichen Anpassung an das schulisch Geforderte und mit der gelungenen Distanznahme zu den Gleichaltrigen zu den Bildungsabschlüssen und zu der Erfahrung von lebenspraktischer Autonomie führt.

5. Die Fallstudie Frank Keres

Der Interviewort

Das Interview mit dem 72-jährigen Frank Keres fand am 21.9.2010 in Ravensburg, in der Wohnung vom Ehepaar Keres, statt. Daraus entwickelte sich ein Smalltalk über die unterschiedlichen Aufenthaltsorte des Paares. Anschließend schaltete die Interviewerin das digitale Tonbandgerät ein und bat um seine Erzählung, am besten beginnend mit dem Elternhaus. Doch Frank folgte seiner eigenen Relevanzsetzung.

5.1 Der sexuelle Missbrauch und die Folgen

Ein unvermittelter Auftakt

Der äußere Rahmen des sexuellen Missbrauchs auf dem Jesuitenkolleg:

F.: *Ja, also, ich wurde von Pater Bruno nachmittags bestellt, ich war externer Schüler, ich war also nicht im Internat. Ah, und ich wurde nachmittags nach seinem Gusto bestellt und dann ging ich zur Schule rauf, große Freitreppe, sehr imposant, geh ich die Freitreppe hoch und dann must ich oben links Richtung seiner Klausur, wo eigentlich Weltliche gar nicht rein dürfen, und da hat er immer so'n Zeitpunkt genommen, wo sonst keiner durch die Gegend lief oder uns sehen konnte. Dann hat er mich gepackt und schnell in seine Klausur, ins seine Zelle gezog'n, Tür zu, so, das war schon mal gelaufen. Und dann legte er sich dekorativ aufs Bett –. Ahn, legte er sich dekorativ aufs Bett und beäugte einen wie ein Geier, während ich immer in dem Raum ab- rumlaufen musste. So lange rumlaufen, bis er dann schließlich mich zu sich gewunken hat, und ich dann auf seine Bettkante musste und da ging's dann zur Sache. >Holt Luft< und das war drei Jahre lang, es war insofern mit Unterbrechungen, weil er immer die Sextaner aufgenommen hat, er machte die Aufnahmeprüfungen. OK. Er hatte also jedes, jedes, jedes Jahr wieder 'ne schöne Auswahl von Frischfleisch, konnte sich also wieder was Neues zulegen, sodass ich dann zeitweilig Ruhe hatte.*

I.: War Pater Bruno damals Leiter der Schule?

F.: *Nein, war nicht Leiter der Schule. Und ah ich hatte dadurch so von Zeit zu Zeit mal Ruhe, weil er andere Knäblein dann da hatte. Aber drei Jahre lang hing dieses Damoklesschwert täglich über mir, sodass ich nie wusste, biste wieder dran oder nicht? Dann hatte der wieder Frischlinge und holte mich nicht mehr (Z. 13-37).*

Anders als geplant eröffnet Frank seine Erzählung nicht mit dem Elternhaus, sondern mit der Beschreibung der personalen, örtlichen und zeitlichen Rahmung des an ihm vorgenommenen sexuellen Missbrauchs. Er beginnt mit dem heikelsten Teil des Interviews. Das bestätigt den anfänglichen Eindruck, dass er angespannt wirkte, weil ihn dieses Thema aktuell sehr beschäftigt. Frank Keres erzählt auf der formalen Ebene die gesamte Passage überwiegend im Tempus des Präteritums aus der Perspektive des erzählenden Ich. Er leitet seine Erzählung mit einer Sachverhaltserklärung ein: „... *ich war externer Schüler, ich war also nicht im Internat*“ (Z. 13-14). Anschließend folgt die szenisch-episodische Erzählung über Zeit, Ablauf und Ort des sexuellen Missbrauchs. Schließlich nimmt er argumentativ eine gewisse reflexive Distanz zum Geschehen ein. Diese wird insbesondere mit der For-

mulierung „... jedes Jahr wieder *‘ne schöne Auswahl an Frischfleisch...*“ (Z. 27-28) deutlich. Obwohl kaum prosodische Elemente vorliegen, die einen Hinweis auf seine Emotionen ermöglichen, zeugt dieser unvermittelte, selbstgesteuerte Erzählanfang doch von Franks innerer Spannung. Es ist aber noch unklar, welche Gedanken und Gefühle den Erzähler bewegen, die sich indes binnen kurzem zeigen werden.

Auf der inhaltlichen Ebene erfährt die Interviewerin sogleich, dass Frank ein Tagesschüler und kein Internatskind war. Er wurde extra nachmittags einbestellt, der sexuelle Missbrauch fand folglich nicht unmittelbar nach Schulende statt. Wie oft das geschah, oblag allein dem Willen des Täters, Pater Bruno: „... *nach seinem Gusto bestellt*“ (Z. 15). Damit markiert Frank zwei Zeiten: Erstens den Nachmittag als Zeit des Geschehens, zweitens die Anzahl der Missbrauchszeiten, die ‚beliebig‘, je nach Stimmung des Paters Bruno erfolgten, sowie den Ort des Geschehens, das Zimmer des Paters im Schulgebäude.

Mit der örtlichen Rahmung „... *ging ich zur Schule rauf, große Freitreppe, sehr imposant*“ (Z. 15-16) beschreibt er sich als beeindruckt von dem Gebäude. In dem Teilsatz „*geh ich die Freitreppe hoch und dann musst ich oben links Richtung seiner Klausur*“ (Z. 16-17) verwendet er das Verb ‚gehen‘ im Präsens. Mit diesem szenischen Sprechen vermittelt Frank einen bildhaften Eindruck der örtlichen Gegebenheiten. Es folgt wiederum eine Erklärung „... *wo eigentlich Weltliche gar nich rein dürfen*“ (Z. 17) und zu einem „... *Zeitpunkt...*“ *wo sonst keiner durch die Gegend lief oder uns sehen konnte*“ (Z. 18-19). Mit diesen Worten positioniert Frank Pater Bruno als jemanden, der gegen Regeln verstößt und Heimlichkeiten mit einem Schüler initiiert. Der Brisanz der Situation ist sich der Pater bewusst, denn jenseits jeder Art eines respektvollen Umgangs mit einem Schüler ist Frank von ihm „gepackt“ und „in seine Zelle gezogen“ worden (vgl. Z. 19-20). Ob die Zelle von innen abgeschlossen wurde oder werden konnte, lässt Frank offen. Dennoch erweckt seine Formulierung „*Tür zu, so, das war schon mal gelaufen*“ (Z. 20) den Eindruck des Unabänderlichen, dem er sich nicht entziehen konnte. Die Szene, in der sich der Pater „dekorativ aufs Bett legte“ und Frank im Raum „herumlaufen musste“ (vgl. Z. 21-23) enthält zwar keine konkretere Beschreibung des Adjektivs ‚dekorativ‘, wohl aber eine Bewertung von Pater Brunos Verhalten: „*er... beäugte einen wie ein Geier*“ (Z. 22). Die Bezeichnung ‚Geier‘ steht für mehrere Arten großer Greifvögel, die Aas fressen. Frank könnte den Geier als Symbol für Eigenschaften wie „unbarmherzig, brutal, über Leichen gehen“ auf das Verhalten von Pater Bruno übertragen wissen wollen. Ganz gewiss handelt es sich bei der Verwendung des Wortes ‚Geier‘ um eine negative Konnotation. Nach dem Herumlaufen in der Zelle musste sich Frank dann auf die Bettkante setzen „*und dann ging’s zur Sache*“ (Z. 24-25). ‚Die Sache‘ beschreibt er jedoch nicht näher, sondern unterbricht seine Erzählung an dieser Stelle mit ‚Luftholen‘. Diese akustische Gestalt enthält einerseits die Funktion eines Rahmenschaltelements, denn danach setzt er die Erzählung nicht sinnlogisch fort. Andererseits bietet dieses akustische Element die Bestätigung der anfangs wahrge-

nommenen Gefühlsanspannung. Der Verlauf der Eingangserzählung lässt die Annahme zu, dass der Erzähler mit dem Offenbaren der Geschehenskonstellation eine Leidensgeschichte offeriert, während er die Zuspitzung – „die Sache“ (Z. 25) – noch nicht näher ausführen kann. Jedenfalls beendet Frank die erste Erzählpassage mit der Beschreibung der Dauer des Missbrauchs: drei Jahre, unterbrochen durch die Zeit der Aufnahmeprüfungen für neue Sextaner. Pater Bruno suchte sich dann neue Schüler aus, doch diese Zeiten stellten nur zeitweilige Unterbrechungen seines sexuellen Missbrauchs dar.

Der durch das Luftholen markierte Bruch in der Geschehensdarstellung in Verbindung mit seiner merklichen Anspannung veranlasst die Interviewerin, ihm Zeit zur inneren Sammlung zu geben. Dies geschah mit einer ablenkenden Zwischenfrage nach der schulischen Funktion von Pater Bruno. Die kurze Antwort, wonach dieser Pater nicht Leiter der Schule war (vgl. Z. 33), lässt erkennen, dass Frank gedanklich weiter beim Missbrauchsgeschehen verweilte. „Aber drei Jahre lang hing dieses Damoklesschwert täglich über mir, sodass ich nie wusste, biste wieder dran oder nich“ (Z. 34-36). Frank setzt die Metapher des „Damoklesschwertes“ für eine bestehende Gefahr ein, die täglich auf ihn wartete. Sie umfasste den sexuellen Missbrauch und war völlig unkalkulierbar. Das durch Betonung hervorgehobene „täglich“ (Z. 35) unterstreicht die Dauerhaftigkeit der Bedrohung, die entsprechend der Bedeutung dieser Metapher vernichtend wirken kann.

Schließlich beschreibt Frank unspektakulär das Ende seines sexuellen Missbrauchs. Nach drei Jahren holte sich der Pater wieder „Frischlinge“ (Z. 36), womit für ihn keine Gefahr mehr bestand.

Wie aus dem weiteren Verlauf des Interviews hervorgeht, wurde Frank 1938 geboren und kam mit elf Jahren auf das Jesuitenkolleg, welches er 1958 mit dem Abitur verließ. Der sexuelle Missbrauch fand demnach zwischen seinem 11. und 14. Lebensjahr statt. Wie Frank rückblickend seine Auswahl als Missbrauchsopfer erlebt, erzählt er mit folgender Passage:

Die Anbahnung

F.: Und dieser Pater, der also immer die Frischlinge ausgesucht hat, der hatte sich schon in meiner Aufnahmeprüfung an mich rangemacht und war ständig hauteng auf mir dran, und da hat er dann, zum Beispiel beim Diktat kam er mit seinen fiesen Fingern da so durch und zeigte auf 'ne Stelle im Diktat so, da- weiß ich wie heute, da stand: Er stützte sich auf die langstielige Schippe. Und dieses langstielige hatte ich offensichtlich falsch geschrieben, und dann hat er in treuer Fürsorge dann gesagt: Guck mal hier. Mhm. Ich erinnere mich an das Wort. Anschließend war Mathematik, da kam also geteilt durch Siebzehn, und ich hatte als treuschön ausgerechnet Rest Siebzehn oder Rest Vierunddreißig, da kam er wieder mit seiner Kralle so an mich ran guck mal hier, da unten Rest Siebzehn und geteilt durch Siebzehn ne, sachte nix, hat mir immer so mit'm Finger dann so. Also, der hat schon in der Aufnahmeprüfung mich ausgesucht (Z. 43-55).

In dieser Szene beschreibt Frank im Tempus des Präteritums seine Aufnahmeprüfung am Jesuitenkolleg. In direkter Rede wird die vermeintlich „*treue Fürsorge*“ (Z. 49) des Paters Bruno herausgestellt: *guck mal hier*“ (Z. 49-50), wenn er bei Frank im Diktat oder beim Rechnen einen Fehler entdeckte. Er verbindet seine Erinnerung an das falsch geschriebene Wort „*langstielig*“ (Z. 48) mit der unangenehmen Nähe der Finger des Paters, die er als „*fiese Finger*“ (Z. 46) und „*Kralle*“ (Z. 52) empfunden hat. Auch wenn der Pater nichts gesagt habe, habe er ihn mit dem Finger auf die Textstelle zeigend auf einen Fehler aufmerksam gemacht. Mit dem Satz einleitenden Adverb „*also*“ (Z. 54) fasst der Erzähler das Vorausgegangene nochmals zusammen.

Frank beschreibt hier ein typisches Täterverhalten, nämlich den beginnenden Aufbau einer Vertrauensbeziehung (vgl. Kap.2.5). Dass Pater Bruno an „*Frischlingen*“ (Z. 43) interessiert war, folgert Frank aus der Erkenntnis, dass der Pater sich schon bei der Aufnahmeprüfung an „*ihn herangemacht habe*“ (vgl. Z. 44). Einerseits konterkarierte Pater Bruno mit seiner Korrektur der Fehler bei einer Aufnahmeprüfung das Ergebnis, andererseits konnte Frank als 11-jähriger Junge erst nach Jahrzehnten der Distanz Motiv und Folgen der Handlungen des Paters erkennen und einordnen.

Bevor Frank erneut über Pater Bruno spricht, erzählt er über einen verbalen sexuellen Missbrauch, nämlich im Beichtstuhl.

F.: ... meine erste Erfahrung des sexuellen Missbrauchs war im Beichtstuhl, da hat'n wir einen, einen ah Knilch, der ah hat liebend gern Knäblein sehr indiskret ausgefragt und er konnt es nich genau genug hab'n und immer wieder aufs Neue, und in der Zeit hat er sich einen runtergeholt da in der Kiste, ne, ah, das war im Beichtstuhl, ich hab im Beichtstuhl beigebracht gekriecht Sexualität ist Sünde und zwar schwe-re Sünde. Knäblein, wenn du jetzt unters Auto kommst, bist du in der Hölle für ewich, ist schwere Sünde, dass es irgendwie als vitalste Kraft der Evolution auch etwas gibt, was die Menschheit sonst hätte ausrotten lassen, dass das das Natürlichste von der Welt ist, das gab's nicht, nein, ich hab beigebracht gekriecht, das ist schwere Sünde und derselbe Knilch, der mir das beibringt und dann zur Buße mir dann gleich drei Vater unser und Ave Maria aufbrummt, derselbe Selbstdarsteller steht anschließend in der Kirche, am Tag drauf im Hochamt, die zentrale Figur, die Orgel braust auf, wenn er kommt, es qualmt >Stimme wird tief< und er macht mal drei Schritte rechts, drei ihm wichtige Schritte links, dreht sich mal um die Achse und dann macht er den da, und selbst meine Eltern geh'n zu Boden (Z. 359-375).

Diese Passage beginnt mit einer verallgemeinernden Beschreibung eines „*ah Knilches*“ (vgl. Z. 360), der während der Beichte „*sehr indiskret Knäblein*“ (vgl. Z. 361) ausfragte. Wonach konkret gefragt wurde und um welchen Priester es sich handelte, lässt Frank offen, die Wortwahl lässt indes die Annahme zu, dass sich die Fragen auf sexuelle Aktivitäten von Jungen während der Adoleszenz richteten. Frank behandelt demnach die Vergangenheit anonymisiert beschreibend mit „*Knäblein*“ (Z. 360) und verleiht seinen Emotionen nur indirekt Ausdruck, beispielsweise mit der abwertenden Bezeichnung „*Knilch*“ für Priester oder mittels Gebrauch des betont ausgesprochenen Superlativs „*sehr*“ in Verbindung mit

dem Adjektiv „indiskret“. Frank verwendet eine Außenperspektive, weil dem erzählten Ich die Einordnung der eigenen Betroffenheit nicht möglich war. Umso mehr, wenn Schamgefühle durch die Verletzung der Intimität bereits in der Beichtsituation entstanden sind. Das Insistieren des ‚Beichtvaters‘ auf der Beichte von intimen Jungenaktivitäten erschwerte das Nichtbefolgen dieser Aufforderung umso mehr, weil er als Priester eine Autoritätsperson darstellte. Das empfand Frank sehr deutlich. Er verleiht dieser Autorität nämlich Ausdruck, indem er szenisch im Tempus Präsens die Zelebration des Gottesdienstes durch den Priester erzählt, vor der sich sogar die Eltern beugten (vgl. Z. 371-375). Dass der Priester die ‚Beichte‘ des oder der Jungen für die eigene Selbstbefriedigung benötigte (vgl. Z. 363), wird vom erzählenden Ich zwar erkannt, aber bedeutsamer für Frank ist die dadurch grundlegende Handlungsorientierung *„Sexualität, Masturbation sind schwe-re Sünden“* (Z. 364-365). Die Drohung des Priesters *„... bist Du in der Hölle für ewich“* (Z. 365) verschärfte zusätzlich den Charakter der unter Strafe gestellten, verbotenen Sexualität. Der Junge konnte sich – in seiner existenziellen Abhängigkeit von den Eltern, die sich ihrerseits gewissermaßen der Stellung des Priesters unterwarfen – den Forderungen des Priesters nicht entziehen. Damit geriet er in ein Dilemma zwischen Beschämung und Strafe, einer Strafe ‚göttlichen‘ Ausmaßes *„Hölle für ewich“* (Z. 365), die den Missbrauch der Beichte verschleiern sollte.

Im Zwischenteil dieser Passage zieht der Erzähler eine Bilanz, die er im Laufe des Lebens gewonnen hat, dass *„Sexualität das Natürlichste von der Welt ist“* (vgl. Z. 367-368). Er bewertet sie *„als vitalste Kraft der Evolution, ohne die die Menschheit ausgerottet wäre“* (vgl. Z. 366-367). Anschließend, in einer hier nicht vollständig wiedergegebenen Passage, bilanziert er als erzählendes Ich, dass Priester als *„Selbstdarsteller“* (Z. 376) eine Kompetenz ausstrahlen, die er zwar als *„Schall und Rauch“* erkenne (vgl. Z. 380), die einen aber *„so in Angst versetze“* (vgl. Z. 380), dass die Priester *„sich die Knäblein nur so fischn“* (Z. 382-383) können. Nachdem Frank auch in dieser Bilanzierung mit der Verwendung des unbestimmten Artikels *„einen“* (Z. 380) nicht sich selbst, sondern eine verallgemeinerte Gruppe der schulischen Opfer anspricht, deutet diese Konstruktion auf ein kritisches Verhältnis zwischen dem erzählenden Ich und dem erzählten Ich hin. Das spricht für die noch nicht abgeschlossene Bewältigung dieser Missbrauchserfahrungen.

Der Tathergang

Frank resümiert, dass durch das Verhalten des Priesters in der Beichte, der *„Kern dazu gelegt wurde, Sexualität als Sünde zu empfinden“* (vgl. Z. 377). Er betrachtet die Äußerungen des Priesters als *„verbale Missbrauch“* auf die eigene Person (vgl. Z. 378). Wie er den später erlittenen physischen sexuellen Missbrauch erlebt, erzählt er in den folgenden Passagen:

F.: Also das war der Pater Bruno. Der bestellte mich dann nachmittags da in seine Klausurzelle zwecks seelsorgerische Fürsorge. Die hab'n übrigens heute Klausur-

Zimmer, *kein* 5 Sterne Deluxe Hotel ist komfortabler. Die sitzen auf dem Neubau oben drauf, Panoramablick über's Siebengebirge und Rheintal, ich sag ihnen es, ich kenne kein Hotel was so'n Luxus hat, wie die. Damals war's noch spartanisch in den Zimmern, ach (Z. 399-405).

I.: Ist es in Ihrem Fall zu Anal-, Oral- oder welcher Art von Verkehr gekommen? (Z. 542)

F.: *Nein, nein das nicht. Aso nur, er hat mich nur Mhm an an den Genitalien gepackt. Na das wa-, nein, er lag immer hinter mir. Stelln sich vor, also der hinter liegt da lang auf'm Bett, hier ist der Kopf, dass er gucken kann, ok, seine Hand an mir dran, und er selber an sich dran, da hinten ne, und er lag dann immer- das war immer, immer das gleiche, immer gleich. Ja, och die hatten ihre Vorlieben. Ja. Ja* (Z. 544-549).

Zum Verständnis dieser Passage wird zunächst die Ironie erläutert, die mit Franks Nutzung der Worte „seelsorgerische Fürsorge“ einhergeht. Dazu ist ein Rückgriff auf eine Familienepisode erforderlich, die Frank erzählt, als die Interviewerin nach dem Kenntnisstand der Eltern hinsichtlich des sexuellen Missbrauchs fragte. Die Mutter hatte sich gegenüber dem Vater gewundert, dass der Sohn Frank, „nachmittags immer in die Schule kommen muss“ (vgl. Z. 39). Erst aufgrund nochmaligen Nachfragens der Mutter rief der Vater die Schulleitung an und erhielt die Auskunft, dass der Sohn zur „seelsorgerischen Fürsorge“ (Z. 43) kommen müsse. Das nahmen die Eltern als Erklärung an. Und damals war Frank außerordentlich erleichtert, „er saß wie erfroren da“ (Z. 589). Er wäre keineswegs erleichtert gewesen, wenn der Missbrauch herausgekommen wäre. Im Gegenteil: „Nein, man denkt, man fühlt sich schlecht, man fühlt sich schuldig, sch-ä-m-t sich und, ah, is froh, wenn's nich raus kommt“ (Z. 594-596). Er habe keine Angst vor Bestrafung gehabt, sondern „ganz eindeutig Scham“ empfunden (vgl. Z. 581) und Angst davor, dass ihm nicht geglaubt würde (vgl. Z. 583). Vor diesem Hintergrund wird die Ironie nachvollziehbar, mit der Frank einleitet, dass ihn Pater Bruno nachmittags in seine „Klausurzelle“ (Z. 400) zur „seelsorgerischen Fürsorge“ (Z. 401) bestellte.

Bevor er nun die reale Situation des sexuellen Missbrauchs schildert, weicht er auf eine Hintergrundkonstruktion über die Qualität der Klausur-Ausstattung im Wandel der Zeit aus. Einerseits präsentiert Frank sich als reflektierende Person hinsichtlich seiner kindlichen Gefühlslage, andererseits stellt das Sprechen über den Missbrauch eine Herausforderung dar.

Nachdem die Interviewende konkret nachfragt, beschreibt Frank schließlich szenisch den Tathergang des sexuellen Missbrauchs. Zu einem Geschlechtsverkehr sei es nicht gekommen, der Pater habe „nur“ (Z. 544) mit einer Hand ihn und mit der anderen Hand sich selbst masturbiert. Mit dem Adverb „nur“ stellt er klar, dass der sexuelle Missbrauch auf eine bestimmte Art beschränkt war. Ob und bei wem es zu einer Ejakulation gekommen ist, vermag Frank nicht auszusprechen. Hier scheinen Schuld- und Schamgefühle über mögli-

che eigene Erektionen durch, weil damit offensichtlich werden könnte, dass eine Kontrolle dieser Situationen für ihn nicht möglich war (vgl. Bange und Enders, 1995, S. 138).

Die formale Ebene der Zeilen 544-549 ist von Wortabbrüchen, Satzabbrüchen und Wiederholungen gekennzeichnet. Sie stehen in einem starken Kontrast zu seiner formal bruchfreien Eingangserzählung und vermitteln dadurch den Eindruck aktueller, nachhaltig starker emotionaler Betroffenheit, die wiederum gegen eine abgeschlossene Verarbeitung der Geschehnisse spricht. Mit der Evaluierung des in gleicher Art und Weise sich immer wiederholenden sexuellen Missbrauchs (vgl. Z. 548), nimmt er sich als Person wieder aus der Situation heraus: „*Ja, och, die hattn ihre Vorlieben*“ (Z. 548-549). „Ja“ und „och“ dienen hier als Rahmenschaltelemente sowohl für die abschließende Bestätigung dieser Passage als auch für die Eröffnung der Evaluation.

Betrachtet man Franks damalige Gefühlslage, die nach seiner Darstellung von Ekel-, Scham und Schuldgefühlen geprägt war, so lassen sich darin unterschiedliche Facetten rekonstruieren. ‚Ekel‘ bezieht Frank mit den Worten „*Ekel natürlich, ausgeprägt, ausgeprägt bis zum geht nicht mehr*“ (Z. 533-534) sowohl auf den Missbrauch selbst als auch auf die Person von Pater Bruno:

F.: Zumal dieser Pater Bruno, das war ein ekelhaft hässlicher Typ. Er war groß, hatte so 'n richtiges Pferdegebiss, hatte immer Creme in den Ohren, so es war ein richtig ein Ekel, so 'ne schnarrenden Stimme, so 'ne Schuhgröße, das knarrte immer; wenn der- wenn der durch die Gänge lief, also es war ein ‚Schreckgespenst‘. Allein um mit dem 'ne Tasse Kaffee zu trinken, hätt' ich mich, hätt' es mich geschaudert, geschweige denn, dass der mich anfasste, ne (Z. 534-539).

Diese Beschreibung in Zusammenhang mit seinen Ekelgefühlen evoziert die Annahme, dass Frank in keiner Weise Wärme, Zuneigung oder emotionale Anerkennung gegenüber Pater Bruno empfunden oder von ihm empfangen hat.

Seine Schamgefühle beruhen auf sein Gespür: „*hier stimmt was nicht*“ (Z. 532-533), und dennoch nicht darüber sprechen können, wie Frank später erzählen wird. Das habe er erstmalig zwei engen Freunden bei dem fünfzigjährigen Abiturtreffen [2008] (vgl. Z. 521-523) erzählt. Franks Schuldgefühle sind wesentlich durch Pater Bruno und den Priester entstanden, der im Rahmen der Beichte den Akt der Selbstbefriedigung mit der Strafe der Hölle verknüpfte. Franks nicht bewusste Schuldgefühle können aber auch entstanden sein, weil er den sexuellen Missbrauch drei Jahre lang nicht beenden konnte, indem er absolut ohnmächtig dem Pater ausgeliefert war. Die Komplexität der Schuldgefühle wird gespeist von einem die Beichte missbrauchenden Priester und dem sexuellen Missbrauch eines unterrichtenden Paters. Wenn die Fremdmasturbation bei Frank entsprechend seinem Alter auch gegen seinen Willen zu körperlichen Reaktionen führte, duplizieren sich die Schuldgefühle und Scham kommt dazu (vgl. Bange und Enders, 1995, S. 141). Frank befand sich in einem Zwiespalt zwischen einem Gefühl von Unrecht, Angst vor Bestrafung und dem Ge-

horsam einer Autoritätsperson gegenüber. Zulassen zu müssen, wovor er sich ekelte, mündete in eine drei Jahre währende Verstrickung, gegen die Frank keinerlei beendendes Handlungspotenzial aktivieren konnte. Die Mitschüler und auch Freunde konnten untereinander nicht über den Missbrauch sprechen: „*Wir hatten viel zu viel Angst. Diese schreckliche Erniedrigung, die hab ich doch aus Scham verdrängt und die anderen sicher auch*“ (Z. 502-503). Sie hätten zwar starke Vermutungen gehabt, aber keine Kenntnis darüber, „*wer gerade bei wem auserwählt war*“ (Z. 506). Obwohl es allen bekannt zu sein schien, konnten sie nicht darüber sprechen, „... *ne, das ging nich*“ (Z. 509). Mit dem Wort „auserwählt“ verbindet Frank keine heraushebende Besonderung, sondern es ist mit Gefühlen von Ekel negativ besetzt.

Das Ende des sexuellen Missbrauchs durch Pater Bruno verlief völlig unspektakulär. Mit 14 Jahren kam Frank in ein Alter, das nicht mehr der sexuellen Disposition des Paters entsprach. Als der sexuelle Missbrauch durch Pater Bruno aufhörte, empfand Frank „*eine gewisse Erleichterung*“ (Z. 564), und „*ich hab sie [die Schule] eigentlich immer geflohen*“ (Z. 565-566). Der Pater suchte sich seine Opfer wieder unter den jungen Neuzugängen aus und ließ Frank kommentarlos und gedemütigt zurück. Dies hatte Folgen, die das weitere Leben von Frank einschneidend beeinträchtigt haben und deren Bewältigung nun erst beginnen konnte.

Die Folgen mit Langzeitwirkung

Weil er die Schule „*intellektuell einfach nicht ertragen hat*“ (Z. 566) ist er bereits mit 16 Jahren parallel zur Schule zu Vorlesungen in Kunstgeschichte an die in der Nähe befindliche Universität gefahren. Frank sagt über die Schule: „*Ich hab sie eigentlich immer geflohen*“ (Z. 565-566), was ihm als Tagesschüler eher möglich war als einem Internatszögling. Im Hinblick auf den sexuellen Missbrauch zeigt das Fliehen als Handlungsorientierung aber womöglich auch, dass er sich den Augen der anderen entziehen wollte, und dem Täter selbst so wenig wie möglich zu begegnen trachtete. Mit einer Konzentration auf das Lernen in der Schule und an der Universität hielt er den Schutzmechanismus des Verdrängens aufrecht. Einen ersten massiven Eindruck, dass sein ‚Fliehen‘ weitreichende interpersonale Abwehrmechanismen enthält, gewann er als 18-Jähriger, wie folgender Abschnitt zeigt:

Franks Vater war Grundschul- und Ruderlehrer, weshalb sein Sohn Mitglied im Ruderklub war. Dort lernte er im Alter von 18 Jahren ein Mädchen („*hübsch und temperamentvoll*“, vgl. Z. 629) kennen und sehr lieben. Die beiden waren 4 Jahre miteinander befreundet. Das Paar begann gemeinsam ein Architekturstudium und träumte davon, gemeinsam zu arbeiten und zu leben. Frank kämpft mit Tränen, als er sich erinnert, dass er sie toll fand und wirklich geliebt habe“ (vgl. Z. 635-636). Mit 21/22 Jahren „*sagt diese junge Frau... jetzt müssten wir doch mal irgendwie mit'm normalen Sexualleben irgendwie dahin komm'n, dat kann ja wohl nich wahr sein, ne*“ (Z. 632-634) oder sie sagte „... *hör mal, du kannst dich ruhig mal auf mich drauf legen, weiß ich noch wie heute*“ (Z. 430-431). Obwohl er sie

toll gefunden und wirklich geliebt hätte und die Beziehung auch für die gemeinsame Arbeit viel gebracht hätte, habe er das nicht gekonnt (vgl. Z. 635-636). Frank bilanziert: „*Vier Jahre gar nix, ich war dazu nicht in der Lage*“ (Z. 433-434) und „*ich war nicht in der Lage, Nähe zu ertragen*“ (Z. 429-430). Als der Druck immer stärker wurde und er merkte, dass es nicht mehr zu verhindern war, habe er die Beziehung abgebrochen „*und zwar auf eine fürchterliche Art >schluckt, schluckt, schluckt< (4)*“ (Z. 639-640). Er habe sich mit ihr zu einem langen Spaziergang getroffen und „den ganzen Tag kein Wort gesagt“ (vgl. Z. 639-642). Auch als „sie wieder in den Zug einstieg, habe er kein Wort gesagt“ (vgl. Z. 643-644). Ein Lebenstraum war unwiederbringlich verloren.

Als Frank sich an die Jahrzehnte zurückliegende Zeit mit der ersten Freundin erinnerte, drohten ihn seine Emotionen zu überwältigen. Er kämpft mit den Tränen und benötigt einige Momente, um sich wieder zu fangen und die Erzählung über das Ende der Beziehung fortzusetzen. Mit der Bewertung seines Verhaltens als „eine fürchterliche Art“ (vgl. Z. 639) werden seine Schuldgefühle in Form einer Selbstanklage deutlich „*is heute noch ein Riesenproblem und deswegen mit meiner Frau, also sie ist massiv betroffen --- und meine Kinder... ich kann Nähe nicht ertragen*“ (Z. 434-436). Die Tatsache, dass Frank auch in seinem weiteren Leben vor der physischen Nähe von Menschen weglief oder sie zu vermeiden trachtete, lässt die Tragweite seiner tief empfundenen Scham- und Schuldgefühle erkennen.

Frank erlebte an den Reaktionen seiner späteren Ehefrau durchaus, „*dass irgendwas nicht passt*“ (Z. 716), gleichwohl ist er bis heute nur ansatzweise fähig, sein Verhalten zu ändern. Er vermochte es selbst dann nicht, als er in der Lage war, „*seine Verbogenheit*“ (Z. 645) zu diagnostizieren. Die Herstellung eines Zusammenhangs zum sexuellen Missbrauch birgt immer noch Gefahrenmomente, denen er ausweichen muss:

F.: *Also das war, ah, die die glasklare Auswirkung von meiner Verbogenheit, klar ne* (Z. 644-645).

Und:

F.: *Ich habe eine Technik, Menschen von mir wegzuschieben. Das heißt, das- man meint, dass es irgendwie verschwindet, oder was, oder man hat's nich so präsent, nich. Der Zusammenhang is einem nich so klar* (Z. 437-439).

Seit den Erfahrungen des sexuellen Missbrauchs nahm Frank bis in die Gegenwart keine therapeutische Hilfe in Anspruch. Mit der negativen Selbstbewertung der „*Verbogenheit*“ (Z. 645) drückt er wiederum aus, sich wegen der Bürde, die ihm und seiner Familie auferlegt wurde, schuldig zu fühlen. Die Bearbeitungsmethode der Flucht und des Verdrängens hat er über Jahrzehnte perfektioniert. Das lässt darauf schließen, dass die mit den Widerfahrnissen verbundenen Emotionen immer noch weitgehend verdrängt werden müssen. Diese Langzeitfolgen dokumentieren die Vielschichtigkeit und Resistenz von Scham- und Schuldgefühlen vor dem Hintergrund seelischer Verletzungen.

Unter den Folgen der seelischen Verletzungen durch den Pater leiden seine Ehefrau und der Erzähler, obwohl sie seit 46 Jahren verheiratet sind und Kinder sowie Enkelkinder haben. Frank stellt im Rahmen der Erzählung explizit keinen Zusammenhang zwischen seinem Elternhaus, dem sexuellen Missbrauch und seinen Folgen her. Was die Rekonstruktion seines Elternhauses an Einblicken und Verbindungen ergibt, zeigt Abschnitt 1.5.2. Eindrucksvoll stellt Frank der ZuhörerIn die eigene Sprachlosigkeit und die seelischen Auswirkungen dar:

F.: *Und wir hatten auch, also wir hatten wieder aus denselben Gründen völlig, völlig schwachsinnige Zeiten ne, völlig furchtbar... Wir haben's irgendwie gepackt, das verdanke ich meiner Frau. Allerdings, ich sag ihnen, das ist höchst problematisch, bis heute. Sexuelle Nähe ist mir bis heute lästig oder unangenehm. Grundsätzlich hat sich da nicht viel geändert. Ich hab dieselben Näheprobleme und ah (2) und habe immer noch dieses Verhalten, tagelang nicht zu reden und richtiggehend so wegschieben (Z. 670-680).*

F.: *Ja und dann is man 46 Jahre verheiratet (2) und da sacht mer auch nix, sagt mer au nix... Immer dieses Blocken und, und sich entziehen, tagelang kein Wort sagen, nichts sagen und alles. Ich bin geflüchtet vor den Menschen, nach der Heirat nach Lanzarote mit dem Fahrrad unterwegs, noch zu viel Menschen, weiter nach La Graziosa, eine Frau macht mir Avancen, kann nicht, alleine weiter, immer wieder weg. Trotzdem finde ich nur Frauen schön, nie Männer (Z. 596-603).*

In diesen beiden Passagen beschreibt und bewertet Frank die Auswirkungen des sexuellen Missbrauchs auf seine Familie. Seine Frau habe seine Sprachlosigkeit, sein Schweigen, seine Rückzüge nur „sehr schlecht ertragen“ (vgl. Z. 684) können. Sexualität sei bis heute ein Problem für ihn. Er mischt beim Erzählen die Tempa zwischen den Formen Präteritum und Präsens. Daraus lassen sich Rückschlüsse auf seine Befindlichkeit ableiten, die wiederum Schuldgefühlen oder Gefühlen von Traurigkeit ähneln. Das in der Adoleszenz erlittene Unrecht kann zwar mehr oder minder verdrängt werden, seine Frau und seine Kinder sind aber seit Jahrzehnten auch die Leidtragenden der Folgen davon. Auffallend ist die bilanzierende Abschlussfeststellung „Trotzdem finde ich nur Frauen schön, nie Männer“ (Z. 602-603). Die aktuelle Kommunikationssituation hätte nicht unbedingt einen Hinweis dieser Art erfordert. Wenn er zu dem Zeitpunkt dennoch explizit thematisiert, dass er nicht homosexuell sei, will er damit etwas kommunizieren. Es liegt nahe, dass er sich als Jugendlicher nach dem sexuellen Missbrauch über seine sexuelle Orientierung nicht im Klaren war. Die Angst, als schwul zu gelten, kann immer dann als eine Folge des sexuellen Missbrauchs auftreten, wenn ein Mann der Täter ist und beim Opfer den Gedanken auslöst, nicht ‚normal‘ zu sein oder es bei ihm auch zur Ejakulation kam (vgl. Teil A, Kap. 6.1). Möglich ist außerdem, dass er nach außen deutlich kommunizieren will, dass seine sexuelle Orientierung nicht beeinflusst worden ist, dass seine Beziehungsproblematik nicht an einer verborgenen Homosexualität liegt, sondern an den Folgen des Missbrauchs. Die Worte „man ist eigentlich fürs Leben Jesuit“ (Z. 442) unterstreichen seine über Jahrzehnte wirksamen Empfindungen. Die Traurigkeit (Tränen unterdrückt) des Erzählers infolge des Auseinander-

dergehens seiner ersten Beziehung zu einer geliebten jungen Frau haben seine damaligen Gefühle über sein Unwissen der Ursachen für das Nichtertragen von körperlicher Nähe noch verstärkt.

Insofern markiert die indirekt erfolgte Mitteilung über seine ‚normale‘ Sexualität auch das Ende eines Entwicklungsprozesses. Er erkannte, dass seine bis heute anhaltenden Probleme mit der physischen Nähe, insbesondere von und zu Frauen, nicht auf seine sexuelle Orientierung zurückgehen, sondern ihre zentrale Ursache in dem sexuellen Missbrauch und dessen Folgen, seinen Scham- und Schuldgefühlen, haben. Dies ist umso eindeutiger, als er sich 2010 durchringen konnte, seiner Frau den sexuellen Missbrauch zu offenbaren.

Das „Outing“: ein Schritt in Richtung Bewältigung

Frank erzählt, dass es infolge der Medienberichte über den sexuellen Missbrauch im Canisius-Kolleg zu einem ‚Dambruch‘ (Z. 800) kam. Er erlebte *„auf einmal das Gefühl, jetzt kannst du was sagen“* (Z. 805).

F.: Aber, ahm, man, man verdrängt es mit, mit Mhm mit einiger Übung und das klappt ziemlich gut mit dem Zuschütten, bis es, bis der Damm bricht. Ich hab hier gesessen >flüstert<, geh-e-u-l-t wie ein Schlosshund, ich hab los, es war, es war fürchterlich, es hörte überhaupt net auf. Als ich merkte, dass um ah mich herum, das, das offen wird, ne, und ich dann so ah von Parallelfällen hörte usw. und jetzt kannst du mal, es war auch eine wichtige Erleichterung, die man da hatte, man konnte end-lich mal >holt Luft< haaaach, was los werden (Z. 720-727).

Erst infolge mehrerer Berichte von Betroffenen gelang es auch Frank, seine als ‚zugeschüttet‘ (Z. 721) empfundenen Schleusen zu öffnen. Zu der Zeit lebte er bereits mehr als 50 Jahre mit erheblichen Schuld- und Schamgefühlen. Der prosodischen Gestalt dieser Passage (Flüstern, Wortdehnungen, Wortbetonungen) ist die große Erleichterung, dass er sich endlich nach außen öffnen konnte, ausdrucksvoll abzulesen.

Seitdem zuerst die innerfamiliale Öffentlichkeit hergestellt war, hat seine Frau eine Ahnung, woher seine ‚plötzliche Eiseskälte‘ (Z. 443) herrührt. Nach einigen Orientierungsschwierigkeiten im Hinblick auf einen öffentlichen Ansprechpartner wandte sich Frank an den von Opfern der Jesuitenschulen gegründeten ‚Eckigen Tisch‘, der zunächst als Internet-Forum für den Austausch von Betroffenen eingerichtet wurde.

Das Phänomen der Sprachlosigkeit gegenüber Freunden, Eltern und der eigenen Familie zeugt von der tiefen Verletzung der Seele, die bei Frank zu einer Zerstörung des Gleichgewichts zwischen seinem Selbst und menschlicher Beziehungen geführt hat. Dazu äußert sich Frank: *„... wir hatten viel zu viel Angst. Diese schreckliche Erniedrigung, die hab ich doch aus Scham verdrängt“* (Z. 502-503).

Ein Lichtblick ist die Haltung seiner Frau, die ihm *„alle Zeit der Welt geben werde, dass er das in den Griff kriegt“* (vgl. Z. 694-695) und *„sie bemühen sich“* (vgl. Z. 695). Desillusio-

niert oder entmutigt klingt der Erzähler indessen, wenn er alle Betroffenen als „irgendwie deformiert“ (Z. 700) beschreibt.

Das Jesuitenkolleg: die Elite-Illusion

Ohne an dieser Stelle auf den pädagogisch-programmatischen Hintergrund des Jesuitenkollegs einzugehen (s. Teil C, Kap. 1-2), wird im Folgenden ein kurzer Überblick über seine erlebte Schulrealität gegeben.

F.: *Das Missverständnis, das sei 'ne Eliteschule. (2) Ein glattes Missverständnis. Ich kann das auch begründen, ganz einfach- also em, man, man, man ging einfach, wenn man nicht grad deppert war, ging man ah auf's Jesuitenkolleg. Ganz kurz begründet, weshalb das Unsinn ist. Das, das- es ist nie 'ne Eliteschule gewesen. >Holt Luft< Die machen Folgendes- ich nenn' das den sozia-len Missbrauch oder asozia-len Missbrauch ist besser. >Holt Luft< Die verbreiten erstens das Gerücht, wir sind die Besten, egal, ob dat stimmt oder nich, ich behaupte, sind se bei weitem nich. Zweitens, dann machen se 'ne Aufnahmeprüfung, da sch- schmeißen se noch mal fuffzich Prozent raus. >Holt Luft< Dann kommen die in die erste, zweite Klasse in der Schule, da wird wieder b-r-u-t-a lst gesiebt. Mensch-lichkeit oder ob man damit 'm Kind das Genick bricht, kein Wort, das interessiert nicht. Also wieder rausgeschmiss 'n so, und mit dem Kondensat könn se 'n paar Bücher verteilen, schicken se die nach Hause, machen die alleine. Und dann haben se noch ein Jahr vor dem Abitur üblicherweise Leute rausgeschmissn von denen se Angst hattn, dass auf dem Kolleg einer durchfällt, das gibt's aber nicht, also da gehn wer kein Risiko ein (Z. 139-155).*

Auf der formalen Ebene beginnt der Erzähler die Passage mit einer Bilanz, nämlich dem Missverständnis, dass Jesuitenschulen Eliteschulen seien. Anschließend begründet er einerseits, warum er dorthin kam, andererseits entwickelt er Argumente, weshalb diese Schule nicht ‚Elite‘¹⁰ gewesen sei. Frank überblickt aus eigenem Erleben die Jahre zwischen 1949 bis 1958. Er erzählt jedoch in den Temp*i* Imperfekt und Präsens, sodass nicht eindeutig klar ist, ob er die damaligen Gewohnheiten der Schülerselektion auch auf die Gegenwart übertragen wissen möchte.

Weil Frank zum Zeitpunkt des Schulwechsels 11 Jahre alt war, kann davon ausgegangen werden, dass seine Eltern daran maßgeblich mitwirkten. Dafür spricht auch die Verwendung des Indefinitpronomens „man“, das er bei der Begründung der Schulwahl benutzt „*man, man, man ging einfach, wenn man nicht grad deppert war, ging man aufs Jesuitenkolleg*“ (Z. 140-141). Er argumentiert zwar nicht, was er unter Eliteschule versteht, aber er beschreibt die Elite-Wirkung auf die Menschen als Erfolg der Selbstbehauptung des Kollegs: „*wir sind die Besten*“ (Z. 145).

¹⁰ Der Begriff ‚Elite‘ wurde nach dem Zweiten Weltkrieg auch in Deutschland neu bestimmt. Es sind nun wiederum Anklänge an die klassische Dichotomie von Elite und Masse zu vernehmen. Nach H. P. Dreitzel bezeichnet der „Elitebegriff ... de(n) Idealtypus der führenden Gruppen in unserer Gesellschaft, indem er auf das Leistungsprinzip verweist, nach dem jene führen und die Masse folgt“ (vgl. 1962, S. 154 zit. nach Hartmann, M., 2008, S. 73). Zur Vertiefung der Elitediskussion (beispielsweise an Hochschulen oder der Wirtschaft, Politik, Militär, Gesellschaft, Bildung) siehe Hartmann, 2008.

Frank kommt zu dem Urteil, das „*sind se bei weitem nich*“ (Z. 146). In dieser Passage argumentiert er mit den strengen sich wiederholenden Selektionen der Schüler, sodass zum Abitur nur noch die Schüler anwesend waren, die auch eigenständig anhand von Büchern hätten lernen können. Dieses „*brutalste*“ (Z. 149) Aussieben bezeichnet Frank als „*asozialen Missbrauch*“ (Z. 145). Außerdem begründet er das Missverständnis über die Eliteschule mit der Qualität des Unterrichts. Sie hätten viel zu viel Lateinunterricht gehabt (täglich ein bis zwei Stunden, vgl. Z. 231) aber beispielsweise sehr schlechten naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. Z. 229). Zu diesem Ergebnis gelangte Frank durch Vergleiche mit Schülern aus anderen Schulen, die er im Ruderklub kennenlernte. Die Gespräche führten zu folgender Bewertung

„... *wir wußt'n doch, wenn wir bei denen [in deren Schulen] naturwissenschaftliche Fächer hätt'n bestehen müssen, wir wären jämmerlich eingegangen*“ (Z. 228-230). Bei den Abiturprüfungen sei zwar eine staatliche Aufsichtsperson dabei gewesen (ein Schulrat, Z. 165), die den Jesuiten aber „*immer geglaubt haben*“ (Z. 171). Dieser Glaube sei durch das beeindruckende Gebäude des Kollegs, den Habitus der Pater sowie die christlich-katholische Weltanschauung beeinflusst worden (vgl. Z. 175-187). Frank bilanziert, dass dies „*alles nur eine blöde Schau*“ gewesen sei (vgl. Z. 172). Er erzählt außerdem, dass es zu seiner Schulzeit keine Koedukation gab und es wahrscheinlich mehr externe als Internatsschüler gab (vgl. Z. 261-265). Die Leistungsanforderungen des Jesuitenkollegs stellten für den Biografieträger keine Herausforderungen dar. Ein Zeugnis, welches er mit 16 Jahren erhalten habe, enthielt elf Einsen und eine Zwei. Das bewertet Frank nicht mit einem gewissen Stolz, sondern: „*Da hab ich'n Landespreis fürs beste Zeugnis gekriegt, war 'n Schwachsinn alles*“ (Z. 81-82). Neben dem zuvor beschriebenen Gefühl, der Schule entfliehen zu wollen, fühlte er sich auch intellektuell unterfordert. Deshalb begann seine Teilnahme an Universitätsvorlesungen in Kunstgeschichte. Seine restliche Schulzeit habe er „*im Gleitflug*“ (Z. 88) absolviert und danach ein Architekturstudium aufgenommen. Ein während der Schulzeit geplantes Studium der Kunstgeschichte wurde abgelöst durch eine Hoffnung auf größere Praxisnähe in der Architektur: „*ich wollte sehen, was ich mache*“ (Z. 90-91). Die Krisenkonstellation in der Schule führten bei Frank nicht zu einem Rückzug von den schulischen Leistungsanforderungen. Ganz im Gegenteil, seine Bearbeitungsstrategie des erlittenen ‚Unaussprechlichen‘ sowohl in der Schule als auch in dem Studium bestand in der Flucht in eine Leistungssteigerung, sogar bis an seine physischen Grenzen. Als Reaktion auf die Trennung von seiner ersten Freundin, die eine Konsequenz der erlebten psychischen Verletzungen darstellt, beschreibt er seine Flucht in die Arbeit:

F.: *Und dann hab ich mich ins Studium gestürzt geschuftet wie ein Blöder, dass ich beim Zeichnen am Tisch umgefallen bin vor Müdigkeit, also richtiggehend „Berserker“, jetzt machste ein bomben Studium und ah, es gab sonst nix. Da hat man sich dann voll drauf fokussiert* (Z. 651-655).

Die Fokussierung auf das Studium bewirkt zwar überdurchschnittliche Leistungen, umso mehr distanziert er sich von den Menschen. Aufgrund der erlittenen emotionalen Verletzungen befindet sich die Entfaltung seiner Leistungsressourcen und die emotionale Nähe zu anderen Menschen in einem unvereinbaren Verhältnis. Das heißt, mit der Verdrängung sozialer Bedürfnisse „es gab sonst nix“ (Z. 655) und trotz selbstbestimmter Enaktierung lebenspraktischer Autonomie, bleibt ihm weiterhin der kommunikative Weg zur Bewältigung der psychischen Krise versperrt.

Sein Leistungs- und Durchhaltevermögen führten mit Promotion und Habilitation im Fach Architektur zu wissenschaftlicher Anerkennung. Seine speziellen fachlichen Interessen und Kenntnisse konnte er in vielfältiger Weise mit zahlreichen Aufenthalten im außereuropäischen Ausland und im Inland mit außerordentlichem Erfolg umsetzen.

Der erlittene seelische Schmerz ruhte Jahrzehnte unverarbeitet im Verborgenen. Seine Gefühle und sein Verstand blieben Kontrahenten im Kampf um das Gleichgewicht zwischen seinem Selbst und seinem Idealselbst.

Frank eröffnete seine biografische Erzählung entgegen dem Erzählstimulus „Elternhaus“ mit dem sexuellen Missbrauch im schulischen Zusammenhang. Daraus ließ sich die hoch bedeutsame Erfahrung für seine Lebensgeschichte ableiten. Daher drängt sich nach der Rekonstruktion des schulischen Erfahrungsraumes die Frage auf, welchen Einfluss die Familie als Ort der primären Sozialisationsphäre auf die Vorbereitung von Frank auf seine Individuation genommen hat? Oder ist sogar die spezifisch ausgeformte Eltern-Kind-Beziehung begründend für die biografische Entwicklung von Frank? Dieser Frage wird im nächsten Abschnitt nachgegangen.

5.2 Das Elternhaus: Strenge, Gehorsam und Distanz

Die Eltern werden auf Nachfrage in der Erzählung folgendermaßen eingeführt:

F.: Mein Vater war Grundschullehrer und hatte Sport studiert. Er war sofort im Krieg eingezogen und kam 1947 aus französischer Gefangenschaft zurück. Dann wurde er Rektor an einer Grundschule zu Füßen des Kolleg. Er hatte keinen Anteil an meiner schulischen oder menschlichen Entwicklung, interessierte ihn auch nicht. Er hat die Abi-Abschlussrede für die Eltern gehalten, an die ich keinerlei Erinnerung habe, noch nicht einmal, dass er die gehalten hat. Passt in das ganze verlogene System. Meine Mutter war Hausfrau, liebenswert und einfach, ursprünglich Urkundsbeamtin bei Gericht (Z. 1118-1126).

Fast in einem ‚Telegrammstil‘ kurz und bündig, ohne erkennbare Emotionen, jedoch beschreibend und bewertend skizziert Frank sein Elternhaus. Der Vater war Grundschullehrer, hatte Sport studiert und sorgte für die Mitgliedschaft seines Sohnes im Ruderklub. Als der Vater bereits 1939 für den zweiten Weltkrieg eingezogen wurde, war Frank etwa ein Jahr alt. Nachdem er 1947 aus der französischen Kriegsgefangenschaft zurückkam, zählte sein Sohn bereits neun Jahre. In den prägenden Jahren von Franks primärer Sozialisation

wuchs der Junge demnach weitgehend ohne den Vater und unter den Rahmenbedingungen eines Landes im Kriegszustand heran. Frank erzählt nichts über den militärischen Rang oder Verletzungen seines Vaters, sondern stellt lakonisch fest, dass er nach der Rückkehr aus der Gefangenschaft Rektor einer katholischen Grundschule in der Nähe des Jesuitenkollegs wurde. Demnach gelang dem Vater nahtlos der berufliche Wiedereinstieg. Nun entwirft Frank keineswegs das Bild eines fürsorglichen, Anteil nehmenden Vaters, vielmehr evaluiert er die Beziehung zum Vater mit einem Satz: *„Er hatte keinen Anteil an meiner schulischen oder menschlichen Entwicklung, interessierte ihn auch nicht“* (Z. 1120-1122). Obgleich der Vater seine Abitur-Abschlussrede gehalten habe, sei er ohne Erinnerung daran. Mit dem Resümee, das *„passe in das ganze verlogene System“* (vgl. Z. 1124) eröffnet er Möglichkeiten zur Spekulation. Will er damit den Bezug zu der falschen Eliteschule herstellen? Hält er die Abi-Rede des Vaters für verlogen oder, weil er sich an den Inhalt der Rede nicht mehr erinnern kann, hält er seinen Vater oder die katholische Kirche für verlogen? Wahrscheinlich liegt eine Erklärung in der Wortwahl mit dem *„verlogenen System“* (Z. 1124) als dem ‚Katholisch-jesuitischen‘, denn er wird an anderer Stelle des Interviews sehr deutlich *„die gesamte katholische Leibfeindlichkeit muss raus..., man muss sie komplett aus dem Bildungssystem rausholen, damit sie nicht die Chance bekommen, weitere Kinder zu verbiegen“* (vgl. Z. 930-933).

Die negativen Beschreibungen des Vaters und die als „liebenswert und einfach“ (vgl. Z. 1124-1126) klassifizierte Mutter markieren eine deutliche Distanz von Frank gegenüber der elterlichen Haltung. Eine offene Nachfrage soll nun einen tieferen Einblick in die familiäre Beziehungsstruktur ermöglichen:

I.: Können Sie noch etwas mehr zum Vater erzählen?

F.: *Als mein ein Jahr jüngerer Bruder mit fünf Jahren starb, er war immer krank, war mein Vater in der Bretagne in Kriegsgefangenschaft. Ich war also der ältere, erste Sohn. Mein Vater interessierte sich nicht für mich und nicht für die Familie. Nur wenn eine Jungaushilfslehrerin, ein Mikätzchen als Erfindung des Kultusministers Mikat, um den Lehrermangel zu beenden, auftauchte, konnte er sich genug rotieren, er war im 24-Stundeneinsatz.*

I.: Bitte erzählen Sie noch etwas über Ihr Zuhause.

F.: *Als mein Vater aus der Gefangenschaft kam, kannte ihn nicht mehr. Er war mir fremd. Und er war total desinteressiert an mir und an der Familie. Nie mit mir gespielt, eher selten, nie mit mir gesprochen, war ständig außer Haus, kümmerte sich intensiv um Junglehrerinnen, war völlig alleine auf mich gestellt, nie Hausaufgaben betreut, ich habe als Kontaktpflege geschätzte 20.000 Ohrfeigen von ihm bekommen. Beim Mittagessen hat er mir überm Tisch so eine rein gehauen, dass mir das Blut aus der Nase schoss. Meine Mutter sagte scharf: Hannes – sonst hatte sie nichts zu sagen. Ich sollte wohl ein harter Knabe werden. Aber ich las lieber stundenlang und wenn mein Vater mich vor die Tür setzte, las ich draußen im Herumwandern weiter. Ah, meine Schwester war total verschieden, oberflächlich, unbegabt, hatte keinen Kontakt zu ihr, war vier Jahre jünger. Sie ist Lehrerin geworden,*

aber wir kennen uns kaum. Als ich einmal sauschlecht in der Schule stand, Pubertät, war die einzich kurze Reaktion meines Vaters: ‚Dann lernst Du ein anständiges Handwerk‘ Ende. Kurz drauf hatte ich aus eigener Kraft elf Einser und eine Zwei und den Landesbestenpreis in NRW. Gelangweilt hab ich mich noch nie in meinem Leben! Als Kind hatte ich super Nachbarn, die wohnten direkt gegenüber. Bürgermeister Z.: Sohn und Mutter, supergebildet, breit interessiert, tolerant – wir durften ein Loch in die Wand schlagen als Telefonsatz, zwischen Elternschlafzimmer und unserem Spielzimmer. Ihre Antwort war, wenn sie nicht gerade am Cembalo saß oder französisch parlierte, immer nur ‚ach wie köstlich‘ (Z. 1131-1163)

Auf der formalen Ebene beherrschen als dominierende Textsorten Beschreibungen und Argumentationen seine Erzählung. Lediglich eine szenische Episode bei einem Mittagessen illustriert das Verhältnis zu Vater und Mutter.

Mit diesen zwei Textpassagen spannt Frank in großer Dichte einen familialen Orientierungsrahmen auf, der einen düsteren Horizont und einen lebensfrohen Gegenhorizont umfasst. Lebensfreude und Wohlwollen lernt Frank in einer Nachbarsfamilie kennen, zu der sein Freund gehört: *‚Bürgermeister, Sohn und Mutter, supergebildet, breit interessiert, tolerant – wir durften ein Loch in die Wand schlagen...,... ihre Antwort war immer nur ‚ach, wie köstlich‘ (Z. 1158-1163)*. Damit skizziert Frank eine bildungsbürgerliche Familie, die er durchaus als Wunschvorstellung, mit „super“ (Z. 1158) bewertet. Das ist besonders aufschlussreich, weil diese Familie in einem drastischen Kontrast zu seiner eigenen Familie erlebt wird. Da er die Nachbarsfamilie als offener, weniger streng, freiheitlicher und Kindern gegenüber wohlwollend erfährt, entwirft er seine Familie als Gegenteil, nämlich autoritär und streng.

Wenn Frank von seinem Vater spricht, dann hat er ihn in einer maximal distanzierenden Art und Weise erlebt: *‚... er war mir fremd. Er war total desinteressiert an mir und an der Familie. Nie mit mir gespielt, eher selten, nie mit mir gesprochen..., nie Hausaufgaben betreut...‘ (Z. 1143-1146)*.

Er erlebt einen ‚schweigenden‘ Vater, der physischen Verletzungen mit „Ohrfeigen bis zum Nasenbluten (vgl. Z. 1147-1148, 1143-1146) noch psychische Verletzungen in Form von Beleidigungen und Herabsetzungen hinzufügt. Als Frank während der Pubertät einmal „sauschlecht“ (Z. 1154) in der Schule war, reagierte der pädagogisch ausgebildete Vater nicht mit Unterstützung, sondern degradierte den begabten Sohn: *‚Dann lernst du ein anständiges Handwerk‘ (Z. 1155-1156)*. Darüber hinaus empfand sich Frank in seiner spezifischen Einmaligkeit vom Vater nicht angenommen, denn er las sehr gerne „stundenlang“ (Z. 1150), und obgleich der „Vater ihn vor die Tür setzte“ (vgl. Z. 1151) las der Sohn beim Herumwandern weiter. Vor dem Hintergrund eines Vaters, „der sich nicht für Frank und nicht für die Familie interessierte“ (vgl. Z. 1135-1136) und der „keinen Anteil an seiner schulischen und menschlichen Entwicklung“ (vgl. Z. 1121-1122) nahm, manifestiert ein außerordentlicher Einsatz des Vaters die besondere Herabwürdigung des Sohnes. Der Vater

„rotierte... im 24-Stundeneinsatz für Jungaushilfslehrerinnen“ (Z. 1136-1138), die als Erfindung des Kultusministers Mikat „Mikätzchen“ genannt wurden (vgl. Z. 1136-1137). Somit erfährt Frank, dass der Vater sogar zu einem 24-Stundeneinsatz fähig war, allerdings außerhalb der Familie. Ein Tag- und Nachteinsatz bedeutet implizit, dass der Vater sehr engagiert sein konnte, wenn ihn etwas interessierte. Besonders für Junglehrerinnen setzte sich also der Vater umfassend ein, womit unterschwellig eine Doppeldeutigkeit anklingt.

Die Summe der Verhaltensweisen des Vaters weisen ihn als Bedrohung aus, die zu Konsequenzen für die praktische Selbstbeziehung von Frank führt. Darauf wird in der Zusammenfassung dieses Falls aus anerkennungstheoretischer Perspektive einzugehen sein. War der Vater nun als signifikanter Anderer ohnehin erst nach dem zweiten Weltkrieg für den neunjährigen Jungen theoretisch verfügbar, käme der Mutter als einzig präsente signifikante Andere eine kompensierende Rolle zu. Gelingt das der Mutter?

Mit Blick auf die Beziehung zur Mutter erzählt Frank, dass „er einen ein Jahr jüngeren Bruder hatte, der immer krank gewesen sei und mit fünf Jahren starb“ (vgl. Z. 1133), womit Frank zum einzigen Sohn wurde. Außerdem hat Frank eine vier Jahre jüngere Schwester, die „war total verschieden, oberflächlich, unbegabt... wir kennen uns kaum“ (Z. 1152-1154). Während der Erzähler „präziseste detaillierte Erinnerungen“ (Z. 1127) an die Beerdigung des Bruders hat, wird die Schwester abwertend beschrieben und bis heute mit Distanz betrachtet. Für die dauerhafte Gültigkeit dieser Bewertung spricht die Formulierung im Präsens „wir kennen uns kaum“ (Z. 1154).

Im Rahmen dieser familialen Konstellation, der Vater war bereits in Kriegsgefangenschaft als der Bruder starb, die Mutter während des Krieges und danach mit einem kranken Kind und zwei unterschiedlichen, jedoch gesunden Kindern allein mit der Versorgung der Familie voll gefordert, entsteht der Eindruck, dass Frank zu dem Bruder eine engere Geschwisterbeziehung eher hätte aufbauen können als zu der völlig anders gearteten Schwester. Die Beerdigung des Bruders ist ihm offenbar sehr nahe gegangen, denn er erinnert sich an jedes Detail. Eine Geschwisterbeziehung, die von konkurrierenden Vergleichen und einer engen Bindung flankiert wird, kann hier nicht rekonstruiert werden. Der Bruder verstarb schon als Kind, die Schwester wurde von Frank in Bezug auf ihre Begabungen und ihren Charakter nicht als gleichwertig anerkannt. Im Ergebnis kann daher für beide Geschwister angenommen werden, dass Frank zu ihnen keine langjährige Beziehung geteilten Wissens aufbauen konnte, weshalb keine enge Bindung entstanden ist, die die Geschwisterbeziehung unersetzbar gemacht hätte (vgl. Nave-Herz, 2009, S. 339).

Fügt man die knappen Erzählungen Franks über die Mutter mit der schwierigen Lebenssituation zusammen und reflektiert die Wertvorstellungen der eigenen katholischen Erziehung mit Blick auf ihr Verhalten gegenüber Frank, dann scheint die Mutter als signifikante Andere für die psychische Entwicklung von Frank keine kompensierende Funktion ausge-

übt zu haben. Für diese Sichtweise sprechen folgende Äußerungen von Frank: „*meine Mutter war Hausfrau, liebenswert und einfach*“ (Z. 1125-1126) und die Tatsache, dass sie dem Ehemann, beziehungsweise dem Vater keinen Widerstand bot, als er Frank blutig schlug: „... *meine Mutter sagte scharf: Hannes – sonst hatte sie nichts zu sagen*“ (Z. 1149).

Die Reaktion der Mutter enthält zwar eine „scharfe“ Ermahnung des Vaters, wird von Frank aber als nicht ausreichend erlebt. Dafür spricht der zweite Satz „sonst hatte sie nichts zu sagen“, dem zugleich eine Doppeldeutigkeit anhaftet. Diese Bewertung kann sich ausschließlich auf diese eine Situation beziehen, kann aber auch die Mitteilung enthalten, dass die Mutter generell nichts zu sagen hatte. In beiden Fällen verbirgt sich dahinter eine Abwertung der Mutter. Dennoch scheint die affektive Zuwendung ansatzweise vorhanden zu sein, denn Frank beschreibt sie als „liebenswert“, sie wird in der Familie aber nicht wirklich beachtet, denn „... *mein Vater interessierte sich nicht für die Familie*“ (Z. 1135-1136). Darüber wird die Mutter als Bezugsperson auch entwertet.

Schließlich spricht die katholische Erziehung der Eltern mit Wurzeln im ausgehenden 19. Jahrhundert dafür, dass unabhängig von den Interessen des Vaters die Kinder einer klaren Hierarchie mit dem Vater als Oberhaupt der Familie und der Mutter, die als Frau noch keine gesetzlich verbürgte Gleichberechtigung besaß, untergeordnet waren. Frank erlebt leidvoll die Auswirkungen davon. Weiterhin ist anzunehmen, dass in dieser Familie weder ein für die Kinder sichtbarer Austausch von Zärtlichkeiten oder liebevollen Gefühlen stattfand noch eine sexuelle Aufklärung der Kinder erfolgte. Eine weitere Facette, ohne die eine Verteufelung sexueller Gefühle seitens des Beichtpriesters und der sexuelle Missbrauch mit den Langzeitfolgen für Frank nicht denkbar gewesen wäre.

5.3 Zusammenfassung der Fallstudie Frank Keres aus anerkennungstheoretischer Perspektive

5.3.1 Die formale Selbstpräsentation

Auffallend an der biografischen Präsentation von Frank ist sein geringer Anteil episodischer Erzählungen. Die dominierenden Textsorten sind Beschreibungen, Argumentationen und Bilanzierungen, die ohne erkennbare Regel mal im Tempus Imperfekt oder im Tempus Präsens dargestellt werden. Statt dem ersten Erzählstimulus zu folgen und über das Elternhaus zu erzählen, eröffnet Frank das Interview mit einer Beschreibung der Situation, in welcher der Missbrauch stattfand, wobei er den Missbrauch selbst nur andeutet. Erst auf Nachfragen der Interviewerin gelingt es ihm, den Tathergang des sexuellen Missbrauchs zu schildern. Gegen Ende des Interviews folgt auf zweimalige Nachfrage eine knappe Erzählung über den Vater, ergänzt um eine Episode.

Allein die Reihenfolge seiner Erzählung, die erkennbar verzögernde ‚Sprachlosigkeit‘ für sexuelle Sachverhalte oder Emotionen und seine Gewichtung der Inhalte lassen den Schluss zu, dass die erlebte Verstrickung durch den sexuellen Missbrauch, die Verlogenheit

bestimmter Pater sowie die spezielle Eltern-Kind-Beziehung von herausragender Bedeutung für seine Biografie sind.

Anders als Franks Reihenfolge und Relevanzsetzung im Interview beginnt die folgende Lebensskizze bei der primären Sozialisationsphase, weil die dort gelegte sozialisatorische Basis die Grundlage aller weiteren Entwicklungsprozesse darstellt. Mit dieser Prägung ist Frank in das Jesuitenkolleg eingetreten und mit den dort erlebten Geschehnissen bestimmen sie bis heute seine Biografie.

5.3.2 Eine von Sublimation geprägte Lebensskizze

Die Rekonstruktion der Krise des Selbst in der Eltern-Kind-Beziehung

Aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive kann Franks dargestellter kindlicher und jugendlicher Sozialisationsraum als Vernetzung von zwei zentralen Lebenssphären theoretisiert werden. Die Vernetzung von Familie und Schule resultiert zum einen aus der Eigenschaft, dass Frank externer Schüler des Jesuitenkollegs war und zum anderen aus einer prägnanten Gemeinsamkeit, nämlich einer traumatisierenden Beziehungsqualität. Vornehmlich vor dem Hintergrund dieser beiden Kontexte primärer und sekundärer Sozialisationsprozesse wird Franks Biografie rekonstruiert. Die Gruppe der Gleichaltrigen wird initiativ von Frank nicht thematisiert. Aufgrund seiner noch aufzuzeigenden Entwicklung liegt die Vermutung nahe, dass Gleichaltrige in der Schule oder im Ruderklub im Rahmen der Adoleszenz keine Möglichkeit boten, sich über die Familie hinaus emotional und sozial neu zu orientieren. Im Folgenden werden nun die Beziehungsqualitäten in den zentralen Interaktionskontexten entfaltet.

Die Eltern stellen aus sozialisatorischer Betrachtung in der kindlichen Entwicklung die Anerkennung zur Verfügung, in denen das Selbst erst gebildet und vom Anderen abgegrenzt wird. Franks Individuation entwickelt sich krisenhaft zwischen einem neun Jahre fast vollständig abwesenden Vater, einem sehr kranken Bruder und einer gesunden Schwester, eingebettet in besonderen Alltagsanforderungen der Mutter infolge des Krieges. Die Eltern als die ersten ‚signifikanten Anderen‘¹¹ für die kindliche Entwicklung standen demnach nur eingeschränkt zur Verfügung. Frank erlebt allein aufgrund der äußeren Lebensumstände seine Beziehung zu den Eltern als belastet. Weiterhin treten die Geschwister, wovon der Bruder im Alter von fünf Jahren verstirbt und die Schwester von ihm nicht als gleichwertig anerkannt wird (vgl. Z. 1152-1154) in Franks Erfahrungsraum nicht als signifikante Wir-Gemeinschaft in Erscheinung. Im Gegenteil, die Schwester dient ihm als negativer Gegenhorizont, weil er sie als „*oberflächlich und unbegabt*“ (Z. 1152) einschätzt. Allerdings gelingt es ihm nicht, daraus einen positiven Selbstbezug zu entwickeln, sie kümmern sich nicht umeinander, denn Frank bilanziert bis in die Gegenwart die Beziehung

¹¹ Der ‚signifikante Andere‘ steht für fürsorgliche, emotional anerkennende Beziehungen, die durch konkrete, in einer Nähebeziehung stehende Andere gekennzeichnet sind (vgl. Helsper et.al., 2009, S. 366).

zur Schwester: „*Sie ist Lehrerin geworden, aber wir kennen uns kaum*“ (Z. 1153-1154).
Wie gestalten nun die Einflüsse der Eltern die praktische Selbstbeziehung von Frank?

Wenn Frank einen Freund, dessen Familie und deren Verhalten als „*supergebildet, breit interessiert und tolerant...*“ (vgl. Z. 1160) mit der Bewertung „*super*“ (Z. 1158) hervorhebt, markiert dieser positive Gegenhorizont implizit die Wertung seiner eigenen Familie, all das eben nicht zu sein. Das bedeutet, dass er seine Familie als Kontrast entwirft: nicht tolerant, eher autoritär und streng („*geschätzte 20000 Ohrfeigen*“, Z. 1147), weniger gebildet und nicht breit interessiert. Vor diesem Hintergrund zeichnen sich für Frank zu seinem Vater und seiner Mutter unterschiedliche Beziehungsqualitäten ab.

Insbesondere im Vergleich zur Darstellung der Mutter seines Freundes, die „*am Cembalo saß oder französisch parlierte*“ (Z. 1162-1163) fällt die Beschreibung seiner Mutter völlig konträr aus: „*... Hausfrau, liebenswert und einfach*“ (Z. 1125-1126).

Die positive Konnotation des Adjektivs „*liebenswert*“ klingt aus der Perspektive des erzählenden Ich verallgemeinernd und lässt einen eindeutigen Rückbezug zu dem kindlichen Frank gleichwohl nicht zu, denn sonst hätte er beispielsweise ‚liebepoll‘ sagen können. Wenn nun die affektive Dimension der Anerkennung prädestiniert ist für die Familie, dann gewinnt die Mutter, die für Frank neun Jahre lang gewissermaßen alleinerziehend wirkte, eine herausgehobene Bedeutung. Die Mutter als erste ‚signifikante Andere‘ würde idealerweise in einer fürsorglichen, emotional anerkennenden Nähebeziehung zu dem Sohn stehen. Nach Honneth ist dies die Voraussetzung für den Erwerb von Selbstvertrauen (Honneth, 2012, S. 211). Obwohl eine konkrete Beschreibung über die Nähebeziehung zur Mutter in dem Datenmaterial nicht ersichtlich ist, lässt sich aus der oben bereits getroffenen Bedeutungsunterscheidung zwischen ‚liebenswert‘ und ‚liebepoll‘ ein Ansatz zur Rekonstruktion der Mutter-Frank-Beziehung ableiten. Dieser kann ergänzt werden um die besonderen Belastungen der Mutter (ein schwer krankes Kind, das stirbt, eine Schwester, Land im Krieg, Ehemann Soldat), womit die Bedürfnisse von Frank nach emotionaler Zuwendung konkurrieren. So kann eine im Ansatz vorhandene emotionale Beziehungsqualität zwischen der Mutter und Frank angenommen werden, die aber zugleich „*nichts zu sagen hatte*“ (vgl. Z. 1149) und darüber als Bezugsperson auch entwertet wird. Unter diesen Umständen liegt die Annahme nahe, dass nicht von einer homogenen, intimisierten, familialen Binnenrealität ausgegangen werden kann, die emotionale Anerkennungsqualität leidet unter der ‚mütterlichen Last‘, woraus sich für Frank ein Defizit an affektiver Zuwendung und somit emotionaler Anerkennung rekonstruieren lässt. Vor dem Hintergrund der Abwesenheit des Vaters scheitert außerdem die Freisetzung des väterlichen Anerkennungs potenzials, insbesondere die „*unterstützende Bejahung von Selbstständigkeit*“ (ebd., 2012 S. 173). Denn Bedürfnisse und Affekte benötigen eine Bestätigung, dass sie direkt befriedigt oder erwidert werden, womit sie an die leibhaftige Anwesenheit des signifikanten Anderen gebunden sind (vgl. ebd., 2012, S. 153). Somit könnte Frank weder die ideale Grundsicht einer

emotionalen Sicherheit noch die affektiv zu begleitende Chance zur Äußerung von eigenen Bedürfnissen und Empfindungen erfahren haben. Daraus folgt für Frank, dass die Persönlichkeitskomponente der physischen Integrität, beziehungsweise die Herausbildung von Selbstvertrauen massiv behindert werden (ebd., 2012, S. 211).

Die soziale Wertschätzung im Rahmen einer solidarischen Familiengemeinschaft enthält jene Formen sozialer Achtung, die mit der Anerkennung personaler Eigenschaften und Fähigkeiten die Generierung von Selbstschätzung verheißt.

Das bedeutet zugleich, sich reziprok im Lichte von Werten betrachten zu können, die die Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen als bedeutsam für das gemeinsame Leben erscheinen lassen. Dazu weiß Frank zunächst über die Mutter zu erzählen, wiederum im Kontrast zur gebildeten Mutter seines Freundes, der Nachbarsfamilie, dass sie „... *einfach*“ (Z. 1126) gewesen sei. Wenngleich Kinder und Jugendliche noch nicht in einem reziproken Anerkennungsverhältnis zu Erwachsenen stehen, so kann die Reduzierung der Mutter auf ‚wenig gebildet‘, nämlich ‚einfach‘ doch abgeleitet werden. Der reduzierte Bewertungseindruck ergibt sich durch den Kontrast zu der als „super“ charakterisierten und „supergebildeten“ Nachbarsfrau. Mit Blick auf die biografische Entwicklung von Frank liegt es auf der Hand, dass seine personalen Fähigkeiten nach Bildungsaspiration streben. Das findet keine Entsprechung in der Eltern-Kind-Beziehung, wie folgender Textausschnitt zeigt: *„Ich sollte wohl ein harter Knabe werden. Aber ich las lieber stundenlang und wenn mein Vater mich vor die Tür setzte, las ich draußen im Herumwandern weiter“* (Z. 1149-1151). Die Mutter mischte sich weder hier noch in anderen erzieherischen Zusammenhängen ein. Schließlich spricht die katholische Erziehung der Eltern mit Wurzeln im ausgehenden 19. Jahrhundert dafür, dass unabhängig von den außerfamilialen Interessen des Vaters die Kinder einer klaren Hierarchie mit dem Vater als Oberhaupt der Familie und der Mutter, die als Frau noch keine gesetzlich verbürgte Gleichberechtigung besaß, untergeordnet waren.

So beschreibt Frank eine Situation bei Tisch *„Beim Mittagessen hat er mir überm Tisch so eine rein gehauen, dass mir das Blut aus der Nase Schoss. Meine Mutter sagte scharf: Hannes...“* (Z. 1147-1148), zuzüglich *„habe er als Kontaktpflege geschätzte 20.000 Ohrfeigen erhalten“* (vgl. Z. 1146-1147). Frank erfährt damit leibliche Misshandlungen, die das elementare Selbstvertrauen einer Person zerstören können (vgl. ebd., 2012, S. 215). Mit der fehlenden Würdigung seiner Bildungsaspiration geht für Frank die Chance verloren, sich selbst als in seinen charakteristischen Eigenschaften und Fähigkeiten geschätztes Wesen verstehen zu können, woraus Selbstschätzung erwächst. Daran ändert grundsätzlich auch die Tatsache nichts, dass die Eltern Frank auf ein ‚elitäres‘ Jesuitenkolleg geben, wie folgende Szene dokumentiert: *„Als ich einmal sauschlecht in der Schule stand (Pubertät), war die einzich kurze Reaktion meines Vaters: „dann lernst du ein anständiges Handwerk“* (Z. 1154-1156). Frank wurde während der Pubertät sexuell missbraucht. Er selbst stellt

zwischen den zeitweise schlechten Schulleistungen und dem sexuellen Missbrauch auch als Erwachsener explizit keinen Zusammenhang her, sondern bezieht sich auf das Verhalten des Vaters. Anstelle ihm moralisch zustehender Förderung und Unterstützung und damit Solidarität erfährt Frank eine besonders schwerwiegende Form der Entwürdigung, zieht man den Status des Vaters als Lehrer und Rektor einer katholischen Grundschule mit in Betracht. Die Signifikanz dieser Entwürdigung des an sich begabten Jungen ruht dem Gefühl auf, kein moralisch gleichberechtigter Interaktionspartner – somit entrechtet im Honneth'schen Sinne – zu sein, womit ein Verlust an Selbstachtung einhergehen kann (vgl. ebd. 2012, S. 216). Statt kognitiver Anerkennung machte Frank die Erfahrung der Entrechtung. Entrechtet auch in der Weise, dass die körperlichen Strafen des Vaters sein Recht auf Unversehrtheit verletzen und bei anhaltend schlechten Schulleistungen sein späterer Beruf als Handwerker verfügt wurde (vgl. Z. 1156). Unabhängig von dem autoritären Verhalten des Vaters erlebt ihn Frank als ‚schweigenden‘ Interaktionspartner in einer maximal distanzierenden Art und Weise:

„... er war mir fremd. Er war total desinteressiert an mir und an der Familie, nie mit mir gespielt, nie mit mir gesprochen, war ständig außer Haus, nie Hausaufgaben betreut...“ (Z. 1142-1146). Dieser Textausschnitt resümiert die Existenz eines Vaters, der die Existenz des Sohnes mit Missachtung strafe.

Zusammenfassend kann über die primäre Lebenssphäre gesagt werden, dass Frank zwar in unterschiedlicher Gewichtung, jedoch durch Vater und Mutter fulminante Defizite in allen Anerkennungsformen erfährt, die sich bedrohlich auf seine praktische Selbstbeziehung in Form von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung auswirken. Durch die Erfahrung fehlender sozialer Anerkennung, die Erfahrung sozialer Erniedrigung bis hin zur existenziellen Missachtung ist Frank in seiner personalen Identität genauso gefährdet, wie durch das Erleiden physischer Krankheiten (vgl. ebd. 2012, S. 218).

Welche affektive Antriebsbasis kann Frank nutzen, um als Enaktierungspotenzial den Kampf um Anerkennung aufzunehmen? Nach Honneth (ebd. S. 219) kann diese motivationale Funktion von negativen Gefühlsreaktionen erfüllt werden, wie sie Scham oder Wut, die Kränkung oder Verachtung darstellen. Als psychisches Symptom spricht aus Franks Formulierungen Kränkung, beispielsweise konnte der „Vater im 24-Stundeneinsatz für Mikätzchen rotieren“ (vgl. Z. 1136-1137), und das Aufspannen der „super“ Nachbarsfamilie als positiven Gegenhorizont impliziert Enttäuschung über die eigenen Eltern, sowie ausgeprägte Angst- und Schamgefühle, die Frank an mehreren Stellen ausdrückt (vgl. Z. 380, 502, 503, 581, 595). Das immense Enaktierungspotenzial dieser negativen Gefühlsreaktionen zeigt Frank unmittelbar nach der einen „*sauschlechten*“ (Z. 1154) Phase in der Schule. Im nächsten Schuljahr hatte Frank „*aus eigener Kraft elf Einser und eine Zwei und den Landesbestenpreis in meinem Bundesland*“ (Z. 1156-1157). Es zeigt sich, dass Frank bereits im Jugendalter den Kampf um Anerkennung auf den Bereich verlagert, den er

selbstständig und nachhaltig beeinflussen kann: die eigene intellektuelle Leistung. Die sozusagen ‚vergeistigte Selbstständigkeit‘ kann als Schlüsselstelle in Franks Biografie begriffen werden, denn daraus erwächst ein neues Selbstverständnis. Allerdings kann damit das Leid, das der emotionalen Distanzierung, der sozialen und moralischen Zurückweisung der Eltern entspringt, nicht umfassend sublimiert werden, sondern wirft seine Schatten voraus. Das offenbart die Entfaltung der zweiten Lebenssphäre.

In die zweite Lebenssphäre, die sich aus anerkennungstheoretischer Perspektive herausstellen lässt, dem Jesuitenkolleg mit den Lehrern als ‚generalisierte Andere‘¹², ist der sexuelle Missbrauch eingefügt. Die Schule umfasst in der Regel die Phase der Adoleszenz des Jugendlichen, in der eine zentrale Individuierungsaufgabe zu bewältigen ist. In dieser Phase findet die Verselbstständigung gegenüber der Familie statt. Familiar erworbene Lebensorientierungen müssen in eine lebenspraktische Autonomie überführt werden (vgl. Helsper et al., 2009, S. 57). Die emotionalen und sozialen Anerkennungsdefizite in der Familie legen nahe, dass die schulische Lebenssphäre die Signifikanz von Ersatzbeziehungen begründet. Konnte es deshalb im schulischen Zusammenhang zu kompensierenden Ersatzbeziehungen kommen?

Die Frage muss aus anerkennungstheoretischer Sicht auf der Beziehungsebene verneint werden, wie im Folgenden erläutert wird.

Bedeutsam für Franks biografischen Entwicklungsprozess war zum einen die von ihm wahrgenommene Diskrepanz zwischen den tatsächlichen schulischen Angeboten und dem Elite-Nimbus, der dem Jesuitenkolleg voraus eilte und der sich für ihn als trügerischer Schein erwies: *„Ja, da war dieses Gerücht, das sei ‘ne Eliteschule... wir hatten doch Freunde aus anderen Schulen, wir wusst’n doch, wenn wir bei denen naturwissenschaftliche Fächer hätt’n bestehen müssen, wir wären jämmerlich eingegangen. Das einzige, was bei uns gebimst wurde, das war La-tein...“* (Z. 226-231). Zum anderen lernte er die soziale Welt der Schule mit Vorder- und Hinterbühne kennen. Dazu gehörte das Sprechen über einen christlichen Geist (vgl. Z. 186-187), der im Gegensatz zu den *„brutalsten“* (Z. 149) Schülerselektionen bis in die Oberstufe stand. Die dann noch verbleibenden Schüler hätten nach Frank das Abitur auch im Selbststudium ohne Lehrer geschafft (vgl. Z. 151-152). Damit wäre der Anspruch des Kollegs *„wir sind die Besten“* (Z. 145) im Sinne von ‚wir produzieren die Besten‘ als Fiktion zu verstehen. Wenn sich nun die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens unter dem *„Imperativ einer reziproken Anerkennung“* (Honneth, 2012, S. 148) vollzieht, und im Fall von Frank eine intellektuelle Kategorie der Anerken-

¹² Mit generalisierten oder verallgemeinerten Anderen bezeichnet G.H. Mead die organisierte Gemeinschaft oder gesellschaftliche Gruppe, die dem Einzelnen seine einheitliche Identität gibt (vgl. Mead, 1973, S. 196). Sobald das Subjekt sich aus der normativen Perspektive seines Gegenüber zu begreifen lernt, dann muss sich mit dem Kreis der Interaktionspartner auch der Bezugsrahmen seines Selbstbildes erweitern (vgl. Honneth, 2012, S. 123f). Somit ist die Beziehung zu generalisierten Anderen strukturell institutionalisiert oder schulisch (vgl. Helsper et al., 2009, S. 366).

nung des Jesuitenkollegs fehlt, dann verknüpft sich eine nicht „symmetrische Wertschätzung“ (ebd. S. 208) zugleich implizit mit dem Gefühl, nicht über den Status eines vollwertigen, moralisch gleichberechtigten Interaktionspartners zu verfügen. Dass zwischen Frank und dem Jesuitenkolleg kein solidarischer Interaktionsverhältnis und damit keine kompensierende Beziehungsqualität zustande gekommen ist, belegen seine Worte: „...also das Niveau war unter aller Sau, es hat mich intellektuell nicht herausgefordert...“ (Z. 571-571) „und dann bin ich von da an zur Uni nach [...] gegangen, also ich hab von 16 Jahren an (...) bei Professor [...] Vorlesungen gehört“ (Z. 82-83) sowie „ich hab sie eigentlich immer geflohen...“ (Z. 565-566). Nachdem Frank die Schule sobald wie möglich nachmittags verließ, und zwar aus eigenem Antrieb ohne Beeinflussung von Gleichaltrigen, belegt dieses flüchten aus der Schule seine Erfahrung des trügerischen Anscheins von Elite, die im Zusammenhang mit dem sexuellen Missbrauch einen maßgeblichen Einfluss auf Franks psychosoziale Weiterentwicklung ausübte.

Die erfahrene Hilflosigkeit in der zweiten Lebenssphäre

Als elfjähriger Junge und dem Eintritt in das Jesuitenkolleg muss Frank seine Handlungsorientierung den Bedingungen der sozialen Welt des Jesuitenkollegs anpassen. Bereits zu Beginn der Schulzeit avanciert das Kolleg zur dominanten Sozialisationsagentur, wie Frank erzählt:

„Meine erste Erfahrung des sexuellen Missbrauchs war verbal im Beichtstuhl... der hatt... Knäblein sehr indiskret ausgefragt... er hat sich einen runtergeholt da in der Kiste... ich hab im Beichtstuhl beigebracht gekriecht, Sexualität ist Sünde und zwar schwe-re Sünde... bist du in der Hölle für ewich“ (Z. 359-366). Die Verteufelung der Sexualität, die Frank „in Angst versetzt“ (Z. 380) erkennt er später als „Schall und Rauch“ (Z. 380), wenn „derselbe Knilch“ (Z. 369) sich am Tage darauf im Hochamt als Priester geriert (vgl. Z. 371-374) und „selbst die Eltern geh'n zu Boden“ (vgl. Z. 375). Mit dieser „unzweifelhaften Kompetenz“ (Z. 381) ausgestattet, gelang es einem Pater Bruno, Frank drei Jahre lang in unregelmäßigen Abständen „aber das Damoklesschwert hing täglich über ihm“ (vgl. Z. 35) sexuell zu missbrauchen (vgl. Z. 13-27, 544-549). In diesen Zeilen beschreibt Frank szenisch die wechselseitige Masturbation, die für ihn in keinsten Weise mit einem Gefühl der Besonderung oder emotionalen Zuwendung verbunden war. Im Gegenteil, Frank erzählt: „das hat mich geekelt wie sonst noch was, da wär ich am liebsten auf'm Mond gewesen“ (Z. 562-562) oder an anderer Stelle tritt der Pater als Horrorgestalt auf: „... es war richtig ein Ekel... es war ein Schreckgespenst“ (Z. 536-538). Aus anerkennungstheoretischer Sicht bedeutet diese physische Misshandlung und psychische Machtausübung, in der die leibliche Integrität einer Person verletzt wird, die elementarste Art einer persönlichen Erniedrigung. Daher ist die Folge, gepaart mit einer Art von sozialer Scham, ein Verlust an Selbst- und Weltvertrauen, der bis in die leiblichen Schichten des Umgangs mit anderen Menschen hineinreicht (vgl. Honneth, 2012, S. 214). Frank konnte über den sexuellen Missbrauch

weder mit den Eltern noch mit Klassenkameraden sprechen: „*Wir hatten viel zu viel Angst. Diese schreckliche Erniedrigung, die hab ich doch aus Scham verdrängt...*“ (Z. 502-503), „*Genau, man schämte sich so sehr, man schämte sich*“ (Z. 517). Aus psychologischer Perspektive bezieht sich das Gefühl der Scham auf die Spannung zwischen Ich und Ich-Ideal und ist in Abgrenzung zur Schuld zu sehen, die als Spannung zwischen Ich und Über-Ich fungiert (Hilgers, 2006, S.26). Eine Vernetzung des in der familialen Sozialisation grundgelegten Verhaltens, Konflikte in kommunikativer Weise nicht lösen zu können, manifestiert sich im Zusammenhang mit den Folgen des sexuellen Missbrauchs: „tagelang nicht zu reden und richtiggehend so wegzuschieben (vgl. Z. 679-680), nach 46 Ehejahren erst darüber reden können (vgl. Z. 444), Nähe zu anderen Menschen nicht ertragen können (vgl. Z. 679), sexuelle Nähe ist mir bis heute lästig oder unangenehm“ (vgl. Z. 677-678). Schuldgefühle erlebt Frank jedoch schon gegenüber den Eltern: „*man fühlt sich schlecht, man fühlt sich schuldig, sch- ä- m- t sich und ah is froh, wenn's so nich raus kommt*“ (Z. 594-596). Schuldgefühle beziehen sich auf die Verletzung des anderen, Schamgefühle auf die Verletzung des Selbst. Wenn man unter dieser begrifflichen Definition betrachtet, wie Frank die Begriffe Scham und Schuld verwendet, dann müssten seine erlebten Schuldgefühle, dem Täter drei Jahre lang immer wieder gefolgt zu sein und froh gewesen zu sein, wenn nichts raus kommt, eher als Scham- denn als Schuldgefühle verstanden werden. Die Affekte Scham und Schuld lassen sich hier jedoch nicht wirklich voneinander unterscheiden, da ihre Interkorrelation hoch ist (vgl. Neckel, 1991, S.47). Das zuträgliche Maß an Scham, „das die Selbst- und Objektdifferenzierung erhöht und den Individuationsprozess unterstützt“ (Hilgers, 2006, S. 19), ist unter Berücksichtigung des sexuellen Missbrauchs Schutzbefohlener bei weitem überschritten. Die innere Machtverteilung bleibt nach den Beschämungen zwischen der Autoritätsperson – dem Täter – und dem Opfer nicht mehr dieselbe wie zuvor. Derjenige, der sich schämt, geht mit weniger Macht aus der Interaktion hervor, als er in sie eingetreten ist. Das ist in Anbetracht der Lehrer-/Schülerinteraktion nur scheinbar ein Widerspruch, denn wer sich geschämt hat, vervielfacht die Intensität von Erwartungen, die sich auf ihn richten, ohne jedoch umgekehrt seinerseits erhöhte Erwartungen geltend machen zu können (vgl. Neckel, 1991, S. 100). Die Inferiorität des Opfers mündet in eine negative Selbstbewertung.

Einerseits bestand Franks Handlungsorientierung, die auf die Scham- und Schulderfahrung folgte, im Verdrängen. Die Verdrängung als Abwehrmechanismus hat vor allem die Aufgabe, das Selbst zu schützen. Sie löscht jedoch die Gefühle nicht, sondern erschwert nur die bewusste Erinnerung an die Geschehnisse. Diesen Vorgang schildert Frank eindrucksvoll: „*Ich hab eine Technik, Menschen von mir wegzuschieben. Das heißt, dass – man meint, dass es irgendwie verschwindet oder was oder man hat's nich so präsent, nich. Der Zusammenhang is einem nich so klar*“ (Z. 437-439). Seine verdrängten Gefühle ruhten über

einen Zeitraum von etwa 50 Jahren in seinem Unterbewusstsein. Frank bilanziert seine traumatische Erfahrung: „*man ist eigentlich fürs Leben Jesuit*“ (Z. 442).

Andererseits nutzt Frank gewissermaßen die von Honneth bereits oben geschilderte Funktion negativer Gefühlsreaktionen (Scham, Wut, Verachtung oder Kränkung), die vom bloßen Erleiden zur aktiven Handlung motivieren (ebd., 2012, S. 219). Im schulischen Zusammenhang formuliert Frank Schamgefühle und zeigt darüber hinaus Verachtung „*Die Jesuiten sind Dummköpfe von astronomischer Dummheit*“ (vgl. Z. 168) oder im Zusammenhang mit dem Kolleg von einer „*blöden Schau*“ (vgl. Z. 172), „*Sexualneurotik*“ (vgl. Z. 175), „*verkrampften Neurotikern*“ (vgl. Z. 199), „*dies'n Sauhaufen*“ (vgl. Z. 209) und „*irrsinnig dämlich*“ (vgl. Z. 1108-1109). Die negativen Gefühlsreaktionen, wie hier Scham und Verachtung, stellen einerseits Frank das Motivationspotenzial zur Verfügung, anhand dessen er erkennen kann, dass ihm „die soziale Anerkennung ungerechtfertigterweise vorenthalten wird“ (ebd., 2012, S. 220). Andererseits erwächst daraus die Enaktierungskraft für seine Konfliktbearbeitungsstrategie „Arbeiten bis zum Umfallen“ (vgl. Z. 652). Im Rahmen seines Selbstkonzeptes gelingt der Kampf um Anerkennung durch das Erlangen eines sehr guten Abiturs, einer Promotion, einer Habilitation und die internationale Anerkennung auf einem architektonischen Spezialgebiet seines Faches, welches hier aus Datenschutzgründen in Originalzitate nicht wiedergegeben werden kann. Das hohe Maß an beruflicher Anerkennung führte zum Erleben von Stolz und damit zu einer neuen Regulierung seines Selbstwertgefühls. „Stolz ist das Gefühlsäquivalent zu einer Kompetenzerfahrung, die die Diskrepanz zwischen Ideal und Ich vermindert“ (Hilgers, 2006, S. 19). Durch die Empfindung von Stolz kann die gegenteilige Wirkung negativer Gefühlsreaktionen reguliert werden. Mit Blick auf Franks Biografie ist Neckel zuzustimmen, wenn er sagt: „Es ist die Selbstanerkennung, auf dem auch unser Selbstwertgefühl beruht“ (Neckel, 1991, S. 190).

Der Preis für die Zukunft ist das Loslassen der Vergangenheit

Die Lebensphase der Jugend mit der Überlagerung der Aufgaben der Individuation und Integration in ökonomisch-gesellschaftliche Zusammenhänge weist für Frank einen nachhaltig brüchigen emotionalen praktischen Selbstbezug aus. Die Sublimierung seiner energetisierenden Komponente in geistige Fähigkeiten vermochte sein Selbstbild zu stärken. Aus der Divergenz dieser beiden Eigendynamiken resultieren Spannungen, für die Frank bis zum Jahr 2010 keine Bewältigungsstrategien entwickeln konnte.

Franks Abwehrversuche, sich emotional zurückzuziehen, zu Schweigen und zu Verdrängen schufen weiteres Leid, sein eigenes und das seines familialen Umfeldes. Die Verarbeitung der Widerfahrnisse scheint zum Zeitpunkt des Interviews von folgenden Aspekten gekennzeichnet: Das Sprechen tut gut, weil man dabei loslassen kann: „*Man konnte end-lich mal >Holt Luft< haaach, was los werden*“ (Z. 726-727).

Es zeigt sich der Wille und die Unterstützung der Ehefrau, die Ereignisse bewältigen zu wollen: „... zur eigenen Entlastung und zur zur zur Verarbeitung dieses ganzen Mistes, was ich mir ja sehnlichst wünsche“ (Z. 1081-1082) und „... da sacht se [seine Ehefrau], ich geb dir alle Zeit der Welt, dass du das in den Griff kriegst“ (Z. 694-695).

Das Erlittene fand durch die öffentliche Kommunikation in den Medien Anerkennung eines Opferstatus sowie psychische Entlastung. Dadurch konnte Frank zwar neue Ressourcen gewinnen, ein Leben mit emotionaler und physischer Nähe aber ist ein grundsätzlich anderes als das bereits Jahrzehnte andauernde, bisherige Leben. Insofern scheint der weitere Verlauf noch offen zu sein. Eine Fortsetzung in Richtung Bewältigung ist ebenso denkbar wie eine erneute Krise in Form des völligen Rückzuges.

6. Die Fallstudie Katsumi Bach

Der Interviewort

Das Interview findet am 11.11.2010 in dem Elternhaus von Katsumi Bach statt. Mit seinem Elternhaus verbindet er eine lange Tradition, weil dort Geschwister, Eltern und weitere Verwandte sporadisch lebten. Diese traditionsreiche Umgebung bildet den Anknüpfungspunkt für das Gespräch. Nach einer kurzen Beschreibung des Dissertationsvorhaben's stellt sich Katsumi Bach zunächst vor: Er ist 1948 geboren, verheiratet und hat zwei Kinder. Das Jesuitenkolleg besuchte er von 1959 bis 1968.

Nach dem Einschalten des Tonbandgerätes beginnt er seine Erzählung mit dem Elternhaus.

6.1 Eine christliche Familientradition: oder von Gott gegeben

Nach der entsprechenden Erzähleinladung setzt Katsumi mit seinen Schilderungen ein:

K.: Ich stamm aus 'nem Elternhaus ganz katholisch, aus Doornen. Beide Eltern, Vater und Mutter stammten aus Doornen, meine Mutter hatte eine Schwester, ihre älteste Schwester die is Klosterfrau geword'n im Orden in Bayern, Mhm im Orden, das war 'ne Kollegin von der Schwester und Mutter V. Meine Mutter hatte sechs Geschwister, das waren sieben Kinder zu Hause, die Eltern waren ganz katholisch, der Großvater meiner Mutter hatte eine Schwester, diese Schwester hat den Bruder vom Kardinal F. geheiratet, Mhm Mhm oder bzw. nee die Schwester vom Kardinal F. hat den Bruder meines Großvaters geheiratet, insofern gab's da also 'ne ganz starke katholische Geschichte und mein Vater der is aus, aus der Zeit im Jahrgang 12, dessen Vater ist im ersten Weltkrieg gestorben, >holt Luft< ah mein Vater hatte einen älteren Bruder, dieser ältere Bruder ist Priester geworden, Monsignore lila Käppchen usw. Also bei uns war der, der katholischste so ein Christ zu sein, das war ein ganz wichtiges Element Mhm und die Wertvorstellung aus dieser Zeit eben auch die Wertvorstellung meiner Großeltern und Urgroßeltern, mein Vater ist ja quasi sehr früh Waise geworden, hat seinen Vater eigentlich bewusst nie erlebt und gekannt, >holt Luft< wuchs dann auf bei seinem Großvater, und das war 'ne ganz strenge wilhelminische katholische rheinische Familie, wo es eben die entsprechenden Werte gab und wo die Werte vermittelt wurden >holt Luft< und, ahm, auch da die, eine Schwester meiner- von meinem von meiner Großmutter väterlicherseits war im Kloster und es waren eben immer alles Freunde, die waren dann immer ganz oben, nicht, die waren leitende ah ah Schw- ah Äbtissinnen oder oder eben ah leitende Schwestern (Z. 13-35).

Mit der Darstellung der Eltern, Großeltern und weiterer Verwandte leistet Katsumi eine formal in der Vergangenheitsform abgeschlossene Beschreibung seiner Ursprungsfamilie. Dabei beginnt seine Erzählung mit einer bewertenden Aussage:

K.: Ich stamm aus 'nem Elternhaus ganz katholisch, aus Doornen (Z. 13).

Zur Verortung des Elternhauses verweist er zwar auf Doornen, konkretisiert die Bewertung „ganz katholisch“ aber unter dem Druck der Plausibilisierung mit den Berufen von Onkeln und Tanten: *Klosterfrau, Kardinal, Priester, Äbtissin.*

Darüber hinaus veranschaulicht Katsumi die Bedeutung der Berufe mit der Hintergrundkonstruktion „*Monsignore, lila Käppchen usw.*“ (Z. 24)

Zwei weitere Bewertungen folgen:

K.:und es waren immer alles Freunde, die waren immer ganz oben, nicht, die waren leitende ah ah Schw- ah Äbtissinnen oder oder eben ah leitende Schwestern (Z. 33-35).

Mit dem umgangssprachlich eingefügten „nicht“ vergewissert er sich des Verständnisses der Interviewerin, dass seine Familie einen ungewöhnlichen, herausragenden Flair besitzt. Einerseits waren die klerikalen Verwandte „*immer alles Freunde*“ und andererseits befanden sie sich in der sozialen Stellung „*immer ganz oben*“. Die hoch stehende Verortung seines Herkunftsmilieus findet im Alltag seinen Niederschlag, wenn er erzählt:

K.: Und wenn mein Vater eben geachtet war, der wurde immer vorgelassen, der konnte immer als Erster gehen und der brauchte nie zu warten oder so, dann hab ich nicht gedacht war das jetzt Arzt oder so, sondern ich hab diese Sachen noch nicht durchschaut...(Z. 1099-1102).

K.: Und dann eben, das war also diese ganzen klerikalen Größen in meiner Familie, die dann auch natürlich das wussten, die in der Jesuitenschule (Z. 1113-1115).

Katsumi beschreibt weiterhin die Einkäufe für die Familie für den 14-Personenhaushalt, bei denen das einkaufende Familienmitglied immer „*Zack*“ (Z. 1111) bedient wurde. Seine Familie erhielt großes Ansehen in der Wohnumgebung, was Katsumi „*aber nicht so hinterfragen musste*“ (Z. 1112).

K.: Also bei uns war der, der katholischste so ein Christ zu sein, das war ein ganz wichtiges Element und die Wertvorstellung aus dieser Zeit eben auch, die Wertvorstellung meiner Großeltern und Urgroßeltern... (Z. 25-27).

Hier wird der katholische Glaube mit an dieser Stelle noch nicht detailliert benannten Wertvorstellungen mit den akustisch betonteren Hervorhebungen des „*so ein Christ*“ zu sein, zu einem frühen Zeitpunkt als wichtig erachtet, ergänzt durch die Einbeziehung der gleichen Wertvorstellung der vergangenen Generationen. Diese geradezu schicksalhafte Tradition des Katholizismus in dieser Familie wird in seiner Substanz ursprünglich von Katsumi positiv wahrgenommen, denn die Personen, die er im Elternhaus kennenlernte, waren „*alles Freunde*“. Dieser Eindruck wird zu einem späteren Zeitpunkt deutlich hervorgehoben verstärkt, wenn Katsumi ausführt:

K.: Also wie gesagt, ich kam dann- und dieser Onkel zum Beispiel auch, das waren alles u-n-endlich nette, zuvorkommende, äußerst höfliche Männer und Frauen (Z. 91-94)also es war grad so, wir hatten nie Angst vor denen... (Z. 96-97).

Zur Untermalung der freundlichen Stimmung beim Besuch der Verwandten mit katholischen Ämtern verwendet Katsumi eine Hintergrundkonstruktion:

K.: ...*die, ach immer irgendwie wussten, was so kleine Jungs und und und kleine Mädchen wollten, also wie bei meiner Schwester und so, wir haben hier im Kaufladen gespielt und sie kamen eben Einkaufen und so* (Z. 94-96).

Typisch für Katsumi ist von Anfang an das häufig verwendete sprachliche Element „so“ oder „und so“, welches keinem Satzteil zugeordnet werden kann, sondern eher eine meta-kommunikative Funktion ausübt. Diese kommunikative Funktion signalisiert einen Fortsetzungswillen der Narrationen, kann zugleich aber auch eine unterstellte nicht abgeschlossene kommunikative Verbindung zur Interviewerin aufbauen und halten wollen. Obgleich Katsumi ältere und jüngere Brüder hat, führt er die „Schwestern“ als Mitspielerinnen im Einkaufsladen an. Das könnte auf zu große altersbedingte Entwicklungsunterschiede zu den Brüdern hinweisen aber auch bedeuten, dass er sich emotional zu den Schwestern eher hingezogen fühlte. Katsumi beschreibt keine Situation, in der er beispielsweise mit den Brüdern und Onkel Fußball spielt. Als alltagsweltliche Deutung zeichnet sich offenbar sehr früh eine starke Sensibilität ab. Anzeichen für eine Konkurrenzbeziehung zu den Brüdern lassen sich hier nicht rekonstruieren.

Katsumi präzisiert die Bedeutung des „wilhelminischen katholisch sein“ einerseits mit Adjektiven wie „*strikt und streng*“ und andererseits an Ritualen wie mit der regelmäßigen Teilnahme an sonntäglichen Kirchenbesuchen, zur Beichte gehen, die Erstkommunion groß feiern...

K.: *Das war ganz strikt und streng, so, man ging sonntags in die Kirche, man beichtete usw. wenn- als ich, ahm, eben zum beicht- zur Beichte ging, das wurde hier groß gefeiert, es wurde eigentlich immer alles groß gefeiert, was noch?*“ (Z. 37-40)

In dieser Sequenz „*wenn- als ich, ahm, eben zum beicht- zur Beichte ging*“ zeichnet sich eine zunächst nicht einordenbare Irritation bei Katsumi ab, die später aufgelöst wird aber auch von innerer Spannung zeugt:

K.: *...ich musste auch zur Kommunion gehen oder bzw. wenn ich nicht zur Kommunion ging dann wurde irgendwie groß gefragt, also es war ein innerer Druck war immer (...Z. 133) alle 3 Wochen beichten zur Beichte natürlich auch, das ist ganz klar und so, und ich bin dann immer im St. Andreas zur Beichte gegangen* (Z. 132-138).

Die unvollständigen Sätze in diesem und anderen Textausschnitten könnten unter Berücksichtigung seiner akademischen Bildung auf ein entspanntes Gesprächsklima im Interview hinweisen oder kann als Ausdruck seiner Anspannung gerade wegen des Kernthemas gesehen werden. Inwieweit diese Vermutungen im Rückblick auf die formale Gesamtheit des Interviewtextes zutreffen, ergänzt oder verändert werden, wird im weiteren Analyseverlauf konkretisiert.

Trotz des grundsätzlich als freundlich empfundenen verwandtschaftlichen Umfeldes nimmt Katsumi als Kind einen „*inneren Druck*“ wahr, den katholischen Regeln Folge leisten zu müssen. Ausgelöst wurde dieser „*immer*“ vorhandene „*innere Druck*“ durch das als „*groß*“ empfundene Nachfragen von wem, bleibt an dieser Stelle offen. Sein erzählendes Ich be-

wertet die in der Kindheit erlebten religiösen Aufgaben als zwanghaft, denen er sich nicht entziehen konnte. Die oben sich andeutende Irritation im Zusammenhang mit dem Beichten löst sich auf, indem Katsumi beschreibt, dass er in seiner Heimatgemeinde in der „St. Andreas-Kirche“ die Beichte ablegt und auch als Schüler des Jesuitenkollegs nicht zu einem Priester im Internat zur Beichte geht. Katsumi verbindet mit dem „beten vor dem Essen, nach dem Essen“ „vorm Altar mit der Madonna drauf“ (Z. 470/471) jedoch auch positive Erinnerungen an andere familiale Rituale:

K.: *Wir [seine Geschwister und er, saßen in] Schlafanzügen, (...) Morgenmänteln (...) und dann saßen wir alle auf dem Bett um die Mutter rum, dann hörten wir den Geschichten zu, das war sehr schön (Z. 473-475).*

Katsumi erklärt final mit seinem Austritt aus der katholischen Kirche (Z. 401) kurz nach seinem 18. Lebensjahr, sein Verhältnis zur Kirche als gescheitert. Wie ambivalent sich Katsumis Verhältnis zum katholischen Glauben in der Ereigniskette seiner weiteren Biografie fortgesetzt wird deutlich, wenn er als Vater zweier Kinder argumentativ beschreibt:

K.: *...ich finde eben das was an christlichen Werten, was an Judentum eine Säule unserer Kultur ist, ist so wichtig und ich hatte dann, meine Kinder waren eben klein gewesen und dann die Freundinnen gingen zur Erstkommunion usw. und meine Kinder eben nicht. Ich hatte gedacht vielleicht ist das schlimm für die und so...Ich habe die ganze Zeit ohne diese Gemeinschaft gelebt, ich hab meinen Kindern sozusagen diese Gemeinschaft auch vorenthalten, das hätte ja auch alles sehr schön sein können (Z. 407-413).*

Bemerkenswerterweise bezieht Katsumi das Judentum als „Säule unserer Kultur“ in seine Argumente ein und deutet implizit sein historisch vorhandenes Wissen über die Entstehung des Christentums an. Katsumi Bach trägt an dem tiefgreifenden Widerspruch zwischen christlichen und damit elterlichen Idealen und seinen Erfahrungen, die zum Verlassen der katholischen Kirche führte, bis heute schwer, dennoch ist er der Kirche nicht erneut beigetreten, was er später wegen seiner Kinder durchaus in Erwägung zog:

K.: *Da wollte ich dann eben quasi wieder so- (Z. 411).*

Das Spannungsverhältnis zwischen der Kirche als Repräsentant des Glaubens und der Gläubigen und seiner Eltern-Kind-Beziehung birgt ein Krisenpotenzial, das letztlich durch die bis in das Erwachsenenalter hinein reichende Gültigkeit noch gesteigert wird.

6.2 Der kindliche Sozialisationsraum als Spannungsfeld zwischen WIR und ICH

In diesem Abschnitt der Fallrekonstruktion „Katsumi“ sollen ausgewählte Interviewstellen über die Erziehungsorientierung von Vater und Mutter Einblicke und Erkenntnisse über das subjektive Erleben seiner Kindheit und seiner Deutungsmuster ermöglichen. Mit diesen ersten Prägungen wird Katsumi im Alter von 11 Jahren auf das Jesuitenkolleg wechseln. Als externer Tagesschüler nimmt er jedoch weiterhin an dem Familienalltag teil. Deshalb ist seine Entwicklung auch nach dem 11. Lebensjahr weiterhin stark von der Familie geprägt. Betrachten wir also die folgenden Passagen aus dem Interviewtext:

K.: *So Folgendes ist hier gewesen in der Familie, wir hatten eigentlich, wir hatten ja, wir waren 8, jeder hatte 7 Geschwister. Wir hatten alle einen Vater und eine Mutter. Den Vater haben wir nie gesehen. Der Vater ist abends spät um 22 Uhr nach Hause gekommen, der machte seine Praxis, dann ging der Hausbesuche machen, dann kam der abends spät wieder; dann waren wir meist schon im Bett oder wenn wir dann später in äh Obersekunda unter Unterprima waren usw. dann merkten wir wie der Vater nach Hause kam, aber wir gingen möglichst ihm aus dem Wege. Der war abgespannt, der war schnell in Wut zu bringen, in Rage usw., dann aß der unten, dann hörte der unten Radio, dann las der was, dann schlief der meistens über seiner Zeitung oder seinem Buch ein, der war einfach kaputt und müde und so. Meine Mutter hatte mit der Organisation des Haushaltes zu tun, die machte die (Arzt-Honorar-) Abrechnung noch, dann hatte sie ihre Mutter da, dann hatte sie noch die Tante da... (Z. 450-462).*

In dieser die Eltern beschreibenden Passage mit verdeutlichenden Handlungen des Vaters gewinnen drei Aspekte einen dominanten Stellenwert: Erstens gelingt es ihm, mit dem „wir“ ein kollektives Geschwister-Schicksal zu konstruieren. Seine Erfahrungsqualität im Verhalten der Eltern basiert im Wir-Gefühl. Katsumi setzt keine Differenz zwischen seinem und dem kollektiven Selbst. Dadurch hebt er seine eigene, individuelle Perspektive in der Geschwisterkollektivität auf. Weil er hier mit eigenem Selbst nicht vertreten ist, könnte aber auch ein spezielles Selbstkonzept aufscheinen, wonach sein Selbst durch andere repräsentiert ist. Die Kontur eines eigenen Selbst scheint nicht auf.

Zweitens grenzen die zeitlichen Ressourcen die elterlichen Bemühungen um die Kinder deutlich ein. Vater und Mutter sind mit anderen Aufgaben so stark gefordert, weshalb sie „*nie dagewesen seien*“. Obgleich Katsumi diese Aussage lediglich auf den Vater bezieht, kann vermutet werden, dass Katsumi die räumliche Abwesenheit des Vaters auf eine emotionale Nichtpräsenz der Mutter ausdehnt. Nur so gewinnt die Aufgabenaufzählung der Mutter an dieser Stelle eine inhaltlich mögliche Erklärung.

Drittens schreibt Katsumi dem Vater Eigenschaften wie „*in Wut zu bringen, in Rage usw.*“ zu, die die Geschwister veranlassten, „*ihm möglichst aus dem Wege zu gehen*“. Die Geschwister vermeiden den offenen Konflikt, das gilt auch für die älteren Brüder. Zugleich birgt die argumentierte Arbeitsbelastung des Vaters eine plausibilisierende Entlastungsfunktion. Mit dem Vermeidungsverhalten „*des aus dem Wege gehens*“ kann aber auch eine deutlich empfundene Hierarchisierung der Elternkompetenz im Verhältnis zu Kindern zum Ausdruck kommen. Das würde durchaus dem unhinterfragten, traditionellen Weltbild seiner Vorgenerationen entsprechen, verstärkt durch den katholisch-christlichen Wertekanon. Eine erste Prädisposition für seinen weiteren fremdbestimmten biografischen Verlauf scheint auf. Der „Wir“-Kanon in den Erzählungen von Katsumi beginnt schon in den Anfangssegmenten, wenn er das geschwisterliche Eingebundensein in die kirchlichen Rituale beschreibt (Z. 91-97, 25-27).

Im Zusammenhang mit der Beschreibung seiner Eltern setzt er dieses kollektive „wir“ fort:

K.: *Und mein Vater hatte- mein Vater war in Kriegsgefangenschaft gewesen und der kam- und der war verletzt gewesen usw. und der hatte j-ä-h-zornige Anfälle und dann wurden wir verprügelt mit dem Gummischlauch aus dem Garten usw. die Jungs grade oder mit dem Kochlöffel usw. und Gründe würd' ich sagen alles nichtig, und meine Mutter war meistens nie dabei, also die hab ich nie irgendwie gesehen, die hab ich auch nie einschreiten gesehen oder auch nie nein sagen gesehen oder so... (Z. 201-207).*

Hier detailliert Katsumi die Auswirkungen des unbeherrschten Vaters auf die Kinder. Er betont akustisch laut die „j-ä-h-zornigen Anfälle“ des Vaters mit dem Ergebnis, dass „wir“, präzisiert in „die Jungs“, mit zufällig greifbaren Gegenständen verprügelt wurden. In der Beschreibung der Prügel wählt Katsumi die Präteritumform des passiven Hilfsverbes „werden“, in dem er sagt:....*„und dann wurden wir verprügelt“*... Aus der Perspektive des Erwachsenen formuliert Katsumi als Ursache für die Prügel im Konjunktiv: *„...und die Gründe würd' ich sagen alles nichtig“*. Daraus resultiert auch nach Jahrzehnten sein Unverständnis für die erlittene, grundlose Prügel. Dem jähzornigen, wütenden, schlagenden Vater konnte man nicht entgehen. Das waren massive Formen der Misshandlung. Der Unberechenbarkeit des Vaters konnten Katsumi und seine Geschwister nur entkommen, wenn sie ihm am besten gar nicht begegneten. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die Einbeziehung der Mutter. Zunächst argumentiert er unbestimmt *„meine Mutter war meistens nie dabei“*. Diese Unbestimmtheit und Redundanz des *„meistens nie“* führt er jedoch konkret aus, indem er die Mutter *„nie gesehen, nie einschreiten gesehen oder nie nein sagen gesehen“* habe. Katsumi entwirft wiederholt das Bild einer Mutter, die sich in das Erziehungsverhalten des Vaters nicht einmischte und demzufolge als emotionale Hilfe ausfiel. In dieser Sequenz unterscheidet der Interviewte jedoch zwischen „wir“, wenn er über die verprügelten Jungs spricht und „ich“, wenn er über seinen Vater und seine Mutter spricht. Ob seine Brüder die Prügel als ebenso unberechtigt empfunden haben, bleibt unausgesprochen. Auch hier versucht Katsumi das väterliche Verhalten zu plausibilisieren, indem er auf eine erlittene Kriegsverletzung hinweist. In der folgenden Sequenz wird jedoch deutlich, dass er diese von den damaligen Erwachsenen als Entschuldigung oder Erklärung angeführte Begründungen in Frage stellt:

K.: *Meine gute Tante...Hat immer gesagt, das sind die Kriegsschäden. Ich kann mir nichts darunter vorstellen, ich weiß nicht was das war oder ob das mit 'nem Paket abgetan wurde oder ich weiß es nicht...Dass diese ganzen Männer immer so wütend und jähzornig waren...Mein Vater musste bei Erschießungen ja als Mediziner dabei sein und so, schrecklich, er hat nie darüber gesprochen*

I.: verdrängt

K.: *ja, er hat nie darüber gesprochen. So, ah diese Wut und Jähzornigkeit, nach Sachen schmeißen und so unbeherrscht was nicht und dann auch irgendwie er kommt rein und dann ist der Mann wütend auf einen und ich weiß gar nicht warum und es wird nicht erklärt, also es wird nie erklärt. Man kann hinten und vorne rätseln und raten und man kommt nie-, alles was man tut ist falsch, immer falsch, so, also so ja. Wie kann ein Mensch denn dann werden (Z. 1041-1055).*

Obgleich Katsumi als Mediziner sicher heute in der Lage wäre, eine medizinisch-psychologische Erklärung für das Verhalten des Vaters nach dem zweiten Weltkrieg zu finden, erzählt er bruchstückhaft in der Präsensform, womit sein erzähltes Ich die damaligen Gedanken und Gefühle wieder erlebt. Der Vater wird zum unpersönlichen „*der Mann*“, damit schafft Katsumi Distanz. Der Eindruck der hilflosen Betroffenheit wird verstärkt, weil Katsumi zwar über sich selbst spricht, sich jedoch hinter dem singulären Indefinitpronomen „*man*“ verbirgt. Sein erzähltes Ich versteht das Verhalten des Vaters nicht und kann auch den Erklärungen der Tante nicht folgen. Eine Dissonanz zwischen „*ich*“ und „*man*“ entsteht. Eine tiefe Verunsicherung seines Selbst und eine krisenhafte Kindheit wird greifbar, einerseits durch die Form der gesprochenen Sätze, andererseits durch den Inhalt, wonach keinerlei Möglichkeiten der Einsicht oder Erklärung für das Erziehungsverhalten der Eltern geboten werden. Die innere Zerrissenheit gipfelt in der resümierend, sehr betroffen dargebotenen Feststellung „*wie kann ein Mensch denn dann werden.*“ Nachdem dies nicht als Frage formuliert wird, sondern einen gewissermaßen legitimatorischen Charakter aufweist, aber zugleich als Ausdruck einer frühen Hilflosigkeit und Ohnmacht zu begreifen ist, kann allein durch die präsentierte Form festgehalten werden, dass Katsumi in seiner frühen Kindheit emotionale Anerkennungsdefizite erleidet. Die Selbstverständlichkeit in der christlichen, traditionellen Milieuverortung der Eltern ist heute nicht mehr vorhanden. Eine weitere Facette der Eltern-Kind-Beziehung beleuchtet folgende Erzählung:

K.: *Wir mussten immer alles aufessen, unsere Teller leer essen, ja. So, also ich mochte nie Fett vom Schweinefleisch und das hab ich immer ooh, das musste ich immer essen, das musste ich tun.....wir kriegten immer das so zugeteilt und so, und da hat der mir extra besonders fett, damit der Junge ja, damit ein Mann draus wird, aber so ein Quatsch, so ja so was. Das so wurde extra so behandelt und das sozusagen in dieser Familie, die ganz in ihrer Zeit gelebt hat...(Z. 498-505)*

K.: *Die Kinder haben zu funktionieren...(Z. 712)*

K.: *Bei uns war schreien verpönt, wir durften nicht laut sein...wir mussten immer angepasst sein (Z. 379-381).*

Auf der formalen Ebene fällt in diesem ersten Abschnitt auf, dass der Sprecher häufig bestätigende Interjektionen verwendet, wie beispielsweise „*ja*“, „*so*“, „*und so*“, „*das so*“. Es entsteht der Eindruck, dass Katsumi das „*ja*“ in dem Zusammenhang mit „*unsere Teller leer essen, ja*“ als Ausruf markiert, während er das „*so*“ in „*wir kriegten immer das so zugeteilt und so*“ als umgangssprachliche Redewendung einsetzt. Bei genauerer Betrachtung bezieht sich sein „*das so*“ jedoch einerseits auf das Essen, das vom Vater zugeteilt wurde und andererseits auf das fette Schweinefleisch, welches er Essen musste, damit ein Mann aus ihm würde. Am Ende des Satzes drückt das „*und so*“ mehr eine vage Ergänzung als eine nachträgliche Relativierung aus. Die bewertende Aussage: „*...so ein Quatsch, so ja so was*“. Das „*so, ja*“ fungiert gewissermaßen als wörtliches Ausrufezeichen für den „*Quatsch*“, als den er die väterlichen Ansichten wertet. Das umgangssprachliche „*so was*“

könnte als Indefinitpronomen für „so etwas“ stehen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Unbestimmtheit im Genus (etwas) einen erneuten Beleg für ein unsicheres Selbstbild ausdrückt.

Mit der letzten Satzverbindung „das so“ könnte Katsumi die Grund-Folge-Beziehung eines „so dass“ gemeint haben. Als Grund gilt das Aufessen der zugeteilten Lebensmittel, als Folge soll ein Junge zu einem Mann werden. Mit dem folgenden „extra so“ bestärkt der Sprecher allerdings schon sein zuvor geäußertes Unverständnis für die väterlichen Handlungen. Eine Diskrepanz zwischen den Auffassungen von Katsumi und „seinen Eltern“ tritt erneut auf, wenn er die Familie „sozusagen“ oder „gewissermaßen“ in ihrer, nämlich der wilhelminischen Zeit, verortet.

Mit diesen Textausschnitten rundet Katsumi beschreibend und argumentierend eine Seite des elterlichen Erziehungsverhaltens ab. Alle geschilderten Soll-Verhaltensweisen waren Pflicht und wurden keineswegs infrage gestellt. Demzufolge findet eine Auseinandersetzung und Selbstbehauptung von Katsumi gegenüber den Eltern nicht statt. Der Erwerb von Autonomie wird massiv gefährdet.

Die Vorstellung des Vaters, wie ein Mann zu sein habe, verbindet Katsumi nicht mit der gemeinsamen Kind-Elternzeit, sondern versetzt die Eltern in die Erlebenswelt deren Familien. Das „wilhelminische“ Milieu scheint noch über die Großelternzeit präsent. Deutlich springt die Bewertung des erwachsenen Katsumi ins Auge: „So ein Quatsch“. Einerseits wendet sich Katsumi heute gegen die Rollenanforderung der Eltern, die Kinder als in jeder Hinsicht „angepasste“ und zu „funktionierende“ dressieren wollten, andererseits wird speziell die Erwartung an einen Jungen im Hinblick auf die Entwicklung zum Mann hervorgehoben. Der Interviewte präzisiert an anderer Stelle insbesondere durch eine rekonstruierte Narration des Vaters dessen Vorstellung von Männlichkeit, die er einfürend biografisch beschreibt:

K.: Ich hatte damals schon entdeckt, dass ich also w-a-h-n-sinnig gerne Opern hörte und Stimmen hörte und so und dann saß ich dann und ah hatte 'ne Platte aufgelegt und hörte Zauberflöte, das war meine favorisierte Oper und mein Vater platzte rein und sagte: „Was ist das denn, bist Du krank usw., was fällt Dir ein, kannst doch mit den andern draußen spielen oder den Garten umgraben oder Äpfel pflücken und Äpfel sortieren, blblbl.“ Also, dass man so was, so was, was künstlerisches oder so was ruhiges tut, das war irgendwie, das war nicht im Mainstream, das fand man komisch, da wurde Druck ausgeübt, ja, ja (Z. 165-173).

Katsumi spannt den Bogen vom eigenen erzählenden Ich zum erzählten Ich des Vaters. In dieser Interaktion plausibilisiert er gegenüber der Interviewerin, dass er schon immer wahnsinnig gern Opern und Stimmen hörte. Das durch die Dehnung des Adjektives „w-a-h-n-sinnig“ dargestellte Außergewöhnliche an dem Jungen, der gern Opern und Stimmen hört, bildet einen starken Kontrast zu dem Vater, der dafür kein Verständnis aufbringt. Mit den Temporaladverbien „damals schon“ weist Katsumi auf die vergangene Tatsache hin,

dass er schon als Kind und nicht erst als Erwachsener großes Interesse für die klassische Musik aufbrachte. Der Vater klassifiziert eine derartige Beschäftigung mit Musik ab, indem er nach einer „*Erkrankung*“ des Sohnes fragt. Damit erfährt der sensible Junge wiederholt Entwertungen und Zurückweisungen seiner affektiven und sozialen Bedürfnisse. Zugleich macht der Vater seinem Sohn aber klar, dass er doch körperlich aktiv sein könne, indem er sich im Garten betätige. Der Vater wählt jedoch nicht den Konjunktiv, sozusagen als Handlungsangebot, sondern die Präsensform „kannst doch“ mit dem Auslassen der Person, dem „du“. Obgleich diese Formulierung impliziert, dass der Sohn etwas bestimmtes (Äpfel pflücken) zu tun vermag, betont das Konjunkionaladverb „*doch*“ einen Gegensatz, nämlich zum Hören der Musik. Trotzdem scheint eine ablehnende Haltung Katsumis gegenüber dem Verhalten des Vaters ambivalent. Mit den Lautkombinationen „blblbl“ beendet Katsumi die als unsinnig eingestufte Meinung des Vaters. Indessen nimmt er mit dem in heutigem Sprachgebrauch bemühten Argument „...*das war nicht im Mainstream, das fand man komisch*“ erneut eine entschuldigende Position ein.

Resümierend kann zu der Vater-Sohn-Beziehung aufgenommen werden, dass die intuitiv vom Sohn gespürten Widersprüchlichkeiten, die Misshandlungen, Zurückweisungen und Entwertungen, die zwischen der markierten christlichen Familienprägung und dem repressiven Erziehungsverhalten, besonders des Vaters, zum Ausdruck gelangen, eine rollenmäßig organisierte Beziehung von Rechten und Pflichten, nicht aber eine individuierte Beziehung von affektiver Anerkennung und Wertschätzung bestand. Nachdem die affektive Anerkennung und soziale Wertschätzung Bausteine für ein ungebrochenes Selbstverhältnis darstellen, wird an dieser Stelle die Entstehung eines krisenhaften Individuierungsverlaufs sichtbar.

Es sei festgehalten, dass der konservativ christliche Habitus des Elternhauses des Interviewten zu einer von Strenge und Disziplin geprägten Familienatmosphäre führte. Insbesondere die starke Arbeitsbelastung des Vaters, gepaart mit vermuteten psychischen Kriegsschäden, ergänzt durch eine rigide Vorstellung von einem typischen Mann, lassen in der rekonstruktiven Textinterpretation von Passagen des Interviews den Schluss zu, dass er sich auf seine konkreten Eigenschaften durch den Vater nicht positiv zurückbeziehen kann. Jenseits genetisch bedingter Verhaltensprogramme scheint hier keine umfassende, ganzheitliche Bindung zustande gekommen zu sein, die den Sohn als einmalig ausweist. Katsumi verortet sich einerseits in einer christlichen Familientradition, die in Differenz zu der erlebten Eltern-Kind-Beziehung steht und somit als Konflikt in der ersten Lebenssphäre des Interviewten grundgelegt ist. Ausdruck dieses Konfliktes ist sein Schwanken zwischen Elementen der Anklage und der Suche nach Erklärungen.

Möglicherweise bietet die Analyse der Textpassagen zu der Mutter-Sohn-Beziehung, die wiederum eingebettet ist in die mütterliche Beziehung zu acht Kindern, Einblick in weitere

schicksalhafte Verkettungen. Folgende Textausschnitte beleuchten die Beziehung zwischen Katsumi und seiner Mutter:

K.: *Meine Mutter hatte mit der Organisation des Haushalts zu tun, die machte, die machte die Abrechnung (für die Arztpraxis) noch, dann hatte sie ihre Mutter da, dann hatte sie noch die Tante da, also die- so (3)*

I.: und die Kinder

K.: *und die Kinder und wir hatten ein Kindermädchen, ...und das war eigentlich immer ganz schön. Die Mädchen standen uns zur Verfügung. So und die, die die die erzählten uns Geschichten usw. und meine Mutter hat sich nachher dann angewöhnt, je-den Abend 'ne Geschichte vorzulesen, das waren eigentlich immer die schönsten Momente...und dann saßen wir ausgezogen, Zähne geputzt usw. mit unseren Schlafanzügen, wir hatten dann Morgenmäntel an und dann saßen wir alle auf dem Bett um die Mutter rum, dann hörten wir den Geschichten zu. Das war sehr schön. Mein Vater hat das nie getan. Wir haben eigentlich nie Zuwendung gekriegt von den Eltern, diese körperliche Zuwendung, nach der wir alle gegiert haben und wo wir untereinander un-glaublich eifersüchtig waren. Und mein Bruder K., der ältere, der war immer schlecht in der Schule und ich war immer sehr gut gewesen und der hatte-, der kriegte immer von meiner Mutter Zuwendungen. Die machte mit dem dann setz dich hin, komm wir machen zusammen die Hausaufgaben und bei mir machte sie das nie. Ich brauchte das nicht, ich war einfach gut usw. Ich brauchte das wohl, ich brauchte die- das andere, nicht, die Zuwendung. Mir war das nie klar gewesen. Aber später ist mir dann so vieles eingefallen-. Und dann bin ich einmal schlecht geworden in der Schule und dann hab ich gedacht jetzt kommt meine Mutter und setzt sich hinter mich und ah umarmt mich und so jetzt mach und erst ganz langsam usw. Es ist nie eingetreten, sie hat mich zum Nachhilfelehrer geschickt. Also dieses interne Ziel war falsch, war fehlgeschlagen und so (Z. 460-489)*

Am Beginn dieser Passage beschreibt Katsumi sehr sachlich die Aufgabenfülle der Mutter, die einen 12-14 Personen umfassenden Haushalt zu managen hatte und außerdem noch die Arztabrechnungen für die väterliche Praxis erledigte. Die Aufzählung der zu betreuenden Mitbewohner bricht Katsumi zwar ab, mit dem abschließenden „so“ könnte er eine „schätzungsweise“ Genauigkeit zum Ausdruck bringen wollen. Er fährt nicht sogleich fort, weil er offenbar in der Interaktion mit der Interviewerin ein geteiltes Wissen über die Folgen solcher Belastungen der Mutter unterstellt. Die Wortwiederholung „die machte, die machte“ unterbricht seinen Erzählfluss, was einen Rückschluss auf seine bewegte, innere Verfassung zu dem Thema „mütterliches Verhalten“ nahe legt. Die Anschlusssätze bestätigen die Vermutung. Zunächst führt Katsumi ein Kindermädchen ein, das nicht nur den Kindern allgemein zur Verfügung stand, sondern auch Geschichten vorlas. Diese Situation bewertet Katsumi als „eigentlich immer ganz schön“. Mit dem Adjektiv „eigentlich“ verleiht er seiner Aussage Anschaulichkeit. Weil der Satz mit „ganz schön“ als gesteigerter Form des lediglich „schön“ endet, kann dem „eigentlich“ das Synonym „tatsächlich“ oder „wirklich“ zugeordnet werden. Etwas weniger positiv und einschränkend würde die auch mögliche Interpretation des „eigentlich“ als „im Prinzip“ gelten können. Das einleitende „so“ am 3. Satzanfang will das Thema „Hausmädchen“ zum Abschluss bringen, bildet aber zunächst

mit den Wortwiederholungen „*die, die, die, die*“ bezogen auf die Hausmädchen erneut eine Störung des Erzählflusses; das deutet nunmehr verstärkt auf eine innere Anspannung hin. Katsumi beschreibt anschließend, dass seine Mutter später *je-den Abend* eine Geschichte vorlas. Die akustische Dehnung in „*je-den Abend*“ scheint als Gegensatz zur viel beschäftigten Mutter positiv konnotiert zu sein. Und zur Illustration entwirft Katsumi das traute Bild einer Familie mit Mutter und bis zu 8 Kindern, die den vorgelesenen Geschichten lauschten. Zur bildlichen Darstellung führt Katsumi eine Hintergrundkonstruktion ein, wonach die Kinder zum Schlafen gehen vorbereitet auf dem Bett saßen und den vorgelesenen Geschichten der Mutter lauschten. Das bewertet Katsumi als nicht nur „*sehr schön*“ sondern „*eigentlich immer die schönsten Momente*“. Trotz der deutlichen Hervorhebung dieser besonders schönen Momente subsumiert er seine Gefühle unter die Gemeinschaft der Geschwister, allerdings spricht daraus weniger Harmonie, als die Mutter wahrhaben wollte, denn die Geschwister wachten sehr wohl eifersüchtig über die emotionalen Zuwendungen der Mutter. Einerseits spricht eine derart regelmäßig praktizierte Vorlesestunde für das Erleben einer sozial geschützten Geborgenheit, andererseits kann dem einzelnen Kind kein individuelles Maß an mütterlicher Wertschätzung und Unterstützung zuteil geworden sein, wofür die Konkurrenzbeziehung der Geschwister in dieser Hinsicht einen Anhaltspunkt bietet. Inwieweit Kindermädchen hier eine stabilisierende Rolle übernahmen, ließ sich aus dem Datenmaterial nicht rekonstruieren.

Katsumi argumentiert, sich erinnernd „*mein Vater hat das nie getan*“. Dass er damit nicht nur das Vorlesen von Geschichten meint wird im nachfolgenden Satz deutlich, indem er beklagt, dass die Kinder nie körperliche Zuwendungen erhalten haben, nach der alle „*gegiert*“ haben und wo sie untereinander „*un-glaublich*“ eifersüchtig waren. Allein in der akustischen Gestalt des betont ausgesprochenen Wortes „*gegiert*“ wie auch der Wortdehnung „*un-glaublich*“ tritt die emotionale Verfassung des Interviewten prägnant hervor. Den Kernkonflikt dieser Passage untermalt Katsumi mit einer Hintergrundkonstruktion über seinen älteren Bruder K. Der Interviewte unterbricht sich bei der Beschreibung des in der Schule schlechten Bruders und wechselt zur direkten Rede seiner Mutter: „*Setz dich hin, komm wir machen zusammen Hausaufgaben*“. Bei dem Interviewten machte sie das nie, weil er zu gut in der Schule war. Als erzählendes Ich erkannte er später aber sehr wohl, dass er die körperliche Zuwendung der Mutter gebraucht hätte. Katsumi leistet damit eine reflexive Evaluation seiner vermissten Bedürfniserfüllung nach körperlicher Nähe und damit auch emotionaler Zuwendung. Dass es sich bei diesem affektiven Notstand um eine biografische Anerkennungsproblematik handelt, kann durch eine spätere Textpassage untermauert werden.

K.: *Die Kinder haben zu funktionieren. Meine Mutter hat immer gesagt: „Meine Kinder, Eifersucht kennen die nicht“. Und wir Kinder untereinander-*

I.: *hatten die sehr wohl*

K.: *wir waren so wahnsinnig eifersüchtig aufeinander, >spricht flüsternd< um diese Berührung der Mutterhand, ja so einfach nur so, machen das so. Das gab es nicht, wir sind nicht auf den Schoß, nicht so (Z. 712-716).*

Formal beginnt Katsumi bei diesem Textausschnitt mit einem Argument als apodiktische Zusammenfassung des Erziehungsstils der Eltern: „Die Kinder haben zu funktionieren“. Gleichsam lässt er die Mutter narrativ in der Figur des erzählten Ich fortfahren: „Meine Kinder, Eifersucht kennen die nicht“. Beide Sätze weisen keinen direkten sinnlogischen Bezug zueinander auf. Es drängt sich die Vermutung auf, dass hier das Wort „funktionieren“ eine imaginäre Bedeutungszuschreibung für „emotionslos“ erhalten hat. Damit könnte die vermeintlich fehlende Eifersucht der Kinder beinahe als Entschuldigungsmuster für die Mutter konstruiert sein. Eine Belastungsprobe der Interviewsituation wird offensichtlich, als Katsumi darum ringt, mit seinen aufsteigenden Tränen klar zu kommen. Hilfreich schien der Interviewerin in diesem Kontext die Unterbrechung der Erzählung durch einen inhaltlich passenden Einwurf „hatten die sehr wohl“ der signalisieren sollte, dass er mitfühlend verstanden wurde. Dennoch versagte Katsumi fast die Stimme, als er der Mutter widerspricht: „wir waren so wahnsinnig eifersüchtig aufeinander“. Die akustische Gestalt „flüsternd, leise“ sowie die expressive Wortwahl des Adjektivs „wahnsinnig“ lassen das Dilemma zwischen den Erwartungen der Mutter und den schmerzhaft empfundenen Gefühlen der Eifersucht unter den Geschwistern hervorbrechen. Die geschwisterliche Eifersucht weist jedoch keinen generalistischen Charakter auf, sodass sich keine biografische Leidensgeschichte um allgemeine, geschwisterliche Konkurrenzbeziehungen abzeichnet. Statt dessen konkretisiert sich die Thematik in den unvollständig gestammelten Sätzen: „...um diese Berührung der Mutterhand ja so einfach nur so, machen das so. Das gab es nicht, wir sind nicht auf den Schoß, nicht so“.

Die grammatikalische Deformation der Sätze zeugt von großer emotionaler Sensibilität Katsumis, von einer nach wie vor erlebten personalen Anspannung über die fehlende, spürbare Liebe der Mutter, wobei er erneut die Geschwister einbezieht. Seine Gemütsregung scheint aber auch eine sachliche Beschreibung des als unzureichend erlebten Anerkennungsverhaltens der Mutter zu verhindern. Eine Hoffnung, dass er einmal als schlechter Schüler die Zuwendung seiner Mutter erhalten würde, wie das beim älteren Bruder K. der Fall war, schlug ebenfalls fehl: Er erhielt externen Nachhilfeunterricht. Das „gebrochene“ Erzählmuster des Interviewten in diesen Textpassagen lässt die These zu, dass eine Stabilisierung seines verletzlichen Selbst und das Erleben einer kohärenten Näheverbindung durch die Eltern nicht stattfinden konnte.

6.3 Der sexuelle Missbrauch oder der Schrei nach innen.

Vor der Tat

Die Interviewerin stellt die Frage, wie es zur Entscheidung kam, Schüler des Jesuitenkollegs zu werden. Nachdem bereits die drei älteren Brüder auf diesem Jesuitenkolleg waren, lag die Fortsetzung der Familientradition nahe.

K.: *Ich war der Vierte und man musste damals so 'ne Aufnahmeprüfung machen und wir machten dann die Aufnahmeprüfung und ich weiß gar nicht wie das war, ich bestand auf jeden Fall... (Z. 66-69).*

K.: *...und die Schule, eben dieses Jesuitenkolleg ahm, wo auch schon Cousins und Onkels meiner Mutter drauf waren, es hat also 'ne sehr gute Reputation und das kam eben, ja wie soll ich mal sagen, 'n bisschen „Rheinischer Klüngel“ ist immer dabei, auch hier in Doornen, also die kannten sich untereinander irgendwie und so....So werde ich dann also- diese Schule entsprach dem Weltbild meiner Eltern. Der Wert der Vorstellung meiner Eltern (Z. 116-122).*

I.: Sie waren externer Schüler, sie waren nicht im Internat? (Z. 142)

K.: *Ich war Externer, ja, ja wir waren alle Externe (Z. 144).*

In der Textsorte „Beschreibung“ setzt Katsumi erneut die historisch bedingte Selbstverständlichkeit der christlichen Familienprägung fort. Als vierter Sohn wechselt er mit 11 Jahren zum 5. Schuljahr auf das Jesuitenkolleg, welches er mit 20 Jahren (1968) wieder verlässt. Bedeutsam für die Schulwahl ist erstens die Reputation der Schule, die Katsumi über die religiös tätigen Verwandten einführt und zweitens erwähnt er einen „Rheinischen Klüngel“ von Menschen, die sich alle kannten. Mit der Formulierung des unpräzisen „irgendwie und so“ lässt er aber auch erkennen, dass er die Zusammenhänge nicht genau durchschaute. In der Zeile 69 des nachfolgenden Textausschnittes unterbricht Katsumi die Erzählung des Schuleintritts, indem er einen Lehrer einführt, anschließend aber thematisch eine völlig andere Geschichte über den Bruder seines Großvaters erzählt. Doch hier die zunächst unmotiviert anmutende Hintergrundkonstruktion:

K.: *...ich bestand auf jeden Fall, und damals da eben 'n Pater den nannten wir Pater Pferdegebiss und so, ich musste mich dann auf dessen Schoß setzen und da hat er gesagt „ja Du hast ja Brüder“ usw. und da fühlt ich mich dann irgendwie so 'n bisschen so wie, ahm, ja wenn der Kardinal F. hier hinkam und zu Besuch und so und dann durfte man ihm also guten Tag sagen und ah und dann durfte man ganz, also das war dann irgendwie war dieses klerikale, das war irgendwie alles immer sehr positiv und freundlich (Z. 69-75)*

Mit dieser gewissermaßen eingebetteten Erzählinself verknüpft Katsumi die ersten Begegnungen mit Pater in dem Kolleg mit seinen verwandtschaftlichen Erfahrungen, wobei die Verwandten stellvertretend für die Pater seine Gefühle legitimierten. „Wenn der Kardinal F. zu Besuch kam...“ wird der anschließende Satz zweimal mit dem Modalverb „durfte“ versehen, womit der Interviewte die besondere Bedeutung und Wertschätzung des Besuches hervorhob. Sowohl Onkel und Tanten als auch ein gerade kennengelernter Pater waren

freundliche Menschen. Diese positive Wertung überträgt er generell auf „dieses“ klerikale. Das Demonstrativpronomen „dieses“ unterstreicht die Bedeutung des klerikalen. Wie schon bei der Erzählung über die Eltern nimmt er auch hier einen Perspektivwechsel vor, indem er den Pater in direkter Rede selbst zu Wort kommen lässt: „ja Du hast ja Brüder“. Die christliche Familienprägung in der Vergangenheit wird mit jeder neuen Generation fortgesetzt. Nachdem das Unbestimmtheit ausdrückende „irgendwie“ in positive Rahmungen gestellt ist, könnte ein Gefühl von Vertrautheit bis hin zur Geborgenheit durchscheinen. Andererseits könnte hier auch eine negative Spannung in Antizipation späterer Ereignisse aufgebaut werden. Dafür spräche auch diese Darstellung an einer überraschenden Stelle, womit eine biografische Fortsetzung einer Leidensgeschichte angekündigt wird, die sich um das Verhalten von Menschen in christlich-katholischen Funktionen zu ranken scheinen. Ergänzt wird diese Annahme durch die weitere Begründung zu seiner Einschulung in das Jesuitenkolleg mit dem „Weltbild“ der Eltern. Der generell soziokulturelle, also traditionsgebundene, religiöse, philosophische und politische Vorstellungen umfassende Begriff „Weltbild“ kann bezüglich der bisherigen Beschreibungen über das Elternhaus gemäß der rekonstruierten Empfindungen Katsumis sicher mit traditionsgebunden und religiös charakterisiert werden. Inwieweit er mit dem Teilwort „bild“ eine sinnlich-räumliche Zuordnung impliziert, lässt sich nicht mit Bestimmtheit sagen.

K.: *So, ja aber ich kam dann schließlich aufs Jesuitenkolleg, und da war dann auch so und irgendwie hat ich dann, fand ich das dann nicht so komisch, fand ich es irgendwie schon gut, aber auf der anderen Seite nicht komisch, dass ich dann bei diesem Pater auf den Schoß sitzen sollte und so. Und dann hörte das ganz schnell auf, als dann raus kam, äh, dass mein Bruder [...] im Schulsystem dann sechs Jahre älter als ich, ahm, der war in der Gruppe Neu-Deutschland gewesen und der hat, das war ein Pater gewesen der hieß Pater Gundolf, und der hatte, war ein leuchtendes Vorbild und der hat also die ganzen Jungs un-glaublich motiviert, die machten Fahrradtouren, die machten einmal in der Woche machten die 'n Fähnleintreffen, also da traf man sich, Mhm dann machte man Spiele, sang zur Gitarre usw. usw., Mhm und das war irgendwie ganz schön immer. Ich bin dann also ganz früh auch, kurz nachdem ich die Aufnahmeprüfung gemacht hatte und wo ich gefragt wurde, willst Du auch in ND kommen, da hab ich dann ja gesagt und dann hörte das mit diesem einen Pater auf so auf dem Schoß zu sitzen und dann kam ich eben in das ND rein, wurde in Fähnlein gruppiert und so (Z. 100-116) Dann sind wir also im, im ND gewesen und dann waren dann die- diese ganzen ah diese sehr schönen Fahrten haben wir gemacht, mit dem Fahrrad bis Prüm, bis an die Sauer sind wir gefahren, luxemburgische Grenze, wir haben also wirklich tolle Fahrten gemacht. Der Gruppenführer, den ich hatte der war toll, immer wieder. Ich hatte einen Gruppenführer gaanz netten der ist irgendwie nach zwei Jahren weggegangen, das fand ich ganz komisch (Z. 180-187...)...nur eine Sache fand ich nicht schön, da wurden manchmal auch Spiele gespielt und dann gab es so 'n Spiel, konnt ich überhaupt nicht ab, und das verstand ich überhaupt nicht, und das fand ich auch gar nicht toll. Da musste man sich also äh ähm mit verbundenem Kopf oder mit verbundenen Augen so hin, dann so so hinhocken oder hinstellen, und dann durfte jeder auf den Hintern schlagen, dann musste man raten, wer das war. Und dieses*

Spiel fand ich immer doof, denn ich fand das sowieso doof, manche haben wirklich mit vollem- mit voller Wucht geschlagen und so und man konnte es dann eigentlich gar nicht erkennen oder so, konnte nur in der Reaktion nachher, wenn man sich umdrehte dann kucken, wer könnt es gewesen sein oder so. Aber solche Spiele wurden gespielt und das war irgendwie mannhaft und ich fand das doof und äh zu Hause hier das mal zur Rede gebracht das wurde unterdrückt, das fand mein Vater wohl ganz klar, dass das gemacht wurde, also auch, so (Z. 175-200).

Im weiteren Interaktionsverlauf beschreibt Katsumi die als ambivalent erlebten Erfahrungen mit dem „Pater Pferdegebiss“, auf „dessen Schoß er sitzen sollte und so“. Die Ambivalenz seiner Gefühle sind deutlich rekonstruierbar, indem er das schon „irgendwie gut“ aber auch „nicht so komisch“ fand. Allein mit dem unbestimmten „irgendwie gut“ drückt er aus, dass er sich nicht wohl fühlt, ohne genau erklären zu können warum. Das bestätigt er durch die zweimalige Aussage „nicht komisch“, die in synonyme Bedeutung als „nicht witzig“ erkennbar die negative Empfindung des „auf dem Schoß sitzen Sollens“ zur Geltung bringt. Hinzu kommt das Modalverb „sollen“ mit dem deutlich wird, dass er einer Weisung aber nicht seinen eigenen Wünschen folgt. Jedenfalls ist dies nur eine kurze Episode, denn er geht sehr schnell in Fortsetzung der Familientradition freiwillig in die katholische Schülergemeinschaft, dem Bund Neu-Deutschland (ND). Durch die Geschwister, die bereits Mitglied im ND waren, erfuhr er eher Vertrautheit als Fremdheit in dieser Schülergemeinschaft. Katsumi berichtet in begeisternden Worten von dem Pater Gundolf, den er als Vorbild bezeichnet und der „die ganzen Jungs un-glaublich motivieren“ konnte. Die akustische Dehnung und Betonung des Adjektivs „unglaublich“ vor dem positiv besetzten Verb „motivieren“ drückt umgangssprachlich in dem Kontext „über alle Maßen“ aus. Auch hier stellt sich Katsumi in die Reihe „der Jungs“, womit die Relevanz der „organisierten Selbstverwirklichung“ (Honneth, 2010, S.202) erneut verfügbar ist und von einer Steigerung der individuellen Autonomie nicht automatisch ausgegangen werden kann. Inhaltlich könnte er den sehr motivierenden Pater als sein Motiv benannt haben, selbst sehr schnell dem ND beigetreten zu sein. Für die Unsicherheit seines erzählten Ich spricht, dass er in dem folgenden Satz von dem Demonstrativpronomen „die“ als Ersatz für ein Nomen „die machten Fahrradtouren....Fähnleintreffen....“ zu dem Indefinitpronomen „man“ in: „dann machte man Spiele...“ wechselt und zum Schluss des Satzes ein Nomen ganz wegfallen lässt: „und das war dann irgendwie ganz schön immer“. Das Muster seiner Orientierung als persönliche Zurücknahme hinter eine Gemeinschaft wird auch für die zweite Lebenssphäre, dem Jesuitenkolleg und seine organisierten Gruppen augenfällig. Eine Ausnahme gelingt, als er sich als Solosänger gegen einen Schulkameraden durchsetzen kann, um das Weihnachtsevangelium in der Christmette zu singen (vgl. Z. 216-218).

Interessant ist, dass Katsumi mit dem Eintritt in die katholische Jugendgruppe zunächst von den ambivalenten Gefühlen erlöst wurde, die er empfand, als er dem Pater „Pferdegebiss“ auf dem Schoß sitzen sollte. Im weiteren Verlauf des Interviews führt Katsumi aus, dass sie im Rahmen des ND sehr schöne Fahrradtouren unternommen hätten und er einen

sehr netten Fähnleinführer gehabt habe. Dieser sei nach zwei Jahren aus dem Jesuitenkolleg überraschend weggegangen, was er „komisch“ fand. Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews beschreibt Katsumi den Grund für dessen Weggang:

K.: Dann müssen sie sich mal vorstellen, dann ist da der R.K., den ich absolut aus meinem Kopf vergessen habe, der mein Fähnleinführer war als ich Sextaner und Quintaner war, der taucht plötzlich auf und ich krieg 'ne Mail und dann wurde gesagt, das wäre- der kennt dich, darf ich die Verbindung herstellen, so einer vom Eckigen Tisch usw., und dann hab ich den angerufen und in dem Moment >längere Pause, sehr emotional, Stimme schwankt< war alles wieder da, weil das über das Ohr hat nichts vergessen. Dann kommt ich mir den Mann wieder ganz genau vorstellen, den jungen, ja so, und es sind über 40 Jahre ins Land gegangen, nicht. Ich hab 68 Abitur gemacht und es sind 42 Jahre her.....oder ein anderer, der ist jetzt- hat sich jetzt auch gemeldet...., dass der und andere sind vom Kolleg weggegangen. Der (Fähnleinführer) ist, ist aus diesem Grund weggegangen, der war genau in meinem Alter, der war in der Klasse über mir. Der ist auch so regelmäßig missbraucht worden (Z. 648-663).

Diese Sequenz knüpft sinnlogisch an die Einführung seines Fähnleinführers an, den er bis zum Jahr 2010 aus den Augen verloren hatte. Bedeutsam an dieser Passage ist seine Erinnerungsfähigkeit, die sein erzähltes Ich in die Zeit des unmittelbaren Erlebens versetzt, sie bricht mit den Tränen kämpfend auf: „...und dann hab ich den [Fähnleinführer] angerufen und in dem Moment war alles wieder da, weil das über das Ohr hat nichts vergessen.“ Mit dieser szenischen Darstellung eines Telefonats „war alles wieder da, weil das über das Ohr...“ und dem „wie“ der Erzählung tritt abermals die zögerlich angegangene Thematik der Missbraucherfahrten hervor. Das unbestimmte Nomen „alles“ sowie der sächliche Artikel in „...weil das über...“ nimmt eine Ersatzfunktion für ein nicht ausgesprochenes Substantiv ein. Katsumi nähert sich dem sexuellen Missbrauch erst über eine episodische Darstellung des Zeitverlaufs zwischen dem Erstkontakt zu dem Fähnleinführer und dem aktuellen Kontakt, um schließlich mit dem „auch so regelmäßig missbraucht worden“ kundtun zu können, dass er selbst auch betroffen war.

Im Folgenden beginnt Katsumi das Anbahnungsverhaltens des Täters zu dem sexuellen Missbrauch zu erzählen.

Dauer und Orte der Tat: oder die Sprachlosigkeit.

Katsumi schildert seinen „tollen“ Erfolg, als er in Konkurrenz zu einem anderen Schüler das Weihnachtsevangelium in der Christmette singen durfte. Er war stolz darauf, dass er ohne Kenntnis der Noten schon vorsingen durfte. Seine neben ihm stehenden Brüder wiesen ihn anscheinend darauf hin, dass es „auf den Noten aber ganz anders stand, Du hast irgendwie...“ (Z. 231-232).

K.: Aber es hat kein Schwein gemerkt, es war gut und es war in einem Bogen und so (Z. 232-233).

Katsumi fährt fort:

K.: *So, in der Zeit merkte ich, wie ich da stand, dass mich der eine Priester sehr stark immer anguckte. Sozusagen so anguckte wie nicht die anderen mich angucken, sondern irgendwie dass diese Augen mehr auf mir ruhten, ah ss- ich wusste nicht was das war, und das war dieser Pater Gundolf, so. Und dann ist eben später im Jahr drauf, das ist Quinta Quarta gewesen, da bin ich dann eben sexuell missbraucht worden, das heißt ich musste mich ausziehen und ah*

I.: vor dem Pater Gundolf

K.: *vor dem Gundolf, und ah der sagte, ‚du ziehst dich aus‘ usw. und dann-, das war, entweder fand das im ND-Heim statt, ich weiß noch da ging man, dann war das immer so gewesen, in den Föhnleinabenden, d-a-n-n ‚Katsumi bleib noch hier, du musst noch aufräumen‘ usw. und dann räumte man die Liederbücher auf und ich räumte- also das was die einzelnen Föhnleingruppen dann so übrig gelassen hatten und so und dann äh ‚kommst zu mir‘ usw. und dann musste man sich ausziehen und dann äh hat er sich auf einen geworfen und dann äh, oder er wollte eben, äh, wollte eben dass ich auf’n Bauch liege also, ich weiß, ich weiß nicht, aber jedenfalls diese- dieses erste Mal das war ganz schrecklich gewesen, ähm, ich weiß noch wie die, die die erste Ladung Sperma auf mein Körper kam, wie das heiß war und wie das dann so langsam runtertropfte und ich kann mich an diese ganze Geschichte- ich fand das so schrecklich, und dann die Finger von ihm, die auch nass waren usw. Und am nächsten Morgen war Messe, und da musst ich ihm Messe dienen und dann, dieselben Finger, die wirklich am Abend tropfend waren, die haben mir dann die Hostie in den Mund ge-, und ich fand das so-, ich wollte die und-. Es war also ganz schrecklich. Dieses Gefühl war immer dann da und dieses Gefühl-, ich hatte keine Worte für das, ich konnte das überhaupt nicht artikulieren, ich konnte das eben nur als Wahnsinn abtun (Z. 233-257).*

Auf der formalen Ebene beginnt ab diesem Teil des Interviews mit Katsumi Bach in sehr starkem Maße die Nutzung von Interjektionen und Adverbien, denen unterschiedliche Bedeutungen zukommen (so, sozusagen, so ja, immer so, da bin ich dann, eben). Verknüpfungen stellt er mittels Konjunktionen, überwiegend mit kopulativen Konjunktionen (und, und dann) her. Auf der prosodischen Ebene fallen besonders viele Gesprächspausen, Interjektionen (äh, ähm), Luftholen, Wortdehnungen und Satzabbrüche auf. Diese sprachlichen Mittel sind als Zeichen von hoher emotionaler Betroffenheit und Authentizität zu werten. Als weiteres Stilmittel verwendet Katsumi Erzählzapfen in der wörtlichen Rede, mit denen er relevante Einschnitte in seiner Orientierung hervorhebt.

Vor dem Hintergrund der geschilderten formalen Ebene leitet dieser Erzählabschnitt die schicksalhafte Wende ein, mit der eine markante Ereignisverkettung in der zweiten Lebenssphäre seine weitere Entwicklung auf der Grundlage der familialen, defizitären, emotionalen Zuwendung, maßgeblich beeinflussen wird. Katsumi entwickelt die Dramatik seiner Erzählung über eine Hintergrundkonstruktion, mit der Beschreibung seines Singvortrags in der Christmette, über die er mehrfachen Kontakt zu dem Pater Gundolf erhält. Ob dies anlässlich von Proben oder während seiner Messedienste geschieht, kann nur vermutet werden. Mit dem allein stehenden Konjunkionaladverb „so“ am Anfang der folgenden Sequenz „so, in der Zeit merkte ich, wie ich da stand, dass mich der eine Priester sehr

stark immer anguckte“ beendet er die Hintergrundkonstruktion und bildet den Auftakt zu einer Ankündigung. Diese lautet, dass ein Priester ihn „*sehr stark immer anguckte*“. Schon die Reihenfolge der expressiven Adjektive „*sehr stark*“ in Verbindung mit dem temporalen Adverb „*immer*“ lässt als Interpretation zu, dass der Priester ihm in hohem Maße Aufmerksamkeit schenkte. Er versetzt sich in die Sichtweise seiner damaligen 11/12 Jahre, wenn er mit dem Satzbeginn „*sozusagen*“ etwas verständlich machen möchte, es verbal aber nicht vermochte und deshalb mit einer adversativen Konjunktion „*sondern*“ das „*Angucken*“ plausibilisiert, indem „*diese Augen mehr auf mir ruhten*“. Die anschließende Lautkombination „ah ss“ verdeutlicht sein damaliges Unbehagen und seine Unwissenheit bezüglich der Bedeutung des Handelns des Priester Gundolf. Diese den Missbrauch anbahnende Zeit währte etwa ein Jahr. Später wird er erzählen, dass er zunächst die Aufmerksamkeit des Paters schön fand, weil „*man was besonderes war*“ (Z. 492), Familiendefizite wurden „*quasi aufgefüllt*“ (Z. 494). Dann setzt er die begonnene Erzählung fort: „*Da bin ich dann eben sexuell missbraucht worden*“. Ob der Interviewte mit dem einleitenden Adverb „*da*“ einen zeitlichen oder räumlichen Kontext herstellen möchte oder den Grund für das „*angucken*“ einführt, könnte beides gleichermaßen zutreffen. Die Verwendung des „*eben*“ als Partikel im gleichen Satz, mit dem er die Aussage „*ich bin dann eben sexuell missbraucht worden*“ verstärkt, legt eine Interpretation als räumlichen Kontext nahe, zumal er ansetzen möchte, den Tathergang mit „*ich musste mich ausziehen*“ zu beschreiben.

Nach der eingeschobenen direkten Rede des Paters Gundolf „*du ziehst dich aus*“ bricht Katsumi mit „*usw. und dann*“ die Fortsetzung der Beschreibung vom Tathergang ab. Stattdessen beschreibt er die Örtlichkeit des Missbrauchs und die Umstände. Ort des Geschehens war also das Haus, das der Jugendgruppe „*Neu Deutschland*“ für ihre Freizeitaktivitäten zur Verfügung stand und sich nicht auf dem Internatsgelände, sondern etliche Kilometer entfernt, mit dem Fahrrad erreichbar, befand.

Der Tathergang beginnt regelmäßig nach dem Ende der Föhnleinabende, an dem Pater Gundolf in direkter Rede „*Katsumi, bleib noch hier, du musst noch aufräumen...*“ und „*äh kommst zu mir*“ den Tatanfang eindrücklich beschreibt. Diese direkten Erzählzapfen sind verwoben in ein Gemenge aus Empfindungswörtern (äh, ähm), der Nutzung von Indefinitpronomen (man, einen) bis zum Personalpronomen (ich). „*...Man musste sich ausziehen*“ ..., „*er sich auf einen geworfen*“, „*wollte eben, äh, wollte eben dass ich auf'n Bauch liege*“. Diese beispielhaften Auszüge belegen die als bedrohlich erlebte Situation, die als Anspannung in der Art und Weise des Erzählens deutlich wird, wenn er über das erste Mal berichten will. Das fällt ihm offensichtlich sehr schwer, denn er wiederholt sich „*ich weiß, ich weiß nicht, aber jedenfalls dieses- dieses erste Mal das war ganz schrecklich gewesen*“, nachdem er den zuvor geäußerten Satz mit der Konjunktion „*also*“ zu beenden scheint, ohne dies akustisch zum Ausdruck zu bringen, könnte er hier eher eine Schlussfolgerung einleiten wollen, die dann mit dem bilanzierenden „*das war ganz schrecklich gewesen*“

ausgeführt wird. Er konnte nicht einordnen, was der Pater Gundolf mit ihm gemacht hat. Katsumi benötigt wieder eine Interjektion (ähm) sowie die Zeit gewinnende Wiederholung des „die, die, die“, womit er die „*erste Ladung Sperma (die) auf mein Körper kam*“ meinte. Szenisch beschreibt er „*wie das heiß war und wie das dann so langsam runtertropfte... und dann die Finger von ihm, die auch nass waren usw.*“ Er beendet den Satz „*...ich kann mich an diese ganze Geschichte-...*“ nicht, sondern bewertet den Vorgang mit dem Adjektiv „*so schrecklich*“. Er kann den Ekel, den er empfand, nicht mit diesem Wort adressieren. Das gelingt ihm auch nicht, als er bildlich beschreibt, dass anlässlich des am nächsten Tag folgenden Messedienstes „*dieselben Finger, die wirklich am Abend tropfend waren, die haben mir dann die Hostie in den Mund ge-, und ich fand das so-, ich wollte die und-. Es war also ganz schrecklich*“. Den Handlungszusammenhang zwischen dem Tathergang des sexuellen Missbrauchs und der Priestertätigkeit kann er sprachlich-grammatikalisch nicht vollständig ausdrücken. Durch die eingeflochtenen szenischen Darstellungen folgt er einerseits einem Detaillierungszwang, andererseits scheint er mit den Wort- und Satzabbrüchen und den Interjektionen immer wieder Distanz herstellen zu wollen. Bei dem letzten Satz „*es war also ganz schrecklich*“ verwendet er zwar ein Adjektiv, nämlich „*schrecklich*“, als Bewertung von „*es*“, nutzt dieses Pronomen aber als Ersatz entweder für den Vorgang als Ganzes oder für den empfundenen Ekel. Im nachfolgenden Satz wird klar, dass er ein Gefühl wie Ekel beschreiben wollte, das Wort umschrieb er jedoch „*immer dann da und dieses Gefühl-, ich hatte kein Wort für das, ich konnte das überhaupt nicht artikulieren, ich konnte das eben nur als Wahnsinn abtun*“. Diese Schilderungen mit bewertenden Einschüben und Gefühlen, und seiner Sprachlosigkeit für unbekannte sexuelle Begriffe, geben einen weiteren Hinweis auf einen ausgeprägten Schamkonflikt und auf eine noch nicht abgeschlossene Verarbeitung. Beide Komponenten begleiten seine Selbstentwicklung seit Jahrzehnten. Die Verstärkung dieses Eindrucks resultiert auch aus der Erzählform, mit der Katsumi als erzählendes Ich in die Erlebniswelt des 11/12-jährigen als erzähltes Ich schlüpft. Die sprachliche Benennung des Gefühls „Ekel“ und damit die implizite Bewertung der Geschehnisse scheitert zu der Erlebniszeit des sexuellen Missbrauchs an der Unmöglichkeit, das fremde Verhalten des Paters überhaupt verstehen zu können. In jedem Fall wird zugleich eine große emotionale Dichte seiner biografischen Präsentation dargestellt. Diese interpretierten Zusammenhänge werden im weiteren Interviewverlauf bestätigt:

K.: *So, und das ist ein ganz großer, große, wie soll ich bloß sagen, großes Defizit, großer Defekt oder große Wunde, das ist- diese, dieses mich zu verhalten auf etwas was ich nicht unter einen-, und darüber nie mit einer adäquaten Person sprechen können oder so. Meine zaghaften Versuche wurden ah ah-, Vater ich will dir was sagen der-, das kann überhaupt nicht sein br-r-r-r, so glattgebügelt usw., das liegt an Dir und-. Also ich- nur eben ich hätte das nie gesagt, dass der jetzt sein Sperma auf mich spritzte mit ner, mit 'ner hochprozentigen Errektion usw. Also, aber ich wollte nur aah-. Es war also verstummt, stumm gemacht. Wir Kinder waren stumm in dieser Hinsicht, und wir wurden auch stumm gehalten (Z. 414-423).*

Oder:

K.: Und und diese ganzen sexuellen Geschichten, das hab ich nicht gewusst, auch so-also wenn ich da, wenn darüber gesprochen worden wäre im im im Kreis der Familie, im Schutze der Familie irgendwie so, oder so. Es wurde alles eben das Unge- wisse das wurde immer ausgeklammert und weg, das gab es nicht (Z. 903-907).

Katsumi ergänzt mit diesen beiden hier vorgezogenen Textpassagen das Erziehungsbild der katholisch verankerten Eltern und dem kulturellen Deutungsvorrat der Jahrhundertwende vom 19. bis Anfang des 20. Jahrhunderts. Das Tabuthema „Sexualität“ durfte offiziell in der Familie nicht besprochen werden. Besonders erschwert durch den Umstand, dass dem Kind die Worte fehlten, konnte er sich infolge der Tabuisierung nicht mitteilen. Mit dem nächsten Aspekt der Leugnung durch den Vater „das kann überhaupt nicht sein br-r-r“ zeigt dieser Vater ein auch noch heute anzutreffendes Verhalten, mit dem Mitglieder des sozialen Umfeldes von Missbrauchsopfern den Missbrauch nicht wahrhaben wollen. Der Vater schenkt seinem Sohn kein geduldiges Ohr, sondern zeigt ihm erneut seine Entwertung, die den Sohn in die ohnmächtige Hilflosigkeit treibt. Katsumi bringt mit der akustischen Betonung des Satzes und einer Lautkombination „b-r-r“ als würde man einem Pferd die Zügel anlegen, sein heutiges Unverständnis und seine Empörung zum Ausdruck.

Doch zurück zum ursprünglichen Text, der den Tathergang und den Tatort in den Blick genommen hat. Überraschend sachlich beschreibt Katsumi als erzählendes Ich in Zeile 258/259, dass er „*seit dieser Zeit Gleichgewichtsstörungen oder... Orientierungsschwierigkeiten*“ habe. Damit findet eine erste Bilanzierung des sexuellen Missbrauchs im Hinblick auf Folgen statt. Zu einem frühen Gesprächszeitpunkt führt Katsumi damit physische Folgen seines erlittenen Missbrauchs ein, die er im Gegensatz zu den psychischen Folgen auch spontan benennen kann. Nachdem Katsumi den sexuellen Missbrauch ja nicht öffentlich machen konnte, wird ein Zusammenhang zwischen den Gleichgewichtsstörungen und dem Missbrauch damals nicht hergestellt worden sein. Anschließend knüpft er an die Beschreibung des ersten Males an:

K.: In diesem allerersten Moment wo das war, wo dann auch dieser schwere Mann, der hatte folgende Eigenschaften, das war ein ganz starker Zigarrenraucher, der küsste, der streckte einem die Zunge in den Mund, das war also-, das war für- äh das, äh alles so lieblos, so hart und furchtbar lieblos und nichts mit irgendwelcher äh Verführung oder mit Freundlichkeit oder so, sondern es war nur wirklich so ahm. Der stank nach Zigarre. Mein Vater rauchte Sonntagmorgens 'ne Zigarre, so. Dafür hab ich 'ne wahnsinnige Aversion gegen Männer mit Zigarren. Das war für mich furchtbar immer gewesen und dann war er schlecht rasiert, also das war immer- er boch sich, wie 'ne Wurzelbürste, fühlte der sich an auf mir und ahm, ja. So das passierte also wie gesagt (2) donnerstags oder dienstags oder eben in K. steht ein Haus, das war das ND-Heim gewesen, das von Doornen aus etliche Kilometer entfernt in der Eifel,[...] und da fuhren wir mit ihm hin und machten Zeltlager usw. (Z. 259-272)

Er beschreibt den Täter mit einem schweren Körpergewicht, der „*als ganz starker Zigarrenraucher, der küsste, der streckte einem die Zunge in den Mund, das war also-das war für äh das, äh alles so lieblos, so hart und furchtbar lieblos und nichts mit irgendwelcher äh Verführung oder mit Freundlichkeit oder so, sondern es war nur wirklich so ahm. Der stank nach Zigarre.*“ Die einzelnen Worte (lieblos, hart, stank) der betont lauten akustischen Gestalt sowie Lautwiederholungen und die Erzählung unterbrechenden Interjektionen lassen seine innere Verfassung von Unverständnis und Verwirrung durchscheinen. Mit dem „*so ahm*“ am Satzende (Z. 264) setzt er ein Grenz- und Endzeichen mit der Bedeutung das war so! Die erzwungenen Zungenküsse stellen jedenfalls eine Form sexueller Gewalt dar. Das Erwähnen der Worte „Verführung“ und „Freundlichkeit“ kann als Hinweis auf eine fehlende Mittäterschaft gedeutet werden, die zuweilen Opfern zugeschrieben wird, oder die sie selbst glauben zu haben. Er klärt damit eindeutig, nicht verführt worden zu sein, sondern Anweisungen des Paters Folge geleistet zu haben. Die etwa einjährige Zeit der Anbahnung, während der er die Aufmerksamkeit des Paters schätzte, stellt er nicht in den Zusammenhang zum Missbrauch. Er fühlte sich aus der Menge der Mitschüler herausgehoben und als einzelner erlebte er das Gefühl der Besonderung. Ein Gefühl, das er unter sieben Geschwistern und mangelnder elterlicher Anerkennung sehr vermisse. Diese Seite evaluiert Katsumi als Erwachsener durchaus, wenn er argumentiert:

K.: ...dieses Kümmern dieses Paters, auch dass man was besonderes war, anders als die andern, denn er holte einen ja rein... das was in dieser Familie defizitär war wurde quasi „aufgefüllt“ eben aber um den Preis, sich sexuell eben missbrauchen zu lassen (Z. 490-495).

Mit dem anschließenden Satz unternimmt Katsumi den Versuch einer Entschuldigung für sein Aushalten:

K.: ...das hat doch irgendwie in dieses ah Schema gepasst eben für den anderen letzten Endes da zu sein oder irgendwie-, ja ganz entfernt, entfernt, entfernt und keine Grenze... (Z. 495-497).

Katsumis erzähltes Ich ringt mit der imaginativen Vorstellung von ‚Christlicher Nächstenliebe‘ als Erklärungsversuch für sein Stillhalten. Die Passage kann einen Eindruck von impliziten Schuldgefühlen vermitteln, denn er ist auch als Erwachsener noch bemüht, Erklärungen, Entschuldigungen, Motive für sein ausgenutzt sein zu suchen, obwohl völlig klar ist, wer Täter und wer Opfer ist. Dieser Satz verdeutlicht aber auch die Unfähigkeit eines 11-13-jährigen Jungen, die tatsächliche Situation und Tragweite des sexuellen Missbrauchs in einem Abhängigkeitsverhältnis einzuschätzen.

Die Fortsetzung der szenischen Beschreibung des „ersten Mal“ erfolgt mit Einführung des Vaters. Mit dem Vater, der Sonntagmorgens „*ne Zigarre rauchte*“ und Katsumi „*dafür*“ „*ne wahnsinnige Aversion gegen Männer mit Zigarren hat*“ wählt er diese szenische Hintergrundkonstruktion um anschließend die Beschreibung der negativen Gefühle sowohl gegenüber dem Täter als auch der Tat fortzusetzen. Der Geruch des Paters war für ihn (akus-

tisch betont) furchtbar und zwar wiederholt (immer). Er ergänzt die Beschreibung des Paters um seine schlechte Rasur und um das Bild einer Wurzelbürste, die sich immer „*boch*“. Die Bekräftigung des Erzählten erfolgt mit „...*fühlte der sich an auf mir und ahm, ja*“ und zugleich kündigt er mit Verwendung des Partikels „*ja*“ nach „*und ahm*“ das Ende dieses Erzählabschnittes an. Es fehlen dem erzählten Ich auch hier die Worte, explizit zu beschreiben, wie sich der Pater auf ihm anfühlte. Einerseits könnte Katsumi sich auf des Paters Gewicht beziehen, weil „*er sich (dieser schwere Mann Z. 260) auf einen geworfen hat*“ (Z. 246), andererseits auf Gefühle wie Ekel, Angst oder Schmerz.

Der Erzählabschnitt wird von Katsumi in der Rolle des erzählenden Ich beschreibend, mit dem „*so*“ als Ankündigung eines neuen Gedanken fortgesetzt, wobei zwar klar und mit Überlegungspause gesagt wird: „*So das passierte also wie gesagt (2) donnerstags oder dienstags*“, danach folgt eine sinnlogisch nicht schlüssige Darstellung des Geschehens. Er benennt Tatzeiten und Tatorte, die keine gemeinsame Bedeutung auszeichnet, von Katsumi jedoch mit der koordinierenden Konjunktion „*oder*“ sowie dem Abtönungspartikel „*eben*“ verbunden werden. Möglicherweise gab es noch andere Wochentage oder Tatorte, die ihm nicht in gleicher Weise präsent waren, wie die tatsächlich aufgeführten. Dass es tatsächlich noch weitere Tatorte und Zeiten gab, wird kurz darauf beschrieben.

K.: So dann ist er '62 versetzt worden nach Runken, dann hieß es, er hat 'ne Herzgeschichte und er ist krank und muss versetzt werden. Warum, das war wirklich von einem Schulwechsel auf den anderen oder irgendwie nach den Sommerferien war das. >Holt Luft< [Z. 290-292]...weil ich schlecht in Latein war, hat er meinen Eltern gesagt, ich geb dem irgendwann Lateinnachhilfeunterricht und so, dann bin ich da auch hingefahren nach Runken [Z. 294] und dann ging das da weiter; da stand links der Kachelofen, das war, das war sehr kalt gewesen, ich war in den Herbstferien da gewesen, links stand der Kachelofen und dann hieß es ‚so, jetzt zieh dich aus, so wie Gott dich geschaffen hat‘ und legte sich hin, und dann kriechte man ein Buch, das kriechte man übrigens auch schon früher in der Eifel und hier, das war ein Buch das schlug man auf und dann waren da Naturvölker drin, Frauen mit strotzenden Brüsten, Männer nackt usw. und so und dann wurde genau geguckt, wie ist die Aktion des Genitales usw. (3) und dann nach 'ner gewissen Zeit, dann konnt er's nicht mehr aushalten, dann hat er sich hoch masturbiert usw. und so. >Holt Luft< So und dann- ich wurde immer wieder anejakuliert und so, und dann diese- (Z. 286-305).

K.: Wir haben öfters zu mehreren geduscht, aber mit ihm alleine war ich, wenn es zu sexuellen Geschichten kam war ich mit ihm alleine. So, und das war auch furchtbar gewesen, immer wieder und der wollte alles versuchen, der wollte Oral- und Analverkehr versuchen und da hab ich Gott sei Dank immer mich wegrehen können oder irgendwie ah, verhindern können, das verhindern können innerlich aber (2) das waren immer wieder diese Angriffe auf mich. Ich hab mich dadurch (2) so- ich hab mich geschämt, ich hab mich so wahnsinnig geschämt >Holt Luft< (Z. 279-286).

Auf der formalen Ebene herrscht in den hier zitierten Passagen der Modus der Beschreibung vor, unterbrochen durch Hintergrundkonstruktionen (Herzgeschichte, Lateinunter-

richt, Herbstferien) mit einer eingeflochtenen direkten, bildhaften Rede des Täters *„jetzt zieh Dich aus, so wie Gott Dich geschaffen hat“*. Darüber hinaus deutet die häufige Verwendung des Adverbs „so“ am Satzanfang oder Satzende jeweils eine Entsprechung *„usw. und so“*, eine Relativierung *„und so...“*, alleinstehend als resümierende Feststellung *„so wahnsinnig geschämt“* an. Auf der prosodischen Ebene zeugen die mehrmaligen Sprechpausen von bis zu 3 Sekunden und das hörbare Luftholen wiederum von seinen erlebten Schamgefühlen. Die Interviewerin kann sehen, wie er durch weg-drehen des Kopfes die immer wieder in ihm aufsteigenden Tränen nicht zulassen will. Dennoch ist er bereit, Dinge zu thematisieren, die scham- und angstbesetzt sind.

Inhaltlich beschreibt Katsumi einen weiteren Tatort: Runken. Er lässt aber Zweifel daran erkennen, ob tatsächlich eine Herzkrankheit des Paters Gundolf der Grund für den Ortswechsel war. Denn mit dem Indefinitpronomen *„irgendwie“* im Zusammenhang mit Schulwechsel und Sommerferien erscheint die Begründung *„Herzgeschichte“* gerade als nicht *„wirklich“*, also der Wahrheit entsprechend gewesen zu sein. Um was für eine Art von Gebäude (Hotel, Schule, Hütte) es sich in Runken handelt, bleibt offen. Der Interviewte erinnert sich indessen genau an einen Kachelofen, der links vom Tatgeschehen oder links von der Tür des Tatraumes stand, und dass er in den Herbstferien dort war. Mit dem Argument *„weil es sehr kalt war“* könnte der Ofen beheizt worden sein und seiner Erinnerung deshalb konkret zur Verfügung stehen. Als mögliche Variante der Erinnerungsfähigkeit könnte aber auch die permanente Sicht des Jungen auf den Kachelofen beim Betrachten des Buches angesehen werden. Der Erzähler illustriert mit diesem äußeren Umfeld zugleich die Aufforderung des Pater Gundolf *„jetzt zieh dich aus, so wie Gott dich geschaffen hat“*. Wider Erwarten bewertet er diese Aufforderung nicht, sondern versetzt sich wieder in das erzählte Ich, dem altersgemäß eine damalige Bewertung kognitiv gar nicht zur Verfügung steht. Stattdessen beschreibt er ein Buch mit Abbildungen von nackten Naturvölkern, welches er auch schon in einem der ND-Heime bekommen hatte. Diese Textzeilen (298-301) formuliert sein erzählendes Ich mit Verwendung des Indefinitpronomen *„man“*. Das setzt sich fort mit dem Fehlen des Personalpronomen im folgenden Satz *„...und dann wurde genau gekuckt wie ist die Aktion des Genitales usw.“ (3) und dann nach ‘ner gewissen Zeit dann konnt ers nicht mehr aushalten, dann hat er sich hoch masturbiert usw. und so“*. Während das erzählte Ich die Situation ohne Bewertungen oder ersichtliche Gefühls-empfindung erlebt, hat sein erzählendes Ich mit heftigen Emotionen zu kämpfen. Die Vermutung liegt nahe, dass er aus Angst und Scham vor eventuell eigen erlebten Lustgefühlen, er befand sich in der Pubertät, und die erlebte Ohnmacht bewirken, dass er nicht ausführen kann, wie die Aktion seiner Genitalien waren. Dafür spricht, dass er nach dem hörbaren Luftholen mit dem Adverb „so“ auf eine bestimmte Weise ankündigt, was dann geschieht: *„So und dann- ich wurde immer wieder anejakuliert und so, und dann diese-“*. Er beendet den Hauptsatz mit dem Verbindungswort *„und“* und dem Adverb *„so“*, welches einerseits

die Fortsetzung des Satzes impliziert aber andererseits ein Ende markiert. Er kann und/oder will die Situation nicht weiter schildern, denn er bricht nach der Absichtserklärung... „*und dann diese-*“ ab. Das mag an der Tatsache liegen, dass es sich bei dem Interview um einen persönlichen Erstkontakt handelt, könnte aber auch den Prozess betreffen, mit dem während des Interviews in Gang gesetzt wird, wie sich Angst und Scham in der Missbrauchssituation und Selbstwertzweifel sich in der Folgezeit festsetzen und anfühlen. Dass sich ein Schamkonflikt über Jahrzehnte fortgesetzt hat, wird deutlich, wenn der heute 63-Jährige gegen Ende des Interviews, als wir über den „Eckigen Tisch“, dem Verein der Missbrauchsoffer in deutschen Jesuitenkollegs sprachen, ausführt:

K.: In der Beichte habe ich das nie erwähnt. Es ist einfach-, das konnte ich nicht erwähnen.

I.: Sie k o n n t e n gar nicht

K.: Ich konnte das nicht. Ich hatte wie gesagt keine Wörter dafür und ich hatte für diese Tat sozusagen auch keine Beschreibung und ich hatte auch für diese Tat kein (3), das müssen Sie sich mal vorstellen (2), das ist so lange eben unterdrückt und verschämt, beschämt und eingekastelt gewesen, bis ich erst im hoch erwachsenen Alter, ja, darüber dann sprechen konnte und darüber dann das mit Wörtern, so...Ich bin jetzt aufgefordert worden (von den Mitgliedern des „Eckigen Tisches) diese Geschichte noch mal (fürs Internet) aufzuschreiben...Ich hab im Moment >klopft< soo eine Blockade das zu tun, so...ich möchte das auch gerne tun...Aber im Moment bin ich so zu oder es ist wie ne, wie wie so ‘ne wie so ‘ne Halskrause die besetzt ist mit Scham... ach das ist so schrecklich >spricht sehr emotional<

I.: Ja, das kann ich gut verstehen.

K.: Und und auch so dieses ne, ‘ne immer dieses Auf und Ab äh so, also ich will dass es sich beruhigt, ich will dass es, ich will heilen und so also irgendwie es wird gehen... Ich brauche sehr viel Zeit (Z. 1127-1147).

Mit dem Zitieren dieses Abschnittes soll verdeutlicht werden, welchen langen Weg der Verarbeitungsbemühungen der Interviewte schon hinter sich gebracht hat und trotzdem von einer Bewältigung noch keine Rede sein kann. In den Zeilen 912-922 berichtet Katsumi ganz sachlich, dass er 1960/61/62 in einem der Freizeitheime und 1964 in Runken sexuell missbraucht wurde. 1963 befand sich Pater Gundolf in Tirol, wohin er nicht zu reisen brauchte. Der sexuelle Missbrauch durch Pater Gundolf hörte 1964 kommentarlos auf.

6.4 Folgen des Missbrauchs: oder wie kann ich leben

Obwohl in der biografischen Formung von Katsumi die sozialen, beruflichen und psychischen Folgen eng miteinander verknüpft sind und sich dies in der chaotisch anmutenden Erzählung auch widerspiegelt, soll der besseren Nachvollziehbarkeit wegen doch eine gewisse Ordnung in der Darstellung versucht werden. Das scheint mit der Aufteilung in soziale und psychische Folgen möglich zu sein. Während der sozialen biografischen Verlaufsentwicklung werden Ansätze von Bewältigungsstrategien erkennbar. Passagen, die sinnlo-

gisch zusammengehören werden auch so zitiert. Beginnen wir mit den sozialen und beruflichen Folgen, anknüpfend an die Zeit in der Schule.

Katsumi beschreibt in den folgenden Passagen, wie sich die Beziehungstat des Pater Gundolf auf seine schulische und weitere berufliche Entwicklung auswirkte:

K.: *So, ich hab dann Abitur gemacht mit einer wahnsinnigen Qual, ich bin einmal sitzen geblieben, kein Schwein hat sich dafür interessiert, warum ich auf einmal, als hochintelligenter Junge galt ich, und warum ich sitzen blieb. Ja die, die Lehrer haben sich überhaupt nicht interessiert usw., ahm, meine Eltern meinten, ja, das ist 'ne Entwicklungsstörung, das kam so von den anderen Kindern auch eben (Z. 305-322).*

K.: *...ich hab dann eben Abitur gemacht und ich bin aus der Kirche ausgetreten, sofort es ging, mit meinem 18. Lebensjahr, also kurz nach meinem 18. Lebensjahr bin ich aus der Kirche ausgetreten, weil ich die-se Diskrepanz, diese diese spermatropfen-den Finger und die Hostie und die Hostie das war für mich- das kann ich- nicht mehr unter einen Hut bringen (Z. 399-403).*

K.: *Ja, also wurden wir immer gefragt gelbe Söckchen oder rote Söckchen, ja das wurden wir gefragt, aber wir wurden nie gefragt, ob keine Söckchen, das kam überhaupt nicht in die Tüte, ja. Also das wurde ihr- diese diese Grundsätzlichkeiten um alles in Frage zu stellen, wenn ich das dann mal so anfing, das wurde also mit der dann Wahnsinn gemacht, kaputt gemacht oder da wurde man mundtot gemacht oder einfach da existiert man dann nicht, ja also. Disziplin Disziplin war natürlich da, so, also wie gesagt mit kalt duschen und so, also gut. Die- ja ich machte Abitur, was willst du werden Junge, nun hab ich gesagt ich will Sänger werden, ich will gern Musik studieren, dann haben die gesagt kommt überhaupt nicht in Frage und so, Sänger sind schwul oder haben nie ne, nie ne- >sehr emotional betroffen, kämpft mit den Tränen< (Z. 542-553).*

K.: *Nein, nein. Ich wollte eigentlich keine Medizin studieren, ich hatte ein schlechtes Zeugnis, ich hatte keinen Numerus Clausus geschafft, ich hatte einen Abiturdurchschnitt von 3,4 – ganz schlecht und man musste damals ich weiß nicht, ah weit über 2 sein zwischen 1 und 2. So und dann, also was sollte ich sonst werden, also Lehrer hab ich gedacht wirste nicht, Priester wollt ich nicht, Jurist konnt ich mir nichts drunter vorstellen, dann blieb eigentlich nur noch Arzt übrig und dann hab ich mich beworben, dann kriegt ich keinen Studienplatz, weil ich so schlecht war, dann hab ich ein Semester lang ah Biologie, also Naturwissenschaft studiert, hab dann die Übernahmeprüfung gemacht und hab dann einen Medizinplatz gekriegt, einen schönen Platz in Medizin (Z. 567-577).*

K.: *Ich hab dann unter unendlichen Schwierigkeiten Medizin studiert, bin immer durchgefallen, wo ich durchfallen konnte, weil immer die Männer zu nah auf mich kamen, ich bin noch mündlich geprüft worden immer, so. Also ich hatte immer eine w-a-h-n-sinnige Angst, diese Angst hat mich nicht verlassen, eigentlich bis heute nicht. ah ich habe, wenn ich in dieser- wenn ich an die Schulzeit zurückdenke hab ich immer das Gefühl gehabt, ich bin eigentlich in 'ner Plastiktüte, alle anderen sind drumherum, ich bin zwar mit denen zusammen, aber ich spür irgend so eine kleine Wand die mich trennt, irgendwie 'ne Eihaut, ich bin doch nie richtig so ganz da. Und ich konnte nie so den Kontakt machen oder mich so verlassen in den Kontakt wie die andern, dass ich Gefühl hatte. Ich gehörte nie dazu, auch wenn ich in*

der Gruppe bin, Zugehörigkeit. Ich hab mich so geschämt. Ich hab mich so geschämt (Z. 310-322).

Diese Textpassagen befinden sich formal überwiegend auf der beschreibenden Ebene.

Katsumi verweist mit einer bildhaften Hintergrundkonstruktion auf die Erziehungshaltung seiner Eltern (gelbe Söckchen/rote Söckchen Z. 543/544). Er wechselt nur einmal von dem erzählenden Ich in das erzählte ich (...ich will Sänger werden... Z. 550/551) mit der Folge des Aufscheinens psychoakustischer Merkmale (mit den Tränen kämpfen, leise Stimme Z. 552/553). Die Intonation seiner Stimme hinsichtlich der Lautstärke verändert sich, wenn er zum Ausdruck bringen will, dass Verhaltensmuster der Umwelt von ihm nicht akzeptiert werden können oder Leid bei ihm auslöst (Wahnsinnig Z. 305, diese Diskrepanz Z. 401, nie richtig, nie Z. 318).

Aus den Erzählabschnitten wird inhaltlich klar, dass der weitere Verlauf seiner Biografie maßgeblich durch zwei Faktoren bestimmt ist. Zum einen dem streng katholischen Elternhaus mit dem Aufwachsen in einer Atmosphäre, in der die Linien zwischen seinen Bedürfnissen und Egoismus, Altruismus und traditionellen Zwängen verwischt sind. Die acht Geschwister werden als Gruppe von den Eltern wahrgenommen, womit dem individuellen Kind die zustimmende und bekräftigende Haltung der familialen Interaktionspartner fehlt und eine positive Selbstbeziehung außerordentlich erschwert wird. Maßgeblich sind den Eltern und dem Kolleg das Einhalten von Disziplin (Z. 547), Kritik- oder Reflexionsfähigkeit wurden nicht gefördert (vgl. Z. 544-545). So bemerken seine Eltern auch nicht, warum der als intelligent geltende Sohn sitzen bleibt. Wenn Katsumi während der Schulzeit auch der möglicherweise rettende Schrei nicht über die Lippen kommt, so gelingt ihm doch ein erster Befreiungsschlag, als er mit 18 Jahren aus der Kirche austreten kann. Ansätze zu seinen eigenen, kritischen Denkversuchen werden „*mundtot*“ gemacht (Z. 452). Er darf nicht als Gestalter seines Lebens auftreten, denn die Eltern lassen das von ihm gewünschte Musik- und Gesangsstudium nicht zu. Die Begründung der Eltern „*Sänger sind schwul*“ stürzt ihn auch als Erwachsener noch in Verzweiflung. Umsomehr, als er aufgrund der Missbrauchserfahrung Kontaktaufnahme-schwierigkeiten mit anderen Menschen erlitt (vgl. Z. 319-320) und sexuelle Orientierungsprobleme hatte „... *ich hab die ganze Schulzeit über gedacht, dass ich schwul wäre...*“ (Z. 582-583). Entsprechend dem bildungsbürgerlichen, besonders klerikalen Milieu, in dem er aufwuchs, diskutiert er für sich lediglich Berufe wie Lehrer, Priester und Jurist. Eher aus Verlegenheit denn aus Neigung entschließt er sich zum Medizinstudium. Das gestaltet sich außerordentlich schwierig. Seine naturwissenschaftlichen Abiturnoten und gegebenenfalls seine Schulbildung reichen qualitativ anfangs für das Medizinstudium nicht aus.

Der zweite Faktor umfasst die Folgen des sexuellen und emotionalen Missbrauchs, durch den die Entwicklung zu einer „*geglückten Selbstbeziehung*“ (Honneth, 2012, S. 220) massiv gestört wurde. Zur Selbstbestimmung gehört die Sprache und gerade die fehlte dem

jungen und adoleszenten Katsumi. Stattdessen beschreibt er eindrücklich seine Gefühle von „Angst und Scham“ sowie dem „wie durch eine Wand getrennt sein“. Die Angst vor der Nähe von männlichen Prüfern, Störungen in der Kontaktaufnahme zu anderen Menschen werden seine jahrzehntelangen Begleiter. Prüfungen werden nicht bestanden. Letztlich rettet ihn vor dem beruflichen Versagen ein Studienplatzwechsel von Deutschland in die Schweiz, wo er sein Staatsexamen bestand.

Im Hinblick auf die psychischen Probleme während des Studiums, fragt die Interviewerin, ob er während des Medizinstudiums mal an eine Therapie gedacht habe (Z. 804). Er antwortet:

K.: *Ja, ja hab ich gedacht, und habe aber nicht gemacht, habe aber nicht gemacht, doch ich hab angefangen mit Gesprächspsychotherapie.*

I.: O.k.

K.: *Gesprächspsychotherapie nach Rogers und Tausch. 1975/76/77.*

I.: Mit welchem Ergebnis?

K.: *Ah ich hab alles gemacht. Ich hab- ich musste drei Tonbänder abliefern und hab zwei Tonbänder abgeliefert und hab das letzte dann nicht gemacht, also kurz vor dann- nicht, und dann ist es nicht mehr dazu gekommen.*

I.: Mhm also abgebrochen.

K.: *Abgebrochen, ja. Aber das hat mir nachher für das Studium weiter und für meine ganze Tätigkeit natürlich unglaublich geholfen, diese Therapiemodi so. Ich hab nachher auch einen Workshop gemacht mit einer Frau die heißt E. K.*

I.: Mhm.

K.: *Interviews mit Sterbenden das war dann diese Gesprächstherapie und so. Das war toll, das war unheimlich toll, und nachher wollte ich dann weitermachen, aber wie gesagt es scheiterte und es hatten sich die Bedingungen auch geändert. Dann musste man ganz andere Bedingungen erfüllen. Ich hatte dann diese Zwischenfrist überschritten und-*

I.: Mhm.

K.: *Ja. Und so bin ich- (Z. 804-823).*

Der im Modus der Beschreibung erzählte Therapieversuch nimmt eine andere Wendung, als die Frage der Interviewerin beabsichtigt. Katsumi beginnt zwar eine Therapie, offenbar mit dem nicht explizierten Ziel selbst einmal therapeutisch tätig zu sein. Schlüssig scheint der Gedanke zu sein, weil er angibt „dann musste man ganz andere Bedingungen erfüllen... Zwischenfrist überschritten“. Ob es sich bei dem Versuch im Rahmen des Studiums um fachliche Orientierungsbemühungen handelte oder er mittels Fremdtherapie einen Übertragungseffekt erhofft, bleibt unklar. Nachdem der Erzähler das Thema abbricht und eine Pause entsteht, interpretiert die Interviewerin dies als Zeichen dafür, dass er das Therapiethema nicht vertiefen möchte und stellt stattdessen die um Bestätigung nachsuchende

Frage, ob Pater Gundolf für ihn der Täter gewesen sei und ob er von anderen Schülern gewusst habe. Katsumi verneint dies:

K.: Ja, Pater Gundolf war es (Z. 825).

K.: Wir wussten nichts voneinander. Wir wussten nichts voneinander (Z. 829).

Katsumi setzt seine Erzählung mit beruflichen Erfolgen fort. Er approbiert und promoviert 1977 in Deutschland und erwirbt neun Jahre später seinen Facharztabschluss. Bis 2001 ist er in einem Krankenhaus beschäftigt. Inzwischen lernte er seine spätere Frau, ebenfalls musisch begabt, kennen. Das Paar heiratet Anfang der 80iger Jahre und bekommt zwei Kinder. Das Jahr 1981 markiert einen Wendepunkt in seiner Erfahrungsaufschichtung. Neben der Tätigkeit im Krankenhaus nimmt er ab 1979 Gesangsunterricht. 1980 stirbt der Vater. Katsumi setzt nebenberuflich ein dreijähriges Gesangsstudium an der Musikhochschule fort. Seitdem verbindet er eine musikalische Tätigkeit mit dem ausgeübten Beruf als Arzt. Wobei das Jahr 2001 zu einer bedeutsamen beruflichen Neuorientierung führt:

K.: Erst 2001 war ich körperlich und geistig so weit, dass ich mich selbstständig machen konnte. Das habe ich vorher einfach nicht geschafft, ich musste immer in 'nem System arbeiten, obwohl ich in dem System die systemischen Reibereien gemerkt habe (Z. 746-749).

Katsumi sieht in einem Krankenhaus ein Organisations- oder Interaktionssystem, welches er mit dem Jesuitenkolleg oder/und dem Familiensystem vergleicht. Es kann vermutet werden, dass er als naturwissenschaftlich-biologisch ausgebildeter Mediziner ein System als vernetztes Wirkungsgefüge mit sich selbst erhaltenden Einheiten betrachtet. Durch Abgrenzung von der Umwelt hält das System den Prozess der Selbstreproduktion aufrecht. Somit führt die Reduzierung von Komplexität im Vergleich zur Umwelt zu sozialen Systemen mit weniger Handlungsmöglichkeiten (Vgl. Kap. D, Niklas Luhmann). Ohne eine Diskussion über die unterschiedlichen systemtheoretischen Ansätze zu beabsichtigen wird angenommen, dass Katsumi gewissermaßen das System als „geschützten Raum“ benötigte, um ansatzweise als Bewältigungsmaßnahme Anlässe vermeiden zu können, die zu verdrängten, tabuisierten Themen in Beziehung stehen (vgl. Krohne, 2010, S. 145). Dies scheint dringlich erforderlich gewesen zu sein, denn er akzeptiert zugleich die sozialen Zwänge in Form von „systemischen Reibereien“.

Als Katsumi aufgrund der gewachsenen kognitiven Fähigkeiten den Sprung in die Selbstständigkeit mit allen wirtschaftlichen und sozialen Risiken wagt, ist er 53 Jahre alt. Die extrinsische Gestalt seines beruflichen Lebens führt zu ersten Bewältigungsmechanismen:

K.: Ah ich bin, seitdem ich dann eben selbstständig bin, bin ich viel freier geworden und das ist auch so 'ne psychische Entwicklung halt. Und meine Kollegen die ich hab sind alle viel jünger und der Kollege mit dem ich das gemacht habe, die Praxis aus dem Boden gestampft und damals mit einem unheimlichen Geld (...), ja der ist 16 Jahre jünger als ich.

I.: Gut.

K.: *Das ist ganz toll und wir sind so unterschiedlich wie man nur sein kann, aber das klappt. Es hat sich so – es hat so – es ist so gut geworden. (Z. 751-759).*

Auch wenn Katsumi nicht beschreibt, in welcher Weise sich der jüngere Praxis-Partner von ihm unterscheidet, kann angenommen werden, dass dieser ihm infolge seines ‚anders sein‘ auch Handlungsalternativen offenbart, die ihrerseits einen Beitrag geleistet haben könnten, durch den sich der Interviewte besser fühlt. Darauf deutet die evaluative Bemerkung hin: „... *es ist so gut geworden.*“ Einen sehr wesentlichen Anteil an den Bewältigungsstrategien des Interviewten nimmt jedoch die Musik ein. Gegenüber seinem Vater brachte er zu dessen Lebzeiten nicht das Durchsetzungsvermögen auf, mit dem als problematisch erlebten Medizinstudium aufzuhören und stattdessen Musik zu studieren. Nachdem sich Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Durchsetzungsvermögen schwesterlich zueinander verhalten, ist das Fehlen autonomer Selbstbestimmung mit der entsprechenden Handlungskraft nachvollziehbar. Erst nach dem Tod des Vaters kann er seine musikalische Neigung ausleben. Unterstützt durch seine Frau erhält er damit ein Portal, den Schädigungen seiner psychischen Integrität mittels Gesang, verbunden mit endlich erfahrener Selbstverwirklichung, einen positiven Gegenhorizont zu eröffnen.

6.4.1 Der erste Tabubruch: Blicke in die Vergangenheit und in die Zukunft

Dramatisch wird dieser Prozess im Jahr 2004 unterbrochen, das erneut einen Wendepunkt in seinem Leben markiert. Hier findet der erste Tabubruch und seine teilöffentliche Selbstdeklaration als Opfer statt. Auslöser hierfür ist eine lebensbedrohliche Erkrankung. Und weil er die Diagnose der Ärzte sehr gut einschätzen kann, seine Heilung demzufolge äußerst unsicher war, entschließt er sich zum schmerzhaften Schritt der Offenbarung.

K.: *Guckt mal ich bin mit 54 Jahren (3) bin ich operiert- ‘ne mit 53 Jahren, ich war 53 als ich operiert wurde, so lange hab ich geschwiegen aus aus Scham und diese Scham ist eine so große Scham. Ich hab das, ja ich hab das vor der OP 2004 hab ich das dann angefangen, also ich hab das dann ah angefangen da drüber mit meiner Frau zu sprechen und mit meinen Schwestern so. Bei meinen Schwestern hab ich irgendwie das Gefühl gehabt, ich kann mehr sagen als bei meinen Brüdern, die waren immer- also wenn ich davon sprach zu denen, das war dann immer so das nicht und ja (Z. 350-357).*

K.: *Also warum hab ich nie geschrien? Bei uns war schreien verpönt, wir durften nicht schreien, so, wir mussten immer angepasst sein (Z. 379-381).*

Überdenkt man diese im Modus der Beschreibung erzählten Passage, dann fällt ins Auge, dass Katsumi sein Alter, in dem die Erkrankung lag, nicht sofort präsent hat und sich dann wahrscheinlich trotz Korrektur irrt. Bei seinem Geburtsjahr 1948 war er 2004 bereits 56 Jahre alt. Hinsichtlich des weiteren biografischen Verlaufs wird diesem Erinnerungssirrtum keine wesentliche Bedeutung zugemessen. Wesentlicher scheint jedoch der Wahrnehmungsunterschied zwischen Brüdern und Schwestern zu sein. Das Jesuitenkolleg war zu der damaligen Zeit noch ausschließlich Jungen vorbehalten. 5 Jungen der Familie Bach besuchten das gleiche Kolleg. Die Brüder sind demzufolge dem gleichen schulischen Mili-

eu ausgesetzt gewesen wie Katsumi. Konstatiert werden kann, dass die Brüder als Erwachsene im Kontext des sexuellen Missbrauchs ebenso sprachlos agieren müssen wie vor 2004 auch Katsumi: „...das war dann immer so, das nicht und ja“. Das Sexuelle sowohl im Kolleg als auch in der Familie war zur Namenlosigkeit verurteilt. Die Macht der Pater und Eltern über das Kind sind in einem gleichen soziokulturellen Anspruchs- und Erwartungsprofil verbürgt, womit der Konflikt zwischen Selbstverwirklichung, Gehorsamkeit und Erwerb von Autonomie fortgeschrieben werden konnte.

Die Schwestern besuchten ein katholisches Mädchengymnasium. Eine von ihnen war als Ärztin an seiner Behandlung 2004 beteiligt. Von einer weiteren Schwester erzählt Katsumi, dass sie bewusst ein Kind gezeugt habe, um den „nicht standesgemäßen“ Mann ihrer Wahl heiraten zu können. Eine viel jüngere Schwester durfte später dann schon Tanz studieren. Bilanziert man die offenkundigen, von Katsumi angedeuteten Verhaltensunterschiede zwischen den Mädchen und Jungen der Familie Bach, die letztlich mit minimalen Zeitgeistanpassungen in dem gleichen Elternhaus aufwuchsen, dann drängt sich der Verdacht auf, dass dieses Jesuitenkolleg einen unheilvollen Einfluss auf die Schüler genommen haben muss. Daran ändert auch eine bei den Mädchen möglicherweise weniger strenge Rollenerwartung seitens der Eltern nichts. Die Schwestern, denen Katsumi sich offenbarte, glaubten ihm, nicht aber die Mutter:

K.: Meine Mutter konnte das überhaupt nicht glauben, sie sagte das stimmt nicht, das kann nicht sein, sie hat das verdrängt usw. (Z. 522-523).

Die Mutter holte sich bei ihrer fast 100-jährigen Ordens- und leiblichen Schwester Rat. Diese Schwester jedoch berichtete von ihr bekannten einschlägigen Vorfällen während des zweiten Weltkrieges und befragte auch Katsumi, wobei folgender Eindruck bei ihm entstand:

K.: Damals, so, meine Klostertante wusste sehr viel. Im Nachhinein, in unserer Zeit wusste sie nichts sozusagen, da bin ich sicher... aber dann eben hat sie ganz viele Sachen nachgefragt und das-, woraus sie erkennen kann, dass das ein Faden ist, der in dem Gewirr schon lange drinsteckt (Z. 1032-1036).

Es waren die Geschwister, die Katsumi 2004 dazu rieten, das Unaussprechliche, das stillschweigend Hingenommene, mit familialem und gesellschaftlichem Tabu belegte Thema des sexuellen Missbrauchs dem Jesuitenkolleg gegenüber zu offenbaren. Folgende szenische Episode erzählt, unter welchen Umständen Katsumi erstmalig über den von ihm erfahrenen sexuellen Missbrauch sprach:

K.: ...2004. Da bin ich dann operiert gewesen und dann lag ich da noch mit Schläuchen, ich war eigentlich schon- ich war noch-. So jedenfalls ich hatte das mit meinen, ich war vierter postoperativer Tag, und meine Geschwister waren gekommen und so, und dann äh, dann hab ich das Telefon genommen, dann hab ich den Pater S. angerufen, der war damals Rektor gewesen hier am Kolleg hat man mir gesagt, Pater S. ich bin sexuell missbraucht worden von Pater Gundolf, der war so und so, ich hab Abitur gemacht so und so. Dann hat der das angenommen, dann sagte ich,

ich kann jetzt eigentlich gar nicht weiter machen...und da hat er mir Schwester Haja in Doornen angeboten als Hilfemaßnahme und so. Dann hab ich gesagt, das kann ich doch gar nicht annehmen, ich bin hier noch voll verkabelt und ah die die Operationswunden die haben noch Drainage [...], ich kann mich überhaupt nicht bewegen usw. Ich sage meinem Vorgesetzten, meinem Provinzial, ich geb das weiter, so (Z. 611-625).

Katsumi springt anschließend in das Jahr 2010, als er über Zeitungsberichte und der Gründung des Eckigen Tisches von zahlreichen anderen Missbrauchsfällen erfährt:

K.: ...dann hab ich mir Mut gefasst und dann hab ich am Sonntag noch mal den Pater S. angerufen, der war ja damals noch Rektor hier von der Schule gewesen und hab gesagt, Pater S. ich bin Katsumi, ja ich kann mich gut an Sie erinnern, 2004 haben wir miteinander telefoniert, sie hatten damals das und das gesagt usw. usw. Ja und das haben sie weitergegeben? Dann hat er gesagt, sie müssen das so verstehen, ich bin damals so abgebügelt worden von meinem Provinzial, der hat zu mir gesagt, sinngemäß: „Sehen Sie zu, dass das Internat voll wird. Spielen Sie nicht Sherlock Holmes, sondern machen Sie, dass das Internat voll wird, ja. Gehen sie der Sache nicht nach, ja“ (Z. 630-640).

Tatsächlich ist demzufolge von dem obersten Vertreter der Societas Jesu in Deutschland, für Katsumi unmittelbar feststehend, in der Zeit zwischen 2004 bis 2010 keine Reaktion erfolgt. Ganz im Gegenteil:

K.: ...zwischenzeitlich hat der Pater S. ganz groß gesagt (Zeitungsartikel), nein ich habe von nichts gewusst usw. Ist alles Quatsch, es stimmt nichts, ist alles erstunken und erlogen (Z. 643-645).

2004 hebt Katsumi im Erzählstil mit der bildlichen Beschreibung seiner postoperativen Situation die Besonderheit des Tabubruchs hervor. An das Krankenbett gebunden beschreibt er dem Rektor des Kolleg, Pater S., die Zeit und das Geschehen des sexuellen Missbrauchs durch Pater Gundolf, Einzelheiten wiederholt er nicht sondern belässt die Rekonstruktion dieses Telefongesprächs auf einer abstrakteren Ebene. Offensichtlich war Pater S. mit seinem gesundheitlichen Zustand nicht vertraut, denn er bot ihm das Gespräch mit einer Ordensschwester in Doornen an. Daraufhin beschreibt Katsumi sein Krankenzimmer, welches er noch nicht verlassen kann. Pater S. will nun seinem Vorgesetzten, dem Provinzial, über die Vorfälle berichten. Fortgesetzt wird die Erzählung der Ereigniskette mit den Zeilen 630-640, in denen der Interviewte in der Funktion des erzählenden Ich, überwiegend in beschreibender Manier, den Rektor des Kollegs 2010 erneut anrief und ihn fragte, was an seiner 2004 erfolgten Meldung des sexuellen Missbrauchs durch Pater Gundolf denn geworden sei. Die Erzählung wird unterbrochen durch die in direkter Rede eingefügte Antwort des Rektors, der wiederum damals mit dem obersten Vertreter, dem Provinzial der vereinten Deutschen Provinz der Jesuiten, gesprochen habe und sich eine Abfuhr geholt habe mit dem Inhalt, den Katsumi sinngemäß wiederholt: „...spielen Sie nicht Sherlock Holmes sondern machen Sie, dass das Internat voll wird, ja. Gehen Sie der Sache

nicht nach“. Unabhängig davon, welche Worte der Rektor tatsächlich verwendete, war die Botschaft eindeutig und wurde auch befolgt.

Den Abschluss dieser Textausschnitte bildet eine unmissverständliche Bewertung einer in einem Zeitungsartikel nachlesbaren Aussage von Pater S., wonach er von sexuellem Missbrauch nichts gewusst habe, in dem Katsumi dem Pater S. mindestens für seinen Fall eine Lüge nachweisen kann: *„Ist alles Quatsch, es stimmt nichts, ist alles erstunken und erlogen“*. Die Wahl des Pronomen „es“ scheint darauf hinzudeuten, dass der Interviewte alle Äußerungen des Pater S. als Lüge brandmarken will und keineswegs nur sein Schicksal vor Augen hat. Dies ist durchaus plausibel, weil diese Äußerung aus dem Jahre 2010 stammt, nachdem Katsumi schon Kenntnis von anderen Missbrauchsopfern während der Schulzeit hatte. Und ein Opfer auch als persönlich bekannt hervorhob. Nämlich seinen Fähnleinführer, der nach zwei Jahren das Kolleg verließ:

K.: Der ist aus diesem Grund weggegangen, der war genau in meinem Alter, der war in der Klasse über mir. Der ist auch so regelmäßig missbraucht worden. In dem Auto von Gundolf sind die nach... gefahren und dann ausziehen, duschen, Ofen anmachen und so, und dann ah so. (2) Alle sind wir sozusagen nach demselben Mechanismus

I.: also auch der Jugendgruppenleiter

K.: ja, ja, ja dieser Jugendgruppenleiter der auch vom Pater Gundolf genau so missbraucht wurde, auch so sexuell und so wie ich, der wollte auch Oral- und Sexverkehr, der wollte Analverkehr haben und hat dann jedenfalls versucht und alles gemacht und, ahm, wir haben alle dasselbe Buch in der Hand gehalten mit den- ja mit den afrikanischen Brüsten und all so ein Quatsch (Z. 661-671)

Aufgrund der Kontaktaufnahme zum „Eckigen Tisch“ hatten die beiden Erwachsenen von dem vermutlich zeitgleichen Missbrauch erfahren und sich informativ ausgetauscht. In dieser beschreibenden Textpassage wird durch die Adjektive „genau“, „genau so“, dem Adverb „sozusagen“ und der Konjunktion „auch so“ massiv die ganze Tragweite hinsichtlich der temporalen Regelmäßigkeit und Abfolge des Missbrauchs hervorgehoben. Die Sprechpause in Zeile 664, in der er den Tathergang Revue passieren lässt, aber die Erzählung abbricht, lässt die nach wie vor aktuelle emotionale Anspannung erkennen. Mit diesem Abschnitt leitet Katsumi den Blick auf die psychischen Folgen des Missbrauchs ein:

K.: [671-673] Und ich finde die ganzen Verletzungen offen zu legen, also ich bin ja Mediziner geworden, ich hab dann- das ist alles wirklich eine ganz tiefe, tiefe, tiefe Wunde gewesen, die nie gezeigt worden ist, und die hat dann Satellitenabszesse gebildet, die ist nie an die Oberfläche gekommen, die ist nie, ja die konnte nie ausgraben, die hat immer weiter-, die war, ja ja die war- die konnte nie abfließen. So, diese, diese ganzen Wunden usw. sind viel schlimmer, je näher einem der Mensch stand und umso mehr Vertrauen. Der hatte in unserer Familie dieser Pater 'ne ganz tolle Position, ehrfürchtig wurde von dem immer gesprochen, respektvoll und meine, ich weiß es nicht, also ich war so so verbogen, so verkorkst und so verkorkst und dann die die Versuche zu machen, dass dass darüber nur ansatzweise drum herum zu sprechen wurden derart abgeschmettert, ja wo soll ich hingehen.

I.: Was nicht sein durfte konnte nicht sein.

K.: *Ich bin nach innen gewachsen, wissen Sie. Meine Kinder haben einen Versuch gemacht mit 'ner Bohne, die Bohne ist- die wächst zum Licht und wenn man die dann runter tut, immer wieder usw. dann wächst die nachher so im Zickzack, wenn man das dann so sieht einfach nur, die will zum Licht und alle meine ganzen Geschichten, all diese diese diese prallen Wunden und also, das hat alles nicht- und das so. Das kann jetzt sozusagen ich will dass das heilt, ich will dass das heilt und ich will auch-. Ich hab so viele Charakterzüge in mir entwickelt um etwas zu verdecken und das ist das, ich wollte das nie zeigen, diese so- und ich wollte auch nie irgendwie ich wollte auch nie sozusagen nachher dann im Studium wollte ich nie irgendwie anders sein als die andern, aber ich war immerzu aufgedreht oder dann zu- nach außen immer so der extrem himmelhoch jauchzend oder so ja äh, das nie in Ruhe sein können, weil das immer, immer, immer, immer hat mich das belastet, immer hat mich das gequält, immer hat mich das- immer so und (3) jetzt wo ich dann das an den andern sehe und wie das ist usw., wo ich dann wirklich da drüber über das Gespräch mit den anderen Betroffenen mit viel mehr sozusagen zu 'ner Balance kommen kann als vorher, und meine, meine Motivation, das nicht zu selten ist, diese unendliche Scham und ich soll mich nicht schämen, sondern dieser Pater soll sich schämen und meine Umgebung soll sich schämen, dass die das nicht mitgekriegt hat was mit mir passiert ist, dass die das- kein Auge darauf hatten oder so (Z. 673-705).*

Auf der formalen Ebene sind in diesem Abschnitt (Z. 671-705) beschreibende, argumentierende und bilanzierende Segmente zu verzeichnen. Zu Beginn beschreibt Katsumi die Verletzungen seiner Seele, benutzt aber gleichnishaft den Sprachgebrauch seiner beruflich-medizinischen Analogie, wonach er tiefe Wunden davon getragen habe. Die dreimalige Wiederholung des „tief“ will sinnbildlich explizieren, dass aufgrund der tiefen Wunden andere Gefäße mitverletzt wurden. Der Erzähler bleibt zwar nicht in diesem Bild, drückt mit dem Wort „Satellitenabszesse“ jedoch das Gleiche aus. Es gibt nicht nur eine oberflächliche Wunde. Der anschließende Satz ist grammatikalisch nicht schlüssig, was nahe liegt, dass er seine Empfindungen nicht kontrolliert auszudrücken vermag. „...die ist nie an die Oberfläche gekommen, die ist nie, ja die konnte nie ausgraben... jaja die war- die konnte nie abfließen“. Mit dem Demonstrativpronomen „die“ könnten sowohl die Wunde als auch die Abszesse gemeint sein, die aber nicht beide an die „Oberfläche kommen“ können oder „nie ausgegraben“ oder „nie abfließen“ können. Pronomen und unregelmäßige Verben ergeben hier keinen Sinn. Er verwendet zum Zeitpunkt des Interviews die Tempora Präsens „offenlegen“ sowie Präteritum, teils passiv, „Mediziner geworden“, „Wunde gewesen“, „nie gezeigt worden ist“, „konnte nie ausgraben“, womit er diese Folgen des Missbrauchs tendenziell der Vergangenheit zuordnen möchte. Seine emotionale Spannung bleibt bestehen, weil die folgenden vergleichenden Sätze mit „schlimmer“, „je näher“ und „umso mehr Vertrauen“ kein abschließendes Partizip Perfekt, beispielsweise: Vertrauen „bestand“, enthält. Mit einer Hintergrundkonstruktion beschreibt er die Mitteilungsabsichten der vorherigen unvollständigen Satzkonstruktion. Der missbrauchende Pater genoss das volle Vertrauen bis Ehrfurcht von der Familie, während er selbst sich in der Vergangenheit

als „*verbogen, verkorkst, verknorkst*“ beschreibt. Allerdings erwähnt er in einem Zwischensatz „*ich weiß es nicht*“ und deutet damit die Unsicherheit hinsichtlich seines Einschätzungsvermögens der Eltern-Pater-Beziehung an. Dies resultiert wahrscheinlich einerseits aus seinem damaligen Unvermögen, sich aussagekräftig mitzuteilen aber andererseits auch aus der Unsicherheit, die aus folgenden Worten spricht:

K.: Ich bin sicher, wenn mein Vater das mitgekriegt hätte, was der da gemacht hat, auf seine Kosten, wie tief der ausgenutzt worden ist. Manchmal hab ich gezweifelt und hab gedacht, sind die beiden unter einer Decke? Stecken unter einer Decke, oder so? (Z. 516-520)

Er nimmt den Vater zu Recht in Schutz, weil dieser dem Kolleg für die Dauer von 12 Jahren jenes Haus, welches er auf Bitten des Paters Gundolf erworben hatte, zur Nutzung der Freizeitaktivitäten für die Schüler überließ. Es ist nicht vorstellbar, dass der Vater dies auch getan hätte, wenn er von dem sexuellen Missbrauch gewusst hätte. Katsumi war hilflos, wo er mit diesen Vorfällen „*noch hätte hingehen sollen*“. Abermals treten Hilflosigkeit und Ohnmachtsgefühle zutage. Mit dem Satz „*Ich bin nach innen gewachsen*“ formuliert er eindrucksvoll sein Rückzugsverhalten. Er spricht nicht über „Verrat“ durch die Eltern, die dem Pater Gundolf vertrauten. Das Vertrauen in Menschen und seine Tatkraft sind über Jahrzehnte gestört. Mit der Hintergrundkonstruktion einer Bohne, die nicht senkrecht zum Licht wachsen kann, verdeutlicht er nochmals unter mehrmaliger Verwendung des Pronomen „*diese*“ und akustischer Betonung des Adjektivs „*prallen*“ die Bedeutsamkeit der entstandenen psychischen Wunden. Nahezu in der Form eines Appells formuliert er „*ich will dass das heilt*“, unterbricht sich dann selbst, indem er noch einmal in das Thema einsteigt, wie sich die Folgen des Missbrauchs bei ihm äußerten. Er habe Charakterzüge entwickelt „*um etwas zu verdecken*“ ... „*das nie zeigen*“ aber auch „*nie anders sein wollen als die anderen*“. Das gelingt ihm nicht. Er beschreibt sich nun als extrem himmelhoch jauchzend und keine Ruhe findend. Seine Stimmungsschwankungen reichen bis zum anderen Ende der Skala. Bis vor wenigen Jahren zeigten sich Depressionen, deren Erscheinungsbild er mithilfe einer tatsächlich erlebten Situation in der eigenen Familie darstellt:

K.: ...ich habe mein Kind gebadet und plötzlich, ich, dann hab ich 'nen Schub gekriegt an Depressionen und plötzlich war mir alles egal. Dann hab ich es in der Badewanne gelassen, war mir dann egal, so. So unbeteiligt, so wirklich depressive Schübe. Ganz schwer >spricht flüsternd<, ganz schwer, schwer, schwer, schwer >klopft<. Und ich hab das immer, ich weiß nicht auf was alles geschoben, auf Überlastung usw. und nie diesen inneren Zusammenhang gesehen (Z. 1158-1164).

Die Brisanz dieses depressiven Schubes hebt er durch die Prosodie dieser Passage hervor. Er lässt das Kind in der Badewanne zurück; es hätte möglicherweise ertrinken können. Mit der flüsternden Stimme und dem klopfen der Finger einer Hand auf den Tisch ringt er mit der Macht seiner Emotionen. Ein Ausdruck der in der Gegenwart nochmals erlebten psychischen Pein. Die Depressionen können als Folge des Verdrängens und somit dem Fehlen der Verarbeitung des Missbrauchs rekonstruiert werden. Warum er den Zusammenhang

zwischen den erlebten Depressionen und den Missbrauch in all den Jahren nicht hergestellt hat, könnte das Ergebnis des vollständigen Verdrängens sein. Erst durch ein Gespräch mit anderen Missbrauchsoptionen kann er Vergleiche ziehen und feststellen, dass allein durch das zur Kenntnis nehmen der vergleichbaren Leidenswege der anderen ehemaligen Schüler die Selbstdenkulation des Opferstatus möglich geworden ist. Diese fundamentale Erkenntnis „*dass ich mich nicht schämen soll, sondern dieser Pater... und meine Umgebung soll sich schämen*“, führt gewissermaßen zu einer neuen Orientierung. Neben der Musik ist eine weitere mögliche Bewältigungsstrategie greifbar geworden.

Katsumi erinnert sich überdies, dass er noch während der Schulzeit Unsicherheiten darüber erlebte, ob der sexuelle Missbrauch durch einen Mann nun auch bedeutet, dass er schwul sei sowie Nähe-Probleme in Interaktionen mit Mädchen erlebte:

K.: *ja, das muss ich noch sagen, also ich hab die ganze Schulzeit über gedacht, dass ich schwul wäre und weil ich eben- ja, ich wusste es nicht*

I.: Ohne dass Sie wussten, was sich damit eigentlich verbindet

K.: *Ja was es ist und so. Jedenfalls dieses ausgeschlossen sein und so, und dann diese zarten Annäherungsversuche ans andere Geschlecht usw. das war äh ja ich konnte nie so auftrumpfen wie die andern, meine Realität sah immer anders aus und so. Ich hab das alles eben, ich hab mich immer geschämt. Ich hab mich so geschämt, ich hab mich äh- ich konnte mich also auch nie so frei zeigen, nackt zeigen oder so, das war für mich einfach nicht- das war, das war ganz schwer >spricht flüsternd< gewesen, das war alles und da kriegt man auch nicht die Quotisierung von den andern, ja, und dann das kommt ich alles überhaupt nicht bewerten und lesen, das war alles für mich immer betrogen. Oder wenn Mädchen dann wirklich so auf mich zugekommen sind und dann, dann hab ich Angst gekriegt, 'ne Angst die ah mit dieser unglaublichen, meine Nacktheit ist bedroht gewesen, es ist einfach der schwere Körper auf mir drauf gewesen und hat ge- hat ah ähm sich an mir befriedigt und und ah hat ah, hat mich erdrückt. Hat mich erdrückt, hat mich klein gemacht und hat mich nicht zu sich kommen lassen und ich bin in einer Individuationsphase gewesen, die mich wie er-starrt hat werden lassen (Z. 582-602).*

Auf der formalen Ebene beschreibt Katsumi als erzählendes Ich, dass er sich für schwul gehalten habe, ohne damals genau zu wissen, was das bedeutet. Seine Angst als schwul zu gelten liegt deshalb nahe, weil ein Mann ihn missbrauchte und Homosexualität besonders in einem katholischen Elternhaus als abartig empfunden wird. Möglicherweise sind auch eigene schambesetzte, körperliche Reaktionen und Lustgefühle bei dem adoleszenten Jungen nicht zu unterdrücken gewesen. Auch aus der Distanz des erzählenden Ich heraus weisen die Satzabbrüche, die Inkonsistenzen, die Interjektionen, die akustische Gestalt des Flüsterns darauf hin, dass keine wirkliche Verarbeitung der Themen „Scham“ und „Angst“ in seinen jüngeren Jahren und in der Weise stattgefunden hat, dass sie zu neuen Konzepten von seinem Selbst hätte führen können. Bevor es zu nahen Kontakten mit Mädchen kommen konnte, musste er schon den Rückzug antreten. Katsumi argumentiert, dass der schwer auf ihm liegende Körper des Täters ihn erdrückt habe und ihn klein gemacht habe. Damit

unterdrückte der Pater Gundolf systematisch die altersgemäß pubertäre natürliche Entwicklung des Jungen. Eine Adoleszenzkrise war unabwendbar und setzte sich mit psychischen und sozialen Langzeitauswirkungen fort. Er „*hat mich nicht zu sich kommen lassen*“ kann eher nicht rekonstruiert werden als die nicht ausgesprochene Hoffnung auf eine gleichberechtigte Beziehung zwischen dem Erwachsenen und dem Jungen. Näher liegt, dass es Katsumi auch in der Beziehung zum Lehrer, wie schon zum Vater, um die fehlende Anerkennung und Förderung der Selbstentwicklung geht. Stattdessen erlebt er Missbrauch, Entwürdigung und einen Mangel an der Erfahrung moralischer Gleichberechtigung.

Auf der Affektseite führte der jahrelange Missbrauch zu seiner psychischen Starrheit oder Lähmung, wie er schon zuvor mit dem „*nach innen gewachsen*“ sein beschreibt. Das soziale Rückzugsverhalten ist eine der Folgen des emotionalen Leidens einschließlich der Angst- und Schamgefühle.

Seit Anfang der 1980er Jahre verfügt Katsumi nun über eine Bewältigungsstrategie, die für ihn nach der gelungenen Operation 2004 ein Geschenk mit neuer Qualität darstellt:

K.: Und noch eine Sache ist ebenso, die- ich habe bis heute ah eben einen Unterricht und ich habe einen Lehrer gefunden, der quasi (2) mit mir seit 2004 zusammenarbeitet seit der Zeit wo ich das damals dem Pater S. gesagt habe und wo ich auch damals eben, damals war die Operation gewesen, damals war die Stimme total ne, und mit diesem Lehrer arbeite ich, wie soll ich mal sagen, die Stimme ist das zentralste Organ im menschlichen Körper, mein Gesicht kann ich verstellen, ja, die Stimme kann ich nie verstellen.

I.: Man kann sie nicht kontrollieren.

K.: Ja genau. Und wenn die Stimme stimmt, stimmts. Und ich arbeite mit dem in diesem Milieu, also auch an dem Problem, eben missbraucht zu sein, mich zu verstecken, und diese ganze mittlere Passage, ich hab 'ne hohe Lage, ich hab 'ne tiefe Lage, und diese mittlere Passage, das heißt obwohl ich diesen Druck und diese, ja all diese, dieses, alles an mir fäng, das ist bei mir verschlossen und das öffnet sich nicht und das will sich einfach nicht öffnen und das beginnt jetzt langsam offen zu werden und sich zu verbinden, sodass die Stimme von oben nach unten eine Einheit ist, seit Mai dieses Jahres, und das ist so was tolles, und das-

I.: Sie spüren das.

K.: Ich spüre das und und das ist diese, mit der Stimme zu arbeiten ist einfach das, ich finde das diffizilste und dann eben mit einem Menschen der so 'ne Anamnese hat ähm und dieser Lehrer ist toll, weil ich hab ihm das erzählt, ich hab ihm das jetzt erst vor kurzem erzählt und er hat gesagt, er hat das die ganze Zeit ge-ahnt, dass an meinem Stimmprofil hat er gesagt, an meinem Stimmprofil, Du hast 'ne Blockade die kommt durch 'n ganz tiefes tiefes frühes Trauma und die hat Dich in Deiner ganzen Existenz und Individuation erfasst und das alles was Du mir anbietest und zeigst, ist ein Schutz und Du brauchst diesen Schutz nicht mehr und der Schutz trennt Dich von oben und unten. Und das ist toll, und ich arbeite- und diese Arbeit, wenn ich diesen Mann nicht gehabt hätte, ich wäre auch also bestimmt untergegangen (Z. 1342-1371).

Katsumi beschreibt schon zuvor, dass der Gesang für ihn ein positiver Gegenhorizont darstellt, eine Entlastung gegenüber unaussprechlichen, Scham und Angst besetzten Erlebnissen bewirkt. Seitdem ihm im Rahmen seiner schweren Erkrankung zum einen die Stimme versagte und er zum anderen über den Missbrauch sprechen konnte, gewinnt das Singen eine neue Qualität. Er beschreibt, dass sein neuer Gesangslehrer geahnt habe, dass er in seiner Mitte eine Blockade habe, die eine Schutzfunktion ausübe und von einem tiefen, frühen Trauma herrühre. Erst seit Mitte 2010 spürt er, dass seine Stimme sich zu öffnen beginnt, um von oben nach unten eine Einheit zu bilden. Katsumi zieht die Bilanz in dieser Passage, indem er begeistert die Arbeit seines Gesanglehrers lobt, andernfalls „*wäre er also bestimmt untergegangen*“. Er bekräftigt dies an anderer Stelle mit den Worten:

K.: ...Das ist das gewesen was ich eigentlich trotz der gaanzen Bedrängnis und diese ganzen Missbrauchsgeschichten, das ist sozusagen dieses kleine Fünkchen was bis heute sozusagen gehalten hat [1294-5] und wo ich anstelle von meinen Problemen das gesungen habe (Z. 1292-1296).

Auch wenn der Erzähler in grammatikalisch nicht einwandfreier Weise beschreibt, dass er an Stelle des Sprechens über die Probleme sich mit dem Gesang einen Zugang zu den schwerwiegenden Erfahrungen verschaffen konnte, so kann diese Passage als eine Art Resümee verstanden werden.

6.4.2 Die Würde des Menschen erfahren: oder der Schein trügt

Katsumi schließt seine Haupt-Erzähllinie mit einer bilanzierenden Passage ab:

K.: Ich hab mich immer so betrachtet als vaterlosen Sohn oder als Sohn der keinen Vater hat, der zwar einen Vater hat, aber nicht weiß wie Vater sein geht, weil mein Vater eben war nie da. Ich wusste nicht, wie das geht und schlagen kam für mich nicht in Frage und das alles was ich erlebt hatte, das wollte ich nie-mals wieder tun. Ja, das ist meine Geschichte, so (Z. 719-724).

Auf der formalen Ebene verwendet er zur Verbindung der Sätze eine restriktive Konjunktion (der zwar...), mit der er einschränkend zum Ausdruck bringen will, dass er natürlich einen Vater hatte und mit der adversativen Konjunktion (aber) leitet er die Begründung für den zuvor beschriebenen vermeintlichen Widerspruch ein „*aber nicht weiß wie Vater sein geht, weil mein Vater eben war nie da*“. Somit setzt er mit dem „*weil*“ eine kausale Satzverbindung ein, die durch den Abtönungspartikel „*eben*“ an ungewöhnlicher Stelle im Satzbau auch den Klang einer Verstärkung erhält. Die Wortdehnung in „*nie-mals*“ und die Verwendung des Artikels „*das*“ in Zusammenhang mit „*das alles*“ bezieht sich sinnlogisch nicht nur auf die Abwesenheit des Vaters, sondern auf das gesamte Erziehungsverhalten des Vaters. Mit dem Partikel „*ja*“ zu Beginn des letzten Satzes beantwortet er keine Frage, sondern setzt es vergleichbar mit dem Adverb „*so*“ am Satzende als Signal für den Abschluss der Passage als auch seiner Geschichte ein.

Katsumi evaluiert in dieser Textpassage inhaltlich das Verhalten seines Vaters als immer abwesend mit dem Ergebnis, dass er zwar seinen Kindern gegenüber nicht wusste, wie

„das Vater sein geht“ er aber auf keinen Fall schlagen wollte, und mit lauter und gedehnter Intonation „nie-mals“ seine Erlebnisse weitergeben wollte. Betrachtet man die Tempora dieses Textes insgesamt, dann spricht die Mischung in der Verwendung des Perfekt, Präteritums und Plusquamperfekt nicht für einen völlig in der Vergangenheit abgeschlossenen Zustand. Der Vater ist zwar verstorben aber die eigenen, inzwischen erwachsenen Kinder leben. Sie sind mit einem Vater aufgewachsen, der einerseits schwer an den Folgen seiner familialen und schulischen Sozialisation trägt aber andererseits genau diese nicht an seine Kinder weitergeben will. Eine autonome Handlungsorientierung ist sichtbar geworden. Nach diesem ersten Erzählabschluss stellt die Interviewerin examentale Nachfragen zu den Themen des weiteren Lebensverlaufes, dem theoretisch gewünschten und praktisch erlebten Erziehungsverhalten der Lehrer während des Unterrichts sowie einer rückblickenden, allgemeinen Bewertung des Jesuitenkollegs. Diese Nachfragen sollten einen Einblick in den erziehenden und lehrenden Schulalltag gewähren, insbesondere weil der sexuelle Missbrauch nicht in der Schule oder den Internatsräumen sondern außerhalb in Freizeiten stattfand. Neben dem sexuellen Missbrauch lassen weitere Textabschnitte erkennen, warum die Jungen der Familie Bach wahrscheinlich habituell anders orientiert waren als die Mädchen.

Demzufolge widmen sich punktuell die folgenden Interviewausschnitte dem Schul- und Klassenzimmeralltag. Katsumi setzt im Modus der Beschreibung seine Erzählung fort:

K.: Aber in meiner Zeit gab es eben auch diese wahnsinnigen körperlichen Miss-handlungen, dass dann die Patres explodierten, zum Beispiel dieser Pater Q, von dem ich- der kriegte plötzlich jäh-zornige Anfälle, auch der Pater Gundolf kriegte jähzornige Anfälle und dann schlug der und dann verprügelte er die, auch die die nicht Patres- Lehrer also die weltlichen Lehrer die gab es so, das kommt davon und kriegte jemand, dann wurden die halt abgelenkt, dann dachten wir, jetzt kriegen wir mit der abgelenkten Hand 'ne Ohrfeige und dann wurde die andere Hand genommen sozusagen. Also ga-nz schrecklich oder der Musiklehrer, der hat dann auch mit dem Stock oder mit dem Schlüssel und dann peng auf die Hände, ganz furchtbar so. Das haben wir alles hingenommen. Wir haben nicht gewusst, dass das eben- dass das eigentlich nicht geht und, ahm, diesbezüglich wurde unser Nichtwissen missbraucht (Z. 892-903).

Mit ausdrucksstarken Adjektiven wie „jähzornig“, „explodieren“, „ganz schrecklich“ oder dem in umgangssprachlicher Weise verwendeten Adjektiv „wahnsinnig“ beschreibt Katsumi Pater und weltliche Lehrer, die mit dem Ausleben ihrer Machtbedürfnisse die Schüler zu Opfern degradieren. Die Schüler haben das Handeln einiger Pater und weltlichen Lehrer am ganzen Leib gespürt und erlitten und darin die pathische Macht der Erziehung erfahren. Unter diesen Patres befindet sich auch der Missbrauchstäter, Pater Gundolf. Das auch in den 1960er Jahren als schon pädagogisch nicht mehr zeitgemäße Handeln der Jesuiten und weltliche Lehrer wird durch Täuschungsmanöver vor dem Zuschlagen oder dem Benutzen von Stock oder Schlüssel in der biografischen Rückblende Katsumis dauerhaft als insgesamt entsetzlich bewertet. Nachdem auch Pater Gundolf in der Schulklasse jähzornige An-

fälle bekam, könnte darin ein weiterer Grund für die erlebte Angst von Katsumi gegeben sein. Eine kausale Beziehung zwischen den Züchtigungen der Lehrer und der biografischen Formung Katsumis lässt sich jedoch nicht zuverlässig rekonstruieren. Allerdings spielt jede leibliche Dimension in der Erziehung mit allen Lernprozessen eine grundlegende Rolle. Insofern kann ein Klima von Einschüchterung oder Angst durch Lehrer während des Unterrichts Lernprozesse behindern. Damit ergibt sich eine weitere Facette der möglichen Gründe für den Leistungsabfall von Katsumi, der einmal sitzen blieb. Wenn man nach den übermittelten Erziehungszielen der Lehrer des Jesuitenkollegs fragt, erinnert sich Katsumi an Folgendes:

K.: Also diese positiven Sachen, die da- also erst mal liebe deinen Nächsten wie dich selbst, das war eine ganz wichtige Maxime und dann war 'ne Maxime, wir sollten alle quasi, ja wir sollten Vorbilder sein für andere und andere sollten von uns lernen, und über uns sollte meditiert werden ja so, und das, wir sollten Vorbilder sein, wir sollten möglichst immer, wir sollten immer den anderen eine Nasenlänge voraus sein. Und wir sollten eigentlich die drei Gelübde Keuschheit, Gehorsam und Armut, ja, wir sollten nichts Großartiges für uns beanspruchen, aber viel für die anderen tun, ja, also so und wir sollten äh uns nie in den Vordergrund stellen, wenn wir was geleistet hatten und so (Z. 1064-1073).

Katsumi beschreibt in diesem Textausschnitt christliche Werte wie Nächstenliebe, Vorbildfunktion, Keuschheit, Gehorsam, Armut und Bescheidenheit. Er konnotiert diese Eigenschaften als positive. Die drei Gelübde „Keuschheit, Gehorsam, Armut“ beschreibt er nicht detailliert, grenzt sie aber in gewisser Weise mit dem Partikel „ja“ ein auf „...nichts Großartiges für uns beanspruchen, aber viel für die anderen tun“. Der Erzähler vermischt das von Jesuiten abzulegenden Gelübde mit deren Erziehungszielen. „Wir sollten uns nicht in den Vordergrund stellen“ könnte schon zutreffender auf Ziele für Schüler formuliert sein. Verwirrend mutet seine Formulierung „über uns sollte meditiert werden ja so“ an. Irritierend ist nicht das Verb „meditieren“ sondern die Einleitung „über uns“. Über sich selbst nachdenken oder im Sinne von Ignatius von Loyola „reflektieren“ zu können, wäre in der Tat ein jesuitisches Kompetenzziel. Dies ist jedoch ein innerer zu lernender Prozess. Somit wäre es nicht schlüssig, wenn Andere „über uns“ nachdenken sollen, geht man von einer Aufzählung individuell zu realisierender Erziehungsziele aus. Diese Textbesonderheit bleibt ungeklärt bestehen.

Die Textpassagen, mit denen Katsumi eine allgemeinere Bewertung über das Jesuitenkolleg während seiner Schulzeit abgibt, beruhen auf folgender Frage der Interviewerin:

I.: Wenn Sie von den Vorfällen mal abstrahieren, würden Sie sagen, dass rein von der Wissensvermittlung oder von den sonstigen Kompetenzen, die man als junger Mensch während der Schulzeit erwerben sollte, dieses Jesuitenkolleg ganz speziell gut war?

K.: Nein, das war schlecht. Ich habe Medizin studiert. Ich hatte mich ganz schwer getan in Mathematik, in Physik, in Chemie, Biologie hatte ich einen sehr guten Biologielehrer, aber es hörte leider in Untertertia auf, von dem hab ich gezehrt. Aber das

war alles Mist, das war schlecht, das war wirklich die die ganzen Schüler, die ganzen- meine, meine Kommilitonen die ich hatte, die waren alle viel besser, viel schneller und so, es war na, da war nichts von Elite, nichts in meiner Zeit, nein.

I.: Es ist doch erstaunlich, wie lange sich ein Nimbus halten kann.

K.: Ja, finde ich auch. Und das ist nicht gerechtfertigt, es ist falsch, das ist richtig falsch. Da wird mit einem falschen Pfund gewuchert. Das hat keinen Hieb und Stich, nein (Z: 1435-1453).

K.: ...dieser, dieser Nimbus da da ist, der wird natürlich genährt von diesem imposanten [Gebäude], von dem wunderbaren Grundstück in Rheinnähe und so, das ist ja so, nicht (Z. 1472-1474).

Der Auftakt der Antworten Katsumis spiegelt seine Erfahrung in den naturwissenschaftlichen Fächern wieder, die mit lauter Intonation eindeutig als „Mist“, „schlecht“ und „nichts von Elite“ identifiziert wurden. Als Qualitätsvergleich zieht er Kommilitonen aus dem Medizinstudium heran, die „viel schneller“ und „viel besser“ waren als er. Zur Erinnerung, Katsumi bestand in den ersten Semestern des Medizinstudiums die naturwissenschaftlichen Prüfungen nicht sogleich. Das kann einerseits an einem quantitativ nicht ausreichenden oder qualitativ schlechten Unterricht gelegen haben, andererseits aber auch ein Ergebnis seiner psychischen Verfassung im Hinblick auf den sexuellen Missbrauch ausdrücken. Denkbar wäre auch ein Zusammenhang zwischen beiden Ursachen. Zu anderen Fächern äußert sich Katsumi weder positiv noch negativ. Musik müsste eigentlich für ihn ein gutes Fach gewesen sein, zumal er im Schulchor sang.

Am Ende des Interviews, als die Interviewerin das Thema „Prävention vor sexuellem Missbrauch“ anschnitt, zog Katsumi zunächst Vergleiche zu der Schule seiner Kinder, kam dann jedoch nochmals auf seine Erfahrung zurück.

K.: Die Jesuiten die besteht aus Männern, die mit ihrer Sexualität überhaupt nicht klar kommen. Diese Männer brauchen alle Hilfe. Ja, sie waren mal jung gewesen, sie werden immer älter, aber es gibt ja auch Nachwuchs, die kommen mit ihrer Sexualität nicht zurecht und brauchen dafür Hilfe; man kann nicht sagen, gut, weil ich mit meiner Sexualität nicht zurecht komme, gehe ich in diesen Orden, dann ist das alles geklärt, die regeln das. Das ist der größte Quatsch und Unsinn den man sich vorstellt, das bringt diese Sachen zustande (Z.: 1588-1595).

K.: ... aber den ganzen Jesuiten, die ich da oben rumlaufen sehe nehme ich das nicht ab, und die haben alle-, sind alle sexual problematisch, und die müssen alle Therapie haben, die haben nichts Mhm mir ist nichts anderes bekannt, ja aber so (Z.: 1611-1616)

In diesen beiden bewertenden Passagen nimmt Katsumi den Tätern gegenüber eine entlastende Haltung ein, indem er mit lauter Intonation „Hilfe“ für die Pater/Täter reklamiert. Eine Hilfe, die die Institution zu leisten hätte, weil der Einzelne eben dazu nicht in der Lage ist.

6.5 Zusammenfassung der Fallstudie Katsumi Bach aus anerkennungstheoretischer Perspektive.

6.5.1 Die formale Selbstpräsentation

Die Erzählung von Katsumi Bach erhält seine dramatische Gestalt durch den Einsatz von sprachlichen und prosodischen Elementen. Bei den sprachlichen Elementen handelt es sich um die vielfache Verwendung von bestätigenden Interjektionen (ja, so, und so, das so), die entweder als Ausruf oder als umgangssprachliche Redewendung zu verstehen sind; die Nutzung von Adverbien (sozusagen, so ja) oder von Partikeln (eben), die sowohl als umgangssprachliche Redewendung als auch zur Verstärkung einer Aussage eingesetzt werden. Ein „so“ in adverbialer Verwendung erhält häufig die Funktion einer Grenzmarkierung als Anfangs- oder Endzeichen eines Gedankens.

Wenn der Erzähler die Partikel „immer so“ zusammen nutzt, will er eine in gleicher Weise fortbestehende negative Wirkung markieren, beispielsweise die „*Bartborsten*“, der „*Tabakgeruch*“, „*der schwere Körper*“ des Täters. Die prosodischen Elemente der Satzmelodie (leise und/oder schwankende Stimme, mit den Fingern einer Hand auf den Tisch klopfen, Wort- und Satzabbrüche) ergänzt durch Interjektionen (äh, ähm) als Pausenzeichen mit vermutlich explorativen Charakter, weisen darauf hin, dass die Interviewsituation offensichtlich eine Belastungsprobe auslöst, in der er darum ringt, mit seinen sich entfaltenden oder aufbrechenden Emotionen klar zu kommen.

Die Präsentation des Biografieträgers folgt seinen inneren Zustandsänderungen und weniger einer zeitlichen Chronologie, dem so weit wie möglich in der Interpretation Rechnung getragen wurde. Katsumi beschreibt Einzelereignisse und Ereignisabläufe, die sich in Ereignisketten manifestieren und schließlich den Stellenwert ausdrücken, den der sexuelle Missbrauch in seinem Leben hervorbrachte.

Die vorherrschende Textsorte ist das Erzählen und Beschreiben. Auffallend ist, dass er vergangene Ereignisse im Tempus Präsens und in direkter Rede darstellt, womit er einen deutlichen Hinweis auf den noch nicht abgeschlossenen Bewältigungscharakter der sexuellen Missbrauchereignisse gibt. Das Schwenken zwischen der Erzählperspektive des erzählenden und des erzählten Ich' s ist auf der inhaltlichen Ebene verbunden mit Verknüpfungen, die er kausal oder additiv zwischen dem traditionellen Habitus des Elternhauses und der Atmosphäre in dem Jesuitenkolleg und dem sexuellen Missbrauch herstellt. Dieses Schwenken lässt evaluierend eine Ereignisverflechtung erkennen, beispielsweise die „Sprachlosigkeit“, die über Jahrzehnte seine Orientierung etikettiert.

Es finden sich Bewertungen aus der geschilderten Situation heraus, beispielsweise „*freundliche Tanten und andere klerikale Verwandte*“, „*ein toller Mann*“, „*furchtbar lieblos, hart*“ und Selbstbewertungen, die mit Adjektiven ausgedrückt werden, beispielsweise „*verkorkst, verkorkst*“, „*stumm gemacht*“, „*angepasst sein*“. Wenn er das Adjektiv „*wahnsinnig*“

verwendet, dann lässt dies seine Bewertung der Ereignisse als sinnlos und zerstörerisch zu. Die an verschiedenen Stellen des Interviews erfolgte Auseinandersetzung mit den Folgen der Erziehung im Elternhaus und Jesuitenkolleg sowie dem sexuellen Missbrauch sind evaluierend und bilanzierend gehalten. Diese Passagen schwanken zwischen Hilflosigkeit, „*das sei so lange unterdrückt... beschämt... eingekastelt gewesen*“, er habe „*soo eine Blockade*“ oder „*wie soll man denn dann werden*“ bis zur Empörung, „*das muss man sich mal vorstellen*“, „*diese jähzornigen Attacken*“.

Die Erzählung schließt im Nachfrageteil mit einer Bilanzierung über die Qualität und künftigen Herausforderungen für die Jesuitenschulen und Empfehlungen für „*das nicht alles aushalten müssen*“ der Opfer ab.

6.5.2 Eine Lebensskizze überdauernder Selbstdisziplin

Die Verknüpfung der Lebenssphären beginnt im Elternhaus

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive wird der biografische Werdegang von Katsumi Bach in seiner individuellen Ausprägung maßgeblich von den Interaktionen im Elternhaus geprägt. Da er Tagesschüler des Jesuitenkollegs ist, wirkt die primäre in die sekundäre Lebenssphäre fortlaufend hinein. Die Zeit der Adoleszenz stellt ihm nicht nur die psychosoziale Aufgabe der Individuierung, sondern außerdem Anforderungen an die Bearbeitungskompetenz des sexuellen Missbrauchs. Die tertiäre Lebenssphäre, die Zeit des Erwachsenen, zerfällt in zwei bedeutsame Teile. Ein Teil umfasst die Zeit vor einer lebensbedrohlichen Erkrankung und ein Teil die Zeit danach. Die Lebenssphären zeichnet eine Gemeinsamkeit aus: Katsumis Kampf um Anerkennung. Diese Lebenssphären werden im Hinblick auf ihr verbindendes Element im Folgenden in den Blick genommen.

Die Eltern stellen aus sozialisatorischer Betrachtung in den frühkindlichen Prozessen die Anerkennung zur Verfügung, in denen das Selbst erst gebildet und vom Anderen abgegrenzt wird. Über diesen frühen Zeitraum gibt das verfügbare Datenmaterial keine Auskunft. Bei der Entfaltung der Anerkennungsbeziehung in der Familie wird daher davon ausgegangen, dass die rekonstruierbare Bedeutungsverleihung als Prozess gesehen wird, der sich über die Zeit verändert und einer nachvollziehbaren Dynamik unterliegt.

Katsumis Erfahrungsqualität und die individuelle Perspektive werden von Anfang an in der Kollektivität mit fünf älteren und drei jüngeren Geschwistern geformt. Den Bemühungen um seine eigene Individualisierung wohnt in dieser ‚Vergemeinschaftung‘ schon eine prekäre Ambivalenz inne, weil seine familialen Interaktionen einerseits an die „Zunahme individueller Eigenschaften“ und andererseits an den Bedarf „gestiegener Eigenleistungen“ gebunden sind (vgl. Honneth, 2010, S. 203). Diese Polarität wird in Formulierungen von Katsumi deutlich, wenn er über seine Kindheit in der geschwisterlichen Wir-Gemeinschaft erzählt, beispielsweise „*wir waren Messdiener (Z. 58), wir feiern den Namenstag (Z. 42), wir haben immer gesagt... (Z. 98), dann wurden wir verprügelt mit ‘nem Gummischlauch*“

(Z. 203) und Satzteilen, in denen er zwischen „Ich“ und „Wir“ schwankt, beispielsweise „**Ich** – **mein** Geburtstag wurde nicht gefeiert oder der Geburtstag von **uns** wurde nicht gefeiert“ (Z. 40-41) oder nachdem seine älteren Brüder bereits auf dem Jesuitenkolleg waren: „... **wir** machten dann die Aufnahme-prüfung,... **ich** bestand auf jeden Fall“ (Z. 68-69). In dieser geschwisterlichen Kollektivität ist er sehr früh schon mit seiner eigenen Entfallungsmöglichkeit konfrontiert, die für ihn als mittleres Kind eine geförderte Individualität nicht erkennen lässt. Damit besteht für Katsumi die Problematik, trotz des zurückgedrängten Selbst mit seinen eigenen und wachsenden individualistischen Tendenzen wahrgenommen zu werden, um die für seine Entwicklung grundlegende Anerkennung zu erhalten. Damit beginnt ein familial-strukturell angelegter Kampf um Anerkennung schon früh. Gelang den Eltern die Überbrückung dieser Selbstspannung?

Aufschluss über die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen geben differenzierte Erzählungen, sowohl über die Mutter als auch über den Vater. Dazu konstruierte Katsumi zunächst eine sozio-kulturelle Ebene, die zusammenfassend als wilhelminisch-rigide-katholisch über die Generation der Urgroßeltern, Großeltern und Eltern (Z. 27) tradiert wurde: „*ganz strenge wilhelminisch katholische rheinische Familie*“ (Z. 30), „... *so ein Christ zu sein*“ (Z. 25), „*ein innerer Druck war immer da*“ (Z. 132), „*da wurde Druck ausgeübt*“ (173), „*Prügel bekam man ohne zu wissen warum*“ (vgl. Z. 1052-1055). Eine positiver Gegenhorizont zeigte sich mit dem christlichen Hintergrund aber auch: „*wir spielten mit klerikalen Onkeln und meinen Schwestern Kaufladen*“ (Z. 94-96), „*ich durfte das Weihnachtsevangelium in der Christmette singen*“ (vgl. Z. 218, 228), „*ein wichtiger Wert... war die erste Kommunion*“ (vgl. Z. 54, 52), die klerikalen Verwandte „*waren eben immer alles Freunde*“ (Z. 33-34). Diese positiven Erlebnisse resultieren aus der christlichen Familientradition, beziehen sich jedoch auffallend nicht auf das interne Verhältnis zwischen Katsumi und seinen Eltern. Dennoch haben sie eine positive Grundstimmung gegenüber dem ‚Klerikalen‘ bewirkt, die dem Biografieträger als Wirkmechanismus während seiner Kolleg-Zeit wieder begegnen wird.

Die Eltern nun erweisen sich im Hinblick auf die Auswirkungen ihres Erziehungsverhaltens auf Katsumi als sehr ähnlich, wenn auch der Einsatz der Mittel einen deutlichen Unterschied zwischen Vater und Mutter aufzeigt.

Vor diesem Hintergrund wird die Beziehungsqualität zum Vater als sehr rigide beschrieben. Er sei „*jähzornig*“ (Z. 202), „*kaputt und müde*“ (Z. 460), „*verprügeln ohne erkennbaren Anlass*“ (vgl. Z. 203). Der psychischen Mächtigkeit und Unberechenbarkeit des Vaters entging Katsumi mit einem Vermeidungsverhalten: „*man ging ihm am besten aus dem Wege*“ (vgl. Z. 456-457). Zugleich enthält die argumentierte Arbeitsbelastung des Vaters, die zu seiner Ermüdung führte, eine plausibilisierende Entlastungsfunktion. Schutzlos, denn die Mutter schaut bei dem jähzornigen, schlagenden Ausbrüchen des Vaters weg (vgl. Z. 205-207), ist er dem Willen des Vaters ausgeliefert. Er lernt Unterordnung und eine aufgenötig-

te Disziplin. Das Kind schämt sich, weil die Respektierung einer autonomen Verfügungsgewalt über den eigenen Körper, die während der primären Sozialisation erst erworben werden soll, missachtet wurde. Mit dem Vater erlebt Katsumi eine gewaltförmige, affektive Zurücknahme einer idealerweise notwendigen Anerkennungsbeziehung, die alle Züge der praktischen Missachtung aufweist. Zum einen kommt es zu leiblichen Misshandlungen, die das elementare Selbstvertrauen einer Person zerstören können (vgl. Honneth, 2012, S. 214-215). ‚Elementar‘ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass es hierfür keine kulturell-gesellschaftliche Legitimation zur Rechtfertigung von physischen Misshandlungen geben kann, wengleich kulturelle Deutungsmuster dies glauben machen wollen und damit auch ein Spannungsfeld aufscheint. Zugleich erfährt das Kind Missachtung in der Art von Erniedrigungen durch den Vater, denn er gibt keine Erklärungen für seine jähzornigen, gewaltförmigen Ausbrüche. Damit wird die moralische Zurechnungsfähigkeit in Zweifel gezogen. Darüber hinaus wird Katsumi in seiner Eigenheit als musikalisches, sensibles Kind von dem Vater nicht gefördert, sondern erlebt Verständnislosigkeit, Geringschätzung und wird somit nicht ‚sozial wertgeschätzt‘, denn er will seinen Sohn als „echten Jungen“ mit den imaginären männlichen Attributen von Kraft, Macht, Stärke und soldatischer Disziplin erziehen (vgl. Z. 165-173, 501). Dazu gehört schließlich auch der Ausdruck geringer Wertschätzung, wenn der Vater den Berufswunsch des Sohnes, nämlich Sänger werden zu wollen, mit dem Begriff, dass Sänger schwul seien, disqualifiziert. Auch diese Formen der Zurückweisung von Anerkennung seiner Eigenschaften und Fähigkeiten kann zu destruktivem Verhalten führen, welches im weiteren Verlauf der Biografie bei Katsumi als Rückzugsverhalten bis hin zu Depressionen deutlich wird. Der Sohn erlebt sich in der Beziehung zum Vater weder in seinen emotionalen Bedürfnissen anerkannt, noch als moralisch zurechnungsfähig, noch als sozial wertgeschätzt. Nach Honneth kann damit der Aufbau von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung massiv behindert werden, die mit Formen der oben ausgeführten Missachtungen korrespondieren (ebd. S. 211). Es zeigt sich, dass die ‚Christliche‘ Familientradition schon zu dem Vater in einem deutlichen Kontrast steht.

Die Beziehung zur Mutter ist durch ein deutliches Defizit an emotionaler Zuwendung gekennzeichnet. Die Erzählungen Katsumis signalisieren ein Gefühl der Entbehrung „...*diese körperliche Zuwendung, nach der wir alle gegiert haben und wo wir untereinander unglaublich eifersüchtig waren...* (Z. 477), „*ich brauchte die... Zuwendung* (Z. 483). Trotz des Eingebettet seins in eine Großfamilie und trotz des Vorhandenseins von einem Kindermädchen empfindet das Kind Sehnsucht nach den Berührungen der Mutter „... *um diese Berührung der Mutterhand, ja so einfach nur so...*“ (Z. 713). Das ritualisierte Vorlesen einer „Guten Nacht Geschichte“, die von diesem Kind als sehr schöne Momente (vgl. Z. 474-475) beschrieben werden, können die affektiven Bedürfnisse dieses Kindes nicht erfüllen, zumal eine Konkurrenzbeziehung zu den Geschwistern aufscheint. Katsumi be-

schreibt seine Mutter als überlastet mit der Großfamilie (13 Personen) und der Mithilfe für die Arztpraxis des Vaters und unternimmt damit einen Versuch zu ihrer Entlastung (Vgl. Z. 460-465). Eine individuierte Beziehung von personaler Anerkennung und Zuwendung fehlt. Die vermisste emotionale Anerkennung durch die Mutter konnte das jeweilige Kindermädchen, das zugleich im Haushalt half, nicht ausgleichen. Die Kindermädchen für die vier älteren, Katsumi und drei jüngeren Kinder wechselten jährlich, womit eine dauerhafte, wiederkehrende, verlässliche Bezugsperson im Sinne eines signifikanten Anderen, wodurch der Aufbau eines praktischen Selbstbezugs erst möglich wird, nicht ideal und individuell fördernd zur Verfügung stehen konnte.

Über die Beziehung von Katsumi zu seinen Eltern kann auf der Basis seiner rekonstruierten Biografie – mit aller gebotenen Vorsicht bei der Übertragung theoretischer Kategorien auf die Empirie – sein Kampf um Anerkennung als fehlgeschlagenes, primäres Anerkennungsverhältnis betrachtet werden. Katsumi erfährt durch den Vater massive Entwertungen und steht dem Sohn als idealisierbare Person nicht zur Verfügung, infolge der oben skizzierten Überforderung der Mutter fehlt ihre emotionale Anerkennung und Unterstützung, die ihm eine Aufwertung im Kontrast zum Vater ermöglicht hätte. Das zentrale Krisenpotenzial ist in den elterlichen Distanzierungstendenzen zu sehen, was für Katsumi eine massive Behinderung seiner Selbstentwicklung bedeutet.

Die zweite Lebenssphäre überlagert die Verletzungen des Selbst

Als 11-jähriger betritt Katsumi nach seinen drei älteren Brüdern die Bühne der sekundären Lebenssphäre, das Jesuitenkolleg. Mit dem Beginn der Zeit in dem Jesuitenkolleg folgt Katsumi einer in der Familie nicht hinterfragten, traditionell-christlichen Orientierung, flankiert von dem im Hause Bach gelebten Bildungsbürgertum. Demzufolge wird auch von Katsumi eine bildungsbürgerliche Bewährung erwartet, die möglicherweise auch zu der elterlichen Anerkennung hätte führen können. Aus dieser wäre eine Grundlage für die Generierung von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung geschaffen worden.

Zunächst gelingt in dem schulischen Zusammenhang eine gewisse Kompensationsfunktion, denn die Familie Bach ist im Jesuitenkolleg wohl bekannt und Katsumi fühlt sich, auch auf dem Hintergrund seines christlichen Bildes, an- und wahrgenommen. Er findet sogar einen quasi-familialen Ersatz in der katholischen Jugendgruppe Neu Deutschland: „... *Fähnleintreffen, Fahrten mit dem Fahrrad, Spiele, Gesang zur Gitarre...*“ (Z. 177, 110-112) empfand er immer als „*ganz schön*“ und der Pater Gundolf, der sei ein leuchtendes Vorbild gewesen und habe die Jungs unglaublich motivieren können (vgl. 108-109).

Die Einlösung der traditionellen Bildungsbiografie gerät jedoch sehr schnell ins Stocken. Der Pater Gundolf entwickelt sich im ersten Schuljahr zu einem von Katsumi bewundernten, emotional bedeutsamen, quasi signifikanten Anderen, der als Vertreter der Institution Schule jedoch ein generalisierter Anderer sein müsste. Er trifft auf einen Jungen, dessen

Adoleszenz am Anfang steht und für den diese Phase „die physiologische Revolution und die genitale Reifung und das Gewinnen einer Vorstellung für die künftigen erwachsenen Rollen“ bedeutet (vgl. Erikson, 2003, S. 131). Allerdings erkennt er offenbar sehr schnell die emotionale Bedürftigkeit des sensiblen Jungen. Der Pater nutzt die positive Beziehung des Jungen zu ihm zur Befriedigung seiner sexuellen Bedürfnisse schon nach dem ersten Schuljahr für die Dauer von über drei Jahren aus. Darüber hinaus vernetzt der Pater die von Katsumi als schön erlebten Freizeitaktivitäten in einem Haus außerhalb des Schulgeländes und im Rahmen von Nachhilfeunterricht in Latein an einem weiteren außerschulischen Ort mit seinem sexuellen Missbrauch. Seine emotionale Bedürftigkeit, die in der Herkunftsfamilie nicht befriedigt wurde, konnte der Pater zur Sexualisierung der Beziehung zum adoleszenten Schüler benutzen. Flankiert von der Tatsache, dass Pater Gundolf im Hause der Familie Bach zu den sehr angesehenen Persönlichkeiten gehörte, er genoss das volle Vertrauen der Eltern (vgl. Z. 508). Ein von Katsumi nicht zu lösendes Problem, das begleitet wurde von einem familialen Weghören, der Tabuisierung alles Sexuellen, womit dem Heranwachsenden die Chance genommen wurde, Gehör zu finden, selbst wenn die konkreten Worte für die Ereignisse nicht vorhanden waren. Eine Zeit mit Gefühlen von Ohnmacht und Hilflosigkeit führen Katsumi immer mehr in den inneren Rückzug und selbst seine schulische Verschlechterung mit einmaligem Sitzenbleiben bewirken bei den Eltern kein Nachfragen oder sich um das Befinden des Sohnes kümmern. Anstelle der für eine gelingende Individuation notwendigen Qualität von Anerkennungsbeziehungen erhält Katsumi von dem Pater physische Misshandlungen, psychische Verletzungen und Entwürdigungen, es reproduzieren sich in gewisser Weise die Anerkennungsdefizite der Eltern-Kind-Beziehung. Daraus entwickeln sich für Katsumi massive Folgen, die Jahrzehnte seines Lebens beeinträchtigen werden: Erstens erhält das Vertrauen zu seinem Vater zweifelhafte Risse, weil er unsicher ist, „ob die nicht unter einer Decke stecken“ (vgl. Z. 520). Damit erweist sich die Vater-Sohn-Beziehung ein weiteres Mal als keine wertschätzende, solidarische und als eine, in der dem Sohn eine moralische Zurechnungsfähigkeit nicht zuerkannt wurde (ebd. S. 212ff). Zweitens hat der Erzähler destruktive Charakterzüge entwickelt, weil er seine „un-endliche Scham“ (Z. 702) verdecken musste, die ihn starken Stimmungsschwankungen aussetzte. Einerseits war er „immerzu aufgedreht“ (Z. 695), andererseits hatte er „Depressionen“ (Z. 1159). Ein Verhalten, unter dem er selbst aber auch seine eigene spätere Familie (vgl. Z. 1160, 1199) zu leiden hatte und die seine Selbstentwicklung seit seiner Kollegzeit begleiten. Der Schamkonflikt, dem er ausgesetzt war und ist, konnte sich manifestieren, weil das komplexe System der familialen, christlichen Wertvorstellungen, als eine Idealvorstellung auch von seinem Selbstbild verletzt wurde (vgl. Hilgers, 2006, S. 49). Dieser Schamkonflikt entwickelt sich weiter in einen sexuellen Nähe-Angst-Konflikt, wenn er Kontakt zu Mädchen sucht (vgl. Z. 595-597). Drittens weisen seine depressiven Schübe als Affekt einer destruktiven Verbindung auf den Zusammenhang zu seinen Schamaffekten hin (ebd. S. 47). Erst im Angesicht einer lebensbedrohlichen Erkrankung

(2004) findet er die Kraft, über den sexuellen Missbrauch in der Familie zu reden und ihn dem Rektor des Kollegs mitzuteilen. Viertens weist er sehr früh „*Orientierungsschwierigkeiten*“ (Z. 258-259) auf, für die er damals noch nicht den Zusammenhang zu seinem sexuellen Missbrauch herstellen konnte. Fünftens hält er sich während der Kollegzeit, gerade in der Adoleszenz, für „*schwul*“ (Z. 583), ohne damit eine konkrete Vorstellung verbinden zu können (vgl. Z. 585). Julius/Boehme (1997) fanden heraus, dass sich gleichgeschlechtlich missbrauchte Jungen besonders dann für homosexuell halten können, wenn die sexuellen Handlungen mit einer physiologischen Erregung verknüpft waren (ebd. S. 154f). Ein weiterer Aspekt der Entstehung von Scham. Aufgrund seines „erstarrten Rückzugsverhaltens“ (vgl. Z. 601) können schließlich die auch in der Adoleszenz wichtigen Gleichaltrigen den praktischen Selbstbezug von Katsumi nicht fördern. Der Kreislauf von Angst und Scham, die Entfremdung von den Kameraden, die Hilflosigkeit der Eltern, eigene Ohnmachtsgefühle schließlich führen sechstens zu den schlechten schulischen Leistungen, infolgedessen er einmal sitzen bleibt. Mit der Tabuisierung des sexuellen Missbrauchs erlangte der Pater die Kontrolle über Katsumi, womit nicht nur Lernprozesse behindert werden, sondern auch die Erziehung zu autonomem, selbstbestimmtem Handeln leidet. Er erlangt zwar das Abitur, aber mit einer mittelmäßigen Note, mit der er den Numerus clausus für Medizin nicht schafft.

Wie mit den vorstehenden Ausführungen gezeigt werden konnte, wurde die Störung und Behinderung der Entwicklung eines praktischen Selbstbezugs nach Honneth (2012) bei Katsumi in der Familie grundgelegt und erfuhr während der Kollegzeit, seiner Individuationsphase, durch den sexuellen Missbrauch und die damit einhergehende Sprachlosigkeit eine intensive, nachhaltig schwelende Verstärkung.

Resümee

Die reflektierende Interpretation konnte freilegen, dass er den Schmerz, die Verletzung seines Selbst, die Scham und den Ekel lange Zeit nicht zugelassen und verdrängt hat, die Gefühle heute jedoch artikulieren kann. Aber gerade die spürbare emotionale Betroffenheit, die sich im „wie“ der Sprache bricht, lässt erkennen, dass er sich im Prozess der Verarbeitung befindet, der noch nicht an sein Ende gekommen ist. Dieser laufende Prozess der Bearbeitung zeigt die hohe lebensgeschichtliche Bedeutung des sexuellen Missbrauchs, die bis in die aktuelle Konstellation seines Lebens hineinreicht. Es ist zu vermuten, dass in diesem Prozess das späte Musikstudium und der Gesang als leiblich-ästhetische Selbsterfahrung nützliche Instrumente sind, das Erlebte sich selbst zugänglich zu machen und damit in der Entfaltung von Autonomie und umfassender Verarbeitung einen großen Schritt voran zu gehen. Der Gesang stellt für ihn die Rettung des Selbst gegenüber früherer Anerkennungsverweigerung dar (vgl. Helsper, 1995, S. 142).

Der Rückblick zeigt, dass ein vom Vater präferiertes ‚soldatisches Männerbild‘ mit dem sensiblen, ästhetisch orientierten Katsumi nicht vereinbar ist. Das wilhelminisch-

katholisch-rigide Weltbild tradierte sich über Generationen. Katsumi tritt zwar aus der Kirche aus, sieht seine Eltern auch ein Stück weit kritisch, sucht aber auch subtile Entschuldigungen und trägt die Sehnsucht nach einer ‚heilen‘ Kirche in sich. Trotz der nachträglichen Distanzierung von seiner Herkunftsfamilie, die zu seiner habituellen Prägung und zur Durchstrukturierung von Schule und Studium geführt haben, besteht eine hohe Familienaffinität, die sich in hochgradiger Leidensfähigkeit, fortbestehender Selbstdisziplin und Durchhaltevermögen äußert. Damit trägt er mehr von seiner Familie in sich, als er bewusst wahrhaben möchte. Obwohl er viele Rückschläge wegstecken musste (kein Wunschstudium, Prüfungen wiederholen, Universitäten wechseln, lange Zeit Unmöglichkeit eines natürlichen Beziehungsaufbaus zum anderen Geschlecht) enthält sein Lebensweg starke Elemente von ausgeprägter Härte gegen sich selbst und kommt damit dem väterlichen Wunschbild sehr nahe. Unabhängig von der insoweit vorhandenen familialen Prägung repräsentierte das Jesuitenkolleg starke religiöse Facetten von Selbstkasteiung. Mit diesem Fundament gelingt es Katsumi, ein nach außen erfolgreiches Leben zu führen (Promotion, Arztpraxis, Familienaufbau). Es wäre durchaus vorstellbar, wenn ein Mensch mit dieser habituellen Ausstattung zu einem fundamentalen Scheitern kommt, das möglicherweise in einen Suizid mündet. Im Falle Katsumis ist jedoch ein Wachstumsprozess erkennbar. Besonders der Gesang und die mit der Ehefrau gemeinsam erlebte Liebe zur Musik nimmt einen signifikanten Raum in dem Verarbeitungsprozess der erlebten Widerfahrnisse ein und markiert die Hoffnung für die Zukunft.

7. Die Fallstudie Jonas Marx

Der Interviewort

Das Interview mit Jonas Marx findet am 8.10.2010 in seinem Buch- und Kunstgeschäft statt. Nach einem Rundgang durch das Geschäft nehmen wir im Archiv Platz, während später eine Verkäuferin in den Verkaufsräumen tätig wird. Die Atmosphäre ist aufgeschlossen und er wählt sein Pseudonym selbst aus. Jonas Max wurde 1961 geboren, er ist unverheiratet und ohne Kinder.

7.1 Der kindliche Sozialisationsraum

Jonas beginnt die Schilderungen entsprechend der Erzähleinladung mit der Darstellung seines Elternhauses:

J.: ja, also fang wir erst mal mit den Fakten an, ah, Arbeiterfamilie, mein Vater der erste Marx, nach vielen vielen Generationen, der nicht nach Kohle gebuddelt hat. Meine Mutter in einem Maurerhaushalt in 'nem kleinen Dorf in Giesburg aufgewachsen, ah, ich habe einen Bruder, ah, ich war der berühmte Betriebsunfall beim ersten Sex, nichts destotrotz war ich gewollt, jetzt greife ich vor, das hab ich auch gemerkt, also liebevolle Eltern, ahm, atmosphärisch war's so, dass, ahm, ich sehr, sehr früh gemerkt habe, ah, dass meine Mutter aus dem Milieu raus wollte und mit aller Macht an die untere Mittelschicht angeklopft hat, was auch zu Konflikt mit meinem Vater geführt hat. Der sich in seiner Klasse eigentlich ganz, ganz wohlgeföhlt hat und auch nicht besonders ehrgeizig war, das lassen wir einfach klingeln [Ladentür Anm. d. Verf.] am (3), meine Eltern bzw. Mutter ham dann die erste Gelegenheit, die sich bot, genutzt, das spießige Friedrichsdorf, wo jeder über jeden alles wusste, und wo die Leute nur im Fenster lagen, zu verlassen, weil ihr Bruder, der durch Heirat zu Geld gekommen is, sie ausbezahlt hat für das elterliche Haus, sie ist über den Tisch gezogen worden, nichts destotrotz reichte das Geld für eine Eigentumswohnung in 'nem Neubaugebiet. (4) Ich habe eine (1) einerseits eine sehr, sehr schöne Kindheit gehabt, also Neubaugebiet war natürlich traumhaft a) direkt am Waldrand, b) unglaublich viele Baustellen, Baggerseen, ein Paradies, wenig Autoverkehr, keine Angst der Eltern irgendwie unter n Auto zu kommen, draußen frei bewegen, das war alles ziemlich prima (1) (Z. 12-32).

Jonas verwendet in diesem Anfangssegment als vorherrschende Textsorte das Berichten. Seine Darstellung beginnt mit einer bewertenden Aussage und enthält auch in der Folge mehrere bewertende Attribute wie „*liebevoll*“, „*ganz wohlgeföhlt*“, „*spießig*“, „*traumhaft*“, „*ziemlich prima*“. Jonas wählt Hintergrundkonstruktionen, wenn er zur Porträtierung der Eltern auf deren Herkunftsfamilien zurückgreift. Den Abschluss bildet eine bilanzierende Aussage über seine Kindheit.

J.: ... das war alles ziemlich prima (Z. 32).

Die Verwendung des Adverbs „*ziemlich*“ in Bezug auf die Wohnumgebung, die Jonas Marx mit dem Wort „*alles*“ zusammenfasst, kann im Sinne ‚beachtenswert‘, aber auch als ‚einigermaßen‘ verstanden werden. Letzteres würde eine gewisse Relativierung seiner Er-

zählung über das Elternhaus bedeuten, die einen Hinweis auf eine spätere Einstellungsveränderung zum Elternhaus vorbereiten könnte.

Inhaltlich beschreibt Jonas seine Eltern als „*Arbeiterfamilie*“ (Z. 12), wobei er dem Vater im Hinblick auf dessen Herkunftsfamilie sachlich zuschreibt, „*der erste Marx nach vielen vielen Generationen, der nicht nach Kohle gebuddelt hat*“ (vgl. Z. 13-14), d. h. nicht im Kohlebergbau gearbeitet hat. Der Vater hatte damit eine Generationen überdauernde Tradition gebrochen. Die Mutter stammt ebenfalls aus einer Arbeiterfamilie, nämlich einem „*Maurerhaushalt*“ (Z. 14) und einem „*kleinen Dorf*“ (Z. 14), das Jonas mit dem Attribut „*spießig*“ (Z. 23) bewertet. Sich selbst führt Jonas mit einer Hintergrundkonstruktion ein: „*ich war der berühmte Betriebsunfall beim ersten Sex*“ (Z. 15-16). Dennoch sei er „*gewollt gewesen*“ (vgl. Z. 16), er habe „*liebvolle Eltern*“ (Z. 17) gehabt. Dass sein Bruder jünger als Jonas sein muss, ergibt sich aus Zeile 15/16, und wird in Z. 39 und 43 bestätigt, in denen deutlich wird, dass der Bruder zwei Jahre jünger ist.

Nach diesem Hinweis kehrt Jonas zur Beschreibung der Eltern zurück und benennt einen Konflikt: die Mutter „*wollte aus dem Milieu raus*“ (Z. 18-19) und „*klopfte mit aller Macht an die untere Mittelschicht an*“ (vgl. Z. 19-20). Mit der zusätzlichen Beschreibung des spießigen Dorfes, „*in dem jeder über jeden alles wusste*“ (Z. 24) wird deutlich, dass die Mutter sowohl an einem beruflichen Aufstieg als auch am Verlassen der dörflichen Enge interessiert war. Im Gegensatz zur Mutter war der Vater „*nicht besonders ehrgeizig*“ (Z. 22), sondern „*habe sich in seiner Klasse ganz, ganz wohl gefühlt*“ (vgl. Z. 21). Die Wiederholung des Adjektivs „*ganz*“ (Z. 21) im Sinne von ‚vollständig‘ oder ‚ungeteilt‘ lässt Jonas Wahrnehmung der prinzipiellen Zufriedenheit des Vaters mit dessen Arbeiterklasse deutlich erkennen. Mit dem Partikel „*eigentlich*“ (Z. 21) vor dem Adjektiv „*ganz*“ (Z. 21) relativiert er seine Aussage über die Zufriedenheit des Vaters jedoch gleichzeitig. Diese Ambivalenz bestätigt Jonas mit seiner Aussage über die Atmosphäre in der Familie, wonach die unterschiedlichen Aufstiegsinteressen zu „*Konflikten zwischen Vater und Mutter geführt haben*“ (vgl. Z. 20). Die Mutter ergriff die Initiative, eine Eigentumswohnung in einem Neubaugebiet der Stadt zu erwerben (vgl. Z. 28). Weil der Bruder der Mutter durch eine Heirat über Geld verfügte und seiner Schwester das elterliche Erbe ausbezahlen konnte, gelang Jonas Mutter der Kauf einer Neubauwohnung (vgl. Z. 28). Mit einer Sprechpause von vier Sekunden erzählt Jonas auf einer bewertenden Metaperspektive klar strukturiert, was ihm an dem „*traumhaften*“ (Z. 29) Neubaugebiet alles gefallen habe und weshalb es zu einer „*sehr, sehr schönen Kindheit*“ (Z. 29) geführt habe: die Lage des Gebäudes am Waldrand mit wenig Autoverkehr, ein Baggersee und Baustellen zum Erkunden – ein freies Bewegen in der Natur war möglich (vgl. Z. 30-32). Der bewertende Abschluss „*das war alles ziemlich prima*“ (Z. 32) geschieht nicht nur durch den relativierenden Begriff „*ziemlich*“, sondern auch durch die Verwendung des Adverbs „*einerseits*“ (Z. 28) zu Beginn der Kindheitsbeschreibung. ‚Einerseits‘ wird normalerweise im Zusammenhang mit ‚anderer-

seits‘ verwendet und wird zur Gegenüberstellung widersprüchlicher oder sich ergänzender Sachverhalte genutzt. Jonas komplettiert seine Erzählung jedoch nicht in dieser Weise.

J.: ...*ahm, was nicht so prima war; war ein Erlebnis, was sich aber erst viele, viele Jahre später irgendwie dann doch in mein Bewusstsein gebrannt hat, dass ich mal im Wald einen sogenannten Kinderfreund getroffen habe, ah, der mich missbraucht hat, hab ich aber nicht ernst genommen und ich hab's auch nur deshalb meinen Eltern erzählt weil mein Bruder nicht nach Hause gekommen is, ahm,*

I.: wie viel Jahre jünger war der?

J.: *der war zwei Jahre jünger, ich war da, ich weiß nicht mehr, wie alt ich war, ich weiß nur, dass ich im Kommuniionsunterricht zu der Zeit war, also muss das irgendwie mit dem Dreh gewesen sein, wo alle Jungs, die katholischen, zur Kommunion gehen, also etwa neun Jahre, denke ich mal. (1) ahm, da habe ich eigentlich jahrelang gemeint, dass mir dieses Erlebnis nichts ausgemacht hat und naja, 'ne ganz ganz blöde Situation, wir haben Indianer gespielt, wir haben zu, zu anderen Banden unsere, unsere Gebiete abgesteckt, ich bin in eine verbotene Zone gegangen, verboten in zweifacher Hinsicht, einmal weil da 'ne andere Bande ihr Revier hatte, und weil's zu weit von zu Hause weg war, da durfte ich also von meinem Eltern nicht so weit mich vom Haus entfernen, hab mich auf den Hochsitz gesetzt, hab runtergeguckt und hab Indianerhäuptling gespielt, und dann stand unten ein Mann, der gepinkelt hat. Mhm der hat mich nicht gesehen, und ich Depp hab ihn noch auf mich aufmerksam gemacht, indem ich guten Tag gesagt habe >lacht< ahm, er guckte hoch, sagte auch guten Tag und hat mich runter gewunken, ich soll zu ihm kommen und ich blöder Depp, weiß nicht warum, und das ist das worüber ich mich am meisten ärgere >lacht< ich bin da noch hingegangen, ahm, hat er mir seinen Schwanz in den Mund gesteckt, ah, da hab ich ein bisschen Widerstand geleistet indem ich ziemlich feste gebissen habe, aber nicht so feste, wie ich es hätte machen sollen, ahm, war 'ne Situation von ein zwei Minuten, ah, dann sind wir beide unsere Wege gegangen, ah, ich war natürlich unangenehm berührt und hab auch, bin schnell nach Hause, hab, kurz bevor ich hochgegangen bin in die Mülltonnen gekotzt, das weiß ich noch aber, (2) nachdem dann ich das meinen Eltern erzählt habe, mein Bruder letztendlich auch nach Hause gekommen ist, ich bei der Polizei war, was ich sehr unangenehm fand, ahm, meine ich, das eigentlich vergessen zu haben. Ah, und würd' auch nicht sagen, dass das meine Kindheit oder oder aufkommende Jugend irgendwie getrübt hat, also mein ich nich (Z. 32-66).*

Jonas beginnt diese Passage mit der Erzählung eines Erlebnisses, das er als negativen Gegenhorizont zu seinen positiven Äußerungen („alles prima – sehr, sehr schöne Kindheit“) aufspannt: „ahm, was nicht so prima war, war ein Erlebnis...“ (Z. 32-33). Die Schilderung des Erlebnisses steht in einem Kontrast zu seiner Bewertung. Er erzählt von einem Erlebnis, dass „sich aber erst viele, viele viele Jahre später irgendwie dann doch in mein Bewusstsein gebrannt hat, dass ich mal im Wald einen sogenannten Kinderfreund getroffen habe, ah, der mich missbraucht hat, hab ich aber nicht ernst genommen (Z. 33-36). Warum er sich nach mehrfach betonten „vielen“ (Z. 33) Jahren dann doch erinnerte, scheint für ihn nicht erklärbar „irgendwie“ geschehen zu sein. Die Erinnerung muss gleichwohl recht massiv zurückgekommen sein, denn sie „hat sich in sein Bewusstsein gebrannt“ (vgl. Z. 34). Den anschließenden, in sachlich-informativen Worten in Perfektform gefassten

Satz, dass er „*im Wald einen sogenannten Kinderfreund getroffen habe*“ (Z. 34-35), unterbricht er mittels „*ah*“ (Z. 35), um anschließend den Satz zu vollenden: „*der mich missbraucht hat*“ (Z. 35). Danach folgt zunächst keine detaillierte Erzählung über den Vorfall, sondern dieser wird heruntergespielt: „*hab ich aber nicht ernst genommen*“ (Z. 36). Die Bewertung des Ereignisses repräsentiert sein erzähltes Ich und entspricht am ehesten seinem damaligen Entwicklungsstand. Als Junge mit etwa neun Jahren konnte er das Geschehene noch nicht einordnen., drückt aber seine damaligen Emotionen indirekt über die Schilderung seiner physischen Reaktion aus: „Er habe auf dem Heimweg in die Mülltonne gekotzt“ (vgl. Z. 61). Jonas verwendet nicht den Ausdruck ‚Ekel‘, er sagt lediglich eher unspektakulär, „er habe sich natürlich unangenehm berührt gefühlt“ (vgl. Z. 59). Er fährt in seiner Erzählung fort, die den Eindruck einer Entschuldigung erweckt. „Sein Bruder sei nicht nach Hause gekommen, und nur deshalb habe er seinen Eltern von dem Vorfall erzählt“ (vgl. Z. 36-37). Ob dies in einem unmittelbaren zeitlichen Zusammenhang steht, wird an dieser Stelle nicht klar. Jonas erinnert sich daran, dass er „*zu der Zeit*“ (Z. 40) im „*Kommunionsunterricht*“ (Z. 40) war und zieht daraus den Schluss, dass er „*also etwa neun Jahre*“ (Z. 42) alt gewesen sein muss. Wiederum folgt eine das Erlebnis marginalisierende Äußerung“ (1) *ahm, da habe ich eigentlich jahrelang gemeint, dass mir dieses Erlebnis nichts ausgemacht hat*“ (Z. 42-43). Dieses Zitat mit dem verzögerten Anfang sowie ein Überblick über die folgende Passage weisen die mehrmalige Verwendung des Indefinitpronomens „*irgendwie*“ (Z. 34, 41, 65) und den Partikel „*eigentlich*“ (Z. 43, 64) auf. Das lässt darauf schließen, dass Jonas sich in der Missbrauchssituation deutlich unwohler gefühlt hat, als sein erzählendes Ich es wahrhaben möchte oder kann.

Er unternimmt einen erneuten Anlauf, das Missbrauchserlebnis als szenische Episode in der Perfektform auszuführen: er beginnt mit einer Bewertung „*naja, 'ne ganz blöde Situation*“ (Z. 44), um anschließend mit einer begründenden Hintergrundkonstruktion darzulegen, wie es zu der Missbrauchssituation kommen konnte bzw. weshalb er allein war. Sie spielten Indianer und Jonas hatte sich von den Jungen unerlaubt entfernt und eine „*verbotene Zone*“ betreten (Z. 46). Zum einen handelte es sich um das Revier einer anderen Bande, zum anderen war es weiter von zu Hause entfernt, als die Eltern erlaubt hatten (vgl. Z. 45-48). Er erzählt in direkter Rede: „*... hab mich auf den Hochsitz gesetzt, hab runterguckt und hab Indianerhäuptling gespielt, und dann stand unten ein Mann, der gepinkelt hat*“ (Z. 48-50). Der Mann habe ihn nicht gesehen, aber er habe ihn von oben begrüßt, woraufhin der Mann ihn nach unten und zu sich gewunken habe. Der Aufforderung folgte Jonas und wurde von dem Mann zur oralen Masturbation gezwungen. Der Neunjährige war noch nicht in der Lage, die Situation als die eines sexuellen Missbrauchs einzuschätzen. Stattdessen beschreibt er sich selbst in doppelter Hinsicht als „*Depp*“ (Z. 51, 54): zuerst, weil er den Mann begrüßt habe und danach, weil er zu ihm hingegangen sei. Er ärgert sich heute über sein damaliges Verhalten und begleitet die Kommentierung mit einem Lachen

(Z. 55), das sowohl den Eindruck der Konfliktabschwächung als auch der Verlegenheit erweckt. Jonas Marx beendet die Episode gewissermaßen im Telegrammstil: er erzählt den Vorfall seinen Eltern, der Bruder kommt nach Hause und er musste zur Polizei, was er als sehr unangenehm empfand (vgl. Z. 61-63). Wer ihn begleitet hat oder ob polizeiliche Ermittlungen aufgenommen wurden, lässt Jonas offen. Er bilanziert jedoch dieses Erlebnis, das er „*eigentlich vergessen zu haben*“ (Z. 64) meinte, indem er bekräftigt, dass er nicht denke, „*dass das seine Kindheit oder aufkommende Jugend irgendwie getrübt*“ (vgl. Z. 64-65) hätte. Er unterstreicht dies mit den Worten: „*also mein ich nich*“ (Z. 65-66). Warum er sich später wieder daran erinnert, begründet er nicht.

Nach der Schilderung dieser Episode, in der die Bewertungen und Bilanzierungen aus der Perspektive des erzählenden Ichs vorgenommen werden, wendet sich Jonas wieder dem Thema der Atmosphäre seines Elternhauses zu.

J.: Ah, getrübt war sie im Elternhaus dadurch, dass, ah, meine Mutter sehr ehrgeizig war, mein Vater weniger, ah, der Klassiker, ich sollte was Besseres werden, ahm, wenn sie vom Herr Müller redete, hat sie das mit fester Stimme getan, wenn sie von einem Doktor soundso redete, hat sie eine ehrfurchtsvolle, hat sie die Stimme gesenkt, der Herr Doktor. Das führte zu Konflikten mit meinem Vater, ich hab, ich bin als Arzt oder Rechtsanwalt auf die Welt gekommen und wollte dat von Anfang an nich und hab auch, wenn mich jetzt meine Erinnerung natürlich trüben kann, aber eigentlich erzähl ich das, wenn ich über mein Elternhaus rede, schon seit, seit, seit, seit 30, 35 Jahren, ich wollt da nich mitmachen, ich wollt in meiner Klasse bleiben, ich hab auch mit meiner Mutter tierisch geschimpft, als die sich mal für'n paar hundert Mark eine, ein Leopardenfellmantelimitat gekauft hat, da wollt ich mit der nich in die Stadt gehen, ja, ich hab mich teils geniert, das passt so nich, eher kämpferisch, war nich, war ne, ich war eher sauer als geniert. >lacht< (2) worunter ich auch gelitten habe is, dass ich nie Freunde mit nach Hause gebracht habe, nicht weil das das explizit verboten war, nicht, weil das explizit verboten war, sondern, weil die Atmosphäre zu Hause besonders war. Meine Mutter hat geputzt wie eine, wie eine Wahnsinnige, ah, wenn ich mal jemanden da hatte, und der hat sich 'ne Fernsehzeitschrift oder so was genommen, hat die wieder hingelegt, kam meine Mutter oder mein Vater aus der Küche geschossen und haben das praktisch wie mit dem Metermaß wieder, also einfach atmosphärisch haben sies mir unmöglich gemacht, jemanden mitzubringen, und obwohl meine Eltern liebe Menschen sind, offenherzige Menschen, so richtig willkommen wären andere auch nicht gewesen, weil sie einfach dieses traute Heim gestört hätten, war jetzt nich böse gemeint, aber praktisch auch ein bisschen Unfähigkeit ne, so, so, so eine Kleinbürgerlichkeit (Z. 66-91).

I.: Vielleicht auch Kontrolle, über alles Kontrollen haben wollen

J.: Kontrolle ja, ahm, mit meinem 2 Jahre jüngeren Bruder hat ich natürlich soweit zu tun, wie das früher so war, zuerst gemeinsames Schlafen, gemeinsames Kinderzimmer, als ich dann in die Schule gekommen bin, is das geteilt worden, da hatn wir beide unser Zimmer. Ich war dann in der Grundschule n guter Schüler, ahm, die Mädchen waren immer besser, aber ich war der beste Junge. (3) Mhm dann war die Frage, welche Schulform, mein Vater hatte mittlerweile 'ne kleine Beamtenlaufbahn, vielleicht Inspektorenlaufbahn eingelegt, war im Schulamt, für den war voll-

kommen klar, städtische Schule und für den war auch vollkommen klar, Realschule reischt, das is schon mehr als alle andern Marx gemacht >lacht< haben, ah, nach dem Gusto meiner Mutter sollte ich allerdings der Erste mit Abitur werden. Darum haben die sich auch gefetzt, ah, waren dann aber so modern, haben letztendlich mich entscheiden lassen. Die Eltern haben Gymnasium, ah die Lehrer haben Gymnasium geraten, ich hab mich dann für dieses Jesuitenkolleg entschieden aus 3 Gründen a) mein damalig bester Freund, mit dem ich viel Kontakt hatte, ist dahin gegangen, mit dem war ich dann blöderweise zwar nicht mehr in einer Klasse, weil er mit Latein angefangen hat und ich mit Englisch, war der erste Grund, der zweite Grund, ah, sehr nah an Zuhause, ah, praktisch am Waldrand groß geworden und eine Schule mitten im Wald mit viel Wald drum rum, war super und drittens, das sensationelle Argument, da laufen keine blöde Mädels rum und die ihre Mäusezwiste austragen >lacht<. Hab ich dann ein paar Jahre später ganz anders gesehen >lacht< aber >lacht< (Z. 92-114).

Mit dieser Fortsetzung der Eingangserzählung schließt Jonas an die als ambivalent geschilderte Familiensituation an. Auf der formalen Ebene sind die hauptsächlich verwendeten Textsorten das Beschreiben und Argumentieren. Es gibt Einschübe in Form von Hintergrundkonstruktionen, die auf die Vergangenheit der Eltern bezogen sind, mit deren Verknüpfung er seinen Argumenten eine Anschaulichkeit und Plausibilitätsverstärkung verleiht. Die Hintergrundkonstruktionen werden nicht kausal, sondern eher additiv verknüpft. Diese Passage enthält mehr Wort- und Teilsatzwiederholungen, Gesprächspartikel („ah“) sowie Wortkorrekturen als die vorherigen. Dadurch scheint ein die Zeit überdauerndes Ringen um Worte als eine gewisse innere Zerrissenheit seiner Gefühle zwischen Vater und Mutter auf.

Inhaltlich stellt der Erzähler die Verbindung zwischen dem sexuellen Missbrauch und seiner familialen Situation mittels der Vokabel „getrübt“ (Z. 65) her. Während er denkt, dass die Episode im Wald seine Kindheit nicht „getrübt“ hat, beschreibt er seine Kindheit und Jugend als durch das Elternhaus „getrübt“ (vgl. Z. 65-66). Er beginnt mit dem Gesprächspartikel „ah“ (Z. 66) und wiederholt seine zum Anfang des Interviews über die Eltern gegebene Beschreibung. Seine Mutter war ehrgeizig, der Vater weniger (vgl. 66-68). Der mütterliche Ehrgeiz wirkte sich auf Jonas Erziehung als „Klassiker“ (Z. 67) aus. Der Sohn „sollte was Besseres werden“ (Z. 67-68), beispielsweise „Arzt oder Rechtsanwalt“ (Z. 71). Zur Unterminierung seines mütterlichen Anspruchs, aus dem Arbeitermilieu raus zu wollen, erwähnt Jonas die Sprechpraxis seiner Mutter: „wenn sie von Herrn Müller redete, hat sie das mit fester Stimme getan, wenn sie von einem Doktor soundso redete, hat sie eine ehrfurchtsvolle, hat sie die Stimme gesenkt, der Herr Doktor“ (Z. 68-70). Jonas beschreibt, dass er – wie er es auch von seinem Vater annimmt – in seiner „Klasse“ (Z. 75) bleiben wollte, er „wollte da nicht mitmachen“ (Z. 74-75). Um zu verdeutlichen, was er mit „da“ (Z. 75) alles meint, nutzt er keine Metasprache, sondern erneut eine Hintergrundkonstruktion. Mit dem metaphorischen Ausdruck „er habe mit seiner Mutter tierisch geschimpft“ (vgl. Z. 76) verknüpft er ein Ereignis... „als die sich für n paar hundert Mark eine ein Leo-

pardenfellmantelimitat gekauft hat, da wollte ich mit der nich in die Stadt gehen“ (Z. 76-78). Sein erzählendes Ich schwankt an dieser Stelle bei der Bewertung seiner damaligen Gefühle und sucht nach dem passenden Ausdruck. Schließlich entscheidet er sich dafür, *„eher sauer als geniert“* (Z. 79) gewesen zu sein. Sinngemäß will Jonas klar machen, dass er diese Tendenz der Mutter (,mehr Schein als Sein‘) nicht akzeptieren konnte, weil er mit seiner Situation so zufrieden war, wie sie war. Damit neigte er in der Kindheit eher der väterlichen als der mütterlichen Orientierung zu.

Den Eindruck einer gewissen Distanzierung zu seinen Eltern wird mit einer weiteren Hintergrundkonstruktion verstärkt. Die *„wie eine Wahnsinnige“* (Z. 83) putzende Mutter konnte die kleinste Unordnung nicht ertragen. Als Beispiel nennt Jonas den Besuch eines Freundes, der eine *„Fernsehzeitschrift oder so was“* (Z. 84) genommen und sie irgendwo wieder hingelegt habe (vgl. Z. 83-85). Dann *„kam seine Mutter oder sein Vater aus der Küche geschossen und haben das praktisch wie mit dem Metermaß wieder, also einfach atmosphärisch haben sies mir immer unmöglich gemacht, jemanden mitzubringen...“* (Z. 83-87). Hinsichtlich einer Vorstellung von ‚Ordnung‘ waren sich die Eltern offenbar einig. Auch wenn die grammatikalische Struktur mit der Sachverhaltsdarstellung nicht korrekt endet, schließt die Bewertung des elterlichen Verhaltens als *„atmosphärisch unmöglich“* (vgl. Z. 86-87) die Hintergrundkonstruktion dennoch ab. Auffallend ist hierbei die Einbeziehung beider Eltern. Eine weitere Facette in dem Kontrast zwischen Eltern und Sohn Jonas ist somit markiert.

Die nächste Sinneinheit seiner Erzählung leitet Jonas mit der konzessiven Satzverbindung *„obwohl“* (Z. 87) ein. Obwohl seine Eltern liebe und offene Menschen gewesen seien, wären Besucher nicht willkommen gewesen, denn sie hätten *„dieses traute Heim gestört“* (Z. 90). In seinem Erklärungsmuster versucht Jonas, seine Eltern in Schutz zu nehmen: *„war jetzt nicht böse gemeint, aber praktisch auch ein bisschen Unfähigkeit ‘ne so, so, so eine Kleinbürgerlichkeit“* (Z. 90-91). Mit dieser Suche nach Entschuldigungen für das elterliche Verhalten konkretisiert sich eine für Jonas grundlegende sozialisatorische Spannung in zweierlei Hinsicht:

Zum einen verortet er sich eher im väterlichen Arbeitermilieu als im mütterlichen Wunschkilieu. Zum anderen konnten seine Eltern kein offenes Familienklima schaffen, das dem Jungen – zumindest teilweise – die Pflege von Freundschaftsbeziehungen zur Förderung seiner Selbstentwicklung in seinem Zuhause ermöglichte. Trotzdem beschreibt er seine Eltern als liebevoll (vgl. Z. 17) – seine emotionale Anerkennung scheint gesichert gewesen zu sein.

Die nachfolgenden Textpassagen behandeln ebenfalls familiäre Segmente und werden interpretiert, um einen noch tieferen Einblick in die primären sozialisatorischen Rahmensetzungen für Jonas zu gewinnen.

Da Jonas im Interview nach einem Begriff für das Verhalten der Eltern zu suchen scheint, und schließlich „*Kleinbürgerlichkeit*“ (Z. 91) nennt, bietet die Interviewerin ihm „Kontrolle“ als Alternative an.. Das Wort wiederholt Jonas zwar und ergänzt ein „*ja*“ (Z. 93), wechselt dann jedoch sofort das Thema. Er beschreibt stattdessen die Lebenssituation mit seinem Bruder. Das lässt die Interpretation zu, dass ihm der Begriff „Kontrolle“ in diesem Zusammenhang unpassend erschien, er dies jedoch konkret nicht ausdrücken wollte.

Die Beziehung zum Bruder

Für den Lebensalltag mit dem zwei Jahre jüngeren Bruder zeichnet der Erzähler ein gängiges Familienbild. Bis zu seinem Schulbeginn bewohnten die Brüder gemeinsam ein Zimmer, danach wurde es geteilt (vgl. Z. 93-96). Außerdem spielten sie zusammen (vgl. Z. 137). Das Verhältnis zu seinem Bruder war von den unterschiedlichen Persönlichkeiten der Brüder geprägt:

J.: haa, wir waren sehr unterschiedlich, also er, er, er verschlossen mit wenig Interessen, nie lange intensiv bei einer Sache, ah, ich hab sehr früh viel Interessen entwickelt und w a h n s i n n i g gern gespielt und war auch, ich konnt sehr gut alleine spielen, und ich war auch sehr kommunikativ und er war eher (2) ist nicht so richtig in diese Welt reingekommen, ne, meine Mutter sagte noch immer Jonas, ah, bei Dir war die Geburt, war meine erste, war gar kein Thema, kaum Wehen, du wolltest raus, ne, ab in die Welt und bei Dieter war's genau umgekehrt, ah, er wollte nich, und so ham wir beide uns auch entwickelt, das genauso. >lacht<

Mit dem Ausdruckspartikel „*haa*“ (Z. 139) leitet der Erzähler lebhaft die Charakterisierung seines Bruders ein und kontrastiert sich selbst als Gegenhorizont. Der Bruder sei ein verschlossener, wenig interessiertes Kind gewesen, der nie lange bei einer Sache geblieben sei (vgl. Z. 139, 140). Er selbst sei dagegen vielseitig interessiert gewesen, sehr kommunikativ und habe sehr gut alleine spielen können (vgl. Z. 140-142). Jonas hebt deutlich betont hervor, dass er „*wahnsinnig*“ gern gespielt habe (Z. 141). Den Unterschied zwischen sich und seinem Bruder bezieht er jedoch nicht auf weitere Lebensperspektiven. Mit einem metaphorischen Vergleich, wonach die Mutter erzählt habe, er habe bei der Geburt schnell in die Welt hinaus gewollt, der Bruder aber nicht (vgl. Z. 145-147), markiert er einen schon sehr früh grundgelegten Wesensunterschied zu seinem Bruder. Der Bruder wird ihm zwar auf das Jesuitenkolleg folgen, Jonas lässt jedoch eventuelle weitere Berührungspunkte zu seinem Bruder offen. Die Beziehung zu seinem Bruder scheint weder sehr problematisch noch sehr eng geführt worden zu sein. Während Jonas sich durchaus klar positionieren kann, im Hinblick auf die emotionale Geschwisterbeziehung macht er keine Ausführungen. Nachdem Jonas auch im weiteren Verlauf des Interviews nicht über den Bruder spricht, liegt die Vermutung nahe, dass eine enge Geschwisterbindung nicht zustande gekommen zu sein scheint.

Erziehung – ein ambivalentes Strafverhalten

Hinsichtlich des innerfamilialen Klimas erzählt Jonas, dass es selten Prügel gegeben habe:

J.: *sonst, was soll ich noch von zu Hause erzählen. Prügel hat's selten gegeben und wenn's mal welche gegeben hat, ich hab mich grad nicht wenig Unsinn gemacht, ich war so, so'n Dr. Jeckyll und Mr. Hyde, ich war auf der einen Seite sehr lieb, sehr brav und auf der anderen Seite hab ich auch Klopper gebracht, und wenn mein Vater mich verkloppt hat, dann hat ihm das aber weher getan als mir, weil er meinte, er müsste das, das gehört dazu, er wollt eigentlich gar nich (Z. 119-123).*

Auf die Frage der Interviewerin, ob er dem Vater diese Strafmaßnahmen nachgetragen habe, antwortet Jonas, dass er sich „nicht ungerecht behandelt“ gefühlt habe (vgl. Z. 128).

Ergänzend berichtet er über das Strafverhalten der Eltern:

J.: *ja, aber s war selten, sehr selten und als sie mir dann Jahre später erzählt ham, dass sie eigentlich wahrscheinlich mehr darunter gelitten haben, ah, also ich weiß auch, dass meine Mutter, wenn ich dreckig nach Hause kam, nur deshalb mit mir geschimpft hat, damit mein Vater hört, dass sie schimpft, sie wollte garnich, ja >lacht< sie kam da in einen Kuddelmuddel rein (Z. 131-135).*

Aus der Perspektive des erzählenden Ichs, betont Jonas, dass er von dem Vater „sehr, sehr selten Prügel bezogen habe“ (vgl. Z. 131) und beide Eltern ihm Jahre später erzählten, „dass sie eigentlich wahrscheinlich mehr darunter gelitten haben, ah“ (Z. 131-132) als er. Die Worte „*eigentlich*“ und „*wahrscheinlich*“ stehen dabei in einem gewissen Widerspruch zueinander. ‚Eigentlich‘ kennzeichnet eine gewisse Halbherzigkeit, während ‚wahrscheinlich‘ eine ziemliche Sicherheit ausdrückt. Ferner ist der Teilsatz nicht abgeschlossen, denn dem Komparativ (... mehr darunter gelitten) fehlt der vergleichende Bezug (als ich). Dies umgeht er mit der Interjektion „*ah*“ (Z. 132). Die zwiespältigen Gefühle der Eltern hinsichtlich der Verabreichung von Körperstrafen sprechen zwar für die liebevollen Gefühle zum Sohn, markieren aber zugleich ihre Unsicherheit im Hinblick auf eine klare Vorstellung von Erziehung. Ebenso ambivalent verhielt sich die Mutter, die ihn ausschimpfte, wenn er schmutzig nach Hause kam, das aber eigentlich auch nicht wollte (vgl. Z. 134-135).

Jonas übt keine Kritik am elterlichen Erziehungsverhalten, im Gegenteil, er akzeptiert, dass seine „*Klopper*“ (Z. 121) und Verhaltensweisen eine strafende Elternreaktion herausgefordert haben, weil, so sagte sein Vater, „*das dazu gehört*“ (Z. 123). Eher entschuldigend fasst Jonas die Aktionen der Eltern als gefühlsmäßigen „*Kuddelmuddel*“ zusammen (Z. 135).

Zwischen sozialen Aufstiegswünschen und Zufriedenheit

Trotz der unterschiedlichen Aufstiegsorientierungen der Eltern, arbeiteten sich beide aus dem Arbeitermilieu heraus. Nachdem die Mutter die Volksschule und eine Lehre in einer Fabrik absolviert hatte, arbeitete sie später als kaufmännische Angestellte bei der Arbeiterwohlfahrt und konnte in eine Teilzeitstelle der „Arbeitsgemeinschaft selbstständiger Unternehmer“ wechseln (vgl. Z. 155-184). Für die Mutter bedeutete dies einen Aufstieg, für Jo-

nas „*ein riesen Schock*“ (Z. 156). Er empfindet diesen Arbeitgeberwechsel deshalb als einen Schock, weil er sich zu dem Zeitpunkt eher mit dem Arbeitermilieu als mit einem Unternehmermilieu identifizieren konnte. Die sozialen Aufgaben der Arbeiterwohlfahrt schätzte er und wirkte später als Jugendhelfer in Stadtranderholungen mit, an denen er selbst als Schulkind auch teilnahm (vgl. Z. 414).

Der Vater hatte eine „*kleine Beamtenlaufbahn, vielleicht Inspektorenlaufbahn, eingelegt*“ (Z. 99) und war im Schulamt der Stadtverwaltung tätig. Als positive Seite seines Vaters betont Jonas, dass sein Vater im Haushalt „*sehr, sehr viel geholfen hat*“ (Z. 179). Während sich die Eltern in den alltagspraktischen Notwendigkeiten anscheinend unterstützten, wurde die Schulwahl für Jonas zu einem Streitpunkt (vgl. Z. 103).

Schule als sozialer Aufstieg

Seiner Mutter schwebte für Jonas das Abitur vor, der Vater fand einen Realschulabschluss vollkommen ausreichend (vgl. Z. 101-103). Als besten Schüler in seiner Grundschulklasse empfahlen die Lehrer Jonas den Wechsel auf ein Gymnasium. Dem Vater schien eine städtische Schule angemessen. Die Eltern kamen zu keiner Einigung und überließen schließlich dem Sohn die Entscheidung.

J.: Darum haben die sich auch gefetzt, ah, waren dann aber so modern, haben letztendlich mich entscheiden lassen (Z. 103-104).

Jonas entschied sich „*für dieses Jesuitenkolleg*“ (Z. 106). Das geschieht keineswegs in Anknüpfung an die Aufstiegsorientierung oder auf Wunsch der Mutter, sondern war pragmatisch motiviert. Später wird deutlich, dass er mit dem Jesuitenkolleg auch die Vorstellung von „so was wie einer verschworenen Gemeinschaft“ (vgl. Z. 279) hatte. Seine erste Entscheidung für dieses Kolleg traf der Erzähler aus folgenden Gründen:

J.: a) mein damaliger bester Freund, mit dem ich viel Kontakt hatte, ist dahin gegangen, mit dem war ich dann blöderweise nicht mehr in einer Klasse, weil er mit Latein angefangen hat und ich mit Englisch..., der zweite Grund, ah, sehr nah an Zuhause, ah, praktisch am Waldrand groß geworden, und eine Schule mitten im Wald mit viel Wald drum rum, war super und drittens, das sensationelle Argument, da laufen keine blöden Mädels rum und die ihre Mäusezwiste austragen >lacht>. Hab ich dann ein paar Jahre später ganz anders gesehen >lacht<, >lacht< (Z. 106-114).

Jonas orientierte sich altersgemäß an seinem Freund und suchte noch keinen Kontakt zu Mädchen. Mit dem Schulort, „*der Schule mitten im Wald*“ (Z. 111), verband er in seiner Vorstellung ähnliche Freiheiten und Spielmöglichkeiten wie bisher. Bedeutsam ist, dass er bei seiner Entscheidung explizit weder die mütterliche noch die väterliche Orientierung übernahm, sondern die Schulwahl an seinen Bedürfnissen ausrichtet.

Der Konflikt zwischen seinen Eltern, der zu der vermeintlich „modernen“ (vgl. Z. 104), demokratischen Entscheidung führte, dem Sohn selbst die Schulwahl zu überlassen, könnte einen Beitrag zur Förderung der Autonomieentwicklung von Jonas geleistet haben – vor-

ausgesetzt, die Für und Wider der zur Disposition stehenden Schulen wurden mit Jonas diskutiert. Ob die Eltern vor dem Hintergrund ihrer bildungsfremden Herkunft eine derartige Diskussion leisten konnten, scheint eher unwahrscheinlich. Es ist eher anzunehmen, dass die Eltern nicht als stabilisierende Orientierungshilfe wahrgenommen werden konnten. In dieser familialen Episode wird durch die Eltern keine „unterstützende Bejahung von Selbstständigkeit“ (Honneth, 2012, S. 133) geleistet. Stattdessen wird ein elterlicher Konflikt dadurch ‚ausgelagert‘, indem er dem Kind zur Lösung übertragen wird.

Eine vorgebnete Kollegaufnahme

Jonas war neun Jahre alt, als er sich mit Vater und Mutter beim Rektor des Kollegs, Pater Goldberg, vorstellte. Er vermutet, dass er wegen seiner guten Schulnoten keine Aufnahmeprüfung, sondern lediglich ein Aufnahmegespräch zu absolvieren hatte (vgl. Z. 192-196). Diese Szene erzählt Jonas folgendermaßen:

J.: ahm, als wir dieses Büro von Pater Goldberg betraten und als seine langjährige Chefsekretärin die Tür aufgemacht hat, hat sie auf eine Art und Weise ah, hat meine Mutter vollkommen ignoriert und sagte nur: „Herr Marx vom Schulamt mit seinem Sohn“ und wie sie das sagte, ah, wir ham dann hinterher darüber geredet, war uns allen drei klar, ich war aufgenommen >lacht< (Z. 198-202).

Das letzte Segment endete mit einem Lachen, dieses auch. In beiden Situationen bewertet der Erzähler damit reaktiv die implizite Doppelsinnigkeit der Episoden, was er mit der beziehungskonstituierenden Wirkung des Lachens gegenüber der Interviewerin unterstreicht. Formal nutzt er dabei die Textsorte der Beschreibung und die direkte Rede, die den entscheidenden Satz enthält: „Herr Marx vom Schulamt mit seinem Sohn“ (Z. 200-201). Diese ‚nützliche‘ Verbindung zwischen dem Amt und seinem Namen waren der Chefsekretärin vermutlich geläufig, denn sie stellte eben nicht „Herrn und Frau Marx mit Sohn“ vor. Nach diesem Gespräch war sich die Familie Marx in der retrospektiven Bewertung einig, dass Jonas aufgenommen werden würde.

Jonas begann 1970 mit einem Kurzschuljahr, welches sich aus Schulsystemveränderungen ergeben hatte. In den ersten Jahren seiner Kollegzeit war er Tagesschüler, nahm aber am schulischen Mittagessen teil und nach einer Pause auch an der bis 16:00/17:00 Uhr stattfindenden überwachten Hausaufgabenbetreuung (vgl. Z. 161-165). Lediglich an den Kosten für das Mittagessen mussten sich die Eltern beteiligen. Die Nutzung der Hausaufgabenbetreuung war für die externen Schüler freiwillig und kostenlos.

7.2 Im Jesuitenkolleg: oder der geduldete Oppositionelle

Das Auf und Ab in den Leistungen

An der Hausaufgabenbetreuung seiner Schule nahm Jonas nur „ein, zwei Jahre“ (Z. 320) teil. Auf seinen Wunsch hin, musste er nach der Schule nicht mehr dort bleiben, weil es ihm „aufs Gemüt geschlagen ist“ (vgl. Z. 322-323), im Herbst und in den Wintermonaten im Dunkeln aus dem Haus zu gehen und erst am Spätnachmittag zurückzukehren (vgl.

Z. 323-325). Die Eltern ließen ihn gewähren. Doch Jonas war überfordert damit, sich selbst zu organisieren. Er erzählt, dass er „nie Hausaufgaben“ (Z. 318) machte und dass seine schulischen Leistungen abnahmen. Jonas schildert, dass er sich in seinem Alltag viel selbst überlassen war:

J.: ...ah, ich hab sehr viel Fußball gespielt, und es gab immer zwischen Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung Zeit, um Fußball zu spielen, und ich bin manchmal auch, obwohl ich zu Hause war, in der Phase hab ich dann mit den Leuten die Hausaufgabenbetreuung hatten auch in der Pause Fußball gespielt, und bin dann nach Hause und mein Vater war im Büro, meine Mutter war im Büro, ich hab dann so, so, ah, mein Vater hat so grüne Essensmarken von der Stadt bekommen damit konnte ich im Hertie-Cafe Mittagessen oder so und hab da auf dem o Oberstufenschulhof, ne, auf dem Unterstufenschulhof, der lag etwas höher, da standen zwei Handballtore, da hab ich dann mit dem Tennisball Fußball gespielt (Z. 351-360).

In einem Aufzählstil beschreibt und begründet Jonas seine Nachmittage. Obwohl er nicht mehr zur Hausaufgabenbetreuung in der Schule sein musste, spielte er mit Schulkameraden auf dem Schulgelände mit einem Tennisball Fußball. Für ein außerschulisches Mittagessen standen ihm die Essensmarken des Vaters zur Verfügung, die der Sohn im Hertiecafe einlösen durfte (vgl. Z. 356-360). Vater und Mutter arbeiteten tagsüber in ihren Büros (vgl. Z. 355-356). Ein Hinweis darauf, ob die Eltern sich regelmäßig um die Hausaufgaben kümmerten, fehlt. Es ist in aber Anbetracht der schlechter werdenden Schulnoten von Jonas davon auszugehen, dass die Eltern infolge seiner guten Grundschulnoten darauf vertrauten, dass ihr Sohn die schulischen Anforderungen bewältigen werde. Doch dies war nicht so. Jonas musste zunächst die Quinta wiederholen, durch die Quarta kam er durch, doch in der Untertertia blieb er erneut sitzen (vgl. Z. 255-258). Auf die Frage der Interviewerin, warum er mit seinen Leistungen so abgefallen sei, entwickelt Jonas zwar Argumente, doch im Grunde steht er bis heute vor einem Rätsel:

J.: da ham wir was gemeinsam >lacht< ich weiß es nisch, isch am (2) ich kann's ihnen nich sagen, also ich weiß also, ich weiß also von Physikunterricht, dass (.) ich die Fähigkeit hatte (.) so zu tun, als ob ich alles verstehe und mitkomme, obwohl dieses überhaupt nich der Fall war, und ich kann mich daran erinnern, wir ham da so 'nen Überflieger gehabt, so en Atomphysiker, Breihmer hieß er, der kam als Star ins Kolleg, weil er irgendwo abgeworben war von 'nem Atominstitut und, ah, dann als einfacher Physiklehrer wahrscheinlich schon 'ne Kohle bekommt, keine Ahnung, aber so was haben die Kolleg-Leute immer mal wieder inszeniert, und er hat 'ne Frage gestellt, ich hab mich gemeldet und er sacht, ah „ne du nich, der Marx weiß das eh“, stimmte garnich, also ich war in der Lage, beim ersten, als es darauf ankam, beim ersten schriftlichen Test >lacht< 6, amh, warum ich meine (.) weil den Anschein zu erwecken ob, das kost ja auch Energie, warum ich die Energie darein gesteckt hab und nicht ins lernen, ich wes et nisch, also, ahm, (.) also es gib schon Sachen, die (.) die mir vielleicht tatsächlich nich so liegen, also mit, mit Fremdsprachen hab ich eh nich so richtig, ahm, (.) gut bei Latein kann ich deutlicher werden, dass hab ich damals garnich eingesehen, das spricht doch keine Sau mehr, mh, eine der wenigen Punkte, wo ich heute sagen würde, wär doch nich schlecht gewesen>lacht< Mhm sonst bereu ich eigentlich nichts, aber mh, aber so 'n bisschen

mehr in Latein aufgepasst, wär nich schlecht gewesen, also ich kann heute noch keine Rechtschreibung, also es ist mir sowas von egal, ich schreibe konsequent seit Jahrzehnten alles klein, ich hab auch lange ohne Komma geschrieben, mittlerweile habe ich mir Kommas wieder angewöhnt, ahm, Mathe also gar, wir hatten ja so komische Sachen, das war ja die Zeit als als diese Mengenlehre kam. Ich hab's nicht eingesehen, ich hab's einfach nich eingesehen

I.: die ist ja auch relativ schnell wieder verschwunden

J.: *also, ich hab's einfach nich eingesehen, ich kann die die Grundrechenarten die kann ich richtig gut im Kopf, bis hinter das Komma, kann ich heute noch, alles andere, Geometrie finde ich eigentlich heute faszinierend, hab ich damals auch nich eingesehen, ich hab's nich eingesehen (.) und für Physik und Chemie hatte ich kein Interesse, und so kann ich ein Fach nach dem anderen >lacht< aufzählen (.) was mir wumpe war >hustet< upps, ich war 'n klassischer Spezialist für die sogenannten Laberfächer, in Religion war ich gut >lacht< >Mhm lacht< der Pater Weyer (.) war sogar noch ein Typ, der (.) dem das Spaß gemacht hat, der hat misch als definitorisches Genie bezeichnet, das hat mir natürlich gut getan, Mhm weil es gibt so eine Sache, die ich kann, ich weiß nicht, ob man besonders stolz darauf sein muss, aber ich kann sie halt nun mal, und es ist auch nicht so ganz unnützlich, ich hab von 'ner Sache keine Ahnung, jemand erzählt mir davon 6 Minuten und ich kann darüber einen Vortrag über 15 Minuten halten, das kann ich, das kann ich, aber wenn dann 'ne Klassenarbeit kam und ich es aufschreiben musste, nee (Z. 693-734).*

Jonas greift die Frage der Interviewerin auf. Mit einem beziehungsaktivierenden Lachen und seiner Aussage, dass er es selbst nicht so genau weiß, äußert er Spekulationen. Mit dem Ausdruck „da ham wir was gemeinsam“ (vgl. Z. 693-694) gibt er humorig zu verstehen, dass die Interviewerin keine konkrete Antwort erhalten wird. Formal enthält dieser längere Abschnitt die Textsorten der Hintergrundkonstruktion, Beschreibung, Bewertung und Bilanzierung. Im Rahmen dieser wechselnden Textsorten ist der Erzähler aus seiner Perspektive bemüht, einen motivationalen Sinnzusammenhang zwischen seinen Intentionen und dem schulischen Feld herzustellen. Die Temporalstruktur wechselt zwischen Präsens und Perfekt in indirekter und direkter Rede.

Trotz einer kurzen Denkpause vermag Jonas keinen ihn selbst befriedigenden Grund für seine Leistungsdefizite zu benennen. Zuerst beschreibt er eine Episode im Physikunterricht und schildert dabei, dass er die Fähigkeit hatte, so zu tun, als ob er alles verstünde und mitbekäme, obwohl dies überhaupt nicht der Fall gewesen sei (vgl. Z. 694-696). Mit einer Hintergrundkonstruktion, in der er den Star-Status des Physiklehrers hervorhebt, bestätigt er seine Behauptung, indem er das Verhalten des Lehrers beschreibt. Auf eine Frage des Lehrers wollte er das Wort ergreifen, bekam jedoch die Rückmeldung „ah, ne, du nich, der Marx weiß das eh“ (Z. 702). Selbstkritisch erkennt Jonas, dass es sich um eine Fehleinschätzung handelte, denn beim nächsten schriftlichen Test bekam er die Note 6. Das hier tendenziell als Konflikt abschwächend genutzte Lachen und die grammatikalisch nicht einwandfrei erzählte Episode geben einen Hinweis auf sein fehlendes Einschätzungsver-

mögen für die Ursache seiner Leistungsschwäche, weshalb er die Frage letztlich unbeantwortet stehen lassen muss. Ihm ist reflexiv bewusst, dass es ihn auch Energie gekostet hat, „den Anschein zu erwecken, ob“ (Z. 704), wobei er das sinnlogisch passende ‚als‘ vor „ob“ (Z. 704) nicht ausspricht. Das ist vermutlich nur eine sprachliche Nachlässigkeit. Bis heute weiß er nicht, „warum ich die Energie darein gesteckt hab und nich ins Lernen, ich wes et nich“ (Z. 705-706). Er beschreibt aber auch, dass es Fächer gab, in denen er nicht gut war, weil sie ihm vielleicht nicht so lagen (vgl. Z. 707). Hier übernimmt der Abtönungspartikel „vielleicht“ (Z. 706) die Relativierung seiner Aussage, dass es Fachinhalte gab, die ihm nicht so liegen. Dazu gehörten Fremdsprachen, allen voran Latein. Das Erlernen von Latein habe er überhaupt nicht eingesehen, weil das doch „keine Sau mehr spricht“ (vgl. Z. 709). Einerseits überraschend, andererseits Ausdruck seiner Zwiespältigkeit, bedauert er heute als „einen der wenigen Punkte“ (vgl. Z. 710), dass er kein Latein kann „wär nich schlecht gewesen >lacht<“ (Z. 710). Wiederum signalisiert das Lachen eine Konfliktabschwächung. In anderen Fächern begründet er schlechte Leistungen mit Unlustgefühlen: Rechtschreibung „ist mir sowas von egal“ (Z. 713), Mengenlehre habe er einfach nicht eingesehen (vgl. Z. 717-718), Geometrie findet Jonas heute zwar „faszinierend“ (Z. 722), habe es damals aber auch nicht eingesehen (vgl. Z. 723), für Physik und Chemie hatte er ebenfalls kein Interesse (vgl. Z. 724). Das war „mir wumpe“ (Z. 725). Bis auf das Thema der Rechtschreibung findet die Aufzählung der Fächer und deren Abwahl in der Perfektform statt. Für das Desinteresse an der Rechtschreibung wählt Jonas die Form des Präsens. Dieser Lehrinhalt reicht am weitesten in seine Gegenwart hinein, und hat für ihn im Teilgebiet der Kommasetzung inzwischen auch eine Neubewertung erfahren. Die Kommasetzung habe er sich mittlerweile wieder angewöhnt (vgl. Z. 715). Diese Aspekte zeugen von einer gewissen Ahnung, weshalb es nicht geklappt hat. Jedoch scheint bis heute keine grundsätzliche emotionale Neubewertung dieser Zeit stattgefunden zu haben. Es wird deutlich, dass Jonas keinen Sinnbezug herstellen konnte und offenbar ohne diesen Sinnbezug keine Lernmotivation hervorbringen konnte. Offensichtlich hat er kaum ein Fach in der Schule als wirklich lebensnotwendig erachtet. Die Haltung „ich hab’s nicht eingesehen“ (716) spricht für einen jugendlichen Trotz, der bis heute mitschwingt. Außer bei Latein, das bedauert er heute ein wenig.

Im Gegensatz zu den nicht erfüllten Anforderungen in den aufgeführten Fächern, beschreibt er seine Fähigkeiten als Rhetoriker: „Ich war’n klassischer Spezialist für die sogenannten Laberfächer, Religion war ich gut“ (Z. 726). Jonas wählt den Plural für „die sogenannten Laberfächer“ (Z. 726), führt als Beispiel aber nur ein Fach, nämlich Religion, an. Wie zu Beginn dieses Abschnitts untermauert er mit einer Hintergrundkonstruktion die Richtigkeit seiner Selbsteinschätzung. Der Religionslehrer, dem Jonas rhetorische Fähigkeiten Spaß gemacht haben, bezeichnete ihn als „definitorisches Genie“ (Z. 728), was ihm gut getan habe (vgl. Z. 729). Die Freude über das Lob schwächt er aber sogleich wieder ab,

indem er ausführt, es handle sich um „so eine Sache, die er könne, aber nicht wisse, ob man besonders stolz darauf sein müsse“ (vgl. Z. 729-730). Jonas beschreibt seine Fähigkeit, als „eine Sache“ (Z. 728), ohne diese näher zu definieren. Mit dem einleitenden Indefinitpronomen ‚man‘ „ob man besonders stolz darauf sein muss“ (Z. 729) stellt er jedoch infrage, ob diese Sache eine gute oder schlechte sei. Er selbst hält fest, dass die „Sache“ (Z. 729) „nicht so ganz unnützlich“ (Z. 731) sei – er könne aus einer 6-minütigen Information eine 15-minütige Erzählung generieren (vgl. Z. 732-733). Sein Redetalent funktionierte allerdings nicht mehr in den schriftlichen Klassenarbeiten: „Wenn ich es aufschreiben musste, nee“ (Z. 734).

Jonas verortet sich in diesem Abschnitt als vermeintlich gleichgültig gegenüber den schulischen Anforderungen. Er beschreibt einen Horizont mit Fächern, die ihm ‚egal‘ waren und ihm schlechte Noten brachten. Als Gegenhorizont führt er sein Redetalent auf, das ihm gleichwohl nicht automatisch zu guten Noten verhalf. Gleichzeitig bedauert er heute, kein Latein gelernt zu haben: Damit offenbart er eine Spannung, in der er stand und teilweise heute noch steht. Einerseits formuliert er den Wunsch nach Bildung, repräsentiert durch Latein, andererseits passt dies nicht zu seinem tradierten Selbstbild, ein Arbeiterkind zu sein. Weder die Eltern noch die Lehrer vermochten Jonas von der Notwendigkeit des Lernens zu überzeugen. Er beschreibt auch keine elterlichen Interventionen. Seine schlechten Schulleistungen fielen im Kolleg auf, insbesondere, als trotz Wiederholung der Untertertia sein Halbjahreszeugnis aus Fünfen und einer Sechs bestand (vgl. Z. 257-258). Offenbar fielen sie dann auch erst richtig zu Hause auf, denn die Mutter ging nach den Schulferien von Jonas zum Elternsprechtag in das Kolleg:

J.: *Dann ist meine Mutter zum Elternsprechtag (.) ah, Mama und ich, wir sehn uns noch immer sehr ähnlich, damals vielleicht sogar noch mehr, er hat sie von der Optik erkannt, auf sie zugegangen. Hallo, Mutter vom Jonas, hallo ja, ja mh, sieht aber schlecht aus, sagens mal, der hat doch bestimmt ‘nen schwachen Vater? Mhm. Ich weiß, dass meine Mama zuerst wieso gesacht hat oder ob sie sofort gesacht hat, ja das stimmt,>lacht< Mhm wahrscheinlich hat se gesacht, wie kommen se drauf, und er hat gesacht, ja, ah, normalerweise kommen Väter zur Elternsprechstunde, bei uns jedenfalls >lacht<*

I.: Mhm >lacht<

J.: *ja, ja, sieht schlecht aus, man hatte ihr ja irgendwas erzählt, von wegen der Junge hat doch Potenzial, und er ist doch klug, und er braucht nur ‘ne harte Hand, und das liegt am Vater und hin und her und wissen se was, geben se’n mir. Mhm meine Mama ah, Hoffnungsschimmer Mh mh, Pater Stein imposant und hin und her und können wir doch gar nicht bezahlen. Frau Marx, wir machen das schon. Das war dann diese Art Stipendium*

I.: O.k. Mhm

J.: *(1) dann hat sie mit meinem Vater geredet, dann haben die beiden mit mir geredet und da kam dann wieder die Ambivalenz, die ich eben geschildert hab bei mir. Auf der einen Seite nein, auf der andern Seite, oh Hoffnungsschimmer, vielleicht schafft*

ichs dann, ich wollts eigentlich gar nicht schaffen, ich wollts auch schon früher so (1) Mhm (3) naja, und was der Kerl dann abgezogen hat, da hätten auch bei meinen Eltern die Sirenen angehen müssen oder so, weil das so unglaublich gewesen is. Also ich bin (.) nicht in den Neubau gekommen, ich bin in die Villa gekommen. Ich durfte mir das Zimmer aussuchen, ich durfte die Zimmergenossen aussuchen, das Zimmer wurde renoviert, ich durfte mir die Möbel und die, die Tapete aussuchen (.) ah, ich hab 'n Privatlehrer in Latein, in Mathe und Französisch bekommen (.) der hat mir immer Fruchtsäfte hingestellt (Z. 461-487).

Jonas erzählt die Situation des Kennenlernens zwischen seiner Mutter und dem Leiter des Internats Herrn Stein. Jonas kannte Pater Stein schon von dessen Zuschauen beim Fußballspielen und durch das gemeinsame Tischtennis spielen. Jonas stellt explizit keine Überlegungen darüber an, warum nicht der Schulrektor dieses Gespräch führte, sondern Pater Stein als Internatsleiter. Der Grund dafür könnten die gelebten Machtverhältnisse am Kolleg gewesen sein, die von Jonas wie folgt beschrieben werden:

J.: ... der Schulleiter Goldberg hatte nicht das Sagen, das hatte der Pater Stein, der war listig, gebildet, autoritär, die meisten Leute sagen charismatisch (Z. 346-348).

Die zuvor erzählte Szene führte für Jonas schließlich zur Aufnahme in das Internat im Jahre 1976, wo er etwa 2½ Jahre verbrachte. Auf der formalen Ebene überwiegen argumentierende Textsorten mit direkten Redeeinschüben „sagen's mal, der hat doch bestimmt 'nen schwachen Vater“ (Z. 464-465), oder: „...ah, normalerweise kommen Väter zur Elternsprechstunde, bei uns jedenfalls“ (Z. 467-468).

Es entsteht der Eindruck, dass Jonas, der in diesem Gespräch nicht anwesend war, den Ablauf des Gesprächs teilweise wiedererzählt bekam oder erfindet. Die Erzählung wird durch mehrfaches Lachen unterbrochen und auch mit Lachen durch die Interviewerin bestätigend kommentiert. Dass Pater Stein die Mutter sofort Jonas zuordnete, führt der Erzähler auf seine damalige Ähnlichkeit mit der Mutter zurück. Pater Stein kam anscheinend sofort zum Kern des Gesprächs. Er bestätigte der Mutter die schlechten Aussichten für Jonas und bot ihr zugleich einen entlastenden Erklärungsversuch an, indem er von einem schwachen Vater spricht und Jonas als einen Jungen mit Potenzial bezeichnet, der klug sei und nur eine harte Hand bräuchte (vgl. Z. 465, 471-472). In Zeile 465 behauptet Jonas, seine Mutter habe auf die Unterstellung eines „schwachen Vaters“ mit der Frage „wieso“ (Z. 465) reagiert. Allerdings führt er den Satz mit dem Bindewort „oder“ (Z. 466) und im Anschluss mit „wahrscheinlich“ (Z. 466) fort und schließt so weitere mögliche Reaktionen seiner Mutter ein. Es wird deutlich, dass Jonas den genauen Wortlaut der Mutter nicht kennt. Pater Stein, „imposant“ (Z. 474), bietet eine Lösung an: „... und wissen sie was, geben se'n mir“ (Z. 472). Den „Hoffnungsschimmer“ (Z. 474) relativiert die Mutter mit den damit verbundenen Kosten für das Internat. Aber auch darauf weiß Pater Stein eine Antwort: er bietet für Jonas ein Stipendium an.

Am Ende überlassen Frau und Herr Marx wieder ‚demokratisch‘ dem Sohn die Entscheidung. Nun ist Jonas bereits 14 Jahre alt und verfügt über schulische Erfahrungen in diesem Kolleg, womit ihm die Entscheidung schwer fällt. Er schwankt zwischen dem mütterlichen Hoffnungsschimmer, das Abitur vielleicht doch zu schaffen und seiner Ablehnung, denn *„ich wollts eigentlich gar nicht schaffen, ich wollts auch schon früher so“* (Z. 480-481). Jonas Muster, zwischen dem Aufstiegswillen der Mutter und der sozialen Beständigkeit des Vaters zu stehen, erhärtet sich und verursacht ihm Probleme, sein eigenes Selbstbild zu festigen. Als starker Ratgeber tritt der Vater auch in dieser Situation nicht auf. Der Zwiespalt offenbart sich nochmals deutlich in dem prosodischen Übergang von den Äußerungen seiner Zweifel hin zur Beschreibung der aufwendigen Organisation seiner Aufnahme in das Internat. Obgleich der Eindruck entsteht, als ob Jonas mit zwei Gesprächspausen, einem verzögerten *„mh“* (Z. 481) sowie der Interjektion *„naja“* (Z. 481) der Interviewerin nicht konkret mitteilen möchte, dass er sich für die Aufnahme in das Internat entschieden hatte (vgl. Z. 482), wird dies aus den folgenden Sätzen dennoch klar. Er setzt seine Erzählung fort, indem er berichtet, *„unglaubliche“* (Z. 484) Vorteile erhalten zu haben. Er durfte in die *„Villa“* (Z. 485) ziehen, in der auch Pater Stein seine Räume bewohnte, sich das Zimmer, die Zimmerkameraden, die Möbel und die Tapete aussuchen (vgl. Z. 485-487). Darüber hinaus bekam er Privatlehrer in Latein, Mathe und Französisch (vgl. Z. 486-487). Retrospektiv sagt Jonas: *„da hätten auch bei meinen Eltern die Sirenen angehen müssen“* (Z. 483), was aber anscheinend nicht der Fall war. Jonas wundert sich, dass seine Eltern nicht misstrauisch geworden sind und hat dabei offenbar den späteren (versuchten) Missbrauch im Blick. Mit dieser herausragenden Aufnahme in das Internat und mit dem Nachhilfeunterricht verdeutlichte Pater Stein sichtbar sein Bemühen um Jonas. Einerseits erhielt der Pater damit eine größere Kontrolle über Jonas, andererseits könnten die Bevorzugungen des Jungen ein Anbahnungsverhalten enthalten, mit dem er einen sexuellen Missbrauch vorbereiten wollte. Ob sich Jonas in dieser ihm zugefallenen, herausgehobenen Stellung in seinem Selbstbild bestärkt fühlte, bleibt an dieser Stelle offen.

Der Nachhilfelehrer in Französisch war ein weltlicher, pädosexueller Lehrer, der irgendwann verschwunden war. Jonas traf ihn später mit Jungen wieder, als er in einer Wohngemeinschaft in der Stadt entweder Flugblätter abholen oder kiffen wollte (vgl. Z. 496-499). Welchen Inhalt die Flugblätter hatten, erwähnt Jonas nicht. Mathematik gab eine junge Frau aus der Umgebung, zeitweilig aber auch Pater Stein selbst (vgl. Z. 503 und 509). Vor allem erteilte Pater Stein aber den Latein-Nachhilfeunterricht. Die Hausaufgabenbetreuung für die Internatsschüler fand eigentlich im Zeitraum des offiziellen *„Studium Silentium“* (Z. 505) statt. Bei Jonas praktizierte Pater Stein ein anderes Verfahren:

J.: *Latein hat Stein teilweise selbst gemacht, aber nicht im Studium Silentium, sondern auf die tolle Methode, mich 12:00 Uhr nachts aus dem Bett zu holen und mich erst wieder ins Bett zu lassen, wenn ich die Vokabeln konnte* >lacht< (Z. 504-507).

Das Ungewöhnliche dieser Methode kommentiert Jonas mit einem Lachen. Pater Stein wurde in dieser Phase sexuell nicht übergriffig. Die Fragwürdigkeit dieses Verfahrens wurde zwischen Jonas und seinen Eltern offenbar nicht besprochen. Mit unterschiedlicher Intensität erhielt Jonas während der auf seinen Wunsch verkürzten Internatszeit Nachhilfeunterricht, anschließend noch mehrere Monate als externer Schüler. Der erste Erfolg, nämlich die Versetzung in die Untersekunda (vgl. Z. 554) stellte ein sichtbares Zeichen für die fruchtbare Zusammenarbeit der Lehrkräfte und Jonas dar. Dennoch verließ Jonas mit 18 Jahren das Kolleg ohne Abitur. Die Suche nach den Gründen führt an den Anfang der Kollegzeit und zum Schulklima der Schule und des Internats.

Die Atmosphäre im Jesuitenkolleg

Als sich Jonas für den Besuch der jesuitischen Schule entschied, war er mit der Qualität oder dem Image der Schule nicht vertraut. Wie zuvor beschrieben, basierte seine Entscheidung aus der Sicht eines Neunjährigen auf naheliegenden Motiven: dem Schulfreund, dem Wald und dem Fehlen von Mädchen. Das änderte sich jedoch wie Jonas erzählt:

J.: ich hab das Kolleg, ahm, bei meiner Entscheidung, ahm, nicht als Eliteschule wahrgenommen, (...) da war ich also wirklich zu klein>lacht< ahm, später dann schon, weil uns auch permanent vom, vom Lehrkörper, ah, eingebläut worden ist, dass wir was besseres sin (2) aber mir hat eigentlich die Opposition da also, wenn ich mich wohlgeföhlt habe, dann in dieser Opposition, also es ging ja dann auf die Ende der Siebziger, also so die Lücke, dies zwischen den Ausläufern der Achtundsechziger und dem neuen Aufbruch Anfang der Achtziger, die ging so zu Ende und das hat man auch am Kolleg gemerkt, also trotz alledem, also 'ne ganz, ganz berühmte Punkband hier in in der Stadt, bundesweit bekannt, die warn alle am Kolleg >lacht< (2) Mhm (1) (Z. 747-756).

Jonas bekam weder von seinen Eltern noch von seinem privaten Umfeld vermittelt, dass das Jesuitenkolleg eine Eliteschule sei, sondern von dem Lehrkörper selbst „eingebläut (...), dass wir was besseres sin“ (Z. 749-750). Auffallend an diesem Abschnitt ist nicht, dass der Erzähler darauf nicht näher eingeht, sondern implizit mitteilt, dass auch das Jesuitenkolleg gewissen Zeitströmungen ausgesetzt war. Beispielsweise waren die Mitglieder einer Punkband Schüler des Kollegs und Jonas fühlte sich dort vor allem in der Rolle des Oppositionellen wohl. In späteren Passagen wird noch deutlicher, wie sehr er sein oppositionelles Verhalten auf schulinterne Gründe zurückführt, und welche Entwicklung diese Verhaltenstendenz außerhalb der Schule genommen hat. Die Interviewerin fragt noch mal, wie Jonas das Klima am Kolleg empfunden habe.

J.: ahm (1) dazu kann ich ganz wenig sagen, weil, ich hab mich von der ersten Minute, sag es mal ganz pathetisch, von der ersten Minute unwohl geföhlt, ich hat kein Bock Mhm ganz entgegengesetzt zu meinem Naturell, also jetzt nich Naturell guter Schüler vorher, sondern ich war total wissbegierig, neugierig, ah, aber (1) ich hat von Anfang an keine Lust, also ich föhlte mich ah in der Klasse unwohl, alles Doktorensöhnchen, Professorensöhnchen, Diplomatensohnchen, ich

I.: Sind sie gemobbt worden von den Klassenkameraden?

J.: *ich wollts grad, ich wollt grad das Wort in Mund nehmen, nein. Ah, dat war 'ne andere Ebene, also s war kein offensives Mobben, das Wort gab's ja damals noch gar nich', ahm, ne, ich war auch, ich war auch akzeptiert, also, ah, ich war der Spezialist für; ah, für hochwertigen Unsinn, also ich hab nie die>lacht< >lacht< ja, Lehrer intellektuell auf den Arm nehmen, das konnte ich schon sehr früh, also nicht so die Klassiker mit irgenwelcher faulen Eier oder Stinkbomben,*

I.: Mhm

J.: *(1) sondern es hat mir Spass gemacht, die aufs Glatteis zu führen (2) und auch Kontra zu geben und Klassensprecher zu machen und also*

I.: Sie waren Klassensprecher? In welcher Zeit?

J.: *eigentlich die ganze Zeit, zunächst war ich immer Stellvertreter, weil der Kerl von der Jungen Union oder von der Schülerunion hat natürlich immer mehr Stimmen gekrischt, wir warn aber befreundet (Z. 227-247).*

Auf der formalen Ebene herrschen in dieser Passage die Textsorten des Beschreibens und Argumentierens vor, mit Unterbrechung durch den häufig verwendeten Gesprächspartikel ‚ah‘ und einem beziehungskonstituierenden Lachen.

Die vorliegende Selbstexploration mit seiner Abgrenzung zu Akademikerkindern enthält gleichzeitig die Erklärung für seine Akzeptanz bei den anderen Schülern seiner Klasse. Einerseits hat er sich „von der ersten Minute an unwohl gefühlt“ (Z. 228). Dies begründet er mit der Herkunft seiner Klassenkameraden. Andererseits ist er nicht gemobbt worden, sondern „dat war 'ne andere Ebene, also s war kein offensives Mobben“ (Z. 235-236). Die „andere Ebene“ für sein Gefühl des Unwohlseins ist dem Erzähler rational aus der Perspektive des erzählten Ich nicht zugänglich. In seinem Unwohlsein (vgl. Z. 228) drückt sich wiederum die in der Familie grundgelegte Spannung aus, dass er sich dem Arbeitermilieu näher fühlte als Menschen aus der akademischen Schicht. Dennoch fühlte Jonas sich akzeptiert (vgl. Z. 237). Es liegt nahe, dass er den Klassenkameraden mit seinem „hochwertigen Unsinn“ (Z. 238), den er präzisiert als „Lehrer intellektuell auf den Arm nehmen“ (Z. 239) imponieren wollte, was ihm auch gelang. Schließlich wählten sie ihn zu ihrem Klassensprecher, zuerst als Stellvertreter, später in erster Funktion. Die Rolle des Unangepassten verschaffte ihm Anerkennung in Form einer Klassensprecher-Aufgabe, stand jedoch seiner vollständigen Integration in die Schule auch im Wege.

Er verortet sich eher als ‚kritischer Spötter‘, denn als leistungsbereiter Schüler. Sein Passungsverhältnis zum Jesuitenkolleg erweist sich als sehr zerbrechlich. Jonas erlebte regelmäßig eine Diskrepanz zwischen dem Schulmilieu und seinem außerschulischen Umgang, der ihm von seinen Eltern vorgelebt wurde. Seine Eltern waren sehr stark ehrenamtlich in der Arbeiterwohlfahrt engagiert, der Vater im Vorstand, die Mutter eine Zeit lang auch beruflich in der Geschäftsstelle; die Arbeiterwohlfahrt war in hohem Maße deckungsgleich mit der SPD (vgl. Z. 772-775). Wenn Jonas mit dem „orangenen Button-Willy“ (Z. 776) in die Schule kam, „da war man schon Kommunist, man wurde auch so bezeichnet, Mhm sah

man gar nicht gerne da“ (Z. 777-778). Während Jonas in einer sozial engagierten Familie aufwuchs, wurde er in der Schule als Kommunist bloßgestellt. Mit der Aussage: *„sah man gar nicht gerne da (.)“* (Z. 778) wusste er, dass ‚man‘ diese politische Richtung ablehnte. Die dreifache Verwendung des Indefinitpronomen ‚man‘ (vgl. Z. 777, 778) drückt sprachlich eine Verallgemeinerung der schulischen Haltung aus. Jonas lässt offen, ob er diese Meinung nur einzelnen Personen oder generell allen unterstellt. Auffallend ist, dass die Zuschreibung, ein Kommunist zu sein, für ihn damals schon kein Grund war, um sein Verhalten zu verändern. Seine Orientierung im Sinne einer Suche nach sozialer Gerechtigkeit ging mit dem elterlichen Engagement konform. Jonas hebt hervor, dass seine soziale Orientierung nicht erst im Kolleg entstand, sondern familial früh geprägt war (vgl. Z. 763 und 780). Ob seine Eltern allerdings mit seiner frühen Vorstellung von ‚sozialer Gerechtigkeit‘ einverstanden waren, wird von ihm nicht hinterfragt. In diesem Zusammenhang erzählt er – beginnend mit einem Argument – Folgendes:

J.: *also Arbeiterwohlfahrtskind, ahm, Heidehof Neubaugebiet diese Experiment, Beamtenwohnungen und, und Sozialwohnungen so zu mischen, ahm, die Nachbarkinder bekamen mit 10 ihr Fahrrad mit 15 ihr Mofa mit 16 ihr sonst was und wir nisch, also ham wer se beklaut >lacht<*

I.: o. k. >lacht< umverteilt, so haben sie für Umverteilung gesorgt

J.: *ja, würde ich heute so sehen>lacht< ah, gerecht fand ich das damals schon, also so war so nich das Gefühl, ich bin jetzt 'n Krimineller ne, nee (Z. 764-770).*

Das Neubaugebiet, in dem in einer Art Sozialexperiment Beamten- und Sozialwohnungen gemischt vermietet beziehungsweise verkauft wurden, stellte einen Rahmen zur Verfügung, in dem die finanziell besser gestellten Kinder *„beklaut“* (Z. 767) werden konnten. Auf das für Jonas typische beziehungskonstituierende Lachen reagiert die Interviewerin gleichermaßen und bietet zum Feedback für Jonas die Vokabel *„Umverteilung“* (Z. 768) an. Mit der Reaktion *„ja, würde ich heute so sehen >lacht< gerecht fand ich das damals schon“* (Z. 769), macht er deutlich, dass er in dieser Hinsicht heute wie damals vergleichbar denkt. Das bestätigt sich auch, als Jonas nicht nur von einer *„stringenten Entwicklung“* (Z. 778) spricht, sondern auch betont, sein soziales Empfinden sei nicht durch die Atmosphäre im Kolleg entstanden, sondern *„ah, das is immer schon so gewesen“* (Z. 781-782). Hiermit wiederholt und bestätigt Jonas seine in der Familie beginnende spezifische Prägung hinsichtlich seiner Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit.

Bis zu dieser Stelle des Interviews fehlen noch weitergehende Erzählungen zur innerschulischen Atmosphäre sowie eines gegebenenfalls geschehenen sexuellen Missbrauchs. Deshalb nimmt die Interviewerin das Schulklima wieder in den Blick:

I.: Wie hab'n sie das, wie hab'n sie das Klima an am Kolleg erlebt, stark christlich im Sinne von hohen Idealen oder wie?

J.: *Also, sowohl meiner heutigen Wertung, die zwar differenzierter ist als auch meiner früheren Wertung, also deutlich, deutlich rechts, überhaupt nicht humanistisch, also*

zum Christentum gehört auch der Umgang mit Fehlern und Schwächen, das war überhaupt nicht angesagt, ganz im Gegenteil, und dort hat man als kleiner Junge schon mitbekommen, na also (1) Gehorsam, Verbote, kritisches Hinterfragen nicht erwünscht, so die Richtung (2), isch hab da tatsächlich bei der Heiligen Dreifaltigkeit, als ich das infrage gestellt habe, zu hören bekommen, dafür bist du noch zu klein >lacht< (Z. 260-269).

Mit dem Adverb „also“ (Z. 260) leitet der Erzähler seine Schlussfolgerungen ein: Er nimmt hier aus zeitlicher Perspektive des erzählten und des erzählenden Ichs die Wertung des Kolleg als „deutlich rechts“ (Z. 263) und „überhaupt nicht humanistisch“ (Z. 263-264) vor. Mit viermaliger Verwendung des Kausaladverbs „also“ (Z. 262, 267, 266, 663) leitet er Begründungen und Zusammenhänge für seine Meinung ein und ab. Demzufolge stellt Jonas mit „deutlich rechts“ (Z. 263) zu „humanistisch“ (Z. 264) und dem „Christentum“ (Z. 264) eine kritische Verbindung her, wonach die Methoden und pädagogischen Haltungen zwar im Namen des Christentums gemacht wurden. Jedoch der Umgang mit Schwächen und Fehlern in der Schulpraxis offenbar nicht zum Christentum gehörte (vgl. Z. 264-265), im Gegensatz dazu aber Gehorsam und Verbote (vgl. Z. 266-267) den Kollegalltag prägten. Kritisches Hinterfragen war nicht erwünscht. Mit dem relativierenden Nebensatz, „so die Richtung“ (Z. 267) wird eine Hintergrundkonstruktion eingeleitet, die als persönliche Erfahrung seine Meinung belegt; „isch hab da tatsächlich bei der Heiligen Dreifaltigkeit, als ich das infrage gestellt habe, zu hören bekommen, dafür bist du noch zu klein“ >lacht<“ (Z. 267-269).

In der folgenden Interviewpassage beschreibt Jonas einen weiteren Aspekt der Kolleg-Atmosphäre, als er über seine Vorstellung von Gut und Böse reflektiert. Mit seiner sozial ambitionierten Prägung schätzt er grundsätzlich ein Leben mit gemeinschaftlichem Lernen, Wohnen und Arbeiten:

J.: ... so ein Leben in Kloster könnte ich mir durchaus vorstellen, also Gemeinschaft, verschworene Gemeinschaft okay, wir die Guten, ihr die Bösen, also so en Denken is schon da (1) muss sich dann natürlich für das Gute einsetzen und dann zu sehn, dass (2) ja, das diese Schwarzgekleideten, es warn nicht nur die Schwarzgekleideten, es warn auch viel weltliche Lehrer dabei, die in ihrem Arschlochsein eigentlich nischt, nischt, nischt anders fungierten, ah (1), es war so 'ne komische Strenge, also, das war das ganz subtile Schaffen einer Atmosphäre, die offen zu Tage liegt, und die äußerliche Strenge gar nicht notwendig machte.

I.: Man spürt es, ohne dass man dafür Namen hat.

J.: Ja.

I.: Sehen Sie darin Formen von Gewalt?

J.: Ja, auch, aber das warn eher so die (.) unbeherrschten, also Pater Weiher, der ist oft ausgerastet, hat permanent mit seinen Schlüsseln und seiner Aktentasche geschmissen und, ah, aber das war nicht der Standard, das war die Ausnahme ne, der hatte das halt einfach so fein drauf >lacht< (Z. 278-294).

Zunächst spannt Jonas einen positiven Horizont auf, den er im Konjunktiv beschreibt: „*ein Leben im Kloster könnte ich mir durchaus vorstellen*“ (Z. 278), das er sich als „*verschworene Gemeinschaft*“ (Z. 279) vorstellt. Sein erzählendes Ich könnte sich ein Leben im Kloster vorstellen. Dafür verwendet er das Tempus Präteritum. Über sein Denken in „Gut und Böse“ spricht er im Präsens, er reklamiert es auch heute noch für sich, schließt aber den Satz grammatikalisch nicht ab: „*also so ein Denken is schon da (1), muss sich dann natürlich für das Gute einsetzen und dann zu sehn, dass (2)...*“ (Z. 281-282). Ausgehend von diesem Gedanken, spricht Jonas über seine damaligen Lehrer. Dem „Guten“ standen offenbar Lehrer gegenüber, die das „Böse“ verkörperten – Jonas entfaltet die beiden Sinnhorizonte nicht vollständig in der Passage. Die Textabbrüche vor den anfänglichen Sprechpausen (jeweils 1 oder 2 Sekunden) weisen darauf hin, dass der Erzähler zwiespältigen Empfindungen ausgesetzt ist. „*... und dann zu sehn, dass (2) ja, dass diese...*“ (Z. 282). Offenbar will Jonas zum Ausdruck bringen, dass die Pater und weltlichen Lehrer sich nicht für das Gute einsetzten, sondern mit einer „*ganz subtilen Atmosphäre*“ (Z. 286) Böses erzeugten. Es wird deutlich, dass der Erzähler mit den Attributen „*ihrem arschlochsein*“ (Z. 284), „*ne komische Strenge*“ (Z. 285), „*das ganz subtile Schaffen einer Atmosphäre...*“ (Z. 284, 285, 286) einen negativen Handlungsrahmen für den Lehrkörper entwirft, den er zwar spürt, aber an dieser Stelle begrifflich nicht näher fassen kann. An späterer Stelle beschreibt er die Atmosphäre evaluativ als „*repressiv*“ (Z. 586), was ihm nie das Gefühl der Sicherheit vermittelte (vgl. Z. 587). Eine Identifikation mit dem Jesuitenkolleg gelang also auch nicht über die Beziehungskomponente zwischen Jonas und seinen Lehrern, womit eine wesentliche Bedingung für ein erfolgreiches Lernen nicht gegeben war.

Die Interviewerin möchte herausfinden, inwieweit Jonas dies als psychische Gewalt empfunden hat, stellt die Frage aber offen:

I.: Sehen Sie darin Formen von Gewalt? (Z. 290).

Jonas Antwort zielt indessen nicht auf psychische, sondern auf körperliche Gewalt ab. In diesem Segment ordnet Jonas erzählendes Ich das unbeherrschte Verhalten des Paters Weiher (vgl. Z. 291) und seine Bewertung dem früheren erzählten Ich zu. Im Interview ironisiert er derartige Vorgänge, indem er lakonisch festhält „*der hat das halt einfach so fein drauf*“ (Z. 214) und die Aussage mit einem Lachen bestätigt. Zugleich bewertet er das Verhalten des Paters Weiher als „*Ausnahme*“ (Z. 294) unter den Lehrkräften seiner Schulzeit.

Ein zweites Beispiel körperlicher Gewalt beschreibt Jonas in einer späteren Interviewpassage, die vom Verhalten des Internatsleiters Pater Stein handelt, der auch als Lehrer tätig war. Das Verhalten betraf sowohl ihn selbst als auch andere Schüler. Jonas litt darunter:

J.: ... was ich nie verstanden hab, das hat er aber auch in Schulklassen gemacht, von hinten ran gekommen, die beiden Finger in den Nacken und dann rumge, also richtig aua, ein richtiger Zuchtmeister...“ (Z. 522-524).

Wenn er mit Pater Stein nachts während des Nachhilfeunterrichts zusammen saß, geschah Folgendes:

J.: ... Schlafzimmer hab ich nie gesehen, also ich hab auch nie en Bett von ihm gesehen, aber er kam mal in mein Zimmer; (1) auf seinem Zimmer lief das, diese Vokabeln anhören, nachts mit diesen gemeinen Griffen in den Nacken, die richtisch weh taten und da war aber nix, da warn diese Griffen ne, aber es gab kein, es gab keine Hand aufs Knie legen, ah, es gab keine Annäherungsversuche, nur diese Sadogriffe, aber die ham dir richtisch, richtisch weh getan, was ich nie gezeigt habe (.) (Z. 660- 666).

Während Jonas das unbeherrschte Verhalten des Paters Weiher schlüssig beschreiben kann, gelingt das bei den Übergriffen des Paters Stein, bei denen er persönlich Schmerzen empfand, nicht vollständig. Formal beginnt die Passage im Perfekt in der Textsorte der Beschreibung. Jonas bricht das Wort ‚rumgedreht‘, jedoch bei ‚rumge‘ (Z. 523) ab, um in kindlicher Ausdrucksweise im Präsens die Empfindungen von damals erneut zu spüren: ‚also richtig aua‘ (Z. 524). Die Schmerzempfindung bestätigt er mit dem Adverb ‚so‘ (Z. 524), um mit der Bewertung ‚ein richtiger Zuchtmeister‘ (Z. 524) die Schilderung derartiger Vorkommnisse abzuschließen. Die Verwendung des Wortes ‚Zuchtmeister‘ kann einem züchtigenden Lehrerverhalten in früheren Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts implizit zugeordnet werden, in den späten 1970er Jahre oder im Jahr 2010 entsprach es keineswegs mehr professionellen, pädagogischen Vorstellungen. Trotzdem haben in den 1970er Jahren Lehrer am Kolleg physische Gewalt angewendet.

Im weiteren Verlauf des Berichts (Z. 660-666), der in beschreibender Weise gehalten ist, erfährt die Narration einen Bruch. Zuerst beschreibt Jonas, dass er weder ein Schlafzimmer noch ein Bett (vgl. Z. 660-661) von Pater Stein gesehen habe, dieser aber mal in Jonas Zimmer gekommen sei (vgl. Z. 661). Dann wechselt Jonas ohne weitere Erläuterungen über den Besuch in seinem Zimmer den Ort. Er setzt die Beschreibung im Zimmer von Pater Stein fort (vgl. Z. 662) und erzählt weiter, dass beim nächtlichen Vokabeln abhören Pater Stein ebenfalls die beschriebenen ‚Sadogriffe‘ (Z. 665) anwandte, jedoch keine sonstigen Annäherungsversuche unternahm (vgl. Z. 664-665). Abschließend betont Jonas nochmals, dass diese Griffen in den Nacken ‚richtisch, richtisch weh getan‘ haben, was er aber ‚nie gezeigt habe‘ (Z. 666). Ganz offensichtlich kann sich Jonas heute noch mit seinen damaligen Empfindungen des Schmerzes identifizieren. Dazu gehörte auch, dass er sich rollenkonform, ‚wie ein imaginär richtiger Junge‘ verhielt und seine Schmerzen nicht zeigte.

Ambivalente Gefühle angesichts von Annäherungsversuchen: Erste Annäherung

Jonas erzählt, dass er jahrelang in jeder Schulpause mit einem Tennisball Fußball gespielt habe und das ‚ganz toll‘ (Z. 366) fand. Er habe immer im Tor gestanden und sei sehr, sehr, sehr schnell gewesen (vgl. Z. 369). Irgendwann habe er bemerkt, dass ihm jemand zuschaute (vgl. Z. 370). Der Erzähler erinnerte sich spontan an den Missbrauchsfilm ‚Es ge-

schah am helllichten Tag“ mit Gerd Fröbe (vgl. Z. 371-372), stellte aber damals keine konkrete Verbindung zu Pater Stein, seinem Zuschauer, her:

J.: *Das kannst ich schon, ja und da sieht mr mal wie (.) wie bescheuert man manchmal ist, ne, das is also, ich hab genau diese Szene gespürt, als Pater Stein für eine Weile mich angestarrt hat, ah, also alle Gründe für eine Alarmglocke, aber war halt nicht, ne, ahm, ich fühlte mich irgendwann beobachtet und dann kam er tatsächlich, das Fußballspiel war zu Ende, es hatte geklingelt, blabla, alles packte die Tasche, ich wollte nach Hause, genau, ich wollte nach Hause, dann kam er zu mir und sacht, und ich wusste von ihm nur, dass es ein ganz wichtiger mächtiger Mann is. (.) ahm, wahrscheinlich wusste ich auch seinen Namen, aber (.) ‚wat Mensch, du kannst ja aber gut Fußballspielen‘, ich sag ‚ja danke‘, ‚kannst du auch Tischtennis spielen?‘ Ich sach ‚ja‘, weil ich war Jahre vorher im Tischtennisverein. Ja, er hätte, er würde wahnsinnig gern spielen und, ah, er würde ja alle schlagen und er hätte keine Gegner; ob ich nicht mal gegen ihn spielen wollte, Mhm ich sagte ‚ja‘,*

I.: beim Ehrgeiz gepackt >lacht<

J.: *ja klar >lacht< und dann sind wir auf die hochherrschaftliche Villa, die für mich bis dahin ein Phantom war, ich wusste, dass es das gibt, es ist nämlich noch mal von dem Schulhof auf dem Berg weit hoch im Wald, ahm, und im Keller stand ‚ne Tischtennisplatte, da ham wir gespielt, und ich hab gewonnen und er hat getobt*

I.: >lacht<

J.: >lacht< >lacht< *er konnte nich verlieren ne, (.) ahm, danach sind wir zusammen nackt duschen gegangen, ich hab mir gar nix dabei gedacht, null, niente, also trotz dieses Gefühls, das was ich eben geschildert hab mit dem Fröbe, ‚ne niente*

I.: Der war genau so nackt wie Sie?

J.: *Ja, ja (1).*

I.: Hat er sie angefasst?

J.: *Nein, nein, ahm, a), bin ich das immer im Sportverein gewesen, gewohnt gewesen, b) hatten wir zu Hause ‚nen vollkommen unverkrampftes Verhältnis und c) war das für mich ein Element meiner, meiner früheren Gedanken, die ich mit Klöstern so verbunden habe, ne, zusammen Gemeinschaft ist ja wunderbar, is ja eine Ebene, wir sind ja beide nackt also, war kein komisches Gefühl, keine Angst nix (.), vielleicht sogar eher das Gefühl, ernst genommen zu werden, also eher so gleich angesehen zu werden. (1) Das war kurz vor den Sommerferien (Z. 374-408).*

Diese Episode der Anbahnung spielte sich ab, bevor Jonas in das Internat aufgenommen wurde, im Alter von etwa 13 Jahren.

Auf der formalen Ebene ist diese Passage in den Textsorten der Erzählung und der szenischen Darstellung mit beschreibenden und argumentierenden Einschüben gehalten. Jonas beginnt die Erzählung mit einer Eigenbeurteilung „*wie bescheuert man manchmal ist, ne*“ (Z. 374-375). Der Partikel ‚ne‘ am Ende dieser Bewertung könnte als Abkürzung für die Redewendung ‚nicht wahr‘ gesagt worden sein, mit dem Ziel, die Zustimmung für seine Beurteilung zu erhalten.. Zu seiner negativen Bewertung gelangte Jonas, weil er die Filmzene, in der Gerd Fröbe ein Kind beobachtet, als bedrohlich in Erinnerung hatte. Eigent-

lich hätten also bei ihm „*die Alarmglocken*“ (Z. 376) angehen müssen, „*aber war halt nicht*“ (Z. 377). Nach dem Ende des Fußballspiels wiederholt Jonas bestätigend seine Absicht, nach Hause gehen zu wollen:

J.: ... ich wollte nach Hause, genau, ich wollte nach Hause (Z. 379).

Doch dazu kam es nicht, weil Pater Stein Jonas ansprach. Um sein weiteres Verhalten zu erklären, argumentiert Jonas, dass er von Pater Stein nur wusste, dass „*es ein ganz mächtiger Mann is*“ (Z. 381), fügt nach einer kurzen Überlegungspause aber hinzu, dass er wahrscheinlich auch seinen Namen wusste (vgl. Z. 381). Pater Stein lobt Jonas, was der Erzähler mit der direkten Rede hervorhebt: „*Wat Mensch, du kannst ja aber gut Fußballspielen (...) kannst du auch Tischtennispielen*“ (Z. 382, 383). Jonas gibt auch seine Antwort in der direkten Rede wieder: „*ich sach ja*“ (Z. 383) und ergänzt begründend, warum er ja sagte: „*weil, ich war Jahre vorher im Tischtennisverein*“ (Z. 383, 384). Daraufhin gelingt es Pater Stein, Jonas zu motivieren, mit ihm zu spielen. Pater Stein packt Jonas bei seinem Ehrgeiz, indem er behauptet „*er würde wahnsinnig gern spielen, ah, er werde ja alle schlagen, und er hätte keine Gegner*“ (Z. 384-385). Jonas beantwortete die Frage von Pater Stein, ob er mal gegen ihn spielen wollte (vgl. Z. 385, 386) folgerichtig mit „*ja*“ (Z. 386), denn er realisierte nicht, dass sich hinter diesem Wortwechsel ein methodisch überlegtes Vorgehen von Pater Stein verbergen könnte. Mit einer Hintergrundkonstruktion beschreibt der Erzähler die Lage des Raumes, in dem die Tischtennisplatte stand. Es handelte sich um das „*hochherrschaftliche*“ (Z. 388) Villengebäude, in dem Jonas später auch während seiner Zeit im Internat leben sollte. Die beiden spielten Tischtennis, Jonas gewann und Pater Stein tobte. Mit ‚Lachen‘ kommentieren die Interviewpartner die Ironie, dass nicht der selbstbewusste Pater Stein, sondern der Junge das Spiel gewonnen hatte. Jonas bilanziert das Verhalten von Pater Stein, wonach dieser „*nicht verlieren könne*“ (vgl. Z. 394).

Anschließend erzählt Jonas, seien sie zusammen nackt duschen gegangen (vgl. Z. 395). Auch dabei habe er sich nichts gedacht (vgl. Z. 395, 396), was er mit den Worten „*null, niente*“ (Z. 395, 396) noch verstärkend zum Ausdruck bringt. Eher im Gegenteil – die so dann geschilderten Empfindungen enthalten drei Botschaften. Zunächst spricht Jonas von einem unverkrampften sexuellen Verhältnis (vgl. Z. 402) sowohl im Sportverein als auch zu Hause. Dies ist eine Offenheit, die in vielen gesellschaftlichen Kreisen der späten 1970er Jahre keineswegs selten war. Danach bringt er seine idealisierte Vorstellung von einem Kloster als „*Gemeinschaft*“ (Z. 404) zum Ausdruck. Darüber hinaus fühlte er sich „*ernst genommen*“, als „*gleich angesehen zu werden*“ (Z. 406, 407). Pater Stein stärkte dadurch das Selbstbewusstsein des Jungen, der sich auf der Ebene von Pater Stein als akzeptiert und ‚emporgehoben‘ verortete. Eine Ebene, die kraft des Generationen- und Positionsunterschiedes nicht eine ‚gleiche‘ sein kann und darf, von Pater Stein für den Beziehungsaufbau zur Nutzung seiner Zwecke indessen so gewollt war.

Erste Annäherung

Dass Pater Stein dies beabsichtigte, zeigten seine weiteren Aktivitäten während der folgenden Sommerferien und dass er etwa ein halbes Jahr danach für die Internatsaufnahme von Jonas sorgte.

Weitere Hinweise auf die persönlichen Absichten des Pater Stein gehen aus den nachfolgenden Textpassagen hervor. Jonas erzählte schon zuvor von den Stadtranderholungen in den Sommerferien, die von der Arbeiterwohlfahrt regelmäßig veranstaltet wurden, und an denen er als Kind teilnahm. Später wurde er „Helfershelfer von den Betreuern“ (vgl. Z. 415) und hat später selbstständig Jugendgruppen betreut.

J.: *im Status des Helfershelfers bin ich mit den Kidis auf einen in der Nähe der Schulvilla gelegenen Fußballplätze gegangen zum Fußballspielen. Und dann kam Pater Stein mit seinem VW-Bus von der Villa heruntergefahren und hatte eine riesige Kühltruhe voller Eis dabei und hat allen meinen Kidis n Eis gegeben (.) und hat mir gesacht (.)Mhm er wär grad dabei, ah, die Räume seines Schlosses oder wie er es auch nannte, weiß ich nicht mehr, zu verschönern, er wollte ein paar Fotos aufhängen, ob er von mir Fotos machen dürfte? Und Marx, wieder der Depp, also so blöd war ich doch damals eigentlich garnich >lacht< (.) hab ja gesacht (.) mit dreizehn, vierzehn, ja, ja, weiß ich nicht, also egal. Auf jeden Fall isch bin mit. (.) Mhm isch hab mich eigentlich, ich hab dann auch diese legendäre, das hab ich jetzt erst voriges Jahr erfahren, wie legendär ist, diese legendäre Badehose, die alle an hatten, angehabt...*

I.: Diese rote Badehose meinen Sie?

J.: *Ja, ich mein, sie wär grün gewesen, aber sie war zu groß, ah (.), kann aber auch sein, ich trag seit, ich geh nicht gerne und nicht oft schwimmen, ich trag seit vielen Jahren eine grüne, ich kann das verwechseln. Ich weiß nur, dass die viel zu groß war, dass ich sie stark festbinden musste, und unangenehm' war mir eigentlich nur ein Foto und jetzt weiß ich gar nicht, ob ich damals die Bravo schon gekannt habe, oder ob ich n Jahr später beim Bravo lesen mich an die Szene, weiß ich nich mehr, auf jeden Fall war da ein Foto dabei, wo ich nur mit Badehose bekleidet mit einer Rose in der Hand dekorativ im Springbrunnen stand. Dass war mir vom Motiv her gnadenlos peinlich (.) ah*

I.: Wie viele Fotos hat der etwa von Ihnen gemacht?

J.: *Weiß ich nich mehr, aber das war in den Sommerferien*

I.: Gefilmt hat er nicht

J.: *Nein, ahm, (1) fünf, sechs, siebenmal, also im Bewusstsein sind mir nur zwei (.) ah, das mit der Rose im Springbrunnen, es warn mehr, es warn 6, 7, 8 aber genau weiß ich das nich mehr. Und ein zweites, ein wunderschönes, wo ich immer stolz drauf war, weil es auch immer in der Villa hing über meinem Zimmer und is erst abgehangen worden, bei der ersten Berichterstattung. Weil, ich hab mich danach immer wenn ich 'n ehemaligen Kolleg-Schüler getroffen habe, oder, ah, immer gefragt, häng ich noch da >lacht< .*

I.: >lacht<

J.: *Du bist das, weil ich hat so lange Haare und, ah, also wirklich 'n wunderschönes Foto, ein, ein hübscher Junge liegt so auf der Wiese und guckt sehnsüchtig in die Ferne, hat mir immer gut gefallen* (.) (Z. 416-452).

Bestärkt durch die bisher gezeigte Unbefangenheit von Jonas investiert Pater Stein ein weiteres Mal in den Beziehungsaufbau zu ihm. Diese Passage wird von Jonas in der vorherrschenden Erzählweise der Beschreibung mit Hintergrundkonstruktionen und in häufig unvollständigen Sätzen dargestellt. Dabei fällt auf, dass er sich um die genaue zeitliche und inhaltliche Zuordnung der Ereignisse bemühen muss. Der Kern seiner damaligen Empfindungen ist ihm jedoch gegenwärtig. Der Sachverhalt erweist sich nur auf den ersten Blick als ein sozialer. Jonas spielt mit Kindern während der Stadtranderholung in den Sommerferien Fußball und wird dabei von Pater Stein mit Eis für alle Kinder versorgt. Unter dem harmlosen Vorwand der Verschönerung seiner Räume in der Villa (vgl. Z. 421, 422) fragt Pater Stein anschließend, ob er von Jonas Fotos machen dürfte (vgl. Z. 423). Pater Stein ist es gelungen, durch sein Interesse an dem Spiel und der Belohnung mittels verschenktem Eis eine Verknüpfung herzustellen, der sich der Junge nicht entziehen kann. Sein erzählendes Ich versteht seine erzählte Ich nicht: *„Und Marx, wieder der Depp, also so blöd war ich doch damals eigentlich gar nicht >lacht<“* (Z. 423-424). Mit dem Adverb *„eigentlich“* (Z. 424) wehrt Jonas sich gegen den äußeren Anschein ein *„Depp“* (Z. 423) gewesen zu sein. Im Grunde empfand er sich damals keineswegs als *„blöd“* (Z. 423). Der Erzähler macht hier in anschaulicher Weise klar, dass Kinder – auch pubertierende – eben noch nicht vollständig in der Lage sind, alle Konsequenzen vom Verhalten Erwachsener zu durchschauen, dass sie nicht auf ‚gleicher Augenhöhe‘ in der Lage sind, mit ihnen umzugehen. Schließlich ließ sich Jonas mehrfach fotografieren, wofür heute der juristische Begriff ‚Posing‘ verwendet wird, sofern das Kind bei der Vornahme sexueller Handlungen fotografiert wird (vgl. Zinsmeister, 2010, S. 100.) In herausgehobener Erinnerung sind ihm zwei der Fotos geblieben. Auf dem einen Foto trug er nur eine viel zu große Badehose und stand mit einer Rose in der Hand dekorativ im Springbrunnen (vgl. Z. 437-438). Dieses Motiv bewertet Jonas nicht als sexistisch, sondern damals als *„gnadenlos peinlich“* (Z. 438). Wie er heute dazu steht, bleibt unerwähnt. Über das zweite Foto hat er sich lange gefreut und war stolz darauf, weil es später über seiner Zimmertür hing. Er beschreibt es als wunderschönes Foto, auf dem ein hübscher Junge auf der Wiese lag und sehnsüchtig in die Ferne guckte (vgl. Z. 450-452).

Diese Foto-Episode zeigt, dass Pater Steins Bemühungen um Jonas Vertrauen erfolgreich war. Jonas wiederum nahm die Fotos mit den Kriterien eines adoleszenten Jungen wahr, dem das Motiv eines Fotos peinlich war und der ein anderes aus ästhetischen Gründen mochte. Mit einem ‚sehnsuchtsvollen Blick in die Ferne‘ auf dem Foto konnte er sich damals identifizieren. Dass diese Ereignisse einen weiteren Baustein für einen eventuell geplanten sexuellen Missbrauch darstellen konnten, entzog sich dem Beurteilungsvermögen des Jungen. Nach diesem Fotoshooting ging Jonas zwar mit dem Gefühl, *„unverantwort-*

lich“ (Z. 458) gehandelt zu haben wieder zu der Kindergruppe der Stadtranderholung zurück. Jedoch führt er nicht aus, ob er das Verlassen der spielenden Kindergruppe als ‚unverantwortlich‘ bewertete oder das Zulassen des Fotografierens.

In der realen zeitlichen Abfolge erhielt Jonas als nächstes das „Sensationszeugnis mit Fünfen und einer Sechs“ (vgl. Z. 460). Dieses Zeugnis und die Intervention der Mutter (vgl. Z. 461) veranlassten Pater Stein offiziell zu dem Angebot, Jonas in das Internat aufzunehmen. Wie im Folgenden zu sehen sein wird, entwickelte sich Jonas während dieser Zeit im Internat nicht in die von den Eltern oder Pater Stein erwünschte Richtung.

Sexuelle Annäherungsversuche kurz vor dem Ende der Schulzeit

Zunächst bekam Jonas Nachhilfeunterricht von Pater Stein und anderen Lehrern, der Erfolg brachte. Wie schon erzählt wurde, konnte Jonas in die 10. Klasse wechseln (Z. 555). Wobei der Nachhilfeunterricht von Pater Stein nicht während des offiziellen ‚Studium Silentium‘, der Schulaufgaben- und Nachhilfe-Betreuung für die Internatsschüler stattfand, sondern nachts, indem Pater Stein Jonas aus dem Bett holte:

J.: ... auf die tolle Masche, mich 12:00 Uhr nachts aus dem Bett zu holen und erst wieder ins Bett zu lassen, wenn ich die Vokabeln konnte. >lacht< (Z. 505-507).

Das Lachen und die Einordnung dieses pädagogischen Verhaltens als „tolle Masche“ (Z. 505) kennzeichnen Jonas Äußerung als eine ironische, die deutlich macht, dass Jonas das Verhalten des Paters kritisch bewertet. Allerdings bestand neben den nächtlichen Nachhilfestunden auch eine Beziehung, die Jonas nicht problematisiert: Beide spielten nach wie vor regelmäßig Tischtennis und duschten anschließend zusammen (vgl. Z. 521).

J.: (...) er war immer sehr um mich bemüht, hab Vitaminpillen und Obst gekriegt, auch immer sehr um (...) Nähe bemüht, aber es ist nix gelaufen, und (...) also gelaufen is, dass die, die, die Einflussnahme auf mein Leben immer, immer intensiver wurde, äh, geh doch nich mehr zur Arbeiterwohlfahrt, geh doch zu unserer Jugendgruppe, mach dieses, lass jenes und da noch und noch mal unsere Jugendgruppe, und geh doch ins Neue Deutschland, diese Jugendgruppe, da wo's dann auch diese traditionellen Nordlandfahrten mit Nackt und so weiter (...) Mhm ich weiß gar nicht mehr, ob ich mich zuerst mit gebremstem Schaum geweigert habe oder oder ob ich von Anfang gesacht habe, ich bin ich, nä mach ich nich, weiß ich nich mehr genau, aber ich hab zumindestens zu einem sehr frühen Zeitpunkt, das wollt ich alles nich, 'ne ich wollt mit meinen Leuten von früher zusammen sein, ahm, (...) isch bin also nicht näher an ihn ran, sondern eher im Gegenteil, ah, eher entglitten. Dann kam die erste Freundin, dann kam was für Sprüche: „Junge du brauchst deine Kraft für was anderes, lass die Mädchen in Ruhe“, wörtliches Zitat von Stein (Z. 525-539).

In dieser beschreibenden Textpassage mit einem Zitat von Pater Stein in direkter Rede wird zum einen deutlich, dass er sich darum bemühte, Jonas einen anderen sozial-kulturellen Horizont zu eröffnen. Die versuchte Einbindung von Jonas in die katholische Jugendgruppe geschah in dem Zeitraum, in dem Schüler wegen Drogenkonsums das Kolleg verlassen mussten (vgl. Z. 794). Auch Jonas hat „gekiff“ (vgl. Z. 797-798), also Haschisch geraucht.

Es ist nicht auszuschließen, dass Pater Stein sich den Jugendlichen für weitergehende sexuelle Handlungen gefügig machen wollte, beispielsweise in den Freizeithäusern, die dem Kolleg bei Ausflügen und Fahrradtouren und ähnlichem zur Verfügung standen. Der Erzähler kann zwar den Zeitpunkt, an dem er die Gefolgschaft verweigerte, nicht mehr genau fassen (vgl. Z. 535-536), aber *„ne, ich wollt mit meinen Leuten von früher zusammen sein, ahm,(.) isch bin also nicht näher an ihn ran, sondern eher im Gegenteil, ah, eher entglitten.“* (Z. 536-538). Trotz der Internatsunterbringung gelang Jonas das Pflegen von Kontakten außerhalb des Internats, denn im Alter von etwa 15/16 Jahren kamen „Freundinnen und Küssen“ (vgl. Z. 539, 543) hinzu. Das blieb Pater Stein nicht verborgen, denn er ermahnte ihn *„Junge, Du brauchst Deine Kraft für was anderes, lass die Mädchen in Ruhe“* (Z. 538-539). Doch Pater Stein konnte bei Jonas weder die Entwicklung in der Pubertät verhindern, noch gelang ihm dessen Integration in die katholische Jugendgruppe „Neues Deutschland“. Stattdessen geriet Jonas in *„alternative“* (Z. 599) Kreise, die sein weiteres Leben maßgeblich prägten, nachdem die Versetzung in die 10. Klasse gelungen war und Jonas seine Lernbemühungen wieder reduzierte. Rückblickend erzählt Jonas über das Verhältnis zu Pater Stein Folgendes:

J.: Dieses Übergriffige begann (1) erst, als, ah, ich keine weiteren Schritte in diesen Apparat gemacht habe oder im Gegenteil, ahm, isch hat ja dann mein Ziel auch erreicht, ich bin versetzt worden, ich hatte wieder gute Noten (Z. 549-552).

Formal überlegt Jonas einen kurzen Moment, ab wann das übergriffige Verhalten von Pater Stein begonnen hatte und legt sich dann auf den Zeitraum fest, als klar wurde, dass er die Kolleg-Integration nachhaltig zu verweigern begann. Diese Sichtweise wird gestützt durch die Betonung *„im Gegenteil“* (Z. 551), mit der er implizit zu erkennen gibt, dass er sich ab dieser Zeit stärker auf die Umgebung außerhalb des Kollegs hinbewegte. Die weitere Formulierung *„ich hat ja dann mein Ziel auch erreicht“* (Z. 551) legt nahe, dass er sich den Freiraum für die verbrachte Zeit außerhalb des Kollegs zu Lasten einer weiteren intensiven Arbeit an schulischen Inhalten verschaffte. Das erreichte Ziel, die Versetzung, dient Jonas als Begründung dafür, weshalb er sich vom Lernen wieder abwandte und mehr nach außen orientierte. Das heißt, auch die Internatszeit konnte in ihm keine dauerhafte Anstrengungsbereitschaft wecken. Eine wirkliche Lernmotivation war in dem Internat nicht erreicht worden. Somit wurde auch die Aufstiegsorientierung der Mutter vom Sohn nicht internalisiert und schulisch dauerhaft umgesetzt. Über die daraus folgenden Konsequenzen wird an späterer Stelle berichtet. Eine vordergründig ideal anmutende pädagogische Professionalität im Spannungsverhältnis zwischen Fördern und Auslesen hat bei Jonas das gymnasiale Schulziel, das Abitur, verfehlt.

Die Interviewerin fragt an dieser Stelle auf Grund des Beginns der letzten Passage (Z. 549) nach Übergriffen oder sexuellen Situationen, die Jonas mit Pater Stein erlebt habe. Dazu gibt er folgende Beschreibungen:

J.: ... bei mir fing's erst an, als ich mich entzogen habe, so ah, vielleicht so als letzten Versuch oder ah also diese Geschichten, wo dann, ah, wo er in der, ah, so Duschszenen von uns verlangt hat, mit, mit nackt putzen und wo dann sein, sein Glied erigiert war, und wo er sich zu mir ins Bett gelegt hat, so, so auf die kumpelhafte dat, wo er in der Dusche seinen erigierten Penis an mir reiben wollte und ich ihn weggestoßen habe... (Z. 564-569). Wo ich mit Klassenkameraden auf dem Fußballplatz war, es hat tierisch geregnet und wir kamen total verschlammt in die Villa und haben wirklich, ah, ich glaub, wir haben unsere Fußballschuhe im Vorraum des Duschraums abgestellt, dann kam Stein, hat uns entsetzlich ausgeschimpft, ah, ah, und hat dann noch en Eimer mit Lehm genommen in die Dusche rein geschüttet, und wir mussten dann nackt übern Boden rum und ah putzen, dass ist die einzige Situation, die ich damals schon als wirklich erniedrigend, also auch direkt 'ne jetz nich nur im Nachhinein, wo mir im Nachhinein so das eine oder andere aufgefallen is, was ich dann im Nachhinein vielleicht erniedrigend fand oder so, aber das war die einzige Situation, die die ich in der Situation so, so empfunden habe (Z. 621-631).

I.: O.k. Und die Situation, wo der zu ihnen ins Zimmer kam?

J.: Er wollt sich zu mir ins Bett legen, aber ich hab ihn herausgeschmissen, ne, also ich war ja da auf'm Absprung, ich weiß garnisch, ob ich zu dem Zeitpunkt da is man ja schon älter ne, ahm, ich weiß garnisch, ob ich da schschsch, (2) das krieg ich glaub ich nich mehr klar, ob ich da schon mit meinen Eltern gesprochen hab, dass ich weg will (.) (Z. 667-672).

Die drei Episoden in den Segmenten dieser Passage fanden in den etwa zwei Jahren statt, in denen Jonas im Internat lebte. Wann genau er seine Eltern bat, ihn wieder zu Hause wohnen zu lassen, erinnert er nicht mehr genau (vgl. Z. 673-681). Er wollte wieder Tageschüler werden. Sicher scheint indessen für ihn zu sein, dass die Übergriffe von Pater Stein nicht das Hauptmotiv darstellten, weswegen er das Internat verlassen wollte, sondern dass er seine Freiheit wollte (vgl. Z. 576-577). In dem ersten Segment dieser Passage fällt eine gewisse Beiläufigkeit des Erzählens auf. Während er die Erzählung mit einem Argument beginnt, setzt er die Beschreibung der Ereignisse mit dem umgangssprachlichen, räumlich verwendeten Adverb „wo“ (Z. 565, 566, 567, 568) im Stil einer aufzählenden Ereigniskette fort. Seine anfängliche Argumentation, dass Pater Stein mit seinen Übergriffen vielleicht einen letzten Versuch zu seiner Integration in das Kolleg starten wollte (vgl. Z. 564-565), hat einen nahezu entschuldigenden, fürsorglichen Charakter. Er verwendete offenbar keinen Gedanken an die vorhandenen eigenen Interessen des Paters. Inhaltlich enthält dieses Segment unterschiedliche Ereignisse. Aus anderen, hier nicht zitierten Textstellen, geht hervor, dass Pater Stein die Jungen nach dem Duschen öfter noch nackt die Duschen putzen ließ. Das nackte Duschen störte ihn nicht, weil er dies vom Sportverein kannte (vgl. Z. 401-408). Das nackte Putzen der Duschen empfand er jedoch als „wirklich erniedrigend“ (Z. 628). Einmal allerdings wollte Pater Stein seinen erigierten Penis in der Dusche an ihm reiben, er konnte ihn jedoch wegstoßen (vgl. Z. 568-569). Der von Pater Stein initiierte emotionale Beziehungsaufbau ist demnach nicht in dem Maße gelungen, wie der Pater sich das gewünscht haben mag. Jonas scheint zu keinem Zeitpunkt wirklich abhängig von Pater

Stein zu sein. Und dieser wiederum traf zwar seine Vorbereitungen im Sinne eines Beziehungsaufbaus für einen Missbrauch, aber konkrete Versuche unternahm der Pater auf diesem Feld wenig. Die Fähigkeit zur Abwehr des Paters resultiert daher sowohl aus der nicht vorhandenen Verstrickung von Jonas mit Pater Stein, als auch aus dem emotionalen Reifegrad eines 16/17-Jährigen, der sich bereits Mädchen zugewandt hatte.

Die dritte Episode in diesem Segment „... und wo er sich zu mir ins Bett gelegt hat“ (Z. 567) steht in keinem Zusammenhang mit den Duschvorgängen, sondern bezieht sich auf das nochmals angedeutete Ereignis, wonach Pater Stein zu ihm ins Zimmer kam (vgl. Z. 661), was aber erst auf Nachfragen im dritten Segment dieser Passage ausgeführt wird.

Die zweite Passage erzählt Jonas mit der Einbettung in eine Hintergrundkonstruktion, mit der er lebhaft und bildlich die Vorgeschichte zur eigentlichen Szene beschreibt. Die Klassenkameraden kamen vom Fußballplatz, es hatte „*tierisch geregnet*“, die Jungen waren total „*verschlammt*“ (Z. 622-623) und wollten duschen. Pater Stein kam hinzu, sah den Schmutz, schimpfte entsetzlich (vgl. Z. 625) und schüttete schließlich noch einen Eimer mit Lehm in die Duschen. Die Jungen „*mussten dann nackt übern Boden rum und ah putzen*“ (Z. 626-627). Jonas bewertet diese Situation als die einzige, die er schon damals direkt als erniedrigend empfunden habe (vgl. Z. 628-631). Das lässt darauf schließen, dass der Erzähler heute über manche Situation anders urteilen würde, gibt dazu jedoch keine Beispiele. Die Konkretheit und Detailgenauigkeit, mit der Jonas diese Episode im Verhältnis beispielsweise zum ersten Segment dieser Passage erzählt, unterstreicht seine damalige Verletztheit, die in krassem Gegensatz zu seiner sonstigen Beschreibung seines damaligen Gefühls steht, anlässlich der üblichen Duschvorgänge mit Pater Stein nach dem Tischtennispielen als „*eher so gleich angesehen*“ (Z. 407) zu werden.

Im dritten Segment dieser Passage beschreibt Jonas auf Nachfrage der Interviewerin, dass Pater Stein sich einmal in Jonas Zimmer in dessen Bett legen wollte, er ihn aber „*herausgeschmissen*“ (Z. 668) habe. Offenbar nutzte Pater Stein seinen nächtlichen Nachhilfeunterricht lange Zeit nicht für konkrete Versuche des sexuellen Missbrauchs. Auch wenn Jonas diesen Vorfall zeitlich nicht genau verorten kann, so fand er in jedem Fall gegen Ende der Internatsunterbringung von Jonas statt (vgl. Z. 671-672). Jonas konnte in seinem Zimmer ebenso wie beim geschilderten Übergriff in der Dusche das Enaktierungspotenzial aufbringen, das zur Abwehr der sexuellen Angriffe von Pater Stein notwendig war. Gleichwohl ist er sich über sein Motiv für die Abwehr nicht völlig im Klaren. Er bietet sein Alter und somit seine Reife als Erklärung an (vgl. Z. 670). Eventuell hatte er damals mit dem bevorstehenden Verlassen des Internats, um bis zum Ende der Schulpflicht wieder Tagesschüler zu werden, implizit die Annahme verbunden, dass ihm nichts mehr passieren könne, da er sich dem Einflussbereich des Paters entzogen wähnte. Gefühle von Angst gegenüber Pater Stein thematisiert Jonas zu keinem Zeitpunkt des Interviews.

7.2.1 Der Internats- und Schulabgang

Der Deal

Aus den ambivalenten Gefühlen von Jonas im Hinblick auf das Jesuitenkolleg (vgl. Z. 305-313) kann angenommen werden, dass die schulischen Schwierigkeiten ihn psychisch belasten. Während der etwa 2½-jährigen Internatsunterbringung wurden sie offenbar durch äußerste Strenge und Nachhilfe abgefangen, jedoch blieb die Haltung zur Schule unverändert. Im Grunde beginnt die Unlust, das „Unwohlsein“ (vgl. Z. 228) bereits am Anfang der Kollegzeit, in der 5. Klasse.

Jonas erzählt, dass er so etwa nach mehr als zwei Jahren Internatszeit mit seinen Eltern redete und ihnen sagte, dass er wieder nach Hause wolle (vgl. Z. 572-574). Die Mutter sprach mit Pater Stein. Entgegen der Erwartung von Jonas und seiner Mutter willigte Pater Stein ein und bot an, Jonas weiterhin im Studium Silentium zu belassen. Diese nachschulische Lern- und Hausaufgabenbetreuung war eigentlich den Internatsschülern vorbehalten und stellte deshalb für Jonas eine Besonderung dar (vgl. Z. 593-597). Die Mutter war erleichtert und willigte ein, Jonas scheint keine Wahl geblieben zu sein. Er ging dennoch seinen Interessen nach – er beschreibt sich damals schon als „gefühlter Linker, der die Welt verändern und so“ (Z. 582). Er habe mit Pater Stein „nen Kampf aufgenommen“ (Z. 579), sei ihn „intellektuell angegangen und habe seinen ganzen Christenscheiß, den er erzählt habe, in Zweifel gezogen...“ (vgl. Z. 579-581). Jonas Interessen lagen gegen Ende der Schulpflicht schon stark in der alternativen Szene (vgl. Z. 614-615), er sei mit „Haschisch rauchen aufgefallen“ (Z. 600). Jonas führt dann in seinen Augen eine „Lappalie“ (Z. 600) an, weswegen es zu einem „Deal“ (Z. 605) mit seinen Eltern gekommen sei:

J.: ... ich bin ah, ah, 15 Minuten zu spät vom Fußball in Studium [Silentium] gekommen... es war 'ne Kleinigkeit, aber das war's dann ja, ich bin also aus dem Studium raus und dann (.) hat's ein Gespräch mit meinen Eltern gegeben, ich würd' mal sagen, es is ein Deal gewesen, ah, ich war denen zu rebellisch, gut mit meinen Leistungen ging es dann auch bumms direkt wieder in den Keller und der Deal is gewesen, wir versetzen den Jungen, wir geben ihm die Mittlere Reife, und er verlässt auf eigenen Wunsch das Gymnasium, und so stand's dann auch im Abschlusszeugnis. Jonas verlässt auf eigenen Wunsch. Wenn ich nich auf eigenen Wunsch gegangen wäre, hätten die mir die Versetzung verweigert (.) (Z. 601-611).

Jonas bringt in diesem beschreibenden Textausschnitt sehr klar zum Ausdruck, dass eine kleine Verfehlung in Form einer Verspätung lediglich ein Auslöser für den ‚Deal‘ war, den Pater Stein mit seinen Eltern aushandelte. Nachdem der Vater Mitarbeiter des städtischen Schulamtes war, hoffte der Pater vielleicht, dass der Vater sein Verhalten als Zeichen des Wohlwollens auffasste. Jonas beschreibt als Grund für den ‚Deal‘, dass er zu „rebellisch“ gewesen sei (Z. 606) und seine Leistungen „wieder in den Keller“ (Z. 607) gingen. Es bleibt offen, ob man Jonas mit guten Schulleistungen auch nach Erreichen des 18. Geburtstages auf dem Kolleg behalten hätte oder nicht. So verließ er als 18-Jähriger mit der Mittleren Reife das Jesuitenkolleg.

Ein Bilanzierungsversuch: Wie es dazu kommen konnte

Die nächste Textpassage wird mit einer Frage der Interviewerin eingeleitet, wie die Nachhilfe, die Versetzung, die Internatsunterbringung, die schulische Abwärtsentwicklung und die Annäherungsversuche des Paters miteinander zusammenhängen (vgl. Z. 685-691). Daraufhin evaluiert Jonas seine damalige Situation, wofür er zunächst nach Worten sucht:

J.: *ahm, isch wollt in der Phase auch, also war jetzt nich so, dass, dass, dass ich glaub auch nischt, dass, ah (.) vielleicht war sogar dass die erste Zeit im Internat ah das Klima, was ich am wenigsten als repressiv empfunden habe, im Gegensatz zur Schule, weil ah also, er hat sich sehr also bemüht, also ich war wahrscheinlich ein Langzeitprojekt, also sehr, sehr ah anders, anders von allen Jungs ne,... (Z. 560-565).*

Und:

J.: *... ich wollte meine Freiheit Mhm was aber mehr war als von Stein weg, also der war ja auch anziehend der Kerl 'ne... (Z. 577-578).*

Und:

J.: *... also ahm, ist jetzt nich so, dass da 'n großer Hass war oder 'ne große bewusste Angst, deshalb hab ich eben gesagt, es ist weniger Stein als das System über diese ganze Schule, dies ganz dies ganz über Jahre diese repressive Mhm eigentlich nie das Gefühl, dass man so in Sicherheit is, dass, dass verbinde ich am ersten mit der Zeit, meine Klassenlehrerin war 'ne Superfrau, die ist krank geworden und dann weggegangen, die is auch an nicht mit dem Klima klar gekommen, nich, nich, diese Person gehört dazu, die war auch exponiert... aber (.) wenn mich jetzt jemand ganz spontan fragen würde, was fällt Dir als erstes dazu ein, zu deinem Gefühl, ich würde nie Stein sagen, ich würde immer nur diese repressive Atmosphäre mit Angst und Bedrohung sagen 'ne (.)... (Z. 582-592).*

Durch alle drei Segmente dieser Passage zieht sich Jonas gefühlte Ambivalenz zwischen einem „anziehenden“ (Z. 578) Pater Stein, mit dem er Tischtennis spielte und der sich bemühte und einer als repressiv und bedrohlich empfundenen Schulatmosphäre (vgl. Z. 592). Hinzu kam sein Gefühl, in der Schule nicht dazuzugehören, weil er „*also sehr; sehr anders war*“ (Z. 564). Diese Ambivalenz bestand, obwohl er als Klassensprecher sicherlich auch Anerkennung durch die Akzeptanz der Mitschüler empfunden haben wird (vgl. Z. 253).

Jonas Ambivalenzen kommen in seinen unvollständigen Sätzen, in der häufigen Verwendung des Adverbs ‚also‘, mit dem er begonnene Sätze erläuternd weiterführt, in seinen Wortwiederholungen und zuletzt mit einer Hintergrundkonstruktion zur Bestärkung seiner Äußerung, zum Ausdruck. Darüber hinaus beschreibt er Szenen, in denen Pater Stein ihn äußerst schmerzhaft in den Nacken gepackt hat, sowohl im Unterricht als auch nachts (vgl. Z. 665-666). Das Gefühl der Repressivität kann hier indirekt herausgelesen werden, denn er hat sich trotz Schmerz nicht widersetzt.

Dennoch bieten Worte wie ‚fehlende Sicherheit‘, ‚Angst‘, ‚Bedrohung‘, ‚Repressivität‘, mit denen er die von ihm wahrgenommene Atmosphäre der Schule beschreibt, einen aner-

kennungstheoretischen Zugang zum Verständnis seiner Entwicklung an, worauf in der zusammenfassenden, Lebensskizze' zum Schluss dieser Fallrekonstruktion eingegangen wird.

Die bedrohliche Schulatmosphäre und ein spezifisches Elternhaus

Jonas selbst zieht folgende Bilanz:

J.: (1) *also (.) keine Ahnung also* (2) *isch kann nur ganz abstrakt sagen, es hatte auf der einen Seite mit der Atmosphäre da zu tun, es war für mich kein Klima, wo ich irgendwie zurecht kam* (3) *Mhm es gibt mit Sicherheit ein Element, was ich aber noch nicht entdeckt habe, was an mir lag, ahm, (.) ob das Protest gegen Mama war, die immer höher hinaus wollte, ob das 'ne Solidarität mit meinem sehr schwachen, depressiven Vater war, der unter dem Ehrgeiz meiner Mutter gelitten hat, es gibt so viele Möglichkeiten, ahm, (.) ich hab mich in der ganzen Situation, das geht bis zum heutigen Tage, ich erzähle ihnen gleich von meinen Träumen, ah, ganz ambivalent, auf der einen Seite war ich stolz auf meine 5er ihr könnt mich mal, >lacht< ne, hab gleichzeitig drunter gelitten, und ich träume heute noch davon, das Abitur nicht zu schaffen, also obwohl ich immer gesagt hab, das ist mir scheißegal, ne, und obwohl ich ohne Abitur und ohne Abschluss einfach doch ein gutes Leben führe,, ahm, (.) aber ich hab heute immer noch Träume in unregelmäßigen Abständen, wo ich denke, ich bin so acht, neun Wochen, bevor es losgeht mit dem Abitur, „oh mein Gott, das holst du doch alles gar nicht mehr nach, du hast ja gar nix gemacht“ und hab dann Angst Mhm. Also total, das war ja auch damals so, ahm, ich weiss noch, dass ich aus lauter Frust über eine Mathe 6 mal ein Eis für 1 Mark gekauft hab. Ein, ein, ein unglaubliches Ding, also wir ham ja damals zwanzig, dreißig Pfennich für ein normales Eis, 'ne Mark, >lacht< (Z. 297-316).*

Auf der formalen Ebene beginnt Jonas in der Textsorte der Beschreibung im Tempus Perfekt, während er beim Erzählen seines Traumes in das Präsens wechselt, um am Ende mit einer Hintergrundkonstruktion im Perfekt die Bilanzierung abzuschließen. Die Sätze werden vollständig schlüssig erzählt. Sein erzählendes Ich kann mit einem erkennbaren Abstand den evaluierenden Blick zurückwerfen.

Der Erzähler beginnt diese Passage mit der Aussage „*keine Ahnung*“ (Z. 297), die eine erste Antwort auf die vorangehende Frage der Interviewerin nach den Gründen für seine Schulnotenentwicklung darstellt. Anschließend unternimmt er dennoch den Versuch einer „*ganz abstrakt[en]*“ (Z. 297) Erklärung, wonach seine schulischen Leistungen mit der „*Atmosphäre*“ (Z. 298) an der Schule zu tun hatten. Dort herrschte kein Klima, mit dem er zurecht gekommen sei (vgl. Z. 298-299).

Jonas unternimmt den Versuch einer sozial-schulischen Verortung, für die er nicht die optimalen Voraussetzungen mitbrachte, um sich gut integrieren zu können. Er benennt einen möglichen Zusammenhang seiner Schwierigkeiten mit seiner ehrgeizigen Mutter (vgl. Z. 302) und seinem „*sehr schwachen, depressiven Vater*“ (Z. 302), woraus sich die Spannung zwischen Protest und Solidarität ergab. Jonas befand sich in dem Dilemma, entweder der Mutter oder dem Vater gerecht zu werden. Er berichtet sehr authentisch über seine Ge-

fühle im Zwiespalt zwischen den Extremen, die seine Eltern verkörpert haben und seine eigentliche soziale Herkunft. Diese Ambivalenz fällt hier ganz gewichtig auf für seine emotionale Entwicklung. Sie behinderte vermutlich den Aufbau von Selbstvertrauen und führte zu Unsicherheit und einem Mangel an Anpassungsfähigkeit. Die daraus entstehende Problematik für sein Selbst scheint bis heute ungelöst. Denn Jonas stellt fest: *„es gibt mit Sicherheit ein Element, was ich aber noch nicht entdeckt habe, was an mir lag“* (Z. 299-300). Diese Selbstunsicherheit setzt sich bei der Bilanzierung seiner schulischen Leistungen fort. Einerseits war er *„stolz auf [s]eine 5er“* (Z. 305), andererseits hat er *„gleichzeitig drunter gelitten“* (Z. 306).

Weil er sich, wie zuvor erzählt, in der Klasse als *„sehr, sehr anders“* (Z. 564) empfunden hat, unternahm er möglicherweise den Versuch, durch „Unfug und intellektuelle Kritik“ (vgl. Z. 238-239), von seiner Selbstspannung abzulenken, um diese nicht thematisieren zu müssen. Das verschaffte ihm zwar die Funktion des Klassensprechers und damit eine Besonderung, verschärfte aber eher das Passungsverhältnis zur Schule. Es wird deutlich, dass er keinen Sinnbezug zu den Unterrichtsfächern herstellen konnte, und offenbar ohne diesen Sinnbezug keine Lernmotivation hervorbringen konnte. Die Haltung *„ich habe das nicht eingesehen“* (Z. 716) spricht für einen jugendlichen Trotz, der bis heute für einige Fächer mitschwingt. Die häufig schlechten Schulnoten belegen die Unzulänglichkeit seiner versuchten Bewältigungsstrategie.

Jonas Erzählungen machen deutlich, dass er seine außerschulische Zeit mit den Freunden seiner Kindheit und im sozialen Engagement für die Arbeiterwohlfahrt verbrachte, kaum aber mit seinen Klassenkameraden. Damit entfiel auch eine stützende Funktion der Gleichaltrigen aus seinem schulischen Umfeld, die möglicherweise die Brücke zu seiner gelingenden Integration und damit zur Passung in das Jesuitenkolleg hätte bilden können. Das bis heute kaum bewältigte schulische Versagen findet seinen Ausdruck in einem Traum, der ihn in unregelmäßigen Abständen bis in die Gegenwart verfolgt: Folgerichtig schildert er im Präsens: *„... ich bin so acht, neun Wochen, bevor es losgeht mit dem Abitur, ‚oh mein Gott, das holst Du doch alles gar nicht mehr nach, du hast ja gar nix gemacht‘ und hab dann Angst, hm“* (Z. 310-313).

Seine Angst ist hier einerseits als objektbezogene Angst vor den Prüfungen zu verstehen, andererseits signalisiert der sich regelmäßig wiederholende Traum zugleich eine Angst in Form einer Bedrohung des Selbstbildes. Im Traum aber kann sich der soziale Sinn von Angst, die üblicherweise Suche nach Hilfe oder Schutz auslöst, nicht erfüllen (vgl. Kuhne, 2010). Um Hilfe, Schutz und Förderung bemühten sich Jonas Eltern zwar im Rahmen ihrer eigenen konträren Selbstansprüche, konnten sie ihm aber letztlich nicht geben. Das Jesuitenkolleg wiederum erwies sich ebenfalls als ungeeignet, diesem Jungen angemessene Hilfe zu leisten. Die Integration in die schulischen Leistungsanforderungen und in die dortigen Beziehungsstrukturen scheiterte. Dies betraf zum einen die Beziehungen zu den

Gleichaltrigen, zum anderen aber auch die Beziehung zum Internatsleiter und Lehrer Pater Stein, die von der diffusen Aufhebung der Generationendifferenz geprägt war und zwischen Erniedrigung und Wohlwollen pendelte. Festgehalten werden kann jedoch, dass Jonas keine schwerwiegenden Folgen durch das sexuell übergriffige Verhalten oder das Fotografieren in sein weiteres Leben mitgenommen zu haben scheint. Schwerer wiegt das im Elternhaus grundgelegte Gefühl der Selbstunsicherheit, das Jonas annäherungsweise beschreiben kann und mit dem er nach der Schule in das weitere Leben entlassen wird: „Aber bei mir hängt viel in der Familie, ich bin nicht ganz unbeschädigt auf diese Schule gegangen“ (Z. 348-349).

7.3 Ein Lebensbild oszilliert zwischen dem Abgrund und der Suche nach solidarischer Gerechtigkeit

Die Zeit der Orientierungssuche

Es ist davon auszugehen, dass Jonas nach seinem schulischen Scheitern bemüht war, diese überwältigende und unverständliche Erfahrung zu begreifen und in sein Selbstbild zu integrieren, letztlich um einen eigenen Lebensentwurf zu gestalten. Doch wiederum bemühten sich die Eltern. Diesmal versuchte der Vater auf Grund seines Amtes, Jonas auf einem anderen Gymnasium unterzubringen. Doch das scheiterte, weil das Gymnasium, Jonas nicht aufnehmen wollte (vgl. Z. 786-788). Aufgrund einer weiteren Beziehung des Vaters gelang aber die Aufnahme in einer Fachoberschule mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik (vgl. Z. 800-802). Hier hatte Jonas eine kurze Phase, in der er „ein guter Schüler“ (Z. 831-832) werden wollte. Als äußeres Zeichen seines Bemühens trug er statt Jeans eine Cordhose, nahm seinen Ohrring heraus und ließ sich die Haare abschneiden (vgl. Z. 826-828). Trotz des Spagats zwischen Schule, Drogen und Politszene schloss er die Schule mit der Fachhochschulreife ab (vgl. Z. 819-820). Nachdem Jonas den Wehrdienst verweigerte, leistete er im Anschluss an den Erwerb der FH-Reife den Zivildienst bei der AWO im „mobilen sozialen Hilfsdienst“ (vgl. Z. 849) für ältere Menschen. Schließlich ließ ihn ein Schlüsselerlebnis einen langen Weg in die alternativ-autonome Politszene ins Auge fassen:

J.: *Ich hab von zu Hause bei meinen Eltern vor der Tagesschau gesessen und da gab's 1980, als die Bundeswehr wieder mit den öffentlichen Rekrutenvereidigungen angefangen hat, diese Schlacht im Weserstadion in Bremen und ich sitz vorm Fernseher, und, und seh diese Steine schmeißenden Leute und das brennende Polizeimotorrad und ich saß da, das will ich auch machen. Wut, Wut, Wut, brennende Polizeiautos, großartig (.) und ich bin am Tag nach dieser Tagesschausendung, bin ich mit der U-Bahn von hier, dem Vorort, in die Stadt gefahren, ich bin nie in die Stadt gefahren, es war immer, immer alles in unserem Vorort, und hab in der Stadt Leute gesucht, die so was machen und hab sie auch gefunden >lacht< und dann gehörte ich zur politischen Szene, später bin ich im RAF-Umfeld gelandet und wollte in den Untergrund...*

I.: Wann war das?

J.: *So 81, 82, der politische Inhalt wuchs, so 87 hatte ich die Perspektive Untergrund und mein Vater wollte nicht mehr viel von mir wissen, ach, wir ham nich richtig gebrochen (.) wir ham uns gegenseitig radikal in Ruhe gelassen >lacht< (Z. 851-867).*

Der Anfang 20-jährige Jonas vermochte mit der Fachhochschulreife seine Eltern in der Schulbildung quasi überholen. Er beschreibt nun keine Diskussion oder eine Einflussnahme seiner Eltern nach der erworbenen Fachhochschulreife und dem Abschluss des Zivildienstes über eine berufliche Orientierung. Es entsteht der Eindruck, dass die Eltern ihrem Sohn das Finden einer eigenen Lebensperspektive überlassen haben. Stattdessen erzählt Jonas von einem Erlebnis, das er im Fernseher verfolgen konnte und aus dem heraus sich ihm nun Möglichkeiten bieten, bei denen die Eltern nicht wirklich ‚mitreden‘ konnten. Dass der Vater sich eingebracht zu haben scheint, wird aber zumindest in der Aussage deutlich „... *mein Vater wollte nicht mehr viel von mir wissen...*“ (Z. 865).

Die elterliche Ambivalenz hinsichtlich einer Aufstiegsorientierung sowohl für sich als auch für den Sohn einerseits und andererseits seine leistungshemmende gescheiterte Integration in das Jesuitenkolleg könnten dazu geführt haben, dass er weder elterliche noch schulische Normen in seine eigenen Vorstellungen übernehmen konnte. So konnte und musste Jonas sein eigenes Potenzial nutzen, um sich mit den Anforderungen der sozialen Umwelt auseinanderzusetzen. Da er sich selbst seit langem als „*Kommunist*“ (vgl. Z. 1155) bezeichnet, ist davon auszugehen, dass ihm damals eine klassenlose Gesellschaft in kommunistischem Sinn vorschwebte. Jonas erzählt seinen Entwicklungsprozess von der antifaschistischen, autonomen Bewegung bis hin zu den Gewaltaktionen der RAF weder im Detail noch zusammenhängend, sodass hier nur jene erzählten Teile interpretiert werden können, die vor allem einen Blick auf sein Selbstbild ermöglichen, damit der Gesamtzusammenhang seiner biografischen Präsentation nicht verloren geht. Auf dem Weg seiner persönlichen Sinnsuche markiert der Mai 1980 ein wichtiges Datum. In Bremen fand eine Rekrutenvereidigung im Weserstadion statt, gegen die es von tausenden Militarismus-Gegnern zu Gewaltaktionen, auch gegen den Polizeieinsatz, kam (vgl. Z. 858-862). Der Erzähler spürte die Wut, dachte „*großartig*“ (Z. 857) und beschloss, bei „*sowas*“ (Z. 860) mitzumachen. Jonas suchte und fand die „*Leute*“ (Z. 860) und schloss sich einer politischen Szene an, die „*relativ nah an der RAF dran*“ (Z. 982) war. In seiner Entwicklung zum Mann hat Jonas eventuell auch stellvertretend für den ‚schwachen Vater‘ Wut empfunden und hat dessen vermeintliche Ideale im oppositionellen Kampf umzusetzen versucht.

Es scheint ein geradezu folgerichtiger Weg für ihn gewesen zu sein, auf dem er – relativ frei von traditionellen Normen und Bindungen – den Kampf „*mit Leuten*“ (Z. 860) für eine größere individuelle Autonomie nutzen konnte. Der Schritt in eine mehr oder minder solide organisierte Gruppe bot die Chance, sich selbst zu verwirklichen und Anerkennung zu erwerben. Anfang der 1980er Jahre, im Alter zwischen 21 und 24 Jahren, erlebte Jonas die erste, politisch bewegte Zeit in seinem Leben.

Der Auszug aus dem Elternhaus

Er zog zu Hause aus, wohnte in einer Wohngemeinschaft oder auch mal in einem umgebauten, aber kalten Pferdestall (vgl. Z. 874-882). Auf die Frage der Interviewerin, wovon er in der Zeit gelebt habe, antwortet Jonas:

J.: isch hab viel geklaut, also meine Klamotten und, und, und, und, und Seife, Duschgels, Zahnpasta und alles Mögliche hab ich geklaut (.) (Z. 873-874).

Und:

J.: ich hab auch immer wieder mal Jobs zwischendurch gemacht. Päckchen ausgefahren, war auf der Baustelle, hab sogar mal gekocht (.) (Z. 884-885).

Ökonomisch betrachtet, waren diese Jahre durch Unsicherheit und Instabilität geprägt. Auch die Identifikation mit der damaligen politisch RAF-nahen Szene gelang nicht. Jonas argumentiert... „*dat geht alles zu schnell, das ist nicht reflektiert und hab Manschetten bekommen und, ah, bin dann erst mal zurück in meine Jugendinitiative...*“ (Z. 983-985).

Einerseits führt das neu gewonnene Enaktierungspotenzial zu einem positiven Vergleichshorizont, etwas politisch Besonderes zu tun (Teilnahme an Demonstrationen und Veranstaltungen der Autonomen), andererseits lässt ihn sein kritisches Denkvermögen davon wieder Abstand nehmen. Das Potenzial an Respekt und Anerkennung in bestimmten Gruppen, das die RAF-nahe Szene in der medialen Öffentlichkeit erzielte, konnte sich für ihn mit seinem Rückzug nicht entfalten. Vor diesem Hintergrund wirkt seine Rückbesinnung auf die Gruppe der Arbeiterwohlfahrt als eine ‚aktionistische Bewältigung‘ einer Krise. Jonas konstituiert über viele Jahre sein gruppenspezifisches, persönliches Selbstbild im Rahmen „episodaler Lebensgemeinschaften“ (vgl. Bohnsack, et al., 1995 S.27). Dies umso mehr, wenn weder ein beruflicher Aufstieg noch eine fundierte gesellschaftliche Stellung Anerkennung verschaffen können.

Während er in seiner Kindheit als Mitbewohner in einem Neubauprojekt die Kinder beklaute, deren Eltern wohlhabender waren, bestahl er nun den anonymisierten Einzelhandel. Pragmatisch zur Deckung seines Eigenbedarfs, jedoch gewissermaßen mit politischer Legitimation. Aus seiner kindlichen Vorstellung von ‚gerechter Umverteilung‘ entwickelte sich eine gesellschaftliche Opposition mit einer anderen Art von sogenannten ‚Verteilungskonflikten‘. Weil nämlich Sympathisanten der RAF-Fraktion glaubten, zu wenig Einfluss auf politische Entscheidungen nehmen zu können, kam es zur Rechtfertigung von Gewalt als der Geburtshelferin revolutionären Bewusstseins (vgl. Wassermann, 1989, S.45). An dieser Stelle kann der Kampf der RAF gegen das sogenannte Establishment un-diskutiert bleiben, weil sich die Entwicklung von Jonas nicht zur RAF, sondern letztlich in Ablehnung der RAF vollzogen hat. Darüber wird anhand weiterer Textausschnitte später noch einmal zu berichten sein. Allerdings bestimmt ein oppositioneller politischer Hintergrund ein zweites Mal seinen Orientierungsrahmen. Doch zunächst nähert er sich einer bürgerlichen Existenz.

Die erfolgreiche Lehre und der Abbruch einer konventionellen Existenz

Wie oben geschildert, verbringt er die Zeit nach dem Erwerb der Fachhochschulreife bereits parallel zu dem Zivildienst mit politischer Sondierung bis hin zur Teilnahme an Demonstrationen und Diskussionen mit Aktivisten. Sein erster Rückzug aus diesem Milieu erfolgte etwa 1980/1981. Schließlich waren es seine Mutter und seine damalige Freundin, der einzigen, mit der er je zusammenlebte (vgl. Z. 930-931), die ihn überzeugten, eine Lehrstelle zu suchen. Die Berufsberatung riet ihm zu einer Lehre als Verlagskaufmann. Sein „Traumjob“ (Z. 897), „Spiegelredakteur“ (Z. 897) werden zu wollen, scheiterte an seiner Deutschnote, einer „Vier“ (Z. 899-900), wie ihm die Berufsberaterin klar machte. Auch in dieser Situation kämpfte er mit ambivalenten Gefühlen, ähnlich wie bei der Entscheidung für das Jesuitenkolleg. Er bewarb sich „unambitioniert“ (Z. 891) in verschiedenen Verlagen, „wat [er] eigentlich garnisch wollte“ (Z. 891-892). Die Aufnahme einer Ausbildung gelang schließlich in einem Kunstverlag, einer Tochtergesellschaft der Zeitschrift ‚Sozialdemokratischer Vorwärts‘ (vgl. Z. 907-908).

Bei der Einstellung und während der Ausbildung halfen ihm glückliche Umstände: Die Ausbilderin in dem Verlag war die Mutter eines Mädchens, das die Freundin seines besten Freundes auf dem Kolleg war. Es fällt an dieser Stelle auf, dass Jonas Freundesbeziehungen zu anderen Kolleg-Schülern nie thematisiert hat, obwohl es offenbar ‚Gleichgesinnte‘ gegeben haben muss. Andere Schüler mit Drogenkonsum wurden beispielsweise von der Schule gewiesen (vgl. Z. 791-795). Die Ausbilderin war ebenfalls anti-kirchlich eingestellt (vgl. Z. 920). „... und als dann der Marx vor ihr saß, der sich so mit den Kolleg-Leuten gefetzt hat, komm, den nehm’ wer (.).“ (Z. 921-922). Dies war eine besondere Situation, denn Jonas wurde hier gerade wegen seines unerschrockenen, kritischen Potenzials angenommen und konnte sich auf diese Weise von Beginn der Ausbildung an akzeptiert und anerkannt fühlen. Das zeigte Auswirkungen auf sein Engagement: „Ich hab mich dann sehr sehr in diese Ausbildung rein und dann bin ich richtig gut geworden“ (Z. 922-923). Der Umgang mit der Ausbilderin war sehr persönlich. Sogar als sich seine Freundin von ihm trennte, hat die Ausbilderin ihm „eine Woche Frust schieben“ (vgl. Z. 927) gestattet. Diese burschikose Ausdrucksweise kaschiert nur notdürftig seine tatsächliche Verletzung. Immerhin lebte er seitdem nicht wieder mit einer Frau zusammen. Danach wusste die Ausbilderin Jonas abzulenken und zu motivieren: „... und hat mich mit Arbeit zugeschustert und mir für dieses Stadium der Ausbildung sehr verantwortungsvolle Aufgaben übertragen und da hab ich mich rein gestürzt“ (Z. 929-931).

Aus Gründen, die nicht in seiner Person lagen, musste Jonas den Verlag nach zwei Jahren verlassen, konnte das dritte Ausbildungsjahr jedoch in einem anderen, DGB-nahen Verlag und damit die Ausbildung zum Verlagskaufmann erfolgreich beenden (vgl. Z. 959-967). Ihm wurde dort sogar die Übernahme in eine Anstellung angetragen, nämlich eine Tätigkeit in der Werbeabteilung, die ihn zwar nicht interessierte, die er dennoch annahm. Als

ihm jedoch eine Marketingaufgabe für ein Buch übertragen wurde, mit dessen Inhalt er nicht konform gehen konnte, habe er gekündigt (vgl. Z. 972-974). Damit brach Jonas einen Lebensweg ab, in dem er sich als Verlagskaufmann hätte weiterentwickeln können.

Die Vorbereitung für den Untergrund

Gegen Ende der Lehre, etwa 1985, führte ihn wiederum ein Schlüsselerlebnis in die alternative, politische Szene zurück. Und nach der Kündigung in dem DGB-nahen Verlag suchte er keine neue Anstellung sondern intensivierte das politische Engagement. Das Schlüsselerlebnis ergab sich, weil er von den „*alten Genossen*“ (Z. 987) einen Einladungszettel in seinem Briefkasten vorfand: „*Alle, die den Traum vom Kommunismus noch nicht aufgegeben haben*“ (Z. 987-988). Er folgte der Einladung und es zog ihn in den Jahren zwischen 1985 bis 1987 so stark zur RAF hin, dass er sich Ende 1987 intensiv darauf vorbereitete, in den Untergrund zu gehen (vgl. Z. 989-990). Zu dieser Zeit brach sein Vater den Kontakt zu ihm ab, was Jonas ironisierend beschreibt: „*wir haben uns gegenseitig radikal in Ruhe gelassen* >lacht< “ (Z. 866-867). Hat sich Jonas als Junge noch stärker zum Vater als zur Mutter hingezogen gefühlt, richtete er seine spätere Orientierung konsequent auf einen politischen Weg aus, der ihn radikal von einem bürgerlichen Leben (und damit von seinen Eltern) entfernen sollte.

Trotzdem musste er seinen Lebensunterhalt selbst finanzieren. Das geschah teils durch Diebstähle, teils durch unterschiedliche Tätigkeiten in einer Autowerkstatt (vgl. Z. 992 - 995). Als die Autowerkstatt verkauft wurde, half er zunächst einem Freund als LKW-Fahrer aus, blieb dann sogar zehn Jahre als LKW-Fahrer tätig (vgl. Z. 1009-1017). Die Ferntouren und die freien Tage dazwischen ließen sich gut mit seinen politischen Aktivitäten verbinden. Diese umfassten die Teilnahme an „*Demonstrationen, Organisieren von Veranstaltungen und sehr, sehr vielen konspirativen Treffen*“ (vgl. Z. 1021). Die Gruppe bereitete sich auf eine Arbeit im Untergrund vor: Die „*ernstgemeinte Vorbereitung auf den Untergrund, das war unser Ziel*“ (Z. 1023-1024). Doch dazu kam es nicht.

Denn Jonas wurde auf theoretischer Ebene vom Zweifel erfasst. Er habe sich zwar „*immer in der autonomen Szene und nie in der K-Gruppe oder parteiförmig bewegt*“, könne aber „*mit subjektivistischen Bekennerschreiben nach Anschlägen nichts anfangen*“ (vgl. Z. 1037-1047). Diese Bemerkung und die nachfolgende Textpassage erwecken den Eindruck, als hätte er die Erkenntnis gewonnen, dass bei Karl Marx die Arbeiterklasse zum einzigen geschichtlichen Subjekt der Revolution hinaufstilisiert worden war, „*aber die sozialreformerische Politik im kapitalistischen System es fertiggebracht hatte, die Arbeiterschaft durch die Befriedigung ihrer materiellen Grundbedürfnisse zu integrieren mit der Folge, dass diese als revolutionäre Klasse ausfiel*“ (Wassermann, 1989, S. 45). Den in der Substanz gleichen Gedanken verfolgt Jonas, wie im Folgenden zu sehen sein wird. Mit den Zweifeln entfernte er sich innerlich von seinen politischen Mitstreitern aus dem RAF-Umfeld:

J.: ... dann behauptete die RAF irgendwann mal, es gebe ein imperialistische Gesamtsystem, was anzugreifen wäre, ich sag, es gibt immer, es gibt auch innerhalb der herrschenden Klasse Widersprüche, das ist kein monolithischer Block, das ist unmarxistisch, das ist einfach stumpfes wir und ihr und es gibt ganz viel dazwischen (Z. 1042-1046).

Das alltagspraktische Leben und das Verarbeiten politisch linker Literatur haben ihn zum Relativieren bewogen. Es bedurfte aber noch weiterer Erlebnisse, die ihn zum Verlassen des RAF-Umfeldes bewogen. Die Polizei hatte jahrelang gewaltbereite RAF-nahe Täter nicht fassen können und reagierte darauf:

J.: ... okay, wenn wir schon nicht die kriegten, die's gemacht haben, dann klauen wir ihnen einfach das Umfeld und haben mehr oder weniger beliebig über Konstrukte verhaftet. Und daran ist die Szene zusammengebrochen, es gab auf einmal keine Bundeswehr, keine NATO, kein Kapitalismus mehr, es gab nur noch Depression und die Gefangenen (Z. 1050-1054).

Seine Zweifel und der Zusammenbruch der Szene bedeuteten für Jonas das Ende seiner geplanten Untergrundaktivität.

J.: ... also das (.) (1) war hart, war hart. Wie, als wenn man eine Familie verlässt, also richtig schlimm (Z. 1062-1063).

Sehr transparent zeigen die beiden Sprechpausen und die Wiederholung des Adjektivs ‚hart‘ seine emotionale Betroffenheit. Damit wird auch sehr deutlich, dass die Gruppe der Gleichgesinnten für ihn nicht ‚nur‘ eine politische Szene darstellten, sondern prägnante, ‚solidarische‘ Funktionen besetzte. Hier erhielt er die soziale Wertschätzung und kognitive Achtung, deren Erfahrung ihm in vergleichbarer Weise im Jesuitenkolleg verwehrt wurde und in der Familie problembehaftet war. Er verlor gewissermaßen seine gefühlte mentale Heimat.

Der Aufbruch

In den folgenden Jahren gab wiederum ein Anstoß von außen Jonas Leben in zweierlei Hinsicht eine Wende. Zum einen in politischer und zum anderen in wirtschaftlicher Hinsicht. Einen ersten Anstoß gab der Wegfall der innerdeutschen Mauer, woraus sich eine Gruppe politisch Unzufriedener formierte, wenngleich die Unzufriedenheit aus unterschiedlichen Gründen bestand (vgl. Z. 1062-1063). Ein zweiter Anstoß hatte mit der Insolvenz einer ehemals ostdeutschen, mit linker Literatur bestückten Buchhandlung, zu tun.

Der erste Anstoß: Die Überlegungen zum politisch aktiven Neuanfang resultierten aus dem ‚Schock des Versagens der DDR – „ah, dann der 89iger Schock, nie ein DDR-Fan gewesen und trotzdem voll erwischt“ (Z. 1064) – sowie einem Aufflammen rechtsradikaler Aktivitäten. Diskussionen mit seinen ebenfalls politisch unzufriedenen Kameraden führten zu folgendem Ergebnis:

J.: Ne (.) dann sind wir auf diesen alten Klassiker zurückgekommen, wer ist denn eigentlich das revolutionäre Subjekt, ne, ist es die Arbeiterklasse oder ist es die einar-

mige alleinerziehende schwarze Lesbe., ahm, und sind dann auf den Gedanken gekommen, es gibt das revolutionäre Subjekt per se gibt's gar nicht, das Subjekt ist da zu suchen, wo etwas in Bewegung ist und was zu dem Zeitpunkt in Bewegung war die Antifa-Bewegung. (.) Dann bin ich in die Antifa, zumal die in der Zeit auch so sich von der Autonomenszene emanzipierte und doch in etwas verbindliche Organisationsstrukturen reingegangen ist. (.) das hab ich dann sehr intensiv gemacht, so bis Ende der 90iger Jahre. Das Projekt is auch gescheitert. Aufgrund von neuen inneren linksradikalen Zerwürfnissen, dann sind diese bescheuerten Antideutschen aufgetaucht (.) und dann war ich (.) Anfang 2000/2002, weiß ich nich mehr genau, müsste ich nachgucken, um die genaue, is aber nich so wichtig, war ich dann zum ersten Mal seit meinem 17., 16. Lebensjahr ohne Gruppe (Z. 1073-1087)

Mit der Antifaschistischen Aktion (Antifa) eröffnete sich zunächst das Spektrum des Kampfes gegen Rassismus und Nationalismus; Antifa und die ‚Bundesweite Organisation‘ (BO) lösten sich 2001 auf (vgl. wikipedia.org). In dieser Passage betont Jonas das Vakuum, in dem er sich nach der Selbstaflösung der Antifa befand. Das Antifa-Projekt war gescheitert und seit seinem 16./17. Lebensjahr war er erstmalig ohne Gruppe (vgl. Z. 1082 u. 1087). Hatte er sich als Jugendlicher mit seinem Einsatz in der Arbeiterwohlfahrt noch als sozial engagiert verortet, erhielt dieses Engagement in den Jahren nach seiner Schulzeit eine politisch oppositionelle Qualität. Im Alter von etwa vierzig Jahren nun konnte er weder einen positiven noch einen negativen Gegenhorizont nutzen, der für seinen positiven Selbstbezug hätte produktiv wirken können.

Stattdessen gelang es ihm auf einem anderen Weg, einen positiven Selbstbezug zu entwickeln. Der Zufall kam ihm zu Hilfe und generierte den zweiten Anstoß: Durch einen Verleger erfuhr er von der Insolvenz einer Buchhandlung im ehemaligen Ostdeutschland. Die dortigen Inhaber mussten die marxistische Literatur mit Inventar verkaufen. Jonas erwarb diese, wobei eine Einigung über eine Ratenzahlung nach dem ersten Jahr verhandelt und vereinbart wurde. Bestandteil der Vereinbarung war der selbstständige Abtransport der „60-80 Tausend DDR-Bücher“ (Z. 1110) und Regale, wofür sich Jonas einen LKW mietete.

Die Aufbruchstimmung verbunden mit dem Gefühl „*einmal wirklich ein eigenes Projekt zu realisieren, was Spaß gemacht hat*“ (vgl. Z. 1090). Das Projekt bedeutete den Schritt in die Selbstständigkeit mit dem Eröffnen einer Buchhandlung und führte über den zunehmenden Erfolg zu einem selbstbestimmten Orientierungsrahmen, der seine persönliche Autonomie stärkte.

J.: Ah, nach einem Jahr hatte ich schon keine Schulden mehr. Alles gut. Das hat also eingeschlagen wie eine Bombe (Z. 1108-1109).

Jonas eröffnete ein Antiquariat mit historischer Gebrauchsliteratur und wandte sich später verstärkt Originalausgaben zu. Erstmals konnte er erworbenes Wissen aus Teilen seiner Kaufmannslehre für den eigenen Erfolg nutzen. Aber die DDR-Literatur interessierte ihn auch inhaltlich. In den ersten fünf Jahren seiner Selbstständigkeit habe er „*v i e l, v i e l, v i e l gelesen*“ (Z. 1128) und festgestellt, dass es eine Vielzahl von ihm unbekanntem linksso-

zialdemokratischen Gruppierungen in Ost- und Westdeutschland gab, was ihn zu der Erkenntnis führte „*hey, es gibt ja doch noch was außer Moskau und Washington und PG [Parteigenossen]*“ (Z. 1129-1130). In diesen Jahren des bescheidenen, aber wirtschaftlich unabhängigen Existenzaufbaus trat Jonas „*politisch eigentlich immer nur peripher in Erscheinung*“ (Z. 1132). Seine Orientierung hatte sich von einem „Gruppen-Selbst“ – von einem Ich im Wir – zu einem sich selbst verwirklichenden Ich gewandelt. Mit einer gesicherten materiellen Grundlage gelang Jonas ein Individualisierungsschub (vgl. Honneth, 2010, S. 209).

Die Konsolidierung

Allein schon durch seine spezielle Buchhandlung sind Jonas' politischen Kontakte nie vollständig abgebrochen. Durch die Kundschaft in seinem Ladenlokal, älteren und jungen Menschen, trat eine gewisse regionale Bodenhaftung ein:

J.: ... ahm, dann hab ich irgendwann angefangen, mich für Kommunalpolitik zu interessieren, weil's mir auf den Keks gegangen is, dass die Autonomen zwar die Farbe der Unterhose jedes gotischen Befreiungskämpfer kannten, aber nicht wussten, wie's dem Nachbarn geht (1) und dann kam eigentlich, nein, es war kein Zufall, aber es war also, ich hab zwar mit, mit dem Engagement in der Kommunalpolitik geliebäugelt, da kam dann auch nur die Linke in Frage... (Z. 1135-1141).

Die Jahre des Lesens und der politische Bruch mit der Antifa nach 2001 haben bei Jonas massiv einen mentalen Ablöseprozess gefördert. Plötzlich fand er Spaß an dem „*Müslikram*“ (Z. 1182), beispielsweise an Fragen, „*welche Temperatur das Hallenbad hat*“ (Z. 1181) und ähnlichen Themen. Dennoch hätte er es als „*Kulturbruch empfunden, in 'ne Partei einzutreten*“ (Z. 1143-1144). Schon als Schüler des Jesuitenkollegs strebte er nach Freiheit (vgl. Z. 577), er wollte aus einem Zustand der Unabhängigkeit und Selbstbestimmung heraus handeln. Trotzdem gelang es einem Parteimitglied der Linken, ihn nicht nur für ein Amt im Gemeinderat zu begeistern, sondern auch für den späteren Eintritt in die Partei zu gewinnen. Jonas gewann Wahlen und wurde schließlich Mitglied im Gemeinderat (vgl. Z. 1194). Allerdings führte die schnelle Zunahme der Gremienarbeit zur Vernachlässigung des Antiquariats, womit er es „*fast an die Wand gefahren*“ (Z. 1198) hätte. Dieses zeitliche Management habe er inzwischen besser in den Griff bekommen (vgl. Z. 1204-1205, 1208), zumal ihn eine Freundin unterstützt, zu der er jedoch keine weiteren Informationen gibt. Er ist nach wie vor unverheiratet. Jonas kann folgende Bilanz ziehen:

J.: ... also (.) hab ich auch mal nein sagen gelernt, obwohl, dann kam eins zum anderen, also, also wir sind hier in der Stadt [nach wie vor Doornen] ah, relativ gut angesehen, spielen in der Tat eine Rolle“ (Z. 1214-1216).

7.4 Zusammenfassung des Falls Jonas Marx aus anerkennungstheoretischer Perspektive

7.4.1 Die formale Selbstpräsentation

Die Erzählung von Jonas Marx wird von den Textsorten Beschreibung und Argumentation beherrscht, die in der Regel im Tempus Perfekt gehalten werden. Damit trägt Jonas der Interviewsituation Rechnung, denn er expliziert Motive und Zusammenhänge seines eigenen oder fremden Handelns, das sich zum Großteil in seiner Vergangenheit zugetragen hat und nimmt zu diesen evaluativ Stellung. Die Argumentationen und Bewertungen weisen einen starken Bezug zum Gegenwartsstandpunkt des Erzählers auf (vgl. Schütze, 1987, S. 149). Nur an einer Stelle betont Jonas Marx, dass er „damals schon die Situation des nackten Putzens des Duschraums als erniedrigend empfunden habe“ (vgl. Z. 627-628). Er verwendet Hintergrundkonstruktionen im Modus der Erzählung, um mit Hilfe ‚kurzer Geschichten, eine Brücke zwischen einem Sachverhalt und seinen Argumenten zu bilden (so beispielsweise in den Zeilen 44-56, 68-70, 76-78, 313-316, 489-491, 496-501, 587-588, 909-913). Eine direkte Rede setzt er selten ein. Wenn dies geschieht, dann im Präsens, beispielsweise in den Zeilen 200-201, in denen es um die Aufnahme auf das Jesuitenkolleg geht und in den Zeilen 382-383, die den Beziehungsaufbau des Pater Stein, der zum gemeinsamen Tischtennis spielen führte, zum Inhalt haben. Dabei handelt es sich um Ereignisse seines erzählten Ich, die für die Auseinandersetzung mit seiner Biografie Markierungspunkte darstellen.

Jonas Marx erzählt umgangssprachlich lebendig mit häufiger Verwendung von Ausdruckspartikeln (ahm, ne) und setzt auf der prosodischen Ebene häufig ein Lachen als beziehungskonstituierendes Element zu der Interviewerin ein. Es erfüllt zum Teil aber auch eine verharmlosende Funktion in dem Sinne, dass die erzählten Inhalte dadurch in ihrer Tragweite abgeschwächt werden sollen, zum Beispiel, wenn er von Diebstählen erzählt. Das Lachen zeugt ferner von seiner Authentizität bei der Erzählung.

Immer wieder finden sich auch selbstkritische Äußerungen, die er mit humorvollem Beiklang ausdrückt, der jedoch letztlich dazu dienen kann, eine Niederlage zu verdrängen oder sein Selbst zu stärken, wenn er beispielsweise sagt: „... und ich Depp hab ihn noch auf mich aufmerksam gemacht“ (Z. 51) oder „... ich war `n klassischer Spezialist für die sogenannten Laberfächer...“ (Z. 725) oder „... ich war der Spezialist für hochwertigen Unsinn...“ (Z. 238) oder „... wie bescheuert man manchmal is `ne...“ (Z. 375) und „... und Marx wieder der Depp, also so blöd war ich doch damals eigentlich gar nicht“ (Z. 423-424). Den Stellenwert der physischen Strafen (nackt Dusche putzen, „Sadogriffe“ in den Nacken (Z. 665) bewertet Jonas Marx deutlich gravierender als das Fotografieren oder die sexuellen Übergriffe, die er im Versuchsstadium abwehren konnte. Insbesondere die bilanzierenden Passagen über die Schul- und Internatszeit sind in der Konstruktion von Gegensätzen anschaulich dargestellt (z. B. Z. 346-349, 525-539, 575-586).

7.4.2 Eine Lebensskizze überantworteter Autonomie

Die erste Lebenssphäre als Krisenherd: ein Kind zwischen Vater und Mutter und Arbeiterwohlfahrt

Aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive kann die von Jonas Marx dargestellte Biografie als rivalisierende Konfiguration von vier zentralen Lebenssphären betrachtet werden. Die erste Lebenssphäre umfasst die Primärbeziehung zwischen Jonas und seinen Eltern, ist aber eingebettet in eine parallele, zweite Lebenssphäre, der Gruppe der Gleichgesinnten, die im Rahmen der Arbeiterwohlfahrt organisiert ist und deren Einfluss bis in das Erwachsenenalter hineinreicht. Jonas genießt auf den ersten Blick eine „*sehr, sehr schöne Kindheit*“ (Z. 29). Das liegt vor allem an dem Neubaugebiet in der Nähe der Natur, wo Jonas viel Freiraum erhält. Diese Zeit bewertet Jonas als „*traumhaft*“ und „*ziemlich prima*“ (Z. 29, 32).

Obwohl beide Elternteile aus dem Arbeitermilieu stammen, klingt schon früh in Jonas Schilderungen ein Spannungsmoment in der Anerkennungsbeziehung zwischen Vater und Mutter an. Die Mutter war ehrgeizig und strebte nach einem sozialen Aufstieg, der Vater schien seine Lebenssituation zu akzeptieren. Daraus resultierten „*viele Konflikte zwischen den Eltern*“ (vgl. Z. 70 -71, 103). Jonas sollte besonders nach der mütterlichen Vorstellung „*was Besseres werden*“ (Z. 67-68). Der Vater und Jonas zeigten sich selbst aber mit ihrer sozialen Klasse zufrieden (vgl. Z. 70-71, 74-75). Obwohl beiden Elternteilen ein kleiner Positionsaufstieg gelang, übernahm die Mutter die aktivere Rolle für die Umsetzung ihres Aufstiegswillens, den sie auf den Sohn übertragen wollte. Diese Rolle wird über ihr persönliches Kontakthalten zum Pater Stein eindrücklich dokumentiert. Der „*schwache*“ Vater wurde „*depressiv*“ (Z. 302). Jonas fühlte sich in seiner kindlichen Umgebung sehr wohl und teilte den Aufstiegswillen der Mutter keineswegs. Er empfand sich als geliebt, geriet aber in die Zwickmühle zwischen den Eltern. Während sich die Mutter für den sozialen Aufstieg aus dem Arbeitermilieu einsetzte, strebte der Vater die Pflege und Fortsetzung seiner traditionellen, sozialen Linie an, einer Linie, der sich auch Jonas sehr nahe fühlt.

Daraus folgt für Jonas eine inkonsistente Anerkennungsbeziehung: Wenn er den Erwartungen der Mutter entspricht, kann er die Anerkennung des Vaters verlieren und umgekehrt (vgl. Helsper, 1995, S. 136). Das konkurrierende Selbstverwirklichungsprogramm zwischen Vater und Mutter stellt das grundlegende Strukturierungsmoment dieser familialen Konstellation dar. Gleichwohl blieben beide Eltern in ihren alltagsweltlichen Bezügen dem Arbeitermilieu verhaftet.

Jonas erzählt auch, dass seine Kindheit und Jugend durch das Elternhaus getrübt gewesen sei (vgl. Z. 65-66): Er habe „*mit der Mutter tierisch geschimpft*“ (vgl. Z. 76), als sie sich einen Mantel aus Pelzimitat kaufte. Und er habe so gut wie nie Freunde mit nach Hause gebracht (vgl. Z. 80), weil die Mutter fast zwanghaft ordentlich gewesen sei. Er beschreibt eine Haltung, die von „*Protest gegen die Mama und Solidarität mit dem Vater*“ (vgl.

Z. 300-301) geprägt gewesen sei. Die daraus resultierenden Spannungen wirkten der Entwicklung einer homogenen, ganzheitlichen, innerfamilialen Einmaligkeit entgegen. Insofern ist für Jonas ein Krisenpotenzial immanent: Einerseits im Hinblick auf die Bindungsqualitäten zu Vater oder Mutter, die aufgrund der ambivalenten Konstellation zwischen den Eltern eher behindert wurden. Andererseits, weil Jonas keinen klaren familialen Sozialisationsraum erlebte, den er als soziales Konzept in sein Selbst integrieren bzw. in Form eindeutiger elterlicher Normen in sein sich entwickelndes Selbst übernehmen konnte. Seine Erzählungen machen deutlich, dass sein familialer, früher Sozialisationsraum als soziokulturelles Spannungsfeld konstruiert war. Eine affektive Anerkennung im Sinne „*liebvoller*“ (Z. 17) Zuwendung zu ihrem Sohn war beiden Elternteilen trotz dieser Differenzen möglich. Als die Mutter nicht nur den Arbeitgeber, sondern damit sozusagen auch das ‚Lager‘ wechselte, von der „Arbeiterwohlfahrt“ in die „Arbeitsgemeinschaft Selbstständiger Unternehmer“ (vgl. Z. 155-184) fand eine Distanzierung zur Mutter statt – Jonas erlebte einen „*riesen Schock*“ (Z. 156). Die Rolle des Vaters, der als männliche Identifikationsfigur einerseits sehr wichtig gewesen wäre, denn Jonas fühlte sich seinem Denken verbunden, andererseits aber früh depressiv wurde und nicht mehr greifbar in Erscheinung trat, könnte stellvertretend für den schwachen Vater einen Beitrag zu seinen späteren Wutempfindungen geleistet haben. Insgesamt wird deutlich, dass Jonas sich als Projektionsfläche der Aufstiegswünsche seiner Mutter entwirft, die ihn jedoch überforderten.

Jonas beschreibt für seine Kindheit und Jugend keine familiale Situation, in der er aktiv zurückgewiesen, herabgesetzt oder vernachlässigt worden wäre. Auch die gelegentlichen Schläge des Vaters oder das Schimpfen der Mutter, wofür sich die Eltern eher schämten, kann er mit seinem kindlichen ‚Unfug‘ in Verbindung bringen und sie gleichsam in Schutz nehmen. Eine Beeinträchtigung für Jonas Selbstvertrauen, ausgelöst durch physische Misshandlungen, ist daraus nicht abzuleiten. Das bedeutet, dass er von den Eltern auf den ersten Blick die emotionale Zuwendung erhalten hat, aus der sich Selbstvertrauen entwickeln kann (vgl. Honneth, 2012, S. 172). Die familialen Beziehungsverhältnisse sind jedoch komplizierter. Die Mutter hätte für die Realisierung ihres Aufstiegswillens und dessen Übertragung auf den Sohn wahrscheinlich die Unterstützung von Jonas gegen den Vater benötigt. Nachdem Jonas aber tendenziell mit seinem Leben im Arbeitermilieu zufrieden war, entfiel diese Unterstützung. Dies stellte eine für die ganze Familie prekäre Konstellation hinsichtlich der wechselseitigen Anerkennungsbeziehungen dar. Jonas’ Position zwischen den elterlichen Ambitionen und die „*besondere Atmosphäre*“ in der Wohnung (Z. 82), die besucherfeindlich und außergewöhnlich ordentlich war, kann als passive Verweigerung von Anerkennungsbedürfnissen und -ansprüchen durch die Eltern rekonstruiert werden. Wenn er keine Freunde mit nach Hause bringt, weil die häusliche Atmosphäre das nicht zulässt, kann er in subtiler Weise soziale Scham erleben, die wiederum Einfluss auf sein „Selbst- und Weltvertrauen“ nimmt (ebd. S. 214). Das normative Selbstbild von Jonas

steht gewissermaßen zwischen den Eltern, weil die stärkere Mutter den schwächeren Vater offenbar stark zu beeinflussen vermag. Und wo dies nicht gelingt, werden Entscheidungen auf den Sohn verlagert. Jonas' Spannungen und unverwirklichte Möglichkeiten erweisen sich als Kampf um Anerkennung auf der Ebene seiner individuellen, affektiven Ansprüche. Dadurch kann sich die intersubjektive Balance zwischen Verschmelzung und Abgrenzung nicht entfalten, womit das Vertrauen in sich selber zerstört werden kann (vgl. ebd. S. 215). Der Kampf um Anerkennung entzündet sich sozusagen an den familialen Differenzen und Asymmetrien. Vor diesem Hintergrund entfaltet sich ein nachhaltiges Krisenpotenzial, das Jonas Aufbau von Selbstvertrauen behindern und schließlich in einen Mangel an Anpassungsfähigkeit münden kann. Beispielsweise in das Passungsverhältnis zu schulischen Leistungsanforderungen.

Neben den bereits oben skizzierten Zusammenhängen zwischen dem Kontrast der elterlichen Ambitionen lässt sich eine weitere Ausprägung in Jonas konstruierter Eltern-Kind-Beziehung erkennen. Wie oben schon angedeutet, delegierten die Eltern immer dann die Verantwortung für die Entwicklung ihres Sohnes an ihn selbst, wenn sie sich nicht einig wurden. Das zeigte sich mit der Notwendigkeit, für Jonas eine weiterführende Schule zu suchen. Obwohl Jonas eine Gymnasialempfehlung erhalten hatte, schwebte dem Vater zunächst ein Realschulabschluss vor, der Mutter aber ein Abitur. Vater und Mutter repräsentierten zwei ‚signifikante Andere‘ aus eher ‚bildungsfermem Milieu‘, die im Hinblick auf eine Aufstiegsorientierung unterschiedliche Ansprüche vertraten. Beide Elternteile verfügten nicht über Ressourcen, um ihrem Sohn Anregungen oder hilfreiche Reflexionen für den Bildungsaufstieg bereitzustellen.

Nach heftiger Auseinandersetzung zwischen den Eltern überließen sie schließlich dem Neunjährigen selbst die Entscheidung, auf welches Gymnasium er gehen wolle. Die Motive – bester Freund, Wald, keine Mädchen – (vgl. Z. 106-113), aufgrund derer Jonas sich für das Jesuitenkolleg entschieden hatte, lassen erkennen, dass eine beratende Funktion hinsichtlich möglicher institutioneller Schulprofile seitens der Eltern kaum stattgefunden haben kann. Dennoch übernahm Jonas den projizierten Bildungsanspruch der Mutter, erfuhr dadurch mindestens Anerkennung der Mutter und erhielt partiell Unterstützung im Prozess des Erwerbs von Autonomie. Dem Kind als ‚Konfliktlöser‘ der unvereinbaren Interessen von Mutter und Vater wurde eine nahezu partnerschaftliche Beziehung angetragen, die ihn aufgrund des Generationenunterschiedes systematisch überforderte. Indem Jonas als mütterliche Idealprojektion instrumentalisiert wurde, litt der Grundstock der Erfahrung an sozialer Wertschätzung, weil sich Jonas von der Mutter in dem von ihm präferierten Arbeitsmilieu abgelehnt fühlte, somit seinen eigenen Fähigkeiten kaum einen sozialen Wert beimessen konnte. Dies kann zu einem Mangel an Selbstschätzung führen, womit der Aufbau der praktischen Selbstbeziehung gefährdet wird (vgl. Honneth, 2012, S. 217).

Die zweite Lebenssphäre und ihre Signifikanz als Ersatzbeziehung von Gleichgesinnten

Der zweite, in die Familie eingefügter Lebensbereich, der sich aus anerkennungstheoretischer Sicht herausarbeiten lässt, umfasst den Einfluss des Sozialisationsmilieus der Gleichaltrigen, der von Jonas als bedeutend markiert wird. Die größte Orientierungsrelevanz hinsichtlich eines positiven Vergleichshorizontes scheinen für Jonas die Freundschafts- und Sportcliquen der Arbeiterwohlfahrt einzunehmen.

In dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen ist davon auszugehen, dass die sozialen Elemente der Akzeptanz durch eine „lange gemeinsame Interaktionsgeschichte“ und eine „vergleichbare Stellung zueinander“ (vgl. Nittel, 1992, S. 338) herausgebildet wurden. Diese ‚signifikanten Anderen‘ beanspruchten eine große Relevanz bei der Entwicklung des Selbstbildes von Jonas. Dafür spricht nicht nur das gemeinsame ‚Stehlen oder Umverteilen von Gütern‘, das Fußballspielen, sondern auch Jonas späteres Engagement in der Betreuung jüngerer Kinder anlässlich von Stadtranderholungen während der Ferien. Seine ausgeprägte Affinität zu dem Normen- und Wertesystem der Arbeiterwohlfahrt scheint manifestiert gewesen zu sein, denn er leistete dort den Zivildienst ab und zog sich mit etwa 23/24 Jahren noch einmal in die „Jugendzeitinitiative“ (Z. 985) zurück. Dies geschah zu einem Zeitpunkt, als er in seinem politischen Wirken nicht weiterkam, weil seiner Meinung nach die politisch-theoretische Basis der Kameraden nicht gegeben war. Das Nutzen dieser Rückzugsmöglichkeit in persönlichen Krisen lässt eine über lange Zeit stabilisierend und kompensierend wirkende Funktion für Jonas erkennen. Inwieweit auch die Beziehung zu seinem Bruder eine solche Funktion inne hatte, kann aus dem verfügbaren Datenmaterial des Interviews nicht rekonstruiert werden. Im Kreis der gleichgesinnten Kinder und Jugendlichen der Arbeiterwohlfahrt bewegte er sich im Status des Arbeitermilieus, dessen Normensystem er teilte, woraus sich für Jonas das Gefühl entwickeln konnte, in dieser solidarischen Wertegemeinschaft anerkannt zu sein. Darüber hinaus konnte er als Betreuer von Kindern im Rahmen von Stadtranderholungen seinen eigenen Fähigkeiten einen sozialen Wert beimessen, womit das Gefühl der Selbstschätzung verbunden ist (vgl. Honneth, 2012, S.217).

Vor dem Hintergrund dieser beiden rekonstruierten Lebenssphären lässt sich nun formulieren, dass sich in der Erfahrung familialer Anerkennungsdefizite die Bedeutsamkeit alternativer Sozialisationsräume – hier der Arbeiterwohlfahrt – gründet, insofern dieser Raum kompensatorische Qualität einnimmt.

Die dritte Lebenssphäre, geprägt durch das jesuitische Kolleg

Die dritte Lebenssphäre, die aus anerkennungstheoretischer Perspektive in den Blick zu nehmen ist, umfasst den soziokulturellen Raum der Schule und des Internats. In der Grundschule, in die er wahrscheinlich sozial-regional voll integriert war, erzielte er so gute

Noten, dass er eine Gymnasialempfehlung erhalten hatte. Jonas bezeichnet sich als wissbegierig, neugierig und kommunikativ (vgl. Z. 142, 230).

Er beschreibt sich indirekt als offen und vorurteilsfrei, als er zunächst als externer Tageschüler auf das Gymnasium seiner Wahl, einem Jesuitenkolleg, kommt. Einer Vermittlungsfunktion zwischen Jonas und den neuen leistungs- und bildungsorientierten Anforderungen eines Jesuitenkollegs konnten die Eltern nicht gerecht werden. Doch er fühlte sich von Anfang an unwohl in seiner neuen Klasse (vgl. Z. 231-232). So litt er unter den sozialen Unterschieden der Herkunftsfamilien der Klassenkameraden („*Doktorensöhnchen*“, „*Professorensöhnchen*“, Z. 232). Er fühlte sich „*sehr, sehr anders*“ (Z. 563) und später als „*Kommunist*“ (Z. 777) stigmatisiert. Sein Aufbegehren, das darin zum Ausdruck kam, dass er „*hochwertigen Unsinn*“ (Z. 238) anstellte und Lehrer „*intellektuell auf den Arm nimmt*“ (vgl. Z. 239), spricht dafür, dass er unter der Stigmatisierung litt.

Mit Jonas' Übertritt ins Jesuitenkolleg standen sich zwei zentrale soziokulturelle Lebensräume kontrastiv gegenüber. Während Jonas sich zuvor in einem homogenen Milieu bewegt hatte, wurde er in dem Jesuitenkolleg mit materiellem Wohlstand und einer humanistischen Bildungsplattform konfrontiert. Die soziokulturelle Polarität entfaltet sich nicht nur zwischen dem Herkunftsmilieu der Eltern und dem Milieu des Kollegs, sondern in verstärkender Weise in der zwiespältigen Beziehung zwischen Mutter, Vater und Sohn.

Aus anerkennungstheoretischer Sicht bedeutet dies, dass für Jonas die in der innerfamilialen Inkonsistenz bereits grundgelegte Signifikanz von Ersatzbeziehungen weiterhin dominant blieb. Dabei handelte es sich jedoch um Ersatzbeziehungen, die den bildungsbiografischen Erwartungen des Kollegs nicht entsprachen, sondern vielmehr den Kontrast zum Kolleg noch vertieften. Konnte in der primären Lebensphase die Ersatzbeziehung zu den Kindergruppen der Arbeiterwohlfahrt noch einen gewissen kompensierenden Ausgleich zu der familialen Anerkennungsproblematik schaffen, so verschärfte nun dieselbe Ersatzbeziehung den Kontrast zu den schulischen Leistungsanforderungen und führte dazu, dass Jonas sich nicht als individuell „vollwertiges Mitglied“ (Honneth, 2012, S. 215) der schulischen institutionellen Einrichtung begreifen konnte. Solch ein Zwiespalt geht typischerweise mit einem Verlust an Selbstachtung einher. Die Krisenproblematik wurde noch durch das Zusammenspiel der Spannung einer milieuspezifischen Teilentfremdung und den Integrationsanforderungen in das spezifische Gymnasium und einer brüchigen Elternkonstellation verschärft. Keinem ‚signifikanten Anderen‘ als Interaktionsteilnehmer gelang es, derartige Probleme mittels einer reflexiven Kontinuitätssicherung auf der Ebene einer kommunikativen Verständigung zu bewältigen. Auf diesem Weg hätte die Chance bestanden, in gewisser Weise biografische Kontinuität zu sichern.

Doch vordergründig erfuhr Jonas Akzeptanz bei den Klassenkameraden, er wurde sogar zum Klassensprecher gewählt, allerdings um den Preis des von ihm initiierten „*hochwertigen*“

gen Unsinn“ (Z. 238). Nachdem Jonas bemerkt, dass er als „Galionsfigur“ (Z. 253) und insofern als Außenseiter angesehen wird, dennoch aber besondere Aufmerksamkeit auf sich zieht (Klassensprecher), potenziert sich seine soziale Verunsicherung. In dem Maße, in welchem der Rückgriff auf die etablierte Ersatzbeziehung zur Arbeiterwohlfahrt eher zur Dynamisierung der schulischen Konflikthaftigkeit führt, wächst seine Angst vor zunehmender Ausgrenzung. Dieser Konflikt verlangt nach einem Ausweg. Er wählt den Schritt in die Konfrontation mit den Lehrern, womit er den Versuch unternimmt, Souveränität gegenüber Klassenkameraden und Lehrern zu demonstrieren. Dieser Versuch, der Krisensituation durch die scheinbare Souveränität seiner aktiven Selbstbehauptung zu entkommen, führt jedoch keineswegs zu einem Ersatz an Anerkennung, sozialer Wertschätzung und Sicherheit. Im Gegenteil, die destabilisierenden Selbstverwirklichungskonflikte zwischen den Eltern reaktivieren das Spannungspotenzial. Jonas kann sich mit den schulischen Leistungsansprüchen, aus denen Anerkennung erwachsen kann, nicht identifizieren.

Durch das mangelnde Passungsverhältnis zu den institutionell verbürgten Anforderungen seiner Schule geriet Jonas zunehmend in den Sog einer Außenseiterrolle, womit sein schulischer Leistungsabfall einherging. Darüber hinaus war er an den Nachmittagen weitgehend sich selbst überlassen und spielte lieber Fußball mit Klassenkameraden, als zu lernen. Einerseits distanziert er sich damit von den schulischen Ansprüchen, andererseits hilft gerade dieser schulferne Kompensationsversuch nicht, seine Passung an den jesuitisch-gymnasialen Bildungsprozess zu verbessern.

Die Schule nahm nun in einem gewissen Sinn die stellvertretende Position der Mutter ein. Für die Mutter war Jonas der Hoffnungsträger der eigenen Aufstiegsaspiration, so fällt es dem Leiter des Jesuitenkollegs leicht, sowohl die Mutter als auch den Vater und nicht zuletzt Jonas davon zu überzeugen, die häusliche Gemeinschaft gegen die Internatsunterbringung zu tauschen. Weil Jonas die eigenen ambivalenten Gefühle zwischen der Freude über diese erweiterte Chance und seiner Furcht vor der notwendigen, bedingungslosen Anpassung an das institutionell verbürgte ‚Bildungsprojekt‘ nicht ausdiskutieren konnte, blieb der grundlegende Konflikt ungelöst.

Mit dem Eintritt in das Internat erfährt Jonas jedoch auch Wertschätzung, als er die Ausgestaltung seines Zimmers und die Auswahl des Zimmerkameraden selbstständig gestalten durfte. Außerdem erhielt er gezielt Nachhilfeunterricht. Ihm wurde in hohem Masse kognitive Achtung zuteil, die noch eine Steigerung erfuhr, als der Internatsleiter ihn zu seinem Tischtennispartner ‚aufbaute‘.

Zugleich bemühte sich der Internatsleiter um die soziokulturelle Integration in das Jesuitenkolleg mit dem Ziel, Jonas von dem Milieu der Arbeiterwohlfahrt und dem Fußballspielen zu entfremden. Auf der Leistungsebene zeigten die Maßnahmen Erfolge, die schulischen Leistungen verbesserten sich, er wurde versetzt. Jonas nahm die Besonderungen und

Fürsorge für ihn durchaus anerkennend wahr, wenngleich er unter dem nächtlichen Nachhilfeunterricht mit den schmerzhaften Übergriffen des Internatsleiters auch litt (vgl. Z. 522-524, 664-666). Pater Stein bemühte sich um eine individuelle Entwicklung des Jungen, allerdings dient Jonas gewissermaßen der Mutter und dem Pater als Projektionsfläche einer mit dem Abitur zu erlangenden humanistischen Bildung mit konservativen christlichen Werten.

Wie gestaltete sich die Beziehung zu Pater Stein, dem Leiter des Internats? Eine sexuelle Annäherung durch den Internatsleiter oder einen anderen Vertreter der Institution fand über mehr als ein Jahr lang nicht statt. Gemeinsames nacktes Duschen nach dem Tischtennisspielen gestaltete sich für Jonas unproblematisch, weil er das vom Sportverein gewohnt war. Stattdessen fühlte er sich dadurch als gleichwertig anerkannt, was seinem Traum von einer „christlichen, verschworenen Gemeinschaft“ (vgl. Z. 278-279) nahe kam. Auch am Fotografieren des Internatsleiters störte er sich nicht – er fand ein Bild zwar „*gnadenlos peinlich*“ (Z. 438), mit einem anderen Foto, das über seiner Zimmertür hing, konnte er sich jedoch ästhetisch identifizieren (vgl. 445-446).

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive förderte der Internatsleiter beim Tischtennispiel die besonderen sportlichen Fähigkeiten von Jonas. Über die sportliche Erfolgserlebnisse erfuhr Jonas Anerkennung, die sich für wenige Monate auch in schulischen Leistungserfolgen fortsetzten. Der Übergang von der Familie in die soziale, rollenförmige, quasi Anerkennungsbeziehung zu seinem Förderer, wies aber weiterhin konflikthafte Züge auf. Der Internatsleiter erhob den Anspruch, Jonas nicht nur in den schulischen Leistungen zu fördern, sondern verfolgte das Ziel, den Schüler ganzheitlich in das katholische Milieu des Jesuitenkollegs einzubinden und ihn aus seinem alten sozialen Beziehungskontext, der Arbeiterwohlfahrt, herauszulösen. Dass der Internatsleiter wahrscheinlich zugleich persönliche Ziele sexueller Art verfolgte, blieb Jonas lange Zeit verborgen. Die personalen Aspekte der Einmaligkeit und damit der Gewinn von Individuierungschancen hätten eine Stabilisierungs- und Kompensationsfunktion mit Blick auf Jonas' Verunsicherung und Spannung einnehmen können. Insofern hätte er mittels der Ersatzfunktion des Internatsleiters Erfahrungen sammeln können, die Selbstschätzung und Selbstachtung zu generieren vermochten, und zwar unabhängig davon, ob die professionelle pädagogische Qualität des Internatsleiters fragwürdig gestaltet war oder nicht. Doch die Nähe, die der Internatsleiter immer wieder herzustellen versuchte, war für Jonas bedrohlich, weil er durch die für ihn emotional eindrucksvolle Bezugsperson immer wieder auch Zurückweisung in Form körperlicher Schmerzen, negativer Leistungsbeurteilungen und Kritik an seinem außerschulischen Umgang erlebte. Darüber hinaus fehlte der Beziehung die Sicherheit der professionellen Distanz. Damit entfiel für Jonas die anteilnehmende Leitfigur eines Lehrers und Internatsleiters, die eine weitere Bildung von Selbstvertrauen hätte stützen können. Die Anerkennungsproblematik der familialen Beziehung reproduzierte sich darin gewissermaßen.

Vor diesem Hintergrund gelang keine dauerhafte Internalisierung der Leistungsanforderungen der Schule und des bildungsbürgerlichen Milieus. Die für Jonas neue Lebenssphäre des Internats und der Schule wies zwar eine gesteigerte Relevanz auf, scheiterte aber auf der Beziehungsebene (für ihn retrospektiv nachvollziehbar) einerseits an der „*repressiven, mit Angst und Bedrohung*“ (Z. 585) einhergehenden Atmosphäre an der Schule und andererseits an der Tatsache, dass kritische Fragen von Schülern sowie eine Reflexion von Werten und Normen nicht zugelassen wurden. Wenn bei Jugendlichen während der Adoleszenz die Diskussion der unterschiedlichen Welt- und Selbstdeutungen unterbunden wird, können Anschlussmöglichkeiten, Vernetzungen und Strukturierungen für das jugendliche Selbst nicht sichtbar werden (vgl. Helsper, 1995, S. 144). Somit wird gerade für Jonas die Entwicklung eines autonomen Selbst konterkariert.

Der Erzähler verortet sich als Jugendlicher, dem soziale Gerechtigkeit vorschwebte sowie die christliche Akzeptanz von Fehlern und Schwächen wichtig war. Insofern blieb die Faszination eines in diesem Sinne nicht als christlich erlebten Bildungsbürgertums, das durch ein als repressiv erlebtes Jesuitenkolleg und deren Schüler repräsentiert wurde, aus. Für die Bewältigung der Anerkennungsproblematik in der Familie und letztlich auch in der Schule erwiesen sich die außerschulischen Beziehungen zu Gleichaltrigen, beispielsweise zu Gruppen in der Arbeiterwohlfahrt und zunehmend auch zu politisch linken Gruppen als deutlich überlegen.

Trotz erneuten schulischen Versagens während der Internatsunterbringung blieb Jonas Projektionsfläche der mütterlichen Aufstiegswünsche. Als er das Internat verlassen durfte und er wieder Tagesschüler wurde, mussten zwar die Integrationsbemühungen in den milieuspezifischen Kollegzusammenhang als gescheitert betrachtet werden, gleichwohl erreichte die Mutter die weitere Teilnahme an der internatsinternen Hausaufgabenbetreuung, dem Studium Silentium. Erst während der letzten Monate seiner Internatszeit wurde der Internatsleiter sexuell übergriffig. Jonas war zwischen 17 und 18 Jahre alt und konnte die Angriffe erfolgreich abwehren. In dieser Hinsicht zeigte er eine autonome Handlungskompetenz.

Als die Schulpflicht sich dem Ende zuneigte und Jonas nicht mit Versetzung rechnen konnte, trafen seine Eltern und die Schule eine Vereinbarung. Jonas ging mit der Mittleren Reife „*auf eigenen Wunsch*“ (Z. 609) von dem Jesuitenkolleg ab.

Belastende Verknüpfungen zwischen den Lebenssphären

Für die Kindheit und Schulbiografie von Jonas zeigt sich eine mehrfache, individuell widersprüchliche Bewährungsdynamik. Wie oben geschildert, strebte die Mutter für Jonas nach einem projizierten sozialen Aufstieg mittels höherer Bildung, der Vater war dagegen. Die für Jonas zunächst sozial-emotionale Identifikationsfigur, der Vater, war zu schwach und setzte sich gegen die Mutter nicht durch. Aufgrund des hier grundgelegten inkonsis-

tenten Erwartungsprofils an Jonas hätte es einer spezifischen Schule bedurft, um Jonas Ressourcen für ein gelingendes Passungsverhältnis zwischen Schule und Biografie auszu-schöpfen. Damit waren die Ressourcen der Eltern überfordert. Sie delegierten die Ent-scheidung an den Sohn, der jedoch keine systemische Schulauswahl treffen konnte, son-dern ein Gymnasium auswählen sollte. Der Junge traf dem Anschein nach eine autonome Entscheidung, obgleich auch er damit überfordert sein musste. Gedankenexperimentell hätte ein schulischer Zusammenhang präferiert werden sollen, indem die Wissbegierde des Jungen gefördert worden wäre, ohne eine Anpassung an einen nur vordergründigen christ-lichen Raum und an das sogenannte Bildungsbürgertum erzwingen zu wollen. Eine Schule mit höherem Reflexionsgrad hinsichtlich der bildungsbürgerlich-konservativen oder/und christlichen Wertvorstellungen hätte wahrscheinlich eher zur Übernahme des mütterlichen Aufstiegswillens geführt und Jonas hätte schließlich das Projekt ‚Schulbildung‘ als seine selbstbestimmte Aktion erfahren können. Vermutlich wäre ein städtisches Gymnasium mit einer heterogeneren Schülerschaft dem mütterlichen Ziel näher gekommen.

Diese herausgearbeitete mehrdimensionale Diskrepanz zwischen dem Herkunftsmilieu der Eltern, deren unterschiedliche Aufstiegsorientierungen und dem soziokulturellen Milieu des Kolleg sowie der dominanten Beziehung zu Pater Stein durchzogen die Individuie-rungsbemühungen von Jonas insbesondere während der Adoleszenz, sodass die intersub-jektive Anerkennung seiner Fähigkeiten und Leistungen ausblieb. Nach Honneth reißt dies in der Persönlichkeit gleichsam eine Lücke auf, in die negative Gefühlsreaktionen wie Scham oder Wut treten können (Honneth, 2012 S. 220). Gefühle von Scham zeigten sich verdrängt in einem immer wieder erlebten Albtraum, auf den später eingegangen wird. Jonas führte die reaktive Verarbeitung der Verletzung seines Selbst in der Form von Wut-Gefühlen schließlich in die Opposition. Zunächst unterlief er die schulische Ordnung und Disziplin, später die gesellschaftliche Ordnung. Während die Verletzung der schulischen Ordnung noch keinen generell destruktiven Charakter aufwies, weil der Prozess einer voll-ständigen Brechung mit den mütterlichen und imaginären Schulentwürfen noch nicht abge-schlossen war, mündete die spätere gesellschaftliche Opposition in eine vollständig negie-rende Haltung gegenüber jedwedem bildungsbürgerlichen Anspruch. Gleichwohl ist es möglich, dass Jonas auch Wut empfand, die sein depressiver Vater nicht zeigen konnte, gegen ihn konnte er nicht wirklich opponieren, wohingegen er sich gegen die Mutter ab-grenzen konnte. Er nahm möglicherweise die Milieuzufriedenheit seines Vaters als Aus-gangspunkt zur Überbewertung der Arbeiterklasse und für den Kampf um ihre Rechte. Damit opponiert er gegen die Mutter, gegen die Schule, führt indessen auch einen indirek-ten Kampf für den Vater.

Die vierte Lebenssphäre – der Weg zur Selbstfindung

Die vierte Lebenssphäre, Jahre nach dem Jesuitenkolleg, entwickelte sich kontinuierlich aus der Parallelität zwischen einem sogenannten bürgerlichen Leben und der politischen Orientierung hin zur konsequenten Verfolgung einer gesellschaftlichen Gegenposition. Die Opposition umspannte als kennzeichnendes Moment die individuelle, lebenspraktische Autonomiebewahrung. Die oppositionelle Rollenübernahme war die reaktive Antwort von Jonas auf die zuvor erlebten Antinomien zwischen verschiedenen Ansprüchen und Zielen der Eltern und Lehrer als Vertreter der Institution sowie seiner berechtigten Bedürfnisse nach Anerkennung.

Doch unmittelbar nach der erworbenen Fachhochschulreife und einer beginnenden politisch linken Orientierung, die mit der Ableistung des Zivildienstes in der Arbeiterwohlfahrt und mit Drogenkonsum einherging, zeichnet Jonas Ratlosigkeit aus. Die Mutter leistet Orientierungshilfe, nun nicht mehr im Hinblick auf Aufstiegschancen. Sie erfuhr dabei Unterstützung von Jonas damaliger Freundin. Wenngleich mit reduzierterem Anspruch als dem Abitur und einem Studium drängte sie auf die Absolvierung einer Lehre. Im Ergebnis erlangte Jonas einen Berufsabschluss als Verlagskaufmann in zwei sozialpolitisch orientierten Verlagen (vgl. Z. 945-969). Die Ausbildung in einem soziokulturellen Milieu, mit dem er sich identifizieren konnte, wurde zu einem Erfolg im Hinblick auf die Stärkung seiner praktischen Selbstbeziehung.

Allerdings setzte Jonas damit gerade erneut eine fremdinitiierte Ausbildung um, die nicht der Verwirklichung eines eigenen, individuellen Lebensentwurfes entsprach. Eine autonom motivierte Entscheidung traf er erst, als der Verlag von ihm eine Aufgabenausführung erwartete, mit der Jonas inhaltlich nicht einverstanden war: Er kündigte seinen Arbeitsvertrag. Dieser externe Auslöser führte unter anderem dazu, dass Jonas „*Wut, Wut*“ (vgl. Z. 862) empfand, mit dem sozialen Aufstiegsauftrag der Mutter endgültig brach und sich in der Folge mehr als zehn Jahre lang authentisch in gesellschaftskritischer Opposition übte. Auf der individuellen Ebene bedeutet dieser Prozess ein Abgleiten in die Kleinkriminalität und in Drogenkonsum, führte zur Übernahme von Gelegenheitsjobs und später in die Ausübung einer kontinuierlichen LKW-Fahrtätigkeit, die ihm zeitlich das politische Engagement gestattet. Er sympathisierte damit, für die ‚Rote Armee Fraktion‘ in den Untergrund zu gehen. Als er sich aus eigener Einsicht davon lossagte, war er für die ‚Antifaschistische Aktion‘ tätig. Aus einer zufälligen Gelegenheit während der Antifa-Zeit entwickelte er ein selbstbestimmtes Projekt, welches ihn aus der gewaltbereiten, gesellschaftlichen Konfrontation und Opposition zur Teilhabe in die Gesellschaft zurück führte. Er eröffnete ein Buch-Antiquariat, das inzwischen auch Kunst vertreibt.

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive nahm Jonas mittelbar eine oppositionelle Haltung gegenüber den Eltern und der damit verbundenen Aufstiegsorientierung ein. Mit der Enaktierung der gesellschaftspolitischen, gewaltbereiten Opposition unternahm er einen

unmittelbaren Versuch, selbstbestimmt dem zu folgen, was er eine Zeit lang für seine ideale Orientierung hielt. Der Kampf um Anerkennung in den politischen Gruppen, verbunden mit dem Kampf für ein gemeinsames Ziel offenbarte sich als Wiederherstellung seines ursprünglichen Wunsches nach einer Gemeinschaft, die er vormals für das Jesuitenkolleg erhofft hatte. Damit trat das persönliche Selbstbild hinter die Fokussierung des situativen Aktionismus zurück (vgl. Bohnsack et al., 1995 S. 26). Das politische Ziel erwies sich gleichwohl als nicht erreichbar und wurde mit emotionalen Schmerzen aufgegeben. Jonas konnte jedoch sein Selbstbild behaupten, weil er sukzessive lernte, sich generell Normen gegenüber reflektierend und interpretierend zu verhalten. So entstand auch keine Hilflosigkeit, zumal der Zufall ihm die herausragende berufliche Alternative bot.

Mit dem Aufbau des Antiquariats konnte Jonas seine Leistungsressourcen voll entfalten. Er erlebt sich „in seinem ersten eigenen Projekt“ (vgl. Z. 1090) als erfolgreiches, vollwertiges Mitglied im Rahmen der Interaktionsbeziehungen der sogenannten bürgerlichen Gesellschaft und erfährt sich reziprok als „Wesensform sozialer Einheit“ (Honneth, 2012, S. 151), was eine Anerkennungsbalance annehmen lässt.

Im Zuge seiner individuellen Entwicklung lernte Jonas flexible Normensysteme kennen, die Raum zur subjektiven Interpretation eröffneten. Er erlebte, dass seine Neuinterpretation, ein selbstständiger und ambitionierter Antiquar zu sein, in keiner Weise negativ sanktioniert wurde. Im Gegenteil, seine gewachsene Distanz zu ‚Idealen‘ und seine erreichte neue, tolerantere Interaktionsfähigkeit führte in den letzten drei Jahren auch zur Übernahme eines politischen Mandats einer öffentlichen Partei und einer regionalgemeindewirksamen Tätigkeit. Für Jonas schließt sich somit der Kreis zwischen der Entfaltung seiner persönlichen Leistungsressourcen und der Verwirklichung sozialer Anliegen, getragen von einem politischen Mandat. Ein langer Weg der Selbstfindung schließt den Kreis seiner Suche nach Anerkennung.

Ein sich in Abständen wiederholender Albtraum, in dem Jonas panische Angst vor der Abiturprüfung erlebt, weil er nicht genügend gelernt hat, zeugt von der immer wieder aufblühenden, in seiner Kindheit grundgelegten innerfamilialen Spannung und von der Scham über sein Schulversagen in einer für ihn ungeeigneten schulischen Organisation. Der konfliktreiche Lebensweg von Jonas lässt jedoch erkennen, dass er seine im Kern christlich-humanistischen Wertvorstellungen reflektieren und unter Berücksichtigung von gesellschaftlichen Veränderungen auch modifizieren kann – bis hin zur Annahme und Integration dessen, was ihm als Hypothek mit in das Leben gegeben wurde.

Teil C – Empirie II

1. Aus Quellentexten: Die programmatischen Deutungen eines reformpädagogischen und eines jesuitischen Internats

1.1 Die Odenwaldschule Ober-Hambach (OSO) – eine Institution mit zeitgeistgebundener, pädagogischer Besonderheit

Die Überschrift dieses Kapitels signalisiert bereits, dass es hier nicht um eine historische Würdigung „der Reformpädagogik“, zudem in Gestalt der Odenwaldschule mit ihrem ausgewiesenen reformpädagogischen Profil, geht. Eine detaillierte Übersicht über die Reformpädagogik mit ihrer Kultur- und Schulkritik, dem Kontext der Gründerjahre bis zu den Reformmotiven der Pädagogik des 19. bis Anfang des 20. Jahrhunderts aus nationaler und ansatzweise internationaler Sicht gibt beispielsweise Jürgen Oelkers bereits 1987 in dem Handbuch „Pädagogische Epochen“ (ebd., S. 183-228). Den wechsellvollen Weg der Odenwaldschule haben Margarita Kaufmann und Alexander Priebe (Hrsg.) anlässlich ihres hundertjährigen Bestehens im Jahre 2010 unter historischen, politischen, personellen, pädagogischen, baulichen und internationalen Gesichtspunkten in dem Buchband „100 Jahre Odenwaldschule“ zusammengetragen. Zu dem „sexuellen Missbrauch an Schutzbefohlenen seit den 1970er Jahren“ (ebd., S. 344ff) wird dort Stellung genommen, dieser beginnt jedoch Mitte der sechziger und geht im Schwerpunkt bis in die achtziger Jahre und ist in 136 Fällen (Jungen und Mädchen) dokumentiert (vgl. Abschlussbericht Burgsmüller/Tilmann, 2010 und Aktualisierung 2012). Unter den zahlreichen Publikationen zu dem Thema „Reformpädagogik“ unter dem Aspekt der sexuellen Gewalt in Institutionen sei an dieser Stelle auf zwei Publikationen verwiesen, die sowohl systematische, kritische als auch konstruktive Beiträge sowie umfangreiche Vortrags- und Vorlesungshinweise enthalten.¹³

Wenn es also nicht um „die Reformpädagogik“ als solche gehen soll, worum denn dann? Zum einen versteht sich die „Reformpädagogik“ als ein pädagogisch heterogenes und internationales Phänomen, in der didaktisch-methodische, strukturell-organisatorische Schwerpunkte oder solcher bestimmter Gesinnungen gesetzt wurden (vgl. Link, 2012, S. 31). Insofern steht die Odenwaldschule für ein spezielles reformpädagogisches Projekt unter vielen anderen, welches konkret im Hinblick auf strukturelle Ermöglichungsräume für den sexuellen Missbrauch, in denen spezifische pädagogische Beziehungen eingewoben sind, untersucht werden soll.

¹³ Herrmann, U. und Schlüter, St. (Hrsg.) 2012: Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung, Bad Heilbrunn, Klinkhardt; Andresen, S. und Heitmeyer, W. (Hrsg.) 2012: Zerstörerische Vorgänge – Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen, Weinheim u. Basel, Juventa

1.1.1 Der Zeitgeist „vermittelt“ eine Pädagogik als eine mit „auserlesener“ Prägung

Wenn man den institutionellen Rahmen mit seinen Ermöglichungsräumen für sexuellen Missbrauch analysieren will, und eine Linie zeichnen will für offiziell vergleichbare Formulierungsstrategien und den Bezug auf den jeweiligen Zeitgeist für den Selbstanspruch der Institution, ist der Blick zurück erforderlich, denn eine seit über 100 Jahren bestehende Organisation beginnt den sexuellen Missbrauch nicht im Modus Null. Die Bearbeitung des Quellenmaterials hat gezeigt, dass die gesellschaftliche Etikettierung einer pädagogischen Richtung an wesentliche Aspekte geknüpft ist: Die pädagogische Spezialität entspricht nicht einem herkömmlichen und/oder staatlichen Schulsystem. Die pädagogische Spezialität bemüht sich um eine Alternative zu herkömmlichen Schulsystemen, weil dieses bestimmten politisch-ökonomischen Verhältnissen zwar entspricht, die Gesellschaft sich aber im Wandel befindet, und die Schule in weiten Kreisen der Gesellschaft als verbesserungsbedürftig eingestuft wird. Die Mehrzahl von Versuchs- und Reformschulen nach 1918 waren jedoch staatliche Volksschulen (vgl. Link, 2012, S. 35). Die Anfang des 20. Jahrhunderts unter dem Aspekt pädagogischer Reformen sich entwickelnde Aufbruchstimmung auch in Deutschland enthielt neue, kindbezogene Ideen mit demokratischen Prägungen. Darüber hinaus gab es Menschen mit einem gewissen Sendungsbewusstsein, auch als charismatisch bezeichnet, die über die materiellen Ressourcen verfügten, eine innovative Schulphilosophie zu entwickeln und zu realisieren.

Es handelt sich also zuerst um eine Institution, die zur Gründung privates Kapital erfordert und zum aufrecht erhalten des Schulbetriebs Schüler bedingt, deren Eltern über die erforderlichen finanziellen Mittel in Form des Schulgeldes verfügen. Die innovative Schule muss außerdem so interessant sein, dass die vermögenden Eltern für ihre Kinder hier eine besondere pädagogische Möglichkeit sehen, die eine etablierte andere Privatschule nicht bieten kann. Nach Gerold Becker war beispielsweise die „deutlich liberalere“ Odenwaldschule für andere Kreise des aufgeklärten Bürgertums attraktiv“ als die von Lietz (vgl. Becker, 1996, S. 23). Wenn es dem Schulgründer gelingt, ein Konzept zu entwickeln, das einen gegenüber anderen Privat- und staatlichen Schulen überlegenheitsorientierten Charakter aufweist, dann führt das vermögende Elternklientel durch ihre sozial-ökonomisch und/oder politisch herausgehobene Stellung in Verbindung mit einer unverwechselbaren Schulausrichtung zur Etikettierung des „alternativen“ Schulsystems als progressiv und exzeptionell. In besonderem Maße dann, wenn mit dem kreativen Schulcharakter nicht nur eine konkrete Wissensvermittlung avisiert wird, sondern gesellschaftliche Verhältnisse in reformerischer Bemühung, unter dem Stichwort „Erziehung“, verbessert werden sollen. Somit hat der hier konkret zu benennende Schulgründer der Odenwaldschule, der als charismatisch geltende Paul Geheeb unter Mitwirkung seiner Ehefrau Edith und deren Familie, den Grundstein für eine pädagogische Einrichtung gelegt, die auch heute noch geeignet ist, den oben geschilderten Aspekten im Kern zu entsprechen, womit sich eine Etikettie-

rung als Internat mit besonderer pädagogischer Prägung immer wieder transformieren lässt. Der öffentliche Kern dieses Schultyps, beispielsweise die Mitbestimmung der Schüler, das Kurssystem, die Lebensgemeinschaft der Schulfamilien, Arbeitsunterricht/Werkstätten und idealerweise die Öffnung für bemittelte und unbemittelte Schüler aller Nationen, besteht nach wie vor .

Paul Geheeb formuliert 1909 in seinem Antrag an das Hessische Ministerium seine Zielvorstellung für eine neue Schule, die „an die Bewegung der Deutschen Landerziehungsheime“ (ebd., S. 37) anknüpfen will: *„Der Leiter eines Erziehungsheimes, das in ländlicher Stille und schöner Natur, fernab von der Unruhe und den erzieherisch vielfach störenden Einflüssen der Stadt liegt, hat es im Verein mit auserlesenen Mitarbeitern in der Hand, in der inselartigen Abgeschlossenheit seiner Anstalt eine Atmosphäre zu schaffen, die im Ganzen und bis ins einzelste auf den Zweck des Unternehmens abgestimmt ist: die dem Heime anvertrauten jungen Menschenkinder zu religiös-sittlichen Charakteren zu erziehen, ihre körperlichen, intellektuellen, moralischen und ästhetischen Anlagen möglichst vollkommen und harmonisch zu entwickeln; und alle auf diesen Zwecke abzielenden Maßregeln äußerer und innerer Art lassen sich, wenn irgendwo, hier planmäßig durchführen. [...] Denn wenn man unseren höheren Lehranstalten mit Recht neben der Aufgabe geistiger Ausbildung auch die weitere zuweist, das heranwachsende Geschlecht in wertvoller Ergänzung des Elternhauses zu erziehen, so bin ich der festen Überzeugung, dass wir ohne Koedukation nicht weiterkommen werden, sondern sie einführen müssen [...]“* (ebd., S. 38f und 51).

„Die Familie galt uns als die natürliche und ideale Erziehungsanstalt; ihr haben wir unser Anstaltsleben nachzubilden gesucht“ (ebd., S. 56).

Hier erhebt Geheeb den Anspruch, in der Tradition der Landerziehungsheime stehend, eine Antwort auf die sozial-ökonomischen Verhältnisse des ausgehenden 19. Jahrhunderts (vgl. Herrmann/Reulecke in: 100 Jahre Odenwaldschule, 2010, S. 20) geben zu können, und er reklamiert für seine Mitarbeiter eine elitäre (*auserlesene*) Qualität, führt die Koedukation ein und versteht sein „Heim“ als „Nachbildung“ zur „idealen Erziehungsanstalt Familie“. In der Weiterführung eines elitären Anspruchs schreibt Gerold Becker 1972: *„Neben der Einrichtung verschiedener Ämter und geregelter Verantwortung [...] ist die Bildung einer informellen Elite bewusst gefördert worden, eines inneren Kreises von Schülern, die den Geist der Schule möglichst rein verkörpern sollten“* (Becker in: Schäfer et al., S. 102). Paul Geheeb vertrat die Überzeugung, dass wahre erzieherische Tätigkeit eher ein „Wachsen lassen“ des Einzelnen als eine „Sozialisierung“ durch die Gesellschaft sein sollte. In der Weise ist sein Leitspruch nach dem griechischen Lyriker Pindar „werde, der du bist“ als ein Lernprozess zu verstehen, in dem die eigene gesellschaftliche Verwobenheit indessen unreflektiert bleibt. In der Einheit stellen allein diese Ansprüche eine außergewöhnliche Abhe-

bung von der staatlichen Schulrealität dar und schlagen sich abstrahiert von den damaligen Verhältnissen in der Meinung der Schüler bis in die 1970er Jahre nieder.

Carsten Bickenbach beispielsweise erzählt:

„Also ich hatte Kontakt zu früheren Klassenkameraden, O.K., die haben mich mal besucht auf der Schule [OSO] [...] Die wussten halt um den Ruf der Schule und die bekamen es ja auch mit >holt Luft< und man hielt uns für die Tollsten und wir hielten uns für die Tollsten und alles war am Tollsten (2) [...]“ (Z. 2199-2204).

Die Schulrealität während der nationalsozialistischen Zeit wurde sukzessive ab September 1933 einem eigenen nationalsozialistischen Konzept angepasst, welches Paul Geheeb zum Schließen der Odenwaldschule 1934 und zum Verlassen Deutschlands zwang, weil er sich den Nationalsozialisten nicht beugen wollte, eine Entschärfung der Entwicklung durch geschickte Leitung allerdings nicht möglich war (vgl. Shirley, 2010, S. 83ff).

Erst mit Minna Specht gelang 1946 mit ihrer Übernahme der Leitung der Odenwaldschule die Anknüpfung an die Landerziehungsheimbewegung. Dabei spielte wiederum der Zeitgeist, diesmal des Nachkriegsdeutschland, eine wesentliche Rolle. Die deutsche Nachkriegsgesellschaft mit den Kontrollmächten erachteten die Abkehr von autoritären Systemen als notwendig. In diesem Zusammenhang schien die nach England emigrierte Sozialistin mit Erfahrung in der Arbeit in Landschulheimen, Minna Specht, der Familie Cassierer unter den alliierten Schutzmächten besonders glaubwürdig für einen Neuanfang. Sie vertrat eine sozialpolitische Konzeption in Richtung einer an sozialistischen Idealen ausgerichteten Schule. Unter ihrer Leitung entwickelte sich die OSO pragmatisch zu einer Organisation, an deren Gestaltung die Schüler und die Mitarbeiter in „herrschaftsfreier Diskussion“ mitwirkten (vgl. Edelstein, 1972, S. 29). Auch Minna Specht gelang eine innovative Absetzung gegenüber dem staatlichen Bildungssystem, das in der Nachkriegszeit das dreigliedrige Schulsystem unter dem Primat eines begabungstheoretisch orientierten Gymnasiums restaurierte. Aus Kostengründen begann die OSO mit einer Grundschule und einer Mittelstufe. Entsprechend ihrem sozialistischen Gedankengut sollte die Schule *„allen Kindern des Volkes offen stehen“* (Specht, 1947, in: 75 Jahre OSO, S. 70). *„Wir möchten den Kindern der Arbeiterklasse die Möglichkeit geben, eine Bildung zu erhalten, die sie in stand setzt, die bisher noch ungehobenen Kräfte ihrer sozialen Herkunft voll zu nutzen“* (ebd., S. 70). *„Sowohl geistig wie praktisch müssen die Kinder aufs Beste gebildet werden, es soll ihnen das Rüstzeug vermittelt werden, später politisch, sozial und kulturell selber mit Hand anzulegen am friedlichen Aufbau der Welt und im Kampf um die soziale Gerechtigkeit“* (ebd., Z. 71). Damit setzte Minna Specht neue Akzente gegenüber dem idealisierten Erziehungsziel Paul Geheeb's, der noch forderte, *„oberstes Erziehungsziel und höchster Zweck aller Kultur ist uns die Entwicklung zum Menschen in vollem Sinne des Wortes“* (Geheeb, 1931, in: 75 Jahre OSO, S. 15). Der Pioniercharakter ihrer Pläne wird vollends deutlich,

wenn sie ein Komitee zur Verantwortung für die Odenwaldschule bilden wollte, in dem Erzieher, Wirtschaftler, Gewerkschaftler der amerikanischen und britischen Zone Mit-Verantwortung übernehmen sollten, indem sie eine Anzahl Freistellen schaffen und den Aufbau der Werkstätten unterstützen sollten (vgl. ebd., S. 73). Die Entwicklung des Nachkriegsdeutschland zog 1949 die erste radikale Unterrichtsreform in der Bundesrepublik mit einer Oberstufenreform nach sich. Minna Specht führte im Rahmen dieser Reform der Gymnasialen Oberstufe Arbeitsgruppen, Epochenunterricht, eine besondere „Werkstudien-schule“ und den polytechnischen Unterricht mit Gesellenprüfung ein. Um 1950 entwickelte sich in der Odenwaldschule eine bildungspolitische Konzeption. Hier beginnen mehrere Mittel- und Oberstufenreformen, die unter der Leitung von Kurt Zier, Walter Schäfer und Wolfgang Edelstein in den 1950er und 1960er Jahren vorangebracht wurden, auf die hier im Einzelnen nicht eingegangen wird, weil sie zu weit vom Thema wegführen. Die Odenwaldschule wurde von der Öffentlichkeit als ein Modell für Schulreformen, als ein „pädagogisches Laboratorium“ wahrgenommen (vgl. Herrman, 2010, S. 393). Sie vereinigte Volksschule, Realschule, Gymnasium und Werkstudien-schule auf einem Gelände, womit Übergänge von einem Schultyp zum anderen am gleichen Ort möglich waren, sie reformierte die Oberstufe durch freie Wahl der Leistungskurse. Die Geheeb'sche „Schulgemeinde“ wurde ersetzt durch das „Schülerparlament“ und diverse „Konferenzen“. Die bundesweite Verbreitung der Gesamtschulen und der gymnasialen Oberstufe setzte in den Bundesländern zu späteren, unterschiedlichen Zeitpunkten ein. Aber nun bezog die pädagogische Diskussion in der Bundesrepublik die Reflexion eigener Prämissen, die konkreten gesellschaftlichen Erfordernisse und die sozial-strukturellen Bedingungen im Kontext politischer Diskussionen in didaktische Entscheidungen ein.

Die wechselnden ökonomischen und politischen Verhältnisse in Deutschland und verschiedene Bildungsreformen führten in den Bundesländern zu horizontalen oder vertikalen Schulsystemen – eine fortgesetzte Herausforderung für die Bildungspolitik (vgl. Winkel, 1987, S. 247). In einem solchermaßen sich ständig wandelnden heteronomen Zeitgeist gelang der kleinen Einheit „Odenwaldschule“ immer wieder eine Akzentsetzung, beispielsweise die Einrichtung von „Industriestipendien“ unter dem Stichwort „Ausschöpfung der Bildungsreserven“. D. h., begabte Lehrlinge eines Industriebetriebes konnten, von ihrem Betrieb freigestellt, an der Odenwaldschule das Abitur nachholen. Heinrich Kupffer, von 1954 bis 1963 Mitarbeiter an der Odenwaldschule, stellt mit recht fest: „*Gleichwohl funktionierte die Reform nicht aus sich selbst heraus, sondern wurde getragen durch den Einsatz der Mitarbeiter*“ (ebd., OSO-Hefte 1988/1989, S. 130).

Trotz der Kürze der Darstellung bedeutet dies aus soziologischer Sicht, dass es den jeweiligen Schulleitern seit Gründung dieser Heimschule gelungen ist, sich im intellektuellen Mainstream des Zeitgeistes zu bewegen und innovative pädagogische Ideen im Kreise von Gleichgesinnten zu entwickeln und sie umfangreich zu publizieren, auch mittels eines Net-

zes politischer, industrieller und wissenschaftlicher Förderer. Erst durch die Herstellung von Öffentlichkeit gewinnen innovative Schulformen jene (auch überhöhte) Bedeutung, die zu Schülern aus progressiven, bemittelten Elternhäusern führen und das Interesse der Schul- und Bildungspolitik sowie Erziehungswissenschaft wachzuhalten vermag. Zugespitzt formuliert, gehen spezifische, gesellschaftliche Gruppen, entsprechend einem als jeweils progressiv unterstellten Zeitgeist und reformorientierte Schulgestalten eine reziproke Beziehung ein, die der Institution und den Förderern wie den Kritikern zu einer sich selbst erneuernden öffentlichen Wahrnehmung verhelfen.

Mit einem Zitat aus der Erzählung von Michael Bohrer wird die „Zeitgeistbetrachtung“ mit Blick auf die Besonderung der Odenwaldschule abgeschlossen, um auf den Gegenstand und die Zeit dieser Untersuchung überzuleiten: „[...] *es war ein Labor, jede[s] erwachsene Familienoberhaupt forschte fröhlich drauflos, es gab keine Koordination dieser Forschung, es gab kein Curriculum, es gab kein Feedback, es gab keine Kontrolle, das gab es alles nicht. [...] jeder forschte wie er wollte, >holt Luft< und die weißen Mäuse, an denen da pädagogische Konzepte erprobt wurden, das war ‘n wir Schüler [...] wir war ‘n die pädagogischen Versuchskaninchen*“ (Michael Bohrer, Z. 731-740).

Auch Gerold Becker nutzte einen spezifischen Zeitgeist zur Legitimation der von ihm entwickelten „sozialen Lernziele“, die teilweise Gegenstand der weiteren Untersuchung sind. Doch zunächst folgt ein Blick auf die Fakten: Im letzten Schuljahr unter Gerold Beckers Leitung, 1984/1985 hatte die OSO 270 Internatsschüler, davon 1/3 Mädchen, sowie 50 externe Schüler aus Ober-Hambach. Es waren 111 Mitarbeiter beschäftigt, davon 55 „Pädagogische Mitarbeiter“, 47 Mitarbeiter im technischen Bereich und 9 Mitarbeiter in der Verwaltung (Quelle: 75 Jahre Odenwaldschule, Jubiläumsprogrammheft, S. 125).

Die hier genannten Zahlen sollen keinesfalls den sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen über mehr als ein Jahrzehnt marginalisieren, zumal von einer erheblichen Dunkelziffer auszugehen ist. Es gibt aber auch jene Kinder, die in der OSO eine mentale Heimat fanden und sich in ihr sehr wohl fühlten (vgl. Altschülererinnerungen aus 80 Jahren OSO, Niemann, 2010).

Die Erzählungen der Opfer über den erlittenen sexuellen Missbrauch in den Jahren 1968 bis 1985 führen zu zwei Schulleitern, Walter Schäfer und Gerold Becker, wobei Gerold Becker von 1969 Mitarbeiter und von 1972 bis 1985 Leiter der Odenwaldschule, Vorsitzender des Trägervereins der OSO, Mitglied des Ausschusses und verantwortlich für die Öffentlichkeitsarbeit der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime und Mitherausgeber der „Neuen Sammlung“ war. Der Nachfolger von Gerold Becker, Wolfgang Harder, war ebenfalls schon etwa zwei Jahre an der OSO als Lehrer tätig, bevor er die Schulleitung übernahm. Damit entsteht der Eindruck eines Verhaltens, dass Goffman als „wichtiges Merkmal sekundärer Anpassungsmechanismen“ unter dem Aspekt „der Stabilität einer

Institution“ wie folgt beschreibt: „*Sollte der Teilnehmer eine Institution verlassen, so wird er das in einer Form tun, die einen reibungslosen Übergang auf seinen Nachfolger ermöglicht*“ (ebd., 1972, S. 194). Dem wurde mit den Schulleiterwechseln von Schäfer auf Becker und Harder Rechnung getragen und der Institution Stabilität gesichert.

Katrin Höhmann und Roland Kubitzka haben in ihrer Analyse der OSO unter anderem festgestellt, dass „Anspruch und Wirklichkeit in allen zentralen Bereichen massiv [auseinanderklaffen]“ (osojahr, Sonderdruck, 2013, S. 4). Der Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit wird implizit im anschließenden Abschnitt nachgegangen, jedoch ist vorzuschicken, dass die Fokussierung der empirischen Daten auf den sexuellen Missbrauch und beispielsweise nicht auf Unterrichtskonzepten lag und die Begrenzung des Forschungszugangs (keine Mädchen, keine Interviews mit Tätern, keine retrospektiv mögliche teilnehmende Beobachtung in der Schule oder den Heimfamilien), notwendigerweise mit einer Begrenzung der Reichweite unserer theoretischen Ableitungen einhergeht. Dennoch wird der Versuch unternommen, mit Bezug auf Quellenmaterial von Mitarbeitern der OSO und soziologische, theoretische Überlegungen mit den Fallstudien zu spiegeln.

Der nachstehende Abschnitt soll nun die Sensibilität für empirische Daten erhöhen, die im Zusammenhang mit physischer und psychischer Gewalt an Schülern eines Jesuitenkolleg stehen.

1.2 Die Entstehung der jesuitischen Pädagogik – ein systemisches Geflecht

Die Ordensgemeinschaft Gesellschaft Jesu (Societas Jesu) wurde am 15.8.1534 von einem Freundeskreis um Ignatius von Loyola gegründet und im September 1540 von Papst Paul III. als Orden anerkannt. Ignatius wurde zum ersten Oberen gewählt und leitete den Orden von Rom aus bis zu seinem Lebensende am 31.7.1556. Die erste Ordensperiode reichte bis in das Jahr 1773. Zu dieser Zeit stürten sich die Vertreter des aufgeklärten Absolutismus in Portugal, Frankreich und Spanien an der autonomen Stellung des international tätigen Ordens, daher hob Papst Clemens XIV den Orden am 21.8.1773 auf. 1814 wurde die Gesellschaft Jesu von Papst Pius VII wieder zugelassen. Neben den drei Ordensgelübden, der Verpflichtung zur Armut, Ehelosigkeit und Gehorsam, verpflichteten sich die Ordensangehörige zu besonderem Gehorsam gegenüber dem Papst. In Deutschland wurden die Jesuiten nach der Reichsgründung 1872 des Landes verwiesen, gegen Ende des ersten Weltkrieges jedoch wieder zugelassen. Während der Zeit des Nationalsozialismus galten sie als „Volkschädlinge“, zahlreiche Ordensmitglieder waren im Konzentrationslager Dachau interniert. Heute ist der Orden zahlenmäßig der größte in der katholischen Kirche und Teil eines ignatianischen Netzwerkes verschiedener Ordens- und Laiengemeinschaften, das sich auf die ignatianische Spiritualität beruft. Der Jesuitenorden hat derzeit weltweit 17.637 Mitglieder, davon in der deutschen Provinz (einschließlich Dänemark und Schweden) 390 Mitglieder. Von 130.000 Laien und 3.700 Jesuiten werden insgesamt 2,9 Mio. Lernende in den Bil-

derungseinrichtungen des Ordens unterrichtet (vgl. www.jesuiten.org/wir-jesuiten/der-orden/zahlen.html, 6.11.2012)

Das ursprüngliche Ordensideal der Gesellschaft Jesu entsprach dem Wunsch des Gründers, als „Wanderapostel für Jesus in der Welt umherzuziehen“ (vgl. Klein SJ, 1998, S. 1). Dem Motto des Ordens verpflichtet „den Seelen helfen“, verband der Freundeskreis die missionarische Seelsorge und die Sakramentenspendung mit der aktiven Bereitschaft, den Menschen körperlich und sozial zu helfen. Eine geplante Wallfahrt nach Palästina erwies sich jedoch infolge kriegerischer Auseinandersetzungen zwischen christlichen und islamischen Armeen als undurchführbar, weshalb sie in Europa das Evangelium verkündeten. Die Jesuiten fühlten sich an das Ideal der „gelehrten Frömmigkeit“ gebunden und gestalteten die katholische Tradition durch Theater und öffentliche Prozessionen lebendig (vgl. Funiok/Schöndorf, 2000 S. 12 und 21). Im Jahr 1547 wurde Juan de Vega von Kaiser Karl V. zum Vizekönig von Sizilien ernannt. Zu diesem Zeitpunkt war die religiöse und politische Situation in Italien und Sizilien von starken Spannungen zwischen Fürstentümern und Zentralmächten geprägt. Das 16. Jahrhundert ist nach der Exkommunikation Luthers (1521) in den europäischen Ländern von Reformbestrebungen geprägt. Zusammen mit Papst Paul III. bedrängte Juan de Vega Ignatius, eine Gruppe von Jesuiten nach Messina zu senden, um an der dortigen Universität Theologie zu lehren und in der Stadt eine Schule zu gründen. Ignatius, Spross einer baskischen Adelsfamilie und den de Vegas freundschaftlich verbunden, war sich der politischen Bedeutung dieser Anfrage bewusst und entsprach daher der Bitte des sizilianischen Vizekönigs (vgl. Klein SJ, 1998, S. 1; Funiok/Schöndorf, 2000, S. 11). Zehn Mitbrüder, darunter Petrus Canisius, gründeten das erste Kolleg in Messina und stellten fest, dass Schulen ihnen eine gute Basis für seelsorgerische Arbeit und für die Bildung der Menschen boten. Petrus Canisius war als Studienpräfekt, Seelsorger und Lehrer der Rhetorik eingesetzt. Das Erziehungsziel umfasste weniger die Heranbildung von Fachgelehrten und die Pflege der wissenschaftlichen Forschung, sondern zielte auf die Erziehung und Bildung der Jugendlichen zu christlichen Persönlichkeiten ab. Als 1556 Ignatius starb, war die Zahl der Kollegien auf 46 gestiegen, ihnen standen nur 31 Häuser für die Seelsorge gegenüber. Auch wenn anfangs kein gemeinsamer Plan für die Gründung und die Unterrichtsinhalte von Jesuitenschulen existierte, war ein humanistisches Bildungsideal fundamental verankert, welches von der Zusammengehörigkeit von altsprachlicher, kultureller Bildung und ethischer Verantwortlichkeit ausging. Wobei der Begriff „Humanismus“ hier als apostolische Entscheidung und damit christlich zu verstehen ist: *„Auf dass die Frömmigkeit in den Studien den ersten Platz einnehme“* (Funiok/Schöndorf, ebd., S. 110). Das führte zu einer Dominanz des Lateinischen, während die anderen Fächer eine untergeordnete Rolle spielten. Auch in den Schulen bemühte man sich neben der Aneignung des Stoffes, den Wiederholungen und der Disputation um das Theater. Das Schultheater hatte vor allem ethisch-didaktische Ziele. Es diente zur Ergänzung des Unterrichts in Rhetorik

und moralischer Erziehung und nutzte das Rollenspiel als Methode des sprachlichen und sozialen Lernens (vgl. ebd., S. 173). Hier wurde schon früh der Zusammenhang zwischen Erleben und Fühlen aufgegriffen, es würde heute Erlebnispädagogik genannt. Organisatorisch lehnte man sich an das Modell der Pariser Universität an, an der Ignatius und die ersten Brüder studiert hatten. Dieses sah die Einteilung in Klassen mit eigenem Lehrer und die Einteilung des Stoffes in aufeinanderfolgende Kurse vor. Der Aufstieg von Klasse zu Klasse erfolgte aufgrund der Zielvorgabe des Lehrplans (vgl. Klein SJ, ebd., S. 2ff).

Den rasch wachsenden Schulen folgten pragmatische Schulordnungen für die Kollegien in Europa. 1583 leitete der Ordensgeneral Claudius Aquaviva die Vereinheitlichung von Erziehung und Unterricht an den inzwischen 200 Jesuitenkollegien ein. Sechs pädagogisch erfahrene Jesuiten erarbeiteten eine erste provisorische Fassung, die nach mehrfachen Überarbeitungen am 8.1.1599 als endgültige Fassung der „Ratio atque Institutio Studiorum Societas Jesu“ (Ratio Studiorum) erschien, was sich mit „Ordnung und Organisation der Studien der Gesellschaft Jesu“ übersetzen lässt (vgl. Funiok/Schöndorf, ebd., S. 12). Im 17. Jahrhundert lieferte die Ratio Studiorum mit 30 einzelnen Regelsammlungen eine gute Grundlage für die Arbeit der Jesuitenkollegien und begründete deren Ruf und Einfluss in Europa. Im 18. Jahrhundert hatte sich aus Sicht der Jesuiten das humanistische Bildungsideal überlebt. Gefordert wurde die stärkere Ausrichtung auf die Landessprache sowie Mathematik und die Naturwissenschaften. In Bayern, Österreich und Preußen kam es zur Änderung von Unterrichtsinhalten und -methoden aufgrund von Eingriffen der jeweiligen Regierungen. Als dann 1773 der Jesuitenorden vom Papst aufgehoben wurde, gab es keine Möglichkeit mehr, die Ratio Studiorum weiterzuentwickeln. Die Jesuitenschulen wurden zum größten Teil vom Staat übernommen. Nachdem 1814 die Schulen wieder zugelassen wurden, geschah dies mit dem ausdrücklichen Hinweis auf den Beitrag der Jesuiten zum kirchlichen Bildungssystem. Somit konnte die Ratio Studiorum 1832 erstmalig revidiert werden.

Aber die gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen ab dem 19. Jahrhundert ließen ein Anknüpfen an die zuvor gültigen Inhalte und Elemente nicht zu, beispielsweise weder an Latein als allgemeiner Bildungssprache noch an der christlich-theologischen Ausrichtung der Unterrichtsinhalte. Die Tradition der Aufklärung, das Ziel von Bildung und Erziehung in der Autonomie und Selbstbestimmung des jungen Menschen zu sehen, steht der religiösen Dimension von Erziehung entgegen. Dieser Gegensatz löste sich auf, als potenziellen Schülern die freie Wahl der religiösen Orientierung garantiert wurde. Durch die Neuorientierung des II. Vatikanischen Konzils (1962-1965) und aufgrund der zahlenmäßigen Abnahme von Jesuiten an ihren Schulen, war zudem eine Neubestimmung des Profils der Kollegien erforderlich. Hinzu kamen die staatlichen Lehrpläne, die mittlerweile den Regelfall an staatlich anerkannten Privatschulen bildeten. Im Zuge dessen erschien der Rückgriff auf die formalen Elemente jesuitischer Pädagogik sinnvoll, d. h., die jesuitische

Pädagogik mit der Spiritualität des Ordens zu verknüpfen, was in den Exerzitenprozessen und der Exerzitenbegleitung geschehen sollte (vgl. Klein SL, ebd., S. 6; Funiok/Schöndorf ebd., S. 13). Die *Geistlichen Übungen* (Exerziten) sind den Regeln des Zusammenspiels von Erfahrung, Reflexion und Handeln folgend, als strenge Übungen des Geistes aufzufassen, die Welt und sein eigenes Leben von einem transzendenten Grund her zu verstehen (vgl. Neulinger, 1998, S. 112; Funiok/Schöndorf, 2000, S. 10). Die neuen Grundzüge der jesuitischen Pädagogik (*Characteristics of Jesuit Education*) gelten für jesuitische und Laienerzieher in den Kollegien, sie wurden 1986 veröffentlicht, im 400. Jahre der Veröffentlichung der ersten *Ratio Studiorum*.

Die Grundzüge der jesuitischen Pädagogik stellen insbesondere die Erziehungsziele heraus, die als kontinuierlicher Kreislauf zu beschreiben sind: Aufgreifen von Erfahrung, Perspektivenerweiterung durch Reflexion, Handlungsorientierung und regelmäßige Auswertung. Dieses „*Ignatianische Pädagogische Paradigma*“ überträgt die Handlungsweise von Ignatius, wie sie auch den Exerziten zugrunde liegt, auf die Schule.

In den letzten Jahren hat eine Weiterentwicklung der Theologie die apostolische Sendung der Laien in der Kirche ausdrücklich anerkannt und in einem „Dekret über das Apostolat der Laien“ offiziellen Charakter verliehen. Daraus folgt, dass die Zusammenarbeit von Laien und Jesuiten in gemeinsamer Zielsetzung und Verantwortung in den Schulen gefordert ist. Der Auftrag der Gesellschaft Jesu „*besteht im Dienst am Glauben, zu dem die Forderung nach Gerechtigkeit notwendig dazugehört*“ (Klein SJ, ebd., S. 14). Wenn auch die Schüler und Lehrer an den Kollegien aus sehr verschiedenen sozialen Schichten kommen, so hat sich der jesuitische Geist der Schulen nicht verändert. „*Dieser unterscheidende Geist lässt sich entdecken in der Reflexion auf die Lebenserfahrung des Ignatius; auf die Weise, in der diese Lebenserfahrung mit anderen geteilt wurde; auf die Weise, wie Ignatius selbst seine Vision in den Satzungen des Ordens und in seinen Briefen auf die Erziehung anwandte; auf die Weisen, in denen sich diese Vision im Lauf der Geschichte bis heute entwickelt hat und erzieherisch umgesetzt wurde*“ (ebd., S. 15). Der gemeinsame Geist, die Grundzüge jesuitischer Erziehung, die nach wie vor hinter der Pädagogik, den Lehrplänen und dem alltäglichen Leben an Jesuitenschulen steht, tragen zur Wirkung eines „*systemischen Geflechts*“ bei (Breulmann SJ, *Jesuiten-Hefte* 2009/3, S. 18).

2. Pädagogische Beziehungen unter dem Aspekt der psychischen und physischen Gewaltausübung an Schülern

2.1 Die Ambivalenz pädagogischer Programmatik in der Odenwaldschule

Nachdem der sexuelle Missbrauch von Schülern sowohl in den Sozialbeziehungen eines pädagogischen Arbeitsbündnisses im engeren Sinn, der Schule, als auch in familienähnliche Beziehungen eingewoben war, soll in einem ersten Schritt der Frage nachgegangen werden, ob und gegebenenfalls womit maßgebliche Pädagogen der Odenwaldschule sich programmatisch der Mehrseitigkeit der Sozialbeziehungen gewidmet haben, insbesondere in dem Zeitrahmen von Ende der 1960er bis in die 1980er Jahre hinein. Dieser Abschnitt sowie das nachfolgende Äquivalent für das Kolleg bilden das Gerüst für die Beziehungsentwürfe der jeweiligen Täter. Die empirische Identifizierung typischer Erfahrungsmomente in den Beziehungen zwischen Täter und Opfer bildet die Grundlage für die sinngenetische Typenbildung.

Zunächst wird in Kürze hergeleitet, dass Pädagogik ohne Beziehungsgestaltung nicht auskommt, die jedoch als besonders gestaltbar erst im Kontext von sozio-ökonomischen Veränderungen der Gesellschaft, mit der „Blickwendung zur Subjektivität generell“ im vorangegangenen Jahrhundert bedeutsam wurde (vgl. Giesecke, 1999, S. 177).

Die pädagogische Beziehung in den Schulen war bis Anfang des 20. Jahrhunderts und bis zur Reformpädagogik in der Regel auf Traditionen gegründet, die ohne ein besonderes Verständnis für die Eigenart der kindlichen Lebenswelt unreflektiert auf hierarchisch-autoritär strukturierte Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern setzten. Eine gewissermaßen professionelle pädagogische Beziehung entwickelte sich, als Kinder und Jugendliche in ihrer altersbedingten und psychologischen Eigenart entdeckt wurden. „*Das geschah zwar schon bei Rousseau und Pestalozzi, aber mit gesellschaftlicher Resonanz erst in der Zeit der Reformpädagogik*“ (Giesecke, 1999, S. 250). Um eine professionelle Beziehung zwischen Lehrer und Schüler konstituieren zu können bedarf es eines institutionellen Rahmens. Einen solchen Rahmen schuf Paul Geheeb 1910 mit der Gründung der Odenwaldschule, die den Anspruch hatte, ein Zusammenleben von Schülern mit Lehrern nach ideal-utopischen Vorstellungen zu realisieren (vgl. Lembke-Ibold, 2010, S. 13).

Die Art des Zusammenlebens konkretisierte sich auf eine Gemeinschaft mit familienähnlichen Strukturen in einem Landerziehungsheim, wobei dies als Reaktion auf das krisenhafte Bild der bürgerlichen Familie zu verstehen ist. Gleichwohl hielt Geheeb „die Familie für die natürliche und ideale Erziehungsanstalt, der er das Anstaltsleben nachzubilden suchte“ (vgl. Geheeb, 1909, S. 56). Der Schulgründer differenziert demnach nicht in eine Schule und ein Heim, sondern nimmt als Vorbild für die Beziehungsgestaltung die Familie. In diesem Geist äußert sich Gerold Becker auch noch 1984, indem er sagt: „*Wir haben uns dafür entschieden, in einer [...] Heimschule zu leben und zu arbeiten, die, sehr bewusst, so ein-*

gerichtet ist, dass „privates“ und „berufliches“ Leben untrennbar miteinander vermischt sind.“ (G. Becker, 1985, in: Programmheft, 75 Jahre Odenwaldschule, S. 89).

Die Nachbildung der Familie in dem Internat hatte zur Folge, dass Lehrer zugleich Erzieher im Sinne eines Familienoberhauptes wurden, womit eine ambivalente Struktur der triangulären Beziehung zwischen Lehrer, Familienoberhaupt und Schüler grundgelegt war. Das dahinter stehende pädagogische Konzept, in Stichworten zusammengefasst, hält sich als Ideal seit Geheeb: Unterricht **und** Erziehung, Ehrfurcht statt Autorität, Verantwortung für sich und die Gemeinschaft, demokratische Mitwirkung von Schülern/Kameraden und Mitarbeitern, Selbstdisziplin statt Strafe (vgl. Geheeb 1931, S. 25-27). Gerold Becker kleidet die Lebensgemeinschaft der Odenwaldschule in folgende Worte: „[...] *Landerziehungsheime* [...], deren gemeinsame Besonderheit es ist, dass Schule und Heim in ihnen eine bewusste und gewollte Einheit bilden, dass es keine besonderen Erzieher gibt, sondern dass die Lehrer ihren Beruf umfassend verstehen, dass sie von der Voraussetzung ausgehen, Pädagogik sei ein unteilbares Geschäft“ (Becker, 1987, Protokolldienst 5/88, Ev. Akademie Bad Boll, S. 88). Wie muss eine pädagogische Beziehung konstruiert sein, in der die strukturellen Ambivalenzen dieses „unteilbaren Geschäfts“ nicht reflektiert werden? Während mit Friedrich Schleiermacher und Wilhelm F. Hegel die Antinomien in Liebe und Hass, Nähe und Ferne, als unauflösliche aber auszuhaltende Widersprüche längst bekannt sind? (vgl. Winkel, 1988, S. 253). Wo außer Acht bleibt, dass der Mitarbeiter mit diesem Anstellungsverhältnis seinen Lebensunterhalt verdient und eben zeitlebens weder Vater noch Mutter für die Schüler sein kann? In der eine „Rollenklärung“ nicht stattgefunden hat? Beckers Antwort lautet, dass es „gar kein Patentrezept“ gäbe (vgl. ebd., S. 91). Gleichwohl beschrieb G. Becker, was für ihn einen „guten“ Lehrer kennzeichnet: „*Lehrer ist für mich einer, der einem Kind, einem Jugendlichen beim Aufwachsen, beim Selbstständig werden, beim Erlernen des aufrechten Ganges hilft. Belehren ist dazu ein Mittel, aber der Lehrer kommt immer zugleich als Person ins Spiel*“ (G. Becker, 1987, Protokolldienst 5/88, S. 97). Mit Hartmut v. Hentig teilt er dessen Vorstellung von „Profession“: „[...] *dass der Lehrer in seiner Person darstellt, wie ein gutes, ein ehrliches, ein erwachsenes Leben noch möglich ist. Das ist seine Profession*“ (ebd., S. 97). Insoweit wenden sich beide gegen eine „Professionalisierung“, weil damit der Lehrer auf die Rolle des „Spezialisten für Instruktionsprozesse“ reduziert würde (vgl. ebd., S. 97). Die hier aufgeführten Zitate vermitteln beispielhaft einen Eindruck von den Ambitionen dieser Reformpädagogen hinsichtlich der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Es wird verkannt, dass es um die professionelle Regulation von rollenförmigen und persönlich-emotionalen Beziehungsaspekten geht.

Die fachlichen Unterrichtsziele für Schüler sind nach den damaligen Vorstellungen von Geheeb entwickelt worden und von Nachfolgern, einerseits aufgrund der staatlichen Anerkennung als Privatschule mit besonderer pädagogischer Prägung und andererseits im Rah-

men etlicher organisatorischer, teils staatlicher Schulreformen detailliert bei Schäfer und Edelstein beschrieben und stets weiterentwickelt worden; sie sind indessen kein Gegenstand dieser Studie (vgl. Schäfer/Edelstein/Becker, 1972, S. 7-94).

Gerold Becker widmete sich besonders der Publizierung von Erziehungszielen, mit denen sich die Odenwaldschule von staatlichen Unterrichtsschulen traditionell unterscheiden will. Aufgrund der Beschleunigung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse geht G. Becker davon aus, dass Erziehung nicht mehr nur als *„die Übermittlung der geltenden Kenntnisse und Normen von der älteren an die jüngere Generation verstanden werden kann. Sie erweist sich im Gegenteil immer deutlicher als ein gleichzeitiger und oft gemeinsamer Lernvorgang von Erziehern und zu Erziehenden“* (ebd., S. 112). Die Erziehungsziele für die Schüler, Kameraden genannt, fasst Gerold Becker unter dem Stichwort *„Soziales Lernen“* zusammen, und versteht den Lernprozess als einen prinzipiell unabschließbaren Vorgang. Ziele für die ältere Generation, die Mitarbeiter, führt er nicht aus, wenn das Einhalten der Heimordnung und der Konferenzregelungen nicht als *„Ziele“* gewertet werden. Gerold Becker trennt die sozialen Lernziele in einen Teil, der den einzelnen im Umgang mit sich selbst betrifft und einen Zweiten, indem Probleme in der Gemeinschaft zwischen Individuen behandelt werden. Beide Teile sind miteinander verwoben, weil auch der Umgang mit sich selbst letztlich nur in einem Kontext zu anderen Menschen begriffen werden kann (vgl. ebd., S. 122). Eine Auswahl dieser Ziele ist mit dem Fokus auf diese Untersuchung in dem nachfolgenden institutionellen Teil aufgeführt. Sie umfassen im Wesentlichen allgemeine Charaktereigenschaften, mit der Besonderung, dass er soziales Lernen auch im Bereich der Sexualität der Schüler in die *„Aufgaben“* hinein nimmt. Er begründet dies: *„Bestimmt man etwa als Lernziel ‚Freude am eigenen Körper haben, die eigene Sexualität bejahen und genießen‘, so wird unmittelbar deutlich, dass die Erreichung dieser Ziele außerordentlich erschwert wird, wenn das kleine Kind in einer Atmosphäre der Leibfeindlichkeit oder auch nur der Gleichgültigkeit gegenüber dem eigenen oder fremden Körper aufwächst“* (G. Becker, in: Schäfer et al., 1972, S. 120). Welche Rolle Pädagogen dabei übernehmen sollten, wird nicht konkretisiert. Mit formulierten Lernaufgaben dieser intimen Art zeichnet sich der Versuch ab, möglichst alle Aspekte des Lebens der Schüler zu ergreifen, um eine emotionale Beziehung zu erlangen.

Dass hier Lehrer, die zugleich Erzieher sind, angesprochen werden, ergibt sich aus dem von G. Becker formulierten Defizit:

„Der Übergang von der Großfamilie zur Kleinfamilie hatte für die Heranwachsenden zugleich verringerte [...] nicht selten intensivere Erfahrungsmöglichkeiten gebracht. Aber es war auch deutlich geworden, dass ein großer Teil der Verhaltensweisen, die in einer mobiler, anonymen und politisch unruhiger werdenden Welt nötig waren, in den Lebensformen der Primärgruppe ‚Familie‘ nicht mehr erfahrbar [...] waren (ebd., S. 98). Die Anforderungen an den Pädagogen, der generell Mitarbeiter genannt wird, enthalten zwar grund-

sätzlich eine Lehrerausbildung, Gerold Becker stellte aber auch Personen ein, deren Lebenslauf mehr als „Schule-Universität-Schule“ enthält. *„Wer sich in einem Berufsbereich auskennt, wer soziale Erfahrungen gemacht hat und außerdem zeigt, dass er hier als Lehrer und Erzieher arbeiten kann, wird auch genommen“* (G. Becker in: Zudeick, 1982, S. 76.). Das mutet konsequent an, wenn die „Professionalität“ eines pädagogischen Mitarbeiters daran gemessen wird, ob er in der Lage ist, den Schülern zu zeigen, „wie ein gutes, ehrliches, erwachsenes Leben“ (siehe oben) zu gestalten wäre.

Wenn G. Becker 40 Erziehungsziele benennt, so stellt er auch fest, dass *„die Suche nach der Wahrheit“* von konkreten Werten und Zielen ein immerzu erneuernder Lernvorgang von Erziehern **und** zu Erziehenden darstellt (vgl. G. Becker, 1971, S. 112). Der Schul- und Erziehungsanspruch, den G. Becker formuliert, kann zwar als ein Ergebnis der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen des 20. Jahrhunderts gesehen werden, verfolgt indessen weiterhin einen allumfassenden Anspruch, an dem sich die konkrete Beziehung zwischen Erzieher/Lehrer und Schüler messen lassen muss. Entsprechend dem demokratischen Selbstverständnis der OSO-Mitarbeiter kann die pädagogische Beziehung nur auf Wechselseitigkeit beruhen, d. h., es handelt sich um einen wechselseitigen Austausch. Einerseits geht Becker davon aus, dass Wissen nicht mehr in einem selbstverständlichen Generationenvertrag übermittelt werden kann, andererseits hält er *„Freunde, Vorbilder, die einer hat, sein Nachahmen der Gewohnheiten, die andere haben“* (ebd., S. 128) für wichtig. *„Was er erfährt, muss ihm ausgelegt und erklärt werden. Kognitives und soziales Lernen verschränken sich“* (ebd., S. 128). Weil die Kognition dem Menschen erst das Lernenkönnen ermöglicht, scheint G. Becker fachliches Lernen dem sozialen Lernen gegenüberstellen zu wollen.

So bestimmt er als Formen des sozialen Lernens die Imitation, die Identifikation mit Grundeinstellungen, Werten, Überzeugungen eines anderen in einer Gruppe oder Institution sowie die Erfahrung (vgl. ebd., S. 130f). Erfahrungen, die der Schüler *„nicht unbedingt von selbst macht, sind zu ermöglichen, manchmal die Bedingungen solcher Erfahrung geradezu zu arrangieren oder zu inszenieren“* (vgl. ebd., S. 131). Formulierungen, die auf eine Erlebnispädagogik genauso verweisen können wie auf sexuelle Handlungen. Becker stellt ganz richtig heraus, dass Lernzielbestimmungen noch keine Handlungsanweisungen sind (vgl. ebd., S. 121), um darüber hinaus keine Stellung dazu zu nehmen, wie die inhärente Beziehungs- und Generationendifferenz zwischen Familie/Schüler und Schule, beziehungsweise in der Triade Schule-Heimfamilie-Schüler konzeptionell zu fassen ist. Analog zu dem nie abgeschlossenen Lern- und Erziehungsprozess geht er ferner davon aus, dass eine erforderliche Operationalisierung von Lernzielen die „Phantasie eines einzelnen überfordern würde“ und „prinzipiell auch nie als abgeschlossen gelten könne“, weshalb ein Versuch, Lernziele zu operationalisieren, auch nicht unternommen wird (vgl. ebd., S. 122).

Die Besonderheit einer pädagogischen Beziehung unter Beckers Schulleitung ist unter dem Aspekt eines stets un abgeschlossenen Erziehungsprozesses zwischen Mitarbeiter und Schüler, unter dem Anspruch, „familiale Erziehungsdefizite und die Förderungsdefizite der öffentlichen Schulen“, ausgleichen zu wollen, sowie dem unklaren Verhältnis von alter und junger Generation (Freund und Kamerad), von Uneindeutigkeit geprägt (vgl. Edelstein, 1972, S. 24). Entsprechend der unterschiedlich vorhandenen Berufsausbildung der Mitarbeiter und variablen Stilen des Zusammenlebens in den Heim-Familien war der Schüler diskrepanten Erziehungsansprüchen ausgesetzt, somit war jeder Mitarbeiter für die Ausgestaltung seiner Beziehung zu Schülern selbst kreativ gefragt. Die großen Handlungsspielräume widersetzen sich einer generellen Rezeptur, was indessen für andere pädagogische Institutionen ebenfalls zutreffen wird und situativ immer individueller Entscheidungen bedarf. Allerdings übersteigt die hier vorliegende Unverbindlichkeit die anderer reformpädagogischer Tagesschulen, die auch von einer „schwächeren bis nivellierten Familie-Schule-Differenz ausgehen und damit das Bild des Lehrers auch different konstruieren“ (vgl. Helsper et. al., 2009. S. 365 oder Kap. 2.4, S. 27). So ist es durchaus möglich, dass sich reformpädagogisch orientierte Beziehungsentwürfe für die Gewährleistung begrenzbarer emotionaler Anerkennung zuständig fühlen. In dem Fall würde das Selbstvertrauen der Schüler gestärkt und Autonomie könnte gefördert und erworben werden. Gleichwohl zeigen Untersuchungen, dass „unter den Bedingungen eines radikalisierten Versagens familialer Beziehungen [...] sich die Schule nicht im Stande zeigt, Ausgleich zu schaffen“ (S. Kap. 2.4., S. 29). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die unter G. Becker entwickelten „sozialen Lern- und Erziehungsziele“ die Identifikation einer spezifischen pädagogischen Beziehung nicht zulassen. Im Folgenden soll nun geklärt werden, ob sich das idealtypische „dyadische Arbeitsbündnis“, in dem sich Lehrer und Schüler „als eine gegenseitig auf die Sache bezogene begreifen“, auf der Odenwaldschule konzeptionell repräsentiert findet.

Während Geheeb noch von einem humanistischen Bildungsideal geprägt war, zeichnet Becker, obwohl er Schulleiter war, eher eine inhaltliche Abstinenz „in der Sache“ aus: „Aber ‚Bildung‘ ist mehr als der Erwerb von noch so vielen und noch so tiefgründigen Kenntnissen. ‚Bildung‘ betrifft immer die ganze ‚Person‘. [...] die ‚Person‘ ist eine untrennbare Einheit von Körper, Geist und einer verletzbaren Seele“ (Becker, 1988/1989, OSO-Hefte, Neue Folge 13, S. 105). So bezieht sich Becker auch auf Hermann Lietz, wenn er die Emanzipation des Schülers als Vision in den Blick nimmt, womit die Funktionen von Schule, nämlich Qualifikation, Selektion und Integration unberücksichtigt bleiben: Die Odenwaldschule sollte „gute Chancen für das Heranwachsen zum ‚mündigen Bürger‘ [bieten], also zu einem mutigen, selbstbewussten und verantwortungsvollen Teilhaber an gesellschaftlichen Entwicklungen und Institutionen in einer Zeit, in der die Lebensbedingungen immer anonym und fremdbestimmter werden“ (ebd., S. 114).

Die Richtung, die Becker mit den Erziehungszielen vorzugeben beabsichtigte, setzte voraus, dass der einzelne Lehrer/Familienoberhaupt in seiner offiziell akzeptierten Individualität und Ausbildung mit dem jeweiligen Schüler zu einer Verständigung über die individuelle „pädagogische“ Situation und damit über die Beziehung kommt.

Die jeweiligen Leitungen der Odenwaldschule vollzogen keine Differenzierung aus der Perspektive eines umfassenden Erziehungsbegriffs. Weder fand eine konzeptionelle Reflexion auf die Beziehungen der Lehrer und Familienoberhäupter, noch auf die der Schüler und Wohngruppenmitglieder in der Weise statt, die den monopolistischen pädagogischen Anspruch und die arbeitsrechtlichen wie moralischen Rahmenbedingungen angestellter Mitarbeiter hätte widerspiegeln können. Gleichwohl gestaltete sich die organisatorische Entwicklung der Schule zu einer kompensatorisch fördernden, integrierten Gesamtschule innovativer.

Dass die pädagogische Situation in jeder Schule immer auch eine emotionale Beziehungskomponente enthält, wird von Becker anerkannt, aber explizit systematisch nicht ausgeführt. Allerdings setzt er sich in einem Artikel mit der Überschrift *„Nähe und Distanz – Oder: Der pädagogische Bezug und das therapeutische Verhältnis“* aus psychoanalytischer Sicht und mit Bezug auf Pestalozzi, Nohl und Korczak auseinander. Darin erkennt er *„ein pädagogisches Verhältnis“* als ein *„kompliziertes Gefühlsverhältnis“* und als ein *„unausweichlich asymmetrisches Verhältnis“*. Er begründet die Asymmetrie mit der Macht, die in unserer Tradition den Erwachsenen zukommt, während Kinder und Jugendliche weitgehend machtlos seien. Dass der institutionelle Rahmen einer Schule oder eines Internats jenseits der generationellen Unterschiede Abhängigkeiten begründet und einen eigenen Machtfaktor darstellt, findet in dieser Sichtweise keine Berücksichtigung. Schließlich formuliert er für die Landerziehungsheime eine *„zentrale Entdeckung“*: *„[...] dass ein Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern oder Jugendlichen möglich ist, der nicht etwa die Unterschiede, wohl aber die Macht- und Wertgefälle zwischen erwachsener und kindlicher oder jugendlicher Existenz aufhebt“* (Becker, 1990, *Erziehungskonzeption und Praxis*, Band 15, S. 107-111). Dass dieser Anspruch auch für die Odenwaldschule illusionär ist, macht allein die Schulfunktion mit der Leistungsmessung sichtbar. Darüber hinaus wird nicht erörtert, welche Gestaltungsmöglichkeiten in der Beziehung die Schüler entsprechend ihrer eigenen Bedürfnisse ausüben können. Diesen Faktor gilt es zu berücksichtigen, will man emotionale Beziehungsanteile des Lehrers als produktiv für den Schüler ausweisen (vgl. Helsper et al. 2009, S. 369). Die Vermutung liegt nahe, dass es hier eher um eine bewusste Verschleierung einer konstitutiv gegebenen Ungleichheit zwischen Schüler und „Mitarbeiter“ geht, die machtförmig strukturierte Abhängigkeitsverhältnisse überdecken soll. Insofern vermitteln die sozialen Lernziele einen Eindruck davon, was Becker und das pädagogische interne und externe Umfeld gewollt haben, aber auch, welche Widersprüche ungelöst blieben:

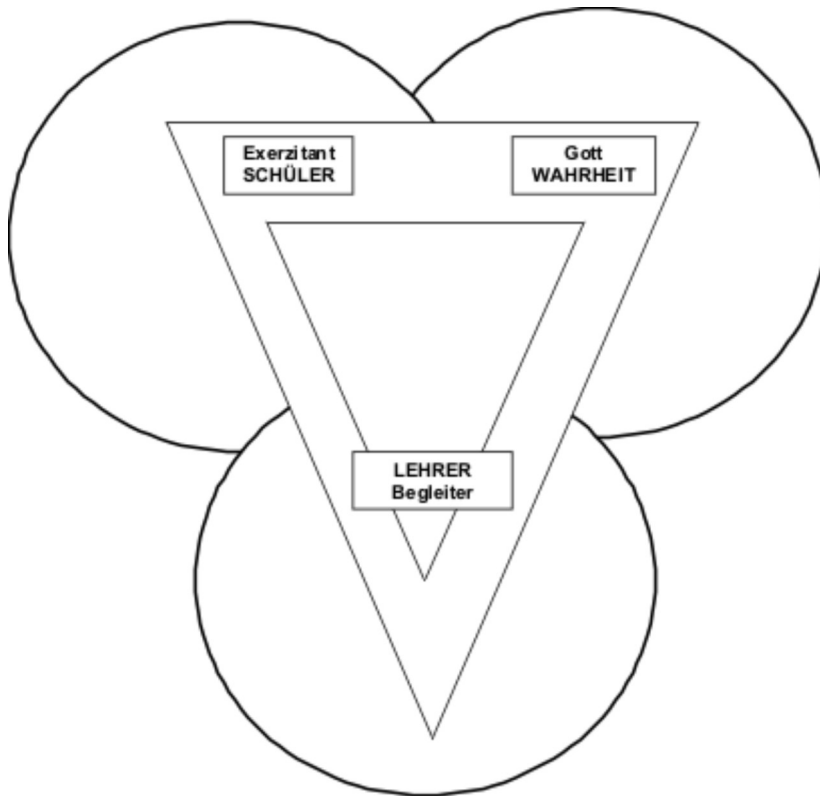
Unabhängig von der individualisierten Beziehung zwischen dem einzelnen Lehrer und Schüler sind, wie oben schon angedeutet, beispielsweise die antinomischen Beziehungen in Heim-Familie und Schule miteinander vernetzt, ohne dass die Spannungsverhältnisse zwischen Nähe und Distanz, Vertrauen und Misstrauen, Lob und Strafe, Symmetrie und Asymmetrie, Person und Sache theoretisch konzeptionell von Becker für die OSO übersetzt worden sind. Dabei ist grundsätzlich sowohl für den familialen als auch für den schulischen Erziehungsanspruch der OSO die Generationendifferenz konstitutiv, wobei sich Widersprüche „im Horizont gesellschaftlich-kultureller Ambivalenzen“ verstärken (vgl. Helsper et al. 2009, S. 53).

In dieser als weitgehend von Becker unreflektiert erscheinenden Gemengelage, in der die „pädagogische Beziehung“ auf dem „Lebenstalent“ des einzelnen Mitarbeiters aufruhen kann, wenden wir uns den individuellen „pädagogischen“ Beziehungen zu, die von Tätern spezifisch ausgeformt werden konnten und dem sexuellen Missbrauch den Weg ebneten. Dass Schüler in diesen Abhängigkeitsbeziehungen immer als „ganze Menschen“ betroffen sind, lässt sich in den „lebenssphärenübergreifenden Settings diffuser Sozialbeziehungen“ sowie Rollendiffusion, wie sie an der Odenwaldschule mitgetragen wurden, in besonderem Maße zeigen (vgl. Ley/Ziegler, 2012, S. 271). Das bedeutet, dass eine wie immer auch gestaltete pädagogische Beziehung unter Umständen keine Zukunftsperspektive hat und demzufolge einer professionellen Überprüfung kaum standhalten kann (vgl. Giesecke, 1997, S. 259). In der Konsequenz für die Opfer unter den Schülern gehen familienähnliche Beziehungen mit schulischen Beziehungen in der Person des jeweiligen Täters eine unheilvolle Allianz ein.

2.2 Die Lehrer-Schüler- Programmatik in der ignatianischen Pädagogik

Im 20. Jahrhundert mussten die internationalen Jesuitenschulen auch in Deutschland einen Weg finden, wie sie einerseits den sich schnell wandelnden gesellschaftlichen Verhältnissen und andererseits dem spezifisch jesuitischen Erbe Rechnung tragen konnten. Von der spirituellen Vision, die als charismatische Kraft von Jesuiten gesehen wird, sollte sich etwas „*Ignatianisches*“ in der Erziehung niederschlagen (Neulinger, 1998, S. 12f). Das ignatianische pädagogische Paradigma von Erfahrung, Reflexion, Handeln und Auswertung muss sowohl den Kontext des Lernens als auch den pädagogischen Prozess berücksichtigen. In dieses ignatianische Paradigma ist die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler als gestaltendes Element eingebettet. Es ist die wichtigste Aufgabe des Lehrers, den Lernenden eine wachsende Beziehung „zur Wahrheit Gottes“ zu ermöglichen. Der Lehrer schafft die Bedingungen, legt die Grundlagen und sieht Gelegenheiten für das beständige Zusammenspiel von Erfahrung, Reflexion und Handeln des Schülers vor (Erläuterung s. unten: Grundzüge jes. Erziehung, 28).

Das ignatianische Paradigma und die Lehrer-Schüler-Beziehung:



(Quelle: Neulinger, 1998, S. 113)

Aus dem 10. Teil der Grundzüge jesuitischer Erziehung:

(28) Mit der Erfahrung beginnend schafft der **Lehrer** (Begleiter) die Bedingungen, unter denen die **Schüler** (Exerzitant) [...] das Material ihrer eigenen **Erfahrung** sammeln und sich in das Gedächtnis zurückrufen: daraus sollen sie dann das herausfiltern, was sie schon an Fakten, Gefühlen, Werten, Einsichten [...] verstehen. [...] Der Lehrer legt die Grundlagen, um das Lernen zu lernen, indem er die Schüler [...] in den Techniken der **Reflexion** unterweist. Dabei werden Gedächtnis, Verstehen, Vorstellungskraft und Gefühle genutzt, um die wesentliche Bedeutung und den Wert dessen, was erlernt wird, zu begreifen, die Beziehung des Erlernten zu anderen Aspekten menschlichen Wissens und Handelns zu entdecken und die Implikationen des Erlernten in der beständigen Suche nach **Wahrheit** zu würdigen. Die Reflexion sollte ein bildender und befreiender Prozess sein, der das Bewusstsein der Lernenden [...] so formt, dass sie angetrieben werden, vom Wissen zum **Handeln** zu schreiten. Es ist dann ebenso die Aufgabe des Lehrers, darauf zu achten, dass Gelegenheiten geboten werden, die die Phantasie der Schüler [...] herausfordern und die ihren Willen daraufhin einüben, den bestmöglichen Weg des Handelns zu wählen, der sich aus dem ergibt, was sie gelernt haben. [...] (Neulinger, ebd., S. 114).

Mit dem Element der Reflexion will die ignatianische Pädagogik sich von dem reinen Auswendiglernen abheben, denn sie treibt den Lernenden an, darüber nachzudenken, inwieweit das Erlernete für den Menschen von Bedeutung ist.

Die pädagogische Beziehung wird mit den Begriffen „Glaubwürdigkeit“ und „Wahrheit“ erfasst, eine Beziehung, die auf gegenseitigen Respekt und Vertrauen gründet (vgl. ebd., S. 118). Dabei erfordert der reale Lebenskontext des Schülers, Familie, Freunde, Medien, Musik, Politik, usw., immer wieder die Ermutigung durch den Lehrer, über diese Faktoren des Umfeldes zu reflektieren und ebenso darüber, wie dieses Umfeld die eigene Wahrnehmung beeinflusst (vgl. ebd., S. 119). Aus der Bedeutung des Schulklimas als eine Vorbedingung für eine moralische und religiöse Entwicklung der Lernenden lässt sich der Anspruch ableiten, dass eine Jesuitenschule eine Glaubensgemeinschaft unterschiedlicher Glaubensrichtungen sein soll, in der eine echte, von Vertrauen und Freundschaft geprägte Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden gedeihen kann. Das heißt, „dass eine echte Liebe und persönliche Fürsorge für jeden Schüler wesentlich für eine Atmosphäre ist, die das ignatianische pädagogische Paradigma fördert“ (vgl. ebd., S. 121).

Die affektive Seite der Beziehung wird in die „*Erfahrung*“ eingebettet, die für Ignatius „*etwas innerlich zu verkosten*“ bedeutet. Die Empfindung der Erfahrung enthält nicht nur das intellektuelle Verstehen, sondern umfasst den ganzen Menschen mit Verstand, Herz und Wille (ebd., S. 121). Erst wenn kognitive und affektive Dimensionen das Lernen begleiten, wird daraus Handeln erfolgen. Ignatius möchte, dass Schüler und Lehrer in der Wahrheit leben, dass Gott ein Vater ist und dass „*wir die Zärtlichkeit fühlen, mit der der Vater Jesu uns liebt, für uns sorgt und uns vergibt*“ (ebd., S. 121). In den Lehrenden, Erziehenden und den Schulleitungen der Kollegien soll die tiefe geistliche Erfahrung durch die Exerzitien, die geistlichen Übungen, wach gehalten werden. Angepasst an die Gegenwart ist für deutsche Jesuitenkollegien beschrieben, was sie „*heute für Orte sein sollen*“:

- *an denen die Schüler und Schülerinnen ihre Würde als Menschen erfahren*
- *über die Bedeutung des Gelernten reflektiert wird*
- *die Frage nach der Gerechtigkeit gestellt wird*
- *und die Frage nach Gott wach gehalten wird*“ (Mertes SJ, 2008, Präambel für einen Evaluationsprozess an Jesuitenkollegien, München).

Demnach entspricht das heutige, auf deutsche Verhältnisse angepasste ignatianische Paradigma: Würde, Reflexion, Gerechtigkeit, Frage nach Gott wach halten. Aus diesen vier Dimensionen sind zehn Kriterien für einen Prozess der Evaluation von Jesuitenkollegien entwickelt worden (vgl. P. Klaus Mertes SJ, Delegat für ignatianische Pädagogik, München, 2008).

Daraus folgt insbesondere für die Gerechtigkeit, dass ein Kolleg mit den legitimen Rechten ihrer Schüler, Angestellten und Eltern in einem „wachen Sinn“ umgeht. Das umfasst auch

den Umgang mit Konflikten und Disziplinarmaßnahmen in einem transparenten Verfahren, das die Würde der Betroffenen achtet (vgl. ebd., Punkt 5.)

Der sich ständig wiederholende Regelkreis des ignatianischen Paradigmas, unabhängig ob in der älteren oder neuen Fassung, sowie die auf göttliche Wahrheit zentrierte Lehrer-Schüler-Beziehung, stellt unabhängig von den Lehrinhalten ein vernetztes, geschlossenes System dar, wie später in dem „institutionellen Teil D“ näher ausgeführt wird.

Nähe und Leitung – wohin neigt sich die „Waage“?

Die Antinomie von Nähe vs. Distanz in pädagogischen Beziehungen ist idealtypisch stärker um Distanz zentriert und eher spezifisch begrenzt (vgl. Helsper et al., 2009, S. 56). Mit diesem Spannungsbogen setzte sich die jesuitische Erziehungstheorie im Zusammenhang mit dem Thema „Keuschheit“ ebenfalls auseinander, und erkennt eine „ständige Suchbewegung“ zwischen „Kumpel vs. Autorität und Seelsorger vs. Vorbild“. „Dabei wird in der Arbeit mit jungen Menschen erfahren, dass Nähe gefordert und erwartet wird, sie hat die Zeichen von Schwäche verloren“ (vgl. Adler SJ, Jesuiten-Nachrichten, 3/2009, S. 20). Um diese Suchbewegung nicht in eine Entweder-oder-Entscheidung münden zu lassen, kann der Austausch von „Distanz“ durch „Leitung“ der Suche eine Richtung geben. „Leitung meint im Gegensatz zu Distanz, dass ich mir meiner Rolle als Erwachsener immer bewusst bin und auch sein kann. Ich verzichte aufs Untertauchen aus pädagogischen oder sonst gearteten Gründen: Dableiben in der Rolle“ (ebd., S. 20). Ein Gedanke, der in ein Zuviel oder Zuwenig an Nähe übersetzt werden kann, und somit die ignatianische Pädagogik pragmatisch zu ergänzen versucht.

Die „Waage“ ist ein Bild, von dem Ignatius in seinen „Geistlichen Übungen“ oft spricht. Der Lehrer soll bei sich selbst, nämlich in der Mitte der Waage stehen, frei von Druck sein, damit er in der Rolle eines *Begleiters* – ohne Druck auszuüben – dem Schüler Entscheidungen bei Wahlmöglichkeiten überlässt. Neu von Ignatius ist die subjektbezogene Sichtweise: Man muss sich nicht in einen vorgegebenen Ort einfügen, sondern man macht alles nur richtig, wenn man bei sich selber ist. Dieser Zustand wird mit „Indifferenz“ bezeichnet. Dies ist ein Begriff mit langer Tradition. Der Moraltheologe Alphons Maria von Liguori (1696-1787) verwendete ihn in seinen Abhandlungen über „*menschliche Handlungen und den Sünden*“ wie folgt: „Hier ist zu merken, dass die Grundlage für die Freiheit der Indifferenz eigentlich die Indifferenz des Urtheiles ist, welche nichts anderes ist als das Wählen zwischen dem Guten und Bösen, das in einer Handlung bemerkt wird“ (v. Liguori, dt. Übers. u. hrsg. v. Manz, 1854, S. 144). Im auf die Erziehung übertragenen Sinne sind Lehrer und Schüler dort indifferent, wo jeder für sich frei ist, Entscheidungen zu treffen. Der Lehrer stellt sich indifferent zwischen Geschöpf und Schöpfer, in die Mitte der Waage, er mischt sich in die Dynamik zwischen Schöpfer und Geschöpf nicht ein, der Lehrer zieht den Schüler idealerweise weder in die eine noch in die andere Richtung. Die ideale Passung wäre erreicht, wenn Lehrer und Schüler übereinstimmen (vgl. Mertes/Siebner, 2010,

S. 137). Die Freiheit, Gott zu finden, schließt jede Art von Indoktrination oder Manipulation in der jesuitischen Erziehung aus (vgl. Kolvenbach SJ, in: Neulinger, 1998, S. 154). Gerade die Beispiele des sexuellen Missbrauchs geben ein deutliches Zeichen dafür ab, dass Vertrauen missbraucht wurde und bei derartigen Geschehnissen sich Täter und Opfer nicht im Zustand der Indifferenz entscheiden können. Welche Zusammenhänge lassen sich dafür entfalten? Bevor wir uns der Bearbeitung dieser Frage zuwenden, erfolgt die Kontrastierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Erziehungszielen, wie sie dem Selbstverständnis der reformpädagogisch geführten Odenwaldschule und dem jesuitisch-christlich geführten Kolleg entsprechen. Im Anschluss daran wird anhand der vorhandenen empirischen Daten herausgearbeitet, welche überhaupt möglichen Handlungsorientierungen den Betroffenen in der durch Missbrauch geprägten pädagogischen Beziehung offenstehen. Diese stellen dann die sinngenetische Typik der pädagogischen Beziehung zwischen Patres und Opfern dar.

2.3 Eine Gegenüberstellung von markanten Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Erziehungszielen der reformpädagogisch und jesuitisch geführten Internate

Im Folgenden wird die empirische Dokumentenlage der Schulen als zeitliche und qualitative Bezugspunkte für den Vergleich sowie für die anschließende Typengewinnung zusammengefasst. Dem inhaltlichen Vergleich liegt das aufgeführte Quellenmaterial zugrunde. Die drei vorliegenden Opferberichte aus einem Jesuitenkolleg umspannen die Jahre 1950 bis 1979 und enthalten drei unterschiedliche Täter. Zwei Schüler waren externe Tagesschüler und der jüngste Schüler wechselte zwischen Tagesschule, Internat und Tagesschule. Die vier Opferberichte der Odenwaldschule umfassen die Jahre 1968 bis 1988 und enthalten ebenfalls drei Täter. Die Zeit ab den sechziger Jahren war gesellschaftlich zwar von einer teilweisen Zunahme sexueller Liberalisierung geprägt, zeigte aber nur Auswirkungen auf die Odenwaldschüler. Hingegen war das Schulklima des Kollegs traditionell ignatianisch-katholisch geprägt. Während der Schulzeiten der hier zu Worte kommenden Betroffenen war dieses Jesuitenkolleg eine reine Jungenschule, während die Odenwaldschule koedukativ ausgerichtet war.

Gemeinsamkeiten:

1. Beide pädagogische Richtungen vertreten die Auffassung *„Bildung und Erziehung lassen sich nicht trennen“*, sie umfassen die ganze Person (vgl. Kollegheft 1977/1978, S. 29 und OSO-Hefte, Neue Folge 13, S. 105)
2. In der Odenwaldschule werden *„Freunde und Vorbilder“* für einen Lernprozess als wichtig erachtet (Becker, 1971, S. 128); oder bei Geheeb:

„[...] dass wir ihm nur den Weg zeigen, auf dem er in eigener Verantwortung und selbsttätig die hohen Ideale und Kenntnisse ergreifen lernt, die wir ihm in eigener Selbstzucht oder ansteckender Begeisterung vorleben“ (Geheeb, 1931, S. 32).

Dem „Vorbildcharakter“ des reformpädagogischen Lehrers entspricht diese christlich motivierte Formulierung: *„Wichtiger als das Lehren [...] ist das lebendige Zeugnis des Lehrers“* (Kollegheft 1977/78, S. 29).

3. Beide pädagogischen Systeme beanspruchen „Vertrauen“ gewissermaßen als Vorschuss, wobei in der ignatianischen Pädagogik die Liebe zu Gott als eine nicht zu hinterfragende Ethik festgelegt ist. *„Da sich die Liebe zu Gott in der Liebe zum Nächsten zeigt, sind Lehrer, Eltern und Schüler aufgerufen, sich im Geiste dieser Liebe zu begegnen. [...] Allerdings kann ohne ein grundsätzliches Vertrauen in die Fachkompetenz und der Verantwortungsbereitschaft der Lehrer die Schule ihren Erziehungsauftrag nicht wahrnehmen“* (ebd., S. 29). Das „Vertrauen“ aus Sicht von Paul Geheeb bezieht sich auf die Jugend, der er „einen gesunden Sinn“ unterstellt: *„Wohlgeborene, gesunde Kinder bringen viel mit; die Natur hat jedem alles gegeben, was er für Zeit und Dauer nötig hätte“* (Geheeb, 1931, S. 27). Als Gegenpol *„zur Liebe zu Gott in der Liebe zum Nächsten“* beschreibt Paul Geheeb die Ehrfurcht vor Persönlichkeiten höherer Art, beispielsweise Goethe, an denen der Schüler wachsen und sich bilden soll. Allerdings empfand Paul Geheeb die *„fruchtbare Auseinandersetzung mit Jesu als wünschenswert“*, gleichwohl geht er davon aus, dass dies *„nur höchst selten einem Menschen glückt“* (ebd., S. 27).

4. Hingegen sind beide Schulen einig über den Zusammenhang zwischen Erleben und Fühlen und somit der Bedeutung von erlebnisorientierten Freizeiten, Reisen, Musik, Theater usw. für die Erziehung der Schüler, denn beide Schulen praktizieren sie nicht nur, sondern werden als Gelegenheit für den sexuellen Missbrauch ausgenutzt. Begeistert äußert sich ein neuer Schüler des Kollegs über die Aktivitäten der Gruppe Neu-Deutschland: *„Hier wird zusammen mitgearbeitet am Reich Gottes. Jesus, Gott, ohne ihn kein ND. Das ist mein ND. Ja, du hast richtig gehört. Ich gehöre jetzt ganz dazu. Es ist auch mein ND [...] geworden. Komm doch auch !!!“* (Kollegheft 1976/1977, S. 34). Auch OSO-Schüler veröffentlichen zahlreiche begeisterte Berichte über Reisen in ihren Heften. Dadurch wird jedes emotionale Bild der Wirklichkeit von Reisen oder Zeltlagern auch etwas ganz Individuelles und Selbsterzeugtes.

Unterschiede:

5. Ein bedeutender, grundsätzlicher Unterschied über die Richtung der Erziehungsziele besteht unabhängig von den Jahrgängen der jeweiligen Schüler. Während die Odenwaldschule die Schüler zu *„mündigen Bürgern“* erziehen will (Becker 1988/1989, OSO-Hefte, NF. 13, S. 114) strebt das Jesuitenkolleg zuerst nach der Bejahung der christlichen Erziehungsziele durch die Jungen. Und wenn sie das Kolleg verlassen, sollen sie *„die Fähigkeit [erworben haben], mit sicherem Urteil an die Dinge heranzugehen, und den festen Willen, ihr Leben ganz in den christlich verstandenen Dienst am Menschen zu sehen“* (Kolleg-Jahresbericht 1956/1957 S. 60). Indem die reformpädagogische Prägung keine generalisti-

sche, allgemeingültige Ethik im Blick hat, ist die jesuitische Pädagogik seit ihrer Gründung ganz eindeutig auf die universelle göttliche Wahrheit ausgerichtet.

6. Während die Odenwaldschule der Vorstellung anhing, die unterstellten familialen Erziehungsdefizite ausgleichen zu können (Becker, 1972, S. 98), bestätigt das Kolleg die Erziehungskompetenz des Elternhauses und beruft sich auf Gott: *„Denn an sich ist das Elternhaus der von Gott gewollte Ort der Erziehung und die Entfaltung des jungen Menschen. Andererseits sind wir der Überzeugung, dass wir [...] Werte vermitteln können, die in ihren Familien nicht [...] in gleichem Maße möglich sind: Kameradschaft, Rücksichtnahme, [...] gesunde Selbstbehauptung, Einsatzfreudigkeit, und Hilfsbereitschaft, Einfachheit und Natürlichkeit, Sauberkeit des äußeren und inneren Menschen, männliche Zucht und Ordnung“* (Kolleg-Jahresbericht 1956/57, S. 60).

7. In den Erziehungszielen des Kollegs findet der Bereich „Sexualität“ keine Ausdrucksform. Allenfalls in der Notwendigkeit des Wertes von „männlicher Zucht und Ordnung“ (s. o.) könnte man in der Verwendung des Wortes „Zucht“ in „Unzucht“ oder „Züchtigung“ eine sexuelle Konnotation vermuten, zumal sich der Wert von „Zucht und Ordnung“ an männliche Lernende richtet. Wenn wir den Begriff der „Unzucht“ in den alttestamentarischen Kontext stellen, dann werden vor allem der Ehebruch (3. Moses, 21,7; 5. Moses, 23,18; Richter, 19, 22-30), Inzest (1. Moses, 38, 15-26); 3. Moses, 18,6-17), homosexuelle Handlungen (3. Moses, 18,22), Knabenschänder (1. Korinther, 6,9 oder in einem Brief des hl. Paulus an Timotheus: 1,10) darunter verstanden. (Zit. nach Bibelübersetzung Luthers, Ausg. v. 1952).

Aber auch in schulinternen Veröffentlichungen, beispielsweise in den Kolleg-Heften, zeigt das Thema „Sexualität“ keine Präsenz. Der Zeitgeist der 1960/70er Jahre wird in den Themen „Substanzmissbrauch – Drogen und Alkohol“ jedoch widerspiegelt. Wie ein Kollegheft aus dem Jahre 1977/1978 (S. 11) zeigt, ist das Problem des Rauschmittelgebrauchs ein auch diese Schulöffentlichkeit bewegendes Thema, welches unter dem Titel *„Jugendkriminalität und Konsumentenhaltung“* Gegenstand einer Podiumsdiskussion wurde. Und im Kollegheft des Jahres 1983/1984 diskutierte der Schulausschuss über *„die Behandlung der Drogenfrage im Unterricht“* (S. 22).

Wie wir gesehen haben, nimmt der Bereich Sexualität in der Odenwaldschule sowohl schulöffentlich als auch in den Erziehungszielen einen breiten Raum ein (vgl. Beckers Soziale Lernziele, 1972, S. 124).

8. Gleichfalls unterschiedlich wird dem Begriff „Freiheit“ Bedeutung verliehen. Während die jesuitische Pädagogik mit der *„Freiheit, Gott zu finden“* (s. o.) einen moraltheologischen Wert anspricht, bezieht sich Paul Geheeb auf Paul de Legardes, wonach Freiheit keinem universellen Ziel folgt, sondern: *„Frei ist nicht, wer tun kann, was er will, sondern wer werden darf, was er soll – ‚soll‘ im Sinne der seiner Individualität innewohnenden Gesetze“* (Geheeb, 1931, S. 14).

Gleichwohl stimmen beide pädagogische Richtungen überein, dass Freiheit Vertrauen voraussetzt, denn Schüler brauchen das Vertrauen im Sinne von Zutrauen in besonderem Maße. Mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülern der Odenwaldschule und mit dem Schülerrat des Jesuitenkollegs wird den Schülern formal Vertrauen geschenkt.

Eine Weiterführung der Kontrastierung, insbesondere hinsichtlich der Unterrichtsinhalte und -formen würde über den Umfang dieser Arbeit hinausgehen. Gleichwohl werden strukturelle Unterschiede in den Erziehungszielen im Rahmen der Ermittlung von Handlungsorientierungen missbrauchter Schüler in „geschlossenen Systemen“ aufgegriffen (s. Teil D).

Trotz einiger wesentlicher Unterschiede in den Erziehungszielen der beiden pädagogischen Richtungen gibt es aus der Perspektive der Schüler, die Opfer wurden, ein gleiches Bedürfnis nach Anerkennung im Honneth'schen Sinn. Im Folgenden wird nun für das Kolleg und der Odenwaldschule der Frage nachgegangen, welche typologischen Orientierungsrahmen oder Handlungsmuster Schülern möglich sind, die Opfer sexuellen Missbrauchs durch Lehrer/Familienoberhäupter oder Patres wurden; und welche Unterschiede sich gegebenenfalls herausarbeiten lassen. Anschließend wird die Frage in den Blick genommen, ob die schulkulturellen Erfahrungsräume auf der Ebene der Fälle zwischen Internatsschülern in der Odenwaldschule und Tagesschülern des Jesuitenkollegs bedeutsame Unterschiede aufweisen. Daraus lassen sich die sozialen Zusammenhänge erkennen, die in eine soziogenetische Typik münden soll (vgl. Nohl, 2009, S. 58).

3. Die Orientierungsrahmen der Schüler, die Opfer psychischer und physischer Gewalt wurden – sinngenetische Typiken der Verstrickung im Kontext einer „pädagogischen“ Beziehung

3.1 Sinnggebung als prozesshaftes Geschehen

Die Missbrauchsbeziehung zwischen den betroffenen Schülern und den Tätern wird nicht einheitlich wahrgenommen und erzählt, unabhängig von der Intensität oder der Zeitdauer der Handlungen. Die psychischen Beeinträchtigungen sind zunächst unsichtbar, sodass der schulische Alltag äußerlich und formal weitergehen kann. Dennoch verändern sich die Orientierungsrahmen der Betroffenen individuell und sind Ausdruck der unterschiedlichen Einflüsse, denen sie ausgesetzt waren. Die biografische Entwicklung der Jungen bei ihrem Eintritt in das Internat beziehungsweise in das Kolleg wird von allen als belastet beschrieben, und zwar hinsichtlich ihrer Beziehung zu den Eltern und teilweise den Geschwistern. Für eine Beziehungsbelastung der Eltern zu ihrem Sohn sprechen sich nur folgende Betroffenen aus, rekonstruierbar aus den Motiven der Eltern für die Verbringung der Söhne auf ein Internat: infolge eigenen devianten Verhaltens und abnehmender Schulleistungen Carsten und wegen schlechter Schulleistungen Michael, Hubert und Peter, den Schülern der Odenwaldschule. Jonas, Frank und Katsumi unterscheiden sich insofern, als die Motive der Eltern für die Umschulung in das Kolleg mit Aufstiegsorientierung der Mutter (Jonas), Familientradition (Katsumi) und Elite-Nimbus des Kollegs (Frank) dargestellt wurden. Vor allem scheint die individuell wahrgenommene Belastung durch die familiäre Situation erhebliche Auswirkungen auf die Beziehungsgestaltung in den schulischen Institutionen genommen zu haben. Die familialen Beziehungen sind jedoch in dieser Untersuchung kein Gegenstand der Typisierung. Zum einen liegt das Augenmerk auf dem sexuellen Missbrauch in der Institution und zum anderen lassen die Unterschiede in der Ausführlichkeit, mit der die Betroffenen ihre kindliche, familiäre Situation schilderten, nur eine vorsichtige Einschätzung der familialen Interaktionsprozesse zu.

Eine Typisierung der pädagogischen Missbrauchsbeziehung, die mit Ekel, Scham, Angst, aber auch mit positiven Gefühlen verbunden war, steht vor der Herausforderung, Bezüge zwischen dem spezifischen Orientierungsrahmen und dem Erlebnishintergrund herauszuarbeiten, deren leibliche Erfahrung Jahrzehnte zurückliegt und dennoch nachvollziehbar sein muss. Folgende Überlegungen sollten zu einem nachzuvollziehenden Ziel führen: Die Darstellungen der erwachsenen Betroffenen, von denen einerseits keiner als Jugendlicher den Eltern den sexuellen Missbrauch offenlegen konnte, und die kulturell spezifischen Rahmenbedingungen, die von manipulativ agierenden Tätern genutzt wurden, wirken andererseits auf die Beziehungsdynamik zu dem Täter, die am angemessensten mit dem Begriff „**Verstrickung**“ bezeichnet werden kann.

An dieser Stelle wird der Versuch unternommen, die subjektive Attribuierung in der narrativen Darstellung als prozesshaftes Geschehen der eigenen Identitäts- und Bearbeitungsbemühungen zu identifizieren, die einer individuellen Dynamik unterliegen. Der Sinngebungsprozess der Schüler-Lehrer-Beziehung kann gleichsam in zwei Richtungen erfolgen, die sich besonders deutlich an zwei biografischen Phasen dokumentieren lassen. Einerseits zum Anfang der Inbeziehungssetzung des Täters zu dem Opfer, auf die das Opfer reagiert. Hier konnten „**passive, explorative oder aktive**“ Orientierungsrahmen identifiziert werden. Als „Endpunkt“ der Beziehungsverstrickung wird nicht die Aufdeckung, sondern das Ende des sexuellen Missbrauchs postuliert. Der „Endpunkt“ ist jedoch nicht als ein statischer zu betrachten, denn die Betroffenen erzählen erstmalig ihre Geschichte in sehr unterschiedlichen Zeiträumen nach dem Ende des Missbrauchs, der zudem nicht identisch sein muss mit dem Verlassen der Schule. Gerade deshalb lässt sich auf der empirischen Grundlage in den gegenwärtigen Erzählungen mit den teilweise Jahrzehnte lang erlittenen biografischen Schäden und schweren Verunsicherungen rekonstruieren, mit welchen Orientierungsrahmen aus sozialpsychologischer Perspektive die Betroffenen die Schule wahrscheinlich verlassen haben. Diese Orientierungsrahmen können als „**blockiert, verdrängend, vermeidend, verachtend**“ typisiert werden.

Die Identifikation charakteristischer Konfigurationen stellt eine vorläufige und grobe Skizzierung unterschiedlicher Typiken der Beziehungsverstrickungen dar, in denen die unterschiedlichen Arten und Weisen der Verstrickung zu deren Anfang und Ende zum Ausdruck gelangen und zugleich den Prozess der Sinngebung abbilden. *„Die sinngenetische Typenbildung zeigt, in welcher unterschiedlichen Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen [...] bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen“* (Nohl, 2009, S. 58). Die Abstrahierung der Typiken vom Einzelfall gelingt in dieser Untersuchung aufgrund des begrenzten Forschungszugangs nur bedingt, somit müssen wir von einer Begrenzung der Geltungsreichweite ausgehen. Im Vordergrund stand für diese explorative Untersuchung die Authentizität und Überprüfbarkeit des individuellen Falls. Idealerweise könnte die Abstrahierung der Typiken und deren Validität erhöht werden, wenn die empirische Fundierung durch weitere Fallanalysen ermöglicht würde. Gleichwohl ist darüber hinaus eine Typisierung und Kontrastierung der Orientierungsrahmen in den vorliegenden zwei institutionellen schulkulturellen Erfahrungsräumen vorgesehen, die jedoch unter dem gleichen Vorbehalt stehen. (S. Abschnitt 3.6)

Doch zunächst folgt die Entfaltung der identifizierten Typiken.

3.2 Dimensionalisierung der typischen Orientierungsrahmen

Als Gemeinsamkeit der Opfer in der vergleichenden Analyse der Missbrauchsbeziehung zum Täter erwies sich die Zeit ihrer Adoleszenz. Kein Betroffener verfügte über ein Orientierungsschema zum Verhalten bei psychischer oder physischer Gewalt durch Patres, Lehrer, und/oder Familienoberhäupter, auf das sie zurückgreifen könnten. Im Gegenteil, ihnen

fehlt – zumindest am Anfang – die kognitive und moralische Einschätzbarkeit der Geschehnisse. Dabei wird die subjektiv erlebte Verstrickung der Opfer als eigenes emotionales Bild der Wirklichkeit betrachtet, das narrativ verhandelt wird und deren Bedeutung sich in folgenden Konfigurationen widerspiegelt:

3.2.1 Passiv-blockierende Verstrickung

Die unter den Typ der passiv-blockierenden Verstrickung einbezogenen Erzähler erfahren die Aufnahme des sexuellen Missbrauchs ausschließlich durch den Täter initiiert, also ohne eigene Einflussnahme und deshalb als „**passiv**“ bezeichnet. Es liegt stets ein situativ angepasstes, auf unterschiedliche Weise manipulatives Anbahnungsverhalten des Täters vor, wobei der Täter nicht nur seine asymmetrische Führungsrolle ausnutzt, sondern im Rahmen der pädagogischen Generationenbeziehung seinen professionellen Bildungs- und Erziehungsauftrag missachtet sowie eine Nähe zum Schüler herstellt, die zu einer ausbeuterischen emotionalen Bindung führt. Die Schüler entwickelten massive Angst-, Scham- und Schuldgefühle. Kein Opfer konnte aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses und der Attribuierung von Zuneigung und sozialer Wertschätzung passiven Widerstand leisten, zumal ein externes Hilfesystem (Eltern, Freunde, Institutionen) aus mehreren, auch unterschiedlichen Gründen nicht zur Verfügung stand. Die Einflussnahmen der Opfer zur Beendigung des sexuellen Missbrauchs wirken spontan und eher zufällig. Auch Carsten, der den Missbrauch initiativ beenden kann, folgt keiner Strategie sondern handelt spontan. Es findet in keinem Fall eine dialogische Verhandlung zur Beendigung des Missbrauchs statt. Die Täter leiten entweder schleichend oder merkbar abbrechend das Ende ihres sexuellen Interesses und somit das Ende des Missbrauchs ein. Die Täter haben die Grenzen des jugendlichen Körpers, der anderen Psyche und Seele in einer Weise verletzt, die nach dem Ende des sexuellen Missbrauchs die Offenlegung des Missbrauchs **blockiert** und damit verhindert. Dabei ist kein Zusammenhang zwischen der Art und der Schwere des sexuellen Missbrauchs und der individuellen Bedeutungsgebung festzustellen. Der Umgang mit der eigenen Sexualität in der Adoleszenz, in der sich die Identität unter Entwicklungskrisen herausbildet, wird nun im Rahmen des sexuellen Missbrauchs zu einem Konflikt mit ungewissem Ausgang. Die innere Blockade bewirkt in dem Selbstbild der Betroffenen eine schwere Erschütterung, die geradezu versperrt, dass ein Verarbeitungsprozess mit dem Ende des sexuellen Missbrauchs und gegebenenfalls dem Ende der Schulzeit in Gang gesetzt werden konnte.

Repräsentanten dieser Typik sind Carsten Bickenbach (OSO), Katsumi Bach und Frank Keres (Kolleg).

3.2.2 Explorativ-vermeidende Verstrickung

Dieser Verstrickungstyp ist dadurch gekennzeichnet, dass der Betroffene im Rahmen der Adoleszenz, zu einem Zeitpunkt, in dem die sexuelle Identität noch nicht eindeutig festgelegt war, homoerotisch interessiert war. Der Betroffene ist sich seiner homoerotischen Am-

bitionen bewusst, und erzählt, dass er „*seltener auch befriedigt* [wurde]“, sodass die sexuelle Beziehung zunächst unter einer **explorativen**, probenhaften Orientierung gesehen werden soll. Der passive Anteil in der Beziehung zum Täter dokumentiert sich in dem Fall darin, dass die Initiative für die sexuellen Handlungen vom Täter ausgingen und sexuellen Missbrauch darstellen. Möglicherweise führen auch Schamgefühle infolge der eigenen sexuellen Befriedigung zu der Offenlegung eigener homoerotischer Interessen, die jedoch keineswegs einem älteren Herrn galten. Mit dem Selbstbild eines homoerotisch interessierten Jungen unternimmt er Legitimierungsversuche, sodass vermutlich der Eindruck eines Jungen, der alles „unter Kontrolle“ hatte, erzielt werden soll. Allerdings führt auch hier die Attribuierung von Wertschätzung und Anerkennung zu einer vergleichbaren Verstrickung in der pädagogische Beziehung. Er erlebt sich nicht nur durch den Täter, sondern als allseitig anerkannt und im schulischen Geschehen als bedeutend. Als im Alter von etwa 16 Jahren die sexuelle Selbstdefinition des Betroffenen abgeschlossen war, hatte sich der Täter bereits nonverbal zurückgezogen. Der Betroffene kann nun auf der Basis seiner kognitiven und moralisch negativen Bewertung seinerseits die sexuellen Handlungen mit Freunden des pädagogischen Täters mittels passiven Widerstand beenden. Einerseits entstand der Eindruck, dass der Betroffene aufgrund seiner biografischen Einordnung des sexuellen Missbrauchs diesen noch während seiner Schulzeit in sein Selbst integrieren konnte. Andererseits bewahrt er Geheimhaltung bis nach dem Ende der Schulzeit. Eine Offenlegung des sexuellen Missbrauchs noch im Internat hätte vermutlich zu einer Infragestellung seines Selbstbildes geführt und wäre eventuell für ihn und seine zwei Brüder mit dem Verlassen der Institution verbunden gewesen. Beide Zusammenhänge hätten sich mit der Offenlegung des Missbrauchssystems seiner weiteren Kontrolle entzogen, weshalb er diese wahrscheinlich **vermied**. Der vermeidende Charakter dieser Typik weist jedoch auch eine Ambivalenz auf, denn er konnte sich dem sexuellen Missbrauch und der Prostitution entziehen, bleibt anlässlich des Unterrichts in Musikinstrumenten aber weiter in Beziehung zum Täter.

Repräsentant dieser Typik ist Hubert Feine (OSO).

3.2.3 Passiv-verachtende Verstrickung

Diese pädagogische Beziehung folgt einem anderen Verstrickungsmuster als die beiden zuvor genannten, wird jedoch vom Schüler nach einigen Monaten durchschaut. Anstelle von Anerkennung in Form von Zuneigung und/oder Wertschätzung setzt der Täter zielgerichtet die Entwicklung von Solidarität zum Lehrer ein, und zwar im Hinblick auf die wechselseitige Äußerung persönlicher Unzufriedenheiten mit verschiedenen Facetten des Internats. Obgleich auch in diesem Fall die asymmetrische, auf Abhängigkeit und Generationendifferenz beruhende Beziehung für den sexuellen Missbrauch ausgebeutet wird, benutzt der Täter eine als „solidarisch“ erscheinende Form der Beziehung. Der Täter erweckt den Eindruck, emotional an dem individuell Besonderen des Schülers Anteil zu nehmen,

womit dieser sich idealtypisch in seinen Fähigkeiten als wertvoll hätte erfahren können. Nun verweisen die Klagen des Schülers auf eine existenzielle Bedrohung infolge Mobbing durch Lehrer und Schüler, mit der sich der Täter eben nicht solidarisch erklären kann. Erstens eröffnet erlittenes Mobbing keine Perspektive zu einer Wertschätzung eigener Leistungen und Fähigkeiten, und zweitens kann eine Aufdeckung misslungenen pädagogischen Kollegenverhaltens, unabhängig von dem Mobbing durch Mitschüler, zur Demaskierung des Täterverhaltens führen. Schließlich setzt der Täter in subtiler Weise den verbalen Austausch der Klagen lediglich als Motivation für das Opfer ein, sich zur eigenen sexuellen Befriedigung ausbeuten zu lassen. So konnten Verpflichtungsgefühle etabliert werden, die das Opfer in die Lage versetzten, **passiv** den sexuellen Missbrauch zu ertragen, ihn allerdings aufgrund starker Ekelgefühle umgehend auf ein „Nebengeleis“ zu schieben. Eine problematische Form der Verstrickung ist dem Täter gelungen. Indem das Opfer erkennt, dass sein Zulassen des sexuellen Missbrauchs nicht den von ihm gewünschten Nutzen bringt, nämlich Hilfe gegen das Mobbing zu erhalten, offenbart er als einziger Betroffener umgehend den sexuellen Missbrauch dem Schulleiter. Der Schulleiter, selbst ein Täter, kann kein Interesse daran haben, mit dem sexuellen Missbrauch durch Kollegen an Schülern auch zur eigenen Offenlegung gezwungen zu werden und stellt weder das Mobbing ab noch beschreibt er dem Hilfesuchenden adäquate Handlungsmöglichkeiten. Im Gegenteil, das Opfer wird auf sich selbst zurückgewiesen und baut eine Schutzfunktion auf, indem es sich aus den schulischen Interaktionsräumen intentional zurückzog, womit das Mobbing aufhörte. Dieser Verstrickungstyp weist Merkmale des **Verdrängens** auf. Nun findet die Diskrepanz zwischen seiner Intention, Hilfe gegen das Mobbing zu bekommen und den situativen Konstellationen des Missbrauchs gewissermaßen eine Selbstentlastung. Indem er den missachtenden Charakter der erlebten pädagogischen Beziehung in Bezug zu den Erlebnissen seines Vaters auf einer NAPOLA setzt, den sexuellen Missbrauch von sich wegzuschieben suchte, verselbstständigt sich die Verstrickungsbeziehung in seiner Biografie, und durch die Verwendung des Stilmittels der Ironie kann er seine **Verachtung** für derart verformte Beziehungen zum Ausdruck bringen. Die Verachtung des Täters schließt darüber hinaus dessen Geringschätzung ein.

In vergleichbarer Weise **passiv** gerät ein anderer Schüler in eine Verstrickungsbeziehung, in dem die jeweiligen familialen, sozialisatorischen Voraussetzungen keine kongruente Passung zu dem Jesuitenkolleg ergeben. Für beide Schüler resultiert daraus das Gefühl, in dem Internat nicht integriert zu sein. Der deutliche Unterschied besteht darin, dass ein Schüler den sexuellen Missbrauch abwehren konnte und der andere nicht. Ein als charismatisch geltender Pater zeigte ihm Aufmerksamkeit und gewann zunächst seinen Respekt. Das führte zu den vom Schüler geschätzten, gemeinsamen sportlichen Aktivitäten und einer anfangs bevorzugten Behandlung. Auf diese Weise konnte zu dem grenzüberschreitenden Lehrer eine Verstrickung entstehen, aus der sich der Schüler insofern zu befreien ver-

sucht, als er die Bemühungen des Lehrers gering schätzt und dessen Wünsche übergeht oder abweist, womit infolge der zwischenzeitlich erkannten Doppelmoral des Paters **Verachtung** rekonstruierbar ist.

Repräsentant dieser Verstrickung: Michael Bohrer (OSO) und Jonas Marx (Kolleg)

3.2.4 Aktiv-verdrängende Verstrickung

In diesem Verstrickungstyp findet die Kontaktaufnahme zwar auch durch den Pädagogen statt, der Schüler erduldet jedoch nicht nur die sexuellen Handlungen, dann wäre er dem passiven Typus zuzurechnen, sondern unterstützt **aktiv** die Handlungen. Auch dieser Schüler ist anfangs weder kognitiv noch moralisch in der Lage, die Situation als eine bedrohliche oder ausbeuterische zu deuten, zumal der Adoleszente „nach Menschen und Ideen sucht, an die er glauben kann“ (vgl. Erikson, 2003, S. 131). Das trifft in besonderem Masse auf diesen Betroffenen zu. Er erfährt in der gelebten Atmosphäre der „Bündischen Jugend“ von dem zum idealisierten Vater-Vorbild erkorenen Täter jene emotionale Anerkennung, die ihn auf Jahrzehnte mit dem Täter verstrickt. Begleitet wird die Erfahrung der sexuellen Handlungen von gesellschaftlichen Erwartungen, hier einem allgemein sexualisierten Klima, welches als „progressiv“ vom Betroffenen erlebt wird. Insofern kennzeichnet das Ringen um die eigene Autonomie und Selbstbehauptung auf der einen Seite, um wechselseitige Akzeptanz in einem Abhängigkeitsverhältnis und das Bedürfnis nach Anerkennung auf der anderen Seite die nahe pädagogische Beziehung und führt in eine Verstrickung. Wie die zuvor beschriebenen pädagogischen Beziehungen auch, beruht sie auf Asymmetrie. Es gelang dem Täter weder als Vertreter der zugeschriebenen, professionellen Rolle des Lehrers noch in der des professionellen Familienoberhauptes in dieser gewollt familienähnlichen Beziehung, die asymmetrische, komplementäre Struktur der Beziehung in professionelles Handeln umzusetzen. Somit befindet sich der Schüler in einem emotionalen Konflikt. Die Herkunftsfamilie umfasste keinen Vater, der eine Vorbildfunktion hätte übernehmen können, und der Lehrer sollte die übertragene Vaterrolle unter der Maßgabe professionellen Handelns nicht annehmen. Die Gleichaltrigen stellen hier zwar einen gemeinsam erlebten „bündischen Jugendrahmen“ zur Verfügung, können bei der Lösung der Aufgabe aber keine Unterstützung bieten, denn sowohl die sexuellen Handlungen sind geheim als auch die Übertragung der idealisierten Vaterfigur. Der Schüler nimmt diese Verstrickung explizit bis 2009/2010 nicht wahr, sondern **verdrängt** sie, sodass eine selbstreflexive Bearbeitung nicht stattfinden konnte. Das heißt, er bemüht sich intensional, den Missbrauch zu ignorieren, wahrscheinlich um die dem Täter zunächst zugeschriebene „Vaterrolle“ nicht zu gefährden. Einen Beitrag zu der Verdrängung leistet darüber hinaus das Schamgefühl, welches er nach dem Koitus mit der Freundin seiner symbolischen „Vaterfigur“ erleidet. Der sexuelle Missbrauch endete situativ, eine Beziehung zum Lehrer blieb Jahrzehnte bestehen.

Repräsentant dieser Verstrickung: Peter Strehlitz.

Fazit:

Bei diesen sieben Schülern drängt sich die Typik „passiv“ auf. Die Passivität dokumentiert sich darüber, dass die Täter die Initiative für die sexuellen Handlungen ergriffen haben. Auf die Impulse des Lehrers reagieren zwei Schüler aber anders als die anderen. Bei einem Schüler ist zwar auch davon auszugehen, dass der Lehrer die Initiative ergriffen hat, der Schüler jedoch seine damaligen homoerotischen Interessen bekundet, weshalb als Typik „explorativ“ angenommen wird. Wenn ein Schüler anstelle von „passiv“ eine „aktive“ Zuordnung erfahren hat, dann deshalb, weil er die vermeintliche „Zärtlichkeit“ des Lehrers unterstützt hat. An der Initiative aller Lehrer, die die Bedürftigkeit der Jungen ausnutzen, besteht indes keinerlei Zweifel.

Die Orientierungen zum Ende des Missbrauchs mit unterschiedlicher Prägung unterscheiden sich stark in einerseits „blockierend“ und andererseits „vermeidend, verachtend, verdrängend“. Die „blockierende“ Typik dokumentiert sich darüber, dass die Schüler jahre- bzw. jahrzehntelang nach dem Verlassen des Internats nicht über den Missbrauch sprechen konnten. Die innere Blockade und/oder Traumatisierung versperrte sowohl eine kommunikative Auseinandersetzung mit dem Täter als auch die Öffnung nach außen, also das Aufdecken des sexuellen Missbrauchs. Diese Opfer haben mit schweren psychischen und/oder physischen Schäden das Internat verlassen und leiden heute noch darunter. Die Typiken „vermeidend, verachtend, verdrängend“ dokumentieren sich über die negativ besetzten, aber nuanciert ambivalenten Orientierungen zum Ende des Missbrauchs und reichen mit Blick auf den Täter von Ignorieren, gering Schätzen bis Ausweichen. Auch hier fand in keinem Fall eine kommunikative Auseinandersetzung mit dem Täter statt. Die Aufdeckung des Missbrauchs gelang nur in einem Fall kurz nach dem Verlassen des Internats (Hubert Feine), während in den anderen drei Fällen eine Aufdeckung krankheitsbedingt Jahre später (Michael Bohrer, Katsumi Bach) oder erst 2009/2010 möglich war. Das spezifische Aufdeckungsverhalten hätte Gegenstand einer eigenen Untersuchung werden können, wie Peter Mosser (2009) zeigen konnte, was den Rahmen dieser Arbeit jedoch übersteigt.

Mit dem Ziel, die entfalteten Typiken empirisch erfassen zu können, wählen wir aus dem Gesamtgehalt der Selbstpräsentationen jene Passagen aus, die die Zuordnung zu einer Typik aufdrängen. Die Passagen werden zur besseren Nachvollziehbarkeit nochmals in die biografischen Verläufe eingebettet.

3.3 Typische Selbstpräsentationen der OSO-Schüler

3.3.1 Carsten Bickenbach. Verstrickungstypik: passiv-blockierend

Die Ausgangssituation

In seinen ersten beiden Lebensjahren wird Carsten weitgehend von wechselnden Großeltern betreut. Mit drei Jahren besucht er den Kindergarten und bezeichnet die Zeit zwischen seinem 3. und 7. Lebensjahr als beste Zeit seiner Kindheit. Die Beziehung der jungen Eltern gestaltet sich so problematisch, dass sich die Eltern trennen, als Peter acht Jahre alt ist.

Im Zuge von Schulwechseln und unkontrollierter Freizeit entwickelt Carsten ein deviantes Verhalten, womit seine schulischen Leistungen auf einem Gymnasium nachlassen. Die Mutter wird zunehmend psychisch krank. Vater und Mutter entscheiden, dass ihr Sohn auf ein liberales Internat gehen solle. Carsten kann sich die Odenwaldschule anschauen und entscheidet sich dafür, weil weder das ungeliebte vorherige Gymnasium noch die unberechenbaren Familienverhältnisse eine attraktive Alternative darstellten.

Carsten Bickenbach erzählt:

Die Anbahnung des sexuellen Missbrauchs

[...] *Und was Bürger machte, das war'n Ding [...] bin am nächsten Morgen auf die Freilichtbühne [zur Begrüßung der neuen Schüler] [...] und beim Mittagessen spricht mich der große [...] Schuldirektor an mit „Hallo Carsten“ [...] Und das war natürlich so wups, der kennt mich, der nimmt mich wahr. [...] auch bei der Einrichtung des Zimmers hat er uns geholfen [...] also er ist so (.) mit uns in Kontakt gegangen auf so 'ne ganz (2) zugewandte Art und Weise. (Z. 697-712)*

Der 12-jährige Carsten registriert, dass er persönlich gesehen und wahrgenommen wird. Seine Gefühle entwickeln Bewunderung für Gerd Bürger, als er dessen phänomenales Gedächtnis erlebt, indem er öfter in einem bestimmten Buch eine konkrete Seite sucht und schnell findet (vgl. Z. 1081 und 1083-1084). Im zweiten Jahr (1982) seines Lebens in der Odenwaldschule gehörte er schon zur „Familie Bürger“ und erlebte einen Mann, „*der ihm immer zuhörte, über seine Witze lachte, und sich mit ihm beschäftigte*“ (Z. 690-691). Dann folgte in der schulüblichen Wanderwoche eine Segeltour in einem holländischen Binnensee. Nicht nur die Reise gefiel Carsten „*ganz toll*“ (Z. 737), sondern er empfand außerdem das Familienoberhaupt als „*Übervater*“ (Z. 691) im „*Prinzip so 'ne Personalunion von Mama und Papa*“ (Z. 738).

Wenngleich Carsten seinem Gefühl nach eine familiäre, elterliche Beziehung beschreibt, sind hier die Grundvoraussetzungen einer einzigartigen, unersetzbaren, emotionalen, auf Leiblichkeit beruhenden, um elterliche Liebe zentrierten Beziehung nicht erfüllt. Aus soziopsychologischer Sicht wäre der Lehrer ein „*generationell Anderer*“, während Eltern als „*signifikante Andere*“ die emotionale Anerkennung sichern und damit die Grundlage für Selbstvertrauen legen. In der Wahrnehmung von Carsten wird das Familienoberhaupt, „*die Personalunion von Papa und Mama*“, zum signifikanten Anderen. Die familiäre Beziehung ist in der Regel durch Intimität und Nähe sowie Vertrauen charakterisiert, während die später hinzu kommende Beziehung zwischen Lehrer und Schüler in der Regel um emotionale Distanz sowie Misstrauen zentriert ist (vgl. Helsper et al., 2009, S. 55). Mit Blick auf die Empfindung von Carsten bedeutet dies, dass er dem „*Übervater*“ „*dem signifikanten Anderen*“, Vertrauen und Nähe entgegenbringt, im Sinne von „*gesehen und geschätzt werden*“, wahrnimmt. Der Lehrer vermischt die Rolle des generationell Anderen mit der des signifi-

kanten Anderen, was in dem diffusen Rollenverständnis des „Mitarbeiters“ der Odenwaldschule grundgelegt scheint. Während sich der Schüler seiner Abhängigkeit und Verwiesenheit auf Unterstützung noch sehr bewusst ist, denn er fühlt „Mama und Papa“, stellt sich der Lehrer als signifikanter Anderer zur Verfügung, mit dem Resultat, dass eine Bindung entsteht. Dies umso mehr, als Carstens reale familiäre Beziehung problembelastet war und dadurch der Erwerb des Selbstvertrauens beeinträchtigt wurde.

Tatsächlich entsteht bei Carsten der Eindruck, dass ihm das Familienoberhaupt in den oben beschriebenen Situationen soziale Wertschätzung entgegenbringt, indem er sich persönlich mit ihm beschäftigt und ihn in seinen Eigenschaften zu akzeptieren scheint, was die Entwicklung von Selbstschätzung ermöglicht.

Der sexuelle Missbrauch

Carsten erzählt eine Situation in der Dusche, nachdem er sich beim Fußballspielen verletzt hatte und einen Arm nicht nutzen konnte, Bürger kommt in den Duschräum:

„Soll ich dir helfen?“, hat er gefragt und ich hab „Ja, gern gesagt“. (Z.739)

Im Anschluss an das Waschen der Haare shampooiniert Bürger die Genitalien von Carsten, und er ist „total erschrocken“ und er „fand [es]total unangenehm, total schräg“ (vgl. Z. 742-743), „hat das irgendwie erduldet“ (vgl. Z. 744). Mit der Erregung von Bürger verbindet Carsten das Gefühl, es plötzlich mit einem anderen Menschen zu tun zu haben (vgl. Z. 745-746) und er flüchtet verstört in sein Zimmer (vgl. Z. 747).

Die Anbahnungsphase für den sexuellen Missbrauch dauerte nur wenige Wochen. Der sexuelle Missbrauch von Carsten beginnt von seiner Seite **passiv**. Der Täter nutzt das aufgebaute Vertrauen und den freundschaftlichen Umgang aus, um sich dem Opfer mit vorgegaukelter Hilfsbereitschaft sexuell zu nähern. Die Beziehung zwischen dem Schüler und dem „Übervater“ geriet auf manipulative Weise in ein Muster der passiven Verstrickung. Der Täter kann seine asymmetrische Führungsrolle ausnutzen. Der sexuelle Missbrauch wurde vom Täter ausgeweitet und vom Opfer teilweise psychisch abgespalten. Carsten erlebt die Zeit mit körperlichen Schmerzen und beschreibt sie als „ziemliche Hölle“ (Z. 767). Die parallel zum sexuellen Missbrauch laufenden Beziehungsangebote in Verbindung mit Reisen, Freizeitangeboten und einem nahezu grenzenlosen Freiraum, den die Schüler in Bürgers Familie nutzen konnten, machten es Carsten drei Jahre lang unmöglich, sich aus dem Missbrauchssystem zu befreien. Die Verstrickung konnte sich aus sozialpsychologischer Sicht manifestieren, weil die Differenz zwischen der empfundenen sozialen Wertschätzung und der Entwürdigung durch den sexuellen Missbrauch während der unruhigen Phase der Adoleszenz von Carsten teils fragmentiert dissoziiert wurde, teils fühlte er sich völlig ausgeliefert. Hinzu kam das anfängliche Unvermögen, die Widerfahrnisse einzuordnen, sie zu verstehen und die richtigen Worte zu finden. Infolge des verbotenen Charakters der sexuellen Handlungen und der „Bequemlichkeit“ ihrer Durchführung (Bade-

mantel, gleiche Wohnung) entstand für den Täter ein zwanghaftes Muster der Wiederholung, womit die sexuellen Übergriffe immer heftiger wurden, wie Carsten es beschreibt. Aber damit wurde der Schüler immer tiefer in die Missbrauchssituation verstrickt. Angst hinsichtlich der möglichen Folgen einer offiziellen Demaskierung des Täters begleiteten ihn und mündeten in sein Gefühl der „totalen Ausweglosigkeit“ (Z. 812). Diese Ängste umfassten einerseits den möglichen Verlust der erlebten Anerkennung durch den Täter, die Bindung an die Freunde, beides mochte er nicht verlieren (vgl. Z. 1157-1159), vor allem aber sah er keine Alternative zur Odenwaldschule, denn zur Mutter nach Hause wollte er auf gar keinen Fall (vgl. Z. 1145-1148). Die Verklammerung zwischen den Freunden und der Schule war so stark, dass Carsten knapp drei Jahre lang die Bindungsverstrickung zu Bürger nicht lösen konnte. Begleitet wurde die Zeit des sexuellen Missbrauchs außerdem durch das „sexualisierte Klima“ an der OSO und durch den Rauschmittelmisbrauch, der Carsten ab seinem 14./15. Lebensjahr in die Alkoholabhängigkeit führte. Von ihm aber als solche nicht erkannt werden konnte, zumal sich sein ursprünglich „schräges“ Bild von der Heim- und Schulkultur in eines der Normalität gewandelt hatte.

Das Ende des sexuellen Missbrauchs

Carsten erzählt:

„[...] da war ich dann mittlerweile schon 10. Klasse [...] und da kam er wieder zu mir und da bin ich irgendwie so wie geplatzt (.) und dann hab ich ihn weggeschubst, (1) richtig heftig. [...] und er ist dann so gegen meinen Einbauschrank gekracht, das weiß ich noch, als wär's gestern gewesen [...] und zog sich dann seinen Bademantel wieder zu, und lachte so verschämt und ging, (2) und damit war's zu Ende [...]“ (Z. 864-872).

Im Alter von knapp 16 Jahren, wenige Monate bevor Bürger 1985 die OSO verlässt, gelingt Carsten initiativ das Beenden des sexuellen Missbrauchs. Im Moment der Beendigung findet keine verbale Auseinandersetzung statt, sondern Carsten handelt körperlich mit Wegstoßen des Täters. Aber auch der Täter findet keine kommunikative Verständigung, sondern verlässt den Kontext des Missbrauchs wortlos. Hat er zuvor die emotionale Bedürfnisnatur des Jungen zur sexuellen Ausbeutung ausgenutzt und damit die leibliche Integrität des Jungen verletzt, erniedrigt er darüber hinaus die Selbstachtung des Jugendlichen. Die stark gewordene „familiar-affine“ Beziehung ist vom Täter nicht mehr ausbeutbar, gleichwohl befindet sich Carsten nach wie vor in der Verstrickung dieser pervertierten, „pädagogischen“ Beziehung. Die initiativ Beendigung des Missbrauchs ist Carsten zwar gelungen, der außerschulischen Welt mitteilen kann er sich dennoch nicht. Darüber hinaus kann sich Carsten auch schulintern seinen Freunden und schließlich seiner Freundin nicht offenbaren (vgl. Z. 1673-1674). Der enge Zusammenhalt der Freundesclique ermöglicht ihm das Gefühl, irgendwo dazuzugehören und somit die Aufrechterhaltung von Normalität zu erleben (vgl. Mosser, 2009, S. 162). Nicht nur die körperliche Stärke von Carsten bewirkt die Abwehr des Täters, sondern auch seine Einschätzung, auf die Anerkennung durch

Bürger nicht mehr angewiesen zu sein (vgl. Z. 878-879). Trotzdem befindet sich Carsten in einer ihn selbst **blockierenden** Situation. Unter den Bedingungen eines fehlenden familialen Hilffsystems und des extrem libertären Klimas seines direkten Umfeldes, bieten sich ihm keine moralischen Referenzpunkte, die es ihm erlauben würden, zum einen Öffentlichkeit herzustellen und zum anderen die Beziehung zu Bürger ebenfalls eindeutig zu beenden. Carsten blieb weiter mit dem Täter in Beziehung, beispielsweise in der gleichen Wohngruppe oder bei den gemeinsamen Mahlzeiten oder abendlichem Treffen in einem Gasthaus (vgl. Z. 880-881). Eine besonders relevante Verhaltensmanifestation in Form des Rauschmittelmisbrauchs, und die dissoziierten Anteile des sexuellen Missbrauchs verhindern die Stabilisierung seines Selbstbildes und die Entwicklung einer Bewältigungsstrategie. Hinzu kommt die Kopplung des körperlichen Schmerzes mit dem Gefühl, „dem Willen eines anderen Subjekts schutzlos bis zum sinnlichen Entzug der Wirklichkeit ausgesetzt zu sein“ (Honneth, 2012, S. 214). Den Zustand, den Carsten später als „*seelischen Mordversuch*“ (Z. 838) erkennen wird. Ein existenzieller Wechsel seiner Lebensumstände findet trotz der Beendigung des sexuellen Missbrauchs nicht statt. Von dem schulischen sozialen Umfeld scheint die Alkoholabhängigkeit nicht erkannt worden zu sein, denn Carsten erfährt von pädagogischen Mitarbeitern der Odenwaldschule keine sozialen Reaktionen, trotz Fehlens im Unterricht, trotz Unruhezuständen, trotz Aufmerksamkeitsdefiziten und trotz der Realitätsverluste (vgl. Z. 1342-1350). Das hedonistische Umfeld, in dem er mit seinen Freunden lebt, festigt zwar die freundschaftliche Beziehung untereinander, blockiert jedoch zusätzlich zu den bereits oben aufgeführten Zusammenhängen auch weiterhin den Beginn einer individuellen Bewältigung.

3.3.2 Peter Strehlitz Verstrickungstypik: aktiv-verdrängend

Die Ausgangssituation und die Kultur der Familie Keller

Die Herkunftsfamilie von Peter Strehlitz ist durch einen dominanten Großvater, einer freundlichen, sich unterordnenden Großmutter und einer berufstätigen Mutter geprägt, deren Freund an der Übernahme einer Vaterrolle für Peter nicht interessiert ist. Peter beschreibt die Familie als eine mit Standesdünkeln, aus denen Ansprüche an seine schulische und berufliche Bildung erwachsen. Der notwendige Wechsel von der Grundschule auf eine weiterführende Schule, einem Internat, wird mit Hausaufgabenschwierigkeiten und „gefährlichen“ sozialen Milieus der Großstadt erklärt, hinterlassen bei Peter jedoch ambivalente Gefühle.

Peter Strehlitz droht im Alter von 13 Jahren mit vorherigen Verwarnungen der Schulverweis von der Odenwaldschule. Vor dem eventuellen Schulverweis bewahrt ihn das Angebot von Richard Keller, zu ihm zu kommen, und nachdem es sich bei dieser Familie um „*ein begehrtes Rudel*“ (Z. 1030) handelte, nimmt er dessen Angebot gerne an. Das Familienoberhaupt zeichnet sich durch eine Verkörperung der Ideale der Jugendbewegung aus, mit der Hinwendung zum Naturerleben und einer unkonventionellen Lebensweise. Genera-

tionsgrenzen verschwimmen völlig, erlebte „Kameradschaft“ heißt die Zielvorstellung. Peter als ein Junge aus traditionell-bürgerlichem Umfeld, der zuvor einen professionellen, konservativen Studienrat erlebt hatte, fühlt sich sofort angesprochen: ein bärtiger Mann mit Gitarre, der seine „Familie“ am Wochenende in den VW-Bus „*einpackt*[.]“ (Z. 1016) und auf die Burg Waldeck fährt. Sexualisierte Rituale, beispielsweise durch einen Klaps auf das nackte Gesäß von Jungen oder Mädchen, oder das gemalte rote Herz auf dem Gesäß, finden ohne Anwendung von Gewalt untereinander statt, oft im Beisein des Lehrers. Mitzumachen gilt als „progressiv“ und wer „*dazu gehören wollte, machte mit*“ (vgl. Z. 1063-1064).

Die Anbahnung

Peter Strehlitz erzählt:

„[...] es war eine Atmosphäre der Wärme und Herzlichkeit [...] in diesem VW-Bus passten eigentlich nur 6 Leute rein [...] wir haben meist immer nur gelegen [...] aber das Berühren des Körpers des anderen, sowohl männlich als auch weiblich, [...] es war eigentlich eine Wärme da [...] und der Richard hat einen auch mal ah ah ah geknubbelt, ja, [...] einfach wie ein Freund ah hä äh äh lieb berührt, und das war schon >holt Luft< war was Besonderes...“ (Z. 1092-1102).

Peter hatte bei seiner Mutter schon deren Zärtlichkeiten besonders geschätzt, während der Freund der Mutter durch betont missachtendes Verhalten auffiel. Die familiale Situation insgesamt war problematisch und verunsicherte den Jungen eher als dass sie geeignet war, sein Selbstvertrauen zu stärken. Nun lernt er mit der „Familie Keller“ eine Welt kennen, die von Erlebnissen in der Natur (z. B. Zeltlager, Nachtwanderungen, Folklore-Musik) und von einem „warmen“ Klima geprägt ist. Peter fühlt sich von dem Familienoberhaupt wahrgenommen und wie ein jüngerer, besonderer Freund behandelt. Peter lässt sich die „lieben“ Berührungen gern gefallen, denn er fühlt sich geschätzt. „Knubbeln“ zwischen Vater und Sohn stellt keine Besonderung dar, während in einer professionell-pädagogischen Situation, unabhängig von den Intentionen des Pädagogen, mindestens Missverständnisse aufkommen können. Peter nimmt die lockere Atmosphäre und die körperliche Nähe des Familienoberhauptes deutlich als emotionale Zuwendung auf, womit Keller aus sozialpsychologischer Sicht ein signifikanter Anderer wird. Der signifikante Andere steht, wie mehrfach ausgeführt, für eine fürsorgliche, emotional anerkennende Familienbeziehung. Keller bietet dem adoleszenten Jungen eine Möglichkeit zur Identifikation mit einer vaterähnlichen Figur und außerdem das Zugehörigkeitsgefühl zu einer von Richard Keller gepflegten Strömung, nämlich der Jugendbewegung. Im Rahmen dessen vermag sich Peter sozial wertgeschätzt zu fühlen.

Der sexuelle Missbrauch

Peter Strehlitz erzählt:

„[...] Und das ist ja die Sache, das war ja wieder Waldeck zwei-dreimal oder so ah (3) und ich hab mich dann schlafend gestellt und zum Keller hingelegt, damit er mich leichter am Penis und drumherum berühren kann, ja, weil ich empfand es als angenehm und warm [...] Ich dachte bis zum Jahre 2010 (1) ich bin der Einzige und hab endlich meinen Vater gefunden [...]“ (Z. 1111-1122).

Im Unterschied zu Carsten lässt sich Peter die Annäherung durch den Täter nicht passiv gefallen, sondern wendet sich dem Täter **aktiv** körperlich zu. Der generationell Andere, der „Pädagoge“, der als signifikanter Anderer von dem Schüler wahrgenommen wird, begeht in zweifacher Hinsicht Missbrauch der Beziehung. Erstens überschreitet er die ihm zugeschriebene Rolle des signifikanten Anderen, denn es ist universal nicht üblich, dass Väter ihre Söhne sexuell stimulieren. Zweitens missbraucht er als generationell Anderer das Vertrauen des Jugendlichen in der bewegten Phase der Adoleszenz. In dieser Lebensphase findet die sexuelle Identitätsentwicklung statt, in der in „*versuchsweisen Formen der spielerischen Intimität*“ die eigene sexuelle Orientierung zu Jungen oder Mädchen gesucht wird (Erikson, 2003. S. 172). In dieser Phase, in der die Ablösung von dem Elternhaus (hier Mutter und Großeltern) noch nicht vollendet ist, initiiert das Familienoberhaupt eine pädosexuell besetzte Intimität, die von dem Jugendlichen weder kognitiv noch emotional durchschaut werden kann.

Das Ende des sexuellen Missbrauchs

Peter beschreibt keine Situation, in der es zum letzten Mal zu einem sexuellen Kontakt gekommen war. Er ignoriert den sexuellen Missbrauch bis 2009, und bestätigt damit nicht nur die These des „Nichterfassen Könnens“ der Situation, sondern fühlt sich erst entwürdigt, als er erfährt, nicht der Einzige gewesen zu sein, der intime Kontakte zu Keller hatte. Mit dem Schweigen, besonders in der Wohngruppe gegenüber den Mitbewohnern, nahm er sich auch die Chance, über seine Erfahrungen zu einer kommunikativen Verständigung und Verarbeitung innerhalb der Gruppe zu gelangen. Die Bedeutung seiner Erfahrung bleibt ihm gewissermaßen verborgen. Gerade die Gruppe der Gleichaltrigen könnte einen identitätsstiftenden Beitrag geleistet haben. Aber mit der Kommunikation darüber wäre seine empfundene Besonderung entfallen und er hätte die Vaterfigur verloren. Somit blieb Peter in einer Verstrickung gefangen, wenngleich er sie als solche nicht erkannte. Indem es Peter gelungen ist, die Beziehung zum Familienoberhaupt, seinem gefühlten Vater, geheim zu halten und mit niemandem darüber zu sprechen, nahm er sich zugleich die Möglichkeit zur Relativierung der Geschehnisse und somit zur diskursiven Erkenntnis seines Opferstatus. Peter stellt sich der tatsächlichen Qualität dieser „pädagogischen Beziehung“ aber auch aus einem anderen Grund nicht. Der 14/15-jährige Peter lässt sich von einer Schulkameradin, der Freundin dieses Familienoberhauptes, zum Koitus verführen und schämt sich so sehr, dass er einem Kameraden davon erzählt. Der Kamerad erzählt die Vorkommnisse dem Familienoberhaupt, woraufhin Peter aus Scham die „Familie“ wechselt. Mit dem Empfin-

dungsgehalt der Scham geht eine Senkung des Selbstwertgefühls einher. Mit dem Verlassen der von Peter als prekär empfundenen Heim-Familiensituation, gelingt es ihm, die sexuellen Beziehungen zum Familienoberhaupt und dessen Freundin zu **verdrängen** – bis 2009. Als Peter im Jahr 2009/2010 mit der promiskuitiven Realität des Verhaltens von Keller konfrontiert wird, gewinnt er aus seinen negativen Gefühlsreaktionen jene Motivation, sich mit dem Keller-Paar kommunikativ auseinanderzusetzen (vgl. ebd., S. 219). Er nutzt die späte Möglichkeit, sich das zugefügte Unrecht kognitiv zu erschließen und vermutlich nun zu verarbeiten .

3.3.3 Hubert Feine. Verstrickungstypik: explorativ-vermeidend

Die Ausgangssituation

Huberts Eltern melden die Drillinge für den Schulbesuch der Odenwaldschule an, weil Huberts schulische Leistungen in der Schweiz nachgelassen hatten. Die Drillinge lernen die Mitarbeiter und das Gelände der Odenwaldschule erst mit ihrem Umzug dorthin kennen. Die Brüder werden in unterschiedlichen Familien aufgenommen. Hubert fühlte sich in seiner ersten Familie nicht wohl, jedoch in der Schule. Er hatte kein Heimweh, „*wonach auch*“ (Z. 115), er vermisste jedoch seine Pfadfinder-Gruppe. Er habe sofort gemerkt, dass da mehr Freiheit zu riechen sei als Zuhause (vgl. Z. 118). Die Unzufriedenheit von Hubert in der ersten OSO-Familie fiel dem im gleichen Haus lebenden Musiklehrer Willi Heidar auf. Ohne seine Mitwirkung konnte Hubert nach ungefähr einem halben Jahr in die „Familie Heidar“ wechseln.

Die Anbahnung

Das für Hubert neue Familienoberhaupt hatte schon Interesse an Hubert gezeigt, indem er ihn in seine Familie holte. Für musikinteressierte Jungen eine besondere Familie, denn Heidar verfügte über die unterschiedlichsten Musikinstrumente und Schallplatten oder CDs, vor allem mit klassischer Musik, aber auch für akute Musikrichtungen. Hubert sang im Chor und lernte einige Musikinstrumente (vgl. Z. 206-213). Der Junge stellte aber nicht fest, dass er gezielt anders behandelt wurde als die anderen Schüler der Familie. Heidar, einziger Musiklehrer an der OSO mit prominenten Verwandten in der Musik-Szene, faszinierte die Jungen mit Erlebnisreisen, begeisterte mit klassischer Musik am Strand, manchmal mit einer Kalbblende aus der lehreigenen Küche oder einem Eis aus der Eismaschine. Da Heidar und Bürger in einem Haus mit ihren Schülern wohnten, kam auch Hubert mit Haschisch und Alkohol in Berührung und lebte keineswegs abstinente. Relativ schnell wurde Hubert mit den sexuellen Ambitionen von Heidar konfrontiert (vgl. Z. 144-145).

Der sexuelle Missbrauch

Hubert Feine erzählt:

„Kommst du mit mir Mittagsschlaf machen?“ Und, ah, man hat's gemacht. Also ich mein' – ich sage von mir, dass ich a) neugierig war auf diesem Feld, b) ah, durchaus in diesem Alter 13/14 homoerotisch interessiert war, aber [...] gleichaltrig homoerotisch und nicht natürlich nicht an einen wirklich älteren (1) Herren mit Glatze und Bauch. Der hat mich gar nicht interessiert. Und nichdestoto-trotz habe ich da auch – habe ich dennoch da, ah, diese Mittagsschlafchen mitgemacht, ja. [...]“ (Z. 146-152).

Und:

„Es war so, dass man sich neben Heidar ins Bett legte, dass man ihn in aller Regel [manuell (Z- 163)] befriedigte, selber seltener, sehr viel seltener befriedigt wurde, und, ah, dann nach ner Stunde ungefähr, ah, das Schlaf- und Wohnzimmer, was das war, ah, wieder verließ, ja.“ (Z. 156-159).

„[...] ich fühlte mich auserwählt ...“ (Z. 165)

Der sexuelle Missbrauch wird von Heidar auf der ersten Griechenlandreise im Zeltlager fortgesetzt. Auf der zweiten Griechenlandreise bringt Heidar zwei Freunde mit und Hubert wird von beiden Männern, einem Arzt und einem Studenten, in der gleichen Weise sexuell missbraucht (vgl. Z. 226-246).

Auch Hubert nimmt eine Besonderung und Wertschätzung wahr. Er hat aus Scham und Angst, verstoßen zu werden, die Heim-Familie zu verlieren, den sexuellen Missbrauch geheim gehalten (vgl. Z. 251-254). Sehr klar fühlt Hubert den Familienersatz (vgl. Z. 254-255). Auch Heidar nimmt die Rolle des signifikanten Anderen ein und beutet die entstandene Beziehung zu Hubert sexuell aus. Hubert ist sich seiner homoerotischen Ambitionen bewusst, wenn auch nicht gegenüber einem älteren Herren. Damit kann die Beziehung eine **explorative** Charakteristik einnehmen. Bisexuell getönte Unsicherheiten während der Phase der Adoleszenz gehören nach Erikson zu den zu lösenden Entwicklungsaufgaben. Im Alter von etwa 16 Jahren war dieser Prozess für Hubert abgeschlossen und seine Selbstdefinition als männlich gegeben. Fortan fühlte er sich nur noch zu Mädchen bzw. Frauen hingezogen. Auch wenn Hubert eine Experimentierphase durchlaufen haben sollte, so nötigt das Familienoberhaupt doch seine sexuelle Befriedigung dem Jugendlichen auf. Die Sexualisierung der Beziehung durch die Initiative des Familienoberhauptes im Rahmen eines Abhängigkeitsverhältnisses markiert den sexuellen Missbrauch und damit Machtmissbrauch.

Das Ende des sexuellen Missbrauchs

Hubert Feine erzählt:

„[...] ich glaube ich war, wenn ich mich recht entsinne, ah, 2½ Jahre dort.(2). Und in der Zeit, irgendwann war's nicht mehr so, dass er sich furchtbar für mich interessierte, da kamen wieder andere, kamen wieder Neue [...] das dauerte ungefähr ein Jahr (Z. 177-183).

Und:

„[...] ich kann mich nur erinnern, auf der ersten Griechenlandreise noch interessant für Heidar gewesen zu sein, auf der zweiten nicht mehr. Allerdings war ich dann – wurde ich dann interessant für zwei Männer, die Heidar aus seiner Heidelberger Bekanntschaft mitgenommen hatte und die waren auch homosexuell [...]“ (Z. 219-222)

Heidar setzt sich mit dem Jugendlichen nicht im Dialog über das Ende der sexuellen Beziehung auseinander. Unabhängig davon, von welcher Seite der Abbruch ausging. Dadurch wird die Asymmetrie der Machtbeziehung vollends deutlich. Der Jugendliche wird als gleichwertiger Gesprächspartner nicht akzeptiert, folglich kann die kognitive Achtung eine Einbuße erfahren. Der Vertrauensbruch im Zusammenhang mit der Inanspruchnahme des signifikanten Anderen ist bereits beschrieben worden. Nun kommt eine neue Facette des Missbrauchs des Vertrauens hinzu, weil der Täter den Jugendlichen nicht nur selbst ausbeutet, sondern ihn auch unter erlebnispädagogischen, aber insofern perversen Bedingungen, seinen Freunden zur Verfügung stellt. Auch Hubert wird aus sozialpsychologischer Perspektive entwürdigt, hält aber aus Scham und Angst die Geheimhaltung aufrecht. Erneut bietet Honneth (2012) einen Ansatz, die Bedeutung der Vorgänge begrifflich zu fassen: Es handelt sich um die moralische Scham, „von der ein Subjekt überwältigt wird, wenn es aufgrund der Erfahrung einer Missachtung seiner Ichansprüche nicht einfachhin weiterzuhandeln vermag“ (Honneth, 2012, S. 223). Womit auch Hubert seine konstitutive Abhängigkeit von der Anerkennung durch signifikante Andere erfahren musste.

Die Auflösung der Unterwerfung in die von Heidar provozierten Bedingungen verlief bei Hubert allmählich (vgl. Z. 273). „Ich merkte, dass das irgendwie nicht mehr geht“ (Z. 274). Anlässlich eines Familienwochenendes im Spessart mit Übernachtung in einer Hütte, sollen sich die Jungen von Heidars Freunden „anfassen“ lassen. Jetzt kann Hubert die Situation angemessen einordnen:

„[...] obwohl ich das Wort Prostitution usw. noch gar nicht kannte, aber das hat irgendwie was sehr sehr unmoralisches für meine Begriffe gehabt und da hab ich gedacht [...] [das mach ich so nicht mehr weiter mit]“ (Z. 287-290).

Wie wir wissen, bestand die sexuelle Beziehung zu Heidar zu diesem Zeitpunkt schon nicht mehr. Nunmehr zeigt die mögliche moralische Wertung des Missbrauchssystems, dass Hubert wahrscheinlich erfolgreich Identitätsarbeit geleistet hat. Schließlich vermag er

sich aus der Verstrickung zu lösen. Dadurch entsteht der Eindruck, dass er den sexuellen Missbrauch noch während der Schulzeit in sein Selbst hat integrieren können. Hubert wechselt nicht mehr in eine andere Familie, sondern übernimmt Verantwortung für eine Kameradenfamilie. Obwohl er Einsichtsfähigkeit zeigt und eine herausragenden Stellung in der schulinternen Öffentlichkeit einnimmt, bewahrt Hubert Geheimhaltung. Vermutlich hindern ihn ferner Scham- und Schuldgefühle gegenüber sich selbst und den Brüdern, Öffentlichkeit für das Missbrauchssystem herzustellen. Im Gegensatz zu Carsten, dessen Erinnerung blockiert ist, und zu Peter, der die Ereignisse verdrängt, nimmt Hubert eine **vermeidende** Haltung ein, denn er will weder mit Heidar darüber sprechen, noch den Freunden und der Schulöffentlichkeit präsentieren. Er hat sich aktiv aus dem Wohnungsumfeld von Heidar entfernt, gleichwohl bleibt dieser als auf der OSO einziger Musiklehrer auch für Hubert erhalten. Hubert nimmt weiterhin bei ihm Instrumentenunterricht. Eine schulische Lehrer-Schüler-Beziehung bleibt also bestehen. Huberts Erzählung legt nahe, dass er die Schule nicht verlassen und auch aus diesem Grund eine Demaskierung von Heidar vermeiden wollte.

3.3.4 Michael Bohrer. Verstrickungstypik: passiv-verachtend

Die Ausgangssituation

Michael ist in die Entscheidung zur Schulauswahl insoweit einbezogen worden, als er das Gelände der Odenwaldschule anschauen durfte, was er mittelmäßig fand. Andererseits war er froh, von dem sehr strengen und autoritären Vater, der die Individualität dieses Sohnes missachtete, wegzukommen. Michael lernte gerne und wollte seinem Vater nun zeigen, dass er mehr zuwege brachte, als dieser ihm zutraute. Sein Eifer, der Fleiß und die von ihm bevorzugte Marschmusik ergaben zu dem links-libertären Schulklima kein Passungsverhältnis. Seine Wohn- und Klassenkameraden ließen ihn das spüren, weshalb sich Michael „gemobbt“ fühlte. Infolgedessen entwickelt er sich in eine Außenseiterposition, die seine Integration sehr erschwerte. Das änderte sich auch mit einem Wechsel der Wohnfamilie nicht. Er wusste sich nicht anders zu helfen, als sich von seinem neuen Familienoberhaupt, dem Musiklehrer Heidar, Unterstützung zu wünschen.

Die Anbahnung

Michael Bohrer erzählt:

„[...] Heidar saß da oben und hat mir erzählt, >holt Luft< also, er hat ja über alle nur gemotzt, mhm, über das Essen, über die Kollegen, über die Schüler [...] [...] das war auch der Punkt, wo wir zusammengekommen sind. Also, ich hatte ja auch jede Menge Klagen [...] damals habe ich auch im Detail gemotzt und das passte, also Heidar der e-w-i-g-e Motznörgelsack und ich [...] wir haben ganz wunderbar zusammengepasst“ (Z. 771-784).
 „[...] wie bei Bürger gesoffen wird [...], wie der seine Jungs abfüllt [...]“ (Z. 790-791)

Mit seinen Klagen über andere Lehrer, vor allem über Bürger, mit dem er im gleichen Haus lebte und gegenüber Keller konnte er erreichen, dass Michael *„solche [sexuellen] Geschichten, die da liefen, als ganz normal empfand, und eigentlich überall auch laufen und eine Selbstverständlichkeit sind“* (vgl. Z. 800-802). Willi Heidar wählte bei Michael als Anbahnungsstrategie das Erwecken des Eindrucks von „Solidarität“ mit dem Schüler. In einem solidarischen Interaktionsverhältnis nehmen die Subjekte wechselseitig an ihren Lebensverhältnissen Anteil und erfahren auf diese Weise soziale Wertschätzung. Im Unterschied zu Honneths auf Gruppen bezogene Solidarität, in der sich die Gruppenmitglieder durch die Übereinstimmung in ihrem Wertehorizont symmetrisch wertschätzen, ist gerade die Lehrer-Schüler-Beziehung von einer asymmetrisch strukturierten Generationenbeziehung geprägt. Wobei „symmetrisch“ bei Honneth heißt, *„dass jedes Subjekt ohne kollektive Abstufungen die Chance erhält, sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren“* (Honneth, 2012, S. 210). Dennoch entstand mit dem „Klagen“ von Lehrer bzw. Familienoberhaupt und Schüler ein neues Wertgefüge in Form von solidarischer Kritik, indem der Schüler hoffte, vom Lehrer Hilfe gegen das Mobbing zu erhalten. Erst mit dem Verhindern des Mobbings hätte Michael jene Anerkennung seiner Eigenschaften und Fähigkeiten und damit soziale Wertschätzung erfahren können, aus der letztlich Selbstschätzung erwachsen kann. Heidar steigert in eigenem Interesse das Gefühl der Wertschätzung bei seinem Schüler um das Gefühl von „Normalität“ hinsichtlich des sexuellen Klimas an der OSO, mit dem Ziel, den sexuellen Missbrauch in Szene setzen zu können. Indem Heidar die Generationendifferenz und das Machtverhältnis zu eliminieren sucht, gelingt ihm das Kaschieren seiner sexuellen Bedürfnisse solange, wie er es für angemessen hielt. Aus Michaels Erzählung lässt sich nicht rekonstruieren, dass er emotionale Zuwendung bei Heidar empfand, die ihm hätte helfen können, Selbstvertrauen aufzubauen. Im Gegenteil wird immer wieder deutlich, dass er eine „Emotionserbschaft“ zwischen seinem Vater und dessen Napola-Erziehung und der Odenwaldschule konstruiert. Diese Beziehungen kennzeichnen einen missachtenden Charakter (vgl. Z. 856-867).

Der sexuelle Missbrauch

Michael beschrieb die Missbrauchssituationen mit Heidar als eine regelmäßige Abfolge von wechselseitigem Klagen über Personen und die internen Verhältnisse und der Aufforderung des Lehrers, sich an das Bett zu setzen und über das Massieren der Füße, der Unterschenkel, der Oberschenkel bis zum Geschlechtsteil „hochzuarbeiten“.

„[...] er hat dann da so rumgejammert [...] und dann hat er gesagt, aach, mir tun die Füße so weh, ich hab heute den ganzen Tag gestanden und es war wieder g r a u e n h a f t. Kanns‘ mir nich‘ mal die Füße massieren, Mhm, [...] aber das war ekelhaft, als das war das Widerlichste am ganzen Geschehen, diese schweißfeuchten, kalten Füße mit ihren kugeligen Gelenken und diesen dicken gewölbten Hornnagelkappen, [...] das war richtig ekelhaft und diese Krampfadern auf den Füßen, also das war widerlich [...] dann sprang

mir da so ein Schwanz entgegen [...] und dann musste ich den, aber >räuspert sich< das war nicht so schlimm [...] ich hab mich in dem Moment schon mehr wie so en Tierarzt gefühlt, der irgendwie en Frosch seziert oder en Schwein operiert [...]" (Z. 867-892);

„[...] das ging ein halbes Jahr [...] ich musste ihn dann masturbieren und abwischen mit Papiertüchern [...]" (Z. 897-899).

Michael folgte den jeweiligen Handlungsaufforderungen des Familienoberhauptes und geriet so **passiv** in die Beziehung, in die der sexuelle Missbrauch eingelagert war. Die Missbrauchssituation weist aus sozialpsychologischer Perspektive wiederum Ambivalenzen auf. Zum einen erfährt Michael das Gefühl, dass ihm jemand zuhört. Er kann erzählen, was ihn bedrückt. Diesem „Jemand“ schreibt er die Einflusskompetenz zu, etwas gegen das Mobbing durch Lehrer und Schüler unternehmen zu können. In dieser Phase erlebt er sich als anerkannt, es wird ihm scheinbar geglaubt. Er erfährt sich zwar nicht als gleichberechtigt, weil er die mit professioneller Macht verbundene Generationendifferenz ja geradezu zur Abwendung des Mobbings nutzen will. Der weitere Schritt von Heidar, sich solidarisch mit dem Klagenden als ebenfalls Klagender zu zeigen, verstrickt Michael aber von Anfang an in die Beziehung: Er fühlte sich verpflichtet, weil Heidar ihm wiederholt zugehört hat und damit Aufmerksamkeit schenkte, sich seinerseits „erkennlich“ zu zeigen. Michael beschreibt seine Gefühle:

„Und dieses mir sein Geseiere anzuhören, das endete eben damit, dass er mir die Hand aufs Knie legte und nach dem die andern weg warn da sagt, komm ich muss da noch was mit dir reden, das müssen die andr nich so mitkriegn und hat mich dann in so 'ne pseudo, Mhm, Vertrauensfalle gelockt und (.) ich kam da irgendwie nich raus, ich hatte einfach das Gefühl, jetzt haste den so zu getextet und ihn so voll gesülzt, Mhm, mit deinem, jetzt musst du, wenn der was von dir will, dir was sagen will, nja, und dann (.) hat er die Intimität der Situation sofort sexuell ausgenutzt“ (Z. 846-854).

Mit der Einleitung des sexuellen Missbrauchs mittels Massieren zeigt Heidar dem adolescenten Schüler die Missachtung seiner persönlichen Würde und die Missachtung seiner moralischen Zurechnungsfähigkeit. Heidar nutzt nicht nur das Abhängigkeitsverhältnis des Schülers aus, sondern verstrickt ihn bewusst in ein Legitimationsgefüge. Das wird auch nicht dadurch aufgelöst, dass Michael sich ekelt und sich während des Missbrauchs als „Tierarzt“ fühlt. Da wird seinerseits kein Mensch, sondern ein Schwein oder ein Frosch seziert (vgl. Z. 888-892). Mit dieser Umdeutung der Beziehung zum Täter vermag sich Michael emotional von dem sexuellen Missbrauch zu distanzieren. Der Missbrauch der Beziehung durch den Täter erschwert den Aufbau der moralischen Selbstachtung und den Aufbau der kognitiven Achtung, die ihrerseits erst im Rahmen der sozialen Interaktionen aufgebaut werden müssen.

Das Ende des sexuellen Missbrauchs

Nach etwa einem halben Jahr des sexuellen Missbrauchs durch Willi Heidar erkennt Michael, dass der Handel, den er glaubte eingegangen zu sein, nicht zu dem erhofften Erfolg führen wird. Er stellt fest, dass *„die ganzen masturbatorischen Bemühungen völlig für die Katz sind“* (Z. 929-930). Heidar unterstütze ihn in keiner Weise, das Mobbing zu beenden oder dem Jugendlichen adäquate Wege dagegen aufzuzeigen. Mit der Erkenntnis, von Heidar keine Unterstützung zu erhalten, beendet er den sexuellen Missbrauch nicht in Interaktion mit dem Täter, sondern er sucht aus wiederum eigener Motivation Hilfe bei dem Schulleiter, Gerd Bürger, dem er sich offenbart. Es bleibt ein Widerspruch bestehen, warum Michael spontan die eigene Hilfsbedürftigkeit ausgerechnet jenem Familienoberhaupt und Schulleiter eingesteht, von dem er Kenntnisse über dessen die Schüler schädigendes Sozialverhalten hat (vgl. Z. 942-954). Den seelischen Verletzungen, denen sich Michael ausgesetzt sah, können in ihm aber auch die motivationale Basis von Rachegefühlen geschaffen haben, die ihn in die Lage versetzte, zu erkennen, dass ihm soziale Anerkennung ungerechtfertigterweise vorenthalten wurde. Es könnte ein Situationscharakteristikum hinzu kommen, welches von Jensen et al. (2005) bei Aufdeckungsprozessen identifiziert werden konnte. *„Es muss [...] eine bewusste Mitteilungsabsicht vorliegen und es muss eine (assoziative) Verbindung zwischen Aspekten der aktuellen Situation und dem Thema der eigenen Betroffenheit vorhanden sein“* (zit. nach Mosser, 2009, S. 63). Die bewusste Mitteilungsabsicht war gegeben und möglicherweise war gerade die von Michael dem Schulleiter unterstellte Vertrautheit mit dem Thema der Auslöser, sich ihm gegenüber zu öffnen. Aber auch dieses Hilfeersuchen schlug fehl, zu der dieser kraft seines Amtes als Schulleiter in der Funktion des generationell Anderen gefordert gewesen wäre. Trotz dieses mutigen Schrittes befürchtete Michael offenbar nicht, von der Schule gewiesen zu werden. Vermutlich lag den Vertretern der Schule nichts an einer öffentlichen Diskussion der innerschulischen Verhältnisse. Aufgrund seiner problematischen Beziehung zum Vater kam ihm gegenüber nur Geheimhaltung in Frage, denn zurück zu seinem Vater ging es auf keinen Fall (vgl. Z. 991-994). Als Heidar von dem „Verrat“ erfahren hatte, *„dann war's vorbei. Also der hat mich, ich war dann also so was von unten durch, ja“* (Z. 960-961). Heidar ignorierte den Jugendlichen vollständig und entzog ihm damit das Gefühl, wertgeschätzt zu werden. Er zeigte unmissverständlich Gleichgültigkeit, indem er Michael ignorierte. Der neuen Gleichgültigkeit des Heidar versucht Michael mit **Verachtung** des Täters und das „Überspielen des Missbrauchs“ zu begegnen. Michael bemühte sich seinerseits, den Täter zu übergehen. Weder das Missbrauchssystem noch die Familie boten dem Adoleszenten die Möglichkeit, eine Identifikation mit einer Vorbildfigur zu erhalten, die ihm eine Perspektive eröffnet hätte, Anhaltspunkte dafür zu erhalten, wer er ist und wer er werden könnte. Nachdem es Michael nicht gelungen war, seine soziale Situation interkommunikativ zu verbessern, blieb ihm nur noch der nonverbale Weg. Michael zog sich vollständig zurück. Der innere Rückzug aus den Interaktionsräumen verweist auf die massive Verunsicherung

seines Selbstbildes, hatte indessen zur Folge, dass er für die Gleichaltrigen uninteressant wurde. Nun hörte das Mobbing auf und Michael akzeptierte die Rolle des Außenseiters. Trotz des Missbrauchs der pädagogischen Generationenbeziehung und der erlittenen Ohnmachts- und Hilflosigkeitsgefühle, trotz des Versagens von Vorbildfiguren, konnte Michael Handlungsfreiräume nutzen und insofern in gewisser Weise Autonomie erwerben.

3.4 Typische Selbstpräsentationen der Kolleg-Schüler

Wir beginnen mit dem ältesten Betroffenen, der das Kolleg in den Jahren 1950 bis 1958 besuchte.

3.4.1 Frank Keres. Verstrickungstypik: passiv-blockierend

Die Ausgangssituation

In seinen ersten neun Lebensjahren wirkte die Mutter von Frank nahezu alleinerziehend, weil der Vater sich als Soldat im Krieg befand und nur kurz, sporadisch zu Hause verweilen konnte. Die Aufmerksamkeit der Mutter war auf den jüngeren Bruder von Frank fokussiert, der sehr krank war und im Alter von fünf Jahren verstarb. Als der Vater nach dem Ende des zweiten Weltkrieges aus der Kriegsgefangenschaft zurückkehrte, kannte Frank seinen Vater nicht mehr. Der Vater fand zwar sehr schnell wieder eine Anstellung, konnte aber keine die Entwicklung des Sohnes fördernde Vater-Sohn-Beziehung aufbauen. Im Gegenteil, er verhielt sich autoritär und übte psychische und physische Gewalt aus. Die Mutter vermochte in dem traditionell-katholischen Familienmodell die Dominanz des Vaters nicht zu durchbrechen. Das Kolleg genoss in seiner regionalen Umgebung einen „Elite-Status“ und mit der katholischen Familienprägung wird Frank zwischen seinem 11. bis 19. Lebensjahr dieses Kolleg als Tagesschüler besuchen.

Frank Keres erzählt:

Die Entstehung von missbrauchter Autorität

Während der Aufnahmeprüfung fühlt sich Frank rückblickend schon „ausgesucht“, denn beim Diktat und bei Matheaufgaben hilft der Pater ihm:

„[...] kam er mit seinen fiesen Fingern da so durch und zeigte auf ‘ne Stelle im Diktat [...] und dann hat er in treuer Fürsorge dann gesagt: Guck mal hier. Anschließend war Mathematik [...] da kam er wieder mit seiner Kralle so an mich ran, guck‘ mal hier [...] sachte nix, hat mir immer so mit‘m Finger dann so“ (Z. 43-55).

Bevor der körperliche Missbrauch begann, erlebte Frank aber schon den psychischen Missbrauch im Beichtstuhl:

„[...] da hat‘n wir einen, einen, ah, Knilch, der, ah, liebend gern Knäblein sehr indiskret ausgefragt und er konnt‘ es nicht genau genug hab‘n und immer wieder aufs Neue, und in der Zeit hat er sich einen runtergeholt da in der Kiste [...] ich hab im Beichtstuhl beigebracht gekriecht, Sexualität ist Sünde und zwar schwe-re Sünde [...]“ (Z. 359-365).

Die anfänglichen Eindrücke von dem Kolleg sind demnach eher ambivalent hinsichtlich des Beziehungsaufbaus zwischen Pater, Priester und Schüler. Einerseits wird ihm bei der Aufnahmeprüfung geholfen, andererseits wird ihm Angst eingeflößt vor der Ausführung von leiblichen Handlungen im Rahmen der Adoleszenz (Masturbation), die als schwere Sünde bezeichnet und mit Buße geahndet werden. Es baut sich in Frank eine Spannung der Erfahrung auf, den Priester in der Handhabung des Hochamtes mit der kirchlichen Zeremonie zu erleben, und wenn er ihm in der Beichte Angst macht. Diese Diskrepanz wiegt umso schwerer, als die Eltern sich im Hochamt beeindruckt zeigen und der Anschein von unbezweifelbarer Autorität [durch Gott] entstehen kann.

Der sexuelle Missbrauch

Frank Keres erzählt über den Pater, den er in der Aufnahmeprüfung erlebte:

„Also das war der Pater Bruno. Der bestellte mich dann nachmittags da in seine Klausur-zelle zwecks ‚seelsorgerische Fürsorge‘, (Z. 399-401).

Erst nach einigen kommunikativen Umwegen kann Frank dann über den Missbrauch sprechen, nachdem er zuvor deutlich machte, dass er sich schon vor Pater Brunos Äußerem geekelt habe, weil der „ein ekelhaft hässlicher Typ“ gewesen sei (vgl. Z. 532-539).

„[...] Also nur, er hat mich nur Mhm an den Genitalien gepackt. Na das wa-, nein, er lag immer hinter mir. Stell'n sich vor, also der- der liegt da lang auf'm Bett, hier ist der Kopf, dass er kucken kann, O.K., seine Hand an mir dran und er noch selber an sich dran, da hinten, ne, und er lag dann immer – das war immer, immer das gleiche, immer gleich. Ja. Och, die hatt'n ihre Vorlieben. Ja. Ja. (Z. 544-549)

Frank gerät **passiv** in die Beziehungsverstrickung zu einem Pater Bruno. Gefühle von Angst, Scham und Ekel verhindern, dass sich Frank in den drei Jahren seines regelmäßigen sexuellen Missbrauchs durch einen Pater einem Menschen gegenüber offenbaren kann, weder einem Freund noch den Eltern oder einem anderen Menschen. Scham- und Schuldgefühle, weil er sich nicht wehren konnte und möglicherweise selbst körperlichen, ungewollten Reaktionen ausgesetzt war; Scham aber auch gegenüber den anderen, denen er nichts erzählen kann; Handlungen, von denen er in der Beichte lernte, dass sie schwere Sünde seien. Die seelische Beeinträchtigung in der adoleszenten Entwicklung wirkt massiv. Die Ekelgefühle evozieren die Annahme, dass Frank sich weder auserwählt fühlte, noch emotionale Zuneigung oder Wertschätzung zu empfinden vermochte. Ein Kreis, der von dem Kind und Jugendlichen nicht durchbrochen werden konnte. Der Tatort war die Schule und das Zimmer des Paters, außerhalb der normalen Schulzeit. Die Eltern schöpften zwar Verdacht und erkundigten sich bei der Schulleitung, warum der Junge nachmittags so oft kommen müsse, gaben sich jedoch mit der Auskunft, dass es um „seelsorgerische Fürsorge“ gehe, zufrieden. Die erlebte Autorität der Patres, des Priesters im Hochamt, der Ruf des Kollegs als „elitär“, verhindern weitere Nachforschungen der Eltern.

Das von der ignatianischen Pädagogik geforderte „Vertrauen in die Fachkompetenz und der Verantwortungsbereitschaft“ der Handelnden war ohne Zweifel gegeben. „Vertrauen“ ist in jedem Fall eine soziale Beziehung, in der die Komplexität sozialer Beziehungen selektiert und reduziert wird (vgl. Luhmann, 2000, S. 4f). Auf der Grundlage des geteilten katholischen Glaubens zwischen Eltern und Patres wird er zum Bestandteil eines gemeinsamen „Weltentwurfs und eigene[r] Identität“, so dass die Eltern sich mit der Sichtweise der Patres identifizieren konnten (vgl. ebd., S. 6). Vertrauen, aufbauend auf einen geteilten Glauben, vermittelt Sicherheit. Allerdings nimmt Vertrauen, das anderen erwiesen wird, Zukunft vorweg. Eine unbekannt Zukunft, weshalb das Gefühl der Sicherheit trügerisch sein kann. Inwiefern sich das Vertrauen in persönlichen Beziehungen auch auf das System „Jesuitenkolleg“ selbst beziehen muss, werden wir in dem folgenden Kapitel zur „instrumentell-formalen Organisation“ sehen.

Das Ende des sexuellen Missbrauchs

Das Ende des sexuellen Missbrauchs durch Pater Bruno verlief völlig unspektakulär. Als Frank 14 Jahre alt war, wurde er von dem Täter nachmittags nicht mehr einbestellt. Die Vermutung liegt nahe, dass Pater Bruno eine pädosexuelle Neigung hatte und sich wieder jungen Neuzugängen zuwandte.

Frank ist in dem Konflikt zwischen erlebter Ohnmacht, Scham- und Angstgefühlen und der entwicklungspsychologischen Aufgabe des Autonomieerwerbs ohne Hilfe. Der sexuelle Missbrauch steht in einem kontraproduktiven Wechselverhältnis mit den Entwicklungsanforderungen der Adoleszenz.

Frank Keres bleibt in seiner emotionalen Entwicklung **blockiert** zurück. Er kann Jahrzehnte über die Erfahrung des sexuellen Missbrauchs weder sprechen noch eine konfliktfreie, beglückende Beziehung zu Mädchen aufbauen. Scham verfügt ebenso wie Sexualität über eine Verbindung zur Leiblichkeit (vgl. Seidler, 2012, S. 121). Diese Blockade beeinträchtigt Frank und seiner spätere Familie über Jahrzehnte. Frank gewinnt durch seine negativen Gefühle „*jene Motivationsbasis, die ihn empfinden lässt, dass ihm Anerkennung ungerechtfertigterweise vorenthalten wurde*“ (vgl. Honneth, 2012, S. 219f) und er reagiert mit einer enormen Leistungsanstrengung. Frank verfügt durch den Bruch in der Entwicklung, den der sexuelle Missbrauch darstellte, nicht über die Chance zur Inanspruchnahme eines „signifikanten Anderen“ als Referenzoption zu den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz, beispielsweise Vater oder Mutter, sondern wurde auf seine individuelle Kompetenz verwiesen. Frank gewinnt Motivationspotenzial und erfährt unmittelbare Anerkennung und Wertschätzung, und zwar schon durch den Besuch der Universität noch während der Kollegzeit und seiner sehr guten schulischen Leistungen. Gleichaltrige scheinen bei Frank keinen nennenswerten Einfluss auf seine Entwicklung genommen zu haben. Die pädagogische Beziehung zwischen Opfer und Täter war von der fehlenden professionellen Balance von rollenförmigen und persönlich-emotionalen Beziehungsaspekten geprägt. Der spätere Ver-

gleich der sozialen, institutionellen Verankerungen wird Unterschiede in den Machtstrukturen erkennen lassen.

3.4.2 Katsumi Bach. Verstrickungstypik: passiv-blockierend

Die Ausgangssituation

Die Großfamilie Bach entsprach mit Geschwistern, Tanten und Onkeln einem bildungsnahen, großbürgerlichen Milieu, traditionell verwurzelt im katholischen Glauben. Die Eltern von Katsumi Bach wurden in der Region geachtet, einerseits wegen ihrer christlichen Haltung und verwandtschaftlicher Verbundenheit mit Menschen in klerikalen Berufen, andererseits infolge des Bekanntheitsgrades des Vaters, der praktizierender Arzt war. Katsumi Bach vermisste die emotionale Nähe der Mutter, die mit dem bis zu 14 Personen umfassenden Haushalt und der Mitarbeit in der Praxis voll ausgelastet war. Der Vater kümmerte sich aufopfernd um seine Patienten, sodass wenig Kraft und Raum für die acht Kinder verblieb. Wie schon Onkel, Cousins und seine älteren Brüder das Jesuitenkolleg besuchten, war für Katsumi die Aufnahme in das als sehr angesehen geltende Kolleg gleichfalls selbstverständlich. Patres des Kollegs, auch der Täter, verkehrten bereits in der Familie Bach.

Die Anbahnung des sexuellen Missbrauchs

Zu Beginn der Kollegzeit fühlt sich Katsumi im Umgang mit den Patres vertraut und wohl, weil er die Freundlichkeit seiner klerikalen Verwandten und Bekannten im Verhalten der Patres wiederzuerkennen glaubt. So empfindet er das Auf-dem-Schoß-Sitzen bei einem Pater als freundlich, aber auch als etwas komisch. Er vermag seine Gefühle nicht einzuordnen, ist irritiert. Diese Irritation endet, weil Katsumi, wie seine Brüder zuvor, sich von einem Pater Gundolf motivieren lässt, in die katholische Jugendgruppe „Neu Deutschland“ einzutreten. Die Gruppe „Neu Deutschland“ zeichnet sich durch erlebnispädagogische Veranstaltungen aus, beispielsweise Fahrradtouren, Zeltlager, Wanderungen, Fähnleintreffen usw., die von sehr vielen Jungen geschätzt werden, auch von Katsumi. Der musikalisch begabte Katsumi darf dann nach etlichen Proben mit dem von Pater Gundolf geleiteten Chor in der Christmette das Weihnachtsevangelium singen und erzählt:

„So in der Zeit merkte ich, wie ich da stand, dass mich der eine Priester sehr stark immer anguckte. Sozusagen so anguckte, wie nicht die anderen mich angucken, sondern irgendwie, dass diese Augen mehr auf mir ruhten, ah ss- ich wusste nicht was das war, und das war dieser Pater Gundolf, so. Und dann ist eben später im Jahr drauf, das ist Quinta Quarta gewesen, da bin ich eben sexuell missbraucht worden [...]. (Z. 233-238)

Der 11/12-jährige Junge bemerkt, dass Pater Gundolf ihn öfter ansieht als üblich und er fühlt, dass es kein sachliches Ansehen ist, sondern er vermutet, dass sich dahinter Interesse verbirgt. Aber konkret einzuordnen vermag er die Blicke des Paters nicht. Katsumi erzählt auch nichts über Gefühle von Anerkennung oder Wertschätzung. Er ist stolz, in der

Christmette singen zu dürfen. Sonst drückt er eher Ratlosigkeit aus, bis zu dem sexuellen Missbrauch. Darüber erzählt er:

„[...] das heißt, ich musste mich ausziehen, [...] vor dem Gundolf, und, ah, der sagte, ‚du ziehst dich aus‘ usw. und dann – das war, entweder fand das im ND-Heim statt, ich weiß noch, da ging man, dann war das immer so gewesen, in den Fähnleinabenden, d-a-n-n ‚Katsumi bleib noch hier, du musst noch aufräumen‘ usw. und dann räumte man die Liedebücher auf und ich räumte – also das was die einzelnen Fähnleingruppen dann so übrig gelassen hatten und so und dann, äh, ‚kommst zu mir‘ usw. und dann musste man sich ausziehen und dann, äh ‚hat er sich auf einen geworfen, [...] ich musste auf dem Bauch liegen [...] dieses erste Mal war ganz schrecklich gewesen, ähm, ich weiß noch wie die, die die erste Ladung Sperma auf mein Körper kam, wie das heiß war und wie das dann so langsam runtertropfte [...] Und am nächsten Morgen war Messe, und da musst ich ihm Messe dienen und dann, dieselben Finger, die wirklich am Abend tropfend waren, die haben mir dann die Hostie in den Mund ge-, und ich fand das so –, ich wollte die –. Es war also ganz schrecklich. Dieses Gefühl war immer dann da und dieses Gefühle-, ich hatte keine Worte für das, ich konnte das überhaupt nicht artikulieren, ich konnte das eben nur als Wahnsinn abtun.“ (Z. 239-257)

Das ND-Heim befindet sich außerhalb des Kolleggeländes und wird sowohl von den Internatsschülern als auch von den Tagesschülern genutzt, sofern sie zur Jugendgruppe ND gehören. Der Pater greift im Rahmen erlebnispädagogischer Veranstaltungen die Begeisterungsfähigkeit des Jungen und den Zusammenhang zwischen Erleben und Fühlen auf, um sie für seine Zwecke zu missbrauchen.

Der Pater wird offiziell wegen einer Erkrankung nach Rauken versetzt. Dort erhält Katsumi in den Ferien Nachhilfeunterricht in Latein. In Rauken wird Katsumi weiterhin sexuell missbraucht (vgl. Z. 286-305).

Katsumi ist traditionell christlich in der Familie zum Gehorsam erzogen worden. Die Ermessensfrage, Dinge abzulehnen, mit denen er sich nicht wohlfühlt, stellt sich ihm in dem Alter nicht, in der Familie schon gar nicht. Die Beziehung zum Lehrer und Pater erzwingt wie selbstverständlich eine Fügsamkeit des Schülers, dessen gefühlte und vermittelte Autorität des institutionell gesicherten Lehrers, sowie der durch die „Wahrheit Gottes“ übertragenen ignatianischen Autorität verhindern eine Ablehnung.

Der Täter nutzte seine Schamhaftigkeit und seine Unkenntnis aus, zwang den Jungen zur Nacktheit und ließ ihn mit seinem Ekel, dem Unverständnis der Widerfahrnisse, Scham- und Schuldgefühlen zurück. Auch Katsumi fehlten die Worte für die Beschreibung des sexuellen Missbrauchs, den er mangels früher sexueller Aufklärung nicht beim Namen nennen konnte. Katsumi empfand die Aufmerksamkeit des Täters schon als etwas Besonderes, „denn er holte einen ja rein“, wie es Katsumi formulierte (Z. 491). Er konnte weder

rational noch emotional erfassen, wie das pastoral-salbungsvolle Verhalten des Täters bei der Messe und dem Abendmahl zu dem unbekanntem, verbotenen sexuellen Verhalten passte. Bei Katsumi kam verschärfend hinzu, dass seine Familie sehr traditionell christlich lebte und der Täter gelegentlich an Sonntagnachmittagen die Eltern besuchte. Deshalb war er sich als Kind nicht darüber im Klaren, ob seine Eltern vielleicht nicht Bescheid wussten. Diese Verstrickung in die Autorität des Priesters, dessen Umgang in der Familie, die Tabuisierung des Sexuellen in dem Kolleg und der Familie, bewirkten bei Katsumi unüberwindliche Angst davor, während der Schulzeit über die Widerfahrnisse zu sprechen.

Das Ende des sexuellen Missbrauchs

Der sexuelle Missbrauch in einem Freizeitheim fand 1960/1961/1962 dienstags oder donnerstags statt. 1963 befand sich der Pater in Österreich, und 1964 erfolgte der sexuelle Missbrauch in Rauken. 1964, im Alter von 15/16 Jahren endete der Missbrauch kommentarlos, ebenso wie bei Frank. Angstbesetzte, zögerliche Sprechversuche, für die Katsumi nicht nur die passenden Worte fehlten, sondern er sich auch nicht getraut hätte, das Unausprechliche zu benennen, wurden von dem Vater „glattgebügelt“ (Z. 419), das heißt, in seiner vollen Bedeutung nicht erfasst. Katsumi bemühte sich um eine Legitimierung des Paters, indem der christliche Glaube ja Nächstenliebe predigt und insofern „das letzten Endes da zu sein oder irgendwie –, ja ganz entfernt, erntfernt [...] keine Grenze [...]“ (Z. 495-497), seine Haltung noch vertretbar sein konnte. Der Schamkonflikt, dem er ausgesetzt war, ließ ihn auch in der Beichte nicht über die Widerfahrnisse sprechen. Die Kinder wurden in der Familie Bach „stumm gehalten in dieser Hinsicht“ (Z. 423). Katsumi war in der Verstrickung von Autorität, Sprachlosigkeit, Scham und Vertrauensmissbrauch gefangen und verließ **blockiert** das Kolleg. Katsumi hielt sich lange Zeit für „schwul“, womit spätere Annäherungsversuche an Kommilitoninnen immer wieder scheiterten.

Wie bei Frank befindet sich auch der Täter von Katsumi keinesfalls in der geforderten pädagogischen Indifferenz, sondern nutzt seine Leitungsfunktion aus und drückt die Waage in die Richtung, die seine sexuelle Bedürfnisbefriedigung ermöglicht und missachtet wiederum das ihm gegebene Vertrauen.

3.4.3 Jonas Marx. Verstrickungstypik: passiv-verachtend

Die Ausgangssituation

Jonas Eltern waren im Hinblick auf soziale Aufstiegsambitionen gespalten in ihren Meinungen. Der Vater war mit seinem ursprünglichen Arbeiterstatus durchaus zufrieden, obgleich er später in einer Beamtenposition beim Schulamt tätig sein würde. Die Mutter strebte in die Mittelschicht und forcierte die Weiterentwicklung ihrer zwei Jungen. Durch eine Erbschaft konnte sich die Familie eine Eigentumswohnung in einem Neubaugebiet leisten. Jonas beschreibt dort seine Kindheit als „eine sehr, sehr schöne Zeit“ (Z. 29). Getrübt wurde die Kindheit jedoch durch die Reibereien der Eltern hinsichtlich des vorhandenen Zielkonflikts. Die Mutter war einige Jahre bei der Arbeiterwohlfahrt (AWO) im Büro

tätig, einem dezentral organisierten deutschen Wohlfahrtsverband. Über den von der AWO geführten Kindergarten und den Einrichtungen für die Ferienfreizeit erhielt Jonas früh Kontakt zu Gleichaltrigen. In dieser Welt fühlte er sich wohl. Die Mutter wünschte auch für Jonas eine bessere Schulbildung, damit aus ihm „ein Arzt oder Rechtsanwalt“ werden könnte. Allerdings fühlte sich Jonas unwohl, wenn er mal einen Freund mit nach Hause bringen wollte, weil dort immer alles extrem aufgeräumt und sauber zu sein hatte. Aufgrund einer Gymnasialempfehlung nach der Grundschule ging er gern auf das Jesuitenkolleg in der Nähe, weil sein Freund es ebenfalls besuchte und ihm „das Kolleggelände mit dem vielen Wald“ sehr gut gefiel.

Von einem missglückten Integrationsversuch

Entgegen üblicher Geflogenheiten reichen die guten Schulnoten von Jonas und die Tätigkeit des Vaters beim Schulamt der Stadt aus, ihn zum Kollegbesuch ohne Aufnahmeprüfung zuzulassen. Jonas ist Tagesschüler, nimmt aber wegen der Berufstätigkeit der Eltern sowohl am schulischen Mittagessen als auch an der freiwilligen überwachten Hausaufgabenbetreuung zwischen 16.00 bis 17.00 Uhr teil. Die Hausaufgabenbetreuung besucht Jonas nur ein oder zwei Jahre, er spielt lieber Fußball. Doch Jonas ist überfordert damit, sich selbst zu organisieren, sodass seine schulischen Leistungen nachlassen. Er bleibt in der Quinta sitzen, kommt mit Nachhilfeunterricht durch die Quarta, muss dann jedoch die Untertertia wiederholen. Jonas gehörte zwar auch dem katholischen Glauben an, und war in Religion auch gut, die Strenge, die Erwartungen von Disziplin und Gehorsam im Kolleg mit dem überwiegend bildungsbürgerlichen Hintergrund der Eltern der Mitschüler verunsicherten ihn jedoch. Gleichwohl ist ihm bis in die Gegenwart der reflektorische Zugang zu seiner Leistungsschwäche verborgen geblieben. Während dieser Jahre verortete sich Jonas als vermeintlich gleichgültig gegenüber den schulischen Anforderungen, bis auf ein von Lehrern attestiertes Redetalent, war er nicht stolz auf seine Leistungen. Das Kolleg, insbesondere der Internatsleiter, Pater Stein, bot den Eltern an, Jonas mit einem Stipendium in das Internat aufzunehmen. Pater Stein äußerte gegenüber der Mutter die Vermutung, dass Jonas eine harte Hand brauche, die der Vater offenbar nicht geben könne. Mit ambivalenten Gefühlen erklärte sich der 14-Jährige einverstanden, ging 1976 für etwa 2½ Jahre in das Internat und erhielt viele Vorteile (z. B. Nachhilfelehrer, freie Zimmergestaltung). Die erste Demonstration der Autorität des Paters erhielt Jonas in der Nachhilfe und der Hausaufgabenbetreuung in Latein, die Pater Stein Jonas persönlich angedeihen ließ. Die Hausaufgabenbetreuung für Internatsschüler fand üblicherweise im „*Studium Silentium*“ (Z. 505) statt, nicht jedoch für Jonas:

„Latein hat Stein teilweise selbst gemacht [...], sondern auf die tolle Methode, mich 12.00 Uhr nachts aus dem Bett zu holen und mich erst wieder ins Bett zu lassen, wenn ich die Vokabeln konnte [...] (Z. 504-507).

Und:

[...] *auf seinem Zimmer lief das, diese Vokabeln anhören, nachts mit diesen gemeinen Griffen in den Nacken, die richtisch weh taten [...] es gab keine Annäherungsversuche, nur diese Sadogriffe, die ham richtisch, richtisch weg getan, was ich nie gezeigt habe* (Z. 660-666).

Die Versetzung in die Untersekunde gelang zwar, aber Jonas wollte nicht im Internat bleiben. Die drei wesentlichsten Gründe dafür sind folgende:

1. Pater Stein versuchte, Jonas von seinen AWO-Freunden und Freizeiten zu entfremden. Er bemühte sich erfolglos, Jonas für die Teilnahme an den Freizeitaktivitäten der ND-Gruppe zu bewegen. Die inner- und außerschulische Umgebung vermittelte den Schülern, dass sie *„was Besseres seien“* (Z. 750). Er hatte nicht das Bedürfnis, etwas Besseres sein zu wollen und fühlte sich deshalb nur in der oppositionellen Rolle wohl.

2. Auch das Jesuitenkolleg war Ende der 1970er Jahre von den Ausläufern der Studentenunruhen nicht verschont geblieben. Eine in der Stadt bekannte Punkband bestand aus Kollegschülern. Und der damalige Rektor bezog sich auf den Namensgeber für das Kolleg, dem das politische Geschäft vertraut war, und trug vor, *„dass deshalb die Erziehung nicht stehen bleiben kann bei einer Schulung für Politik, einem Fittmachen für den Klassenkampf, das darf nicht einmal im Vordergrund stehen. Dennoch muss ein solches Kolleg wissen, dass Gerechtigkeit Ausgangsbasis für die Liebe ist [...]“* (Kollegheft 1977/1978, S. 18).

In dieser Weise erlebte Jonas das Kolleg aber nicht. Er stellt fest, dass unbedingter Gehorsam und das Einhalten von Verboten gefordert waren. Demgegenüber war kritisches Hinterfragen nicht erwünscht. Auch der Umgang mit Fehlern und Schwächen in der schulischen Alltagspraxis erschienen ihm nach seiner realen Erfahrung dort nicht christlich zu sein (vgl. Z. 260-269). Jonas stellte für sich eine Bilanz auf, nach der die ethischen Ansprüche des Kollegs nicht zu der erlebten Realität passten. Er spricht von einer *„ganz subtilen Atmosphäre“* (Z. 286), die äußerliche Gewalt gar nicht notwendig machte. Trotzdem erlebte er auch während seiner Schulzeit physische Gewalt durch Lehrer (vgl. Z. 291-294).

Wir erinnern uns, dass Frank Keres bereits von dem starken Aussieben schwacher Schüler und einem besonderen Schulklima erzählte.

3. Jonas familialer Hintergrund entsprach nicht dem des Klassendurchschnitts der anderen, dennoch war er Klassensprecher. Dies vor allem wegen seines unerschrockenen Verhaltens gegenüber den Lehrkräften. Im Rahmen seiner nach wie vor bestehenden guten Kontakte zu den Freunden der Arbeiterwohlfahrt geriet er später in politische Kreise, die der alternativen Szene nahe standen. Pater Stein bemerkte, dass sich Jonas immer mehr entzog. Schließlich wurden die Schulnoten nach der Versetzung wieder schlechter.

Annäherungsversuche

Einerseits bemühte sich Pater Stein um die Förderung von Jonas, andererseits zeigt früheres Verhalten des Paters, dass er von Anfang an mehr im Sinn hatte. Dazu gehörte das gemeinsame nackte Duschen nach dem Tischtennispielen, ohne weitere Annäherungsversuche des Paters. Jonas empfand sich in dieser Situation eher ernst genommen, als dass er Angst bekam oder sich nicht wohl fühlte (vgl. Z. 374-408). Kurz vor seiner Aufnahme ins Internat, als Jonas in der Funktion eines Jugendhelfers Kinder der AWO-Stadtranderholung betreute, brachte Pater Stein Jonas der Gruppe eine Kühltruhe voller Eis. Die Kinder freuten sich natürlich und Pater Stein fragte Jonas, ob er ihn für die „Verschönerung der Villa fotografieren dürfe“ (vgl. Z. 417-423). Jonas willigte ein und zog dann die zu große Badehose an, die viele Jungen schon zum Fotografieren trugen, wie Jonas 2010 erfuhr. Pater Stein machte sechs bis acht Fotos, wovon ihm eines „gnadenlos peinlich“ war:

„[...] auf jeden Fall war da ein Foto dabei, wo ich nur mit Badehose bekleidet mit einer Rose in der Hand dekorativ im Springbrunnen stand [...] (Z. 436-438).

Die Grenzüberschreitung ist Jonas nicht bewusst, ihm war eher die zu große Badehose unangenehm. Sexuelle Übergriffe kamen erst, so mutmaßt Jonas in der Erinnerung, als er sich Pater Stein weitgehend entzogen hatte.

„[...] vielleicht so als letzten Versuch [...] wo er in Duschszenen von uns verlangt hat, mit nackt [die Dusche] putzen und wo dann sein Glied erigiert war, und wo er sich zu mir ins Bett gelegt hat, so, auf die kumpelhafte dat, wo er in der Dusche seinen erigierten Penis an mir reiben wollte und ich ihn weggestoßen habe [...] (Z. 564-569).

Die Jungen hatten nach dem Fußballspiel ihre schmutzigen Schuhe mit in die Duschräume genommen, weshalb Pater Stein noch einen Eimer Lehm in die Dusche schüttete und die Jungen die Dusche dann nackt putzen mussten. Das empfand Jonas als sehr erniedrigend. Kaum anzunehmen, dass der Schüler so „*seine Würde als Mensch erfahren konnte*“, einem der ignatianischen Profile (vgl. Mertes SJ, 2008, Präambel). Den sexuellen Annäherungsversuch im Bett seines Zimmers war er zunächst **passiv** ausgeliefert, er konnte jedoch spontan mit dem Hinauswurf des Paters den versuchten Missbrauch unterbinden (vgl. Z. 667-672). Ansatzweise fühlte sich Jonas von Pater Stein ernst genommen, aber mit seinem sozialen Engagement in der Arbeiterwohlfahrt, vermutlich auch mit seinen Kontakten in der alternativen Szene, nicht geschätzt; teilweise zeigt er ihm aber auch deutlich mit dem Hinauswurf aus seinem Zimmer seine **Verachtung**. Zu der Zeit war Jonas etwa 17 Jahre alt und verfügte über die Reife zu der eindeutigen, abwehrenden Handlung. Indem Jonas die sexuellen und sozialen Vorstellungen des Paters strikt ablehnt, entsteht Verachtung durch seine gefühlte Überzeugung, dass der Pater das Prestige, welches er im Kolleg genießt, gar nicht verdiene. Seine Distanzierung vom Kolleg ist ein Folge davon. Eine kommunikative Verständigung über die Situationen fand jedoch auch zwischen Jonas und Pater Stein nicht statt.

Das Ende der Kollegzeit

Pater Steins sexuelle Annäherungsversuche fanden in den zwei Jahren von Jonas Internatsaufenthalt statt. Der von Pater Stein initiierte, von Jonas **passiv** erlebte Beziehungsaufbau war nicht in dem Maße erfolgreich, dass der Pater den Jugendlichen unbedingt im Internat behalten wollte. Die Grenzverletzung und die abgewehrten sexuellen Annäherungsversuche waren weniger der Hintergrund für Jonas Wunsch, den Rest der Schulzeit wieder als Tagesschüler verbringen zu dürfen. Vielmehr missfielen ihm die Bedrängungsversuche des Paters, ihn auf die katholische ND-Seite zu ziehen, wobei der Pater sich ablehnend über die Arbeiterwohlfahrt äußerte. Jonas empfand sich in der Rolle des Oppositionellen von den Schülern akzeptiert, jedoch nicht gleichermaßen akzeptiert von den Lehrern. Er erkennt eine gravierende Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der jeweils erlebten Realität durch das Verhalten konkreter Lehrer/Patres als Vertreter einer bestimmten Pädagogik. Parallel dazu zogen ihn die alternative Szene, Haschischrauchen, Mädchen und das Leben außerhalb des Internats an (vgl. Z. 614-615, 600). Jonas vermochte den schulischen Anforderungen unter den gegebenen Umständen nicht zu entsprechen und so einigten sich die Eltern, Jonas und der Schulleiter auf eine Versetzung in die 10. Klasse, womit Jonas als 18-Jähriger das Kolleg mit der mittleren Reife „auf eigenen Wunsch“ verlassen konnte. Es blieben bis in die Gegenwart ambivalente Gefühle für die Ursache seines schulischen Scheiterns zurück.

Auch im Falle von Jonas erbrachte die pädagogische Leitungsfunktion nicht die professionelle Balance von rollenförmigen und affektiven Beziehungsaspekten. Zunächst durch die von Jonas als verunsichernd empfundene, bewusste Lenkung aus der gewünschten Indifferenz heraus in eine soziale Richtung, die dem Jungen nicht gemäß war. Es ist eine offene Frage, ob Jonas, wenn er sich mit seinem sozialisatorischen Hintergrund und seinem sozialen Engagement in der Arbeiterwohlfahrt angenommen und bestärkt gefühlt hätte, nicht seine Leistungsmöglichkeiten entfalten und seinen Weg zum Abitur und eventuell zur „christlichen Wahrheit“ hätte finden können.

3.5 Kontrastierung der „pädagogischen Beziehung“ aus sozialpsychologischer Perspektive zwischen der Odenwaldschule und dem Jesuitenkolleg

Wie zuvor dargestellt, sind die pädagogischen Beziehungen in der vorliegenden Untersuchung eingebunden in Internate, in denen die Schüler sowohl als Tagesschüler als auch als Interne ihre Schulausbildung erhalten haben. Wie die Analysen zeigen, wirkt sich dieser Fakt nicht entscheidend auf die Möglichkeit des sexuellen Missbrauchs aus. Entscheidender sind die in den Institutionen manifestierten soziokulturellen Erfahrungsräume, denen wir uns im nächsten Abschnitt (3.6.) zuwenden. Darüber hinaus zeigen die Fallstudien, dass die Missbrauchsbeziehungen, wiederum unabhängig von der täglichen Verweildauer im Internat, dadurch gekennzeichnet sind, dass die betroffenen Schüler in unterschiedlichem Maße, jedoch insgesamt alle jene von Honneth unterschiedenen Missachtungen der

Anerkennungsbedürfnisse erfahren haben. Die Missbrauchsbeziehungen entstanden mit der Ausnahme von Jonas (Kolleg) ausschließlich auf Initiative des Lehrers bzw. Paters und mündeten in eine Verstrickung. Jonas konnte den sexuellen Missbrauch abwenden, wurde dennoch Opfer psychischer und physischer Gewalt, aus der ebenfalls eine Verstrickung erwuchs. Und Michael (OSO) war über den sexuellen Missbrauch hinaus Demütigungen und Bloßstellungen durch „Kameraden“ und Lehrer ausgesetzt. Sowohl die Täter der Odenwaldschule als auch zwei von drei Tätern des Kollegs nutzten erlebnispädagogische Veranstaltungen und die Begeisterungsfähigkeit der Jungen sowie den Zusammenhang von Erleben und Fühlen aus, um eine Beziehung aufzubauen und für ihre Zwecke zu nutzen. Die Fallstudien haben weiterhin gezeigt, dass Lehrer der OSO zusätzlich zu den Freizeiterlebnissen (Reisen, Zelten, Ausflüge usw.) leicht die Unterbringung der Schüler in Wohneinheiten mit Lehrern ausnutzen konnten, aber ein Täter des Kollegs (Pater Bruno) auch den Schulort zur Tageszeit für seine Zwecke zu nutzen wusste.

Nun war, entsprechend der Forschungsfrage, das Augenmerk auf den Anfang und das Ende der Missbrauchsbeziehung auf die individuellen, rekonstruierbaren Sichtweisen und Auswirkungen bei den Schülern gerichtet. Es findet sich in den vorliegenden Studien neben der Beziehung im Rahmen des physischen, psychischen und sexuellen Missbrauchs aber auch ein genuin schulpädagogischer Anteil, ohne den sich die Missbrauchsbeziehung nicht hätte manifestieren können. Für diese „pädagogische Beziehung“ sind nicht der schulkulturelle Anteil, sondern diejenigen Erziehungsziele in den Blick zu nehmen, die sich soweit wie möglich von Ersterem abgrenzen lassen, gleichwohl empirisch nachvollziehbar sind.

Trotz der oben aufgezeigten Übereinstimmungen finden sich in den Fällen bedeutsame Differenzen der pädagogischen Beziehungen zwischen den Tätern der OSO und dem Kolleg. Diese Differenzen lassen sich grob in zwei Linien kontrastieren. Zum einen in dem von beiden Schulprogrammen postulierten „Vorbildcharakter“ (A) der Lehrer und zum anderen darin, „den Schüler als Ganzes“ zu sehen, also Persönlichkeitsbildung anzustreben, woraus antagonistisch gestaltete Sozialisationsbeziehungen (B) erwachsen können.

A) Der Lehrer, der Pater als Vorbild

Die vorgenommene Darstellung der Erziehungsziele (s. Teil C, Abschnitt 2.3) zeigte eine Übereinstimmung hinsichtlich des erfordernten Vorbildcharakters der Lehrer und der Patres. Auch wenn wir nicht explizit nach Vorbildwirkungen der Lehrer gefragt haben, stoßen wir in der konkreten Lehrer-Schüler-Beziehung doch auf unterschiedliche Orientierungswirkungen bei den Schülern. Peter (OSO) nimmt am deutlichsten die „bündische Jugendorientierung“ seines Lehrers und Familienoberhauptes als vorbildlich wahr – bis hin zum späteren Kopieren von dessen Wohnmöblierung – und setzt sich damit deutlich von der Orientierung der Eltern ab. Die Besonderung dieses Lehrers und Familienoberhauptes ist die Vermittlungsinstanz, über die der Lehrer Peters emotionale Bindung zu ihm etablieren kann. Carsten (OSO) zeigt sich beeindruckt von dem Gedächtnis seines Lehrers und Fami-

lienoberhauptes und kann in dessen sozialpädagogischen Unterricht Leistungspunkte sammeln, möglicherweise eine Reaktion auf die Ressourcenknappheit der kranken Mutter und des nur unregelmäßig präsenten Vaters. Dennoch wird nicht der Lehrer, der zugleich missbrauchendes Familienoberhaupt war, für Carsten orientierungswirksam, sondern seine Freunde, seine „Clique“. Der Zusammenhalt der „Clique“ ergibt sich über das gemeinsame Fußballspiel, später die gemeinsame Substanzbeschaffung und deren Konsum, aber auch im Rahmen von entwicklungswirksamen Gleichaltrigen-Gesprächen. Es entsteht eine gruppenspezifische Identität, die so stark ist, dass Carsten sie keinesfalls verlieren will. Auf Hubert (OSO) wirkt die familial angelegte Prominenz seines Musiklehrers orientierungsbildend, denn er erfährt ihn in gewisser Weise als charismatisch und erlernt intensiv unterschiedliche Musikinstrumente und singt im Chor. Im Gegensatz zu der geschilderten Familienhierarchie entsteht hier für ihn Entfaltungspotenzial mit der Chance zum Aufbau von Selbstvertrauen. Als einziger Schüler formuliert er Begeisterung darüber, in der Schule kritisches Denken gelernt zu haben. Bei Carsten stärker als bei Hubert ist eine partielle Infragestellung der elterlichen Orientierungen zu rekonstruieren. Im Gegensatz zu diesen Schülern findet Michael (OSO) an der Schule keinen Lehrer, den er in irgendeiner Form als Vorbild sehen könnte. Seine Hoffnung, in dem „generationell Anderen“ einen Problemlöser gefunden zu haben, erweist sich als Illusion. Der Lehrer nutzt auch hier das Problem des Schülers für den sexuellen Missbrauch aus. Mit dem Resultat, dass Michael weiterhin in der links-libertären Gesinnungsorientierung der Lehrer und Schüler eine Besonderung darstellt, in der die Gefahr real wird, von der Klassengemeinschaft durch „Mobbing“ ausgeschlossen zu werden. Eine Reproduktion der elterlichen Orientierung ist ihm aber auch nicht möglich, denn er stellt schon als Kind mindestens den Vater infrage. Festzuhalten ist, dass mit Ausnahme von Hubert die OSO-Schüler ihre Lehrer nicht wegen ihres vorbildlichen Unterrichts hervorheben, sondern wegen ausbeuterisch eingesetzter, persönlicher Eigenschaften, die maßgeblich den Beziehungsaufbau für den Missbrauch gesteuert haben.

Katsumi und Frank vom Kolleg setzen sich von der Wirkung eines Lehrers als Vorbild sehr deutlich ab. Sie erzählen, dass manche Lehrer keine Fachkompetenz hatten, insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern. Frank empfindet „Ekel“ vor der äußerlichen Erscheinung des Täters. Für Katsumi ist die Situation komplexer. Der erlebnispädagogische Hintergrund der ND-Gruppe spricht ihn an, er empfindet sich als „besonders“, weil er die Aufmerksamkeit des Paters erhält, und dieser Pater die Wertschätzung in der Familie genießt. Katsumi ist wie Hubert musisch interessiert und kann die schulischen Möglichkeiten, beispielsweise das Singen im Chor, nutzen. Frank spricht seinem Vater keinerlei Bedeutung auf seine Orientierung zu, leidet jedoch unter dessen Schlägen und Gleichgültigkeit, während Katsumi unter der Dominanz patriarchalischer Familienstrukturen leidet. Jonas (Kolleg) akzeptiert zwar das Charisma des Pater Stein, seiner hauptsächlichen „Führungsfigur“, kann ihn indessen nicht als Vorbild betrachten, weil er ihn druckvoll in eine

ihm fremde Richtung sozialisieren will, womit eine Herabsetzung seiner Eigenaktivitäten und die Behinderung der Entwicklung von Selbstvertrauens einhergehen. Allerdings bewirkt seine Besonderung keinen Ausschluss von der Klassengemeinschaft, wie bei Michael, sondern er wird zum Klassensprecher gewählt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Odenwald-Schüler (evtl. Ausnahme Hubert) keine pädagogische Beziehung beschreiben, die man idealtypisch als ein professionell gelungenes Arbeitsbündnis fassen könnte. Die Orientierung an der „Sache“ scheint für diese Jugendlichen keine nachhaltige Bedeutung erlangt zu haben. Auch wenn Carsten, Michael und Hubert die OSO mit dem Abitur verlassen konnten, entspricht dies keinem Nachweis für die Schulqualität. Bei den Schülern des Kollegs erlangen die intensiv vom sexuellen Missbrauch Betroffenen das Abitur (Katsumi und Frank), jedoch nicht Jonas. Die geschilderte Bewährungssituation der Eltern (katholische Fundierung) weist bei Frank und Katsumi keine Brüche auf, wohl aber bei Jonas. Hier zeigt sich die Gebundenheit der Lehrer in traditions- und leistungsorientierte Verhaltensweisen, die erfolgreich bei Katsumi und Frank wirkten aber kontraproduktiv bei Jonas. Die sozialisatorischen Abhängigkeiten werden nun wie folgt vertieft.

B) Antagonistisch gestaltete Sozialisationsbeziehungen zwischen Lehrer und Schüler

Wie die rekonstruierten, vorliegenden „Lebensskizzen“ (s. Teil B) zeigen, reichen die emotionalen, kognitiven und sozialen Anerkennungsformen von der Kindheit bis zur Adoleszenz von der Familie in die Schule hinein. Beide Sozialisationsbereiche lassen sich spätestens mit der Schulzeit nicht isoliert betrachten, wobei der frühen Kindheit mit der Herausbildung der auf elterlicher Liebe gründenden emotionalen Beziehung und Bindung die wesentliche Grundlage für die weitere Entwicklung des Kindes zukommt. Die „Lebensskizzen“ weisen darüber hinaus brüchige Anerkennungsbeziehungen in allen Familien aus, wenngleich die Brüche sowohl in der Anerkennungsform als auch in der Intensität unterschiedlich skizziert wurden.

In der Folge sind die Jungen mit spannungsreichen Selbstproblematiken Schüler der OSO oder des Jesuitenkollegs geworden. Die Problematiken, verstärkt während der Adoleszenz, umfassen grundlegend die Individuation und den auf sich selbst vertrauenden Umgang mit der lebenspraktischen Autonomie und der moralischen Zurechnungsfähigkeit. Wohl ergeben sich Überschneidungen bei den Auswirkungen pädagogischer Lehrer/Täter-Opfer-Beziehungen zwischen der OSO und dem Kolleg, indessen nicht für die spezifischen Grundlagen der pädagogischen Arbeit der Lehrer in den jeweiligen Schulentwürfen.

Mit dem Postulat, den Schüler als „ganzen Menschen“ zu bilden und nicht nur im Rahmen staatlicher Curricula zu unterrichten, entwickeln die Lehrer der Odenwaldschule die bereits vom Schulgründer angelegte familienähnliche Struktur weiter, in der Schüler und Lehrer in kleinen Gruppen zusammen wohnen. Damit wird zugleich der Lehrer in seiner fachlichen

und persönlichen Gesamtheit avisiert. Man kann vermuten, dass die Herkunftsfamilien – wiederum aus unterschiedlichen Gründen – dies aber prinzipiell als Vorteil für die weitere Entwicklung ihres Kindes sahen. Das avisierte Bild, Schüler und Lehrer als „Ganzheit“ zu betrachten und wirken zu lassen, führt zur Vorstellung von einer symmetrischen Beziehung, der auch real beispielsweise durch die kommunikative Verwendung des „DU“, gemeinsamen Mahlzeiten oder gemeinsamem Duschen über die Generationen hinweg Rechnung getragen wurde. Diese Angleichung oder Symmetrierung von Lehrern und Schülern führt aber zugleich zu einer äußeren Verschiebung der Machtbalance zwischen den Generationen, die sich Täter zum Zwecke des Beziehungsaufbaus zunutze machen konnten. Das kann sogar soweit gehen, dass sich der Lehrer, beispielsweise Richard Keller, als Peer-Group-Member installiert und sich an den sexuell orientierten Spielen der Schüler und Schülerinnen beteiligt oder sie initiiert.

Mit dieser familienähnlichen Beziehung wird zugleich das Verhältnis von Nähe und Distanz problematisch, umso mehr als in der Phase der Adoleszenz, und in der fanden die Missbrauchsbeziehungen statt, das Verhältnis von Nähe und Distanz individuell neu ausgehandelt werden muss. Darin gründen sich Chancen und Risiken in Bezug auf Anerkennung. Die familienähnliche Lehrer-Schüler-Beziehung enthält auch den Anspruch, eine emotionale Anerkennung leisten zu können, die strukturell den „signifikanten Anderen“, in der Regel den Eltern, zuzuordnen ist. Wie wir schon dargelegt haben (Teil A, Kap. 2.4) wird der „generalisierte Andere“ eher durch regelhaftes Verhalten charakterisiert und damit strukturell institutionalisiert. In den hier vorliegenden Fallstudien übernehmen die Täter die Rolle des „signifikanten Anderen“ unreflektiert und nutzen die Bedürftigkeit der OSO-Schüler aus oder bieten sich, wie im Falle Michael Bohrer, als Problemlöser an. Die Täter bieten dem Opfer eine Form von Emotionalität an, die auf den sexuellen Missbrauch abzielt und jede professionelle Lehrer-Schüler-Distanz überschreitet (Peter, Carsten, Hubert und Michael). Der sexuelle Missbrauch stellt eben keine emotionale Anerkennungsbeziehung dar, sondern pervertiert sie unter gleichzeitiger Nutzung der generationell asymmetrischen Machtbeziehung. Somit wird aus dem schulisch idealtypischen „generationell Anderen“ in widerstreitender Weise der „signifikante Andere“. Prekärerweise können die betroffenen Schüler die Balance zwischen Nähe und Distanz oder Symmetrie und Asymmetrie nicht aushandeln und sind behindert, in rechtlich-moralische Anerkennungsverhältnisse hineinzuwachsen. Ein die Individuation fördernder, positiver Selbstbezug fällt besonders Carsten, Peter und Michael schwer, während Hubert persönliche Ressourcen nutzen kann. Und obwohl sich Peter von Richard Keller emotional angenommen fühlte, führten seine Leistungsbewertungen, die ihn auf einen „Fachhochschüler mit Lehrabschluss“ reduzierten, zu dem Gefühl der Entwürdigung, verbunden mit einer Beschränkung der sozialen Wertschätzung. Die Fallporträts zeigen eindrücklich, dass bei dem Ausfall oder der reduzierten Präsenz idealtypischer „signifikanter Anderer“ in der Familie und in der Schule

Freisetzungspotenziale für die Individuation und Integration in gesellschaftlich-ökonomische Zusammenhänge äußerst schwer genutzt werden können, weil die Individuationsprozesse massiv blockiert (wie bei Carsten) oder behindert (wie bei Peter und Michael) werden können. Auch wenn die Selbstpräsentationen der Schüler (ohne Michael) zeigen, dass bei der Suche nach „Freiheit und Toleranz“ von einer Perspektivenreziprozität zwischen Lehrern und Schülern der OSO ausgegangen werden kann, wird der Umgang mit Andersartigkeit (Michael, Jonas) in beiden Internaten von Lehrern in abwertender Weise gehandhabt.

Mit Blick auf die pädagogischen Beziehungen in dem Kolleg wiederholen sich die Ergebnisse, wenn auch anders konstituiert. Die Lehrer des traditionell autoritären Kollegs sind weniger darauf ausgerichtet, familienähnliche emotionale Anerkennung leisten zu wollen, vielmehr konzentrieren sie sich auf die sachorientierte Leistungsebene und damit auf die Vermittlung individueller Anerkennung. „Leistung, Disziplin und Gehorsam“ stellen die Markierungspunkte dar, die von kongruenten Elternhäusern flankiert werden müssen. Weil diese Ebene im Fall Katsumi und Frank kongruent erscheint, erreichen beide das Abitur und nehmen ein Studium auf. Auf ein solches Passungsverhältnis vermag Jonas in seinem liberaleren Elternhaus nicht zurückzugreifen und scheitert in dem Kolleg. Die Fallporträts von Katsumi und Frank enthalten deutliche Hinweise darauf, dass sie mit den Sanktionen der Eltern und dem somit durchgesetzten Gehorsam (beispielsweise: Schlagen des Vaters, Diskreditieren der Musik und Hinausschicken zur Gartenarbeit, Verbot des Musikstudiums), der Diskussionen und Verhandlungen ausschloss, eben die kindliche emotionale Anerkennung und später nicht jene individuelle Anerkennung erfahren konnten, die von dem kongruenten Verhältnis zwischen Familie und Schule lebt. Die individuelle Anerkennung richtet sich auf den Menschen mit seinen Eigenschaften, Fähigkeiten und unterschiedlichen Lebensentwürfen. Mit diesem Blickwinkel ergänzt sich die reduzierte emotionale Anerkennung in den Familien dieser beiden Schüler um die mit den Lehrern „Hand-in-Hand“ gehende Begrenzung der individuellen Anerkennung. Somit wurden die Individuationsprozesse der beiden Jugendlichen außerordentlich behindert, eine psychische Schädigung wird ihr Lebensbegleiter und wirkt sich auf die eigenen Familien aus. Obwohl Jonas‘ Eltern wahrscheinlich die besten Absichten für ihn hatten, trugen sie dennoch ungewollt dazu bei, dass Jonas bis zum Ende der Schulpflicht keine intrinsische Leistungsmotivation in dem Kolleg entwickelte und ohne Abitur abgehen musste.

3.6 Zur soziogenetischen Typik: Schulkulturelle Dimensionen der Odenwaldschule und des Jesuitenkollegs als gemeinsame Erlebnisschichtung: Libertinage versus Moralität

Im vorherigen Abschnitt wurden die unterschiedlichen Orientierungsrahmen erfasst, in denen die Betroffenen die Beziehungsthematik mit dem Fokus auf den sexuellen Missbrauch bearbeitet haben und im Rahmen der beschränkten Fallzahl typisiert. In diese Beziehungsthematik fließen zwei Faktoren ein, die sich jedoch in der Erfahrungsaufschichtung der Betroffenen nicht eindeutig separieren lassen: Der Missbrauch und die genuin pädagogische Beziehung. Die beiden vernetzten Faktoren wurden anschließend aus sozialpsychologischer Perspektive kontrastiert.

Nun lassen sich die sieben Fälle dieser Untersuchung nicht nach typisch sozialgenetischen Aspekten wie Generation, Geschlecht oder Lebensalter systematisch variieren und typisieren (vgl. Bohnsack et al., 1995; Bohnsack, 2010; Nohl, 2009, 2013). In Anlehnung an Bohnsack zur Generierung einer Typik aus dem „Milieu“, ermöglicht die Untersuchung, aufbauend auf den sinngenetischen Typen, sozial gelagerte, schulkulturelle Erfahrungsräume, auf deren Grundlage sich gemeinsame Grundorientierungen herausbilden, zu definieren (vgl. Bohnsack, 1995, S. 141). Wie bereits mehrfach erwähnt, müssen die Typisierungen infolge der situativ möglichen und begrenzten Samplezuschneidung eher als vorläufige betrachtet werden, deren Reichweite und theoretische Ableitungen gleichfalls begrenzt ist.

Die Schüler sind selbst zugleich Zuschauer und Akteure in der Institution. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die sozialen Zusammenhänge, in denen die oben erarbeiteten Typiken stehen, Gemeinsamkeiten in konjunktiven Erfahrungsräumen erkennen lassen. Daraus resultieren gemeinsame lebensgeschichtliche Erfahrungszusammenhänge, die auf Kontraste und Gemeinsamkeiten untersucht werden können. Die Unterschiede werden gerade dann konturiert sichtbar, wenn sie vor dem Hintergrund von Gemeinsamkeiten beobachtet werden können. Das Sample weist eine Gemeinsamkeit in der entwicklungstypischen Aufgabe der Adoleszenz auf. Als konjunktive Erfahrungsräume lassen sich nun zwei gegensätzliche Horizonte aufspannen, nämlich **Libertinage vs. Moralität**, ersteren für die Odenwaldschule, zweiten für das Jesuitenkolleg. Beide Begriffe enthalten moralische Handlungsmuster, -regeln oder -prinzipien, die auf Gesellschaften, Gruppen oder bestimmte Individuen zutreffen können, sind also keineswegs allgemeingültig. Gleichwohl ist eine links-liberale Gesellschaftsschicht tendenziell eher der „Libertinage“ zuzurechnen, wobei das Risikopotenzial einer Entregelung von moralischen Vorstellungen im Begriff mitschwingt. Somit sind die normativen Kontexte von reformpädagogisch geführten Landerziehungsheimen gewissermaßen in dem Begriff „Libertinage“ aufgelöst. In gleicher Weise trifft das auf den Begriff „Moralität“ nicht zu, es ist zunächst ein Prinzipienbegriff im Sinne von Sittlichkeit. Mit Blick auf diese Untersuchung wird unter „Moralität“ ein religions-

abhängiges Normensystem verstanden, welches die enggeführte und rigide Form des Katholizismus enthält. Nun handelt es sich in der vorliegenden Untersuchung um Erfahrungsräume, die sexuelle Gewalt und psychische Verletzungen ermöglichten, weshalb sich hier eine Bewertung als prinzipiell positiv vs. prinzipiell negativ ausschließt. Unter dem genannten Aspekt sind die gegensätzlichen Horizonte gleichermaßen negativ konnotiert. Dennoch dokumentieren sich in diesen Vergleichshorizonten universelle Ebenen, die als Handlungspraxis individuelle Entsprechungen erfahren. Hinsichtlich der beiden Schultypen werden die Begriffe im Folgenden präzisiert:

Unter **Libertinage** ist ein schulkultureller Erfahrungsraum zu verstehen, der vor dem Hintergrund der Fallstudien durch Zügellosigkeit und Ausschweifung zu kennzeichnen ist. Die Schulprogrammatische sieht „Selbstdisziplin statt Strafe vor, Ehrfurcht statt Autorität, Verantwortungsübernahme für sich und die Gemeinschaft“. Tatsächlich jedoch werden regelmäßig generationelle und pädagogische Grenzen überschritten, die Verhaltensweisen der maßgeblichen Institutionenvertreter zeichnen sich durch Permissivität aus, die Geltung von Regeln wird gezielt aufgeweicht. Die sich daraus ermöglichenden Handlungsweisen der Täter haben sich als zielführend herausgestellt, womit sich in der Orientierung der Betroffenen ein „spezifischer Normalitätsstandard“ bilden konnte. Diese „Normalität“ schließt ein links-libertäres Elitebewusstsein genauso ein wie missbräuchlichen Konsum von Rauschmitteln, sexualisierte Freizügigkeit in der Schülerschaft, Disziplinlosigkeit oder seitens eines Täters eine persönliche Besonderung, wie Pflege der politischen und pädagogischen Gesellschaftsszene mittels zahlreicher Veröffentlichungen (im Ergebnis wird dieser Täter als charismatisch beschrieben), Organisation von Musik-Events oder durch die Adaption der Jugendbewegung. Daraus sind jene Abhängigkeiten entstanden, die wir oben als „Verstrickung“ typisiert haben. Libertinage galt in Teilen von links-liberalen Bevölkerungskreisen ab Mitte der 1960er Jahre als fortschrittlich! Das machen sich die Täter an der Odenwaldschule zunutze. Die Macht des „pädagogischen Mitarbeiters“ zeigt ihre Schattenseite in der Machtausübung der sexuellen Gewalt. Die sehr individuell vom Familienoberhaupt gestaltbaren „Familiensysteme“, wie sie in den Fallstudien deutlich unterschiedlich rekonstruiert werden konnten, führen außerdem zu einer Verantwortungsdiffusion, in deren Rahmen sich die „Demokratisierung“ der Schule als Ideologie erweist.

Unter **Moralität** verstehen wir ein interessegeleitetes Denksystem in einem schulkulturellen Erfahrungsraum, in dem Tugendhaftigkeit und die Absolutsetzung der römisch-katholischen Moral als Maßstab aller Dinge gelten soll. Darüber hinaus wirkt die katholisch-jesuitische, rigide Moral nicht nur auf den Betroffenen als Schüler, sondern strahlt auf seine gesamte Person aus. Das autoritär-hierarchisch organisierte Kolleg zeichnet sich durch ausgeprägte Anforderungen an die Leistung, die Disziplin und den Gehorsam der Schüler aus. Die ignatianische Pädagogik enthält jene Gründung in der „Wahrheit Gottes“, in deren Rahmen die moralische Integrität der Patres/Lehrer außer Zweifel steht – wie die

gesellschaftliche Wertschätzung der Patres in den Familien Bach und Keres dies aufzeigt. Aufgrund der unterstellten moralischen Integrität können Täter das Vertrauen der Schüler, Eltern und Mitbrüder missbrauchen. Ein individuelles „Charisma“ ist gewissermaßen religiös-institutionell gesichert, es bedarf keiner zwingend persönlichen Eigenschaften der Patres. Die sich aus dem religiösen Kontext ergebenden Machtstrukturen in Verbindung mit der Tabuisierung der Sexualität sowie der Bedrohung durch die schwere der Sünde sorgt für Angst und dient zur Sicherung des Stillschweigens. Daraus konnten sich die Abhängigkeiten entwickeln, die mit „Verstrickung“ beschrieben wurden.

Die im Folgenden versuchte Typenbildung steht vor dem Problem, den sexuellen Missbrauch als Interaktionen aufzufassen, in denen unterschiedliche Arten der Handlungspraxis zur Bewältigung der Probleme eingesetzt werden und schulkulturelle Kontraste hervortreten lassen. Wie mehrfach beschrieben, gilt als generationstypische Gemeinsamkeit der physische und psychische Missbrauch in der Phase der Adoleszenz der Schüler. Und wie weiterhin dargelegt wurde, geschah die individuelle Sinnzuschreibung der Missbrauchserfahrungen abhängig von den Bewusstseinsinhalten des Betroffenen über den Missbrauch. Bewältigungschancen des sexuellen Missbrauchs begannen im Falle Frank, Katsumi und Peter erst mit der Veröffentlichungsdramatik 2009/2010. Unsicherheiten in der Selbstdefinition waren narrativ spürbar. Im Teil A 2.1.1 ist festgehalten, dass die Identitätsarbeit in konkreten Situationen als ein verbalisierungsfähiges Konstrukt erscheint. In diesem Sinne wird Bewusstsein als umfassender, narrativ dar- und hergestellter Ausdruck des spezifisch menschlichen Selbstbildes gesehen und als Bezugspunkt für die Analyse der Orientierungen. Wenn nun im Ansatz gefragt wird, wie die Opfer der schulkulturellen Unterschiede gewahr werden, in denen der Missbrauch eingebettet war, und woraus sich dies an den Biografien rekonstruieren lässt, erhalten wir eine Chance für eine vorläufige Typisierung: **bewusst vs. unbewusst**. Die Abgrenzung der beiden Typiken wird an der Möglichkeit von individuellen Handlungsorientierungen des jeweiligen Opfers vorgenommen, die für ihn in seinem schulbiografischen Entwurf konstitutiv sind, sich gegenüber diesem aber auch verselbstständigen können: Wenn ein Betroffener **bewusst** einen schulkulturellen Erfahrungsraum wahrnimmt, dann erwachsen ihm Handlungsorientierungen daraus. Wenn ein Spannungsverhältnis eintritt, wie beispielsweise beim sexuellem Missbrauch, dann können sich die Orientierungen mit dem Ergebnis verselbstständigen, dass individuell unterschiedliche Entwicklungspotenziale nicht genutzt werden können. Das Gegenteil ist der Fall, wenn der schulkulturelle Erfahrungsraum zwar allgegenwärtig ist, sich in diesem jedoch keine Handlungsorientierungen eröffnen. Wir sprechen dann von einer „**unbewussten**“ Bewusstseinslage. Im ersten Fall wird der Betroffene versuchen, sich „Vorteile“ zu verschaffen, im zweiten Fall mündet seine Orientierung in Hilflosigkeit. Dass sich diese Typisierung geradezu aufzudrängen scheint, wird im letzten Teil D dieser Untersuchung gewissermaßen evaluiert werden, wenn die Systemfrage in den Fokus gerückt wird.

3.7 Empirisch geleitete Rekonstruktion der Typik einer „bewussten oder unbewussten“ Handlungsorientierung von Opfern in den schulkulturellen Erfahrungsräumen Libertinage und Moralität

Die biografischen Selbstpräsentationen der Betroffenen für die Zeit des Missbrauchs in der Odenwaldschule oder dem Jesuitenkolleg lassen sich mit Blick auf die Bewusstseinslage in „unbewusst und bewusst“ keineswegs jeweils nur einem Schultyp und einem Erfahrungsraum zuordnen.

Es lässt sich bei *Carsten, Peter und Hubert* (OSO) rekonstruieren, dass sie sich der Libertinage der Odenwaldschule sehr **bewusst** sind, denn sie nutzen die vielfältigen Möglichkeiten zur „Vorteilsbeschaffung“. Dazu gehört der Rauschmittelmisbrauch, der sich im Falle von *Carsten* aufgrund seines jugendlichen Alters innerhalb von etwa zwei Jahren soweit verselbstständigen kann, dass er als Alkoholkranker die Schule verlässt. *Hubert* nutzt seine finanziellen Ressourcen, sich Rauschmittel zu beschaffen, ohne vom Alkohol abhängig zu werden. Darüber hinaus begleitet ihn das ständige Bemühen um Selbstbestätigung und Akzeptanz, die er durch überdurchschnittliche Beteiligung an den schulischen Möglichkeiten gewinnen will (Selbstverwaltung der Schüler, Feuerwehr, Discjockey, Musikinstrumente lernen usw.). Als Ausdruck der schulischen Libertinage pflegt er als Jugendlicher sexuelle Kontakte zu Schülerinnen und einer Lehrerin. *Michael und Peter* beschreiben, dass „ausgewählte Günstlinge“ sich alles erlauben können, keine Grenzen kennen und Alkohol und Zigaretten im Überfluss genutzt werden. Besonders Michael erfährt dies von dem ihn missbrauchenden Täter, der den Eindruck erwecken will, über ein höheres Niveau zu verfügen als der Täter, der „*seine Jungs*“ betrunken machen muss. *Peter* hingegen glaubt, in einem Familienoberhaupt/Lehrer, zugleich Täter, seinen Vater gefunden zu haben. Sein Haschisch-Rauchen und sein Alkohol-Genuss stehen unter dem Aspekt des Probierens und Mitmachenwollens, er wird dennoch abhängig von Nikotin. Als späterer Fachoberschüler verfügt er über die „Schlüsselgewalt“ für das Werkstatthaus, welche ihm als Nutzen Akzeptanz und Wichtigkeit bei den Schülern verschafft. Für *Michael*, dem vierten Odenwaldschüler, eröffnen sich trotz des gleichen schulkulturellen Erfahrungsraumes kaum Möglichkeiten der Vorteilsbeschaffung. Weil er nicht aus einem links-liberalen sondern eher aus einem autoritär-patriarchalischen Elternhaus stammt, ist die Bedrohung seiner sozialen Integrität durch das Mobbing von Lehrern und Mitschülern so ausgeprägt, dass er nur in den **unbewussten** inneren Rückzug gehen kann. Damit ist sein fundamentaler Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft nicht erfüllt. Amtsträger der Schule sind infolge eigener Täterschaft nicht in der Lage, dem gedemütigten Schüler zu helfen. Im Ergebnis kann sich die Erfahrung der Ablehnung durch seinen Vater und in der OSO auf Ablehnungsangst in jeder zwischenmenschlichen Beziehung verselbstständigen, womit er geneigt sein kann, die Ursache für die Ablehnung bei sich selbst zu suchen. Der sexuelle Missbrauch enthält unter dem kompensatorischen Gesichtspunkt, Hilfe gegen die weiteren Demütigungen zu erhalten, den Charakter eines Schutzverhaltens. Vergleichbar wäre seine

Umdeutung, sich als Tierarzt zu erleben, als Selbstschutz zu verstehen. Nicht durch Hassgefühle, sondern mittels innerem Rückzug gelingt ihm die Enaktierung persönlicher Ressourcen, womit er das Abitur erlangt.

Frank und *Katsumi* nun sind Opfer der Moralität des Kollegs geworden. Sie sind beide in Elternhäusern aufgewachsen, die sich kongruent zu den moralethischen Vorstellungen des Katholizismus und demzufolge der Jesuiten befinden. Beide Jungen erleben autoritäre Väter, die keinen Widerspruch dulden. Die Schüler geraten durch den jahrelangen sexuellen Missbrauch in die Verflechtungen von Scham, Schuld und Sünde, woraus eine absolute Hilflosigkeit erwächst. Sie verfügen beide über keine andere Handlungsoption als den vollständigen inneren Rückzug. Dies mündet in einen Zustand der **unbewussten** Unterwerfung. Mit der im Elternhaus und in der Schule erfahrenen Tabuisierung der Sexualität stehen den Jungen keine bewussten Einflussnahmen zur Verfügung, die geeignet sind, den sexuellen Missbrauch aufzudecken. Die Geheimhaltung beschränkt zudem das interaktive, kommunikative Prinzip der Identitätsbildung. Beide Schüler werden bis in das hohe Erwachsenenalter von der Sprachlosigkeit, die mit einer Traumatisierung einhergeht, verfolgt. *Katsumi* hält sich außerdem sehr lange für homosexuell. Beide jugendlichen Schüler empfinden sich als isoliert und beschreiben massive Probleme, Beziehungen zu Mädchen oder Frauen aufzunehmen. In der Phase der Adoleszenz erfahren sie, wie auch *Carsten* von der OSO, den totalen Vertrauensverlust in ihre soziale Umgebung. Frank nutzt seine Ressourcen noch während der Schulzeit, indem er Selbstbestätigung und Anerkennung durch Extremleistungen gewinnen will, ist indessen durch die Traumatisierung psychosozial blockiert. *Katsumi* und *Carsten* können erst Jahre nach dem Verlassen der Schule Ressourcen aktivieren, die eine deutliche Weiterentwicklung markieren. Im Falle von *Katsumi* bietet die Musik eine große Kompensationsmöglichkeit. Allerdings tragen die internalisierte Disziplin und der familiäre Rückhalt dazu bei, dass sein beruflicher Werdegang als Mediziner zwar nicht seinem Ideal entspricht (Musikstudium), jedoch in eine angesehene bürgerliche Existenz mündet.

Jonas stellt in gewisser Weise eine Wiederholung des Falls Michael (OSO) dar. Auch *Jonas* familiäre Sozialisation verlief gegensätzlich, in seinem Fall zu dem durch Moralität gekennzeichneten Erfahrungsraum des Kollegs. Er wuchs in einem liberalen Elternhaus auf und erlebt in dem Kolleg die Bedrohung seiner sozialen Integrität. Die stringente „Moralität“ des dominanten Paters verhindert die Förderung des Jungen im Rahmen seiner Vorstellungen. *Jonas* soll mit Druck und körperlichen Schmerzen gehorsam und bildungsbürgerlich-katholisch neu sozialisiert werden. Das führt dazu, dass *Jonas* für sich die Moralität der Patres nur als eine scheinheilige identifizieren kann und sich in eine Rolle der Opposition verstrickt. In der Opposition zur Moralität des Kollegs erfährt er keinerlei Vorteile, wie die Schulkarriere allenfalls einen gewissen Ausgleich ermöglicht. In dieser Rolle erwirbt er den Respekt der Klassenkameraden, denn er wird zum Klassensprecher gewählt und er-

langt auf diesem Wege eine gewisse Bedeutsamkeit. Diese oppositionelle Rolle wird er nach dem Verlassen des Kollegs als auf die gesellschaftlichen Strukturen gerichtete beibehalten, die schließlich nach Jahren in eine politische Arbeit und bürgerliche Existenz mündet. Ein wesentlicher Unterschied der Handlungsoptionen in den beiden konjunktiven Erfahrungsräumen besteht darin, dass durch die Libertinage an der OSO Drogen- und Alkoholabhängigkeit bei Schülern billigend in Kauf genommen wurde und beispielsweise *Cars-ten* dennoch das Abitur erlangte, ein „geschenktes“, wie er vermutet. Im Gegensatz dazu führt der strenge Disziplinierungsversuch von *Jonas* auf dem Kolleg nicht zu dem gewünschten Abitur.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide konjunktiven Erfahrungsräume, Liberalität und Moralität, die in den asymmetrischen Generationsbeziehungen, aus denen sich nicht nur die Macht des Generationenunterschiedes, sondern auch der jeweilige Überlegenheitscharakter der Pädagogik speisen, die Gelegenheitsstrukturen für den sexuellen Missbrauch schaffen und damit die psychosoziale Entwicklung der Schüler schädigen. Entgegen den Behauptungen in den oben dargestellten pädagogischen Konzepten, richten sich die tatsächlichen Erfahrungsräume der Opfer nicht auf persönliche Unversehrtheit und das Wohl des zu Erziehenden, beispielsweise in der Verantwortungsübernahme für sich und die Gemeinschaft oder in der christlichen Lebensweise, vielmehr richtet sich das Zulassen des Missbrauchs auf die psychische und physische Versehrtheit der Schüler. An der Verantwortung der Internate ändert auch die Tatsache nichts, dass die Schüler mit familialen Missachtungserfahrungen ihrer jeweiligen Bedürfnisse in die Schulen eingetreten sind.

Das nachfolgende Kapitel (Teil D) wendet sich nochmals den Schulen aus soziologischer Perspektive zu und nimmt die Institution in ihrer Gesamtheit in den Blick.

Teil D: Theorie und Empirie III – Institutionen

1. Handlungsorientierungen von Gewalt – Opfern in „geschlossenen Systemen“

1.1 „Geschlossene Systeme“ als institutionalisierte Macht, dargestellt am Beispiel der Odenwaldschule und dem Jesuitenkolleg

Analysefokus vom Teil C zum Teil D

Während im vorherigen Kapitel (Abschnitt 3.6) der Analysefokus auf den Handlungsorientierungen von Opfern in spezifischen schulkulturellen Erfahrungsräumen lag, wird in diesem Kapitel der Forschungsfrage nachgegangen, welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen den Institutionen als soziale Systeme bestehen, in denen der Missbrauch ermöglicht wurde und welche Orientierungsoptionen sich aus den biografischen Erzählungen rekonstruieren lassen. Der Blickwinkel auf die Institutionen als eine soziale Einheit ist nicht losgelöst von schulkulturellen Erfahrungsräumen, konzentriert sich jedoch auf die institutionell möglichen Spielräume für Handlungsorientierungen von Opfern. Nun lassen sich die fokussierten normativen Sinnsysteme eines reformpädagogischen und eines jesuitischen Internats auf keinen gemeinsamen Nenner bringen, obwohl in beiden emotional hoch besetzte Bindungen entstehen können. Nur das Jesuitenkolleg enthält Religion als „systemimmanente Binnenmoral“, deren mythisch rückwärtsgewandte Form empirische Relevanz erlangt (vgl. Dahm/Luhmann/Stoodt, 1972). Aus diesem Grund erfolgt zunächst eine getrennte Erarbeitung der normativen Sinnsysteme der beiden Internatstypen, um schließlich auf der Ebene der Handlungsorientierungen der Opfer eine Zusammenführung der Analyseergebnisse zu erreichen.

Im ersten Schritt werden die soziologischen, systemtheoretischen Grundlagen für die „geschlossenen Systeme“ Odenwaldschule und Jesuitenkolleg als instrumentell-formale Organisationen entfaltet und bestimmt (1.1). Nachfolgend werden zunächst diejenigen unterschiedlichen Wirkungskomplexe herausgearbeitet, die im weiteren Sinn die normativen Rahmen, beziehungsweise die „konjunktiven Erfahrungsräume“ des Jesuitenkollegs darstellen (1.2). Anschließend geschieht auf Basis der geltenden „geschlossenen Systeme“ und nach Maßgabe der normativen Rahmen die Rekonstruktion der partikularen Handlungsoptionen der Opfer des Kollegs (1.2.1).

Unter Berücksichtigung zugänglicher Quellentexte über die Odenwaldschule, die konkreten Erfahrungsräumen zugeordnet werden können, stellen die Punkte 1.3-1.3.2 die normativen Rahmen und die partikularen Handlungsoptionen der Schüler für die Odenwaldschule dar. Die individuellen Handlungsorientierungen entsprechen den unter 1.2.1 dieses Kapitels detailliert aufgeführten sekundären Anpassungsformen an das „Unterleben“ einer Institution. Schließlich kontrastieren wir in Abschnitt 1.4 aus soziologischer Sicht die Systeme und die sekundären Anpassungsformen der Schüler.

Geschlossene Systeme

Wenn wir mit Erving Goffman davon ausgehen, dass „alle Institutionen tendenziell allumfassend“ sind und er dafür den Begriff „totale Institution“ verwendet, dann erfüllen weder die Odenwaldschule noch das Kolleg die von Goffman genannten Kriterien in vollem Umfang. Im Folgenden werden Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den Postulaten einer „totalen Organisation“ und „geschlossenen Systemen“ aufgezeigt.

Erving Goffman bezeichnet eine „*totale Institution*“ als eine „*instrumentell-formale Organisation, die klar umrissene Ziele erreichen will*“ (Goffman, 1972, S. 173). Auf der programmatischen Ebene verfügen beide Internate um „klar umrissene Ziele“, insoweit können die Internate als instrumentell-formale Organisationen gelten. Er definiert weiter den „*allumfassenden oder totalen Charakter als einen, der symbolisiert wird durch Beschränkung des sozialen Verkehrs mit der Außenwelt sowie der Freizügigkeit, die häufig direkt in die dingliche Anlage eingebaut sind, wie verschlossene Tore, hohe Mauern, Stacheldraht, Felsen, Wasser, Wälder, Moore* (ebd., S. 16). Die Erzählungen der Schüler ergeben, dass sich mit dieser Konsequenz für die beiden untersuchten Internate eine allumfassende Beschränkung des freien sozialen Verkehrs oder für das Verlassen des Geländes nicht feststellen lassen. Goffman bestimmt weiterhin, dass „*das zentrale Merkmal totaler Institutionen darin besteht, dass die Schranken, die normalerweise die drei Lebensbereiche (Orte zum schlafen, spielen, arbeiten) trennen, aufgehoben sind*“ (ebd., S. 17), womit Goffman auf Gefängnisse, Krankenhäuser, Psychiatrische Anstalten, Gefangenenlager usw. abhebt. In solchen Institutionen „*besteht eine fundamentale Trennung zwischen einer großen, gemantagten Gruppe, treffend ‚Insassen‘ genannt, auf der einen Seite, und dem weniger zahlreichen Aufsichtspersonal auf der anderen*“ (ebd., S. 18). In dieser Weise ist die Odenwaldschule weder geografisch noch personell isoliert, denn die interviewten Schüler belegen, dass sie regelmäßig das Schulgelände verlassen konnten, außerdem besteht keine „fundamentale Trennung“ zwischen Schüler und Lehrer bzw. Familienoberhaupt, sondern sie leben in Wohneinheiten (Häusern) zusammen. Die landschaftlich reizvolle Lage der Odenwaldschule resultiert aus den Gründungsmotiven für Landerziehungsheime Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts: Im Zuge der Industrialisierung entwickelten sich prekäre soziale Verhältnisse besonders in den Großstädten. Die Schüler sollten fern dem als schädlich betrachteten Einfluss der Großstadt eine ganzheitliche Erziehung in einer natürlichen Umgebung und nicht nur bloße Wissensvermittlung, wie in herkömmlichen Schulen, erhalten. Wie die städtischen Standorte der Jesuitenkollegien zeigen, fanden vergleichbare Motive bei deren Ortsbestimmung keine Berücksichtigung. Auch anders als in der Odenwaldschule lebt im Jesuitenkolleg nur der Leiter des Internats mit einem Teil der Schüler in einem Gebäude, während die anderen Patres sich in von Schülern getrennten Wohnräumen und Häusern aufhalten können. Gleichwohl stimmen bestimmte soziologische Merkmale beider Internate mit einer „totalen Organisation“ überein. Sowohl jesuitische als auch re-

formpädagogische Erziehung streben die „Persönlichkeitsbildung“ mit unterschiedlichen Inhalten an, zu deren Vorstellung von „Ganzheitlichkeit“ es notwendig erscheint, dass „*alle Angelegenheiten des Lebens an ein und derselben Stelle, unter ein und derselben Autorität statt [finden]*“ (ebd., S. 17). In beiden Internaten nehmen die Lehrer/Patres kraft offizieller Funktionsübertragung den institutionalisierten Bildungs- und Erziehungsauftrag wahr. Daraus erwächst Macht, die sich von Anerkennung nicht trennen lässt, wie in Teil A, Kap. 2.3 gezeigt wurde. Dies allein eröffnet den Lehrern/Patres aus dem institutionellen Auftrag heraus die Chance zum Aufbau persönlicher Autoritätsbeziehungen, die allerdings in der Odenwaldschule mit dem Anspruch des „unautoritären, kameradschaftlichen“ Umgangs verschleiert werden. Im Anschluss an Goffman ist eine mit Fachwissen begründbare Verbindung zwischen einer „totalen Organisation“ und den beiden Internaten gerechtfertigt. „*Es gibt Institutionen, die angeblich darauf abzielen, bestimmte, arbeit-ähnliche Aufgaben besser durchführen zu können, und die sich durch diese instrumentellen Gründe rechtfertigen (z. B. Kasernen, Schiffe, Internate*“ (ebd., S. 16). Hier ist eine ideologische Verbindung zu den jeweiligen pädagogischen Programmen vorstellbar, die historisch gewachsen als elitäre- oder überlegenheitsorientierte konzipiert wurden (s. Teil C).

Im Kontrast zur Odenwaldschule sind die Autoritätsbeziehungen im Kolleg unter Einbeziehung der Religion keineswegs verschleiert, die in ihrem Zusammenwirken auch entfaltet werden können:

Ein Jesuitenkolleg „*ist ein Instrument des Apostolats im Dienst der Kirche*“ (Grundzüge jes. Erziehung, Nr. 92). Und: „*will in allen Bereichen schulischen Lebens das Außergewöhnliche – [das] sich nach den Umständen der Orte und Personen [definiert]*“ erreichen (ebd., Nr. 107, 108). Infolge des Auftrages und der Bindung an die r.-k. Kirche sind die Patres eines Ordens wie externe Priester mit dem Machtinstrument der „Buße und Versöhnung“ als Folge der Beichte von Sünden ausgestattet. Bis Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts galt das Dogma der Ursünde der Stammeltern, bis durch den Papst Johannes Paul II. (1978-2005) die „soziale Dimension der Sünde“ ins Bewusstsein der Kirche und der Pönitenten (Büßenden) treten sollte. Das hatte zwar Auswirkungen auf die Liturgieform, stellte jedoch die Autorität und Macht der Kirche nicht infrage (vgl. Inhoffen, 2012, S. 20f). „*Jesuitische Erziehung erkennt Gott als den Urheber aller Wirklichkeit, aller Wahrheit und allen Wissens an*“ (Grundzüge jes. Erzg. Nr. 23). Mit der Zentrierung auf die Wahrheit Gottes ist „Autorität“ ein bedeutsames Schlüsselwort, weshalb ein Jesuitenkolleg, zusätzlich zu den institutionalisierten, pädagogischen Machtbeziehungen in Internaten wie der Odenwaldschule, über einen spezifischen Kontrollmechanismus verfügt und damit eine zusätzliche Einheit für Macht in einem „geschlossenen System“ gewinnt. Diese zusätzliche Macht fasst Niklas Luhmann¹⁴ in eine systemtheoretische Definition. Danach benötigt

¹⁴ Luhmann verweist auf Kritik zur klassischen Machttheorie, beispielsweise zur These, dass alle Macht aus einer Mischung von Zwang und Konsens bestehen müsse: (Walter, Power and Violence, American Political

Macht als Prämisse, dass eine Kausalbeziehung im Positiven wie im Negativen feststehe und voraussehbar sei (Gottes Wahrheit, Sünde-Buße), in der Voraussetzung bestimmter Bedürfnisse (Glaube, Lehre/Unterricht), in der Auffassung der Macht als eines besitzbaren Gutes (Gewissheit im Glauben, die Machtsumme konstant bleibt (Institution Kirche), die Machtbeziehungen transitiv, d. h. hierarchisch geordnet sind (klare Ämterhierarchie in der r.-k. Kirche und bei den Jesuiten) (vgl. Luhmann, 2012, S. 15). Diese Prämissen bedingen und stützen sich wechselseitig und bewirken, dass die bestehenden Zustände abweichendes Verhalten ausschließen und dadurch zu einer Stabilisierung des Status quo beitragen (vgl. ebd., S. 19). Abweichendes Verhalten wird in den „Untergrund“ gedrängt und leistet ebenfalls einen Beitrag zur Stabilität der Institution. Ähnlich der instrumentell-formalen Organisation im Sinne Goffmans kann Macht oder/und Autorität durch Formalisierung und Ablösung von ihren realen Grundlagen Festigung und Einfluss bestärken (vgl. ebd., S. 66). Solche Bestätigungs- und Verstärkungsprozesse stellen beispielsweise die Liturgie, die Beichte, die Sakramente (Kolleg) aber auch eine Vielzahl von Veröffentlichungen (OSO) dar. Sie ermöglichen die Führung oder Leitung, womit das systemische Geflecht als Organisation mit relativ „geringer Kraft der strategisch placierten Selektivität große Wirkungen zu kontrollieren vermag“ (vgl. ebd., S. 67). Den Autoritäten (jesuitische Funktions- und Amtsinhaber) kommt in diesem geschlossenen System die soziale Generalisierung von Einfluss zu: sie stellen Konsens in Aussicht und gewährleisten damit zugleich, dass niemand sich blamiert fühlt, wenn jemand der Autorität fehlerhaft folgt (vgl. ebd., S. 67). So würden sich beispielsweise die Eltern von Frank Keres nicht blamiert fühlen, die anlässlich ihrer Nachfrage bei den Patres, warum der Sohn nachmittags einbestellt wird, erfahren, dass er offiziell zur Seelsorge einbestellt wird, tatsächlich jedoch zum sexuellen Missbrauch. Sofern sie dem Sohn im Falle einer Aufdeckung Glauben schenken würden, hätte ein Vertrauensbruch stattgefunden, jedoch keine Blamage. Selbst die verschleierte Autorität der Odenwaldschule bewirkt, dass die Mutter von Carsten dem Schuldirektor glaubt, wenn der sagt, „Carsten sei bei ihm in den besten Händen“. Die von Patres im Jesuitenkolleg unterlassene Abwendung des sexuellen Missbrauchs ist ebenfalls eine Form der Machtausübung. Die r.-k. Kirche sowie der Jesuitenorden manifestieren in der Gemeinsamkeit des Weltentwurfs in ihrem spezifischen Glauben sowohl die Generalisierung ihres Einflusses als auch Autorität und Führung durch klare Rollendifferenzierungen. Die r.-k. Kirche ist sich dieser Zusammenhänge bewusst, wie den folgenden Bestimmungen implizit entnommen werden kann.

Artikel 10 des Katechismus der Katholischen Kirche (KKK) legt „Autorität“ wie folgt fest:

Science Review 58 (1964), S. 350-360, zit. n. Luhmann, N., 2012, S.42; „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, 1956, S. 28 zit. n. Luhmann, N., 2012, S. 13)

„Als ‚Autorität‘ bezeichnet man die Eigenschaft von Personen und Institutionen, aufgrund derer sie den Menschen Gesetze und Befehle geben und von ihnen Gehorsam erfahren können“ (KKK Nr. 1897, 2). Weiterhin:

„Die von der sittlichen Ordnung geforderte Autorität geht von Gott aus: ‚jeder leiste den Trägern der staatlichen Gewalt den schuldigen Gehorsam. Denn es gibt keine staatliche Gewalt, die nicht von Gott stammt; jede ist von Gott eingesetzt. Wer sich daher der staatlichen Gewalt widersetzt, stellt sich gegen die Ordnung Gottes, und wer sich ihm entgegenstellt, wird dem Gericht verfallen“ (Römer 13, 1-2, KKK Nr. 1899).

Die „sittliche Ordnung“ entspricht dem „natürlichen Sittengesetz, wie sie die zehn Gebote repräsentieren (vgl. KKK Nr. 2080). Außerdem:

„Die Gehorsamspflicht verlangt von allen, der Autorität die ihr gebührende Ehre zu erweisen und die Personen, die ein Amt ausüben, zu achten und ihnen – je nach Verdienst – Dankbarkeit und Wohlwollen entgegenzubringen“ (KKK Nr. 1900).

Auch wenn die Geschlossenheit des religiösen Systems und dessen inhärente Macht nicht offiziell verlautbart werden und nach Luhmann auch eine zu verschweigende Prämisse sind (ebd., S. 15), so wird sehr deutlich der autoritäre Einfluss über die Einzelsituation hinaus generalisiert. Die Kenntnis des Katechismus gehört für den Katholiken zwar zu dem religiösen Verweisungswissen, wird indessen regelmäßig nicht kontrolliert, sondern vorausgesetzt. Mit der Generalisierung der Autorität sind erwartbare Folgen ableitbar. „[...] und nur in Form erwartbarer Beziehungen können Einflussprozesse zum Moment der Struktur sozialer Systeme werden“ (ebd., S. 54).

Im Gegensatz zu den erwartbaren, patriarchalischen Beziehungen im Jesuitenkolleg stellen die wesentlich unbestimmteren, liberaleren Beziehungen in der Odenwaldschule dennoch ein System zur Verfügung, in denen Schüler und Funktionsträger aufgrund erwartbarer, nämlich liberaler Beziehungen, Einfluss zu realisieren vermögen.

Der Katechismus setzt „Autorität“ als Eigenschaft von Personen und Institutionen gleich. Wenn wir mit Luhmann davon ausgehen, dass eine physisch ausgetragene Konfliktbewältigung (ein Kampf) die Situation polarisiert und nur eine Seite als Sieger zurücklässt und wir ihm weiterhin folgen, dass sich die Entscheidungsfunktion des Kampfes vom Handeln löst, sich aber gedanklich weiter benutzen lässt, dann erspart die Antizipation des Ausgangs den Kampf. So wird „Autorität“ wie „Macht“ als Möglichkeit definiert, die als solche schon wirkt (vgl. Luhmann, 2012, S. 24). Auch ohne physische Konfliktbewältigung (Kampf) wirkt institutionell übertragene Macht ebenfalls als solche, worauf die Erfahrungen der Opfer beider Schultypen verweisen.

Zum einen arbeiten die Elemente des Regelkreises der ignatianischen Pädagogik (Erfahrung, Handeln, Reflexion) in einem Kolleg so zusammen, dass dabei ein zweck- und ziel-

gerichtetes Zusammenwirken in einem funktionalen Sinn erzielbar wird. Zum anderen wird die „*ignatianische Haltung der Loyalität zur und des Dienstes für die Kirche [...] in einer Jesuitenschule vermittelt*“ (Neulinger, 1998, S. 41), womit die Gehorsamspflicht auch gegenüber dem unterrichtenden, jesuitischen Personal der Institution „Jesuitenkolleg“ bereits im Katechismus verankert ist und keiner besonderen Heraushebung in den Anleitungen für eine jesuitische Erziehung bedarf. Die Gehorsamspflicht erstreckt sich infolge der Verankerung im Katechismus nicht nur auf Schüler, sondern auch auf Erwachsene. Die Erzählungen von Katsumi Bach, und Frank Keres deuten darauf hin, dass sie durch ihren Glauben, dem Kennen des Katechismus und den entsprechenden religiösen Feiern über das Verweisungswissen in Beziehung zu Gott verfügen, sowie unter Berücksichtigung der Traditionsgebundenheit der Eltern dieses verinnerlichen konnten. Wenn man christliches Verweisungswissen im wissenssoziologischen Schütz'schen Sinne unterstellt, dann würde „Professionalität“ in der Institution die systematische Reflektierung der Bedingungen und Folgen des Wechselverhältnisses zwischen Jesus Christus, Laien sowie jesuitischen Professionellen erfordern. Institutionell verankerte Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns impliziert Überprüfbarkeit. Eine Vorstellung, die mit dem oben geschilderten systemischen Geflecht bis heute unvereinbar ist.¹⁵

Darüber hinaus erheben religiöse Aussagen einen Letztbegründungsanspruch, der sich auf bestimmte Einsichten und göttliche Offenbarungen beruft. Glauben und Wissen basieren auf einer nicht infrage zu stellenden Ethik und zementieren das geschlossene System, wie oben ausgeführt wurde. Aufgrund dieser nicht zu hinterfragenden, christlichen Organisationskultur ergeben sich charakteristische Orientierungsmuster, beispielsweise klare Hierarchien und somit Rollendifferenzierungen. Übertragen auf das Jesuitenkolleg bedeutet dies, dass daraus Machtmöglichkeiten resultieren, die pragmatisch als „Machtinseln“ von einzelnen Patres weitgehend autonom nach eigenen Vorstellungen gestaltet werden konnten – zu Lasten von Transparenz und Überprüfbarkeit. Das System basiert auf Vertrauen, das wiederum Kontrolle massiv erschwert (s. P. Stein, P. Bruno, P. Georg). Ebenso wie Wahrheit und Macht ist Vertrauen ein „*generalisiertes Medium der Kommunikation, die der Übertragung reduzierter Komplexität dienen*“ (Luhmann, 2000, S. 72). Die in diesen generalisierten Medien enthaltene Möglichkeitsreiche oder doch bestimmbare Welt lässt sich nur übersichtlich halten, wenn die Last der Selektion von Erleben und Handeln in sozialen Systemen geregelt werden kann (vgl. ebd., S. 60). Ein solches System stellt ein Jesuitenkolleg dar, welches darüber hinaus durch die Wertsetzungen des römisch-katholischen Glaubens ein hohes Maß an Generalisierung erfährt. Insofern stellt Autorität im Sinne des Glaubens an die Wahrheit Gottes zwar ein besonderes Wissen dar, es setzt jedoch in der

¹⁵ In diesem Sinn äußert sich Stefan Dartmann, SJ: „Gegenseitiges Vertrauen und Transparenz Ja, Kontrolle Nein“, in: Brüntrup et al., *Unheilige Macht*, 2013, S. 116

Lehre eine gelernte, spezifische Kompetenz voraus. Auch in dieser Form bedarf personale Autorität des Vertrauens, dass sie Wahrheit vermittelt (vgl. ebd., S. 68).

Eine systematische Reflektierung der Rollen von Mitarbeitern und deren Überprüfung fand gleichfalls in der Odenwaldschule nicht statt. Auch ohne gelebte Hierarchien generiert die Rollenunklarheit der Lehrer in der Odenwaldschule „Machtinseln“. Diese Form der „Machtinsel“ wird einerseits von der „Demokratisierung“ der Odenwaldschule gespeist – es gibt ausschließlich „Mitarbeiter“, andererseits durch die in Teil C, Abs. 1.1.1 ermittelte Besonderheit dieser spezifischen Institution. Die Bezeichnung „Mitarbeiter“ nivelliert zugleich fehlende fachliche und/oder pädagogische Kompetenz bei einigen Mitarbeitern in der Odenwaldschule.

Eine weitere Rahmensetzung der Institution „Kolleg“ und ihrer Vertreter sieht für Schüler das Erreichen „eines Lebens ganz im christlich verstandenen Dienst am Menschen“ vor (vgl. Kollegheft 1956/1957 S. 58). Diese Art der „Erziehung aus christlicher Verantwortung“ (vgl. Kolleg-Heft 1977/78 S. 29) führt gleichsam systemimmanent zu einem Primat der Bildung, dessen „*ganzheitlicher Anspruch*“ (Funiok/Schöndorf, 2000, S. 245) eine Begrenzung dadurch erfährt, dass der Schüler eben auf die „*umfassende Wahrheit*“ (ebd., S. 245), also zu Gott, hingeführt werden soll, demnach die Persönlichkeit des Schülers gebildet werden soll. Insoweit gewinnen die erlebnispädagogischen Möglichkeiten des Kollegs (Gruppe „Neu Deutschland“, Reisen, usw.) einen völlig anderen Stellenwert als in der Odenwaldschule. Auf der Grundlage der von Pädagogen formulierten, reformpädagogischen Vorstellungen der Odenwaldschule strebt man als Erziehungsziel nach einem „emanzipierten“ Schüler mit nicht festgelegtem Ethiksystem, während das ethische Erziehungsziel des christlichen Kollegs mit „Erkennen der göttlichen Wahrheit“ klar umrissen ist. Individuellen Entwicklungsmöglichkeiten sind im Kolleg römisch-katholischen Schülern systemimmanent Grenzen gesetzt (für nichtkatholische Schüler mag sich die Situation anders darstellen). Ein Systemkreis, der trotz eines postulierten Umgangs „*im Geiste der Liebe zum Nächsten*“ (vgl. Kollegheft 1977/78 S. 29) all jene Schüler scheitern lassen muss, die sich nicht anpassen können und/oder wollen, wie beispielsweise Jonas Marx. Unabhängig von einem festgelegten ethischen Erziehungsziel können Schüler durch Lehrende selbstverständlich individuell unterschiedliche Anerkennungsformen erfahren, die im Idealfall förderlich für die Entwicklung des Selbstbildes der Schüler wirken.

1.1.1 Das „Unterleben“ in geschlossenen Systemen

Allerdings stellt sexueller Missbrauch für beide Schulsysteme kein Idealfall dar, sondern legte die strukturellen Defizite offen, die von Tätern genutzt wurden.

„Nun erhält sich eine instrumentell-formale Organisation dadurch am Leben, dass es ihr gelingt, ihre Mitglieder zu nützlicher Beteiligung an ihren Aktivitäten zu veranlassen“ (Goffman, 1972, S. 174). Damit konfliktieren die offiziell verlautbarten, vielfältigen Zie-

le/Aufgaben der Verantwortungsträger in der Institution, denen unterschiedliche Interessen zugrunde liegen, mit dem Eigenziel der Organisation, selbst am Leben zu bleiben. Aufgrund dieser Interessenkonflikte kann sich ein öffentliches Interagieren bilden und ein nicht-öffentliches, welches wir mit Goffman als „Unterleben“ bezeichnen (ebd., S. 194). Der sexuelle Missbrauch findet auch in diesem „Unterleben“ statt, der zu institutionell unterschiedlichen Täterstrategien führt. Das öffentliche Interagieren erfordert eine primäre Anpassung der Interaktionsteilnehmer. Zeitweilig – oder durch verschiedene Personen – gelangt die primäre Anpassung zugunsten einer halb- oder inoffiziellen Interaktion in den Hintergrund und es können sekundäre Anpassungsmechanismen entstehen. Zusammengekommen bilden diese sekundären Anpassungsmechanismen das „Unterleben“ einer Institution.

Nicht nur totale Institutionen, sondern auch instrumentell-formale Organisationen sind *„soziale Zwitter, einerseits Wohn- und Lebensgemeinschaft, andererseits formale Organisation. [...] Sie sind die Treibhäuser, in denen unsere Gesellschaft versucht, den Charakter von Menschen zu verändern. Jede Anstalt ist ein natürliches Experiment, welches beweist, was mit dem ICH des Menschen angestellt werden kann“* (ebd., S. 23). Für psychiatrische Anstalten geht Goffman für die „Insassen“ von sekundären Anpassungsformen aus, die er im Wesentlichen *„Zerstreuungen, Ausbeuten des Systems oder einer Aufgabe zum Schaffen von Freiräumen oder Rückzug“* nennt (vgl. ebd., S.204ff). Die Konnotation dieser Begriffe ist jedoch eng mit dem Verhalten psychiatrischer Patienten verbunden, weshalb hier die Begriffe **Ablenkung, Ausnutzen des Systems im Sinne von ‚sich zunutze machen‘ und Schaffen von Freiräumen, auch territorialer Art und von Zwischenräumen für einen Rückzug** Verwendung finden, die auf einer abstrakten Ebene liegen und als explizite Vergleichshorizonte wie folgt definiert werden:

Unter **Ablenkung** werden solche Unternehmungen verstanden, die es dem Schüler ermöglichen, sich darin zu verlieren und zeitweilig das Gefühl für seine Umwelt auszulöschen, mit der er sich abfinden muss (vgl. ebd., S. 294), beispielsweise Rauchen oder Alkoholkonsum, nach 22.00 Uhr Fernsehen. Dazu gehört auch das „Überengagement“ in einer Institution, wobei die Ablenkung selbst nicht illegitim sein muss, beispielsweise bei der Ämterhäufung. Bei der **Ausnutzung des Systems** handelt es sich um eine Erweiterung und Verfeinerung der bestehenden Quellen legitimer Befriedigung oder im Ausnutzen ganzer Abläufe, beispielsweise offizieller Reisen zum Beschaffen von Drogen oder das Besitzen heimlicher Geldmittel oder sich krank zu melden, ohne krank zu sein (vgl. S. 204). Will man das System ausnutzen, muss man es kennen. Dazu kann es auch gehören, einen „ausnutzbaren Posten“ zu erlangen, beispielsweise mittels „Schlüsselgewalt“ über das Werkstatthaus und seine handwerklichen Möglichkeiten zu verfügen, oder heimlich besondere Zugangsschlüssel (Pornos ansehen, Drogen stehlen) entwenden zu können. Mit **territorialen Freiräumen** sind solche Orte bezeichnet, in denen der Schüler ein Gefühl der Selbst-

bestimmung erleben kann, beispielsweise durch ein *abschließbares* Einzelzimmer, das den ungehinderten Besuch von Freundinnen ermöglicht. Es gibt aber auch **Freiräume** der Entspannung, in denen ein Schüler „*sein eigener Herr*“ sein kann (ebd., S. 223), beispielsweise Waldspaziergänge, Fernsehen im Rahmen der Heimordnung, Musikhören, Einkauf im Lebensmittelladen. Das **Schaffen von Zwischenräumen** ermöglicht einen **Rückzug** zwischen der körperlichen Anwesenheit in der Institution oder einem anderen offiziellen Gelände (Ferienort, Zeltlager) und der kognitiven Präsenz (psychosozialer Rückzug). Damit gelingt es dem Opfer sexuellen Missbrauchs, eine Distanz auszudrücken zwischen sich selbst und dem, womit die anderen (Täter) ihn identifizieren möchten (vgl. ebd., S. 303).

Diese soeben vorgenommene abstrakte Definition von soziologischen Grundbegrifflichkeiten wird mit den gegenstandsbezogenen Kategorien Demokratie und soziales Lernen, Natürlichkeit und Hedonismus (OSO), sowie Vertrauen, Autorität, Sünde/Beichte (Kolleg) „als den Vergleich strukturierende konjunktive Erfahrungsräume“ ineinander übersetzt. Bevor wir uns diesen empirischen Rekonstruktionen zuwenden, gilt es, ein theoretisches Verständnis darüber zu erlangen, wie die von Frank, Katsumi und in gewisser Weise auch Jonas erfahrene Angst vor den Partes als systemimmanent abzuleiten ist. Das gilt vor allem für die römisch-katholischen Themen Sünde und Beichte.

1.2 Normative Rahmen in der katholisch-jesuitischen Sexualethik: Sünde und Beichte

Wie wir sehen konnten, verwendet auch der Theologe und Reformpädagoge Gerold Becker in seinen Veröffentlichungen Begriffe wie „Leibfeindlichkeit“ oder „Verletzbarkeit der Seele“. Jesuiten setzen sich im erst 2013 veröffentlichten Buch „Unheilige Macht“ mit dem sexuellen Missbrauch in ihren Institutionen vor allem mit einer personenbezogenen Mischung aus „*Tragik und Versagen auf breiter Front*“ auseinander (vgl. Dartmann SJ. S. 103). Die Angst, die im religiösen Kontext von Frank und Katsumi erfahren wurde, hat unter anderem ihre Wurzeln in der Sexualethik des Katholizismus. Konrad Hilpert geht zu recht davon aus, dass „die diagnostizierten Ursachen, die ja viel tiefer reichen als das an der Oberfläche skandalisierte Verhalten, nicht schon innerhalb so vergleichsweise kurzer Zeit „im Griff“ sein könnten“ (ebd., S. 141). Wenn man verstehen will, warum bei Frank und Katsumi die erlebte Masturbation durch Jesuiten eine derartige, die gesamte Zukunft beeinträchtigende Angst auslösen konnte, dann ist ein Blick in den tief im Katholizismus ruhenden Sexualpessimismus erforderlich. Nach einem kurzen Einblick in die Genese der spezifischen Sexualethik, der nicht allumfassend sein kann, rücken anschließend die konkreten Themen der Sünde und Beichte als maßgebliche Einflussfaktoren in den Mittelpunkt.

Die Beschäftigung mit der menschlichen Seele begann nicht erst mit dem Juden-, beziehungsweise Christentum und ihrer Besorgnis um das Seelenheil. Besonders die Überlegungen von Platon (428-348 v. Chr.) waren vorrangig der Sorge um die Pflege der Seele

gewidmet. Die philosophischen und religiösen Betrachtungen über die „Seele“ im Wandel der Zeit gingen von einem immateriellen Prinzip der Seele aus: Dieses war bei Pythagoras (6. Jh. v. Chr.) und danach bei Platon zwar an den Leib gebunden, und nur die eigenständige Seele galt als unsterblich, der Leib verstarb. Dies führte zu der späteren Betrachtung des Leibes als dem Kerker der Seele, womit einer Leibfeindlichkeit gewissermaßen Tür und Tor geöffnet wurde. Bei Aristoteles (384-322 v. Chr.) wurden Leib und Seele als eins angesehen, weshalb beide als sterblich galten. Er lokalisierte den Sitz der Seele als immaterielles Formprinzip im Herz. Bis Augustinus (354-430 n. Chr.), der sich um einen Nachweis der Körperlichkeit und Immaterialität der Seele bemühte und schließlich eine Abstufung in eine rationale, irrationale und lebende Seele vornahm. Der rationalen Seele wurden der Geist und der Wille zugeordnet, der irrationalen Seele Trieb und Sinneswahrnehmung, und die lebende Seele regelte die vegetativen Funktionen (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Seele> v. 3.9.2013). Weniger philosophische als vielmehr medizinische Vorstellungen scheinen in der Antike einen Grund für die Einschränkung von Sexualität abgegeben zu haben. Im 6. Jahrhundert v. Chr. wird berichtet *„man solle sich der Sexualität hingeben im Winter, aber nicht im Sommer, und mit Maßen im Frühjahr und Herbst, aber in jeder Jahreszeit sei es für die Gesundheit schädlich“* (Ranke-Heinemann, 1988, S. 14). Man ging von der Schwächung des männlichen Körpers durch den Spermaverlust aus, hingegen nicht für die Frau, weil sie von einer derartigen Energieeinbuße nicht betroffen war (vgl. ebd., S. 14). Der Arzt Hippokrates (4. Jh. v. Chr.) meinte, der Mann gebe dem Körper die größte Energie, wenn er sein Sperma behalte. *„Denn übermäßiger Verlust des Samens führe zu Rückenmarkschwindsucht und zum Tod“* (ebd., S. 14). In den ersten beiden nachchristlichen Jahrhunderten sind es Ärzte, die Abstinenz statt Luststreben empfehlen. Zugleich sind es die Philosophen der Stoa, die mit der Einübung emotionaler [sexueller] Selbstbeherrschung, Gelassenheit und Seelenruhe nach Weisheit zu streben trachteten (vgl. ebd., S. 15). Einübungen, die im Rahmen einer ehelichen Bindung als erfolgreicher durchführbar galten als ohne eine solche. Daraus entwickelte sich die Sichtweise, dass Sexualität und Ehe als eins zu betrachten seien. Die beiden zentralen Prinzipien der kirchlichen Sexualmoral sind bis heute die *„Fortpflanzungszentrierung“* und die *„Ehezentrierung“* (Bartholomäus, 2008, S. 177). Das frühe Mittelalter zeigt, dass sich die Spaltung in Leib und Seele (Geist) in der Inquisition dazu eignete, körperliche Folterungen zu legitimieren, um das Selenheil wiederzuerlangen. In der vergleichbaren Tradition stehen die sogenannten Bußbücher des Mittelalters, in denen regional unterschiedliche Strafen für die „Sünden“ der Gläubigen entwickelt wurden. Es kam zu der Ablösung des traditionellen, von den platonisch beeinflussten Ansichten des Kirchenvaters Augustinus von Hipp geprägten Theologie und Philosophie durch den Aristotelismus. Kirchenväter des Mittelalters, wie Albertus Magnus (1200-1280), strebten nach einer Synthese von platonischen und aristotelischen Ideen; sein Schüler, Thomas von Aquin (1225-1274, Aquinat genannt) be-

seitigte die platonischen Elemente und sicherte die Führung eines an die Erfordernisse des katholischen Glaubens angepassten Aristotelismus.¹⁶

Die Werke von Thomas von Aquin, der 1323 von Papst Johannes XXII heiliggesprochen wurde, stellen bis in die Gegenwart eine wesentliche Grundlage für die katholisch-akademische Ausbildung dar. Zuletzt (1963) bestärkte Papst Paul VI in einem Brief anlässlich einer Gedenkfeier des Konzils von Trient, dass der Theologie, Philosophie und Methode des Thomas v. Aquin zu folgen sei. Philosophisch und theologisch differenziert wird von Thomas von Aquin das abstrakte Naturrecht betrachtet, mit dem naturwüchsigen Körper, aus dem sich moralische Folgen entwickelten und der göttliche Geist (vgl. Hilpert, 2011, S.21). Dennoch ist der „*Sexualpessimismus der Stoa*“ durch das Mittelalter bis in unsere Zeit verfolgbar (Fuchs SJ., 1949, S. 14). Der Thomasexperte und Jesuit Josef Fuchs rezipiert einerseits den Aquinaten als Christ, der von der „*natürlichen Gutheit des Geschlechtslebens*“ ausgeht; für ihn „[sei] *Begierlichkeit und Lust nicht an sich schlecht, sondern etwas Natürliches*“ (vgl. Fuchs SJ. ebd., S. 21). Andererseits sehen „*alle mittelalterlichen Theologen, dass die fleischliche Neigung das Geistige (ingenium) im Menschen [verdunkle]*“ (Fuchs SJ, ebd., S. 46). Durch die Macht des Geschlechtlichen über den geistigen Menschen als Folgen der Erbsündekonstruktion hat sich ein Sexualpessimismus entwickelt, der sich bei dem Aquinaten beispielsweise in Worten ausdrückt: *Schmutzigkeit (immunditia), Befleckung (macula), Abscheulichkeit (foeditas), Schändlichkeit (turpitude) und Weichlichkeit*“ (ebd., S. 50). Diese Schändlichkeit „*verursacht ein Erröten und eine Scheu des Menschen, weshalb sie nur durch die [Ehe] aufgehoben werden kann*“ (vgl. ebd., S. 50). Dass diese Tradition auch im 20. Jahrhundert ihr Ansehen in der römisch-katholischen Kirche nicht verloren hat, begründet Fuchs SJ. wiederum mit Tradition, die wie eine Entschuldigung klingt: „*Thomas stand [...] in einer langen Tradition und bedeutenden Autoritäten [...], so konnte er nicht leicht eine freiere Rede vortragen*“ (ebd., S. 51).

Die Sexualethik des Aquinaten nimmt maßgeblichen Einfluss auf die traditionelle und damit jesuitische Sexualethik (vgl. ebd., S. 9). Insoweit beziehen wir uns für „die Erscheinungen der Sünde“ auf Thomas von Aquin. Allerdings erfährt die Sexualethik im 20. Jahrhundert durch einen Rückgriff auf die Moraltheologie des Alphons Maria Liguori (1696-1787) wieder einen teilweisen Rückschritt im zentralen Thema der ehelichen Sexualität. Dieser besteht unter anderem darin, dass bloße Zärtlichkeiten zwischen Eheleuten den Samenerguss nicht beabsichtigen dürfen, die Gefahr der Befriedigung nicht bestehen darf (vgl. Ranke-Heinemann, S. 270).

Liguori erarbeitete weiterhin „Praktische Unterweisungen für Beichtväter“, auf die wir Bezug nehmen werden (Liguori, Band I, zit. nach der dt. Übersetzung in Manz, 1854). Auf

¹⁶ Aquin ging davon aus, die Seele sei die einzige Form des Körpers, womit er die Zusammengehörigkeit von Seele und Körper unterstrich. Vgl. dazu die Gegenüberstellung von Natur und Gnade in: David Berger, 2001, Thomismus, Köln.

die Beichtpraktiken ist wegen der Relevanz für die Opfer sexuellen Missbrauchs besonders einzugehen. Die ideologische Ebene der Beichte ist seit Jahrhunderten Aufgabe der Theologen: Das Spannungsfeld der Gewissensfreiheit und der institutionellen Normierung, wie sie die Spezifik der Beichte ausmacht, zu analysieren und im Hinblick auf die Folgen in der Gnade der Liebe zu Gott zu beschreiben. Mit der Beichte verfügt der Priester über ein System zur Kontrolle der Gedanken und Handlungen des Pönitenten. Damit sind Sünde und Beichte als Folge der priesterlichen Autorität zugleich auch eine Form der Konstituierung der Biografie und damit des Selbstbildes, wie die Erzählungen von Frank Keres und Katsumi Bach eindrücklich zeigen.

Die Sünde

Die unterschiedlichen Erscheinungen der Sünde werden im Alten Testament in ca. 105 Kapiteln und im Neuen Testament (vgl. Lut. 1952) in ca. 55 Kapiteln mit jeweils unzähligen Versen angesprochen. Die Sündhaftigkeit des Menschen ist nach römisch-katholischer Sichtweise bereits durch seine erste Sünde gegeben:

„Vom Teufel versucht ließ der Mensch in seinem Herzen das Vertrauen zu seinem Schöpfer sterben (vgl. Genesis 3,1), missbrauchte seine Freiheit und gehorchte dem Gebot Gottes nicht. Darin bestand die erste Sünde des Menschen (Erbsünde) (vgl. Römer 5, 19). Danach wird jede Sünde Ungehorsam gegen Gott und Mangel an Vertrauen auf seine Güte hin“ (KKK Nr. 397). Die Sündenkomplexität wurde im Kontext philosophischer Erkenntnisse über die Jahrhunderte neu justiert. Bis hin zur Sexualethik des Aquinaten, die auch nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil (von Oktober 1962 bis Dezember 1965), das zur pastoralen und ökumenischen Erneuerung einberufen war, indessen *„nichts ausdrücklich“* veränderte (vgl. Hilpert, ZdK. 24.4.2013, S. 7).

So definieren Augustinus und der Aquinat die Sünde wie folgt:

„Sie ist ein Wort, eine That oder ein Verlangen gegen das ewige Gesetz. Es heißt gegen das ewige Gesetz, weil darin die ganze formelle Bosheit der Sünde besteht“ (Liguori, 1854, S. 149). Auch die Unterscheidung in Todsünden und lässliche Sünden, wie sie im Katechismus der Katholischen Kirche (KKK) beschrieben ist, wurde bereits von unterschiedlichen Kirchenvätern prinzipiell festgelegt, hinsichtlich der *„Advertenz“* (Achtlosigkeit) und der prinzipiellen *„Einwilligung“* in Sünden in Nuancen analytisch differenziert gewichtet (vgl. ebd., S. 150-167). In der kirchlichen Morallehre haben sich insbesondere zu Fragen von Sexualität und Ehe hinsichtlich der Sündhaftigkeit differenzierte theologische Positionen entwickelt, die hier jedoch nicht relevant sind.¹⁷

¹⁷ Wie sich die Lehre der Kirche verändert hat, zeigt mit Beispielen der Beitrag von Ziegler, Albert *„Sexualität und Ehe. Gleichbleibende Lehre der Kirche?“*, in: ders. Halter/Mieth/Camenzind-Weber, *Sexualität und Ehe; Der Christ vor einem Dauerproblem*, Zürich, 1981 S. 28-67).

Aufgrund des moderneren Sprachgebrauchs, und weil für eine empirisch angelegte Arbeit das katholische Sündenverständnis, wie der gläubige Laie es erfährt, maßgeblich ist, verwenden wir für die weitere Darstellung der Unterscheidung in Todsünden und lässliche Sünden den KKK. Lässliche Sünden sind kleine, entschuldbare Verstöße gegen Gott und den Nächsten. Sie haben keine personale Implikation, sind also keine Todsünden, sondern betreffen beispielsweise schlechte Gedanken, Unbeherrschtheit, Launen usw.

„Eine lässliche Sünde begeht, wer in einer nicht schwerwiegenden Materie eine Vorschrift des Sittengesetzes verletzt, oder das Sittengesetz zwar in einer schwerwiegenden Materie, aber ohne volle Kenntnis oder volle Zustimmung übertritt (KKK Nr. 1862).

Lässliche Sünden kann man zwar vor einem Priester beichten, aber auch ohne Schuldgefühle verschweigen. Durch vollkommene Reue werden die lässlichen Sünden vergeben.

„Die lässliche Sünde stellt eine sittliche Unordnung dar, welche durch die göttliche Liebe, die trotzdem in uns weiterbesteht, wieder gutgemacht werden kann“ (KKK Nr. 1875).

Allerdings können mehrere lässliche Sünden zu unerwünschten Folgen führen: *„Die lässliche Sünde schwächt die göttliche Tugend der Liebe [...] falls die lässliche Sünde mit der Beichte geschieht und nicht bereut wird, macht sie uns allmählich bereit, Todsünden zu begehen [...]“ (KKK Nr. 1863).* Nach römisch-katholischem Verständnis liegt eine Todsünde vor, wenn der Mensch bewusst und absichtlich ein wichtiges Gesetz Gottes übertritt. Eine Todsünde ist definiert durch folgende drei Bedingungen:

1. Die Sünde muss schwer sein. Was eine schwerwiegende Materie ist, wird durch die zehn Gebote erläutert (vgl. KKK Nr. 1858).
2. Der Sünder muss sich der Sünde bewusst sein. Eine Todsünde erfordert die volle Erkenntnis darüber, dass seine Handlung sündhaft ist (vgl. KKK Nr. 1859).
3. Die Todsünde erfordert die volle Zustimmung, der hl. Thomas nannte dies Einwilligung. Denn der Sünder muss wissen, dass er der Versuchung widerstehen könnte und sich dann willentlich für den Gegensatz zum Gesetz Gottes, dem Bösen, entscheiden (vgl. KKK Nr. 1859).

Neben den Todsünden gegen die zehn Gebote, beschreibt der KKK Nr. 1866 weitere Sünden, die als „Hauptsünden“ deshalb bezeichnet werden, weil sie weitere Sünden nach sich ziehen können. In diesem Sinne sind Hauptsünden: Stolz, Habsucht, Neid, Zorn, **Unkeuschheit**, Unmäßigkeit, Trägheit und Überdross. Von diesen und den weiteren im Katechismus aufgeführten Sünden ist für diese Arbeit die Unkeuschheit von besonderer Relevanz, denn sie betrifft massiv die Opfer. Allerdings auch die Täter, deren Perspektive in dieser Untersuchung nicht eingenommen wird.

„Die Keuschheit bedeutet die geglückte Integration der Geschlechtlichkeit in die Person und folglich die innere Einheit des Menschen in seinem leiblichen und geistigen Sein [...]“

Die Tugend der Keuschheit wahrt somit zugleich die Unversehrtheit der Person und die Ganzheit der Hingabe“ (KKK Nr. 2337).

„Die Keuschheit erfordert das Erlernen der Selbstbeherrschung, die eine Erziehung zur menschlichen Freiheit ist. Die Alternative ist klar: Entweder ist der Mensch Herr über seine Triebe und erlangt so den Frieden, oder er wird ihr Knecht und somit unglücklich (KKK Nr. 2339).

„Die Keuschheit soll die Menschen in den verschiedenen Lebensbereichen auszeichnen: Die einen im Stand der Jungfräulichkeit oder in der gottgeweihten Ehelosigkeit, einer hervorragenden Weise, sich leichter mit ungeteiltem Herzen Gott hinzugeben, die anderen, in der für alle vom Sittengesetz bestimmten Weise, je nachdem, ob sie verheiratet oder unverheiratet sind“ (KKK Nr. 2349).

Damit wird implizit auch deutlich, dass Sexualität innerhalb einer Ehe von Gott gewollt ist und zur Freude und Erfüllung führt (vgl. 1.Mose 2,24, Lut.). Wie verhalten sich die Bibel und der Katechismus nun zur Masturbation, der von Frank und Katsumi erlebten Form des sexuellen Missbrauchs?

Eine oft in diesem Zusammenhang erwähnte Stelle ist 1. Mose 38, 1-10. Es geht in diesem Text darum, dass Onan seiner kinderlos verwitweten Schwägerin zu einem Nachkommen verhelfen sollte, damit der Name des Geschlechts nicht aussterbe (5. Mose 25, 5-7). Aber Onan war ungehorsam, ließ im Koitus mit seiner Schwägerin der Samen auf den Boden fallen (Coitus interruptus) und musste wegen dieses Ungehorsams sterben. Darüber hinaus gibt es keine Stelle in der Bibel, die sich direkt mit der Thematik der Selbstbefriedigung beschäftigt (vgl. Hilpert, 2011, S. 20). Gleichwohl ist im Katechismus als einer der Verstöße gegen die Keuschheit die Masturbation festgelegt:

„Masturbation ist die absichtliche Erregung der Geschlechtsorgane mit dem Ziel, geschlechtliche Lust hervorzurufen. [...] Der um ihrer selbst willen gesuchten geschlechtlichen Lust fehlt „die von der sittlichen Ordnung geforderte geschlechtliche Beziehung, jene nämlich, die den vollen Sinn gegenseitiger Hingabe als den einer wirklich humanen Zeugung in wirklicher Liebe realisiert“ (KKK Nr. 2352).

In vergleichbarer Weise wird praktizierte Homosexualität zwischen gleichgeschlechtlichen Menschen als Verstoß gegen die Keuschheit gewertet, weil *„die Weitergabe des Lebens beim Geschlechtsakt ausgeschlossen [ist]“ (vgl. KKK Nr. 2357, 2358).*

Todsünden ziehen den Verlust der göttlichen Gnade nach sich. Eine Todsünde beendet das göttliche Leben in einem getauften Katholiken, es sei denn, er beichtet und zeigt Reue und Genugtuung. Genugtuung bringt das „Sakrament der Buße“, um den Verlust der göttlichen Gnade abzuwenden. Dazu sagt Liguori:

„[...] denn die Keuschheit kann man nach dem Zeugnisse des weisen Mannes nur von Gott durch das Gebet erlangen [...] besonders ermahne er [der Beichtvater] sie, dass sie gegen solche unreine Versuchungen nicht mit Vernunftgründen streiten, sondern vielmehr den Vorsatz erneuern, lieber zu sterben, als in eine Beleidigung Gottes einzuwilligen“ (Liguori, 1854, S. 164-165).

Er empfiehlt weiterhin, dass die Seele vor Lustgefühlen geschützt werden müsse, durch fromme Gedanken an den Tod Jesu Christi, an die Hölle oder den Tod, die sehr nützlich seien (vgl. ebd., S. 164). Bei dem Verstoß gegen die Keuschheit durch Masturbation sieht der Katechismus ein milderer Vorgehen des Priesters vor:

„Um ein ausgewogenes Urteil über die sittliche Verantwortung jener, die sich hierin verfehlen, zu bilden und um die Seelsorge danach auszurichten, soll man affektive Unreife, die Macht eingefleischter Gewohnheiten, Angstzustände und weitere psychische und gesellschaftliche Faktoren berücksichtigen, welche die moralische Schuld vermindern oder sogar aufheben“ (KKK Nr. 2352).

Die weniger strengen Möglichkeiten der Buß-Handhabung von Priestern gegenüber Pönitenten bei Unkeuschheit in Form der Masturbation bieten zugleich die Legitimation „Milde in eigener Sache“ walten zu lassen. Insbesondere, weil die Unkeuschheit in der „gottgeweihten Ehelosigkeit“ der Priester und Patres eine Hauptsünde darstellt. Außerdem nennt der Katechismus als Verstoß gegen die Keuschheit die Vergewaltigung:

„Vergewaltigung ist ein gewaltsamer Einbruch in die geschlechtliche Intimität eines Menschen. Sie ist ein Verstoß gegen die Gerechtigkeit und die Liebe. Vergewaltigung ist eine tiefe Verletzung des jedem Menschen zustehenden Rechts auf Achtung, Freiheit, physische und seelische Unversehrtheit. Sie fügt schweren Schaden zu, der das Opfer lebenslang zeichnen kann. Sie ist stets eine in sich zutiefst verwerfliche Tat. Noch schlimmer ist es, wenn Eltern oder Erzieher ihnen anvertraute Kinder vergewaltigen (KKK Nr. 2356).

Anders als im deutschen Strafgesetzbuch, § 177, Abs. 2, setzt der Begriff der Vergewaltigung im Katechismus keine sexuellen Handlungen voraus, die „mit einem Eindringen in den Körper verbunden sind“. Insofern verfügt der Katechismus über undefinierte Grauzonen, wie sie beispielsweise die Begriffe „gewaltsam“ und „geschlechtliche Intimität“ verkörpern.

Wie zuvor angedeutet wurde, kann eine Sünde durch eine Buße „geheilt“ werden, das setzt jedoch die Beichte voraus, die nun näher zu betrachten ist.

Die Beichte

Nach Liguori sind „gemäß dem Concil von Trient drei Stücke zur Buße notwendig: die Reue, die Beicht[e] und die Genugtuung“ (Liguori, Bd. II, S. 163).

„Die Beicht[e] muß mündlich, geheim, wahr und vollständig sein“ (ebd., S. 185).

Die Beichte soll bei Heranwachsenden alle zwei bis drei Monate erfolgen (vgl. Liguori, Bd. III S. 167). Der Beichtvater muss nun „*genau das Gewissen des Pönitenten kennen zu lernen suchen*“ und wenn der Pönitent sein Gewissen „*nicht recht erforscht habe*“ müsse er ihn eingehend befragen. „*Der Beichtvater ist Richter*“ (vgl. ebd., S. 270, 271) „[...] *Lehrer und Arzt. Die Arznei, die Belehrung nämlich, darf ihm nicht zum Verderben gereichen*“ (ebd., S. 280). Liguori differenziert in der Beschreibung „*des Verfahrens der Beichtväter mit Pönitenten verschiedener Stände*“ in Frauen, Männer und deren Berufe, Kinder, Jünglinge und jungen Mädchen sowie frommen Personen (vgl. Liguori, Bd. III, S. 163-173). Grundsätzlich gilt, dass der Beichtvater um „*geeignete Ermahnungen geben zu können, er nicht bloß die Gattung und Zahl der Sünden kennen [muß], sondern auch ihre Quellen, Ursachen und Gelegenheiten*“ (Liguori, Bd. II, S. 276). Dazu gehören die Zeit, der Ort und die Personen, mit denen man sündigt und man muss die Umstände erfragen (vgl. ebd., S. 277). Bei Kindern „*muß sich der Beichtvater mit der größten Liebe und mit der größtmöglichen Sanftmuth benehmen*“ (Liguori, Bd. III, S. 165). Gleichwohl gehört zur Aufgabe des Beichtvaters, sie zu fragen, „*ob sie niemals eine Sünde aus Schamhaftigkeit verschwiegen haben*“ (ebd., S. 165). Neben weiteren Fragen zu dem Verhalten gegenüber den Eltern, eventuellen Versäumnissen der Messe, zu Lügen, Flüchen, folgt eine weitere Frage „*ob sie nicht etwas Unanständiges gethan haben [...] ob es keine Spässe mit andern Knaben oder Mädchen getrieben und ob es diese Spässe im Geheim gemacht habe oder nicht. [...] Nun, wie oft hast du denn das gethan, etwa fünf oder zehmal? Man frage sie auch, mit wem sie zusammenschlafen, und ob sie nicht im Bett mit den Händen gespielt haben*“ (ebd., S. 166). Und „*Jene, die sich selbst beflecken, frage man auch um die unehrbaren Berührungen, die sie außer den Befleckungen gemacht, und belehre sie, dass dies Todsünden seien*“ (ebd., S. 154).

Dass diese intensive Gewissensprüfung in den Beichtspiegeln 1949 im Erzbistum Köln und 1954 im Bistum Aachen erneut ausführlich dargelegt werden, führt Hilpert aus (vgl. ebd., S. 17f). Sofern der Beichtvater den Eindruck gewinnt, dass der Heranwachsende begreifen kann, „*durch die Sünde Gott beleidigt und die Hölle verdient zu haben, solle man ihnen die heilige Lossprechung erteilen*“ (vgl. Liguori, Bd. III, S. 167). „*Sollten sie aber in schweren Sünden rückfällig geworden sein, so muß man sie ebenso wie Erwachsene behandeln; deßhalb muß man die Lossprechung verschieben, wenn sie nicht außerordentliche Kennzeichen der Reue zeigen*“ (ebd., S. 167). Fasst ein Pönitent den Vorsatz, gebeichtete Sünden nicht mehr zu begehen, dann sind an den Vorsatz folgende Bedingungen geknüpft: „*Er muß 1. fest sein, so nämlich, dass der Sünder den ernstlichen Willen hat, in keinem Fall zu sündigen. 2. Er muß allgemein und 3. wirksam sein*“ (Liguori, Bd. II S. 181). Zu 2.: Der Vorsatz muss allgemein sein, d. h., sich über alle Todsünden erstrecken (vgl. ebd., S. 182) und zu 3.: „*Er muß so wirksam sein, dass sich der Mensch nicht vornimmt, keine Sünden mehr zu begehen, sondern auch alle Mittel zu ergreifen, welche zu*

deren Vermeidung zuträglich sind, und besonders alle nächsten Gelegenheiten zu meiden“ (ebd., S. 183). Schließlich führt die Buße (Genugtuung oder Wiedergutmachung) als eine von dem Beichtvater auferlegte Strafe für eine Sünde dazu, den Pönitenten zu innerer Umkehr zu führen und ihn wieder mit Gott und der Kirche zu versöhnen.

In der zusammenfassenden Betrachtung dieser Quellenzitate wird der Bezug der schulkulturellen Vorstellungen des Jesuitenkollegs auf die traditionelle katholische Moralethik deutlich. Beispielsweise heißt bei Liguori die Selbstbefriedigung noch „Selbstbefleckung“ und stellt eine Todsünde dar. Im Katechismus wird der medizinische Begriff „Masturbation“ verwendet, ist als eine Hauptsünde gegen die Keuschheit ebenfalls eine Todsünde. Das geschlossene System der ignatianischen Pädagogik wurzelt in der Spiritualität des Jesuitenordens sowie in der Vermittlung einer umfassenden Wahrheit, wie sie Gott anbietet. Die mitmenschlichen Verflechtungen zwischen den Vertretern der Institution, den lehrenden Patres und den Schülern sind von diesem spezifischen sozialen Milieu geprägt worden und beeinflussen erheblich das *„Leben nach der Wahrheit“* (vgl. Inhoffen, 2012, S. 43).

1.2.1 Anpassungsformen an das Jesuitenkolleg am Beispiel der Erfahrungsbereiche Autorität und Vertrauen, Sünde und Beichte.

Disziplin im Handeln und Sein

Die Handlungsorientierungen der drei Schüler des Jesuitenkolleg, die sexuellen und psychischen Missbrauch erfahren haben, finden ihren Ausdruck in den sekundären Anpassungsmechanismen an die inoffiziellen Ansprüche von Autoritäten der Institution. Diese Ansprüche, die eine Institution, vertreten durch Amtsträger, hier den Patres, stellt, sind nicht denkbar, ohne zugleich die diesen Ansprüchen gesetzten Schranken (Sanktionen) in den Blick zu nehmen. In der Übereinstimmung darüber, was sich die Beteiligten, Eltern, Schüler und Kolleg, zunächst „schulden“, stimmen sie stillschweigend überein, nämlich in der christlichen Fundierung.¹⁸ Die Parteien setzen also implizit voraus, dass beiderseits Menschen mit einer spezifischen Werthaltung, nämlich einer römisch-katholischen, vorhanden sind. Die Opfer des Kollegs, die hier zu Wort kommen, waren in der Schulzeit römisch-katholischen Glaubens, deshalb kann die Untersuchung sich darauf fokussieren. Hinzu kommt der von der ignatianischen Pädagogik postulierte Vertrauensvorschuss, ohne den die Institution ihren Erziehungsauftrag nicht ausführen kann. Mit dieser grundsätzlichen Übereinstimmung akzeptieren die Parteien auch die Legitimität eventueller Sanktionen, wenn die individuelle Selbst-Definition im Konfliktfall nicht mit der institutionellen übereinstimmt. Damit sind in diesen konkreten Fällen, wie oben aus soziologischer Perspektive gezeigt werden konnte, strukturelle Probleme grundgelegt. Zum einen bewirkt die Generationendifferenz zwischen Schüler und Lehrer ein asymmetrisches Machtverhältnis, der Schüler ist in vielfältiger Weise von dem Lehrer abhängig, zum anderen erfährt diese

¹⁸ Die Grundzüge jesuitischer Erziehung gehen in der Fassung von 1986 nicht mehr von der Notwendigkeit aus, dass Schüler dem christlichem Glauben angehören müssen, vgl. Nr. 101.

Asymmetrie durch den institutionellen Bildungsauftrag (OSO und Kolleg) und durch die gesetzte Autorität Gottes eine institutionalisierte Verstärkung (Kolleg). Allgemeine Sanktionsmaßnahmen, wie beispielsweise eine Ausgangssperre oder ein abendliches Fernsehverbot, können zweifelsohne leichter den Heimschüler als den Tagesschüler treffen. Die Aktivitäten des Kollegs reichen nun über die Dichotomie Tagesschüler vs. Heimschüler hinaus, denn viele Aktivitäten finden nachmittags oder während der Ferien statt, beispielsweise ND-Veranstaltungen, Reisen, Chorproben, Fahrradtouren usw. Ein Schüler verfügt also über eine ganze Reihe von Möglichkeiten, sein Interesse für die Aktivitäten der Institution zu bekunden. Im positiven Fall verschmelzen die Interessen der Organisation mit denen des Schülers, die „Waage“ weist in die gleiche Richtung. Die Besonderheit eines Jesuitenkollegs besteht nun im Gegensatz zu nicht-römisch-katholisch fundierten Internaten darin, dass es über Sanktionsmaßnahmen verfügt, die völlig unabhängig von der täglichen Verweildauer im System eingesetzt werden: das sind die Beichte und die Lossprechung von Sünden.

Darüber hinaus wirken diese Sanktionsmaßnahmen nicht ausschließlich auf den Schüler in der Rolle des Lernenden, sondern sie betreffen ihn in seiner Eigenschaft als Mensch. Schulische Sanktionsmaßnahmen, wie sie zum Beispiel schlechte Noten darstellen, werden von nahezu allen Schulformen eingesetzt. Sie können hinsichtlich individueller Versäumnisse zwar auch Gegenstand einer Beichte sein, werden explizit vom Katechismus als „gegen das ewige Gesetz“ verstößend indes nicht erfasst, weil sie keine sogenannte „personale Implikation“ haben.

Dem religiös-sozialen Arrangement eines Jesuitenkolleg liegen also komplexe Konzeptionen zugrunde, die nicht nur den Lernenden als Mitglied der Schule, sondern vielmehr den ganzen Menschen umfassen. Demnach wird vom Schüler erwartet, dass er nicht nur den schulischen Anforderungen entspricht, sondern die Autoritäten schreiben ihm auf der Basis römisch-katholischer Moralvorstellungen sein gesamtes christliches Sein vor. Wie jede schulische Institution ein bestimmtes Maß an Disziplin des Handelns voraussetzt, so setzt ein Jesuitenkolleg in hohem Maße zusätzlich eine bestimmte Disziplin des Seins voraus. Wie oben beschrieben, können unter idealen Bedingungen Anforderungen, Disziplin und der Schüler als Mensch miteinander verschmelzen. Das geschieht keineswegs von allein, sondern im Rahmen von Anpassungsprozessen. Im positiven Fall leistet der Schüler eine totale primäre Anpassung an die Institution. Wenn die notwendigen idealen Bedingungen seitens der Autoritäten außer Kraft gesetzt werden, und das geschieht mit dem sexuellen Missbrauch, dann ist der ganze Mensch betroffen. Dieser abhängige Schüler ist nun nicht einem selbst erzeugten Konflikt ausgesetzt, vielmehr muss er Mechanismen finden, einem fremdverursachten Konflikt in irgendeiner Weise zu begegnen. Während die Institution bei dem Auslösen eines Konfliktes durch den Schüler die Beichte und Buße als Sanktionsmaßnahme vorhält, verfügt der missbrauchte Schüler über keinerlei äquivalente Sanktionsmaß-

nahmen. Wie ausgeführt, ist im fremdverursachten Konflikt sein gesamtes Selbst betroffen, er muss demnach eine Möglichkeit finden, sich der Rolle und dem Selbst zu entziehen, dass die Institution unter inoffiziellen, einseitig veränderten Bedingungen für ihn verbindlich macht. Nach Goffman stellen sekundäre Anpassungsformen diese Möglichkeit dar. An den Beispielen „*Vertrauen, Sünde und Beichte unter dem impliziten Aspekt Autorität*“ als Erfahrungsbereich für die Kollegschüler, unabhängig von der Eigenschaft Tages- oder Internatsschüler zu sein, sollen die sekundären Anpassungsformen rekonstruiert werden, die es den Schülern erlauben, trotz des Konfliktes als diejenigen zu erscheinen, die sie nach den offiziellen Erwartungen der Institution sein sollten. Dazu werden Auszüge aus den Erzählungen der Opfer herangezogen, die abweichend von der Vorgehensweise für die Schüler der Odenwaldschule, nicht ausführlich wiederholt mit dem Quellenmaterial kontrastiert werden können. Weil nämlich das Quellenmaterial der r.-k. Sexualethik zum einen keinem konkreten Pater des Kollegs zugeschrieben werden kann und zum anderen infolge der Vernetzungen zwischen Religion und jesuitischem Kolleg zusammenhängend dargelegt wurde, verweisen kurze Zitate oder Bezugnahmen auf das Quellenmaterial, somit auf die institutionellen Konstituenten für die sekundären Anpassungsformen der Opfer.

Partikulare Handlungsoptionen der Opfer, oder: Sekundäre Anpassungsformen der Opfer als Bewältigungsstrategie?

Sekundäre Anpassungsform von Frank Keres

Wie ein Schlaglicht wirft zunächst eine von Frank erzählte Erfahrung, unabhängig von Sünde und Beichte, einen Blick auf die von ihm erlebte „Schulkultur“, an der die Spezifik ignatianischer Pädagogik empirisch nachvollziehbar wird.

Frank Keres lernte die Autorität der Patres am Umgang mit Klassenkameraden kennen und hält dafür die Vokabel „*asozialen Missbrauch*“ (Z. 144) bereit:

„Die verbreiten erstens das Gerücht, wir sind die Besten, [...] zweitens, dann machen sie 'ne Aufnahmeprüfung, da sch- schmeißen sie noch mal fuffzich Prozent raus. >Holt Luft< Dann komm die in die erste, zweite Klasse in der Schule, da wird wieder bru-t-a-1st ge-siebt. [...] Und dann haben sie noch ein Jahr vor dem Abitur üblicherweise Leute rausgeschmiss 'n, von denen sie Angst hatt 'n, dass auf dem Kolleg einer durchfällt, das gibts aber nicht, also da gehen wer kein Risiko ein.“ (Z. 145-155).

Frank beschreibt hier eine von ihm so erlebte Institution, die über strenge Regularien und Disziplin eine Leistungsauslese von Schülern betreibt, um dem öffentlich vorhandenen elitären Ruf des Kollegs Rechnung zu tragen. An anderer Stelle seiner Erzählung berichtet er über den umfangreichen Unterricht in Latein und einen schlechten naturwissenschaftlichen Unterricht „[...] wenn wir bei Freunden in deren Schulen in naturwissenschaftlichen Fächern hätt 'n bestehen müssen, wir wären jämmerlich eingegangen. Das einzige, was bei uns gebimst wurde, das war La-tein.“ (vgl. Z. 228-237). Entspricht diese Sichtweise dem

Selbstverständnis ignatianischer Pädagogik? Es werden Widersprüche sichtbar: Als staatlich genehmigte Privatschule war sie zu jener Zeit noch nicht in der heutigen Form in den landesrechtlichen Curricula fundiert. Der jeweilige jesuitische Schulrektor nahm seinen großen Gestaltungsfreiraum im Rahmen seiner persönlichen Stärken in Anspruch. Es gab keinen Schülermangel, und infolge knapper finanzieller Mittel ist die Anschaffung neuer Techniken zugunsten der Vermittlung alter Sprachen zurückgestellt worden. Das änderte sich erst in den 1990er Jahren, so berichtete 2013 ein Schuldirektor. Der Schuldirektor, den Frank erlebte, war offenbar altsprachlich geprägt. Die dafür erforderliche Autorität ist ihm durch seine Ernennung vom Provinzial verliehen worden und von staatlicher Seite traditionell „geglaubt“ worden, wie ein Ordensmitglied die damalige Situation schildert.

Ferner geht Frank Keres von der Vorstellung aus, dass eine sogenannte Elite-Schule die Schüler in allen schulischen Disziplinen gemäß dem jeweils aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand unterrichtet, um so deren Existenzmöglichkeiten in der Gesellschaft zu sichern. Darüber hinaus nimmt Frank an, dass die Patres von pädagogisch zu nutzender christlicher Nächstenliebe geprägt sind.

Aus jesuitischer Sicht könnte die von Frank beschriebene Auslesepraxis zwar dem Primat der Bildung entsprechen, wie es zuvor hergeleitet wurde, korrespondiert jedoch in keiner Weise mit dem Erziehungsanspruch der jesuitischen Kollegien, so: „[...] *im Geist der Liebe zum Nächsten*“ und wie ihn 1996 der damalige Generalobere Peter-Hans Kolvenbach bestätigt hat: „*Die ignatianische Erziehung möchte jeden einzelnen Schüler und Lehrer befähigen, sein Leben im Vertrauen auf Gott anzunehmen [...] seine Berufung zu finden und sie zu leben in Verantwortung für die Mitmenschen, im Dienst an Glauben und Gerechtigkeit*“ (Haub, in: Funiok/Schöndorf, 2000, S. 151). Von „Förderung“ ist nicht die Rede, stattdessen stellt die internationale Kommission für das Apostolat jesuitischer Erziehung einen elitären Anspruch heraus: „*Aber der Zweck von Erziehung in der heutigen Welt [...] kann nicht so begrenzt bleiben, wenn sie wirksam Männer und Frauen mit Wissen und Gewissen vorbereitet, die in der Lage sind, nennenswerte Beiträge zur Zukunft der menschlichen Gemeinschaft zu leisten*“ (Internat. Kommission für das Apostolat jes. Erziehung, in: Funiok/Schöndorf, 2000, S. 244). Die Gesellschaft und das Lernen wird präzisiert in eine „effektive Heilung der menschlichen Gesellschaft und eine Welt, die zugleich menschlicher und göttlicher ist“ (vgl. ebd., S. 245).

Die ideologische Komponente, die Frank erkennt und derer er sich erwehrt, würde das Jesuitenkolleg wegen Systemimmanenz nicht auflösen können und wollen. Denn das Ziel jesuitischer Erziehung erschöpfte sich nicht in der Vorbereitung des Schülers auf eine beliebige berufliche Zukunft, das wäre „begrenzt“, sondern auf eine „berufene“ mit Gott gelebte Existenz, die den Menschen Heilung bringen soll.

Mit Blick auf die Schulgeschichte von Frank können wir an dieser Stelle festhalten, dass er zwar auch ein Jahr mit schlechteren Schulleistungen aufwies (vgl. Z. 1154-1157), sich aus eigenen Kräften aber wieder zu einem der Besten entwickeln konnte. Insofern gelang ihm sehr erfolgreich eine primäre Anpassung an die Institution, für die er Anerkennung durch gute Noten und einen Landesbestenpreis erhielt. Der zu Beginn der Kollegzeit 11/12 - jährige Junge erlebte den Konflikt zwischen den eigenen pubertären Gefühlen und den Ansprüchen der Autorität der Patres, denen er nicht ausweichen konnte. Der ungelöste Konflikt löste Angst bei ihm aus, er lernte und glaubte, dass Sexualität Sünde sei, für die man in die Hölle kommt.

„[...] *meine erste Erfahrung des sexuellen Missbrauchs war im Beichtstuhl, da hatt'n wir einen [...] Knilch, der, ah, hat liebend gern Knäblein sehr indiskret ausgefragt und er konnt es nich genau genug hab'n und immer wieder aufs Neue [...] ich hab im Beichtstuhl beigebracht gekriecht, Sexualität ist Sünde und zwar schwe-re Sünde. Knäblein, wenn du jetzt unters Auto kommst, bist du in der Hölle für ewich [...]*“ (Z. 359-366).

Die Beichte konnten Schüler sowohl bei einem Priester im Kolleg als auch außerhalb, beispielsweise in der zum Wohnort gehörenden Kirchengemeinde ablegen. Frank beichtete im Kolleg, während Katsumi außerhalb in der eigenen Kirchengemeinde beichtete und Jonas Marx sich nur an ein oder zwei sehr frühe Beichten erinnert, jedoch während der Kollegzeit schon nicht mehr zur Beichte ging.

Der Beichtvater von Frank verfolgte die gehorsame, detaillierte „*Erforschung des Gewissens des Jungen*“, wie Liguori es vorschreibt. Der Beichtvater hatte ebenfalls im Blick, dass eine lässliche Sünde zu einer Todsünde werden kann. So könnte sich bei einem Jugendlichen der Gedanke an die Masturbation (lässliche Sünde) zur Tatausführung entwickeln, wodurch eine Hauptsünde, nämlich die der Unkeuschheit, vorliegen würde. Eine solche Sünde beendet nach Liguori das göttliche Leben in einem getauften Katholiken und folgerichtig droht der Beichtvater dem Schüler Frank mit der Hölle. Derselbe Mensch, der ihm „*dann zur Buße gleich drei Vaterunser und Ave-Maria aufbrummt, derselbe Selbstdarsteller steht [...] am Tag drauf im Hochamt, die zentrale Figur*“ und in seiner Autorität als Priester kann er feierlich den Gottesdienst abhalten, „*und selbst [Franks] Eltern geh'n zu Boden*“ (vgl. Z. 369-375). Beide Handlungen des Paters stellen für Frank einen ungelösten Widerspruch dar, die Autorität des Priesters wird in seinen Augen auch von den Eltern anerkannt und Sexualität wird generalisiert auf Dauer mit Strafe und Hölle verknüpft.

Eine Sexualaufklärung erhielt Frank weder im katholischen Elternhaus noch in der Schule. Schulische Ansätze für den Aufklärungsunterricht eines Paters entsprachen dem Katechismus und beabsichtigten infolgedessen keine Einsicht in die natürlichen biologischen Vorgänge bei einem Adoleszenten, einer späteren Ehe oder Partnerschaft (vgl. Frank: Z. 1015-1018).

Franks Angst vor Sexualität erfährt noch eine Steigerung, als er sexuell von einem Vater missbraucht wurde, und zwar mit wechselseitiger Masturbation (vgl. Z. 544-548). Subjektiv trifft Sünde und Angst vor der Hölle, objektiv mit dem sexuellen Missbrauch zusammen, womit die Angst verstärkt wird. Der jahrelange sexuelle Missbrauch bei Frank führt zur Wahrnehmung des Kontrollverlustes über die Situationen und zur Angst kommen Schamgefühle hinzu (vgl. Z. 502, 517, 531). Daraus entwickelten sich massive Schuldgefühle (vgl. Z. 595), einerseits wegen seiner Beteiligung mit vermutlich unerwünschten, eigenen physischen Reaktionen, andererseits wegen der schweren Sünde. Eine Einordnung der Vorgänge als sexueller Missbrauch mit einem Abhängigen, der einen Straftatbestand darstellt, war dem Jungen nicht möglich. Eine Beichte dieser Vorgänge war aufgrund der gefühlsmäßigen Verstrickung genauso ausgeschlossen wie eine Offenbarung des sexuellen Missbrauchs den Eltern gegenüber. Unabhängig von dem angespannten Verhältnis zum Vater quälte Frank der Gedanke der Glaubwürdigkeit, schließlich erlebte er seine Eltern als praktizierende Katholiken. Trotz des extremen Leidensdruckes gelang es ihm nicht, externe Hilfe zu mobilisieren.

Frank konnte die traumatischen Ereignisse nur abwehren und sich als sekundäre Anpassungsform einen **Zwischenraum** schaffen, der ihm den völligen **psychosozialen Rückzug** ermöglichte. Damit ist es ihm zwar gelungen, eine Distanz auszudrücken zwischen sich selbst und dem, womit der Täter ihn identifizieren wollte. Allerdings führt die wiederholt erlebte Angst vor dem Trauma (Missbrauch/Masturbation – Sünde – Hölle) zu einem dauerhaften physischen Näheproblem zu anderen Menschen, wie Frank erzählt. Eine vom Katechismus erstrebte „*geglückte Integration der Geschlechtlichkeit in die Person*“ (KKK Nr. 2337) vermag Frank nicht zu erfahren. Außerdem flüchtet er in eine außerordentliche Leistungsbereitschaft und verließ als 16-Jähriger das Kolleg zum Universitätsbesuch, wann immer es möglich war.

„[...] *ich bin mit 16 dann zu Uni gegangen, weg von der Schule. Ich hab sie eigentlich immer geflohen [...]*“ (Z. 564-566)

Der von ihm als Tagesschüler nutzbare **Freiraum, die Schule zu verlassen**, stellt zwar auch eine sekundäre Anpassungsform dar, wird jedoch im Verlaufe seines Lebens durch die Sublimierung seiner Triebwelt in geistige Tätigkeiten zu einem existenziellen Bedürfnis.

„*Ich habe eine Technik, Menschen von mir wegzuschieben (Z. 437). [...] man ist eigentlich fürs Leben Jesuit. Heute hat meine Frau erst eine Ahnung, woher meine plötzliche Eiskälte kommen kann*“ (Z. 442-443).

Die Komplexität eines traumatischen Prozesses kann auf Grundlage der vorliegenden biografischen Erzählung nicht rekonstruiert werden. Gleichwohl scheint auch seine „Sprachlosigkeit“ eine bewusste moralische und kommunikative Auseinandersetzung mit der Widerfahrnis des sexuellen Missbrauchs zu verhindern. Die entsprechenden Kompensations-

handlungen, wie sie zum einen der Rückzug und zum anderen die außerordentliche Leistungsanstrengung bis zum Ende des Studiums und darüber hinaus darstellen, tragen zu einer gewissen Verselbstständigung des biografischen Verlaufes bei. Denn mit der fehlenden Auseinandersetzung über das Missbrauchsgeschehen fehlt zugleich die theoretische Aufarbeitung mit dem religiösen Gehalt der Sünde und verschärft so den Prozess seiner Isolation. Eine Integration der Missbrauchsgeschehnisse und dem Komplex Sünde/Beichte/Buße in sein Selbst ist unter diesen Umständen ausgeschlossen. Die Konsequenzen daraus tragen er und seine Familie über Jahrzehnte. Eine Selbstentfremdung von Sexualität und körperlicher Nähe können bis in die 70er Lebensjahre von Frank nicht aufgelöst werden. Erst im Rahmen der medialen Veröffentlichungsdynamik des Jahres 2009/2010 ist das Potenzial für eine theoretische Aufarbeitung der Widerfahrnisse entstanden und eine Perspektive für eine Selbstentlastung sichtbar geworden.

Sekundäre Anpassungsform von Katsumi Bach

Katsumi Bach betritt das Jesuitenkolleg, nachdem es Frank Keres zwei Jahre zuvor mit dem Abitur verlassen hatte. In seiner Klasse waren anfangs 42 Schüler, das Abitur erlangten 32 von ihnen. Wie Frank hielt auch er den naturwissenschaftlichen Unterricht im Kolleg keineswegs für elitär:

„Ich habe Medizin studiert. Ich hatte mich ganz schwer getan in Mathematik, in Physik, in Chemie, Biologie hatte ich einen sehr guten Biologielehrer, aber es hörte leider in Untertertia auf[...] Aber das alles war Mist, das war schlecht, [...] meine Kommilitonen, die ich hatte, die waren alle viel besser [...] da war nichts von Elite, nichts, in meiner Zeit“ (Z. 1440-1446).

Die für Franks Schulzeit beschriebene Curricula-Situation, wonach der Schuldirektor den Lehrplan nach seinen Stärken ausrichtete, hielt offenbar auch 1968 noch an, als Katsumi mit dem Abitur die Schulzeit beendete. Während Franks Leidensgeschichte bereits in der Beichte begann, spielte die Beichte im Leben des Jugendlichen Katsumi anscheinend keine Rolle mehr, denn seine Erzählung enthielt keine weiteren Erfahrungen zu diesem Thema. Weil das Interview für den Erzählenden jedoch emotional stark belastend war, vergewisserte sich die Interviewende im September 2013 telefonisch, ob die Thematik „Beichte“ möglicherweise im Rahmen dieses besonderen Interviews zu wenig Beachtung gefunden habe. Katsumi Bach erzählte nun, dass er als Kind zwar regelmäßig zur Beichte und zur Kommunion gegangen sei, als Jugendlicher nicht mehr, weil er sich unschuldig gefühlt habe. Zudem hätte er *„wegen der fehlenden Worte auch nicht gewusst, was er hätte erzählen können. Sein Beichtpriester sei auch früher nicht einführend genug gewesen, als dass mit behutsamen Fragen ein Gespräch über den Täter im Kolleg hätte in Gang kommen können. Er erinnere sich nicht, wann genau er zum letzten Mal zur Beichte gegangen sei, die Eltern haben auch nie nachgefragt. Der Vater hatte ihn ja sowieso ‚glattgebügelt‘, da war ein Sich-Öffnen auch unmöglich“*. (so auch Z. 416-422).

Eine Gemeinsamkeit mit dem Fall Frank Keres entsteht in der ebenfalls vorhandenen Bindung der Familien an den römisch-katholischen Glauben. In der Familie von Katsumi Bach in noch ausgeprägterem Maße als in Franks Familie, weil Verwandte von Katsumi in mehreren Generationen katholische Amtsträger, Äbtissinnen und leitende Schwestern waren. Eine vertraute Beziehung bestand ferner zu dem Jesuitenkolleg, das von Cousins und Onkel der Mutter schon besucht worden war. Drei ältere Brüder von Katsumi waren ebenfalls Kollegschüler, sodass *„die sich untereinander kannten irgendwie und so“* (Z. 120). Wie Katsumi erzählte, waren die Besuche der kirchlich tätigen Verwandten in der Familie Bach stets durch eine freundliche, wohlwollende Atmosphäre geprägt. Die gelegentlichen sonntäglichen Besuche des Paters, der ihn missbrauchte, zeigte dessen manipulative, pervertierte Kompetenz, die von den Eltern nicht durchschaut wurde:

„Manchmal hab ich gezweifelt und hab gedacht, sind die beiden [Vater und Täter] unter einer Decke? Stecken unter einer Decke, oder so?“ (Z. 518-520).

Katsumi ist von einem Pater etwa vier Jahre sexuell missbraucht worden (vgl. Z. 915-922). Nicht wie Frank an Nachmittagen in der Schule, sondern im ND-Heim und anlässlich von Latein-Nachhilfeunterricht in Rauken (Österreich), wo sich der Pater ein Jahr wegen Erkrankung aufhielt. Die Eltern von Katsumi waren durch die älteren Söhne auf dem Kolleg bereits mit der Jugendgruppe „Neu Deutschland“ vertraut, womit für sie keine Veranlassung bestand, nachzufragen, wo Katsumi spätnachmittags oder abends bleibe. Unter der symbiotischen Verquickung von Katholizismus und Pädagogik in der Institution und im Pater litt Katsumi ebenso wie Frank.

Katsumi erzählt:

„[...] ähm, ich weiß noch wie die, die die erste Ladung Sperma auf mein Körper kam, wie das heiß war und wie das dann so langsam runtertropfte, und ich kann mich an diese ganze Geschichte – ich fand das so schrecklich, und dann die Finger von ihm, die auch nass waren usw. Und am nächsten Morgen war die Messe, und da musst ich ihm Messe dienen und dann, dieselben Finger, wie wirklich am Abend tropfend waren, die haben mir dann die Hostie in den Mund ge-, und ich fand das so-, ich wollte die und –. Es war also ganz schrecklich [...]“ (Z. 248-255)

Auch Katsumi erlebte im Elternhaus keine sexuelle Aufklärung, die patriarchalischen Väter von Frank und Katsumi verhinderten darüber hinaus auch Fragen der Jungen. Die „Sprachlosigkeit“ der Jungen fand kein Ventil zur Öffnung, aus der Erfahrung der eigenen Ohnmacht entstehen Verzweiflung, Hilflosigkeit und tiefe seelische Verletzungen. Während Frank mit dem Täter keinerlei Gefühle von emotionaler oder sozialer Anerkennung zu verbinden scheint, empfand Katsumi den Täter zwar persönlich als *„lieblos [...] furchtbar lieblos [...] unangenehme Wurzelbürste [...] der stank nach Zigarre [...] nichts mit irgendwelcher Verführung“* (Z. 262-268), erlebte aber ein Gefühl von sozialer Wertschätzung

„denn er holte einen ja rein [...] das war etwas ganz besonderes gewesen [...] das was hier in der Familie defizitär war, wurde da quasi ‚aufgefüllt‘ eben aber mit dem Preis, sich sexuell missbrauchen zu lassen“ (Z. 492-494). Der r.-k. Glaube entfaltet bei Katsumi seine „ganze“ Wirkung. Der sexuelle Missbrauch wird von ihm ansatzweise umgedeutet in einen Dienst am Nächsten „[...] das hat doch irgendwie in dieses Schema gepasst, eben für den anderen letzten Endes da zu sein oder irgendwie [...]“ (Z. 495-497). Katsumi steht dem Täter durchaus kritisch gegenüber, findet aber keinen Ausweg, denn er „kann diese Angriffe auf sich nicht verhindern [...] und hat sich soo wahnsinnig geschämt [...]“ (vgl. Z. 283-286). Schließlich führte der sexuelle Missbrauch zu dem Gefühl, „schwul“ zu sein (Z. 583). Möglicherweise erfährt Katsumi mit der Umdeutung seiner Selbstwahrnehmung in „schwul“ als Anpassung an die Missbrauchssituation eine gewisse Entlastung in den Gefühlsverwirrungen und der Hilflosigkeit. Nachdem seine Geschwister und er in sexuellen Fragen „stumm gehalten“ (Z. 422) und im strengen katholischen Elternhaus Kritik oder Widerspruch nicht geduldet wurden, forschten die Eltern auch nicht nach, warum dieser als begabt geltende Sohn plötzlich in der Schule einmal sitzen blieb. Das Symptom „Leistungsabfall“ barg offensichtlich für die Eltern keinerlei Hinweise darauf, dass ihr Sohn mit ernsthaften Schwierigkeiten zu kämpfen haben könnte. Die Tabuisierung der Sexualität bedeutet den Verlust der kommunikativen Verständigung darüber mit Gleichaltrigen, den Brüdern oder den Eltern. Somit findet bei Katsumi wie bei Frank eine kommunikative Auseinandersetzung über die Missbrauchsgeschehnisse nicht statt und verschärft den Prozess der Abkapselung. Beide Schüler können die Widerfahrnisse nur abwehren: „Ich bin nach innen gewachsen, wissen Sie“ (Z. 685), „das ist alles wirklich eine ganz tiefe, tiefe, tiefe Wunde gewesen, die nie gezeigt worden ist [...] die konnte nie abfließen“ (Z. 674-678). Auch Katsumi schuf sich als sekundäre Anpassungsform erstens die absolute Geheimhaltung und zweitens einen **Zwischenraum**, zwischen der Identifikation mit der Institution und der nicht möglichen, offenen Opposition gegen diese, die in seinem **psychosozialen Rückzug** und den sich daraus entwickelten gesundheitlichen Folgen mündeten.

Beide Jugendliche verließen traumatisiert das Kolleg, wobei Katsumi das Studium seiner Wahl, nämlich Musik, nicht in Angriff nehmen durfte, sondern schließlich unter Aufbietung aller trainierten Selbstdisziplin Medizin studierte. Wie Frank litt er daran, wie erstarrt zu sein (vgl. Z. 601), die körperliche Nähe anderer Menschen nicht ertragen zu können, nicht nur zu Mädchen, oder sich unbekleidet zu zeigen (vgl. Z. 590); Katsumi fiel immer wieder in Depressionen und zeigte deutliche Orientierungsprobleme (vgl. Z. 692-698, 994, 1159).

Die tiefe Verwurzelung der Familie Bach im r.-k. Glauben bewirkte bei den Eltern von Katsumi „das volle Vertrauen“ in die Patres (Z. 508). Neben der „Sprachlosigkeit“ von Katsumi zeigt sich aber an diesem Punkt, dass Katsumi keine Chance haben konnte, seinen sexuellen Missbrauch zu offenbaren und somit psychische Entlastung zu erfahren. „Ver-

trauen“ nimmt im Katholizismus eine generalisierte Funktion ein und entlastet damit die elterlichen Handlungszusammenhänge. Die Entlastung wirkt umso stärker, als das Jesuitenkolleg durch die Wertsetzungen des römisch-katholischen Glaubens die Generalisierung und Autorität der Institution durch den Glauben der Eltern und vieler Verwandter mitgetragen weiß. Die Autorität des Glaubens, repräsentiert im Interaktionszusammenhang Kolleg, Kirche und Patres, bildet den funktionalen Systemzusammenhang, durch den Kommunikation gestiftet und legitimiert wird – aber auch rekursiv durch die Systemelemente Ermöglichungs- und Verstärkungsbedingungen geschaffen werden konnten. Der im Katechismus verankerte Gehorsam fordert ungeteilt den ganzen Menschen und fordert das Ausschalten des eigenen Urteils. Selbst wenn Katsumi über die Ereignisse hätte reden können, ist es eher unwahrscheinlich, dass die Eltern ihm geglaubt hätten. Seine Mutter konnte selbst den erwachsenen Sohn „*nicht verstehen*“ (Z. 1017), als er Jahrzehnte später die Missbrauchsgeschichte seiner im Kloster lebenden Tante und diese sie der Mutter erzählte. Eine Integration der Missbrauchsgeschichte in sein Selbst gelang bis 2009/2010 nicht, obwohl er Ende der 90er Jahre seinen Schwestern und der Ehefrau und 2004 dem Schulrektor davon erzählte. Wie bei Frank endet das Trauma nicht dadurch, dass Zeit vergangen ist. Erst die öffentliche Anerkennung des erlittenen Unrechts und die öffentliche, moralische Verurteilung der Täter ermöglicht die eigene Selbstdefinition, Opfer gewesen zu sein, womit ein Neuanfang ermöglicht wird. Im Jahre 2013 erhält Katsumi weiterhin Unterstützung durch eine Traumatherapie. Die praktizierte Musik wird sein „Sprachrohr“, stellt zum einen eine berufliche Kompensation und zum anderen eine wesentliche Bearbeitungsstrategie dar, sodass eine gute Chance besteht, das Erfahrene zu verarbeiten und zu einem Teil seiner Identität zu machen.

Sekundäre Anpassungsform von Jonas Marx

Jonas Marx ist nahezu 10 Jahre nach der Schulzeit von Katsumi Bach mit dem patriarchalischen Machtsystem des Jesuitenkollegs konfrontiert. Bei ihm zeigen sich distinkte, das heißt sehr spezifische und sich deutlich von Frank und Katsumi abhebende Anpassungsformen.

Jonas stammt zwar auch aus einer katholischen Familie, in der er konservativ liebevoll und mit gelegentlichen körperlichen Strafen erzogen wurde. Die Eltern waren unterschiedlich ehrgeizig, das führte zu familialen Spannungen zwischen einem depressiven Vater und einer aufstiegsorientierten Mutter (vgl. Z. 301-303). Er erhielt auch die Kommunion, ging aber mit den Eltern unregelmäßig in die Kirche und sehr selten zur Beichte, als Jugendlicher gar nicht mehr. Somit ruhen die Wurzeln seiner primären, kindlichen Lebenssphäre weniger im r.-k. Glauben, sondern vielmehr in der Solidarität seiner Freunde im Sportverein und in den Jugendgruppen der Arbeiterwohlfahrt.

Einerseits fühlte er sich zu den Bildungschancen des Kollegs hingezogen, andererseits litt er unter der Intoleranz der Lehrer. Die „*repressive Atmosphäre mit Angst und Bedrohung*“

(Z. 592) bedrückte Jonas von Anfang an. Ihm schwebte schon in jungen Jahren ein sozial gerechtes Gesellschaftsmodell vor, ohne es als ein solches benennen zu können. Jonas wählte die Formulierungen: „[...] *ah, Stichwort Zusammenwohnen, Zusammenarbeiten, Zusammenlernen, Gutes tun also [...]*“ (Z. 275-276). Er unterschied relativ schnell zwischen seiner Vorstellung von einem christlich fundierten Umgang miteinander, der von „*einer Ebene einer nahezu klösterlichen Gemeinschaft geprägt war*“ (vgl. Z. 403-405) und der erlebten Kritik- und Reflexionsintoleranz der Lehrer, die er wie folgt beschreibt:

„[...] *also, [...] deutlich rechts, überhaupt nicht humanistisch, also zum Christentum gehört auch der Umgang mit Fehlern und Schwächen, das war überhaupt nicht angesagt, ganz im Gegenteil, und dort hat man als kleiner Junge schon mitbekommen, na also (1) Gehorsam, Verbote, kritisches Hinterfragen nicht gewünscht, so die Richtung [...]*“ (Z. 262-267)

Darüber hinaus übt der Internatsleiter psychischen Druck auf Jonas aus, dass er sich doch anstelle seines Engagements bei der SPD-nahen Arbeiterwohlfahrt der Gruppe „Neu Deutschland“ und den Kollegveranstaltungen anschließen möge (vgl. Z. 527-537). Jonas erzählt:

„[...] *wenn man mit dem orangen Button Willy in der Schule erschien, da war man schon Kommunist [...]*“ (Z. 777).

Im Unterschied zu Frank und Katsumi gehörte er einer Generation an, in der sich die Gesellschaft gegenüber sexuellen Themen bereits liberaler zeigte, „*wir hatten zu Hause 'nen vollkommen unverkrampftes Verhältnis*“ (Z. 402). Für Jonas war beispielsweise das nackte Duschen nach dem gemeinsamen Tischtennispiel mit dem Internatsleiter kein Problem, im Gegenteil, er fühlte sich eher ernst genommen und zu einer „*gleichen Ebene*“ gehörend.

Ogleich Jonas in der Grundschule aufgrund guter Noten eine Empfehlung für das Gymnasium hatte, entwickelten sich seine Leistungen auf dem Kolleg negativ. Die oben aufgeführten Dissonanzen, zum einen in der Familie, zum anderen zwischen seiner Vorstellung von einem christlichen Leben und Lernen in einem Jesuitenkolleg und der erlebten Realität, führten zu einer ambivalenten Konfliktsituation in ihm, die sein Selbstbild außerordentlich verunsicherte.

Gehen wir von einem familialen und jesuitischen, gemeinsamen Interesse am Kind aus, dann treten in dieser Konstellation deutliche Merkmale für das Scheitern der institutionellen, ignatianisch-pädagogischen Ansprüche zutage.

„*In einer Jesuitenschule steht die Erziehung zur Gerechtigkeit im Vordergrund*“ (Nr. 77 Grundzüge jesuitischer Erziehung, 1986, in: Wissen-Gewissen-Gespür, 1998, S. 36) ist eine Aussage, mit der sich Jonas, solitär betrachtet, sofort hätte einverstanden erklären können. Aus dem weiteren Text der „Grundzüge“ wird jedoch klar, dass eine vorgesehene

„*kritische Analyse der Gesellschaft*“ (ebd., Nr. 78) stets „*auf ein sichtbares Zeugnis für den **Glauben, der Gerechtigkeit schafft***“ (ebd., Nr. 79), zu reflektieren ist. An diesem Beispiel der These von Gerechtigkeit allein durch Glauben, wird die von Jonas und seinen Eltern nicht aufzulösende systemische Verflechtung deutlich. Es ist nicht vorstellbar, dass die Familie Marx, so wie Jonas sie beschreibt, Gerechtigkeit und Zugehörigkeit die säkular begründeten Menschenrechte und die Menschenwürde als reserviert nur für „*Gläubige als von Gott Begnadete*“ betrachten können.

Unabhängig davon, ob sich Jonas im Internat befindet, Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfeunterricht erhält oder Tagesschüler ist, impliziert die ignatianische Pädagogik einen vergleichbaren Gültigkeitsanspruch des Glaubens für die Alltagswelt der Eltern. Das traf für die Familien sowohl von Frank als auch von Katsumi zu, nicht jedoch für Jonas' Familie. Ließe sich Jonas vollumfänglich auf die Ansprüche des Kollegs ein, hätte er sich von seiner Familie sicherlich entfremdet. Wie wir bei der „ignatianischen Pädagogik“ lesen konnten (vgl. Teil C, 1.2) geht sie von der gottgegebenen familialen Erziehungskompetenz aus. Jonas und seine Eltern vermochten nicht zu durchschauen, dass das ignatianische Paradigma nicht auf Wertneutralität beruht, sondern ausschließlich in „*der Wahrheit Gottes*“ gründet, und dadurch die Erziehungsziele ihre Legitimität ableiten. Jonas konnte das „systemische Geflecht“ nicht verbalisieren, hatte aber eine deutliche emotionale Wahrnehmung:

„[...] *ich hab seinen ganzen Christenscheiß, den er erzählt hat, in Zweifel gezogen, [...] is jetzt nicht so, dass da 'n großer Hass war [...] es ist weniger Pater Stein als das System [...] über Jahre diese repressive Mhm eigentlich nie das Gefühl, dass man so in Sicherheit ist [...]*“ (Z. 580-586).

Im Gegensatz dazu verfolgten die Eltern, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, ein weltliches Erziehungsziel, nämlich eine bessere Schulbildung und berufliche Aufstiegschancen für den Sohn. Dass sich die Eltern infolge des systeminhärenten, religiösen Anspruch des Kollegs in einer permanenten Bewährungssituation befanden, konnte von ihnen wahrscheinlich nicht realisiert werden. Dennoch wurden mit den vielfältigen institutionellen Bemühungen um und mit Jonas die Eltern faktisch auf die Anschlussfähigkeit ihrer Lebensform an das als gültig gesetzte instrumentell-formal verankerte Erziehungsparadigma verpflichtet.

Die Vermutung liegt nahe, dass der Internatsleiter sehr wohl die Konfliktlage der Familie Marx zutreffend einschätzen konnte. Wenn dem so wäre, hätte dem Jungen wahrscheinlich eine frühe Umschulung auf ein städtisches Gymnasium eher zu einem Abitur verholfen, als auf dem Kolleg zu verbleiben und zu scheitern. Warum nahm der Schulleiter dies billigend in Kauf? Es sind mehrere Gründe denkbar. Erstens, weil er Jonas für seine persönliche Bedürfnisbefriedigung gewinnen wollte (was ihm mit dem grenzwertigen Fotografieren teilweise gelang), zweitens dem im Schulamt tätigen Vater beweisen wollte, dass ein Kolleg

jeder sozialen Gruppe offen steht und er drittens sein Scheitern – und damit das institutionelle Versagen – nicht eingestehen wollte, um dem Ruf des Kollegs nicht zu schaden. Das Kolleg verstand sich als „*elitäre katholische Institution mit Strahlkraft, weit über die Landesgrenzen hinaus*“, in der Pater Stein sich eine Machtinsel, ein „*Fürstentum*“ installieren konnte (vgl. Roers SJ, in: Brüntrup, Herwartz, Kügler, 2013, S. 75). Schließlich könnte das Eingeständnis, dass die ignatianische Pädagogik ihren Überlegenheitsanspruch nicht immer einlösen kann, mit seinem Selbstverständnis nicht im Einklang gestanden haben. Außerdem sind die religiös-dogmatischen Ansprüche an ein jesuitisches Kolleg von dem Internatsleiter auf eine Art und Weise internalisiert worden, die eine schon zitierte Forderung von P. Hans-Peter Kolvenbach, SJ außer Acht ließ: „*Die Freiheit Gott zu finden, schließt jede Art von Indoktrination oder Manipulation aus*“. Im Ergebnis ist es der Institution und ihren pädagogischen Mitarbeitern trotz gegebener Vorbilder nicht gelungen, Jonas in einem umfassenden Sinn habituell „ignatianisch“ zu formen. Dies weist auf eine Schule hin, in der Leistungsexzellenz mit ideologischer Überformung bedeutsamer ist als die Integration in eine Gemeinschaft, die das Ziel verfolgt, „*eine Welt zu schaffen, die zugleich menschlicher und göttlicher ist*“ (Internat. Kommission für das Apostolat jes. Erziehung, in: Funiok/Schöndorf, 1993, S. 245).

Das bedeutet, dass es Jonas nur partiell möglich war, eine primäre Anpassung an die Institution zu leisten. Im Gegensatz zu Frank und Katsumi verlässt Jonas mit 18 Jahren das Kolleg ohne Abitur. Die partielle Anpassung kommt in seinen schwankenden Leistungen zum Ausdruck, aber auch in der Anerkennung seiner Mitschüler, die ihn zum Klassensprecher wählen. Die Versuche des sexuellen Missbrauchs konnte Jonas im Alter von etwa 17 Jahren physisch abwehren. Welchen Ausweg sucht Jonas aus seiner prekären Lage? Seine Konfliktlösungsstrategie bestand einerseits in seiner hilflos anmutenden schulischen Verweigerung und andererseits in der Nutzung sekundärer Anpassungsformen, wie die immer umfangreicher werdende Ausgestaltung **territorialer Freiräume und Ablenkungen**. Entsprechend der zu Frank und Katsumi differenten Konfliktlage entwickelt Jonas keinen psychosozialen Rückzug und geht nicht in die innere Isolation, wenngleich diese drei Schüler sich gleichermaßen von der r.-k. Kirche abwenden. Auch Jonas und seine Eltern erleben einen Vertrauensmissbrauch, obwohl sich die ursächlichen Zusammenhänge bei Frank und Katsumi anders darstellen. Für Jonas könnte der Vertrauensmissbrauch eine Basis in den unterschiedlichen Vorstellungen seiner Familie und dem Kolleg von einem „christlich erwartbaren Verhalten“ aufweisen. Indem seine Eltern ihre Vorstellungen über christliches Verhalten, rekonstruierbar aus Jonas kindlichen Einstellungen (Z. 275f, Engagement der Eltern in der AWO), auch den Patres unterstellen, werden die wechselseitigen Erwartungshaltungen kommunikativ nicht mehr abgeglichen. Vertrauen diente auch hier als Medium der Übertragung reduzierter Komplexität. Das asymmetrische Verhältnis wird durch die gesetzte Autorität der Patres perpetuiert.

Jonas verstärkt seinen Orientierungsrahmen außerhalb des Schulgeländes, mit der Jugendarbeit bei der Arbeiterwohlfahrt, knüpft in der Stadt Kontakte zur linken, alternativen Szene, raucht Tabak und Haschisch, trinkt Alkohol, wird jedoch nicht abhängig. Erst als sein sekundäres Anpassungsverhalten sich nicht mehr im „Untergrund“ abspielte, sondern durch Drogenkonsum und Kritik schulöffentlich wurde, trafen die Beteiligten auf Veranlassung des Internatsleiters eine Vereinbarung zur Beendigung des Kollegbesuches.

Er verlässt ohne ignatianische und berufliche Orientierung für sein weiteres Leben das Kolleg. Wie wir schon wissen, war für Jonas der Weg in eine sogenannte bürgerliche Existenz sehr weit, das Scheitern im Kolleg enthält für ihn eine nach wie vor ungeklärte Ambivalenz (vgl. Z. 692). Dafür sprechen der immer wiederkehrende Traum, seine Legitimationsbestrebungen für das Verhalten des Internatsleiters und die Einsicht, dass er doch Lateinkenntnisse vermisste (vgl. Z. 305, 347-348, 481-487, 707-710).

1.3 Die Odenwaldschule: Normative Rahmen und sekundäre Anpassungsformen

Die soziale Zwittersituation der Betroffenen der Odenwaldschule, einerseits Wohn-, Arbeits- und Lebensgemeinschaft auf Zeit, andererseits eine formale, gewünscht demokratische Organisation zu sein, eröffnet eine weitere Doppeldeutigkeit: Der Schüler übernimmt – mehr oder weniger freiwillig – Pflichten und bringt dafür Identifikation, ein Gefühl der Zugehörigkeit und emotionale Bindung auf (vgl. Goffman, 1972, S. 171). Diesem sichtbaren, formellen Teil seiner primären Anpassung an das Internat steht aber ein unsichtbarer Teil gegenüber. Der unsichtbare, informelle Teil kann individuell sein, aber durchaus einen kollektiven Charakter annehmen, wie die Cliquesbeziehungen zeigen, in denen beispielsweise die Beschaffung von Rauschmitteln und Ausflüge in das regionale Umfeld organisiert stattfanden. Mit derartigen Praktiken wird die offizielle Bühne verlassen und der oder die Teilnehmer bewegen sich im „Unterleben“ des Internats (vgl. ebd., S. 194). Der Betroffene wird bemüht sein, ein Gleichgewicht herzustellen zwischen Identifikation mit der Organisation und der Opposition gegen diese (vgl. Goffman, 1972, S. 304). Insoweit stellen sekundäre Anpassungsmechanismen in geschlossenen Systemen die Opposition dar, weil die primäre Ebene unter dem Aspekt des sexuellen Missbrauchs keine Handlungsoptionen bietet.

Nun lassen sich sekundäre Anpassungsmechanismen an das „Unterleben“ auch für die OSO aus dem Blickwinkel der Betroffenen emergieren. Obwohl die sekundären Anpassungspraktiken der Schüler direkt mit den institutionellen Möglichkeitsräumen und damit auch der Täter zusammenhängen, bleibt diese Studie weiterhin auf die Opferperspektive fokussiert. Besonders instrumentell-formale Institutionen, in denen es zum System gehört „drinnen zu leben“ wie die Opfer der Odenwaldschule, dabei muss es sich nicht um eine totale Institution wie ein Gefängnis, Schiff, Psychiatrische Anstalt usw. handeln, werden in der Regel ein reiches „Unterleben“ aufweisen. Denn je mehr Zeit durch die Institution verplant werden muss, desto geringer die Wahrscheinlichkeit, lückenlose Kontrolle auszuüben

(vgl. Goffman, 1972, S. 197). Die sekundären Anpassungsformen fügen sich in die primäre Anpassung insofern ein, als sie sich den bestehenden institutionellen Strukturen anpassen, andernfalls müsste die Institution eine radikale Veränderung, beispielsweise die Schließung, anstreben.

Im Folgenden wird es um die elementaren Erfahrungsbereiche der Odenwaldschule im Hinblick auf den Erfahrungsraum „Demokratie und soziales Lernen“ gehen, um sodann die sekundären Anpassungsformen der Schüler zu ermitteln.

1.3.1 Der normative Rahmen: „Demokratie und soziales Lernen“

Das seit der Schulgründung bestehende formale Ziel, Schülern ein demokratisches Mitbestimmungsrecht zu gewähren, wurde institutionalisiert: bereits in seiner Programm- und Werbeschrift für die Odenwaldschule (1909) hatte Paul Geheeb festgehalten, dass die Vollversammlung der Schulgemeinde, der Schüler und Mitarbeiter, zur Regelung aller internen Angelegenheiten jeder mit einer Stimme vertreten ist: *„In den nach Bedarf, etwa einmal monatlich, stattfindenden Beratungen der gesamten Schulgemeinde über brennende Fragen unseres Anstaltslebens wird das Verständnis für die Notwendigkeit der Unterordnung, ja Aufopferung der Interessen des Einzelnen für die Gesamtheit geweckt und gepflegt“*. (Geheeb, 1909, in: Herrmann, U., 2010, S. 60).

Erst durch das Anwachsen der Schülerzahl nach dem Zweiten Weltkrieg wird die „Schulgemeinde“ 1954 unter der Leitung von Kurt Zier in ein „Schülerparlament“ umgewandelt. In diesem Schülerparlament verhandeln die Schüler ihre *„eigenen Interessen und Angelegenheiten“* und erhalten dafür ein Budget, welches 1984 10.000,00 DM betrug (vgl. Becker, 1987, Protokolldienst, S. 93). Es entstehen verschiedene Mitarbeiter-Konferenzen, in denen im Laufe der Zeit die stimmberechtigte Teilnahme des Schülerparlaments, bestehend aus 16 Kameraden und zwei Mitarbeitern, institutionalisiert wurden. Gerold Becker schreibt 1981 (OSO-Hefte, Neue Folge 6, S. 142) in einem Artikel über Satzungen, Ordnungen, Verfahren und Verfassung, dass diese in den letzten 70 Jahren durch Lehrer, Schüler, Mitarbeiter, Kameraden ausgehandelt, formuliert und beschlossen worden sind: *„[...] vergleicht man die verschiedenen Vorläufer in der Geschichte der Odenwaldschule, so fällt bei der Konferenzordnung, vor allem aber bei der Verfassung der Schülervertretung, eine Tendenz zu immer genauerer Festlegung von Befugnissen, Verfahren, Formalien auf“* (ebd., S. 142). Es gibt nur zwei Konferenzen, an denen Schüler grundsätzlich nicht teilnehmen können: die Versetzungskonferenz und die Einstellungskonferenz für neue Mitarbeiter (vgl. ebd., S. 143f). Von allen Konferenzen nimmt die tägliche „Teekonferenz“ von etwa einer halben Stunde als *„Informationsmarkt“* (Becker, G. 1987, Protokolldienst, S. 91) der Schule eine wichtige Funktion ein. Teilnehmer an dieser Konferenz sind alle pädagogischen Mitarbeiter, die Schüler mit Funktion in einem der Ausschüsse (z. B.: Rechtsausschuss, Vertrauensausschuss, Finanzausschuss) und das Präsidium des Schülerparlaments, in der Regel etwa 15 Kameraden. Prinzipiell können aber auch interessierte Schüler ohne Amt

daran teilnehmen (ebd., S. 91). Hier wird gemeldet, wer krank ist, es werden Klagen, Schwierigkeiten und Probleme behandelt und entschieden, sofern keine lange Bedenkzeit notwendig erscheint. Dazu kommen eine Reihe weiterer Teil- und Gesamtkonferenzen, bei denen jeweils Mitarbeiter und Schüler miteinander beraten. Auch 1985 steht in der Verfassung der Schülervertretung der Odenwaldschule als erster Satz:

„Der Erziehung zur Selbstverantwortung und zur politischen Verantwortung dient eine demokratische Mitwirkung der Schüler“ (75 Jahre OSO, Programmheft zum Jubiläum, 1985, S. 120).

Wolfgang Edelstein (1972) verwendet sich für die Odenwaldschule als eine *„freie Heim-
schule“*, die *„als private Ersatzschule die Erziehungsdefizite der Familie und die Förderungsdefizite der öffentlichen Schulen zu kompensieren [hat]“* (ebd., S. 24) und formuliert somit weit reichendere Ziele als Geheeb, für den die Familie noch die ideale Erziehungsanstalt darstellte.

Gerold Becker leitet daraus eine *„moralische Erziehung“* ab, indem *„durch selbstverständliche Teilhabe den heranwachsenden Menschen ein selbstverständliches Hineinwachsen in moralische Kategorien möglich ist und zugleich auch das Lernen eines politischen Verhaltens [...] Natürlich gibt es da Persönliches, das nicht an die ‚Öffentlichkeit‘ gehört, das man schützen muss; auch das muss man lernen“* (Becker, 1987, Protokolldienst, S. 82). Für diese moralische Erziehung verwendet Gerold Becker das Bild eines *„Entwicklungshelfers“*, der *„Hilfe zur Selbstständigkeit“* leistet. Die jungen Menschen sollen mit Hilfe von Erwachsenen lernen, dass sie *„für die von [ihnen selbst] jeweils als richtig erkannten Prinzipien tapfer einstehen mögen, die mit anderen mitmenschlich und solidarisch und in Achtung vor deren Menschenwürde umgehen und die schließlich ihre Verantwortung, auch ihre politische, erkannt und anzunehmen gelernt haben“* (ebd., S. 93).

Das hier verwendete Wort *„Verantwortung“* resultiert aus der zentralen Idee der Odenwaldschule, die von Gerold Becker zitiert wird: *„Paul Geheeb schreibt 1931 über die Odenwaldschule: ‚Die zentrale Idee unserer Gemeinschaft ist eben die der Verantwortung. Der Verantwortung jedes einzelnen für sich selbst und für die Gesamtheit‘*, (Becker, G. OSO-Hefte 1985, S. 121). Und Becker gibt 1985, in der Rede der zu verabschiedenden Abiturienten, die den Titel *„Verantwortung“* trägt, den Abiturienten mit auf den Lebensweg: *„Ihr wart auf einer Schule, die euch in der Tat Wissen vermitteln wollte – und zwar nicht als zweckfreie Anhäufung von Informationen, sondern weil es [...] ‚moralisch‘ geboten ist, die Zusammenhänge zu verstehen, weil man nur verantwortlich entscheiden kann, wenn man weiß. Das gilt im Kleinen wie im Großen. [...] Ihr wart zugleich auf einer Schule, die ausdrücklich darauf bestanden hat, euch Verantwortung zuzumuten und euch immer wieder – auch im Kleinen wie im Großen – zur Verantwortung zu ziehen“* (ebd., S. 127). im Geist dieser Verantwortung steht dann auch die Heimordnung, die das Zusammenleben im Inter-

nat regelt, beispielsweise den Tagesablauf, Gebrauch von Musikgeräten, Sportgeräten, Rauchen im Haus oder auf dem Gelände usw. In der Präambel der Heimordnung ist folgendes festgehalten:

„Die Bedürfnisse des Schwächeren sollen Vorrang haben vor denen des Stärkeren, die der Jüngeren vor denen der Älteren, die der Ruhebedürftigen vor denen derer, die Lärm machen wollen usw.“ (Becker, G. in Schäfer/Edelstein/Becker, 1972, S. 139). Nach diesem Grundsatz soll in Konfliktfällen entschieden werden. Diese Präambel bezieht sich auch auf das Zusammenleben in „Familien“, wobei ein Lehrer oder eine Lehrerin (Single, verheiratet mit oder ohne Kinder) überwiegend zugleich Erzieher ist und als „Familienoberhaupt“ bezeichnet wird. Die „Familien“ leben in etwa 25 verschiedenen Häusern auf dem Gelände der Odenwaldschule. Die Familienoberhäupter sind verantwortlich für eine kleine Gruppe von Mädchen und Jungen, die ihre 1-3-Bettzimmer im gleichen Haus bewohnen. Im Unterschied zu früheren Zeiten leben die Schüler in den 1980er Jahren relativ altershomogen in den Jahrganggruppen der 7.-10. und 10.-13. Klasse. Kinder der Jahrgangsklassen 6-9 können unter der Leitung eines Schülers der 12. oder 13. Klasse zusammen wohnen, sie bilden eine sogenannte „Kameradenfamilie“. Damit soll eine Einübung in die Verantwortungsübernahme stattfinden. Dem gleichen Ziel ist die Reinigung der eigenen Zimmer und einiger Gemeinschaftsräume durch die Schüler verpflichtet. Bei den Mahlzeiten im gemeinsamen Speisesaal sitzt man familienweise. Zu dem demokratischen Selbstverständnis der OSO gehört die Ablehnung eines autoritären Erziehungsstils.

Das Lernen, Arbeiten und Wohnen in Familien in einem Internat setzt nach Becker die Kenntnis der verschiedenen Weisen des sozialen Lernens voraus: *„Schule hat sich, wenn sie ‚Erziehung‘ überhaupt als Problem gesehen hat, zu oft und zu schnell mit der Herbartischen Formel ‚Erziehung durch Unterricht‘ zufrieden gegeben. Das war und ist eine notwendige Formel, wenn und weil sie die Würde und Bedeutsamkeit des Erkenntnisprozesses meint, durch den der Lernende die Welt zugleich objektiviert und sich aneignet. Aber die Formel muss wohl auch ihre dialektische Entsprechung haben ‚Unterricht durch Erziehung‘.“* (Becker, G. in: Schäfer/Edelstein/Becker, 1972 S. 128) Insbesondere der Aspekt des sozialen Lernens in einer „demokratisch“ geregelten Organisation und einer gemeinschaftlichen Lebensform findet demnach nur teilweise in *„formalisierten Unterrichtsverfahren“* statt. Er empfiehlt: *„Als viel wichtiger erscheint das Milieu, in dem man lebt, die Art, in der man dort miteinander umgeht. Wichtig sind Freunde und Vorbilder, die einer hat, sein Nachahmen der Gewohnheiten, die andere haben. Wichtig sind die Probleme, die er für sich selbst oder für das Zusammenleben mit anderen lösen muss. [...] Kognitives und soziales Lernen verschränken sich“* (ebd., S. 128). Becker entwickelte 40 Erziehungsaufgaben für das Soziale Lernen, die er in folgende Gruppen differenziert: 1. Der einzelne im Umgang mit sich selbst, 2. Der einzelne und die anderen, 3. „Politische“ Ziele (vgl. ebd., S. 123-127). An dieser Stelle werden diejenigen Aufgaben für das Soziale Lernen aufge-

führt, die unter dem Aspekt „Verantwortung für die Gemeinschaft“ bedeutungsvoll sind. Die Aufzählung für „*De[n] einzelne[n] im Umgang mit sich selbst*“ findet eine Entsprechung im darauffolgenden Erfahrungsraum „*Natürlichkeit und Libertinage*“.

Verantwortung für die Gemeinschaft:

„*Der einzelne und die anderen:*

- *Sensibel werden für die Empfindlichkeiten des anderen (Einfühlung lernen)*
- *Achtung vor der Autonomie des anderen lernen*
- *Lernen, mit fremder körperlicher Gesundheit schonend umzugehen*
- *Achtung vor dem Eigentum eines anderen (auch der Allgemeinheit) lernen, (Großzügigkeit nicht ausnutzen, Hemmungen entwickeln; Dinge, die jemanden gehören, nicht ungefragt benutzen)*
- *Fähig werden zu stabilen affektiven Bedingungen [Anm. Verf.: vermutlich sind Bindungen gemeint] an andere (auch an Tiere und Dinge) und sie in Worten und Gesten ausdrücken lernen (Objekte libidinös besetzen lernen).*
- *Spontanes Mitleid und Hilfsbereitschaft gegenüber Schwachen und Hilflosen empfinden lernen*
- *Phantasie für soziale Situationen entwickeln [...] den Mut auch zu ungewöhnlichen Reaktionsweisen oder Gesten erwerben*
- *Diskretion, Gelassenheit, Sicherheit, Takt im Umgang mit Gleichaltrigen, Jüngeren und Älteren lernen*
- *für die eigene Wirkung auf andere empfindlich werden (Aussehen, Kleidung, Gesten, Umgangsformen, Sprechgewohnheiten usw.)*
- *Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit als Bedingungen des gemeinsamen Lebens erfahren und bejahen, ihre Formen beherrschen lernen*
- *ein ‚realistisches‘ (nicht blindes) Vertrauen zu Jüngeren, Gleichaltrigen und Älteren entwickeln, das sich im Einzelfall von Erfahrungen korrigieren, aber nicht generell entmutigen lässt (keine Scheu vor Fremden haben; neugierig auf neue Menschen sein, Bekanntschaft mit Menschen aus ganz anderen Lebenskreisen, Altersstufen, Kulturen usw. suchen)*
- *Enttäuschungen und Versagenserlebnisse sowohl im sozialen als auch im sachlichen Bereich ohne Resignation ertragen lernen (Frustrationstoleranz)“.*

(Becker, G. in: Schäfer/Edelstein/Becker, 1972, S. 125-126)

In einer zusammenfassenden Betrachtung dieser Quellenzitate unter der Kategorie „Demokratie“ wird deutlich, dass sich das schulische Angebot zur Mitwirkung der Schüler und der „Mitarbeiter“, die daraus resultierende Mit-Verantwortung für den einzelnen und die Gemeinschaft, in ihrem Geiste seit Geheeb, in „Verfassungen“ und „Ordnungen“ niedergeschlagen hat. Diese Mit-Verantwortung soll sowohl im Unterricht als auch im „*Milieu*“ des Zusammenlebens im Rahmen des „*sozialen Lernens*“ geübt und erlernt werden.

Zu berücksichtigen gilt, dass die konkrete Lehrer-Schülerbeziehung, in der sexueller Missbrauch stattfand, Gegenstand der sinn-genetischen Typenbildung ist. Hier lautet die Frage

zum einen, welche normativen Werthaltungen lassen sich aus dem Quellenmaterial rekonstruieren und zum anderen, unter welchen sozialen Verhältnissen Anpassungsmechanismen an das „Unterleben“ entstehen und aufrecht erhalten werden können.

1.3.2 Sekundäre Anpassungsformen der Schüler im Kontrast zu Quellentexten: Demokratie und soziales Lernen

Das am wenigsten brüchige Passungsverhältnis zwischen dem demokratischen Selbstverständnis der OSO und einem betroffenen Schüler lässt sich mit Blick auf Hubert Feine zeichnen.

Dass Schüler weitgehend mitbestimmen können, erfuhr er in den ersten Monaten seines Internatsaufenthaltes. Hubert Feine fühlte sich in der Schule wohl, jedoch nicht in der ersten Familie und konnte auf eigenen Wunsch die Familie noch innerhalb des ersten Schuljahres wechseln (vgl. Z. 132-136). In der Regel durften die Schüler in Abhängigkeit von den Möglichkeiten nach jedem Schuljahr die Familie wechseln.

Hubert Feine beteiligt sich intensiv an den Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler und beschreibt sich als „*sehr sozial engagierte[n] Mensch[en]*“ (Z. 361), womit er eine primäre Anpassung an die Odenwaldschule leistet.

„Ich habe auf der Schule sehr, sehr viele Dinge im außerschulischen Bereich organisiert, mitgemacht, mich gekümmert [...] also ich war im Schülerparlament, später Parlamentspräsident, ich war in der Schülermitverwaltung, ich war Feuerwehrhauptmann [...] ich habe einen Hockeyklub auf der Schule mitorganisiert, ahm, ich hab ein, ein Stück von der damaligen Diskothek, dem Blockhaus gebaut, ich war dann auch natürlich Discjockey auf der Schule, ich hab eigentlich alles Außerschulische gemacht, was man machen konnte [...]“ (Z. 361-370).

Die Freiheit zur freiwilligen Teilnahme an der Verantwortung für die Gemeinschaft führte zu der Wirkung, dass er „*eine relativ zentrale und auffällige Figur*“ (Z. 370-371) dort war, warf ihn aber vermutlich auch ein Schuljahr zurück. Seine Drillingsbrüder verließen die OSO mit dem Abitur ein Jahr vor ihm (vgl. OSO-Hefte 1974/1975). Allerdings zieht Hubert Feine selbst diese Linie zwischen dem Zeitbedarf für die originäre Aufgabe der Schule und den außerschulischen Aktivitäten nicht. Er selbst sagt: *„Ich war kein guter Schüler. [...] wenn ich mich ‘n bisschen angestrengt hätte, wär’ ich ‘n ordentlicher Schüler gewesen [...] mir fehlte jedes Verständnis für Naturwissenschaften und Mathematik“* (Z. 528-533). Einerseits zeigte Hubert Feine mit seinem umfangreichen demokratischen und sozialen Engagement, dass er sich auf der formalen, idealtypischen Bühne der OSO bewegen kann, andererseits führt ein Überengagement auch zu seiner deutlichen schulöffentlichen Wahrnehmung und stellt eine Quelle der Selbstbestätigung dar. Diese Hingabe an die Institution erfordert eine gewisse Selbstlosigkeit, führt aber auch zu dem Gefühl der Zugehörigkeit, Identifikation und emotionalen Bindung mit dem Wunsch nach Behalten des Sta-

tus, in dieser Institution jemand zu sein und erscheint manifestiert, wie Hubert Feine rückblickend erzählt:

„Und, ahm, sozusagen die Erziehung hin zur Verantwortlichkeit und auch zum sozialen Wesen [...] an der ist auch nichts Falsches, nach wie vor nicht [...] ist immer noch frei und und hat ein ein gewisses oppositionelles Potenzial, was ich eigentlich ganz gerne mag, ja. Also nicht alles so einfach fraglos hinnehmen, das ist schon gut“ (Z. 871-884).

Die soziale Wertschätzung, die er für sein Engagement erhielt, entsprach seinen Bedürfnissen und dem Demokratieverständnis der Schule. Zeitgleich entwickelte er sekundäre Anpassungsformen, indem er über das ihm zustehende Taschengeld hinaus *Geldmittel der Kontrolle der Verwaltung entziehen* konnte. Beispielsweise für den Kauf von Haschisch und Alkohol, überwiegend Bier und Wein. Peter Strehlitz erzählt dazu:

„Ja, und da gab's ja auch noch welche, die hatten das Geld und haben die andern das ja spüren lassen, ja, und haben Hof gehalten, und dazu gehört [...] Feine [...]. Mhm. Die haben sich's ja beim Sonnenkönig [Bürger] gut gehen lassen [...] wir haben täglich gespürt, dass sie was Besonderes sind“ (Z. 835-839). Und: „Es war schon ein Unterschied, >Holt Luft< ob man von Zuhause aus Geld zugewiesen bekommen hat oder nicht. Oder es gab da noch höhere Dinge, wenn, ah, verbotenerweise bei den beiden Tante Emma-Läden die Kinder einkaufen konnten und die Eltern haben die Rechnung bezahlt, das war ja was. Mhm. Ja. Da konnte man sich ja freuen, denn man konnte ja einladen. Und die höchste aller Geschichten war, wenn der Gastronom Hübner, da gabs ja ein Gasthaus früher, >Holt Luft< wenn man dort konsumieren durfte, und die Eltern haben das bezahlt“ (Z. 816-824).

Diese sekundäre Form der Anpassung war aber auch zu anderen Schulzeiten als der von Peter Strehlitz und Hubert Feine üblich. So erzählt der jüngere Carsten Bickenbach: *„Also es hieß ja auch, man soll kein Geld mitbringen, die Kinder sollen kein Schwarzgeld haben. Der [Faris] hatte Geld wie Heu, der hatte alles [...]“ (Z. 294-296). Oder: „Ich hatte dort mit Leuten zu tun, die kamen aus den Ferien und die hatten die Taschen voller Hundertmarkscheine [...]“ (Z. 621-622).* Über offizielle Gegenmaßnahmen berichten die ehemaligen Schüler nichts. Disziplinierung war offenbar auch nicht gewollt, wie Gerold Becker 1984 nochmals Geheeb zitiert, der 1931 schon die Meinung vertrat: *„Man erzieht zur moralischen Selbstständigkeit dadurch, dass man auf die Gewissenhaftigkeit der Kinder vertraut, ihren Gemeinschaften eine weitgehende Selbstverwaltung zugesteht und dahin wirkt, dass die Disziplin sich aus den Kindern selbst entwickle, anstatt durch Vorgesetzte und Autorität von außen erzwungen zu werden“ (Geheeb, 1931 in: Programmheft zum 75. Jubiläum, 1985, S. 16, Becker, ebd., S. 104).* Die Schüler lernten sehr schnell, mit welchen sekundären Anpassungsmechanismen sie sich das System zunutze machen, oder mit den Worten Goffmans, „das System ausbeuten“ konnten. Sogar um den Preis der eigenen Gesundheitsschädigung, wie Hubert Feine berichtet. Bürger wusste von der Drogenabhängig-

keit eines Schülers und weil kein anderes Familienoberhaupt ihn mehr wollte, nahm er den Jungen zu sich:

„[...] und Bürger war als Schulleiter natürlich immer im Besitz von Drogen, nämlich von den konfiszierten Drogen, die auf der Schule gefunden worden waren, offiziell nicht genehmigt waren, so, richtig. Und dieser Freund von mir, dieser Schüler, der hat natürlich irgendwann mal rausgefunden, weil die Wohnung von Bürger immer offen stand, wurde nie abgeschlossen, wo dieser Drogen versteckt und sich dort immer morgens bedient. Mhm. Und dazu noch 'ne Flasche Wein. Und diese Flasche Wein wurde von Gerd auch immer wieder ersetzt [...]“ (Z. 591-598).

Zum Lernen von Mitverantwortung gehörte auch das Leiten einer Kameradenfamilie, in der ein Schüler der Oberstufe zwei bis drei jüngere Schüler im Rahmen der Heimordnung zu betreuen hatte und wegen dieser Aufgabe in einem Einzelzimmer lebte (vgl. Becker ebd., S. 107). So wurde Hubert Feine die Leitung einer Kameradenfamilie angetragen (vgl. Z. 371, 498-499), während der alkoholabhängige Carsten Bickenbach sich für eine solche Aufgabe bei dem Schulleiter W. Harder bewerben musste und sie auch bekam (vgl. Z. 1409, und 1392-1393). Wobei Carsten sich zuvor bei einem anderen Schüler, „von dem auch jeder wusste, dass er soff, [...] wie 'n Loch [...] ob das irgendwie stressig war [...]“ die Antwort erhielt: „ah, komm, drink on, vergiss es, interessiert keinen Menschen mehr“ (Z. 1417-1420). Der damit verbundene Freiraum eines abschließbaren Einzelzimmers diente dem primären Gedanken des Diebstahlschutzes der „Familienkasse“ und – aus Sicht des Schülers – als „sekundärer Freiraum“ einer ungehinderten Besuchsmöglichkeit von Freundinnen.

Carsten Bickenbach erwähnt von den Verfassungen, Ordnungen und Ämtern, die Schülern die Teilnahme an der Gestaltung der Institution ermöglichten, nur die Heimordnung, in die eine Kameradenfamilienführung organisatorisch eingebunden war. Er berichtet aber auch nicht von Aufforderungen oder Ermunterungen, sich an den Schulgremien zu beteiligen. Über die Heimordnung weiß er folgendes:

„[...] es gab quasi (2) wenig Regeln von Außen. Also die Schule hatte eine Heimordnung. Die gibts auch gedruckt [...] ich hab die das erste Mal gesehen, da muss ich in der 8. Klasse gewesen sein [...] nachdem ich schon über ein Jahr auf der Schule war. >Holt Luft< [...] es wurde von uns erwartet, dass wir zum Unterricht kommen. Es wurde auch erwartet, dass wir zum Essen erscheinen, zumindest relativ regelmäßig. (3) Ich glaube, es wurde eigentlich schon in der 7. Klasse nicht wirklich erwartet, dass wir um 10 auf unserem Zimmer sind [...]“ (Z. 480-489). Auf eine eventuelle Nachfrage antwortete Carsten, dass er noch „bei dem und dem“ (Z. 392-493) gewesen sei, „dann war's irgendwie auch o.k. [...] Relativ irre“ (Z. 493).

Michael Bohrer war von den Regularien oder Mitbestimmungsmöglichkeiten auch lediglich die Heimordnung bekannt:

„Es gab ‘ne Frühstückszeit, es gab den Stundenplan, [...] es gab einen Terminplan durch den Tag (.) und es gab auch eine Regel irgendwie um 10.00 Uhr muss Licht aus sein, ja, aber das war das eine (.) und die gelebte Wirklichkeit war etwas völlig anderes, das hatte miteinander überhaupt nichts zu tun“ (Z. 475-483).

Darüber hinaus kannte Michael zwar den Begriff „Kameradenfamilie“, wandte sich auch irrtümlich im Zusammenhang mit dem „Mobbing“ Hilfe suchend an einen Leiter einer Kameradenfamilie, woraus rekonstruierbar ist, dass er mit der Funktion einer Kameradenfamilie nicht vertraut war (vgl. Z. 823). Die Heimordnung und die Aufgaben, die dem Ältesten einer „Kameradenfamilie“ zustanden, waren Hubert Feine im Wesentlichen präsent: Der älteste Mitschüler *„muss dafür sorgen, dass sie ihre Schulaufgaben machen, dass sie zur Schule gehen überhaupt, dass sie auch die Mahlzeiten einnehmen, dass sie um 10 Uhr im Bett liegen usw.“* (Z. 374-376). Hubert Feine konnte sich sogar die Schüler anhand von Fotos und Biografien aussuchen (vgl. Z. 385-386). Mit der Kameradenfamilie erhielten die Oberstufenschüler das Privileg eines Einzelzimmers, womit sie ein *„persönliches Territorium“* schaffen konnten, in sie sich der Internatsgemeinschaft entziehen und ihr soziales Prestige festigen konnten (vgl. Goffman, 1972, S. 234).

Ein anderes demokratisches Ziel der OSO *„ein Ort [zu sein], an dem auch – soweit es möglich ist – vorenthaltene Chancen wiederhergestellt, Verschüttetes freigelegt, Verkümmertes wiederbelebt werden soll“* (75. Jubiläum, Programmheft, 1985, S. 105) findet sich reziprok in keiner Erzählung. Auffallend ist, dass keiner der interviewten Schüler über ein Angebot an Nachhilfeunterricht oder eine dialogische schulische Laufbahnberatung berichtet. Peter Strehlitz beispielsweise kann die Frage, warum er kein Gymnasiast war, nicht schlüssig beantworten:

„Das ist die Frage“ (Z. 2196) und *„[...] ahm, ich, aaah, wurde ja letztendlich nicht gefördert. Auf der Odenwaldschule wurde schulisch niemand gefördert, außer er war Liebling von Thomas K.. Herr K. liebte aber nur die, wo die Eltern schon bedeutend waren, nämlich [...], denn die wurden tatsächlich gefördert.“* (Z. 1664-1668).

Eine Förderung defizitärer Einzelleistungen (beispielsweise wären das bei Hubert Feine die naturwissenschaftlichen Fächer) oder Transparenz schulischer Laufbahnentscheidungen waren in der Realität dieser vier Schüler nicht erkennbar.

Walter Schäfer spricht von dem demokratischen *„Personenverband Odenwaldschule[...]“*, *„in dem das Fehlen an dominierendem Gestaltungswillen einer Persönlichkeit [...] jedem die Möglichkeit gab, Person zu sein [...] dadurch wurde eine Gleichheit ermöglicht, die den einzelnen Mitarbeitern und Schülern die Chance ihrer individuellen Entwicklung und ihrer ungehinderten Mitwirkung ermöglichte“* (Schäfer, 1985, Sonderheft 75 Jahre OSO,

S. 84). Schäfer knüpft damit ideell durchaus an eine Rede von Geheeb (1931) an, wonach „wir nicht an die Macht des Wissens, sondern an die Macht der Persönlichkeit [glauben]“ (ebd., S. 33). Außerdem steht zum 75-jährigen Jubiläum der OSO im Programmheft eine Überzeugung, die „ihren Geist bis heute bestimmt“ das Zitat von Ellen Key:

„Ruhig und langsam die Natur sich selber helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Natur unterstützen, das ist Erziehung“ (ebd., 1985, S. 104).

Auch ohne hier eine Diskussion über pädagogische Generationenbeziehungen aufbrechen zu können, wird im Selbstverständnis der OSO die strukturelle Nivellierung einer Generationendimension offensichtlich und es wird das Bild eines „ungehinderten“, sich selbstbezüglich und eigenaktiv bildenden und sozialisierenden Heranwachsenden entworfen, das einen allgemeinen Anspruch an öffentliche Bildung nicht erkennen lässt: „Die Älteren müssen den Jüngeren versprechen, dass sie durch Schule etwas erreichen und ihnen eröffnet wird, was ohne Schule für sie nicht möglich wäre und dass dies ihre individuellen Lebenschancen und Lebensoptionen erweitert und dies muss von Seiten der Jüngeren anerkannt und angenommen werden“ (Helsper et al., 2009, S. 413).

„Person zu sein“ gelingt Hubert Feine, wenn er über die Praxis seiner Interessenwahrnehmung spricht, der er als Mitglied der „Familie Heidar“, dem Musiklehrer, folgen konnte: „ich hab Musikinstrumente mit ihm gelernt, erst Querflöte, dann Oboe, Mhm, hab im Chor solo gesungen, hab bei einem Singspiel [...] mitgemacht [...]“ (Z. 207-208). Diese sekundäre Anpassung der keineswegs illegitimen Ablenkungen, ermöglichen es dem Opfer aber auch, „sich zeitweilig in etwas zu verlieren, mit dem er sich in seinem Umfeld abfinden muss“, (z. B. dem sexuellen Missbrauch) oder dem er aus dem Weg gehen will, beispielsweise Mathematik, Physik, Chemie (vgl. Goffman, 1972 S. 294).

„Person zu sein“ gelingt aber auch einem Mitarbeiter, dessen „Erdkundeunterricht“ wie folgt von Carsten Bickenbach beschrieben wird:

„[...] ich hab im Prinzip die ganze 7. Klasse eigentlich von dem >Holt Luft< von dem Kenntnisstand des [vorherigen] Gymnasiumsbesuch gezehrt. >Holt Luft< Also, das – und das war auch gar kein richtiger Unterricht zum Teil, das war schon, das fand ich schon interessant. Also, wir hatten ja unseren Klassenlehrer Richard Keller. (2) ah, der erzählte immer nur Geschichten. Also das war Erdkunde und dann erzählte er von seinen Reisen nach Afrika >spricht lachend< und in die Türkei [...] >holt tief Luft, lacht <, (Z. 312-319).

Oder er berichtet über den Unterricht bei Bürger:

„Also Bürger hatte von Schule keine Ahnung. Das muss man einfach auch mal klar sagen, der hatte von Schule, von diesem unterrichtlichen Teil, ja, wo man ja auch (1), also ist meine Meinung [...] Unterricht ist eigentlich die originäre Aufgabe von Schule. Und davon hatte Bürger keine Ahnung. Und wollte auch keine bekommen, dass war dem auch scheiß-

egal, das hat er auch gesagt. Der hat gesagt ‚mir ist egal (2) das Leben findet woanders statt‘ [...] Und er hat also dann Religionsunterricht gemacht, der darin bestand, dass er dastand und irgendetwas erzählt hat, was kein Mensch interessiert hat, weil er eben (2) erst dann zum begnadeten Redner wurde, wenn die andern ihn als begnadeten Redner sehen wollten. [...] Also schon Bürger an der Tafel, der Rest knäuelte sich im hinteren Raum des Klassenraums, Bürger brabbelte vor sich hin, wir unterhielten uns, wenn’s ihm zu laut wurde, machte er ‚psst‘ bis es wieder leise wurde, erzählte zwei Minuten weiter, dann wiederholte sich das Ritual“ [...] der hatte nichts anzubieten als Lehrer“ (Z. 1036-1058).

Hubert Feine hat Richard Keller wie folgt in Erinnerung:

„Keller hat so was wie, ah, Elektrotechnik unterrichtet. Mhm. Der war irgendwas, der war U-Boot gefahren und da war der wahrscheinlich für die Elektrik oder Elektronik zuständig und wie so viele, hatte der auch keine didaktische oder andere Lehrerausbildung und ist dann auf die Reformschule gekommen [...] wie so viele auch bis zur Pensionierung geblieben“ (Z. 312-317).

Michael Bohrer weiß über den Unterricht bei Gerd Bürger zu berichten:

„Sozpä hieß das bei uns o.k. ja, Soziologie und Pädagogik oder Psychologie, also ganz hochtrabende Fächernamen, irgendwelche Kreation dü Chef, keiner weiß, >lacht< was das is, Curriculum gabs auch nich, aber irrsinnig elitär und fan-, ganz fantastisch, ja, solche Fächer hat ich bei ihm, ich erinnere mich an ein Buch, was wir mal gelesen haben bei Bürger. Das hieß Flüchten oder Standhalten und es wurde natürlich ständig geflüchtet, also der Unterricht fand nicht statt, die Schüler war’n entlaufen >lacht< das war >lacht< flüchten oder standhalten in der Praxis o.k. ja, das war’n ganz dubiose Sachen oder evangelische Theologie haben wir gehabt, also wir nannten das Laberfächer (3) und die Kurse bei Bürger war’n sehr begehrt, [...] das war’n also immer Ultrasoftskills, die aber immer ganz glänzende Noten brachten, man konnte damit also ganz unglaublich elegant, Mhm, punkten und seinen Schnitt aufbessern“ (Z. 576-588).

Auch Gerd Bürger konnte im Sinne von Walter Schäfer „ganz Person sein“, ohne Unterrichtsüberprüfung durch Lehrerkollegen oder Externe gelang Schülern das Ausnutzen der Institution zum Erreichen guter Noten. Gerold Becker schreibt 1984:

„[Wir wollten] eine ‚gute‘ Schule machen. [...] was heißt ‚gut‘? Zum Beispiel: förderlich, hilfreich, bekömmlich, nützlich und so, dass man als Kind oder Jugendlicher oder als Erwachsener gern dort ‚bleiben‘ mag, herausfordernd, vielfältige Erfahrungen mit Menschen, Gedanken und Sachen ermöglichend, Erfahrungen also, durch die man ‚erwachsen‘ werden kann [...] So, dass man Zutrauen erwirbt in die eigenen Fähigkeiten, das Leben heute und morgen zu bestehen und zu meistern, in einer Welt voll scheinbar unlösbarer Aufgaben“ (Becker, zit. nach: Programmheft zum 75. Jubiläum, 1985, S. 89).

Kein Interviewpartner könnte sich in den oben aufgeführten Adjektiven wiederfinden. Michael Bohrer, Carsten Bickenbach und Peter Strehlitz waren keineswegs geblieben, weil sie die OSO gut fanden und deshalb gern dort bleiben mochten, sondern weil sie für sich keine bessere Alternative hatten. Hubert Feine wollte zwar auch nicht in das Elternhaus zurück, fühlte sich an der OSO indessen infolge seines sozialen Engagements außerordentlich bedeutend und geschätzt.

Mit den zwei folgenden Beispielen von unterlassener Hilfeleistung im Rahmen des Kriteriums „sozialen Lernens“ wird die praktische Verfehlung der oben aufgeführten Ansprüche eindeutig. Michael Bohrer wurde von Klassenkameraden, mit denen er im gleichen Familienhaus lebte, gemobbt. Er war froh, seinem ihn missachtenden Vater entflohen zu sein und wollte auf der Odenwaldschule fleißig lernen. Das wurde von seinem direkten Umfeld aber keineswegs geschätzt, er galt als Streber und wurde gemobbt. Er beteiligte sich am Unterricht, und als einen weiteren Unterschied zwischen sich und seinen Klassenkameraden erkannte er Gesinnungshintergründe, die sich beispielsweise in der Musik äußerten. Er hörte gern Marschmusik und die anderen Jungen bevorzugten Popmusik. Ironisierend beschreibt er rückblickend die Situation:

„[...] es wurde im Unterricht, wurde (1) also ständig die Welt gerettet, da gab es gute Menschen und schlechte Menschen, da gab es Faschisten und Spießer, und es gab (.) große gute Menschen, Held'n, Leuchttürme der Menschheit >lacht< Mhm also Edeling, bei den Nazis auf der Napola, wo mein Vater herkommt, da hätte man die also als Edeling bezeichnet, diesen Ausdruck gab es auf der Reformschule nicht, aber im Grunde genommen war'n das Edeling also, Leute, die sich positiv von den ganzen Spießern und Faschist'n abheben und an deren Wesen sozusagen die Welt genesen (8) soll (Z. 400-407).

„[...] das, was ich erlebt habe, also die soziale Realität zwischen den Schülern (.) und die hab ich erlebt, in der Rolle dessen, der von diesen Edelingen gemobbt wurde [...] und die Verhaltensweisen, mit denen ich gemobbt wurde, die standen also in einem schreienden Kontrast zu den großen Held'n (.) und zum sozialen Konzept des Lernens, das uns vorgeführt wurde [...]“ (Z. 417-420).

„[...] die Häuser heißen nach großen Geisteslichtern, also das sind im Grunde genommen Philosophen [Herderhaus, Fichteaus, Goethehaus], [...] wiederholt sich hier das Prinzip der Edeling, die einem als Vorbilder sozusagen vorgeführt werden und man identifiziert sich mit den Namen ohne, ahm, seine Qualifikation, ah, irgendwie nachweisen zu müssen [...] und so bekommt man an der Reformschule auch die Identifikation mit diesen grandiosen Gutmenschen [im Unterricht] geschenkt [...] und konnte dann mit diesem Geschenk im Rücken um so fröhlicher seine Mitschüler, die auch noch Kameraden hieß'n, mobb'n. Das war kein Widerspruch, das ging ganz locker nebeneinander“ (Z. 432-442).

Geheeb spricht über Goethe, Herder, Fichte, Schiller und Wilhelm von Humboldt, nach denen die Häuser der Odenwaldschule benannt sind, mit Platons Büste in der Aula, von den „Heroen“ als „*unerschöpflichen und unversiegbaren Urquell aller Kultur des Abendlandes*“ (vgl. Geheeb, 75 Jahre OSO, Programmheft S. 31). Die Erfahrungen Michael Bohrer verweisen auf die Jahrzehnte überdauernde Grundhaltung der Odenwaldschule, aus der sich letztlich unter anderem auch die Verehrung sowie Strapazierung des „pädagogischen Eros“ ableiten lässt (vgl. Brumlik, in: Andresen/ Heitmeyer, 2012, S. 154ff oder Herrmann, U. 2012, S. 244ff).

Trotz der Suche von Michael Bohrer nach Unterstützung gegen das Mobbing der Schüler bei seinem Familienoberhaupt, das ihn sexuell missbrauchen konnte, dem Leiter einer Kameradenfamilie und dem Schulleiter, erhielt er keine Hilfe. Gegen sein Image als „Streber, Schleimer und Spießer“ (vgl. Z. 525) leistete er ebenso Widerstand wie gegen den starken Anpassungsdruck an das schulische Milieu, der „auf ihm lastete“ (vgl. Z. 529), was allerdings nicht honoriert wurde. „*Was honoriert wurde war der Gestus des Widerstand Leistens. Wer also so tat, als wäre er ein großer Revoluzzer und ein g-r-o-ß-e-r [...] Widerstandsheld, wer sich so kleidete und suggerierte und wer so tat (.) als sei er das, der wurde behandelt als wäre er das [...]*“ (Z. 531-534). An der Missachtung in Form des Mobbing beteiligten sich auch Lehrer, zum Beispiel der Französischlehrer: „*[...] der mal auf mich zugekommen is, den Gang zwischen den Bänken runtergelaufen is, wir hatten so'n grauen Nadelfilzteppichboden >Holt Luft< und so zwei Meter vor mir isser stehen geblieben, so abrupt so rumsch PLÖTZLICH STAND ER DA und dann hat der fulminant vor mir auf den Boden gerotzt [...] und hat gesagt (3), aus dir wird mal bestenfalls ein mittelmäßiger Beamter und die Klasse hat ge j o h l t, und er war der große Held*“ (Z. 700-707). Der Schüler erlebte, dass sich die Stigmatisierung der Mitschüler mit der von Lehrern wechselseitig ergänzte und sein Image als „Spießer und Streber“ verfestigte. Durch die Stigmatisierung gerät er in eine Verlaufskurvenentwicklung, in der er die Inszenierung einer provokanten Selbstbezeichnung entweder übernimmt oder sich zurückzieht. Als Michael Bohrer erkannte, dass es gegen die von ihm erfahrene Scheinheiligkeit bis zum Mobbing weder ein offizielles noch ein inoffizielles Mittel (den sexuellen Missbrauch erdulden) geben würde, war sein Resümee „*gut sein lohnt nicht*“ (Z. 812-813), woraufhin er als sekundäre Anpassungsform den **psychosozialen Rückzug** nutzte, er wurde „*wie ein unsichtbares Gespenst*“ (Z. 552, 965-972), um noch Elemente von Autonomie und Selbstbestimmung zu bewahren.

Wenn Michael Bohrer die Doppeldeutigkeit des institutionellen Handels der Mitarbeiter und Schüler konstatieren kann, dann deshalb, weil sich die Odenwaldschule ihrem schwammigen, gleichwohl normativen Erziehungskonzept verschrieben hat und die Schüler dem in der Regel ausgeliefert waren.

Carsten Bickenbach, der als Fußballspieler sofort guten Kontakt zu anderen Fußballspielern herstellen konnte, erlebte eine andere Facette des „sozialen Lernens“ unter dem

Stichwort „Achtung vor dem Eigentum eines anderen lernen“. Carsten Bickenbach hatte 1981 von seinem Großvater einen „wertvollen Radiorecorder für ca. 500,00 DM“ (Z. 354-355) geschenkt bekommen, „und der war weg, der ist geklaut worden“ (Z. 357). „Auf der Reformschule wurde ja geklaut (2) also es war unglaublich“ (vgl. Z. 356-357). Carsten weinte über den Verlust des großväterlichen Geschenks und ging deswegen zu seinem Familienoberhaupt, „den das nicht besonders interessierte, der sagte halt ‚Ja, was soll ich jetzt machen?‘“, (Z. 364-365). Carsten Bickenbach passte sich der sekundären Form des Systemausnutzens an, indem er nun auch seinerseits Diebstähle beging: „Ich hab das relativ schnell dann übernommen [...]“ (Z. 358). Er erlebte auch das Quälen eines Kameraden, weil der die von den Eltern übersandten Lebensmittel nicht teilen wollte. Trotz wiederholten sehr lauten Schreiens dieses Jungen kamen weder andere Schüler noch Lehrer zur Hilfe. Somit zog Carsten Bickenbach für sich den Schluss: „[...] aber die Reformschule war kein Kollektiv, es war ‘n Raubtierkäfig, ja. Friss oder wird‘ gefressen. Das hatte ich kapiert mit Zwölf“ (Z. 389-391).

Das führte schließlich auch dazu, dass die Schüler aus begüterten Elternhäusern den Schülern mit geringeren Finanzmitteln beim internen Handeln mit Drogen einen überhöhten Preis bezahlen mussten, womit deren Drogenkonsum mitfinanziert wurde. Die Jugendlichen kauften die Drogen in der Regel in Heppenheim oder Darmstadt oder in Amsterdam (vgl. Z. 599-601). Einige Schüler verfügten über ein Mofa, ein Auto oder ein Fahrrad. Außerhalb von Pflichtveranstaltungen konnten die Jugendlichen jederzeit das Gelände verlassen, im Gegensatz zu einer „totalen Anstalt“. Carsten Bickenbach erinnert sich:

„Ach, wir haben hauptsächlich Haschisch geraucht. O.k. Ja, wir haben auch Speed genommen und >holt tief Luft< Tabletten genommen und eigentlich so [...] Also Haschisch und Bier waren eigentlich so die Hauptdrogen gewesen >holt tief Luft< das wurde ja auch nie zum Thema gemacht [...] und wir haben die [Adel oder Industrieprinzen] (Z. 606) natürlich beschissen, wo wir nur konnten (1) beim Dealen [...]“ (Z. 613-617, 628).

In diesem Zusammenhang beschreibt Carsten Bickenbach Möglichkeiten des libertären Systems, auf die Schüler als sekundäre Anpassungsform mit dem „Schaffen von Freiräumen und Ausnutzen des Systems“ reagieren konnten:

„Bürger hatte ja auch ziemlich teuren Wein im Keller gelagert. Den haben die Jungs dann immer wieder auch mal aufgebrochen und haben dann, ah, (2) sich bedient, für Hunderte von Mark sich volllaufen lassen mit Wein >Holt Luft< und Bürger hat immer nur gesagt, ‚die wissen gar nicht, was sie da für Werte versaufen‘ und damit war das Thema aber auch durch. (6) Das war total grotesk“ (Z. 632-637).

Über den Rahmen der „Ablenkungen“ hinaus, die Schüler durch den Weinkonsum erhielten, führte das anfängliche Unbehagen von Schülern durch die „Neutralisierungstechniken“ der Institution, in denen die „Rollendifferenzen von Lehrern/Familienoberhäuptern und

Schülern individuell und institutionell eingeebnet“ waren, zur Schaffung einer eigenartigen Normalität (vgl. Heitmeyer, 2012, S. 29).

Ein Vorgang, den Carsten Bickenbach damals schon empfunden hat:

„[...] *ich hab als Kind gemerkt, hier läuft irgendwas, (3) das ist schräg, Mhm, aber ich wusste nicht, was das Schräge ist. Aber je länger ich da drin war, desto weniger fand ich das schräg (2), desto mehr war das einfach so*“ (Z. 639-641).

Die unbegrenzt erscheinenden Möglichkeiten nutzten auch Schüler aus, die nicht zur „Familie Bürger“ gehörten, indem eine größere Schülerzahl in der Lehrerwohnung in Abwesenheit des Lehrers nach 22.00 Uhr fernsahen, oder ein Schüler im Schlafzimmer des Lehrers Kinderpornofilme ansah, Bier und Wein konnten im Rahmen der eingekauften, gestohlenen oder vorhandenen Mengen konsumiert werden. Das bedeutet, dass die Schüler, die nicht in der „Familie Bürger“ lebten, sich dort aber nach 22.00 Uhr aufhielten, gleichfalls keinem Gespräch mit einem anderen Familienoberhaupt darüber ausgesetzt waren (vgl. Carsten Bickenbach, Hubert Feine). Bürger nahm als Schuldirektor die Funktion des Meinungsbildners wahr, wodurch diese Schüler schädigende Normalität offensichtlich zum Standard wurde (s. auch Abschnitt 1.4).

Die Missachtung einer professionellen Lehrerrolle wird auch deutlich, wenn ein Lehrer und Familienoberhaupt dem jungen Carsten Bickenbach im Wald das Autofahren beibringt: „*Der hat mir damals mit 13 oder 14 Jahren auch mit seinem VW-Bus oben im Wald Autofahren beigebracht und (.) solche Sachen, ja*“ (Z. 989-991). Ein Angebot, das kaum ein Junge ablehnen würde. Oder Carsten Bickenbach erzählt von einer Tour, die in der Darmstädter Musikszene ihren Anfang nahm, jedoch in Wiesbaden endete:

„[...] *dass ich nachts um zwei völlig besoffen in Wiesbaden auf der Straße saß und auch kein Geld mehr hatte und war völlig runtergekommen [...] Und dann rief ich Bürger an um drei oder um halb vier, dann sag ich ‚Hey, ich sitz‘ in Wiesbaden am Hauptbahnhof und komm hier nicht weg, hol mich bitte ab‘ (Z. 996-1001). Das geschah [...] „und wir haben nie ein Wort darüber gesprochen“ (Z. 1011-1012).*

Eine strukturell vergleichbare Verhaltensweise besteht auch, wenn ein Familienoberhaupt anlässlich eines Ausfluges nach Amsterdam die Drogeneinkäufe von Schülern deckt (vgl. Carsten Z. 962-966). Täter und abhängige Jugendliche gehen eine Tatgemeinschaft ein. Wohlwissend um das Verbotene ihrer Handlungen, erleben die Schüler „Sensation“ (vgl. Goffmann, 1972, S. 297), tragen allerdings zugleich zur Stabilität der Institution bei.

Von dem Beispiel des an der Schule sozial und pädagogisch vorbildlich agierenden Studienrates E. Z. berichtet Peter Strehnitz, der immer in Familien lebte, die nicht im Zentrum des Geländes, sondern am entfernteren Rande wohnten. „*Also ich bin gar nicht in diese böse Welt reingekommen. Ich bin gleich von einer Ecke zur anderen Ecke. Mhm. Es war ‘n*

großer Unterschied in der Odenwaldschule, wo man lebte. >Schluckt< In diesen Außenhäusern bekam man nie Besuch (.) oder ganz selten Besuch [...]“ (Z. 637-641). Diese positive Beurteilung erhält der Studienrat, weil er sich mit Peters Mutter in Verbindung setzte, als Peter zweimal vergeblich auf den versprochenen Besuch seines Vaters wartete und zu tiefst enttäuscht weinte. Dass der Vater dennoch nicht kam, lag außerhalb des Einflusses des Lehrers. Und der Studienrat setzte Grenzen, wie Peter erzählt: Trotz der abgelegenen Wohnsituation spielten „Zigaretten und Alkohol“ (Z. 855) auch in Peters Familie unter den Kameraden eine Rolle. Er erzählt weiter: „[...] wenn man einen Wein zu trinken hatte, also das war ja ganz toll. >holt tief Luft< und ich hab mich dann so betrunken und torkelte dann irgendwie noch nach Hause [...]“ (Z. 856-858). Peter und andere beteiligte Schüler erhielten in der Konferenz eine Ermahnung oder Verwarnung, des genauen Wortlautes ist er nicht mehr sicher. Peter und andere rauchten Haschisch (Z. 920) und stellte sich mangels Geld selbst Apfelsinenwein her „[...] aber das Zeug macht ja besoffen, ist ja irre“ (vgl. Z.904-916). Jedoch wurde auch das von dem Studienrat bemerkt und mit einer Verwarnung bestraft. Unabhängig davon, dass generell Kinder und Jugendliche Verbotenes im Rahmen ihres Individuationsprozesses gerne ausprobieren, besteht der Unterschied zwischen dem Substanzmissbrauch anderer Schüler und den Schülern der Familie E. Z. darin, dass sie zwar auch die sekundäre Anpassungsform „Ablenkung“ genutzt haben, die Taten aber zur Kenntnis genommen und offiziell geahndet wurden.

Zieht man für die Kategorie „demokratische Teilnahme und soziales Lernen“ eine Bilanz, dann überwiegen bisher als sekundäre Anpassungsformen das „Ausnutzen des Systems“, die Schaffung von „Freiräumen“ und die „Ablenkung“. Lediglich in einem Fall führte ein psychosozialer Rückzug zur „Schaffung eines Zwischenraumes“.

1.3.3 Elementare Erfahrungsräume im Spiegel von Quellentexten und Fallstudien: Natürlichkeit und Libertinage

Für die Erfahrungsräume „Natürlichkeit und Libertinage“ finden wir in den untersuchten Quellentexten kaum normative Setzungen aber formulierte, theoretische Vorstellungen, mit denen direkt die sekundäre Anpassung eines Betroffenen verschränkt wird. Eine „normative“ Ausnahme stellen die „Sozialen Lernziele“ dar, die sich mit dem Thema „Sexualität“ befassen.

Gerold Becker vermittelte sein Grundverständnis von Erziehung, im infolge des Pluralismus der gesellschaftlich Werte und der zunehmenden Vergesellschaftung aller Lebensbereiche Erziehung nicht mehr einfach als Übermittlung geltender Kenntnisse und Normen von der älteren an die jüngere Generation verstanden werden kann. Die „pädagogische Generationenbeziehung“ ist auch in der Zeit nach Beckers Schulleitung Gegenstand des Forscherinteresses gewesen und ist innerhalb der Generationenordnung und den gesellschaftlichen Veränderungen zwischen Reproduktion und Transformation anzusiedeln (vgl. Helsper et al., 2009, S. 416). Becker nimmt jedoch Äquivalente für „Reproduktion und

Transformation“ nicht in den Blick, wenn er postuliert: *„möglichst aufgeklärte Entscheidungen und bis auf Widerruf jeweils gemeinsam festzulegen, was das für mich als Individuum und für die Gesellschaft, in der ich lebe, jetzt und in der voraussehbaren Zukunft Gute und Richtige ist“* (Becker in: Schäfer et al. 1972, S. 112). Dieser Prozess der „aufgeklärten Entscheidung“ soll der Erziehung nicht voraus gehen, sondern ist weitgehend mit ihr identisch. Insofern ist für ihn selbstverständlich, dass speziell „soziales Lernen“ mehr ist als die Übernahme vorgegebener Verhaltensweisen, demnach mehr ist als Reproduktion. Er fordert auf der Basis erkenntniskritischer Einsichten, wonach es eine wertfreie Wissenschaft nicht geben könne, dass über Wertentscheidungen für Erziehungsziele ein möglichst weitgehender Konsensus in der Gesellschaft bestehen müsse (vgl. ebd., S. 113). Damit wehrt er sich gegen *„gelegentliche Verdächtigungen oberflächlicher Beobachter“*, dass *„an der OSO ein standpunktloser Liberalismus [herrsche], ein erzieherisches ‚laissez faire‘. Angemessener scheint es, die grundsätzliche Bereitschaft zur Überprüfung nicht nur der Unterrichts-, sondern auch der Erziehungssituation als ein Indiz dafür zu deuten, dass hier Erziehung auch als ein Problem gesehen wird, das für das jeweils betroffene Individuum Lösungen fordert, die kritischer Reflexion im Horizont wissenschaftlicher Erkenntnis standhalten“* (ebd., S. 105).

Becker beschreibt hier genau die Kultur der Odenwaldschule zu seiner dortigen Lebens- und Berufszeit, wobei er mit dem Beginn des Absatzes ein Beispiel dafür gibt, mit welcher dialektischen Gesprächsführung er abweichende Meinungen entkräften will und sich so Gefolgschaften sichert. Wenn Becker den Begriff „soziales Lernen“ verwendet, dann folgt er aus dem Erfordernis der Erziehung schlechthin die Lernziele für „soziales Lernen“ (vgl. ebd., S. 105). Aus seiner *„Normengenese“* (ebd., S. 107) leitet er unter anderem für die pädagogische Erziehung ab, *„dass es in der Welt weniger Angst, Feindseligkeit, Leid, Hunger, Schmerzen geben sollte, dafür aber mehr Freundlichkeit, Zuversicht, Freundschaft, Mut, Glück, Sättigung und Freiheit“* (vgl. ebd., S. 109). Schließlich formuliert Becker Ziele als weitere Facette für das „soziale Lernen“, die wiederum ausschnittsweise wiedergegeben werden:

„Der einzelne im Umgang mit sich selbst:

Identität entwickeln und bewahren lernen

- *Kritische Distanz zu sich selbst gewinnen*
- *Perspektiven entwickeln können [...] Schwierigkeiten realistisch voraussehen können*
- *Realitätsbewusstsein erwerben*
- *Freude am eigenen Körper empfinden, zu erhalten und zu steigern lernen*
- *mit Genussmitteln, Medikamenten, Drogen, Rauschmitteln sinnvoll umgehen lernen (die eigenen Motive analysieren können, zwanghaften Bedürfnissen widerstehen lernen, Entscheidungen verantwortungsbewusst gegenüber sich selbst und anderen treffen, lieber zu vorsichtig als zu unvorsichtig sein)*

- *Mit der eigenen Triebwelt vertraut und ‚befreundet‘ sein (die Erfahrung der eigenen Triebregungen, besonders der Aggressivität, der Angst, der Sexualität, mit Gelassenheit machen können, den Trieben ‚soziale‘ Ziele setzen können)*
- *die eigene Sexualität bejahen und genießen lernen*
- *Selbstgenuss lernen (Essen, Kleidung, Umgangsformen differenzieren und kultivieren; sich selbst ‚darstellen können‘*
- *usw.“ (ebd., S. 125f)*

Wohl wissend, dass die hier zitierten Erziehungsziele einen Ausschnitt all dessen darstellen, was Becker und andere Schulleiter der OSO bereits zu Erziehungszielen veröffentlicht haben, ist diese Selektion dem Umstand gefolgt, eine authentische Verschränkung mit den Erzählungen der Opfer zu ermöglichen. Dabei gehört das Thema „Sexualität“ zum Gegenstand der vorliegenden Untersuchung und ist demzufolge von entscheidender Bedeutung, zugleich ein Beleg dafür, wie Becker sich „seine institutionell gesicherten Freiräume“ schaffen konnte. Dennoch sind diese sexuell ambitionierten Lernziele nur im Windschatten eines spezifischen gesellschaftlichen Zeitgeistes denkbar, den Becker zu beeinflussen wusste, wie folgendes Beispiel zeigt:

Im Jahre 1968 berichtete der Mitarbeiter Ernest Jahouy im Rahmen der psychologisch-psychiatrischen Arbeit an der OSO über das Thema „sexuelle Erziehung“. (Jahouy, 1968 in: *Psychologie der Schule*, S. 43-55). In einer Befragung der Schüler hinsichtlich ihrer Vorstellungen von einer Sexualerziehung an der Schule, sprach sich die deutliche Mehrheit dafür aus, Sexualkundeunterricht zu erhalten, allerdings nicht durch Lehrer, sondern durch einen Arzt, Psychologen oder einem Leiter der Heimgruppe (216 von 218 Befragten). Im Ergebnis wurden seit 1965 Jungen und Mädchen gemeinsam in je **zweimal zwei freiwilligen Arbeitsgruppen im Rahmen des freiwilligen Nachmittagsplans in „Geschlechterziehung“** unterrichtet, die Altersgruppen gefasst mit Schülern der 7- und 8. Klasse, der 9. und 10. Klasse sowie einer Gruppe mit Schülern der 11. bis 13. Klasse. Die „Geschlechterziehung“ umfasste die Information über die physiologischen Vorgänge und die gesellschaftlichen Aspekte der Erotik und Sexualität sowie die psychologischen Einwirkungen auf die Vorstellungswelt des Kindes (vgl. ebd., S. 45). Gerold Becker, der 1969 Mitarbeiter der OSO wurde, hielt hingegen Sexualkundeunterricht nicht für erforderlich:

*„Nicht nur, weil es etwas mühselig ist, sich vorzustellen, was man da **eigentlich jahrausjahrein dienstags und freitags in der dritten Stunde** traktieren soll, sondern vor allem, weil durch die Isolierung in ein neues Fach ein Problem, das in verschiedenen Lernsituationen und Sachzusammenhängen thematisiert werden müsste, vorschnell und mit Erleichterung dem ‚Spezialisten‘ zugeschoben wird. Biologische und medizinische Information hat ihren Ort an vielen Stellen des naturwissenschaftlichen Lehrplans von den Grundschuljahren an. Sexualität (und nicht nur Erotik) ist eines der immer wiederkehrenden Themen der Literatur.“* (Becker, 1972 in: Schäfer et al., S. 143).

Das Thema „Sexualität“ beschäftigt ihn dennoch weiterhin, denn Becker schreibt 1983 dazu:

„Die vordergründige Enttabuisierung der Sexualität stellt das Problem nur umso schärfer, wie der Einzelne seine Sexualität in seine Person integriert. Die mich selbst beglückende und den anderen beglückende Funktion der Sexualität ist unter Konsumzwängen zumindest ebenso [...] gefährdet wie unter Tabus. Das Individuum mit seiner eigenen Triebwelt [...] zu befreunden, bleibt eine der immer wieder zu lösenden zentralen Aufgabe. Die Einigung über notwendige und zusätzliche Repressionen hat einen bleibenden vorläufigen Charakter“ (Becker, OSO-Hefte, 1983, S. 47).

Das Mitbestimmungsrecht der Schüler konnte außer Kraft gesetzt werden, wenn es Becker nicht passte. Mit seiner mehr Fragen aufwerfenden als Antworten gebenden nebulösen Rhetorik setzte sich Becker über das Abstimmungsergebnis der Schüler hinweg. Wie das Schülerparlament oder die Konferenzen auf die Auflösung des **freiwilligen und nachmittäglichen** Sexualekundeunterrichts reagierten, ist uns nicht bekannt. Die Realität der Opfer in der vorliegenden Untersuchung vermittelt den Eindruck, dass sie keine „Geschlechtererziehung“ erhielten, obgleich das Thema „Sexualität“ allgegenwärtig war, wie die Erzählungen der ehemaligen Schüler zeigen:

Hubert Feine klärte sich als 16-Jähriger anhand von zwei Büchern selbst auf (vgl. Z.634-639); Carsten Bickenbach erzählt, dass es *„nie zum Thema gemacht wurde, was sich in Beziehungen verändert, wenn man Sexualität miteinander lebt“* (vgl. Z. 1273-1280). Stattdessen herrschte seit Geheeb eine *„Dominanzkultur an der Reformschule, in die Dominanzkultur folgte Bürger“*, und führt weiter aus:

„[...] die Minderheit, das waren so Leute wie K. P., S. A., wie H. M. H., die irgendwie noch Familienregeln hatten, die auch nicht den ganzen Tag Schüler bei sich in der Bude ‘rum-sitzen haben wollten [...] aber die Dominanzkultur war das Bürger’sche Wesen. (2) Jeder machte was er wollte, wann er wollte, wie er wollte. (1) Oder halt- oder machte auch nicht – nichts, machte einfach auch nichts“ (Z.1101-1110).

Diese Dominanzkultur konnte sich als verdeckte Machtstruktur etablieren, weil sie unter anderem durch einen prominenten Teil der Wissenschaft und Politik hinsichtlich der primären Erscheinungsform, also konzeptionell, hofiert und getragen wurde (s. auch Teil C, 1.1.1 und Teil D, 1.4). Hubert Feine ergänzt, dass zu diesem dominierenden, engeren Bürgerkreis fünf bis sechs Mitarbeiter gehörten (Z. 553), die das „libertäre und sexualisierte Klima“ der internen Schulöffentlichkeit bestimmten.

Hubert Feine erzählt eine Episode, in der er mit anderen Jungen zusammen von Keller beauftragt wurde, Mädchen *„abzugreifen, zu fangen und in den Bus von Keller reinzuzerren“*, sie sollte von den Jungen ausgezogen werden, während Keller mit dem Bus in den Wald hinein fuhr (vgl. Z. 336-340). Das Mädchen wehrte sich und konnte entkommen.

Carsten erzählt:

*„Ahm auf der Schule war so 'n komisches Klima. (2) >Schluckt<. Das hab ich erst später kapiert. Es wurde unheimlich viel über Sexualität – es wurde sich ganz viel mit Sexualität beschäftigt, Mhm >holt tief Luft< und zwar auf so ne, auf so ne, so 'ne wirklich ganz >spricht lachend< ganz flachen Art, also auch die Erwachsenen“ (Z. 1216-1221). Und führt als Beispiel an: *„Wir saßen als 12/13/14-Jährige am Tisch (1) und unsere Lehrer erzählten uns (2), was sie an unseren Klassenkameradinnen am attraktivsten fanden und zwar ‚all Detail‘, also pornografisch [...] mein Klassenlehrer erklärte mir, wie das eine Mädchen, die war damals vielleicht 16 Jahre, was er daran so sexy fand, wie sich also ihre Hose um ihren, um ihren Po formte und um die Beine formte [...] und wie er sich dann vorstellte, also sie aus dieser Hose zu befördern usw.“ (Z. 1249-1257).**

Michael Bohrer gibt eine „Klage“ von dem Musiklehrer Heidar wieder:

„[...] dass er Bürger für einen Schuft hält, weil bei ihm die Sachen, die da laufen [...] die geschehen alle unter Alkohol (.), was da gesoffen wird und wie der seine Jungs abfüllt und bei ihm geht das alles freiwillig und er braucht keinen Alkohol [...] und Keller war ein Verräter [...] der hat ja früher nur mit Jungs rumgemacht und jetzt plötzlich macht er auch mit Mädchen rum [...]“ (Z. 787-798).

Eindrucksvoll bilanziert Carsten Bickenbach an anderer Stelle seine Wahrnehmung:

„Aber was eben an verbaler Gewalt stattfand, da waren die Lehrer ganz vorne dabei. [...] die Lehrer waren die >Holt Luft< die gewalttätig in die Sexualität verbal eingedrungen sind von jungen Leuten. (3) Und alle haben immer zugekuckt. Alle kucken zu. [...] Und nachdem das Kollektiv gar nicht reagiert, denkt man bei sich selber, ist das wohl normal. [...] Kulturprogramm dieser Reformschule ist ‚hier gibt es keine Grenzen, jeder macht, was er will‘, (Z. 2308-2317).

Diese Beispiele stehen nicht nur für Rollenmissachtung von Lehrern, sondern auch für eine soziologische „Solidaritätserzeugung“ seitens der Lehrer zu Schülern, einerseits um die generationellen und institutionellen Unterschiede aufzuheben, andererseits um den Eindruck einer eigenen „Normalität“ wachzuhalten.

Bei den beiden folgenden Episoden handelt es sich im Hinblick auf eine Rollendiffusion um Vorgänge, in denen sich Lehrer als Peer-Group-Member gerieren. Peter Strehnitz beschreibt, wie Schüler den Lehrer Keller masturbieren haben: *„[...] wir haben ihn einmal dazu gekriegt. Auf jedem Arm und Bein saß einer, da konnte er sich nicht mehr wehren >Holt Luft< und dann haben wir immer gekuckt, ob da was rauskommt [...]“ (Z. 1128-1130).*

Carsten Bickenbach erzählt:

„[...] also, ich erinnere mich noch an solche Szenen wie, ich saß dann da als Siebtklässler, wir waren 12, Mhm, dann lief 'ne Schülerin draußen vorbei, die A. M., [...], das Mädchen war 15 oder 16, Mhm, und dann unterbrach Keller nass geschwitzt seine Erzählungen aus Afrika, kuckte zum Fenster, machte ein gewollt erregtes Gesicht und sagte ‚A., tiefe russische Fotze‘ (1) und dann erzählte er weiter von seiner Afrikareise“ (Z. 338-344).

Sexuelle Beziehungen zwischen den jugendlichen Schülern und Schülerinnen waren üblich, wie drei Erzähler sie selbst und bei anderen erlebten, auch zwischen den Mitarbeitern und Schülern – zum Beispiel Hubert Feine und seiner Englischlehrerin (vgl. Basler Zeitung v. 16.3.2011). Nicht jedes Mädchen wurde geheiratet, wie beispielsweise die spätere Frau Keller, die als Schülerin und Freundin von Keller, Peter Strehnitz „verführte“. Hinzu kommen die Fälle des sexuellen Missbrauchs von Schülerinnen, die aus Gründen der Forscherkapazität nicht Gegenstand dieser Untersuchung sein können. Carsten Bickenbach geht davon aus, dass den Mädchen ab den 1960er Jahren die Verfügbarkeit der Pille geholfen hat (vgl. Z. 1212-1215). Hubert Feine beschreibt die damalige Situation: „[...] damals hat man wirklich ausprobiert, Mhm, ja. Es war auch die Zeit. Die Mädchen wollten 's genauso wie die Jungs (Z. 969-971).

Zu diesem Meinungsbild konnten diese Schüler in diesem speziellen Milieu der Odenwaldschule gelangen, beeinflusst von der studentischen 1968er-Generation, die für eine „demokratische Erziehung“ plädierte, in der das Kind als eigenständige Persönlichkeit auch die Fähigkeit zur Kritik und sexuellen Selbstbestimmung erwerben sollte. Die sexuelle Selbstbestimmung von Kindern war keineswegs von der gesamten Gesellschaft Ende der 1960er Jahre als medizinisch, psychologisch und ethisch vertretbar eingestuft und hat sich auch bis heute nicht durchgesetzt. Gleichwohl sollte sich die Schulkultur der OSO seit ihrer Gründung durch Liberalität und „Unautorität“ auszeichnen.

Die „Liberalisierung“ von Erziehungsprozessen findet eine Äquivalenz bereits in den Wurzeln der theoretisch formulierten Konzepte der Odenwaldschule. Becker zitiert Martin Wagenschein:

„Die Schule Paul Geheeb hat ja wohl [...] als einzige den Unterricht wirklich ernst genommen. Er war dort in die alles Leben und Treiben durchdringende erzieherische Atmosphäre ganz einbezogen. Die Art, wie wir miteinander umgingen, war nicht ‚antiautoritär‘, aber unautoritär, machtfrei und angstfrei, beiderseits gerichtet auf Achtung“ (Becker, 1996, S. 17).

Schon damals täuschte die als charismatisch geltende Persönlichkeit Paul Geheeb über die verschleierte Machtstrukturen hinweg.¹⁹ Im Rahmen des antiautoritären Erziehungsver-

¹⁹ Christa Stark analysierte Elternbriefe, aus denen neben Bewunderung für Geheeb auch Sorge um die Schulmoral hervorgeht (Stark, Christa: Idee und Gestalt einer Schule im Urteil des Elternhauses, 1998, Verlag o. A.)

ständnisses der 68er-Generation galt die Befreiung der Sexualität als ein „fortschrittliches Projekt“, womit man sich von der vermeintlich „verklemmt-spießigen“ Sexualität der Elterngenerationen absetzen wollte (vgl. Koch, 2012, S. 239). Im Zuge dessen entwickelte sich die Sexualmoral im 20. Jahrhundert von der tradierten Lustfeindlichkeit der wilhelminischen Ära zu einer größeren Freizügigkeit für beide Geschlechter. Die Fortschrittlichkeit der Erziehung stand in enger Wechselwirkung mit der Freikörperkultur und der Lebensreformbewegung der bündischen Jugend. So trafen sich 1963 noch 37 Bünde mit über 3000 Teilnehmern auf dem Hohen Meißner, um das 50. Jubiläum des Ersten Freideutschen Jungentages von 1913 zu feiern (vgl. wikipedia.org/wiki, 2.12.2010).

Der „Nerother Wandervogel“, eine Neugründung nach 1945, der Musik-Feste auf der Burg Waldeck feierte, gewann über sein Mitglied Richard Keller auch einen Schüler der Odenwaldschule als Mitglied, Peter Strehlitz (s. Rekonstruktion der Erzählung P. Strehlitz). Die Burg Waldeck diente Richard Keller als regelmäßiges Ausflugsziel für die Schüler und Schülerinnen seiner Familie und war mit Zeltlagern, Lagerfeuern und Musik Kulisse einer besonderen Romantik in der Natur. Dies, obwohl Geheeb selbst sein *„Verhältnis zur Natur [...] anders als in der Jugendbewegung, nicht romantisch [...] sondern gleichsam goethisch ‚die Vielfalt der Kräfte des Wachstums und der Verwandlung voll Staunen bewundern und verehrend‘ [...]“* definierte (Becker, 1996, S. 11; Vortrag Lietz und Geheeb, 10. internationale Wagenschein-Tagung, 8/1996).

Richard Keller konnte unproblematisch seine freien Gestaltungsmöglichkeiten für die Heimfamilie zur Verfolgung seiner sexuellen Interessen ausnutzen. Bei ihm vereinte sich eine unkonventionelle Wohnkultur mit sexueller Freizügigkeit und mit Erlebnispädagogik. Dazu erzählt Peter Strehlitz:

„[...] Keller hatte keine Couch, der hatte keinen normalen Tisch [...] kein normales Regal [...] kein normales Auto [...] seine Couch waren Matratzen, er hatte auch keine normale Lampe, das war eine Kalebasse, die umgedreht war Mhm >Holt Luft< er hatte keinen normalen Schrank [...] sondern einfach nur Bretter [...] und dann gabs natürlich auch Sonntagsfrühstück bei ihm, das war eine andere Welt“ (Z. 1043-1052).

Er erzählt dann weiter, dass Jungen und Mädchen zwar nie in einem Raum geschlafen hätten, die progressiven Mädchen aber in der Jungendusche duschten *„wenn man dazu gehören wollte“* (vgl. Z. 1062-1064). Auf der Burg Waldeck schliefen Jungen und Mädchen in einem Raum, oder *„nun da kann man ruhig sagen Zeltlager“* (Z. 1066). Peter Strehlitz erzählt von Nachtwanderungen, Lagerfeuer, Musik, die nicht Klassik, sondern „Los Inkas“ war *„eine tolle Welt“* (Z. 1089). *„Es war eine Atmosphäre der Wärme und Herzlichkeit“* zwischen Jungen und Mädchen (Z. 1093). Eine vergleichbare Nähe und Wärme erlebte er, wenn Jungen und Mädchen eng nebeneinander liegend im VW-Bus von Keller fuhren (vgl. Z. 1094-1097).

Als Peter Strehlitz für eine Übergangszeit Mitglied der „Familie Bürger“ wurde, erfuhr er sich als nicht zur „Familie“ gehörend, denn er gehörte nicht „zu den erlauchten Günstlingen“ (Z. 1801). Hier scheint sich die Idee von Becker widerzuspiegeln, wonach er einen *elitären* Kreis von Schülern sehen wollte, die den „Geist der Schule möglichst rein verkörpern sollten“ (s.S.3). Mit den vielfältigen Beteiligungen von Hubert Feine an den Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten der Schule verkörperte er vermutlich diesen Geist, wurde jedoch von Schülern wie Peter Strehlitz nicht als „elitär“, sondern als „Günstling“ wahrgenommen. Exemplarisch kann in Peters Fehleinschätzung der Lebenssituation in der „Familie Bürger“, auf der besonderen offiziellen Sprachlosigkeit der Schüler über die sexuellen Verhaltensweisen der Lehrer beruhend, sich die intern-offizielle Kultur der OSO als gültig erweisen und somit zur Stabilität der Institution beitragen. Und zwar unabhängig davon, dass Carsten Bickenbach und Peter Strehlitz von einem „Zweiklassensystem“ sprechen, Jungen mit oder ohne großzügige Ausstattung mit Geld der Eltern.

Darüber hinaus erfahren auch die Jungen der „Familie Heidar“ Erlebnispädagogik, wenn das Familienoberhaupt mit den Jungen in einen Baumarkt geht, um für das in den Ferien genutzte Schlauchboot Ausrüstung zu beschaffen, mit dem sie dann in der „Ägäis wunderbar rundüsen“ konnten (Z. 260), oder in einem Zeltlager-Jungencamp in Griechenland die „Freiheit“ genießen durften (bis hin zur sexueller Prostitution, z. B. Hubert Feine), oder wenn abends die Musikanlage aufgebaut wurde und „[...] vor dem Hintergrund des Meeres und dann hörte man [...] Wagner oder Schubert oder Tschaikowsky oder Bach, das beeindruckt [...]“ (Z. 262-265).

Die Odenwaldschule sah und sieht eine gemeinsame Reise „die große Wanderung“ mit dem Familienoberhaupt mindestens für eine Woche in den Ferien offiziell vor. Darüber hinaus führten Familienoberhäupter unterschiedlich oft Wochenendfahrten oder andere Kurzreisen durch. Die hier zu Wort gekommenen Schüler leisteten eine primäre Anpassung an die altersgemäß als interessant empfundene Freizeitgestaltung, allerdings um den Preis des sexuellen Missbrauchs (Carsten, Hubert, Peter).

Dagegen musste Michael Bohrer einen anderen Weg der Anpassung gehen. Er erlebte das Gefühl der „Freiheit“ erst, als er „unsichtbar“ geworden war (Z. 1561-1562). Nun gelang ihm seinerseits das Ausnutzen des Systems, indem er statt Hausaufgaben zu erledigen zeichnete „das spielte aber an dieser Schule keine Rolle, die nahm eh keiner wichtig“ (Z. 1566-1567). Konservative Werte wie beispielsweise „Pflichterfüllung“ gehörten demnach nicht zur reformpädagogischen Programmatik.

1.4 Kontrastierendes Resümee aus soziologischer Sicht: Geschlossene Systeme, sekundäre Anpassungsmechanismen und Machtmissbrauch

Gemeinsamkeit zeichnet das Kolleg und die Odenwaldschule im Hinblick darauf aus, aus soziologisch-systemtheoretischer Perspektive als „geschlossenes System“ zu gelten. Der markante Unterschied, und dies belegen die sekundären Anpassungsmechanismen der Be-

troffenen, besteht darin, wie „Macht“ im System installiert ist und wie sie von der institutionellen Macht auf die personale Ebene übertragen wird.

Nehmen wir zunächst die empirische Basis in den Blick. Zwei von den betroffenen Schülern des autoritär-hierarchisch strukturierten Jesuitenkollegs zeigten in direkter Auswirkung des sexuellen Missbrauchs als sekundäre Anpassung den vollständigen psychosozialen Rückzug (Frank und Katsumi). Der Rückzug schuf ein gewisses Gleichgewicht, welches ihnen das Durchlaufen der Schulzeit und das Erlangen des Abiturs ermöglichte.

Erst nach dem Ende des sexuellen Missbrauchs entwickelte ein Jugendlicher (Frank) eine weitere sekundäre Anpassung als Folge des inneren Rückzugs, indem er den schulischen Freiraum zum Besuch von Lehrveranstaltungen in der Universität nutzen konnte. Der dritte Schüler (Jonas) nutzte als sekundäre Anpassungsform territoriale Freiräume, indem er seine Freundschaften außerhalb des Kollegs mit Jugendlichen der Arbeiterwohlfahrt pflegte, sich einer alternativen politischen Szene zuwandte und Rauschmittel konsumierte. Frank und Katsumi verließen mit Abitur, jedoch traumatisiert, das Kolleg. Die Geschichte von Jonas spricht nicht für eine Traumatisierung, er konnte sich auf den Rückhalt seiner Mutter stets verlassen und den sexuellen Missbrauch abwenden, wohl aber von einem ausgeprägtem Orientierungsproblem in seinem Kampf um Anerkennung, auf den die gelebte ignatianische Pädagogik, vertreten durch Pater Stein, keine Antwort bereit hielt.

Von der unhierarchisch und libertär geführten Odenwaldschule handelte nur Michael vergleichbar mit Frank (Kolleg). Erst als sich Michael im Modus der Isolation befand, gelang ihm das Ausnutzen des Systems: er verbesserte in den „Lagerfächern“ seinen Notendurchschnitt, anstatt Hausaufgaben zu erledigen, zeichnete er lieber. Carsten, Hubert und Peter zeigten sekundäre Anpassungsformen in allen konjunktiven Erfahrungsräumen (Demokratie, soziales Lernen, Natürlichkeit und Hedonismus), unabhängig davon, ob sie normative oder kulturspezifische Geltung erlangt hatten. Vor allem wird das geschlossene System ausgenutzt: Rauschmittelgebrauch über den Missbrauch hinaus bis zu Abhängigkeit im und außerhalb des Schulgeländes (Alkohol, Drogen, Nikotin), sexuelle Freundschaften mit Kameradinnen oder/und Lehrerinnen, Rauschmittelbeschaffung anlässlich offizieller Reisen, Einzelzimmer als Prestige und für den unkontrollierten Besuch durch die Freundinnen. Nur ein Betroffener (Hubert), nutzt außerdem ein „Überengagement“ durch Mitwirkung in zahlreichen Gremien und mit der Wahrnehmung etlicher Ämter für Schüler. Damit schafft er sich neben einer Form von Ablenkung auch intern-öffentlich soziale Anerkennung und Wertschätzung. Die entwicklungsfördernde Anerkennung auf der schulöffentlichen Bühne bleibt Peter, Carsten und Michael verwehrt, ebenso wie Jonas vom Kolleg. Bei Frank und Katsumi führt die psychosoziale Isolation nun gleichfalls dazu, dass sie trotz sehr guter Noten, einem Landesbestenpreis und Abitur (Frank), oder trotz einmaligem Sitzenbleiben und Abitur (Katsumi), keine individuelle Anerkennung auf der Kolleg-Bühne in der Weise realisieren konnten, dass mit der Stärkung ihrer sozialen Integrität, damit der Selbstachtung

und dem Verlassen des Kollegs eventuell die Aufdeckung des sexuellen Missbrauchs möglich geworden wäre.

Auffallend im Hinblick auf die sekundären Anpassungsmechanismen ist, dass die Unterschiede zwischen den Schülern des Kollegs und der Odenwaldschule nicht an die Unterbringung in eine dezentrale Heimfamiliensituation oder an die autoritäre Konformität des Kolleg-Internats gebunden ist. Frank und Katsumi waren vollständig Tagesschüler, während Jonas Tages- und Internatsschüler war. Die unterschiedlichen schulkulturellen Erfahrungsräume förderten zweifellos differente sekundäre Anpassungsformen bis hin zur bewussten Inkaufnahme von Rauschmittelabhängigkeiten, die indessen nicht gleichzusetzen sind mit den Auswirkungen des sexuellen Missbrauchs auf die Betroffenen. Das Leben in Heim-Familien und die sich daraus ergebende Nähe erleichtert zwar den Zugriff auf Schüler, stellt aber keine Voraussetzung dar, wie diese sieben Biografien zeigen. Die Täter, ob religiös oder weltlich geprägt, suchen und realisieren gezielt „offizielle Räume“ (eigenes Zimmer, Freizeiten, Reisen, Ausflüge), um diese dann für ihre persönlichen Zwecke zu missbrauchen.

Als ausschlaggebend für die Ermöglichung des sexuellen Missbrauchs erweisen sich die spezifischen Machtverhältnisse, in denen die „pädagogische Beziehung“ eingebunden ist. Hier nun lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen, die beide geschlossene Systeme als „Insel“ ausweisen, wobei nochmals keine geografische Begrenzung erforderlich ist.

1. Die Institutionen Jesuitenkolleg und Odenwaldschule leiten ihre Macht von Denksystemen ab, die außerordentlich interessegeleitet und deshalb als ideologische Denksysteme zu charakterisieren sind. Sowohl die Reformpädagogik in der Odenwaldschule als auch der Katholizismus im Kolleg empfehlen sich als außergewöhnliche Repräsentanten ihres Faches mit hoher Qualität ihrer ideologischen Durchdringung, woraus sich der Überlegenheitsanspruch ableitet.

In Bezug auf die Odenwaldschule konnten wir Dokumenten der schulischen Verantwortungsträger entnehmen, dass deren familienähnliche Lebensform sich am Kind orientiert und seit Geheeb darauf vertraut, dass ein Kind „natürlicherweise“ selbsttätig lernt; statt Frontalunterricht sollen Gruppenarbeit und Kurse stattfinden, Übergänge in die weiterführenden Schulstufen sind intern möglich usw. Darüber hinaus sollten Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler und eine „Heimordnung“, die den Tagesablauf regelt, Taschengeldordnung, der ganzheitliche Erziehungsprozess usw., der pädagogischen Programmatik zum Erfolg verhelfen.

Die Erzählungen der betroffenen Schüler markieren in hohem Maße Differenzen zwischen programmatischem Anspruch und Realität. Sexualität hat in der Reformpädagogik spätestens seit Gustav Wynecken (1875-1964), und dessen publizierter Idee des „Eros“ (1921) als „pädagogischer Eros“ eine Rolle gespielt. Dabei hat er den pädagogischen Eros von Platon,

dem es um die Überwindung des Sexus durch die „übergeschlechtliche Liebe“ geht, für seine ideologischen und persönlichen Zwecke missbraucht. Der gefährvollen Nähe zu Schülern in den Pseudo-Familien war man sich an der Odenwaldschule durchaus bewusst, worauf psychosoziale Schulungen der Lehrer und der Sexualkundeunterricht (eingeführt von Ernst Jouhy, Mitarbeiter von 1952-1971) hinweisen. Gleichwohl verweist der institutionelle Charakter auf die Ermöglichungsräume für den sexuellen Machtmissbrauch:

Die Geschlossenheit des Systems wird getragen von gesellschaftlichen Strukturen mit einer gut vernetzten, linksliberalen, politischen und Wirtschaftsmacht, die ihren Beitrag zur Etablierung eines elitären Korpsgeistes leistet, der sich von herkömmlichen Schulsystemen deutlich abgrenzt. Die Abgrenzung geschieht durch das Netzwerk und zahlreiche Veröffentlichungen, die zu einer Attribuierung von Fachkompetenz in der Reformpädagogik beitragen. Mit einem solchen Rückhalt in bestimmten, elitären gesellschaftlichen Kreisen, deren Kinder auf der Odenwaldschule den elitären Nimbus quasi bestätigen, ist es „Mitarbeitern“ außerordentlich erschwert, Selbstbildnisse zu hinterfragen. So können elitäre Machtinseln entstehen, die die Institution als ganzes geschlossenes System stabilisiert. Darüber hinaus kann sich ein Anschein von „Normalität“ etablieren, der es wiederum Mitarbeitern erschwert, eine idealistische Programmatik als Ideologie zu durchschauen, womit auch sie ihren Beitrag zur Stabilität der Institution leisten.

In Bezug auf das Jesuitenkolleg stellt nun keine spezifische politische, wirtschaftliche Elite den Rückhalt für den elitären Anspruch der Institution dar, sondern der Katholizismus und damit in letzter Instanz der Papst. Der elitäre Anspruch gründet sich vor allem in der „Geistigkeit“ eines Ignatius von Loyola mit der ebenfalls unhinterfragten Vorstellung von einem geschlechtslosen Gott, mit dem Priester (und Nonnen) eine Ehe eingehen. Wie wir gesehen haben, ist die Erlangung des Seelenheils an Keuschheit gebunden, für den Priester beinhaltet Keuschheit die sexuelle Enthaltensamkeit. Reinheit der Seele und Keuschheit des Leibes werden im Katholizismus seit Jahrhunderten ideologisiert und mit unnatürlichen Ansprüchen überfordert. Gerade eine radikale Entgegensetzung der „Keuschheit“ gegenüber der „Unmoral“ steigert den elitären Charakter der Abgrenzung und stabilisiert das geschlossene System.

In beiden Schulsystemen leistet die „*Verkopplung*“ der Sache, nämlich professionelle Schulbildung, mit ideologischer Überformung einen erheblichen Beitrag zur Geschlossenheit der Systeme, deren Abschottung nach außen und damit deren Stabilität (vgl. Goffman, 1972).

2. Nachdem zuvor die institutionell verankerte Macht aus soziologischer Perspektive dargestellt wurde, wird nun deren **personale Umsetzung** in den Blick genommen. Sowohl für die Odenwaldschule als auch für das Jesuitenkolleg bleibt festzuhalten, dass beide Institutionen über personalen Rückhalt verfügten: einerseits Bildungspolitiker (beispielsweise

Hellmut Becker, Hartmut von Hentig), Politiker und Unternehmer, andererseits die jesuitische und Kirchenhierarchie bis zum Papst. Darüber hinaus verfügte die Odenwaldschule über einen Schuldirektor, der die „Vorbildlichkeit der reformpädagogischen Lehre“, respektive deren elitären Anspruch offiziell in herausragender Weise verkörperte. Die Funktion der Unfehlbarkeit übte im Kolleg per se der Katholizismus durch die Präsenz der Jesuiten aus, wurde jedoch in den Jahren 1968 bis 2006 durch einen als charismatisch geltenden Internatsleiter verstärkt. Personen in einer dominierenden Führungsrolle gelang es, Schüler und finanzielle Mittel für die Institution zu akquirieren. Intern wie extern sorgte die „Strahlkraft“ bestimmter Personen, gedeckt und gefördert durch die jeweiligen oberen Instanzen, für die faktische Unhinterfragbarkeit der handelnden Führungspersonen.

Der Katholizismus als institutionelle Konstituente der Macht fehlte zwar dem Schuldirektor der Odenwaldschule. Seine rhetorischen Fähigkeiten und sein Veröffentlichungsfließ, wiederholt in Zusammenarbeit mit renommierten, reformpädagogisch arbeitenden Freunden, sorgten für die Zuschreibung von Charisma. So reichte beispielsweise die „Strahlkraft“ des Schuldirektors der Odenwaldschule aus, Lehrer ohne jede pädagogische Ausbildung einzustellen.

Auf Opferseite wirkte die institutionelle Macht, repräsentiert durch personale Autoritäten, diejenige Fügsamkeit und/oder den Gehorsam, die den physischen und psychischen Missbrauch ermöglichte. Sei es die Angst vor der „symbiotischen“ Autorität, wie im Falle des Kollegs (Sünde – Hölle – Christsein), oder die Erzeugung von als „normal“ geltenden hedonistischen Verhältnissen, die Schüler daran hindern, die Autoritäten beider Systeme infrage stellen zu können. Das ist dem jungen Adoleszenten schon entwicklungsbedingt nicht möglich und erfährt als weiteres Hemmnis die „Sprachlosigkeit“ und die familialen Besonderungen.

Auf der Seite der Patres und der OSO-Mitarbeiter sorgt der jeweils unterschiedlich akzentuierte, aber unverwechselbare öffentliche Auftritt, sowie der gleichermaßen vorhandene Korpsgeist für freiwillige Gefolgschaft. Die gewissermaßen kollektive Verortung der Protagonisten beider Institutionen als „elitär“ stellen die Garanten für die Stabilität der Organisation und der Anstellungsverhältnisse dar. Täter in den Institutionen missbrauchen ihre asymmetrische Autoritätsbeziehung für Angriffe auf Leib und Seele der anempfohlenen Schüler, ohne dass Schüler die legitime Lehrerautorität bezweifeln können, vor allem dann, wenn ein familiales Hilfesystem fehlt. Wie wir rekonstruieren konnten, münden die Widerfahrnisse bei den betroffenen Schülern in die Verstrickung einer Schüler-Lehrer-Beziehung. Für den Täter transformiert sich die institutionell gesicherte „pädagogische Machtbeziehung“ in eine persönlich orientierte. Weil nun die legitime Lehrer-Schüler-Beziehung formal intakt bleibt, kann es dem Täter reibungslos gelingen, die missbrauchende, persönliche Ebene zu verlassen, wenn er sich sexuell von dem Opfer abwenden will,

um allein die formale Beziehung weiter gelten zu lassen. In dieser klar nachvollziehbaren Weise geschah nonverbal die Machttransformation bei Frank, Katsumi, Hubert und Peter.

Würden die Führungspersönlichkeiten der Institutionen die Ideologien infrage stellen, wären die vorgesetzten Instanzen involviert. Schlecht vorstellbar, dass in einem derartigen Machtgemenge Institutionen geschlossen würden, vielmehr würden Einzelpersonen ihren Arbeitsplatz verlieren und/oder versetzt werden. In diesem Kontext konnte es 1999, als ein ehemaliger Schüler der Odenwaldschule (Carsten) mit einem Zeitungsartikel über den von ihm erlittenen Missbrauch an die Öffentlichkeit ging, der Institution noch gelingen, ihren Selbstschutz höher zu bewerten als den Schutz von Kindern. Oder im Jahr 2004, als Katsumi, von einer lebensbedrohlichen Krankheit betroffen, dem Schulrektor seinen erlittenen sexuellen Missbrauch offenbarte und nichts erreichte. Weder der Trägerverein der Odenwaldschule noch der Provinzial der Deutschen Jesuitenprovinz als vorgesetzte Instanzen stellten den Schutz der Opfer höher als den Fortbestand ihrer Institutionen.

2. Zusammenfassende Abschlussdiskussion der Ergebnisse

Die empirischen Teile der Studie sind als qualitative, rekonstruktive Untersuchung angelegt und in Anlehnung an die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack und Arnd-Michael Nohl ausgewertet worden (Bohnsack, 2010; Nohl, 2009). Eine Reduzierung im Anspruch resultiert zum einen aus den biografischen Interviews, die narrative Anteile aufweisen, jedoch keine klassischen narrativen Interviews im Sinne von Fritz Schütze (1983) darstellen. Die Erzähler folgten ihren eigenen Relevanzsetzungen, unabhängig von dem Erzählstimulus. Für die gesamte Untersuchung wurde angenommen und bestätigt, dass die Erzählungen der Opfer keine strukturierten Ereignisverkettungen präsentieren, sondern dass sich die konkrete Lebenspraxis als Bewährungsdynamik für Krisenpotenziale erweist.

Zum anderen bleibt in Erinnerung zu halten, dass aufgrund der geringen Anzahl der untersuchten Fälle mit einer großen Altersspanne, der Beschränkung auf männliche Opfer in zwei Internatstypen, empirische Belege im Sinne einer vorläufigen Typisierung nicht als repräsentativer Nachweis von Orientierungsmustern von Schülern mit der Erfahrung des sexuellen Missbrauchs oder personaler Gewalt in schulischen Interaktionen geliefert werden können.

Aufgrund begrenzter Zugangsmöglichkeiten in einem bewusst engen Zeitrahmen war ein „theoretical sampling“ nach Glaser und Strauss (1998/2008, S. 72ff) nicht möglich. Es zeigen sich dennoch interessante Tendenzen, die in der vorliegenden Untersuchung in zwei schultypabhängigen kulturellen Erfahrungsräumen und unter Berücksichtigung von drei theoretischen Linien zu sichern sind. Dabei dienten die intersubjektivistische Persönlichkeitstheorie von Axel Honneth (1992/2012, 1959/2010), das sozialpsychologische System von George Herbert Mead (1968/1973) und eine soziologische Linie nach Erving Goffman (1972) und Niklas Luhmann (2012) als Folie für die theoretische Sensibilität der empirischen Datenanalyse (Glaser und Strauss, 1998/2008 S. 54 f; Ralf Bohnsack, 2010 S. 195).

Die Zusammenfassung der Ergebnisse und der Vergleich mit den im Theorieteil bereits erwähnten Untersuchungen mit Referenzcharakter folgt den vorliegenden empirischen Ergebnissen in Teil B, C und D. Die Gründe für die Differenzierung in drei empirische Teile ergeben sich aus folgenden Überlegungen:

Ein erstes Ergebnis der Untersuchung (Teil B) stellen die unterschiedlichen individuellen „Lebensskizzen“ der Opfer dar. Der Begriff „Skizze“ trägt der Fokussierung des Interviews auf den „sexuellen Missbrauch“ Rechnung, sodass die erzählten Biografien eine unterschiedliche Dichte aufweisen und das jeweilige Internat hinsichtlich der generellen Unterrichtsorganisation oder Qualität keinen Untersuchungsgegenstand darstellte. Den autobiografischen Erzählern war es nur zum Teil möglich, bisher Unausgesprochenes als Teil der eigenen Realität anzuerkennen. Die rückschauende Vergegenwärtigung war in drei Fällen als schwere Verunsicherung und Beschädigung wahrzunehmen. Mit diesem Blickwinkel

wurde das Selbstbild der Betroffenen als Element sozialer, sprachlich vermittelter Interaktion aufgefasst, das gleichwohl in lebensphasentypischen Abschnitten, insbesondere der Adoleszenz, vor besonderen Herausforderungen steht. Zum anderen geht es im ersten empirischen Teil weniger um kollektiv geteilte Orientierungen, wovon die dokumentarische Methode in der Regel ausgeht, sondern um die individuellen Orientierungen von Opfern. Die individuellen biografischen Zusammenhänge, der unterschiedliche Stand der Bewältigung ließen eine Typisierung nicht zu. Hingegen steht im Teil C die sinngenetische und soziogenetische Typenbildung im Vordergrund, während im Teil D die „institutionalisierte Macht“ von differenten „geschlossenen Systemen“ im empirischen und soziologisch vertorbaren Kontrast in den Blick genommen wurde.

Teil B: Lebensskizzen

Die „**Lebensskizzen**“ weisen in den sieben vorliegenden Fällen aus, dass *Anerkennung* als universeller Vergesellschaftungsmodus in der Kindheit und Jugend besonders relevant ist, prinzipiell aber lebenslang für den praktischen Selbstbezug in Anspruch genommen wird. Es hat sich gezeigt, dass Jungen unabhängig von dem sozialen Herkunftsmilieu in ihren Familien allen drei typischen Missachtungskontexten nach Honneth ausgesetzt sein können. Die Jungen erlebten in ihren Elternhäusern *emotionale Vernachlässigung, soziale und moralische Ablehnung, Demütigungen, autoritäres oder inkonsequentes Verhalten und körperliche Züchtigungen, wodurch der Aufbau von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung behindert wurde*. Ein Ergebnis, das an Sutterlüty (2002) und Sitzer (2009) insoweit anschlussfähig ist, als jugendliche Gewalttäter mit dem „kumulativen Anerkennungszerfall“ (Sitzer, ebd., S. 225) in den Herkunftsfamilien belastet sein können, woraus in der genannten und der vorliegenden Untersuchung erhebliche Einschränkungen der Selbstentwicklung erwachsen sind. Es ist Andreas Kloiber (2002, Teil A, Kap. 2.6) zwar zuzustimmen, dass die Selbstkonzepte der Jugendlichen seiner Untersuchung, „*auf die der sexuelle Missbrauch getroffen waren, [sich] als gemeinsames Muster nur andeutungsweise darstellen lassen*“; dennoch ist die subjektive Attribuierung von gefühlten, familialen Defiziten umso erschütternder, als die schulischen Missachtungserfahrungen kumulierend wirken konnten. Das bedeutet, dass jedes Opfer seine „Mosaiksteine“ für ein Gefühl der Kohärenz in individueller Weise mit einer Sinnstiftung versehen musste. Dieser Prozess zum Erwerb einer neuen Selbstgewissheit befand sich bei den Betroffenen der vorliegenden Untersuchung in der Spanne zwischen bewältigt und noch nicht abgeschlossen.

Ähnlich weit gespannt sind die körperlichen Folgen beschrieben worden, die sich im Kontext „Missbrauch“ einstellten und sich aufgrund des bis zu vier Jahre währenden sexuellen Missbrauchs als Langzeitwirkung manifestieren konnten. Das sind vor allem *Traumatisierungen und ihre Folgen, insbesondere Rückzugsverhalten, Orientierungsprobleme, Depressionen, Aggressionen, Albträume, Dissoziation, körperliche Folgen des Substanzmissbrauchs*. Nach einer Auswertung von 46 unterschiedlichen Studien männlicher und weiblicher

cher Opfer von Kendall-Tackett et al. (1993, siehe Teil A, 2.6) entsprechen diese Langzeitfolgen mit etwa 30-37 % den Vorkommnissen bei Jugendlichen. Einen deutlichen Unterschied ergeben sich bei den affektiven Inhalten der Folgen zwischen den Opfern der Odenwaldschule und des Jesuitenkollegs. Drei Opfer der Odenwaldschule erzählten von eher promiskuitivem Verhalten ab dem späteren Jugendalter, während zwei Opfer des Kollegs über große Probleme der personalen und sexuellen Herstellung von Nähe zum weiblichen Geschlecht berichteten. Und obwohl zwei Betroffene 1999 (Carsten/OSO) und 2004 (Katsumi/Kolleg) den sexuellen Missbrauch offenbart hatten, erfuhren alle sieben Opfer erst mit der medialen Veröffentlichungsdramatik in den Jahren 2009/2010 infolge der öffentlichen Anerkennung des Opferstatus spürbare seelische Entlastung. Ein Schüler der Odenwaldschule, der den Missbrauch initiativ beendet und noch während der Schulzeit dem Schulleiter meldete, unterscheidet sich von den beiden zuvor genannten Schülern, weil er zunächst von eigenem, wirksamen Handeln ausging, indem er glaubte, einen Deal mit dem ihn sexuell missbrauchenden Täter eingegangen zu sein. Die Unwirksamkeit des Deals wurde ihm erst bewusst, als er keine Hilfe gegen das Mobbing durch Schüler und Lehrer erhielt. Sein Reaktionsmuster „Rückzug und Ironie“ als seelische Kompensationsleistung scheint eher mit der atmosphärischen Grundstörung (Mobbing, Demütigungen in Schule und Familie) als mit dem sexuellen Missbrauch zusammenzuhängen. Insofern ist ihm auch erst 2009/2010 sein Empfinden, sich gewissermaßen als „legitimes Opfer“ sexuellen Missbrauchs fühlen zu dürfen, vollständig klar geworden.

Die sieben Lebensskizzen erzählen von spezifischen Ereignisverkettungen, die in ihrem rekonstruierten Ausgangspunkt der familial unterschiedlich gelagerten Anerkennungsverweigerung zutage tritt und sich mit Ohnmachtsgefühlen während der schulischen Missbrauchserfahrung fortgesetzt hat. Eindrucksvoll bestätigen sie, dass der sexuelle Missbrauch einen Typ von Missachtung darstellt, der als Folge mit sozialer Scham, einem Verlust an Selbst- und Weltvertrauen einhergeht und der bis in die leiblichen Schichten des praktischen Umgangs mit anderen Menschen hineinreichen kann. Selbst Missbrauch soll nach Todorovs Lesart als indirekte Form der Anerkennung zu verstehen sein, weil das Opfer spürt, dass der Andere ihn braucht, mit der Wirkung, dass es sich selbst anerkannt fühlt (Todorov, 1998 S. 95; zit. n. Balzer/Ricken, 2010, S. 74). Wenn wir diese Form der indirekten Anerkennung als isolierte Reaktion nur auf den tatsächlichen Missbrauch beziehen und damit das Anbahnungsverhalten und die wandelbaren Gefühle in den Zeiträumen des Missbrauchs ausblenden, dann lässt sich ein Gefühl von indirekter Anerkennung lediglich bei zwei Opfern der Odenwaldschule und ein vages Gefühl von Anerkennung bei einem Kolleg-Schüler rekonstruieren.

Teil C: Schulprogrammatiken und Typenbildung

Die **Missbrauchsbeziehungen in einem pädagogischen Kontext** (kurz: pädagogische Beziehung) zwischen Lehrer/Familienoberhaupt, Patres und Schülern werden im nächsten

Analyseschritt untersucht. Dazu wurden zunächst aus den programmatischen Deutungen der Odenwaldschule und einem Jesuitenkolleg Erziehungsziele extrahiert, markante Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgehalten, um den Sozialisationskontext Schule und Internat auf eine „**pädagogische Beziehung**“ fokussieren zu können, die **Gegenstand der sinngenetischen und soziogenetischen Typenbildung** geworden ist. Nachdem eine komparative Perspektive für sexuelle Missbrauchserlebnisse sowie psychische und physische Gewalt in der Lehrer-Schüler-Beziehung bislang empirisch noch nicht umgesetzt worden ist, konnte auf Basis von sieben Fällen dieser Perspektive nur eingeschränkt Genüge getan werden. Als Vergleichsgruppen für die reflektierende Interpretation des Orientierungsrahmens sind Schüler der reformpädagogisch arbeitenden Odenwaldschule und eines Jesuitenkollegs pädagogisch-ignatianischer Prägung einbezogen worden. Damit ist zwar ein jeweils gemeinsamer existenzieller Erfahrungshintergrund pro Schultyp ausweis- und funktional erfassbar, jedoch können die einzelnen Fälle hinsichtlich ihres Geschlechts und des Lebensalters nicht systematisch variiert werden. Eine validere Analyse wäre möglich, wenn für eine Altersgruppe mehrere Personen unterschiedlichen Geschlechts und unterschiedlicher Herkunftsmilieus in den beiden schulkulturellen Kontexten untersucht würden. So bleibt es ein Desiderat für zukünftige Forschungsarbeiten, insbesondere für Fälle aus neuerer Zeit. Allerdings gibt es trotz aller Differenzen eine Gemeinsamkeit „innerhalb derer von einem Generationenzusammenhang als einer Partizipation an gemeinsamen Schicksalen“ ausgegangen werden kann (vgl. Bohnsack et al., 1995, S. 25). Die sieben Betroffenen erfuhren die physische und psychische Gewalt in der schulischen Institution zwischen ihrem zwölften bis etwa 15. Lebensjahr, der Phase ihrer Adoleszenz. Als weitere schultypübergreifende Gemeinsamkeit erwies sich eine manipulativ wirkende Beziehungsdynamik zwischen Täter und Opfer, die am angemessensten mit dem Begriff „**Verstrickung**“ bezeichnet wurde. In dieser Beziehungsverstrickung scheinen Um-zu-Motive ebenfalls eine Verflechtung mit den Weil-Motiven einzugehen. Während die Um-zu – Motive vom Standpunkt des Handelnden in eine angenommene Zukunft verweisen, „geben die Weil-Motive Aufschlüsse über jene Erfahrungshintergründe, die der Konstitution des Entwurfs vorausgegangen sind (vgl. Bohnsack, 2010, S. 145). In den Fällen einer sexuellen Missbrauchserfahrung mit traumatischen Folgen muss von einer massiven Diskrepanz zwischen den bedrohlichen Situationsfaktoren des sexuellen Missbrauchs mit den Gefühlen von Hilflosigkeit, Angst und Ohnmacht und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten ausgegangen werden. Drei Opfer beschrieben häufig wiederkehrende Träume, Ängste oder Schuldgefühle, die nicht eindeutig der Vergangenheit zuzuordnen waren, sondern wie aktuelle Ereignisse immer wieder durchlebt wurden. Weil in der dokumentarischen Interpretation beide Motive in den Blick zu nehmen sind, scheint sich der Sinngebungsprozess der Lehrer-Schülerbeziehung aus Sicht der Betroffenen besonders deutlich an zwei biografischen Phasen rekonstruieren zu lassen: Zum Anfang der missbräuchlichen Inbeziehungsetzung des Täters zu dem Opfer und zum Endpunkt der Beziehungsverstrickung, hier dem

Ende des sexuellen Missbrauchs und nicht deren Aufdeckung. Unter dieser Maßgabe konnte der Zusammenhang zwischen dem Beginn der sexuellen Missbrauchsbeziehung oder anderer Missachtungserfahrungen (Demütigungen, Mobbing) bei *fünf Schülern (OSO und Kolleg) mit „passiver“ Handlungsorientierung* und bei *zwei Schülern der Odenwaldschule mit „aktiver“ beziehungsweise „explorativer“ Orientierung* hergestellt werden. Der Zusammenhang zwischen dem Ende der sexuellen Missbrauchsbeziehung und der Missachtungserfahrung wurde fallspezifisch innerhalb der jeweiligen schulischen Beziehungskontexte verglichen und anschließend schulübergreifend kontrastiert. Im Ergebnis ließen sich keine schultypabhängigen Orientierungen der Opfer typisieren, jedoch differenzieren. In dieser Weise konnte der Zusammenhang zwischen dem Ende der physischen und psychischen Missbrauchsbeziehung aus der Opferperspektive in *drei Fällen als „blockierende Orientierung“*, in *zwei Fällen als „verachtende Orientierung“*, in *einem weiteren Fall als „verdrängende“* und *im siebten Fall als „vermeidende Orientierung“* hergestellt werden. Die Identifikation charakteristischer Konfigurationsmöglichkeiten stellt eine vorläufige und grobe Skizzierung unterschiedlicher sinngenetischer Zusammenhänge der Beziehungsverstrickung dar, bei der infolge der mehrfach erwähnten geringen Fallzahl mit der Fokussierung auf männliche Opfer die Authentizität und Überprüfbarkeit des individuellen Falls im Vordergrund stand.

Im Ergebnis kann für die sinngenetischen Zusammenhänge einer „pädagogischen Missbrauchsbeziehung“ festgehalten werden, dass Schüler zum einen unabhängig von ihrer Verweildauer in der Schule oder dem Internat zwar in unterschiedlichem Umfang, zum anderen jedoch insgesamt alle von Honneth unterschiedenen Missachtungen von Anerkennungsbedürfnissen erfahren haben. Das sind in der vorliegenden Studie für *zwei Schüler des Kollegs insbesondere die physische und psychische Misshandlung durch jahrelangen sexuellen Missbrauch in Verbindung mit mangelnder sozialer Wertschätzung, und für einen Schüler Demütigungen, Diskriminierung und die Ausschließung aus der kollektiv gewünschten christlichen Lebensweise, die für den Schüler mit der Missachtung seiner physischen und sozialen Integrität verbunden ist*. Lediglich ansatzweise konnte emotionale Zuwendung als von Tätern des Kollegs genutztes, typisches Anbahnungsverhalten rekonstruiert werden. Im Gegensatz dazu nutzten die Täter der Odenwaldschule systematisch emotionale Zuwendung als Annäherungstaktik zur Vorbereitung des sexuellen Missbrauchs. „Vorsichtige Annäherungsphasen“ von Tätern ergaben auch Untersuchungen von Banke/Enders (1997) und Andreas Kloiber (1992), wenn die Täter dem persönlichen Nahfeld der Opfer zuzurechnen waren.

Die Rekonstruktion der biografischen Erzählungen ergab außer der „Missbrauchsbeziehung“ zwischen Lehrer/Familienoberhaupt, Patres und Schüler einen genuin schulpädagogischen Hintergrund, der nicht typisiert, aber kontrastiert werden konnte. Zwei Facetten, die hinsichtlich ihrer Orientierungswirksamkeit auf die Schüler kontrastiert werden konn-

ten, ließen sich aus beiden Schulprogrammen als Gemeinsamkeit ermitteln, erstens einen postulierten „*Vorbildcharakter*“ des Lehrers, zweitens die „*Persönlichkeitsbildung*“ des Schülers, ihn als „Ganzes“ zu sehen.

In Bezug auf den *Vorbildcharakter* der Täter zeigt sich bei zwei *Odenwaldschülern*, dass eine persönliche Besonderung des Lehrers (bündische Jugendkultur, phänomenales Gedächtnis) orientierungswirksam für den sexuellen Missbrauch werden konnte, jedoch keinen Einfluss auf schulische Leistungen hatte. Ein Schüler erreichte das Abitur, der andere nicht. Ein Schüler vermochte in keinem Lehrer ein Vorbild zu sehen, weil er sich als Opfer der ideologischen Überformung der OSO sieht. Schließlich erlebte nur ein Schüler ein „pädagogisches Vorbild“, seinen Musiklehrer. Hier wirkt eine Überschneidung zwischen Fachkompetenz und deren Ausnutzung für sexuelle Missbrauchshandlungen. Beide Schüler erlangten das Abitur.

Die drei Schüler des *Kollegs* konnten bei den Patres keine genuin pädagogische Vorbildfunktion entdecken. Die Überformung der Pädagogik mit dem Katholizismus wurde als allgegenwärtig erfahren. Hier zeigten sich vorrangig traditions- und leistungsorientierte Verhaltensweisen bei Lehrern und Schülern. Zwei Schüler erlangten das Abitur, der dritte Schüler verließ das Kolleg ohne Abitur. In Bezug auf das Erziehungsziel „*Persönlichkeitsbildung*“ fließen die Sozialisationsaufgaben zwischen Familie und Schule ineinander, unterscheiden sich nun aber grundlegend in den beiden Schultypen.

In der reformpädagogisch geführten *Odenwaldschule* führte die Angleichung oder Symmetrierung von Lehrern zu Schülern zu einer Verschiebung der Machtbalance zwischen den Generationen. Die familienähnlichen Beziehungen in der Odenwaldschule über gemeinsame Mahlzeiten hinaus (gemeinsames Duschen, unbegrenzter Zugang zu Lehrer- und Schülerwohnungen, gemeinsame Ausflüge, Zelten usw.) führen zu einer körperlichen Nähe und einem Vertrautsein, womit die Antinomien von Nähe und Distanz, von Abhängigkeitswünschen und Autonomiebestrebungen bei den in der Entwicklung befindlichen Schülern miteinander konkurrieren. Die paradoxe Grundstruktur von Nähe und Distanz betrifft auch den Lehrer, der unter professionellen Gesichtspunkten in der Lage sein sollte, eine asymmetrische Lehrer-Schüler-Beziehung „*unter den Bedingungen der Akzeptanz nicht hintergebar Ungewissheit*“ bewältigen zu können (vgl. Helsper, 2003, S. 145). Dieses professionelle Selbstverständnis wurde von den Tätern missachtet. Aus sozialpsychologischer Perspektive transformieren Lehrer die professionelle, pädagogische Beziehung in eine persönliche Beziehung mit der Wirkung, dass der Lehrer, der idealerweise als „*generalisierter Anderer*“ mit *regelmäßigem Verhalten* und einem „*reflexiven Umgang mit Ungewissheit*“ (ebd., S. 146) erwartet wird, zum Täter werden kann. Durch die Gestaltung einer persönlichen Missbrauchsbeziehung wird der Täter zu einem „*signifikanten Anderen*“, der strukturell eher für fürsorgliche, emotional anerkennende Familienbeziehungen steht. Während Richard Utz (2011) aus theoretischer Perspektive ableitet, dass „*professionelle Autoritäts-*

macht“ sich unter anderem durch „*Akademisierung der Ausbildung und ein hohes Bildungsprestige*“ auszeichnet, die „*Ausdruck einer qualitativ und quantitativ überlegenen Fachautorität ist*“ (Utz, 2011, S. 58), weisen die realen Täter der Odenwaldschule dieses Profil eher nicht aus, wohl aber mit Einschränkung der naturwissenschaftlichen Fachkompetenz die Patres des Kollegs zum Zeitpunkt der Täterschaft.

Obgleich auch die Patres des *Kollegs* aus sozialisationstypischer Perspektive den „*generationell und den signifikanten Anderen*“ nach Eigenbedarf vermischen können, genießen sie eine traditionell überhöhte „*professionelle Autoritätsmacht*“, die ihnen letztlich der Katholizismus verleiht. Hingegen zeigen die empirischen Rekonstruktionen, dass die „besonderen Zugangs- und Zugriffsmöglichkeiten“ weder in der Odenwaldschule noch im Kolleg von Tätern auf einen „*funktional spezifischen Ausschnitt*“ begrenzt worden sind, wie Richard Utz idealtypisch für professionelles Handeln referiert (vgl. ebd., S. 59). Die Taten fanden eben nicht nur in den Heimfamilien oder dem Kolleg statt, sondern darüber hinaus in weit gestreuten Freizeit- und Reiseaktivitäten. Die vorliegende Untersuchung kann Balzer und Ricken (2010) im Ergebnis folgen, dass Anerkennung und Macht als Phänomen genuin zusammengehören.

Interessant ist weiterhin, dass die *Folgen* der erfahrenen Missachtungen während der Schulzeit insbesondere von den individuellen Bewältigungsressourcen abhingen, zu denen elterliche oder professionelle Hilfesysteme einen erheblichen Beitrag hätten leisten können. Von keinem Opfer vermochten Eltern oder andere Hilfesysteme zur Bewältigung der Widerfahrungen in Anspruch genommen zu werden. Darüber hinaus stellte die vorzeitige Rückkehr in das Elternhaus für kein Opfer der Odenwaldschule eine Alternative dar. Die Kolleg-Schüler als Tagesschüler verkehrten täglich in ihren Familien. Und dennoch verhinderte die gewissermaßen sozialisatorisch erworbene „*Sprachlosigkeit*“ den Schritt in ein Hilfesystem. Ansätze eines Kollegschülers, sich dem Vater zu offenbaren, stießen auf dessen Unverständnis und verliefen im Sande. Nehmen wir die Ablehnung der Jugendlichen, in ihre Familien vorzeitig zurückzukehren oder sich ihnen nicht öffnen zu können auf, dann führt die Individuationskrise der Adoleszenz in eine Übertragungsproblematik. Einerseits geht es in dieser Lebensphase um die Überführung in Erwachsenenheit, andererseits wird die Elterngeneration zur Übernahme des elterlichen Lebensmodells abgelehnt. Es müssen also eigene Modelle von Erwachsenenheit, von selbstverantwortlichem Handeln, generiert werden. Mit den in der Kindheit erlebten Anerkennungsdefiziten und dem sexuellen Missbrauch mit wiederholt erlebten Trauma-Situationen während der Adoleszenz steht der junge Erwachsene vor einer außerordentlich schwierigen Aufgabe. Kommt es zu keiner frühzeitigen Therapie, können sich neurologische und/oder psychische Spätfolgen einstellen, wie bei einem Odenwaldschüler (vgl. Bauer, 2013, S.174ff). Zwei traumatisierte Kolleg-Schüler befanden sich in einer vergleichbaren Situation, aus denen sich physische und psychische Langzeitfolgen entwickelten und auch 2010 wirksam waren. Die rekonstruier-

ten Anerkennungsdefizite in den Familien wirkten mit dem sexuellen Missbrauch gleichsam kumulierend erschwerend auf die Individuationsaufgabe der Adoleszenz und darüber hinaus. Darauf sollte der Kontext der primären Sozialisationsphase einen signifikanten Einfluss genommen haben.

Die empirische Arbeit von Kloiber, der Jungen unter anderem hinsichtlich der Bewältigungsmöglichkeiten der sexuellen Missbrauchserfahrung untersuchte, kam wie die vorliegende Studie zu dem Ergebnis, „*dass in die Evaluation der Bewältigungsweisen frühe und spätere Erfahrungen (vor bzw. nach dem Missbrauch) hinsichtlich des Selbstbildes einbezogen werden müssen*“ (Kloiber, 2002, S. Teil A, 2.6).

Unser Ergebnis ist wiederum partiell anschlussfähig an die Untersuchung jugendlicher Gewalttäter von Sitzler, der ebenfalls für Kinder und Jugendliche in der Familie und Schule die Möglichkeit der Missachtung aller von Honneth unterschiedenen Anerkennungsbedürfnisse und -ansprüche ermittelt hat, die als Ursache für Gewalthandlungen der Jugendlichen eine wesentliche Rolle einnehmen. (ebd., S. 162). Die Opfer in dieser Studie kompensierten ihre Erfahrungen nicht extern durch Gewalt, sondern intern, durch Erstarrung, inneren Rückzug und Ohnmachtserleben. Ein Schüler identifizierte sich mit dem Lebensstil des Täters, weil er glaubte, seinen Vater gefunden zu haben.

Konsens besteht mit Blick auf anerkennungstheoretische Überlegungen mit der Studie von Helsper et al. (2009) über „pädagogische Generationenbeziehungen“ in einer reformpädagogisch orientierten Gesamtschule und einer traditionellen, reproduktionsorientierten Sekundarschule und den in der Grundorientierung vergleichbaren Schultypen der vorliegenden Studie, in der Weise, dass sich die reformpädagogische Tradition für die Gewährleistung emotionaler Anerkennung zuständig fühlt und der reproduktionsorientierte Schultyp eher auf die Vermittlung der „Sache“ im Rahmen eines „dyadischen Arbeitsbündnisses“ gerichtet ist. Helsper et al. konnten weiterhin zeigen, dass die emotional anerkennende Beziehung im Spannungsfeld von Nähe vs. Distanz sowie Vertrauen vs. Misstrauen sich in der Familie und Schule als Komplementärmodell oder als Kongruenzmodell erweist. Auch wenn in dieser Untersuchung Familienbeziehungen ansatzweise rekonstruiert, jedoch nicht beobachtet werden konnten, ist hervorzuheben, dass in zwei Fällen des traditionellen Kollegs und in einem Fall der reformpädagogischen Odenwaldschule zwischen den Familien und der Schule eine grundsätzliche Übereinstimmung der Werthaltungen bestand und die Schüler das Abitur erreichten, obgleich sie mit Anerkennungsdefiziten in die Schule eintraten. In drei Fällen der OSO und einem Fall des Kollegs erwies sich das Verhältnis der Werthaltungen zwischen Familie und Schule aus unterschiedlichen Gründen als spannungsreiches, das als konträr und nicht als ergänzend bestimmt werden kann. Von diesen vier verließen je ein Schüler des Kollegs und der Odenwaldschule die Schule ohne Abitur. Auch diese vier Schüler traten mit unterschiedlichen Anerkennungsdefiziten in die Schule ein. Davon rechnet sich ein Schüler der Odenwaldschule von der familialen Herkunft der unte-

ren Mittelschicht zu, erlangte jedoch das Abitur, während ein Kolleg-Schüler der unteren Mittelschicht die Schule ohne Abitur verließ. Unter Berücksichtigung der erlittenen Widerfahrnisse in den Schulen bleibt festzuhalten, dass sich die Sozialisationsleistungen zwischen Eltern und Schule als außerordentlich komplexe Erfahrungsaufschichtung verschränkten. Die vorliegenden Fallstudien zeigen, dass unabhängig vom Schultyp Schüler zwar unterschiedlich nuanciert, jedoch insgesamt allen von Honneth entwickelten Missachtungsformen ausgesetzt waren. Die unter anderem mit Blick auf die Anerkennungstheorie idealtypisch von der Forschergruppe Helsper et al. entwickelten Strukturen schulisch-pädagogischer Generationsbeziehungen unterliegen unter dem Aspekt der sexuellen und personalen Gewalterlebnisse massiven Veränderungen. Sexueller Missbrauch beispielsweise war in beiden Schultypen nicht „*verhandelbar*“ und keineswegs von einer Balance zwischen „*Symmetrie und A-symmetrie*“ geprägt (vgl. Helsper et al., 2009, S. 376). Es entsteht eine individuelle Realität, die sich erst vor dem Hintergrund der spezifischen familialen, schulischen und biografischen Konstellation ausformt. Es ist Helsper et al. zuzustimmen, dass trotz Varianzmöglichkeiten „*unter den Bedingungen eines radikalen Versagens familialer Beziehungen [...] sich die Schule nicht imstande zeigt, Ausgleich zu schaffen [...]*“ (ebd., S. 371). Es bleibt zu ergänzen: *Täter verhindern solange wie möglich Autonomiebestrebungen der Adoleszenten und nutzen schamlos ein Versagen der Eltern-Kind-Beziehung für ihre Zwecke aus.*

Wenn wir nun die **soziogenetische Typenbildung** zusammenfassen, verlassen wir die psychosozialen und schulprogrammatischen Facetten der Analysen und kommen zu schulkulturellen Erfahrungsräumen. Schulprogrammatische und schulkulturelle Erfahrungen, in die der Missbrauch eingebettet war, lassen sich in der Opferperspektive jedoch analytisch nicht stringent trennen.

In Anlehnung an Bohnsack zur Generierung einer **soziogenetischen Typik** aus dem „Milieu“ ließen sich **schultypabhängige kulturelle Erfahrungsräume** aus den Fallstudien rekonstruieren. Das ist zum einen der konjunktive Erfahrungsraum der *Odenwaldschule*, der mit „**Libertinage**“ charakterisiert werden konnte. Zum anderen der konjunktive Erfahrungsraum des *Jesuitenkollegs*, für den die rigide katholische „**Moralität**“ als dominante schulkulturelle Funktion den Schulalltag bestimmte. Es wurde nach der Genese von Schülerorientierungen in den kulturellen Erfahrungsräumen gefragt, was unter dem Aspekt unterschiedlicher Bewältigungsstadien bei den Betroffenen eine besondere Herausforderung darstellt und deshalb die Frage nach Orientierungen variiert: Wie werden die Opfer der schulkulturellen Unterschiede gewahrt, in denen der Missbrauch eingebettet war und woraus lässt sich dies an den sieben Biografien rekonstruieren? Der vorläufigen Typisierung in „**bewusst vs. unbewusst**“ liegt die Annahme zugrunde, dass einem Opfer Handlungsmöglichkeiten aus einem „bewusst“ wahrgenommenen schulischen Kulturraum erwachsen, sich jedoch keine Handlungsorientierungen eröffnen, wenn der schulkulturelle Erfahrungsraum

zwar allgegenwärtig ist, ihm jedoch „unbewusst“ scheint. Im ersten Fall wird der Betroffene versuchen, sich Vorteile zu verschaffen, im zweiten Fall mündet seine Orientierung in Hilflosigkeit (Goffman, 1972).

Bei *drei Schülern der Odenwaldschule* konnte rekonstruiert werden, dass sie sich der *Libertinage der Schulkultur sehr bewusst* waren, denn sie nutzten Möglichkeiten der „Vorteilsbeschaffung“, mit Förderung oder Schwächung des Selbstbildes (Alkohol, Drogen, Ämterhäufung, Schlüsselgewalt über das Werkstattthaus). Für den vierten Odenwaldschüler eröffneten sich in dieser Weise keine Möglichkeiten der „Vorteilsbeschaffung“. Er nutzte jedoch die Tatsache, dass der Hausaufgabenerledigung keine offizielle Aufmerksamkeit galt, um diese nicht zu machen. Während sich eine Seite der „Vorteilsbeschaffung“ im halb-öffentlichen „Mainstream“ abspielte, fand die andere Seite geheim statt. Vor allem deshalb, weil das Elternhaus dieses Schülers einen autoritär-patriarchalischen Erziehungsstil pflegte und er mit dem links-libertären Schulklima sowohl der Schüler als auch Lehrer keine Passung herstellen konnte, er wurde gemobbt und gedemütigt, so war ihm als einziger der hier interviewten Odenwaldschüler nur der innere Rückzug möglich, weshalb er eher in die *unbewusste* Handlungsorientierung eingereicht wird.

Das permissive Erziehungsverhalten in der Odenwaldschule, das dem Autonomiestreben der Schüler unklare Grenzen setzte und keine verbindlichen Regeln auferlegte, behinderte insbesondere die Weiterentwicklung von Selbstachtung. Zu diesem Ergebnis kam auch Sitzer, vor allem, wenn in der Familie entsprechendes Erziehungsverhalten die Herausbildung von Selbstachtung verhinderte (Sitzer, 2009, S. 140f).

Ein *Kolleg-Schüler* befindet sich mit seinem liberaleren Elternhaus in einem fundamentalen Kontrast zur *Moralität des Kolleg*. Die stringente Moralität des dominanten Paters, dessen autoritärer Erziehungsstil, verhinderte die allmähliche Anpassung an den gegebenen schulkulturellen Erfahrungsraum des Kolleg. Dieser Schüler zog sich jedoch nicht zurück, sondern übernahm die Rolle der Opposition, woraus ihm die Anerkennung der Klassenkameraden erwächst. Nachdem dieser Schüler während der Schulzeit die Differenz zwischen „Schein und Sein“ der Kolleg-Kultur erkennt und in die Opposition geht, wird er der *bewusst* handelnden Gruppe zugeordnet, obgleich die Rolle der Opposition ihm keine schulischen Vorteile, aber eine gewisse Kompensation bringt.

Zwei Kolleg-Schüler sind in Elternhäusern aufgewachsen, die sich kongruent zu den moralischen Vorstellungen der Jesuiten befinden. Die Schüler geraten durch den jahrelangen sexuellen Missbrauch in die Verflechtung von Sünde, Scham und Schuld, woraus Angst, eine absolute Hilflosigkeit und als Orientierung der innere Rückzug erwächst.

Der psychosoziale Rückzug eines Odenwaldschülers (s. oben) und zweier Kolleg-Schüler stellt keine freiwillige Orientierung dar, sondern eher einen unbewussten Vorgang der Kompensation oder Abwehr vorhandener Konflikte. Die Begleitumstände mögen für den

psychosozialen Rückzug unterschiedlich gelagert sein, gemeinsam ist diesen drei Schülern aber in der Entstehungszeit des Rückzugs, dass der zugrunde liegende Konflikt (sexueller Missbrauch, Mobbing) zwar bewusst erlebt aber aufgrund des Kontrollverlustes *nicht bewusst* gelöst werden konnte.

Auch der autoritäre Erziehungsstil der Patres führt zu einem Erstarren der Autonomiebestrebungen der Schüler, weil sie keinen Handlungsspielraum hatten, den sexuellen Missbrauch zu beenden, womit ebenfalls die Weiterentwicklung der Selbstachtung behindert wurde.

Die bisher zusammengefassten Ergebnisse bezogen sich auf die psychosozialen und sozialen Handlungsorientierungen sexuell und personal missbrauchter Schüler unter Berücksichtigung differenter schulprogrammatischer und schulkultureller Facetten. Das Herausarbeiten der Differenzen in einer „pädagogischen Missbrauchsbeziehung“ mündete in die Typenbildung. Mit dem Fokus dieser Studie auf dem Thema „sexueller Missbrauch in schulischen Institutionen“ wurde im dritten empirischen Teil (D) die Frage untersucht, welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen den Institutionen als sozialen Systemen bestehen, in denen der Missbrauch möglich war, und welche Orientierungsoptionen sich für die Opfer daraus ergeben. Zur Annäherung an die Spezifika eines sozialen Systems haben wir uns den soziologischen Überlegungen Erving Goffmans und Niklas Luhmanns zugewandt.

Teil D: Geschlossene Systeme als institutionelle Ermöglichungsräume

Erst die Analyse der Erzählungen hat gezeigt, dass es sich weder bei der *Odenwaldschule* noch bei dem *Kolleg* umfassend um „*totale Institutionen*“ im Sinne Erving Goffmans (1972) handelt, wovon Ulrich Herrmann für die OSO ausgeht (2012, S. 242). Beispielsweise waren die Opfer der Odenwaldschule „*in der Möglichkeit des sozialen Verkehrs mit der Außenwelt*“ gerade nicht total beschränkt. Schüler nutzten Fahrräder, Mofas, das überlassene Auto der Eltern oder den Zug zum zeitlich nahezu unbegrenzten Verlassen des Schulgeländes, zusätzlich zu Wochenendbesuchen und Ferien mit Eltern und Geschwistern. Die Opfer des Kollegs waren im wesentlichen Tagesschüler, die täglich in ihre Familien zurückkehrten. Gleichwohl stimmen einige soziologische Merkmale beider Internate mit einer „totalen Organisation“ überein. Sowohl jesuitische als auch reformpädagogische Erziehung streben ganzheitliche „Persönlichkeitsbildung“ mit unterschiedlichen Inhalten an, zu deren Vorstellung von „Ganzheitlichkeit“ es notwendig erscheint, dass „*alle Angelegenheiten des Lebens an ein und derselben Stelle, unter ein und derselben Autorität statt finden*“ (Goffman, 1972, S. 17). Diese Aussage könnte man für die Odenwaldschule noch gelten lassen, sie trifft für die Opfer des Kollegs nicht zu. Die institutionellen Ermöglichungsräume für den physischen und psychischen Missbrauch erschließen sich eher, wenn die Institutionen mit Goffman als „instrumentell-formale Organisation“ und mit Niklas Luhmann (2012) als „geschlossene Systeme“ betrachtet werden. Beide gelten als „soziale Systeme“

wobei die Organisationssoziologie eher die Strukturen einer Organisation untersucht, während „geschlossene Systeme“ von kohärenten, sich selbst erhaltenden Einheiten ausgehen. Somit ist eine Ergänzung der Sichtweisen beabsichtigt und kein wechselseitiger Ausschluss. In beiden Internaten nehmen die Lehrer bzw. Patres kraft offizieller Funktionsübertragung den institutionalisierten Bildungs- und Erziehungsauftrag wahr. Daraus erwächst Macht, die sich von Anerkennung nicht trennen lässt, weil Anerkennung nicht nur Bestätigung, sondern auch ein unterwerfendes Geschehen darstellt (Butler, 2009, S. 11). Unterschiede zwischen den Schultypen ließen sich jedoch im Aufbau *persönlicher Autoritätsbeziehungen* herausarbeiten, die allerdings in der *Odenwaldschule* mit dem Anspruch des „unautoritären, kameradschaftlichen“ Umgangs verschleiert wurden. Die *Autoritätsbeziehungen im Kolleg sind hingegen unverschleiert*, denn ein Jesuitenkolleg „ist ein Instrument des Apostolats im Dienst der Kirche“. Infolge der Bindung an den Katholizismus verfügt ein Jesuitenkolleg über ein Macht- und Kontrollsystem, welches die Reformpädagogik nicht kennt, nämlich über Beichte, Buße und Versöhnung. In einer instrumentell-formalen Organisation übernehmen die Schüler Pflichten und bringen dafür Identifikation, ein Gefühl der Zugehörigkeit und emotionalen Bindung ein. Dieser *primären Anpassung* an ein Internat stehen „unsichtbare“ Teile gegenüber, die mit Goffman als *sekundäre Anpassungsformen* bezeichnet werden und sich im „Unterleben“ der Institution abspielen. Nun konnte gezeigt werden, dass beide Institutionen ideologische Überformungen aufweisen, deren normative Werthaltungen jedoch auf keinen gemeinsamen Nenner zu bringen waren. Die Rekonstruktion der Fallbeispiele ergab nahezu zwingend, dass ein Zusammenhang zwischen spezifischen pädagogischen Programmatiken oder Normsystemen und sekundären Anpassungsformen der Opfer bestehen muss.

Aus den Erzählungen der Opfer ließen sich bestimmte Erfahrungsbereiche postulieren, die als normativer Rahmen oder Werthaltungen der beiden Internate, die aus Quellenmaterial erschlossen wurden, bestätigt werden konnte. So sind es für das Jesuitenkolleg vor allem die Erfahrungsbereiche „*Autorität und Vertrauen*“ sowie „*Sünde und Beichte*“. Für die reformpädagogische *Odenwaldschule* ließen sich die Erfahrungsbereiche „*Demokratie und soziales Lernen*“ sowie „*Natürlichkeit und Libertinage*“ bestimmen. In Anlehnung an Goffmans „sekundäre Anpassungsformen“ an das Unterleben einer Organisation ergaben sich die Handlungsorientierungen von Opfern.

Auffallend ist, dass die *Odenwaldschüler* umfassend das „System ausnutzten“. Das konnte mehr oder minder „offen“ oder in „territorialen Freiräumen“ geschehen: indem Schüler „beklaut“ wurden, gesundheitsschädliche Substanzen beschafft und konsumiert wurden, „Laberfächer“ zur Verbesserung des Notendurchschnitts genutzt wurden, mit einem Einzelzimmer der unbeschränkte Besuch von Freundinnen möglich wurde, schulisch organisierte Freizeiten mit Alkohol und Drogen „mitgestaltet“ werden konnten. Nur ein Schüler trat den psychosozialen Rückzug an, als Konsequenz des sexuellen Missbrauchs und dem

Mobbing durch Schüler und Lehrer. Die Handlungsorientierungen von drei Schülern gehen gewissermaßen eine symbiotische Verbindung zu den Tätern ein, die sich das sekundäre Anpassungsverhalten und die Bedürfnisse der Schüler nach individueller Anerkennung für den Missbrauch zunutze machten, anstatt das gesundheitsschädigende Verhalten (Alkohol, Drogen) zu verhindern. Dies wiederum bedurfte der mehr oder minder ausgeprägten Akzeptanz der unhierarchisch organisierten Lehrerschaft, die glaubte, sich komplementär zur Schulphilosophie und bestimmter links-libertärer gesellschaftlicher Strukturen zu verhalten. Dieses „geschlossene System“, mit Handlungen oberhalb und unterhalb der „Bühne“, sorgte für die Stabilität der Institution sowie der Täter. Die Erzählungen gaben Auskunft über anti-soziales und anti-demokratisches Verhalten von Schülern und Lehrern, völlig gegensätzlich zur Schulprogrammatisierung.

Demgegenüber können die beiden sexuell missbrauchten Schüler des *Jesuitenkollegs* den schulischen Erfahrungsräumen „*Vertrauen, Autorität, Sünde und Beichte*“ nur mit dem psychosozialen Rückzug begegnen. Die hierarchisch organisierten Strukturen des Kollegs gingen sowohl als Institution als auch mit den Patres auf dem „Rücken“ des Katholizismus eine Symbiose mit den Opfern ein. Die Täter konnten sich nicht nur auf die „katholische“ Kongruenz der Eltern verlassen, sondern auch mit der systemimmanenten Wirkung auf Schüler von „*Angst und Schuld*“ auf die Erfahrungsräume „*Sünde und Beichte*“. Die im Katholizismus grundgelegten und in der jesuitischen Pädagogik zur Programmatisierung erklärten Erfahrungsbereiche „*Vertrauen und Autorität*“ übernahmen ebenfalls die den Täter und die Institution stabilisierende Funktionen. Im Falle der „Nicht-Kongruenz“, wie bei dem dritten Kolleg-Schüler, führten sekundäre Anpassungsformen in die Opposition und zum „*Ausnutzen territorialer Freiräume*“ für den Drogenkonsum, Alkoholverzehr und den Eintritt in die alternative Szene.

In beiden Schulformen trug zur Geschlossenheit des Systems der jeweils inhaltlich anders geformte, jedoch gleichermaßen etablierte Korpsgeist der Protagonisten und die Abgrenzung nach außen zu dem Anspruch der „Überlegenheit“ bei. Die unterschiedlich interessegeleiteten Systeme tragen mit der ideologischen Überformung zur Autoritätsmacht der Täter bei und schaffen so Ermöglichungsräume für den physischen, psychischen und sexuellen Missbrauch an Schülern. Schließlich haben die Erzählungen das Denken der Jungen offenbart, wonach Mutter und Vater sowie die Vertreter allseits anerkannter Institutionen wie die Odenwaldschule oder das Jesuitenkolleg „ja an sich nichts Schlechtes tun können“. Die Opfer sahen sich in ihrem Vertrauen und dem Bedürfnis nach individueller Anerkennung getäuscht. Durch ihre „Sprachlosigkeit“ blieben sie in einer machtlosen Position gefangen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die anerkennungstheoretische, die sozialpsychologische und die soziologische Perspektive, auf deren theoretischer Folie die biografischen Erzählungen rekonstruiert werden konnten, immer wieder auf komplexe Zusammenhänge

zwischen Anerkennungsdefiziten und Behinderungen der Selbstentwicklung vor Eintritt in die Institution und dem klar beschädigten Selbstbild der Jungen nach Verlassen der Institution hinweisen. Es ist auch deutlich geworden, dass die Erzählungen der Erwachsenen trotz der Widerfahrnisse in den Institutionen auch durch die Ausprägung unterschiedlicher personaler Ressourcen von verschiedenen beruflichen, psychischen und sozialen Entwicklungsverläufen Zeugnis ablegen. Die Funktion der „Macht“ des Paters spielte mit dem Gerüst aus Macht und Angst vor der „Sünde“ eine deutlichere Rolle als in der Odenwaldschule. Die verschleierte Macht in der Odenwaldschule, die Libertinage und der sexuelle Missbrauch waren eher systemimmanent. Lehrer „standen dazu“, sodass eine eigene „Normalität“ erzeugt und von den Schülern wahrgenommen wurde. Dass Macht und Anerkennung genuin zusammengehören, konnte in unserer Untersuchung, wie in der Untersuchung von Peter Sitzer, empirisch als Dynamik zwischen Missachtung und sexueller wie personaler Gewalt erschlossen werden. Festzuhalten ist weiterhin, dass die Täter mit und in den „geschlossenen Systemen“ erst die Plattform gefunden haben, der ihnen den psychischen, physischen und sexuellen Missbrauch ermöglichte.

Ausblick

Wie oben schon erwähnt, wären es aufgrund der Beschränkung der vorliegenden Untersuchung auf männliche Betroffene, der beschriebenen Sample-Auswahl, der teilweise lange zurückliegenden Zeiträume des sexuellen Missbrauchs, ebenso dringende Forschungsfragen, jüngere Fälle mit Jungen und Mädchen zu untersuchen. Idealerweise in einer Längsschnittstudie mit mehreren Erzählzeitpunkten, weil beispielsweise die Frage, wie sich die erzählten Geschichten und damit die Selbstbilder nach Inanspruchnahme eines Hilfesystems verändern, zum jetzigen Zeitpunkt nicht zu beantworten ist. Außerdem kann man die Hypothese wagen, dass „geschlossene Systeme mit ideologischem Charakter“, die sich selbst kontrollieren, eine grundsätzliche Gefahr für Schüler und Schülerinnen wie Mitarbeiter bergen. Dass eine größere Verletzbarkeit bei Kindern und Jugendlichen mit familialen Risikofaktoren plus der Erfahrung sexueller Gewalt für ihre Selbstentwicklung besteht, zeigt die Kombination der Einzelergebnisse dieser Untersuchung. Obgleich die vorliegende Studie entsprechend der subjektorientierten Schülerperspektive die inzwischen in den Institutionen getroffenen Maßnahmen nicht berücksichtigen kann, und wenn sich sexualisierte Gewalt in Institutionen auch nicht gänzlich ausrotten lassen wird, wäre es dennoch viel versprechend, zu untersuchen, ob und gegebenenfalls wie verhindert werden kann, dass solche geschlossenen Schulsysteme erst entstehen. Bei den vorhandenen, bekannten Schulen mit Opfern sexueller Gewalt, sollte eine institutionelle Öffnung konsequent gewährleistet und eine besondere unabhängige Aufsicht etabliert werden. Das schließt den speziellen „Korpsgeist“ der Pädagogen ein und bedarf einer problembewussten Lehrerausbildung.

Schließlich wäre das Schreiben der vorliegenden Arbeit ohne die vertrauensvollen und bereitwilligen Erzählungen der Betroffenen nicht möglich gewesen. Ich habe ihr Leid gespürt und es hat mich tief berührt. Ihnen gilt mein besonderer Dank.

Literaturverzeichnis

- Amann, G./Wipplinger, R. (1997): Sexueller Missbrauch: Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch. Tübingen: Dgvt.
- Andresen, S./Heitmeyer, W. (2012): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim und Basel: Juventa.
- Appelsmeyer, H. (1996): Zur Struktur lebensgeschichtlicher Erinnerungsformen. In: Psychologie und Geschichte. Jahrgang 7, Heft 3, S. 230-244.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973/1976): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 2. Reinbek b. HH: Rowohlt.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1980): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 5. Auflage 1981. Bd. 1 Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Bd. 2 Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Arntz, K. (2011): Liebe und Sexualität. In: Hilpert, K. . Zukunftshorizonte katholischer Sexualethik. Freiburg i. Br.: Herder, S. 86-102.
- Atteslander, P. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt.
- Baacke, D./Schulze, Th. (1993): Aus Geschichten lernen. Weinheim/München: Juventa.
- Bachhofen, A. (2012): Trauma und Beziehung: Grundlagen eines intersubjektiven Behandlungsansatzes. Stuttgart: Klett Cotta.
- Baldus, M. Utz, Richard (2011): Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten, Wiesbaden; VS Verlag.
- Balzer, N./Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem-Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, Chr. (Hrsg.) Anerkennung, Paderborn: Schöningh, S. 35-87.
- Bange, D./Boehme, U. (1977): Sexuelle Gewalt an Jungen. In: Amann, G./Wipplinger, R. (Hrsg.): Sexueller Missbrauch. Tübingen: Dgvt, S. 726-737.
- Bange, D./Deegener, G. (1996): Sexueller Mißbrauch an Kindern: Ausmaß, Hintergründe, Folgen. Weinheim: Beltz
- Bange, D./Enders, U. (1995): Auch Indianer kennen Schmerz: Handbuch gegen sexuelle Gewalt an Jungen, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Bange, D. (2002): Definition und Begriffe. In: Bange, D./Körner W.: Handwörterbuch: Sexueller Missbrauch. Göttingen: Hogrefe, S. 47-52
- Bartholomäus, W. (2013): Moral und Ethos der Sexualität in der katholischen Kirche. In: Schmidt, R.-B./Sielert, U. (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/ München: Juventa, S. 176-184.
- Bauer, J. (2011): Schmerzgrenze vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt, München: Blessing.
- Bauer, J. (2013): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. München, Zürich: Piper.

- Becker, G./Horstkemper, M./Risse, E./Ständel, L./Werning, R./Winter, F. (2006): Diagnostizieren und Fördern, Stärken erkennen – Können entwickeln, Seelze: Friedrich.
- Becker, G. (2002): Ein ungehobener Schatz. In: Becker, G./Heisterberg, W. et al. In: Disziplin. Jahresheft 2002. Seelze: Friedrich.
- Becker, H. v. Hentig, H. (1983): Zensuren, Lüge – Notwendigkeit – Alternativen. Frankfurt am Main: Klett-Cotta
- Becker, M. Krätschmer-Hahn, R. (2010): Fundamente sozialen Zusammenhalts. Mechanismen und Strukturen gesellschaftlicher Prozesse. Frankfurt: Campus.
- Berger, P. L. (1973): Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie. Frankfurt/Main: Fischer.
- Bergmann, Ch. (2010): Zusammenfassung des Abschlussberichts der Unabhängigen Beaufragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs. www.beauftragte-missbrauch.de (Zugriff am 10.2.2013)
- Behnken, I./Mikota, J. (2009): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Weinheim/München: Juventa.
- Berger, D. (2001): Thomismus. Große Leitmotive der thomistischen Synthese und ihre Aktualität für die Gegenwart. Köln: Thomisticae.
- Bierhoff, H.-W./Wagner, U. (1997): Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blasi, A. (1991): Die Entwicklung der Identität und ihre Folgen für moralisches Handeln. In: W. Edelstein (Hrsg.). Moral und Person. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 119-147.
- Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohleber, W. (1996): Identität und Selbst. Adoleszenz und Identität. Die Bedeutung der neueren Entwicklungsforschung für die psychoanalytische Theorie des Selbst. Stuttgart: Verlag Internat. Psychoanalyse, S. 268-302.
- Bohnsack, R./Neutwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen/Farmington Hills: UTB.
- Bohnsack, R./Marotzki, W. (1998): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (2003): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. Nohl, A.-M. (1998): Adoleszenz und Migration-Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: R. Bohnsack, W. Marotzki, Biographieforschung und Kulturanalyse. Opladen: Leske + Budrich, S. 260-282.
- Bohl, F. (1949): Das Problem der körperlichen Strafe in der Erziehung. Haag a.d. Amper: Linck.
- Bohleber, W. (1996): Adoleszenz und Identität. Stuttgart: Verl. Internationale Psychoanalyse.

- Bornhäuser, A. (2001): Alkoholabhängigkeit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Versorgungskonzepte der modernen Suchtkrankenhilfe. Bern: Hans Huber.
- Brüntrup, H./Herwartz, Chr./Kügler, H. (2013): Unheilige Macht. Der Jesuitenorden und die Missbrauchskrise, Stuttgart: Kohlhammer.
- Brüsemeister, Th. (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: Westdeutscher.
- Bude, H. (1984): Rekonstruktion von Lebenskonstruktion. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.). Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 7-28.
- Bude, H. (1985): Der Sozialforscher als Narrationsamateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. Jahrgang 37, S. 327-336.
- Bueb, B. (2010): Der Reformpädagogik gehört die Zukunft. In: Interview mit W. Messmer, Stuttgarter Zeitung, 30.4.2010, S. 2.
- Büttner, Ch./Ende, A. (1988): Und wenn sie nicht gestorben sind... Lebensgeschichten und historische Realität. Band 5 Jahrbuch der Kindheit. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Bundschuh, C. (2001): Pädosexualität. Entstehungsbedingungen und Erscheinungsformen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bundschuh, C. (2011): Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen. München: Expertise für das Deutsche Jugendinstitut e.V.
- Cicourel, A. V. (1975): Sprache in der sozialen Interaktion. München: List.
- Dahm, K.-W./Luhmann, N./Stoedt, D. (1972): Religion, System und Sozialisation. Darmstadt: Luchterhand
- Deegener, G. (2005): Kindesmißbrauch. Erkennen, helfen, vorbeugen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dörr, M./Müller, B. (2012): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim/Basel: Juventa.
- Dreitzel, H. (1962): Elitebegriff und Sozialstruktur. Stuttgart: Enke.
- Düll, S. (2005): Günther Anders und der Neoliberalismus. Über die Seele des Menschen im Zeitalter der 2. und 3. industriellen Revolution. Dresden: Edition Art & Science.
- Ecarius, J. (1998): Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In: R. Bohnsack, W. Marotzki (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Opladen: Leske + Budrich.
- Ecarius, J./Schäffer, B. (2010): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen und Farmington Hills: Budrich.
- Eisch, K./Hamm, M. (2001): Die Poesie des Feldes. Beiträge zur ethnographischen Kulturanalyse. Tübingen: Tüb. Vereinigung f. Volkskunde.
- Enders, U. (1995): Zart war ich, bitter war's. Handbuch gegen sexuelle Gewalt an Mädchen und Jungen. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Enders, U. (1987): Nicht nur Zuhause. Sexuellen Missbrauch gibt es nicht nur in der Familie. In: Sozial Extra. Wiesbaden: Sozial Extra, S. 4-6.
- Enders, U. (2003): Das geplante Verbrechen. Sexuelle Ausbeutung durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Institutionen. In: Sexuelle Gewalt im Schutz von Kirchenmauern. Münster/Hamburg/London: LIT, S. 31-66.
- Enders, U./Stephan, S./Bange, D. (2001): Das darf doch nicht wahr sein. Sexueller Missbrauch durch den Rektor einer Grundschule. In: Enders, U. (Hrsg.). Zart war ich, bitter war's. Köln: Kiepenheuer & Wietsch, S. 289-393.
- Engelhardt, M. v. (1990): Biografie und Identität, Die Rekonstruktion und Präsentation von Identität und mündlichen autobiografischem Erzählen, Gütersloh: Mohn.
- Erikson E. H. (2003): Jugend und Krise, Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart, Klett-Cotta
- Ernst, C. (1997): Handbuch Sexueller Missbrauch. In: Amann, G./Wipplinger, R. (Hrsg.): Zu den Problemen der epidemiologischen Erforschung des sexuellen Missbrauchs. Tübingen: Dgvt, S. 55-71.
- Falardeau, W. (2001): Kontexte und Hintergründe sexueller Gewalt an Kindern. Marburg: Tectum.
- Faulstich-Wieland, H. (2000): Individuum und Gesellschaft. München/Wien: Oldenburg.
- Fegert, J. M. (1993): Sexuell missbrauchte Kinder und das Recht. Band II. Köln: Volksblatt.
- Fegert, J. et. al. (2012): Betroffene hören. Ergebnisse der Begleitforschung für die telefonische Anlaufstelle der Unabhängigen Beaufragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs und Diskussion einer Forschungsagenda. In: Andresen S./Heitmeyer, W. (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 111-128.
- Fesser, G. (2009) „Herrlichen Tagen führe ich euch noch Entgegen!“ Das wilhelminische Kaiserreich 1890-1918. Bremen: Donat.
- Fischer, J. (2010): Unfreiheit und Sexualität von der Antike bis zur Gegenwart. Hildesheim/Zürich/New York: NYOlms.
- Fischer, W. (1987): Affirmative und transformative Erfahrungsverarbeitung. In: Friedrich, J. (Hrsg.). 23. Dtsch. Soziologentag 1986. Sektions- und Ad-hoc-Gruppen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 465-471.
- Flick, U./Kardorff, E. v./Keupp, H. (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verl. Union.
- Flick, U. (1996): Qualitative Forschung, Theorie, Methoden. Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2009): Design und Prozeß qualitativer Forschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 252-265.
- Flissikowski, R./Kluge, K.-J./Schauerhammer, K. (1980): Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für „schwierige“ Kinder. München: Minerva-Publikation.
- Frey, H.-P./Haußer, K. (1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart: Enke Verlag.

- Friebertshäuser, B./Langer, A./Pregel, A. (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa.
- Fromm, E. (1996): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer Gesellschaft. Stuttgart: dtv.
- Fromm, E./Schultz, H.J. (1983): Über die Liebe zum Leben. Rundfunksendungen 1971-79. Stuttgart: dtv.
- Fromm, E./Funk, R. (1990): Die Entdeckung des gesellschaftlichen Unbewußten. Zur Neubestimmung der Psychoanalyse. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fromm, E. (1991): Wege aus einer kranken Gesellschaft. Eine sozialpsychologische Untersuchung. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Fuchs-Heinritz, W. (2010): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag
- Funiok, R./Schöndorf, H. (2000): Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten. Donauwörth: Auer.
- Garz, D. (2010): Objektive Hermeneutik. In: Friebertshäuser, et. al.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 249-262.
- Geheeb, P./Herrmann U. (2010): Die Odenwaldschule 1909-1934. Berichte und Diskussionen von Mitarbeitern und Schülern. Jena: IKS Garamond.
- Gerhardt, U. (1985): Erzählenden und Hypothesenkonstruktion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37. Jahrgang. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 230-256.
- Giesecke, H. (1999): Die pädagogische Beziehung. Weinheim/München: Juventa.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2005): Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Glinka, H.-J. (1998): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim/München: Juventa.
- Gloor, R./Pfister, T. (1995): Kindheit im Schatten: Ausmaß, Hintergründe und Abgrenzungen sexueller Ausbeutung. Bern: Lang.
- Goebel, E./Bronfen, E. (Hrsg.). (2009): Narziss und Eros. Göttingen: Wallstein.
- Goffman, E. (1972): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1986): Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (2005): Rede-Weisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen. Konstanz: UVK.
- Goffman, E. (2009): Interaktion im öffentlichen Raum, Frankfurt, New York: Campus
- Goffman, E. (2010): Wir alle spielen Theater. München: Piper.
- Grassi, E./Schmale, H. (1987): Anspruch und Widerspruch. München: W. Fink.
- Habermas, J. (1973): Kultur und Kritik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Habermas, J. (2009): Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Häder, S./Tenorth, H.-E. (2004): Der Bildungsgang des Subjekts. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 48. Weinheim/Basel: Beltz.
- Häder, S./Tenorth, H.-E. (2004): Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hagemann-White, C./Herwartz-Emden, L./ Hummel, M. (2012): Gewalt durch PädagogInnen: Empirische Befunde und Erklärungsansätze. In: Thole, W. et al.: Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen et al.: Budrich, S. 223-237.
- Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (2007): Reformpädagogik: Geschichte und Rezeption. Hohengehren: Schneider.
- Hartmann, M. (2008): Elitesozioologie: Eine Einführung, Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Haub, R. (2007): Die Geschichte der Jesuiten. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Heidbrink, H. Lück, H./Schmidtman H. (2009): Psychologie sozialer Beziehungen Stuttgart: Kohlhammer.
- Heiliger, A./Engelfried, C. (1995): Sexuelle Gewalt. Männliche Sozialisation und potentielle Täterschaft. Frankfurt am Main: Campus
- Heinritz, Ch. (2000): Auf ungebahnten Wegen. Frauenbiographien um 1900. Königstein i. Ts.: U. Helmer.
- Heitger, M. Biesinger, A. (Bearb.) (1986): Schulatmosphäre-Pädagogischer Ethos. Wien, et al.: Herder.
- Heitmeyer, W./Collmann, B. et al. (1995): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim/München: Juventa.
- Helfferich, C. (2009): Die Qualität qualitativer Daten, Wiesbaden: VS Verlag.
- Helfferich, C./Kavemann, B./Rabe, H. (2010): Determinanten der Aussagebereitschaft von Opfern des Menschenhandels zum Zwecke sexueller Ausbeutung: Eine qualitative Opferbefragung. Köln: Luchterhand.
- Helsper, W./Böhme, J. (2008): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: VS.
- Helsper, W./Ullrich, H., et al. (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. (1989): Selbstkrise und Individuationsprozess. Subjekt- und sozialisationstheoretische Entwürfe zum imaginären Selbst der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Helsper, W./Wenzel, H. (1995): Pädagogik und Gewalt. Opladen: Leske+Budrich.
- Helsper W. Hörster, Reinhard, Kade, Jochen (2003): Ungewissheit Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück.

- Hentig, H. v. (1985): Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung. München: Hanser.
- Hentig, H. v. (2003): Die Schule neu denken. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
- Hentig, H. v. (2010): Zeugnistage, In: Interview mit Tanjev Schultz, Süddeutsche Zeitung, v. 12.3.2010, S. 3.
- Herrmann, U.; Schlüter, St. (2012): Reformpädagogik-eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heusohn, L./Klemm, U. (1998): Sexuelle Gewalt gegen Kinder. Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Hilgers, M. (2006): Scham. Gesichter eines Affekts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hilpert, K. (2011): Zukunftshorizonte katholischer Sexualethik, Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Hilpert, K. (2013): Zukunftshorizonte katholischer Sexualethik. Zentralkomitee der deutschen Katholiken, Vollversammlung April 2013, online: zdk.de/veroeffentlichungen/reden-und-beitraege/detail, Zugriff: 4.9.2013.
- Hoffmann-Riem, Ch. (1985): Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft. München: Wilhelm Fink.
- Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (2009): Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München: Juventa.
- Honneth, A. (2012): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2010): Das Ich im Wir. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Honneth, A. (2000): Das Andere der Gerechtigkeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Horn, K./Busch, H. J. (1996): Sozialisation und strukturelle Gewalt. Frankfurt/Main: Psychosozial im Nexus.
- Hoyer, T. (2005): Tugend und Erziehung. Die Grundlegung der Moralpädagogik in der Antike. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hülst, D. (2010): Grounded Theory in: Friebertshäuser, B. et. al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 281-300.
- Hurrelmann, K. (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim/Basel: Beltz
- Hurrelmann, K. Ulrich, E. (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Inhoffen, P. (2012): Moraltheologie zwischen Recht und Ethik. Beiträge zu allgemeinen Fragen zu Ehe und Familie, zu Bioethik und zum Recht, Münster: LIT .
- Jacobson, E. (1973): Das Selbst und die Welt der Objekte. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Jäckel, K. (1988): Inzest: Tatort Familie. Rastatt: Moewig.
- Jäckel, K. (1996): Wer sind die Täter? Die andere Seite des Kindesmissbrauchs. München: dtv.
- Jäckel, K. (2007): Er war ein Mann Gottes. Bergisch Gladbeck: Bastei Lübbe.

- Kaller, P. (2002): Der Sachsenspiegel. München: Beck.
- Kehrein, R. (2002): Prosodie und Emotionen. Tübingen: Max Niemeyer.
- Kelle, U. (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: VS.
- Kempe, R./Kempe, C. H. (1980): Kindesmisshandlung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kendall-Tacket, K./Meyer Williams, L./Finkelhor, D. (1997): Die Folgen von sexuellem Mißbrauch bei Kindern: Review und Synthese neuerer empirischer Studien. In: Amann, G./Wipplinger, R. (Hrsg.): Sexueller Mißbrauch. Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. S. 151-186.
- Keupp, H./Höfer, R. (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Klafki, W. (1971): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmeyer, Ch./Parmentier, M. Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: WBG, S. 125-148.
- Kloiber, A. (2002): Sexueller Missbrauch an Jungen. Epidemiologie-Erleben-Bewältigung. Heidelberg, Kröning: Asanger Verlag.
- Knapp, K. et. al. (2011): Angewandte Linguistik. Tübingen/Basel: Francke.
- Köbler, G. (1995): Deutsches Etymologisches Wörterbuch. Online: www.koeblergerhard.de/derwbnhin.html (Zugriff am 10.2.2013)
- Koch, C. (2012): Das Kind als Feind, das Kind als Freund. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 228-242.
- Kohli, M. (1978): Soziologie des Lebenslaufes. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Kohlshorn, M./Brockhaus, U. (2002): Feministisches Ursachenverständnis. In: Bange, D./Körner, W. (Hrsg.): Handwörterbuch: Sexueller Missbrauch. Göttingen: Hogrefe, S. 109-115.
- Krappmann, L. (2010): Soziologische Dimension der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kraul, M./Marotzki, W. (2002): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Kraus, W. (1996): Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS.
- Krohne, H.W. (2010): Psychologie der Angst. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kruse, A./Thomae, H./Jüttemann, G. (1992): Menschliche Entwicklung im historischen Wandel. Empirisch-psychologische Berichte zur Zeitgeschichte. Heidelberg: Asager.
- Küstners, I. (2006): Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS.
- Ladenthin, V./Wülfig, J. v. (2007): Gewalt der Medien: Studien zu Gewalt an Schulen. Empirische Hinweise und bildungstheoretische Konzepte. Würzburg: Ergon.

- Ladenthin, V. (2010) Wenn aus Erziehung Beziehung wird. In: Interview mit Kister, St., Stuttgarter Zeitung, v. 9.3.2010, S.2.
- Laufer, M.(1976): Zentrale Onaniephantasie, definitive Sexualorganisation und Adoleszenz, In: Bohleber, W.(Hrsg.): (1996): Adoleszenz und Identität. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse, S.41-63.
- Lembke-Ibold, B. Paul Geheeb (2010): Gemeinschaft und Familie im Landerziehungsheim. Hamburg: Kovac.
- Ley, Th./Ziegler, H. (2012): Rollendiffusion und sexueller Missbrauch. Organisations- und professionstheoretische Perspektiven. In: Andresen.S./Heitmeyer, W. (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Weinheim/Basel: Beltz-Juvena, S. 264-280.
- Lietz, H. (1967): Der Gründungsaufwurf von 1898. In: Dietrich, Th. (Hrsg.). Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn:
- Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (2013): Dokumentarische Methode, Opladen: Budrich.
- Lothstein, L. M. (1996): Psychologische Theorien über Pädophilie und Ephebophilie. In: Steffen Rosetti/Wunibald Müller. Sexueller Missbrauch Minderjähriger in der Kirche. Mainz: Matthias Grunewald, S. 31-60.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Luhmann, N. (2000): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Luhmann, N. (2012): Macht im System. Berlin: Suhrkamp.
- Lutterbach, H. (1999): Sexualität im Mittelalter. Eine Kulturstudie anhand von Bußbüchern des 6. bis 12. Jahrhunderts. Köln/Weimar: Archiv für Kulturgeschichte.
- Lutterbach, H. (2003): Gotteskindschaft-Kultur-und Sozialgeschichte eines christlichen Ideals. Freiberg, et al.: Herder.
- Lutterbach, H. (2003): Kindesmißbrauch durch kirchliche Amtsträger. Ein aktuelles Problem in kultur- und geschichtlicher Perspektive. Olsztyn: Wydawn.
- Lutterbach, H. (2003): Der sexuelle Missbrauch von Kindern-Ein Verstoß gegen die christliche Tradition des Kinderschutzes. In: Ulonska, H. (Hrsg.): Rainer, M. J.: Sexualisierte Gewalt im Schutz von Kirchenmauern. Münster/Hamburg/London: LIT, S. 67-80.
- Marotzki, W. (1991): Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten. In: Hoerning, E. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 182-205.
- Marotzki, W./Tiefel, S. (2010): Qualitative Bildungsforschung. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 73-88.
- Marotzki, W. (1995): Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich. S. 55-89.

- Matthes, J./Schulze, F. (1981): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1+2. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11-53.
- May, U./Mühlleitner, E./Jacobson, E. (2005): Sie selbst und die Welt ihrer Objekte. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mead, G. H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meinefeld, W. (1995): Realität und Konstruktion. Erkenntnistheoretische Grundlagen einer Methodologie der empirischen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Meinefeld, W. (2009): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, U. (Hrsg.). Handbuch qualitativer Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 265-299.
- Merks, K.-W. (2011): Von der Sexual- zur Beziehungsethik. In: Hilpert, Konrad (Hrsg.) Zukunftshorizonte katholischer Sexualethik. Freiburg i. Br.: Herder, S. 14-35.
- Merod, R. (2010): Persönlichkeitsstörungen bei Jugendlichen. Tübingen: Dgvt.
- Meuter, N. (1995): Narrative Identität: das Problem der personalen Identität im Anschluss an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricoeur. Stuttgart: M und P Verlag für Wissenschaft und Forschung
- Miller, R. (2011): Beziehungsdidaktik. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Mörth, G. (1994): Schrei nach innen. Vergewaltigung und das Leben danach. Wien: Picus.
- Mosser, P. (2009): Wege aus dem Dunkelfeld. Aufdeckung und Hilfesuche bei sexuellem Missbrauch an Jungen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, W. (2003): Sexueller Missbrauch Minderjähriger in der Kirche. In: Ulonska, H./Rainer, M./Enders, U. (Hrsg.). Sexualisierte Gewalt im Schutz von Kirchenmauern (S. 81-91). Münster/Hamburg: LIT.
- Müller, W. (2010): Verschwiegene Wunden: Sexuellen Missbrauch in der katholischen Kirche erkennen und verhindern. Mit einem Vorwort von Anselm Grün. München: Kösel.
- Müller, B. (2011): Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimension der Selbstverortung. Wiesbaden: VS
- Nack, C. (2011): Das innere Kind wird erwachsen. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Nave-Herz, R. (2009): Geschwisterbeziehungen IN: Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim und München, S. 337-352.
- Neckel, S. (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit Frankfurt/Main: Campus.
- Neidhardt, F. (1986): Gewalt. Soziale Bedeutung und sozialwissenschaftliche Bestimmungen des Begriffs. In: Bundeskriminalamt (Hrsg.). Was ist Gewalt? Wiesbaden, S.109-147.
- Nicolaisen, B. (1994): Die Konstruktion der sozialen Welt. Piagets Interaktionsmodell und die Entwicklung kognitiver und sozialer Strukturen. Opladen: Westdeutscher.

- Nissen, G. (2005): Kulturgeschichte seelischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nittel, Dieter (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität, Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden:VS.
- Nohl, H. (1933): Die Theorie der Bildung. Langensalza: Beltz.
- Ohlmes, J. (2005): Pädosexuelle Täter: Merkmale und Strategien als Ansatzpunkte präventiver Maßnahmen. Wettenberg: Johannes Herrmann.
- O'Malley, J. W. (1995): Die ersten Jesuiten. Würzburg: Echter.
- Orth, S. (Hrsg.). (2009): Eros-Körper-Christentum: Provokation für den Glauben? Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Patzer, H. (1982): Die griechische Knabenliebe. Wiesbaden: Steiner.
- Perner, R. A. (2010): Missbrauch: Kirche-Täter-Opfer. Wien/Berlin/Münster: LIT.
- Petermann, F. (1996): Psychologie des Vertrauens. Göttingen et. al.: Hogrefe.
- Piaget, J. (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Ernst Klett.
- Piaget, J. (1993): Probleme der Entwicklungspsychologie. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Platon. (2008): Das Gastmahl. Stuttgart: Reclam.
- Platon. (2001): Symposium/Phaidros. Düsseldorf/Zürich: Artemis & Winkler.
- Popitz, H. (1992): Phänomene der Macht. Tübingen: Mohr.
- Prenzel, A. (2012): Respekt und Missachtung Interaktion zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen, in: Andresen S. u. Heitmeyer, W. (Hrsg.) Zerstörerische Vorgänge, Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Ramin, G. (1993): Inzest und sexueller Missbrauch. Beratung und Therapie: Handbuch. Paderborn: Junfermann.
- Ranke-Heinemann, U. (1989): Eunuchen für das Himmelreich. Katholische Kirche und Sexualität. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Raulff, U. (2009): Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben. München: Beck.
- Reichert, J. (1995): Die objektive Hermeneutik. Darstellung und Kritik. In: König, E. Bilanz qualitativer Forschung. Weinheim: Dtsch. Studienverlag, S. 379-423.
- Reinsberg, C. (1989): Ehe, Häterentum und Knabenliebe im antiken Griechenland. München: Beck.
- Reulecke, A.-K. (2011): Die Nase der Lady Hester. In: Fetz, B./Hemecker, W., Hrsg. Theorie der Biographie. Berlin/New York: de Gruyter, S. 317-340.
- Ricoeur, P. (2010): Der Konflikt der Interpretation. Ausgewählte Aufsätze (1960-1969). Freiburg i. Breisgau: Karl Alber.

- Riemann, G. (1987): Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten. München: Fink.
- Risan, P./Kruckl, M./Bender, K. (2001): Sexualisierte Gewalt in der Alltags- und Medienwelt von Kindern. Wahrnehmen, benennen, präventiv handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rittelmeyer, Ch./Parmentier, M. (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roesler, Ch. (2002): Individuelle Identitätskonstruktion und kollektive Sinnstiftungsmuster Fernleihe DF4. 2002 2771. Uni Freiburg: www.freidok.uni-freiburg.de (Zugriff am 10.2.2013)
- Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Rossetti, S./Müller W. (1996): Sexueller Missbrauch Minderjähriger in der Kirche. Psychologische, seelsorgliche und institutionelle Aspekte. Mainz: Grünewald.
- Rush, F. (1982): Das bestgehütete Geheimnis: Sexueller Kindesmissbrauch. Berlin: sub-rosa-Frauenverlag.
- Schäfer, A./Thompson, Ch. (2010): Anerkennung. Paderborn, et al.: Schöningh.
- Scharfenberg, S. (2011): Narrative Identität im Horizont der Zeitlichkeit. Zu Paul Ricoeurs „Zeit und Erzählung“. Würzburg: Königshausen/Neumann.
- Schere, Ch. v. (2009): Emotionen und soziale Strukturen. Die affektiven Grundlagen sozialer Ordnung. Frankfurt/Main/New York: Campus.
- Schmeck, K./Schlüter-Müller, S. (2009): Persönlichkeitsstörungen im Jugendalter. Heidelberg: Springer Medizin.
- Schmetzstorff, A. (2010): Beziehung geht vor Erziehung und Erziehung geht vor Unterricht. Hohengehren/Baltmannsweiler: Schneider.
- Schmidt, R. (Hrsg.) Siebert Uwe, (2008): Handbuch Sozialpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim und München: Juventa.
- Schneider B. (2000): Die höhere Schule im Nationalsozialismus, Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung. Köln: Böhlau Verlag.
- Schneider, H.-J. (1999): Handlung – Verhalten – Prozess: Skizze eines integrierten Ansatzes. In: Straub, J./Werbik, H.: Handlungstheorie, Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Frankfurt/Main/New York: Campus, S. 27-48.
- Schockenhoff, E. (2005): Zur Lüge verdammt? Politik, Justiz, Kunst, Medien, Wissenschaft und die Ethik der Wahrheit. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schütz, A./Endreß, M. (2004): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Konstanz: Uvk.
- Schütz, A. (1982): Das Problem der Relevanz. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schütz, A. (1971): Das Wählen zwischen Handlungsentwürfen. In: A. Schütz (Hrsg.) gesammelte Aufsätze. Bd. I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag, Martinus Nijhoff, S. 77-110.
- Schütz, A./Luckmann, Th. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK.

- Schütze, F. (1993): Die Fallanalyse: Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Th. (Hrsg.) Der sozialpädagogische Blick (S. 191-222), Weinheim: Juventa.
- Schütze, F. (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählung thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. München: Wilhelm Fink.
- Schütze, F. (1976): Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. München: Wilhelm Fink.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis v. 13.03.1983, Heft 3 Jg. 13, S. 283-293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M., Biografie und soziale Wirklichkeit, Stuttgart: Metzler, S. 78-117.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen.
- Schulze, Th. (1993): Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke, D. Aus Geschichten lernen. Weinheim/München: Juventa, S. 126-173.
- Schulze, Th. (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Wiesbaden: VS, S. 35-57.
- Schulze, Th. (2010): Zur Interpretation autobiografischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung. In: Friebertshäuser, B. et. al. Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft Weinheim u. München: Juventa (3. Auflage) S. 143-436.
- Schuster, B. Uhlendorff, (2009): Harald Eltern-Kind-Beziehung im Kindes- und Jugendalter in Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim und München: Juventa, S. 279-296.
- Schwarz, H. W. (1993): Der Schutz des Kindes im Recht des frühen Mittelalters. Siegburg: Schmitt.
- Salewski, M. Bagel-Bohlan, A. (1990): Sexualmoral und Zeitgeist im 19. und 20. Jahrhundert. Opladen: Leske und Budrich.
- Saller, H. (1987): Sexuelle Ausbeutung von Kindern. In: Deutscher Kinderschutzbund e.V. (Hrsg.). Sexuelle Gewalt gegen Kinder. Ursachen, Vorurteile, Sichtweisen, Hilfsangebote. Hannover: Dtsch. Kinderschutzbund Bundesverband, S. 27-40.
- Seidler, G.H. (2012): Der Blick des Anderen. Eine Analyse der Scham, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Seiffge-Krenke, I. (2009): Psychotherapie und Entwicklungspsychologie, Heidelberg: Springer Medizin.
- Siggelkow, B./Büscher, W. (2008): Deutschlands sexuelle Tragödie: Wenn Kinder nicht mehr lernen, was Liebe ist. Asslar: Gerth Medien.
- Sipe, A. W. R. (1992): Sexualität und Zölibat. Paderborn, et al.: Schönigh.
- Sitzer, P. (2009): Jugendliche Gewalttäter. Weinheim/München: Juventa.

- Soeffner, H.-G. (1986): Handlung-Szene-Inszenierung zur Problematik des Rahmenkonzeptes bei der Analyse von Interaktionsprozessen. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.). Kommunikationstypologie. Jahrbuch 1985 des Instituts für Deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann-Bagel.
- Soyka, M./Küfner, H. (2008): Alkoholismus-Missbrauch und Abhängigkeit. Stuttgart/New York: Thieme.
- Stark, Ch. (1998): Idee und Gestalt einer Schule im Urteil des Elternhauses. Ein Dokument über die Odenwaldschule zur Zeit ihres Gründers und Leiters P. Geheeb (1910-1934). Diss. PH. Heidelberg: Verlag o. A.
- Staudigl, M. (2010): Alfred Schütz und die Hermeneutik. Konstanz: Uvk.
- Steinke, J. M. (2009): Entscheiden! Strategien und Methoden aus der Schule der Jesuiten. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Straub, J. (1998): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Straub, J. (1998): Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundsätze einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Straub, J./Werbik, H. (1999): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Frankfurt/Main u. New York: Campus.
- Straub, J./Renn, J. (2002): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt/Main/New York: Campus.
- Sutterlüty, F. (2002): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf zwischen Gewalt und Missachtung. Frankfurt/Main u. New York: Campus Verlag.
- Tillmann, K.-J. (1989): Sozialisierungstheorien. Hamburg: Rowohlt Reinbeck.
- Thole, W./Baader, M./Helsper, W./Kappeler, M./Leuzinger-Bohleber, M./Reh, S./Sielert, U./Thompson, Ch. (2012): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Tzscheetzsch, W. (2003): Missbrauch von Menschen-Missbrauch der Rolle-Missbrauch der Institution. Fragen an die Organisationskultur der katholischen Kirche. In: Sexualisierte Gewalt im Schutz von Kirchenmauern. Münster/Hamburg/London: LIT, S. 93-102.
- Uhle, R. (1989): Verstehen und Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ulonska, H./Rainer, M. J. (2003): Sexualisierte Gewalt im Schutz von Kirchenmauern. Münster/Hamburg/London: LIT.
- Wassermann, R. (1989): Politisch motivierte Gewalt in der modernen Gesellschaft. In: Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung. Hannover: Rautenberg
- Weber, M. (1988): Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: J. Winckelmann (Hrsg.): Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (S. 146-214). Tübingen: Mohr.
- Wegner, D. (1977): Gesprächsanalysen. Hamburg: Buske Verlag
- Wendel, H.-J./Kluck, S. (2008): Zur Legitimierbarkeit von Macht. Freiburg/München: Karl Alber.

- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich.
- Wetzels, P. (1997): Gewalterfahrung in der Kindheit. Baden-Baden: Nomos.
- Winkler, J. J. (1994): Der gefesselte Eros: Sexualität und Geschlechterverhältnisse im antiken Griechenland. Marburg: Hitzeroth.
- Wischer, B. (2003): Soziales Lernen an einer Reformschule. Weinheim/München: Juventa.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Frankfurt/Main/New York: Campus.
- Wunder, B. (2008): Im Kampf gegen die autoritäre Schule-der Reformpädagoge Ludwig Wunder (1878-1949). Hamburg: Kovac.
- Wyneken, G. (1963): Abschied vom Christentum. München: Szczesny.
- Wyneken, G./Herrmann, U. (Hrsg.). (2006): Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Jena: IKS Garamond.
- Wyneken, G. (1921): Eros. Lauenburg/Elbe: Adolf Saal.

Internet

- de.wikipedia.org/wiki/Seele; Zugriff 3.9.2013
- www.jesuiten.org/wir-jesuiten/der-orden/Zahlen.html (Zugriff am 6.11.2012)
- [de.wikipedia.org/wiki/Erster Freideutscher Jugendtag](http://de.wikipedia.org/wiki/Erster_Freideutscher_Jugendtag) (Zugriff am 2.12.2010)

Quellenliteratur

- Becker, G./Becker, H./Huber, L./Hentig, H. v. (1985): Ordnung und Unordnung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Becker, G. (1990): Nähe und Instanz, oder: Der pädagogische Bezug und das therapeutische Verhältnis. In: Erziehungskonzeption und Praxis, Bd. 15, S. 107-114.
- Bibel oder die ganze Heilige Schrift des Alten u. Neuen Testaments. (1952): Nach Martin Luther, Stuttgart, Württembergische Bibelanstalt.
- Edelstein, W. (1967/1969): Odenwaldschule. Frankfurt/Main: Hirschgraben
- Fuchs, J. SJ (1949): Die Sexualethik des hl. Thomas von Aquin. Köln: Bachem.
- Jouhy, E. (1968): Die sexuelle Erziehung, In: Psychologie der Schule, Frankfurt/Main: Hirschgraben, S. 7-17.
- Klein, R. SJ (1998): Einleitung: Wissen – Gewissen – Gespür. In: Wissen – Gewissen – Gespür. Dokumente zur Ignatianischen Pädagogik, Neulinger, Th. (Hrsg.): Thaur: Thaur.
- KKK. Katechismus der Katholischen Kirche, i.d. Fassung vom 11.10.1992 v. Johannes Paul P.P. II., www.vatican.va/archive/DEU0035/INDEXHTM (Zugriff am 10.2.2013)
- Liguori, A.- M. v. (1854): Moraltheologische Werke, Bd. I , II, III,VI, VII, VIII: Praktische Unterweisungen für Beichtväter. Oder: Homo apostolicus, Regensburg: Manz
- Loyola, I. v. (2008): Geistliche Übungen. Würzburg: Echter.
- Neulinger, Th. (1998): Wissen-Gewissen-Gespür. Dokumente zur Ignatianischen Pädagogik, Thaur: Thaur.

- Persona humana. Erklärungen der Kongregation für die Glaubenslehre zu Fragen der Sexualethik (1975): Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 1. (Hrsg.) Sekretariat Deutsche Bischofskonferenz, online-Zugriff 30.8.2013.
- Schäfer, W./Edelstein, W./Becker, G. (1972): Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Stüper, L. S. J. (1990): Jesuitische Erziehung als Aufgabe und Chance. Erfahrungen am Aloisiuskolleg Bad Godesberg. In: Sievernich, M./Switek, G. (Hrsg.). Ignatianisch. Eigenart und Methode der Gesellschaft Jesu. Freiberg: Herder, S. 543-556.

- | | |
|-------------------------------|--|
| Kolleg-Heft 1983/1984: | Schraudt, B. SJ.: Kollegchronik des Jahres 1984/84. S. 4-27. |
| Kolleg-Heft 1978/1979: | Weyer, H. S.J.: Geburtstagsgratulation P.B. S. 69. |
| Kolleg-Heft 1977/1978: | Ley, H. SJ.: Chronik des Jahres 1977/78 S. 4-16. |
| Kolleg-Heft 1977/1978: | Rendenbach, P. R, SJ.: Interessenvertretung oder selbstloser Dienst S. 16-18. |
| Kolleg-Heft 1976 /1977: | Hinsen, H.: Starker Kasten, dufte Typen, S. 32-34. |
| Kolleg-Heft 1964: | Hohlmann, W.: Humanistische Bildung unserer Zeit S. 447-449 . |
| Kolleg-Heft 1959: | Schadt, A.: Die deutsche Jugend heute, S. 80-86. |
| Kolleg-Heft 1956/1957: | Lentzen-Dies: Aus dem Internatsleben, S. 56-58. |
| OSO-Hefte 4/5 1971: | Antrittsrede Becker: Neue stellen mich vor. S. 223-233. |
| OSO-Hefte 1972: | Antrittsrede Becker für Schäfer von G. U., S. 20-22. |
| OSO-Hefte 3, 1976/77: | Becker G.: Schwierigkeiten mit der Identität (Entlassung der Abiturenten 76/77) S. 50-59;
– Das Lernen des Lernens, S. 66-77. |
| OSO-Hefte 6, 1981: | Becker, G.: Nur Formalien S. 142-146 und Leben lernen, statt immer nur gelebt zu werden. S. 39-44. |
| OSO-Hefte 7, 1983: | Becker, G.: Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und Lebensfähigkeit S. 39-57;
– What did you learn in school today? Oder Die Schule als moralische Anstalt S. 159-166. |
| OSO-Hefte Neue Folge 8, 1984: | Becker G.: Über das Erwachsenwerden, oder: Märchen von den zwei Brüdern, S. 115-122. |
| OSO-Hefte Neue Folge 9, 1985: | Becker G.: Programmheft zum 75jährigen Jubiläum Odenwaldschule 1910-1985, S. 8-12.
– Anzuerkennen ist..., S. 89-97. |

- Schäfer, W.: Der Personenverband
Odenwaldschule, S. 84-88.
- OSO-Hefte Neue Folge 10, 1985: Becker G.: Verantwortung, S. 118-128;
– Dankesrede, S. 56-58.
– Grossner, O. und Poll, B. (Schüler) ... daß es
einer Deiner Ziele war, jedem zu zeigen, daß er
Vertrauen zu Dir haben kann. S. 146-149.
- OSO-Hefte Neue Folge 11: Gesprächskreis von Altschülern, Eltern,
Moderatorin: Niemeyer, K., Mitarbeiterin, Ein
zweites Zuhause – oder schließlich, weder hier
noch da Zuhause? S. 137-145.
- OSO-Hefte Neue Folge 13, 1988/89: Becker G.: Nur eine Notlösung – oder was sonst
noch? S. 104-117.
- OSO-Hefte Neue Folge 14, 1993: Harder, W.: Die Gewalt hat viele Gesichter,
S. 112-117.

Transkriptionsregeln

Die Transkription eines Interviews erfolgte unter Beibehaltung eines Dialektes und anderer sprachlicher Besonderheiten. Falsche Ausdrücke werden falsch wiedergegeben.

Textkennzeichnung:

Die Interviewerin wurde als normaler Text geschrieben und kodiert als I.:

Die Interviewten in kursivem Schriftbild mit dem Anfangsbuchstaben des Vornamens: *C.:* (Carsten), *P.:* (Peter), *H.:* (Hubert), *M.:* (Michael), *K.:* (Katsumi), *F.:* (Frank), *J.:* (Jonas).

Zeilennummerierung:

Die Zeilen sind durchlaufend nummeriert. Bei Zitaten aus einer Passage geben die Zeilennummern Aufschluss darüber, wo das Zitat in den Verlauf der Passage einzuordnen ist.

Zeichenerläuterung:

<u>Betont</u>	betont, unterstrichen, aber nicht laut
LAUT	laut, akzentuiert, auch evtl. Silben
?	Stimme am Ende hoch wie bei einer Frage
(.)	Pause bis zu 1 Sekunde
(1), (2), (3)	Pausen, Zahl gibt Länge in Sekunden an
//	fehlendes Wort/Wörter, unverständlich
da-	Wortabbruch
die=die=die	Stottern, Wiederholung, schnell gesprochen, Verschleifung
g e d e h n t e	Wortdehnungen mit Leerzeichen zwischen den Buchstaben
>lacht<	außersprachliche Handlungen oder Ereignisse in spitzen Klammern
>holt Luft>	und Normalschrift
Ah, ah, äh, ähm	Verzögerungssignale
Mhm	Hörersignal / Zustimmung (Interviewerin)

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst habe, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Grafenau, den 10. Februar 2014

Christa Grigoleit