

Decker, Oliver; Grave, Tobias; Rothe, Katharina; Weißmann, Marliese; Kiess, Johannes; Brähler, Elmar  
**Erziehungserfahrung, politische Einstellung und Autoritarismus - Ergebnisse der "Mitte"-Studien**

Kluge, Sven [Hrsg.]; Lohmann, Ingrid [Hrsg.]: *Schöne neue Leitbilder. Frankfurt, Main : Lang 2012, S. 267-304. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2012)*



Quellenangabe/ Reference:

Decker, Oliver; Grave, Tobias; Rothe, Katharina; Weißmann, Marliese; Kiess, Johannes; Brähler, Elmar: Erziehungserfahrung, politische Einstellung und Autoritarismus - Ergebnisse der "Mitte"-Studien - In: Kluge, Sven [Hrsg.]; Lohmann, Ingrid [Hrsg.]: *Schöne neue Leitbilder. Frankfurt, Main : Lang 2012, S. 267-304* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128215 - DOI: 10.25656/01:12821

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128215>

<https://doi.org/10.25656/01:12821>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**PETER LANG**

INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

<http://www.peterlang.com>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **JAHRBUCH** für **PÄDAGOGIK** **2012**

Schöne neue Leitbilder



PETER LANG

# **JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK 2012**

## Schöne neue Leitbilder

Redaktion:  
Sven Kluge und Ingrid Lohmann



**PETER LANG**

Internationaler Verlag der Wissenschaften

# JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK

Begründet von:

Kurt Beutler, Ulla Bracht, Hans-Jochen Gamm,  
Klaus Himmelstein, Wolfgang Keim, Gernot Koneffke,  
Karl-Christoph Lingelbach, Gerd Radde,  
Ulrich Wiegmann, Hasko Zimmer

HerausgeberInnen:

Martin Dust, Saarbrücken  
Sven Kluge, Duisburg-Essen  
Andrea Liesner, Hamburg  
Ingrid Lohmann, Hamburg  
David Salomon, Siegen  
Jürgen-Matthias Springer, Frankfurt a.M.  
Gerd Steffens, Kassel  
Edgar Weiß, Siegen



**PETER LANG**

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 0941-1461

ISBN 978-3-631-62455-5 (Print)

ISBN 978-3-653-02565-1 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-02565-1

© Peter Lang GmbH  
Internationaler Verlag der Wissenschaften  
Frankfurt am Main 2012  
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

[www.peterlang.de](http://www.peterlang.de)

*Oliver Decker, Tobias Grave, Katharina Rothe,  
Marliese Weißmann, Johannes Kiess & Elmar Brähler*

## Erziehungserfahrung, politische Einstellung und Autoritarismus – Ergebnisse der „Mitte“-Studien

### *I Sozialisation und Vorurteil*

Am Anfang standen die Studien zu Autorität und Familie des Frankfurter Instituts für Sozialforschung. In diesen wurde zum ersten Mal auf empirischer Grundlage der Zusammenhang von Sozialisation und antidemokratischer Einstellung untersucht. Der Befund wurde begriffsprägend und gab sowohl der noch in Deutschland durchgeführten wie auch der im Exil in Angriff genommenen Studie den Namen „The Authoritarian Personality“ (vgl. Adorno et al. 1950), welche wiederum auf den weniger bekannten, aber richtungsweisenden Studien „Autorität und Familie“ aufbaute (vgl. Horkheimer, Fromm & Marcuse 1936). Die Autoren kamen in ihren Studien zu dem Ergebnis, dass die antidemokratische Einstellung in Deutschland weit verbreitet und in allen politischen Lagern anzutreffen war. Dieser Befund wurde mit einer Erklärung verbunden, die bis heute diskutiert wird: dem Konzept des autoritären Charakters. Dazu die beiden Exponenten der Kritischen Theorie, Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, nach ihrer Rückkehr aus dem Exil: „Diese Autoritätsgebundenheit bedeutet [...] die bedingungslose Anerkennung dessen, was ist und Macht hat, und den irrationalen Nachdruck auf konventionelle Werte [...] und entsprechend auf konventionelles, unkritisches Verhalten. [...] man verhält sich unterwürfig zu den idealisierten moralischen Autoritäten der Gruppe [...], steht aber zugleich auf dem Sprung, den, der nicht dazugehört, [...] zu verdammen.“ Der autoritäre Charakter zeichne sich durch „Anerkennung jeglicher gegebener Ordnung“, verbunden „mit einer Schwäche des Ichs“ aus. Er beurteile die Welt nach „zweigeteilten Klischees und ist geneigt, die unveränderliche Natur oder gar okkulte Mächte für alles Übel verantwortlich zu machen.“ (Horkheimer/Adorno 1952, S. 368) Adorno und Horkheimer konstatieren den „unbewußten Wunsch nach Zerstörung“, den sich der autoritäre Charakter selbst nicht eingestehe, aber „in andere hineinsieht“ und ihn dann als Verfolgung des Fremden, Abweichenden ausleben kann. „Immerzu phantasiert er von verbotenen und schlimmen Dingen, die in der Welt vorgehen, besonders auch von sexuellen Ausschweifungen“. Diese „projektive Identifizierung“ sei die Kehrseite der „auffälligen Beziehungslosigkeit, der Flachheit ihres Empfindens, auch den ihnen angeblich nächsten Menschen gegenüber“ (ebd., S. 369).

Damit gaben Horkheimer und Adorno 1952 eine kompakte Zusammenfassung dessen, was das Frankfurter Institut zwanzig Jahre zuvor beschäftigt hatte: die „Studien über Autorität und Familie“, die Anfang der 1930er Jahre mit einem hohen methodischen Aufwand durchgeführt worden waren. Dabei sind sowohl mit dem Begriff des Charakters als auch mit dem Begriff der Familie wesentliche theoretische Annahmen zur Entstehung der Vorurteilsstruktur beim Namen genannt. Aufbauend auf der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie Sigmund Freuds wurde idealtypisch eine Sozialisationserfahrung beschrieben, welche die demokratische Gesellschaft durch die Vergesellschaftung ihrer Mitglieder von innen heraus bedroht. Mit der Psychoanalyse sollte gelingen, was das programmatische Ziel des Instituts war: Erkenntnisse zu gewinnen über die Wirkung der Gesellschaft auf die in dieser Gesellschaft lebenden Individuen (Horkheimer 1937, S. 199). Das war die Denkfigur, an welche die Autoren der „Studien über Autorität und Familie“ angeschlossen, als sie begannen, die Gesellschaft in ihrer Wirkungsweise zu untersuchen. Unter allen Sozialisationsinstanzen nahm aus ihrer Sicht die Familie mit ihrem prägenden Einfluss eine grundlegende Funktion im engsten Sinne des Wortes ein. Sie betrachteten die Vergesellschaftung in eine autoritär strukturierte Gesellschaft, in der die frühe, in der Erziehung erfahrene Gewalt einerseits zu einer Anerkennung von Autoritäten überhaupt führte, andererseits Ambivalenz gegenüber diesen Autoritäten produzierte, weil sich die Anerkennung der Autorität über die Anerkennung der Gewalt (der Eltern) vollzieht, wie bei aller in der Sozialisation erfahrenen Unterwerfung unter eine herrschende Ordnung.

Die „Studien zum autoritären Charakter“, wie sie in der deutschen Übersetzung hießen, sind ein Meilenstein der empirischen Sozialforschung. Ungeachtet dessen waren empirische Forschungen zu diesem Konzept in den Sozialwissenschaften in der Bundesrepublik lange Zeit eher die Ausnahme als die Regel (vgl. Pohrt 1991, S. 21). Die meisten Studien widmeten sich dem Zusammenhang von sozio-ökonomischer Lage und politischer Einstellung und weniger den Bedingungsfaktoren bei der Bewertung der sozio-ökonomischen Lage (vgl. exemplarisch Heitmeyer/Mansel 2008). Doch hat das Konzept des autoritären Charakters die Forschung nie ganz losgelassen. So bezogen sich in den 1980er Jahren sowohl die SINUS-Studie (vgl. Greiffenhagen 1981) als auch der Sozialwissenschaftler Wilhelm Heitmeyer (1987) auf den Einfluss, den die sozio-ökonomische Lage wiederum auf die Ausbildung der politischen Einstellung nimmt. Inzwischen gibt es in der Forschung verschiedene Versuche, sich an den „Studien zum autoritären Charakter“ zu orientieren. Das macht deutlich, dass die Rekonstruktion der Bedingungen politischer Einstellung auch in der Gegenwart auf breites Interesse stößt (vgl. Six 1997, S. 224). Dabei wird die Frage aktuell, ob und in welchem Zusammenhang eine verallgemeinerte Sozialisationserfahrung (wie der

autoritäre Charakter) heute noch Gegenstand der Forschung sein kann: In den neueren wissenschaftlichen Untersuchungen zum Forschungsfeld „Autoritarismus“ ist von „Charakter“ oder „Persönlichkeit“ nicht mehr die Rede. Gesucht wird vielmehr nach Einflussfaktoren auf antidemokratische bzw. rechtsextreme Einstellungen, verzichtet wird auf Annahmen zu Sozialisation und Persönlichkeit – und damit auf deutlich mehr als die psychoanalytische Vorstellung von der frühkindlichen Bildung der Psyche und ihrer Inhalte, unter anderem auch auf das konstitutive Moment von Gewalt in der Sozialisation.

Betrachtet man die aktuelle Forschung, so zeigt sich, dass nur noch wenige WissenschaftlerInnen in der Tradition des Konzepts des autoritären Charakters stehen. Der Einfluss des „Autoritarismus“ aber gilt als gesichert; allerdings wird damit eher ein stabiles kognitives Orientierungssystem beschrieben, das die Bindung an konventionelle Werte, autoritäre Unterwürfigkeit und Aggression beinhaltet (vgl. Winkler 2001), während Annahmen zur sozialisatorischen Begründung keine Rolle spielen. Als prominenteste Vertreter einer Autoritarismusforschung, die auf psychoanalytische Annahmen zu Sozialisation und Persönlichkeit ausdrücklich verzichtet und ein lerntheoretisches Modell bevorzugt, können Oesterreich und Altemeyer gelten (vgl. Altemeyer 1988, Oesterreich 1998). In der Forschung ist die Ansicht weit verbreitet, dass zur Erklärung des Rechtsextremismus der Autoritarismus unter den konkurrierenden Forschungsansätzen die höchste Erklärungskraft hat (vgl. Fuchs 2003); auf psychoanalytische Annahmen zur Sozialisation wird nur noch selten Bezug genommen. Eine der wenigen Ausnahmen stellen die am klassischen Konzept des autoritären Charakters orientierten Studien von Hopf und Hopf zum Zusammenhang von Bindungsverhalten, Gewalterfahrung und rechtsextremer Einstellung dar (vgl. Hopf/Hopf 1997). Aber auch AutorInnen, die sich mit ihrer Forschung ausdrücklich in die Tradition der „Studien zum autoritären Charakter“ stellen, üben Kritik an diesem Konzept: Es beziehe sich als ein an der Psychoanalyse orientiertes Modell bei der Rekonstruktion der Entwicklung von rechtsextremer oder antidemokratischer Einstellung primär auf die Kindheit – und damit auf den kürzesten Zeitraum im Leben eines Menschen. Völlig außer Acht gelassen würden Entwicklungsaufgaben und Sozialisationserfahrungen über die gesamte Lebensspanne, die über die Ausbildung der Persönlichkeit mitentschieden.<sup>1</sup> Mittlerweile wird der lebenslange sozialisatorische Einfluss als bestimmend für die politische Einstellung angesehen: Neben der Familie gelten andere Sozialisationsinstanzen – die Schule, Gleichaltrige und in zunehmenden Maße auch die Medien – als bedeutsam für die politische Sozialisation (vgl. Rippl 2008, S. 448). Der Fokus der Forschung verlagert sich von der primären Sozialisation – der Kindheit in einer Kleinfamilie – auf die Bedeutung von Peers und Medien. Damit stellt sich die Frage, welchen Stellenwert die erfahrene Erziehung bei der Erklärung von vorurteilsgebundener

Einstellung noch haben kann. Auf Grundlage der in den „Mitte“-Studien gewonnenen Daten soll dieser Frage nachgegangen werden.

## *II Eigene Erhebung*

Die „Mitte“-Studien basieren auf seit 2002 im Zweijahresrhythmus durchgeführten repräsentativen Surveys. Je zwischen 2500 und 5000 Probanden wurden jeweils mit einem Fragebogen zur rechtsextremen Einstellung befragt und auch weitere Fragestellungen untersucht (vgl. Decker/Niedermayer/Brähler 2003, Decker/Brähler 2005, Decker/Brähler/Geissler 2006, Decker/Brähler 2008, Decker et al. 2012). In den Jahren 2007 und 2008 wurde eine Gruppendiskussionsstudie durchgeführt (vgl. Decker et al. 2008), für die aus der Stichprobe der Erhebung von 2006 Teilnehmende für zwölf Fokus-Gruppen im gesamten Bundesgebiet gewonnen werden konnten. Die Ergebnisse sowohl aus den fragebogengestützten Erhebungen als auch aus der Gruppendiskussionsstudie sollen aufeinander bezogen vorgestellt werden. Die Beschreibung der Methode und des Studiendesigns soll hier zugunsten der Vorstellung der Ergebnisse kurz ausfallen. Mehr Gewicht wird auf den Ertrag unseres „mixed methods“-Vorgehens gelegt (vgl. Decker et al. eingereicht). Wir sehen die Stärke einer Methodenkombination nicht in der hierarchischen Funktionszuweisung, etwa im Voranschreiten von einer explorativen Funktion der qualitativen Daten zu einer Hypothesenprüfung der quantitativen Daten, sondern in einer methodischen Triangulierung (vgl. Flick 2010), wie sie auch anderenorts in der Forschung zum Vorurteil Anwendung gefunden hat (vgl. Flecker et al. 2005, Krüger/Pfaff 2006). Dabei formulieren wir als integratives Moment der beiden Datensätze das Kriterium eines verstehenden Zugangs zum in Frage stehenden Phänomen. Damit unterscheiden wir nicht den methodischen Zugang, sondern das Erkenntnisinteresse, welches einer Forschung zugrunde liegt (Habermas 1968).

### *III Erfahrene Erziehung und rechtsextreme Einstellung – Ergebnisse der Repräsentativerhebung in den „Mitte“-Studien*

Entsprechend der Ausgangsfrage der „Mitte“-Studien zur rechtsextremen Einstellung in Deutschland ist ein Fragebogen zur rechtsextremen Einstellung das Kernelement der Erhebung. In diesem Fragebogen wird entlang von 18 Aussagen diese politische Einstellung erhoben. Die Probanden werden gebeten, ihre Position zu diesen Aussagen auf einer fünfstufigen Skala von „lehne voll und ganz ab“ bis „stimme voll und ganz zu“ zu bestimmen. Die Aussagen werden von uns

den Dimensionen „Befürwortung einer rechtsgerichteten Diktatur“ (z. B. „Wir sollten einen Führer haben, der Deutschland mit harter Hand regiert“), Chauvinismus (z. B. „Deutschland ist allen anderen Nationen von Natur aus überlegen“), Ausländerfeindlichkeit (z. B. „Deutschland ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet“), Antisemitismus (z. B. „Die Juden arbeiten mehr als andere Menschen mit üblen Tricks, um das zu erreichen, was sie wollen“), Sozialdarwinismus (z. B. „Es gibt wertvolles und unwertes Leben“) und Verharmlosung der NS-Vergangenheit (z. B. „Der Nationalsozialismus hatte auch seine guten Seiten“) zugeordnet. Für die folgende Darstellung wurde der prozentuale Anteil derjenigen ermittelt, welche im Durchschnitt allen 18 Aussagen des Fragebogens zustimmten (vgl. Tabelle 1). Diese Gruppe bezeichnen wir als manifeste Rechtsextreme mit geschlossenem Weltbild. Für die hier vorgenommene neue Untersuchung wurde die Stichprobe von 2006 in sechs Alterskohorten unterteilt. Damit können ausreichend große Untersuchungsgruppen gebildet werden, bei denen auch Veränderungen der Erziehungserfahrung über die Generationen beschreibbar werden. Tabelle 1 sind die Gruppengrößen sowie der Anteil an manifest Rechtsextremen in der Bevölkerung zu entnehmen.

Geburtsjahrgänge	Anzahl (% der Gesamtstichprobe)	davon %-Anteil manifest rechtsextrem Eingestellter
Vor 1940	974 (20,3)	12,6
1940-1949	808 (16,8)	8,9
1950-1959	830 (17,3)	9,8
1960-1969	911 (19)	5,7
1970-1979	639 (13,3)	7,5
Ab 1980	636 (13,3)	5,5
Insgesamt	4798	8,6

*Tabelle 1 – Altersgruppe und rechtsextreme Einstellung 2006*

Während in der Gesamtstichprobe 8,6% eine manifeste und geschlossene rechtsextreme Einstellung aufwiesen, können über die Altersgruppen deutliche Unterschiede festgestellt werden. Der hohe Anteil von manifest Rechtsextremen bei den Geburtsjahrgängen vor 1940 bestätigt sich darin, dass sie zwar nur 20,3% der Befragten stellen, aber im Verhältnis zur Gesamtstichprobe 29,9% der manifest Rechtsextremen (ohne Tabelle). Diese Differenz ist bei den Geburtsjahrgängen 1960-1969 mit umgekehrten Vorzeichen anzutreffen. Diese Jahrgänge stellen 19% der Befragten, aber nur 12,7% der manifest Rechtsextremen in der Gesamtstichprobe. Bei den Jahrgängen 1940-1959 entspricht der Anteil an Rechtsextremen jeweils etwa dem erwarteten bzw. dem Bevölkerungsanteil (zu den üb-

rigen Jahrgängen vgl. eingehender unten). Weiterhin wurde ein Autoritarismus-Kurzfragebogen mit vier Items (z. B. „Zu den wichtigsten Eigenschaften, die jemand haben kann, gehört unbedingter Gehorsam der Autorität gegenüber“) vorgelegt, denen auf einer siebenstufigen Skala zugestimmt oder die abgelehnt werden konnten (vgl. Decker/Brähler/Geissler 2006). Auffällig sind die kontinuierlich über die Kohorten abnehmenden Zustimmungswerte zu autoritären Aussagen (vgl. Tabelle 2).

Geburtsjahrgänge	Autoritarismus	
	Mittelwert	%-Anteil
Vor 1940	16,4 (5,1)	27
1940-1949	14,6 (5,2)	19
1950-1959	13,9 (5,5)	17
1960-1969	13,5 (5,2)	13
1970-1979	13,2 (5,4)	11
Ab 1980	12,8 (5,1)	10
Insgesamt	14,2 (5,4)	17

Tabelle 2 – Autoritarismus, Mittelwerte (min. Wert = 4, max. Wert = 28; in Klammern jeweils Standardabweichung)

In der Erhebung von 2006 wurde zudem ein Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten eingesetzt (vgl. Schumacher/Eisemann/Brähler 2000). In diesem Fragebogen wird getrennt nach Vater und Mutter die Erinnerung an

Geburtsjahrgänge/ berichtete Erfahrung	Vor 1940	1940- 1949	1950- 1959	1960- 1969	1970- 1979	Ab 1980
Strafe durch den Vater	2,7	4,5	3,2	1,9	2,7	2,1
Emotionale Wärme durch den Vater **	13,9	13,5	19,5	23,5	29,8	24,5
Überforderung durch den Vater**	2,5	3,9	3,6	3,1	6,2	6,6
Strafe durch die Mutter	1,2	2,1	2,2	1,7	1,6	1,9
Emotionale Wärme durch die Mutter**	38,3	45,9	48,3	55,2	57,2	56,8
Überforderung durch die Mutter*	5,3	8,1	9,9	7,8	8,9	10,3

Tabelle 3 – Erinnertes elterliches Erziehungsverhalten nach Geburtsjahrgängen: Anteil derjenigen, die das Erziehungsverhalten erinnern, in %. Signifikante Altersunterschiede zwischen den Geburtsjahrgängen nach Pearsons Chi-Quadrat \*\*  $p <= .001$ , \*  $p <= .01$

deren Erziehungsverhalten erfragt. Dabei werden die Dimensionen Ablehnung und Strafe (z. B. „Kam es vor, dass Sie ohne Grund Schläge bekamen?“), emotionale Wärme (z. B. „Wurden Sie von Ihren Eltern getröstet, wenn Sie traurig waren?“) und Überforderung (z. B. „Versuchten Ihre Eltern, Sie anzutreiben, ‚Bester‘ zu werden?“) unterschieden.

Es fällt als erstes ins Auge, dass der Anteil derjenigen, die harte Strafen und Ablehnung durch Vater und Mutter erinnern, gering ist. Dagegen ist die Gruppe derjenigen, die sich erinnern können, vom Vater emotionale Wärme erfahren zu haben, je nach Geburtsjahrgang nur jedem zehnten Befragten, bis zu jedem dritten bzw. vierten Befragten in den jüngeren Jahrgängen, erinnerlich. Auch wenn die mütterliche Zuwendung in der Erinnerung von jeweils gut der Hälfte der Befragten emotional warme Qualitäten hatte, so erinnert dies doch auch jeder zweite nicht. Vor diesem Hintergrund sind auch die Antworten zu erinnerten harten Strafen mit Vorsicht zu interpretieren, da mit einer Modifikation des Antwortverhaltens gerechnet werden kann. Da Strafen heute kulturell negativ konnotiert sind, kann entweder aus Gründen der Reduktion kognitiver Dissonanzen oder durch psychodynamische Faktoren ein Auseinanderfallen zwischen Realität und Erinnerungen besonders bei den Strafen angenommen werden. Umgekehrt ist eine so deutliche Diskrepanz bei dem Bericht über emotionale Wärme nicht zu erwarten.

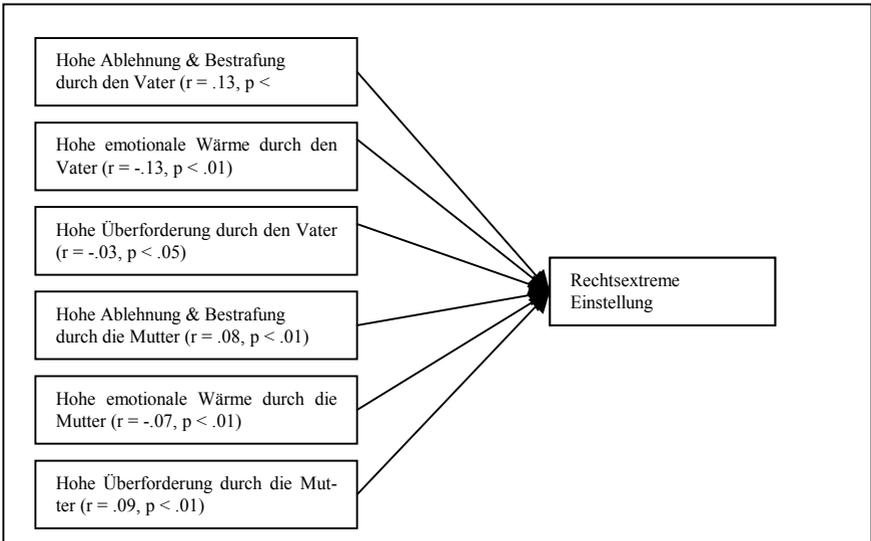


Abbildung 1: Korrelation des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens mit der rechtsextremen Einstellung

Der Zusammenhang von Erziehungserfahrung und rechtsextremer Einstellung und Autoritarismus wurde mittels Korrelationskoeffizienten bestimmt. Zwischen den insgesamt sechs Skalen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten existieren statistisch bedeutsame Zusammenhänge mit rechtsextremer Einstellung. So gehen eine hohe Ablehnung und Strafe durch Mutter und Vater oder eine Überforderung durch die Mutter mit einer hohen rechtsextremen Einstellung einher. Demgegenüber berichten Personen, die rechtsextreme Aussagen ablehnen, eine hohe emotionale Wärme durch den Vater und die Mutter sowie eine Überforderung durch den Vater (vgl. Abbildung 1). Diese Zusammenhänge beziehen sich auf alle Befragten. Für das erinnerte Erziehungsverhalten der Väter existieren in den Kohorten zum Teil noch stärkere Zusammenhänge mit rechtsextremen Einstellungen. Am deutlichsten sind die Zusammenhänge von harten Strafen durch den Vater und rechtsextremer Einstellung bei den Geburtsjahrgängen vor 1940 ( $r = .1$ ,  $p < .01$ ) und 1940-1949 ( $r = .15$ ,  $p < .01$ ) sowie bei den Geburtsjahrgängen seit 1980 ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ). Der Einfluss der geringen emotionalen Wärme von Seiten des Vaters ist bei den vor 1940 Geborenen ( $r = -.11$ ,  $p < .01$ ) und den 1950-59 Geborenen ( $r = -.13$ ,  $p < .01$ ) sichtbar (ohne Abbildung).

Vor dem Hintergrund der generell abnehmenden autoritären Erziehungsstile fällt ein Ergebnis besonders auf: Mit den Geburtsjahrgängen ab 1970 nimmt der Einfluss der autoritären Erziehungsstile auf die politische Einstellung wieder zu. So hat bei den von 1970 an geborenen, rechtsextrem Eingestellten in der Herkunftsfamilie eher ein emotional kaltes Erziehungsklima mit Schlägen und Überforderung geherrscht. Bei den ab 1980 Geborenen erinnert ein relevanter Anteil der rechtsextrem Eingestellten sowohl Schläge durch den Vater ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ) und die Mutter ( $r = .13$ ,  $p < .01$ ) als auch Kälte durch den Vater ( $r = .14$ ,  $p < .01$ ). Auch Überforderung durch die Mutter ist neben harten Strafen bei den ab 1970 Geborenen anzutreffen ( $r = .13$ ,  $p < .01$ ) (ohne Abbildung).

Die korrelativen Zusammenhänge zwischen rechtsextremer Einstellung und erinnertem elterlichem Erziehungsverhalten sind allerdings relativ schwach ausgebildet. Der Zusammenhang von erinnertem Erziehungsverhalten und Autoritarismus ist noch geringer. Einzig die harten Strafen durch den Vater haben einen nennenswerten Zusammenhang mit der Ausprägung des Autoritarismus. Das Bild wird etwas deutlicher, wenn die Kohorten getrennt betrachtet werden. Bei den 1940-1949 Geborenen ist der Zusammenhang mit harten Strafen durch den Vater deutlicher ausgeprägt ( $r = .14$ ). Erstaunlicherweise finden sich ansonsten vor allem Hinweise bei den 1970-1979 Geborenen, bei denen der Zusammenhang von harten Strafen durch beide Elternteile ( $r = .11$ ) mit dem Autoritarismus genauso festzustellen ist, wie ein Zusammenhang zwischen emotionaler Wärme von Vater und Mutter ( $r = -.1$ ) mit einem geringen Autoritarismus einhergeht (ohne Abbildung).

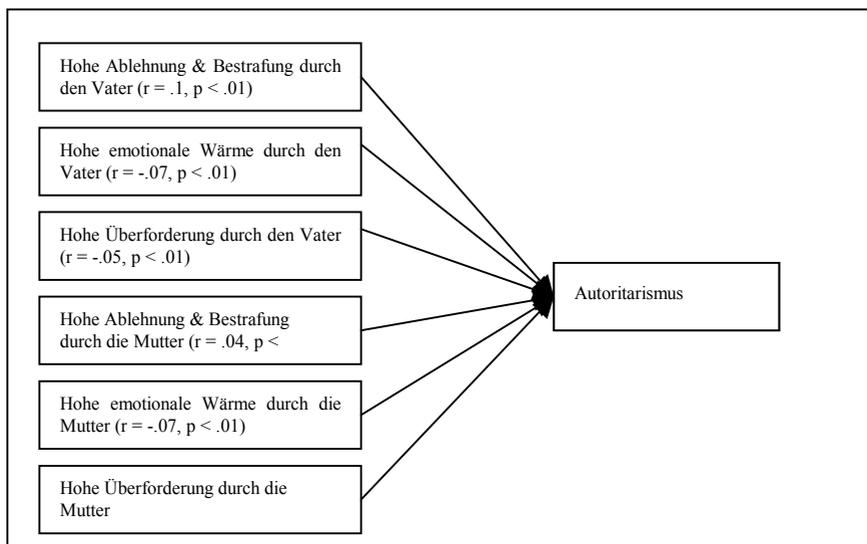


Abbildung 2: Korrelation des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens mit dem Autoritarismus

### Zwischenresümee

Es scheint eine deutliche Veränderung des Erziehungsverhaltens über die Jahrzehnte in Deutschland zu geben. Das Klima in den Familien ist von emotionaler Wärme und sehr viel seltener von Strafe geprägt. Erwartungskonform ist, dass bei den älteren Jahrgängen, welche die emotional ärmere und gewaltvolle Erziehung erfahren haben, auch häufiger eine rechtsextreme Einstellung anzutreffen ist. Auffallend ist jedoch, dass über die Generationen die Überforderungssituationen kontinuierlich zuzunehmen scheinen. Dass sich der Zusammenhang zwischen der politischen Einstellung und dem Erziehungsverhalten nicht in Deutlichkeit zeigt, kann von verschiedenen Faktoren beeinflusst sein. Zum einen dürfte die Idealisierung der Autorität sich auch auf die Eltern erstrecken, und zwar umso stärker, je mehr diese gewaltvolle Unterwerfung eingefordert haben. Interessant ist aber, dass sich diese Zusammenhänge bei bestimmten Altersgruppen dann doch abbilden lassen. Die Differenz zwischen den Kohorten – starker Einfluss eines strafenden und/oder emotional kalten Erziehungsstils auf die Ausbildung einer rechtsextremen Einstellung bei den Jahrgängen vor 1959 und nach 1970 – verdient im Weiteren Aufmerksamkeit. Ein autoritäres Erziehungsklima

mit harten Strafen und emotionaler Kälte kann möglicherweise wieder an Einfluss gewonnen haben, weil es seltener auftritt: Zeigen aber Eltern dieses Verhalten, ist die Wirkung deutlich zu beobachten. Die Korrelationen können dann auch deshalb bei den jüngeren Geburtsjahrgängen sichtbarer den Effekt des autoritären Erziehungsstils abbilden, weil die körperliche Gewalt in der Erziehung auf bestimmte Gruppen beschränkt ist.

#### *IV Erziehungserfahrung, autoritäre Aggression und Rechtsextremismus in den Gruppendiskussionen der „Mitte“-Studien*

Bei der Vorbereitung der Gruppendiskussionen vor Beginn der Studie orientierten wir uns an den theoretischen Überlegungen des psychoanalytischen Ansatzes für themenzentrierte Erhebungen (vgl. Löchel 1997) und erstellten keinen Leitfaden im engeren Sinne. Die spontanen Einfälle der Teilnehmenden sowie die Auslassungen waren für uns von Interesse; die Selbstläufigkeit des Gesprächs war von hoher Bedeutung (vgl. Bohnsack 2007, S. 120f; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009). Jede Gruppendiskussion wurde durch zwei verschiedengeschlechtliche Moderierende geführt und mit einer einfachen und allgemeinen Frage eingeleitet. Daraufhin galt es, sich auf die spontanen (Re-)Aktionen der jeweiligen Teilnehmenden einzulassen. Unsere Eingangsfrage bei allen Gruppendiskussionen bezog sich auf die Gemeinsamkeit des Wohnorts bzw. der Region in der Gruppe und lautete: „Wie ist es denn, in dieser Stadt/Region zu leben? Wir können es uns ja nicht richtig vorstellen, da wir nicht von hier sind. Können Sie mal erzählen, beschreiben, wie es ist, hier zu leben?“ Erst nachdem sich eine selbstläufige Diskussion zwischen den Teilnehmenden entwickelt hatte, wurden von den Interviewenden Nachfragen gestellt. Im Zeitraum von Mai 2007 bis Januar 2008 wurden zwölf Gruppendiskussionen durchgeführt, vier davon in Ostdeutschland, acht in Westdeutschland (zur genauen Beschreibung der Gruppen vgl. Decker et al. 2008). Die Teilnehmenden wurden zu einem Großteil aus unserem Datensatz der Repräsentativerhebung 2006 gewonnen. Gebeten wurden sie um die Teilnahme an einer Studie zu ihrer allgemeinen Lebenssituation, die dann an ihren Wohnorten (etwa in Gemeindezentren oder Volkshochschulen) durchgeführt wurde. Für die folgende Darstellung wurden mit der Absicht einer möglichst großen Kontrastierung Gruppendiskussionen gewählt, in denen die Teilnehmenden einen möglichst großen Altersabstand zwischen den Gruppen und eine möglichst große Homogenität in den Gruppen aufweisen. Daher werden die Gruppendiskussionen aus Niedernhausen und Berlin-Hohenschönhausen<sup>2</sup> gewählt. Zudem wurde eine Gruppendiskussion gewählt, in der es zu einem intergenerationellen Gespräch über Erziehung kam (Eutin).

IV.a Niedernhausen – Erziehung und Ordnung im Gespräch  
der vor 1940 Geborenen

„Wenn hier nicht mehr Ordnung reinkommt, wird das immer wieder im Dreck versinken.“ Nach unserer Einführung in die Diskussion beginnt Frau Röbel von geplanten Einkaufszentren in der Umgebung zu erzählen, worauf Herr Stramer sogleich „Messerschlitzereien“ (Z164) und „Farbstifte an den Betonwänden“ (Z164) assoziiert. Dies kommentiert er mit einem Satz, der auch im weiteren Verlauf als (s)ein Leitmotiv betrachtet werden kann: „Wenn hier nicht mehr Ordnung reinkommt, wird das immer wieder im Dreck versinken“ (Z166f.). „Radikale Ordnung“ ist eine häufig wiederkehrende Forderung in unseren Gruppendiskussionen, die in Ost wie West mit autoritärem Gestus vorgetragen wird, etwa auch in Dresden-Johannstadt. Ab der zweiten Sequenz steht in Niedernhausen das Thema Erziehung dann im Mittelpunkt und durchzieht große Teile der gesamten Diskussion. Dabei werden zunächst Ansichten zur Erziehung vielfach in Bezug auf die eigenen Kinder und Enkel und später auch Erziehungserfahrungen aus der eigenen Kindheit geschildert. Das Leitmotiv der Ordnung taucht dabei immer wieder auf und wird vor allem von Herrn Stramer vorgebracht.

„Wie sollen die Erwachsenen sollen für sich Ordnung halten und sollen die Kinder zu Ordnung erziehen“. In der zweiten Sequenz greift Herr Stramer das Thema Erziehung auf, indem er auf die „frechen Kinder“ heutzutage zurückkommt. Er schlägt den Bogen zu den Erwachsenen, die schuld seien und ihre Kinder nicht mehr richtig „zu Ordnung erziehen“ würden (Z424<sup>3</sup>):

Herr Stramer: Ich möchte noch mal vom Anfang anfangen, dass die Kinder hier so (.) ein bisschen frech sind. (.) Wer hat denn daran Schuld? *Die Erwachsenen sind daran Schuld.* [sehr hoch] Gehen Sie doch mal nen Mittelweg hoch:: Wenn da ne, am Freitag besonders wenn Markttag is, oder wenn morgens Einkaufen sein muss, denn stehen die Frauengruppen, die machen ihr Schwätzchen da. Die brauchen den *ganzen* Fußweg da. <sup>L</sup> Muss man mal bitten, ob man

Frau Röbel: <sup>L</sup> ☺(.)☺

Herr Stramer: überhaupt noch da lang gehen darf und nicht auf dem Radweg langgehen muss. Das gehört sich auch nicht. Wie sollen die Erwachsenen sollen für sich Ordnung halten und sollen die Kinder zu Ordnung erziehen. Wie das passieren soll, bei Familien, wo nu der Mann den ganzen Tag arbeitet und die Frau ja jetzt auch arbeitet (.) *soll*, nach Möglichkeit, das weiß ich auch nicht. Aber da haben die Eltern daran Schuld. Ich bin aus, sagte

ich schon, ich bin auf einem 600-Seelen-Dorf groß geworden, da, in Mecklenburg. (.) Da gab's so was nich:: Da hätt das ganze Dorf die Kinder erzogen. Denken Sie gar nicht, dass wir da anmalen konnten. (Z415-429).

Nachdem Frau Seifert darauf hingewiesen hat, dass das „mit der Erziehung kein Niedernhauser Problem“ sei (Z445), sondern ein allgemeines und zeittypisches, bringt Herr Stramer ein Kontrastbeispiel aus der Zeit seiner Lehre: Selbstverständlich seien die Lehrlinge im Zug aufgestanden, wenn ein Geselle später zustieg, um diesem Platz zu machen. Frau Seifert betont, dass es das schon lange nicht mehr gäbe: „da kam die antiautoritäre Erziehung dazu, Erziehungszeit der 68er dazu“ (Z465). Darauf Bezug nehmend schildert nun Herr Stramer, wie er gegen einen Lehrer seines Sohnes, der mit Erziehungsidealen von Adorno angefangen habe, vorgegangen sei:

Herr Stramer: Ich habe (.) mit meinen Söhnen besonders zu kämpfen gehabt, [...] dass der von der antiautoritären Erziehung wekommt. Der war bei Studienräten oder bei Assessoren auf'm Gymnasium gewesen. Die waren hier von Adorno, ich weiß nicht, ob ihnen das ein Begriff ist, Adorno, geprägt worden, die hätten bei Adorno studiert und machten nun natürlich ihre Thesen eben den Gymnasiasten da nun wieder klar. Na da hatte ich mal einen Kampf am Sonntag, (.) um den Jungen wieder gerade zu biegen (Z471-478).

Dass er dann „den Jungen wieder“ habe „gerade biegen“ (Z478) müssen, ist eine Parallele zur Erzählung aus der eigenen Kindheit, die wir weiter unten betrachten werden. Auch dort wird bedeutsam sein, dass der Vater die oberste Autorität der Eltern gegenüber der Lehrerin durchgesetzt habe. Ein weiteres Motiv von Herrn Stramer scheint in dieser Passage bereits auf, das ebenfalls in anderen Passagen noch deutlicher werden wird: die größere Achtung von ‚Zucht und Ordnung‘ im Gegensatz zur Bildung, die weniger geschätzt wird oder gar mit Ressentiment belegt ist.

„Aber ab und zu eine Ohrfeige hat nich geschadet“. Der soeben zitierte Beitrag leitet eine Kritik daran ein, dass Lehrer – früher wie heute – ihre persönliche und politische Meinung in den Unterricht einbrächten. Auch habe es früher „viele Ohrfeigen“ (Z496) gegeben, wenn der Lehrer „seinen Ärger“ an den Schülern ausließ, daran habe sich bis heute nichts geändert. „Bis auf die Ohrfeigen, das gibt's nicht mehr“ (Z498f.), wie Frau Seifert sogleich ergänzt. Auf den Widerspruch von beiden Frauen, die das Verbot von Schlägen durch die Lehrer begrü-

ßen, verteidigt Herr Stramer diese: „Aber ab und zu eine Ohrfeige hat nich geschadet“ (Z510-512). Freche Schüler/innen wären auch bei ihm „nicht wieder heil rausgekommen“ (Z521). Heute dagegen bedauere er Polizisten wie Lehrer: „Die können nichts mehr dagegen machen“ (Z522f.). Doch hätten sie auch ihre Vorbildfunktion eingebüßt: „Wenn ich sehe, wie hier welche zu-, zur Schule schleichen. Dann sag ich, ist das ein Penner oder ist das ein Lehrer? Das geht auch nicht“ (Z524-526). So verknüpft sich im weiteren Verlauf immer stärker die Kritik an der heutigen Bildungspolitik, dem heutigen „Dreck“ und der mangelnden „Ordnung“ mit dem Heraufbeschwören einer Zeit, in der noch „anständige Ordnung“ (Z1268) herrschte.

„Diese Kinder sind alle anständig geworden. Sie sind keine geistigen Leuchten gewesen, aber sagen ihren Kindern: Wenn Du klaust, dann komm uns abends nach Hause, dann wirst Du schon deine Prügel kriegen“. Wie in der Diskussion in Dresden-Johannstadt wird auch in Niedernhausen selbstläufig der Ärger über heutige Politik mit dem über die schlechte Erziehung heute und dem Entwerfen einer verlorenen besseren Vergangenheit verbunden. Zunächst kommen die Teilnehmenden in der vierten Sequenz vom Ärger über die „große Politik“, die nichts gelernt habe, auf die Angepasstheit der Hinterbänkler zu sprechen, die nur abstimmten, was die Parteidisziplin verlange. Dies lässt Herrn Stramer weiter auf seine Zeit in der DDR assoziieren und die Frage zu stellen, warum er diese verlassen habe:

Herr Stramer: Als ich hier rüber kam, hat man mich gefragt; warum bist du eigentlich rüber gekommen. Die hast doch drüben eine bomben Stellung. Du hast doch drüben mehr Geld verdient als hier. <sup>L</sup> Ich sage; ja, aber ich bin hier mit der Partei und mit dem

Frau Röbel: <sup>L</sup> Mhm.

Herr Stramer: Parteiwillen nicht zurechtgekommen, sag ich. Und außerdem würde ich auch nicht sagen, ich bin nicht hier rüber gekommen, weil ich hier glücklich werden will. Ich bin der Auffassung, bin rüber gekommen, weil ich hier vor zwei Übeln das bessere gewählt habe. <sup>L</sup> Es ist nämlich hier, wenn Sie das durchgehen bis aufn Grund, <sup>L</sup> genau derselbe

Frau Röbel: <sup>L</sup> Mhm. <sup>L</sup> Ja, das is

Herr Stramer: Dreck, den wir drüben hatten. Nur drüben is die Partei tiefer eingestiegen (Z814-823).

Dieser Vergleich, in der DDR wie in der BRD herrsche derselbe „Dreck“, kontrastiert mit der Idealisierung der DDR-Vergangenheit in der Diskussion in Dresden-Johannstadt. Gemeinsam ist beiden Diskussionen allerdings die Negation des

Glücksstrebens, die Herr Stramer hier explizit macht: „glücklich [zu] werden“ sei nicht sein Ziel gewesen. Dies kann einerseits ein Ergebnis von Lebenserfahrung und Resignation sein; andererseits schwingt möglicherweise auch als Wert mit, dass ‚man es sich nicht gutgehen lasse‘. Dass in Niedernhausen ein solcher ‚Wert‘ mitschwingt, zeigt sich beispielsweise in einer Interaktion der beiden Frauen, die an anderer Stelle in Konkurrenz darüber geraten, wer es als Kind schwerer gehabt habe. Als Frau Röbel erfährt, dass Frau Seifert Einzelkind gewesen sei, bemerkt sie: „Och, und ich mit fünf und mein Mann mit neun. Das ist doch klar, dass das Welten sind“ (Z1795f.). Frau Seifert verteidigt sich in der Folge, dass sie es auch nicht leicht gehabt habe: „Würde ich nicht sagen. Mein Mann hat auch mehrere Geschwister aber trotzdem“ (Z1597).

- Frau Röbel: Nee, das sind Welten.  
Frau Seifert: Ja?  
Frau Röbel: Ach, um Gottes Willen. Ich hab immer die abgelegten Sachen angezogen von meinen <sup>L</sup> Geschwistern.  
Frau Seifert: <sup>L</sup> Die hab ich auch angezogen. Ich war Nachkriegskind. Wir sind geflohen. Mein Vater hat auf der Flucht in Mecklenburg bei den Bauern gebettelt, um ein bisschen Milch, hat er mir erzählt [...] Also, es war ja nicht so '41, dass du jetzt auf die Welt gekommen und hattest den Wohlstand. Egal, gerade wenn du zwei Jahre auf der Flucht warst von Dresden [...] [...] also da kannst Du nicht sagen, dass das da <sup>L</sup> ne super. Als Einzelkind auch nicht.  
Frau Röbel: <sup>L</sup>Nein, sag ich ja auch nicht. Das ist nur ein anderer Werdegang. Das ist absolut <sup>L</sup>  
Frau Seifert: <sup>L</sup> Ja. Aber ich meine, deswegen hatten wir kein Honigschlecken auch wenn's nur ein Kind war. <sup>L</sup>  
Frau Röbel: <sup>L</sup> Nein. Das ist ja richtig. <sup>L</sup> Aber ich musste, wir sind nicht verwöhnt, in keinster  
Frau Seifert: <sup>L</sup> Ja und  
Frau Röbel: ☺ Weise verwöhnt, sag ich ☺ in keinster Weise. <sup>L</sup> Deswegen können wir sicher heute so  
Bm: <sup>L</sup> Aber es ist doch  
Frau Seifert: <sup>L</sup> Aber verwöhnt  
Frau Röbel: sozial eingestellt (Z1800-1832).

„Verwöhnt“ zu sein, ist offenbar für alle drei Teilnehmenden verpönt. Doch nun zurück zum weiteren Verlauf der Passagen zum Thema (autoritärer) Erziehung und dem Vergleich der Diskussionen in Niedernhausen und Dresden. Weiterhin

gemeinsam ist den beiden je eine Idealisierung der eigenen Kindheit und Schulzeit, die bei Herrn Stramer größtenteils in die Zeit des Nationalsozialismus fällt (im Zweiten Weltkrieg hat Herr Stramer dann als junger Mann eine hohe Position in der Wehrmacht erreicht, vgl. Decker et al. 2008, S. 377ff). Im Folgenden kommt er relativ unvermittelt auf seine Schulzeit damals auf dem Land zu sprechen. Sie seien „45 in der Klasse gewesen“, und „die Kinder hatten überhaupt keine Hilfe“, da die Eltern in der Landwirtschaft beschäftigt waren. So hätten seine Klassenkameraden auch nicht viel gelernt, doch:

Herr Stramer:     Aber es sind alles anständige Menschen geworden. <sup>L</sup> *Es ist keiner von denen straffällig geworden. Das ist das Schlimme.* Ich

Frau Seifert:     <sup>L</sup> ☺(.)☺

Herr Stramer:     komm hier noch jetzt rüber, und bin ich nun schon der Älteste da, es leben von meinem Jahrgang nur noch drei Jungs da, oder zwei Jungs, ich bin der Dritte. Unterhalten wir uns immer darüber, was ist denn aus dem geworden. (*Ach Mensch*) [sehr tiefe Stimme] *Keiner* höre ich, der ist straffällig geworden. *Hier.* Da werden die Kinder aus den besten Familien sofort erstmal straffällig. Das würd ich mal sagen, da hab ich schon (Z843-850).

Die persönlich erfolgreiche Teilnahme an einem Angriffs- und Vernichtungskrieg ist offensichtlich nichts, was als kriminell begriffen werden muss. Nach einer Unterbrechung durch die beiden Frauen, die die Gründe für die Straffälligkeit heutiger Jugendlicher im zurückliegenden „Wirtschaftswunder“ (Z853) sehen, fährt Herr Stramer fort, von seiner damaligen Schulzeit auf dem Land zu berichten. Er führt nun weiter aus, dass die Jugendlichen damals zwar keine großen Denker geworden wären, doch:

Herr Stramer:     Diese Kinder sind alle ehrlich anständige geworden. Sie sind keine geistigen Leuchten gewesen, aber sagen ihren Kindern; wenn du klaust, dann komm uns abends nach Hause, dann wirst du schon deine Prügel kriegen.

Selbstläufig wird also der Zusammenhang aufgemacht zwischen autoritärer und gewaltvoller Erziehung und der „anständige[n] Ordnung“ (Z1268), die diesen Kindern beigebracht worden sei.

„Bei mir war die Mutter [...]. Die hat mir Ordnung beigebracht. (.) Aber ganz *anständige Ordnung*“. Frau Seifert kommt in der Folge auf ihre eigene Kindheit zu sprechen. Sie sei ebenfalls in Ostdeutschland, in Dresden, geboren worden, doch sei ihre Familie 1941, als sie ein Jahr alt war, nach Nordwest-

deutschland aufs Land gezogen, weil der Vater „nicht so richtig zurechtkam mit dem Regime“ (Z1036). Es geht also wieder um die Zeit des Nationalsozialismus, allerdings ohne dass diese als solche thematisiert würde. Auf eine Nachfrage durch den Moderator, der kurz darauf das Thema Erziehung aufgreift und nach der eigenen erfahrenen Erziehung im Elternhaus fragt (Z1177, Z1179f.), erinnert sich auch Herr Stramer an seine Kindheit und Jugendzeit, die größtenteils in die Zeit des Nationalsozialismus fiel (vgl. Decker et al. 2008, S. 375). Mit den einleitenden Worten: „bei mir hat meine Mutter den Daumen drauf gehalten“ (Z1187), schildert er daraufhin einzelne Erziehungsepisoden, die einem typisch kleinbürgerlichen Modell der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entsprechen. Während der Vater seinem Beruf als „Handwerksmeister“ nachgegangen sei, sei seine Mutter zu Hause „maßgebend“ (Z1190) gewesen:

Herr Stramer: Und wenn ich nach Hause kam, dann gab's Mittagbrot. Da stand das Essen auf'm Tisch. Mein Vater kam auch zu der Zeit. Dann haben wir gegessen, dann wurde abgeräumt und dann musste ich sofort Schularbeiten machen“ (Z1190-1192).

Herr Stramer schildert nun vier dichte Szenen aus seiner Kindheit und Schulzeit, die er ohne Pause hintereinander vorbringt. Die erste betrifft seine erste Schularbeit, die er in seinem „Leben nicht wieder vergessen“ werde:

Herr Stramer: Wir hatten ja damals noch (.) die Schiefertafeln. (.) Da wurde eben mit nem Schieferstift und mit nem Schwamm und nen Lappen hatten wa an der Tafel hängen, so am Bändchen gebunden. Und dann waren auf der anderen Seite fünf Linien drauf. Das waren diese Sütterlinlinien und auf der anderen Seite war's kariert. Das war die Rechenseite. Und da mussten wir einen Tag die Tafel vorne und hinten, das war Ostern, Ostern sind wir zur Schule gegangen, mit Ostereiern voll malen, die bunt ausmalen und auch noch zählen, wie viel drauf waren. Da habe ich den ganz, es war nun schlechtes Wetter, (.) im Sessel und hab Ostereier gemalt. Meiner Mutter waren die Ostereier, das waren ja fürchterliche Dinge, die ich gemalt habe, das sehe ich schon ein, ich habe so lange üben müssen bis das alles zackig war, und denn durfte ich aber spielen gehen. Na da war spielen vorbei, [...] Da hab ich gesagt, wenn das die ganze Schulzeit so geht, ich hatte mich ja auf die Schule gefreut, na denn gute Nacht, Marie (Z1194-1204).

Die Wendung, dass Herr Stramer als Junge offenbar mit Freude Ostereier bemalt habe, die jedoch „fürchterlich“ gewesen seien und „zackig“ werden sollten, lässt sich neben dem wörtlichen Sinne auch als Metapher dafür lesen, dass etwas Fantasievolles, Buntes und Rundes zu etwas Zackigem werden sollte, was – um in diesem Bild zu bleiben – auf seine Zurichtung und letztlich die Zerstörung des kindlichen Fantasieraums hinausläuft. Das erste Beispiel endet noch mit der düsteren Perspektive des damaligen Jungen, dem der Spaß am Malen durch die Disziplinierung der Mutter verdorben wurde: „na denn gute Nacht, Marie“. In den weiteren Szenen wird nun aber zunehmend die Perspektive der Eltern übernommen, die in der ersten lediglich angelegt gewesen war: „das waren ja fürchterliche Dinge, die ich gemalt habe, das sehe ich schon ein“. Die Mutter habe dafür gesorgt, dass er auch zu Hause gedrillt wurde, beispielsweise wenn sie die „Zweierreihe [...] und die Dreierreihe“ abfragte:

Herr Stramer: Das musste *rückwärts* und vorwärts bei mir hoch und runter gehen, sonst war se nicht zufrieden. Musste ich wieder reinkommen, komm, wenn ich mich aus dem Hoftor rausschleichen wollte, wollte um die Ecke, da war ein Sportplatz, (da wollte ich spielen) alle anderen Kinder nicht mehr gefunden und sie erwischte mich da. Komm doch mal her, musste ich ( ) da hat sie erstmal noch ein paar Fragen gestellt, dann klappte das. Mit'm, mit'm Gedichtlernen auch (Z1208-1214).

Dies habe ihm jedoch in der Schule „viele Feinde“ (Z1214) eingebracht.

Herr Stramer: [...] vor allen Dingen die Lehrerin, die (.) die hat mindestens zwei Jahre ne Lehre, (.) die war mir böse deshalb, weil ich das immer alles konnte und die anderen Schüler tobten dann darum. Ja, du hast ja das wieder mit deiner Mutter gelernt. Und das war auch so, da hat sich mein Vater für eingesetzt (Z1215-1218).

Hier wird nun paradoxerweise die Lehrerin eingeführt als diejenige, die sich über den *guten* Schüler ärgert, weil dieser von seinen Eltern unterstützt wird. Im Sprechen von Herrn Stramer verschiebt sich gleichsam der Ärger über die Mutter, die ihm den Spaß am Malen raubte, auf die Lehrerin, die auch im Zentrum der folgenden Szenen steht. Die Aggression der Lehrerin geht so weit, dass sie dem damaligen Schüler Stramer gar „was Schönes“ (Z1225), ein Geschenk der Großeltern, kaputt gemacht habe:

Herr Stramer: Ich kriegte von meinen Großeltern, die wohnten in Schwerin, kriegte ich so ein *Glasfederhalter* geschenkt. Der war vollkommen aus Glas und unten war die Spitze so gedreht, da blieb die Tinte dran hängen beim Schreiben. Wir mussten nachher mit *Sütterlinfedern* schreiben. Vorgeschrieben alles mit Heften und mein Großvater schenkte mir so'n Ding. Sagte er, Junge, gucke mal, hier is was Schönes, darfst du aber nicht runterfallen lassen. Da habe ich damit geschrieben. Ich komme damit an in der Schule, (2) packe den aus, und dann hatten wir ja noch diese Bänke mit den kleinen Klapptintenfässern, mit so Schiebetintenfässern, tauche rein und will schreiben und dann sieht die das, da kommt sie angeschossen, reißt mir das Ding aus der Hand, kleckert erstmal das ganze Heft voll, weil die Tinte da aus den Rillen raus lief, und sagte, sie hätte angeordnet, hier wird mit ()feder geschrieben und ich soll das Ding gefälligst zu Hause lassen (Z1221-1232).

Zu Hause sei er dann zu Unrecht von der Mutter geschimpft worden, da sie den Sohn dafür verantwortlich hielt. Doch habe der Vater sich für ihn eingesetzt. Im Verhältnis zur Lehrerin lässt sich aber auch eine Spezifik der autoritären Erziehung, die starke Position des Vaters darstellen. „[D]a hat er für Ordnung gesorgt. Da hat er sich auch nichts aus'm Lehrer gemacht und den mal zusammenzustauchen. (.) Und das is, fehlt eben heute auch“.

Herr Stramer: „[...] und denn sagt mein Vater, ja sagt er, was hat die gesagt? Du sollst das Ding zu Hause lassen? Nein. [...] Sagt er, den steckste genau da wieder hin [...]. Ich hab den wieder hin gesteckt, nicht. *Aus Angst* vor meinem Vater. Der hat uns zwar nie was getan, aber was er sagte, das war Gesetz für mich“ (Z1234-1239).

Für Herrn Stramer ist das Wort des Vaters Gesetz, er ist die oberste Autorität, die – wie wir sehen werden – sich auch im folgenden Konkurrenzkampf um die Erziehungsgewalt gegen die Lehrerin durchsetzt und so zum Ideal von Herrn Stramer wird, der sich mit dem siegreichen Vater identifiziert. Zunächst jedoch zerstört die Lehrerin den wertvollen Füller: „Und denn zur Schule am Morgen, da kommt se, *guckt*, nimmt das Ding und bricht's durch, schmeißt's wieder rein“ (Z1239f.). Doch der „Vater is hin zur Lehrerin, hat er die zur Brust genommen. (.) Aber die hat sich nie wieder je-“ (Z1242-1244). Der Vater hat nicht nur die oberste Autorität, die er gegenüber der Lehrerin durchsetzt, er sorgt nicht

nur für Ordnung, er sorgt vielmehr für Recht. Er gewinnt den Autoritätskonflikt mit der Lehrerin, einer gleichsam ‚bösen Mutterfigur‘, womit er zum Retter für den Sohn wird. Damit korrespondiert diese Erziehungsepisode mit dem klassischen Modell der (klein)bürgerlichen Familie, deren Vater als Repräsentant der Außenwelt galt und der dem Sohn dazu verhilft, sich in der Identifizierung mit ihm von der (frühkindlichen Ohnmacht gegenüber der) Mutter zu befreien. Die Identifizierung mit dem (hier idealisierten autoritären) Vater geht also nicht nur mit Unterwerfung einher. Vielmehr zeigt das Beispiel eine lustvolle Wendung, stellt diese für den Jungen gewissermaßen in Aussicht: So zu werden wie der machtvolle Vater, bedeutet im klassisch autoritären Modell auch die Verheißung, später ebenfalls Macht gegen andere wenden zu können, die dann „Angst“ (Z1238) haben. Auch erscheint die Macht des Vaters als Schutz der Familienmitglieder vor gesellschaftlichen Institutionen wie der Schule. Auch in der vierten Erziehungsszene macht die Lehrerin dem jungen Stramer noch einmal aus Wut, dass der Vater ihm geholfen hat, etwas kaputt. Die Schüler sollten eine Küchenuhr basteln.

Herr Stramer: Und ich hatte da mit'm Teller gemalt und dann noch mal mit'm Teller gemalt und dann die Zahlen rein schreiben, da stand die eins hier und die vier stand da unten, hier hab ich den Rest Zahlen hingeschrieben. Das klappte nicht (Z1245-1248).

Auf den Vorschlag der Mutter habe dann der Vater noch nachts dem Sohn eine Uhr gebastelt: „Schön, aber original wie die Küchenuhr“. So sei er dann in die Schule gekommen:

Herr Stramer: Ich völlig *stolz* mit meiner Uhr rein. Naja, das ich die nicht gemacht habe, das war ja wohl klar. Da hat se mich fertig gemacht und hat die Uhr kaputt gerissen (Z1255-1257).

Doch auch nach dieser Episode verteidigt der Vater seine Erziehungsmacht: Er ist derjenige, der sich die Lehrerin vornimmt und ihr zeigt, wer das Sagen hat:

Herr Stramer: Er hat ihr noch mal die Meinung gegeigt, is dann zu unserem Hauptlehrer gegangen und hat gesagt, das lässt er sich nicht mehr bieten. (.) [D]a hat er für Ordnung gesorgt. Da hat er sich auch nichts aus'm Lehrer gemacht und den mal zusammenzustauchen. (.) Und das is, fehlt eben heute auch. (.) Bei mir war die Mutter die, die hat dafür gesorgt, dass ich (.) ja meine Schularbeiten machte, das Heft schön sauber war. Eselsohren

im Heft, na das war ein Theater. Vor Ferienbeginn wurden die Bücher schön eingeschlagen, mit so Einschlagpapier, Etikett vorne drauf, der Name im Lesebuch, mein Name drauf geschrieben, das musste ich alles machen. Die hat mir Ordnung beigebracht. (.) Aber *ganz* anständige Ordnung“ (Z1261-1268).

Insgesamt lassen sich die dichten Szenen aus der erinnerten Kindheit von Herrn Stramer als ein nahezu idealtypisches Modell einer klassisch autoritären Erziehung lesen. Allerdings wird von Herrn Stramer selbst in dieser Erzählung die zunächst noch empfundene Zurichtung und Gewalt zunehmend nicht mehr mit den Eltern, vor allem nicht mit dem Vater verbunden. Dieser erscheint vielmehr in seiner Funktion als bereits verinnerlichtes Ich-Ideal, gegenüber einer ‚bösen‘ Lehrerin/einer negativen Mutterfigur.

#### *Zwischenresümee*

Die Auswahl einer Sequenz aus Niedernhausen erfolgte, da hier einer der älteren Teilnehmer (geb. 1925 und bei der Fragebogenerhebung 80 Jahre alt) sehr anschaulich und verdichtet seine Erziehungserfahrungen in einer Szene schildert. Wie in anderen Gruppendiskussionen verbindet sich die antidemokratische Einstellung der Unterwerfung unter eine Autorität mit Manifestationen des Neids und des wütenden Ressentiments. Der analysierte Zusammenhang von autoritärer Erziehung und antidemokratischer Einstellung wurde in der klassischen Form vor allem bei älteren Teilnehmenden dieser Untersuchung gefunden. Hier findet sich ein Befund aus der Repräsentativerhebung wieder, wo wir beschreiben konnten, dass je älter die Teilnehmenden sind, umso stärker im Mittel den autoritären Aussagen zugestimmt wurde, wir also einen sehr engen Zusammenhang zwischen Alter und rechtsextremer Einstellung feststellen konnten. Des Weiteren konnten wir in den Gruppendiskussionen die Forderung und Sehnsucht nach Ordnung beobachten, in Niedernhausen vor allem das häufige Wiederholen des Begriffs „Ordnung“ (Z166, Z347, Z423, Z424, Z1261, Z1267, Z1268), zu der wieder erzogen werden müsse, die wiederhergestellt werden solle. Die gewünschte Ordnung ist entgegengesetzt dem „Dreck“, den „wir“ heute haben, in dem wir wieder zu „versinken“ drohen (Herr Stramer, Z166f). Dieser Wunsch nach Ordnung korrespondiert mit der Forderung nach etwas „Radikale[m]“ von Frau Reiß in Dresden-Johannstadt. In den Ausführungen dieser „Ordnung“ ist deutlich geworden, dass sie einhergeht mit der Forderung nach einer Gesellschaft, die wesentlich geprägt wäre durch eine antidemokratische Unterwerfung unter eine Autorität, die diese Ordnung herstellt. Bei Frau Reiß in Dresden-Johannstadt wird diese Zeit verdichtet in der DDR gesehen, bei Herrn Stramer in der Zeit seiner Kindheit und

Jugend, die zeitlich im Nationalsozialismus lag. Uns scheint nicht zufällig, dass dies die Zeit ist, die Herr Stramer im Rückblick idealisiert. Im Kontrast dazu bewertet er sowohl die darauffolgende Zeit in der sowjetisch besetzten Zone, dann der DDR, wie auch die Zeit in der Bundesrepublik als „de[n]selbe[n] [...] Dreck“ (Z821-823). Wir greifen diese Verknüpfung auf, um die ungebrochene Relevanz des Konzepts des Autoritarismus zu zeigen. Allerdings ist zu präzisieren, dass die bisher ausführlich interpretierten Sequenzen Teilnehmende aus der älteren Generation der Untersuchungsgruppe betreffen. Aufgrund dieser Altersgebundenheit der antidemokratischen Einstellung stellt sich die Frage, wie sich gesellschaftliche Veränderungen in der Genese der antidemokratischen Einstellungen niederschlagen. Was ist mit dem Einfluss der „68er“ und der „antiautoritären Erziehung“ (Z467), auf die (nicht nur) Frau Seifert in den Diskussionen Bezug nimmt? Wie wir sehen werden, ist eine Kontinuität der Entstehungsbedingungen jedoch in gewaltvollen Erziehungserfahrungen zu sehen. In einigen Gruppendiskussionen wird von erheblicher körperlicher Gewalterfahrung berichtet, die von Eltern und Lehrern ausging; davon berichteten die Teilnehmenden der älteren Generationen in Eutin und Niedernhausen. In den mittleren Generationen wurde von erheblichen Züchtigungen berichtet, so in Berlin-Bohnsdorf oder Dortmund, wo diese im Rückblick noch legitimiert wurde (vgl. Decker 2008 et al.). Auch in der rechtsextremen Berliner Jugendgruppe war elterliche körperliche Gewalt selbstverständlich (s.u.).

#### *IV.b Eutin – Autoritäre und antiautoritäre Erziehung und Politik im Gespräch zwischen den Generationen*

Ein intergenerationelles Sprechen über Erziehung fanden wir in der Gruppendiskussion von Eutin. Während die Interaktionsangebote von Seiten einer Teilnehmerin autoritär geprägt sind, stellt sich bei einer der jüngeren Teilnehmerinnen eine Distanzierung dazu ein. Es folgt ein Aushandlungsprozess über Ansichten, der nicht autoritär strukturiert ist. Wie in Niedernhausen durchzieht das Thema Erziehung die Gruppendiskussion in Eutin immer wieder. Nachdem es selbstläufig von den Teilnehmerinnen (kontrovers) diskutiert wurde, vor allem in Bezug auf die eigenen Kinder und Enkel, fragt der männliche Interviewer nach, wie denn die eigene Erziehung im Elternhaus erinnert werde. Nach einer kurzen Assoziation von Frau Berg zu ihrer Kindheit und der Aktivität im Sportverein, kommt Frau Rief darauf zu sprechen, wie ihr Vater sie im Alter von „fünf Jahren ins Wasser geschmissen“ (Z1351) habe:

Frau Rief: Um die Erzieh- das die Eltern mein Vater hat mich mit fünf Jahren ins Wasser [...] geschmissen, so jetzt schwimm. Nun bin

ich geschwommen, obwohl mein Vater war Direktor bei [einer großen deutschen Firma, d. A.], der ist extra in Schwimmverein und dann da die Daten geführt (Z1349-1352).

Frau Rief schildert eine Erziehungspraxis, die wir als autoritär bezeichnen, da sie sich durch Befehle auszeichnet, die den Kindern ohne Erklärungen erteilt werden und die diese unhinterfragt auszuführen haben. Nachdem Frau Rief weiter von ihren sportlichen Aktivitäten in der Kindheit erzählt, die einem Wochenplan folgten, „Montag zum Turnen, Dienstag zum Schwimmen, Mittwoch zum Turnen“, hakt Frau Kaufmann nach, was das denn „mit der Erziehung zu tun“ habe. Frau Rief wiederholt, dass der Vater sie ins Wasser geschmissen habe, und wird nun von Frau Kaufmann dahingehend verstanden: „Der hat dafür gesorgt, dass du Sport machst“ (Z1368), worauf Frau Rief resümiert: „Es musste Sport getrieben werden“ (Z1375). Auch gegen weitere kritische Nachfragen durch Frau Kaufmann, ob sie denn bestraft worden wäre, hätte sie es nicht getan, betont Frau Rief, wie sehr ihr selbst dieser Zwang gefallen habe: „Nee das *kam* ich ja gar nicht dazu. Ich hab’s ja viel zu gerne gemacht“ (Z1393). Frau Berg dagegen greift sogleich die Erzählung von Frau Rief affirmativ auf:

Frau Berg: Ja ja ich hab das eben auch als Kind schon gemacht und hab meine Kinder da auch reingeschubst (Z1380f.).

Auch die jüngere Frau Brost greift die autoritäre Erziehungspraxis auf, indem sie von eigenen Ohrfeigen berichtet, die sie von ihrem Vater erhalten habe (Z1384). Im weiteren Verlauf schildert sie ausführlicher ihre Erziehungserfahrungen:

Frau Brost: Aber noch mal noch mal ganz kurz [Frau Rief: Ja] vielleicht so für für mich so’n Resümee, was ich so aus meiner Kindheit. Wir waren fünf Kinder zuhause, wie gesagt, wir sind in der DDR aufgewachsen. Äh wir wurden auf alle Fälle sehr viel strenger erzogen, abgesehn vom System, das hat glaub ich mit dem System nicht viel zu tun gehabt [...]. Meine Mu- Eltern waren Kriegskinder, wir sind sehr viel äh äh strenger erzogen worde, konsequenter erzogen worden, weil sie’s gar nicht anders konnten.

Frau Berg: Nee keine große Diskussion darum, das wird gemacht, ne (Z1423-1430).

Erhält Frau Brost hier bereits Zustimmung von der älteren Frau Berg, so bestätigt sie Frau Rief im weiteren Verlauf nicht nur, sondern nimmt darüber hinaus eine

positive Bewertung der strengen Erziehung vorweg, legt sie Frau Brost gewissermaßen in den Mund, die dies bereitwillig annimmt:

- Frau Brost: [...] ich erzähl das oft, ich musst mit zwölf Jahren, wenn meine Mutter in der Waschküche stand, Essen kochen, auch komplett für sieben Personen, Essen kochen und abends dann noch und zur Mangel gehen und die Bettwäsche legen und alles. Und äh da gabs keine Diskussion, ne.
- Frau Rief: Hats Ihnen geschadet?
- Frau Brost: Mich hat <sup>L</sup> mir hat das nicht geschadet, sag ich oft.
- Frau Berg: <sup>L</sup>Nee, (.) nee nee.
- Frau Rief: Siehste.
- Frau Brost: Und mir hat's nicht. Und das sage ich <sup>L</sup>heute.
- Frau Rief: <sup>L</sup> Und es hat Ihnen gut getan
- Frau Brost: Und äh was ich gelernt hab, das ist Respekt <sup>L</sup>(.) vor Erwachsenen <sup>L</sup> überhaupt vor
- Frau Rief: <sup>L</sup>Das ist es.
- Frau Rief: <sup>L</sup>vor -, richtig.
- Frau Brost: anderen Menschen.
- Frau Rief: Das ist [klopft auf den Tisch] meine Rede (Z1435-1449).

In dieser Sequenz, in der es thematisch um autoritäre Erziehungspraktiken geht, (re)inszeniert sich auch in der Interaktion eine Situation, in der die jüngere Frau Brost der älteren, tonangebenden Frau Rief gegenüber wie eine gehorsame Tochter oder Enkelin erscheint, die den „Erwachsenen“ (Z1444) Respekt erweist: Frau Rief regt zunächst mit der rhetorischen Frage, ob es Frau Brost geschadet habe, ohne „Diskussion“ Versorgungsaufgaben für die vielköpfige Familie zu übernehmen, zur weiteren Bestätigung der erlebten Erziehungspraxis an. Die Generationendifferenz wird betont, indem Frau Rief im Ausdruck „siehste“ die Anrede in der Sie-Form verlässt, obwohl sie kurz darauf die Bedeutsamkeit des respektvollen Siezens betonen wird (Z1492-1489). Dies unterstreicht die intergenerationelle Bedeutung des Dialogs zwischen der jüngeren Frau Brost, die vom Alter her (44 Jahre gegenüber 90 Jahren) eine Enkelin von Frau Rief sein könnte. Frau Brost verstärkt diese Position als Jüngere, die sich von der Älteren als brave Tochter oder Enkelin bestätigen und loben lässt, indem sie betont, dass sie „Respekt (.) vor Erwachsenen“ gelernt habe, als habe sie sich in diesem Moment in ihre Position als Kind den Erwachsenen gegenüber zurückversetzt. Indem Frau Rief mehrfach bestätigend unterbricht („[u]nd es hat Ihnen gut getan“, „[d]as ist es“, „vor -, richtig“), schließlich bekräftigend auf den Tisch klopft und mit den

Worten, „[d]as ist meine Rede“, lobt sie nicht nur die Jüngere. Gleichzeitig bringt sie zum Ausdruck, dass diese gleichsam der Ansicht der Älteren folgt.

Als weitere Ebene zur Interpretation dieser Sequenz lässt sich die Analyse der Fantasien und Affekte der Moderator/innen in der Gruppendiskussion heranziehen, die wir jeweils nach den Erhebungen in einem Gedächtnisprotokoll festgehalten haben. So lässt sich vor allem die Beziehung zwischen der jungen weiblichen Moderatorin und Frau Rief als Gegenstück zur Interaktion zwischen Letzterer und Frau Brost verstehen. Im Gedächtnisprotokoll notiert diese, sich degradiert gefühlt zu haben bzw. wie zum „kleinen Kind gemacht“. Sie sei noch vor Beginn der Diskussion von Frau Rief „gerügt“ worden, nicht schon zehn Minuten vorher die Tür des Raums geöffnet zu haben. Bei den Telefonaten im Vorfeld (zu denen Gedächtnisprotokolle vorliegen) habe Frau Rief von ihrer Expertise im Bereich der Organisation von Interviews berichtet und sich unzufrieden darüber gezeigt, nicht mehr Informationen bzw. Vorgaben zu erhalten, um geeignete Personen zur Diskussion mitzubringen. Eine ähnliche Situation prägt auch den Beginn der Diskussion, wenn eine weitere Teilnehmerin, Frau Budrich, die Moderator/innen wegen der offenen Fragestellung kritisiert. Frau Osbeck war während der laufenden Diskussion erschienen, und es war bereits über die Stadt Eutin gesprochen worden:

Frau Budrich: Na ich ich bin mir nicht so ganz sicher, was die beiden eigentlich von uns [Frau Osbeck: Mhm,] wollen, aber weil sie (.) [...] ich finde das nicht in Ordnung (2), dass Sie ähm (2) keine Richtlinie angegeben haben, ich weiß nicht so wirklich was Sie eigentlich(.) <sup>└</sup> wovon wir hier eigentlich reden.

Frau Berg: <sup>└</sup>Ja ne

Frau Berg: ☺ (.) ☺

Frau Osbeck: Ach so, ich dachte Sie hätten Thema.

Frau Budrich: Nein wir haben keins (Z601-607).

Frau Rief führt daraufhin aus, wie sie telefonisch zuvor mit dem Projektleiter gesprochen habe, der trotz ihrer Nachfrage, nach welchen Kriterien wir unsere Gruppen auswählen und ob eine bestimmte Schicht eine Rolle spiele, keine Auskunft gegeben habe: „es wurde nichts gesagt, ne“ (Z601-641). So lässt sich die Rolle von den Forschenden in der Erhebungssituation als den Anforderungen der älteren Teilnehmerinnen ‚nicht genügend‘ beschreiben. Wir könnten somit einerseits nicht folgsame Kinder repräsentieren. Andererseits schwingt in Bezug auf den Projektleiter auch mögliche Enttäuschung über den empfundenen Verlust von Autorität mit.

Die oben interpretierte (intergenerationelle und autoritäre) Interaktion zwischen den beiden Frauen Rief und Brost ergänzt daraufhin Frau Berg mit den Worten: „Ja aber die Kinder haben heute keinen Respekt mehr vor den Erwachsenen“ (Z1450). An die Worte von Frau Berg schließt Frau Brost an, die nun – auf die heutigen Kinder angesprochen, die keinen Respekt mehr hätten – ihr Bemühen betont, den eigenen Kindern „beizubringen Respekt zu haben“ (Z1453). Für ihr Beispiel, „wenn äh bei uns im Haus ne ältere Dame kommt die Tür aufzuhalten“ (Z1454), wird sie erneut gelobt von Frau Rief: „Sehr gut“ (Z1456). Doch mache die Umgebung es für ihren Sohn schwierig, Respekt zu lernen, was sie beispielsweise am verbreiteten Brauch festmacht, den Kindern das Du anzubieten:

- Frau Brost: [W]ir sind sehr viel unterwegs bei [...] Ergotherapeuten und und und. (.) Ähm (2) wenn man dann irgendwo hinkommt zu ner Therapeutin, da heißt es nicht ich bin Frau sowieso, [sondern] sag Marion zu mir. (2) Zum Chef äh zum zum Leiter vom Hort, ich bin der Jens. Es gibt ja keine Respektpersonen mehr, vor wem <sup>└</sup>soll er denn Respekt haben [Mhm Frau Kaufmann]
- Frau Rief: <sup>└</sup>Eben, (.) eben das ist es, das <sup>└</sup>das fehlt der Respekt und die Achtung sag
- Frau Brost: <sup>└</sup>Das das ist
- Frau Rief: mal, *vorm Lehrer*, <sup>└</sup> vor irgendwas überhaupt nicht na ja überhaupt nicht.
- Frau Brost: <sup>└</sup>Vorm Lehrer, braucht er keine Achtung zu haben, das ist doch du und <sup>└</sup>und du
- Frau Rief: <sup>└</sup>Und du also das ist es. <sup>└</sup>Und da (ka-) da soll ein Mensch lernen.
- Frau Brost: <sup>└</sup>Was soll das?
- Frau Brost: Da genau, sage wie sollen die Kinder <sup>└</sup> Respekt lernen.
- Frau Rief: <sup>└</sup>Wie sollen die Kinder Achtung haben und lernen das, was sie dürfen und was sie nicht dürfen. Die duzen [Zustimmung Frau Brost, fortlaufend] den Lehrer, ach halt doch den Mund und dings drehen sich spielen und machen ( ) bitte (Z1451-1475).

Frau Brost und Frau Rief vertreten die Position, dass Duzen mit weniger Respekt oder Respektlosigkeit einhergehe, während Frau Budrich widerspricht (bis Z1523). Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Verständigung über autoritäre Erziehung zwischen Frau Rief und Frau Brost nur einen Teil der Diskussion wiedergibt. Daneben erhält Frau Rief von den anderen Frauen in einigen Sequenzen

regen Widerspruch, und das Diskussionsverhalten lässt sich in diesem Sinne durchaus als demokratisch beschreiben.

„*Na Gott sei Dank haben wir wenigstens solche Politiker die da f- äh die drauf m die Hand drauf haben*“. Politik ist in der Gruppendiskussion in Eutin nur an einer Stelle ausdrücklich Thema. Im Vorfeld berichtet Frau Rief als älteste Teilnehmerin von ihrer Jugend in Nazideutschland (vgl. Decker et al 2008, S. 377ff). Die Beschreibung des politischen Kontextes, „dann kam Adolf [...] dann kam Adolf wieder weg“ (Z2293), nimmt nur wenig Raum ein, hieran schließt sich aber eine Episode an, die das Verhältnis zur Politik, ob in Nazideutschland, der DDR oder der BRD fassbar macht:

Frau Rief: Na also ich hab schon so viele Sachen gehört jetzt weil da das das das das. So Schlimmes genauso wie bei bei bei bei Ihnen da mit der DDR, nich. Also (.) da isses auch nicht so ganz so (2) Man muss auch ne bisschen auch was abstreichen.

Frau Brost: ↳Ach man lernt auch damit umzugehen ne irgendwie.

Frau Rief: ↳Wie in jeder Regierung. Oben der eine macht so was und am andern is das. Das das das kla- is so is das hier, heut ham wir heute auch nicht die Zuckerlecke.

Frau Kaufmann: Naja aber insgesamt können wir uns nicht beschweren eigentlich.

Frau Rief: ↳Nein nein nein nein

Frau Kaufmann: ↳Würd ich so sehen.

Frau Rief: ↳Es zu gut nein es ist nein

Frau Kaufmann: ↳Insgesamt geht's uns sehr gut.

Frau Rief: Ja *zu gut* meine ↳Liebe zu gut

Frau Kaufmann: ↳Zu gut ja zu gut ja.

Frau Rief: Nicht es es geht alles geht so langsam bei guck mal die Tiere gehen kaputt, nicht die die die äh die die die äh Temperaturen-regler und alles. Es wird schon sie gehen schon jetzt dabei, ja sie gehen schon jetzt lang ↳und äh ja

Frau Kaufmann: ↳Na Gott sei dank haben wir wenigstens solche Politiker die da f- äh die drauf m die Hand drauf haben so also ↳so geht's nicht weiter.

Frau Rief: ↳Is aber schon beinahe, beinahe isses schon zu spät (Z2306-2322).

Es wird hier die Bedeutung der Politik als einer regulierenden Macht sichtbar, auf die kein Einfluss besteht. Sie hat den Auftrag sicherzustellen, dass es den Teilnehmenden „gut geht“. Das Bewertungskriterium, die Sicherstellung einer

freiheitlichen Gesellschaft, scheint hier nicht relevant zu sein. Damit kann auch die Politik der BRD oder der DDR bzw. im Nationalsozialismus zusammen betrachtet werden.

### *Zwischenresümee*

In Eutin wird bereits eine Veränderung in der Einstellung zur Demokratie sichtbar, die auch als Entwicklung zwischen den Generationen verstanden werden kann. Diese Veränderung ist zum einen festzustellen in den Ansichten zur Erziehung, zum anderen manifestiert sie sich in der Interaktion. Frau Rief fordert Autorität und strenge Erziehung, und diese Forderung findet nicht nur Zustimmung bei Frau Brost, sie akzeptiert vielmehr diese Rollenverteilung in der Interaktion mit Frau Rief. Frau Brost, in der DDR aufgewachsen, kann sich als Jüngere mit den autoritären Idealen der deutlich älteren Frau Rief identifizieren. Die oben angestellte Überlegung, dass in der DDR autoritäre Strukturen länger überdauert haben, findet hier einen Beleg. Diese Strukturen hätten „mit dem System nichts zu tun“ (Frau Brost), sondern mit ihren Eltern. Die Kompatibilität mit Frau Riefs Erziehungsidealen kann als Hinweis auf Wurzeln genommen werden, die älter sind, als die DDR es war, und also in die NS-Zeit zurückreichen. Während sich Frau Brost als Jüngere der Forderung von Frau Rief anschließt, grenzen sich aber vor allem die anderen Frauen in mehreren Sequenzen deutlich davon ab, so dass insgesamt durchaus ein demokratisches Diskussionsverhalten zu beobachten war.

Es kann aber noch eine andere Veränderung in der Einstellung zur Demokratie beobachtet werden, kontrastiert man die kurze Sequenz in der Gruppendiskussion von Eutin mit den Äußerungen zur Politik aus den Gruppendiskussionen in Dresden-Johanstadt und Niedernhausen. Im herangezogenen Abschnitt kann versuchsweise eine Positionierung zur Demokratie benannt werden: Regierungen sind besser oder schlechter, aber die Teilnehmenden begreifen sich im politischen Geschehen in einer Gesellschaft, egal ob es Nazideutschland ist, die DDR oder die heutige BRD, nicht als Beteiligte oder gar Verantwortliche. Dieses Unverständnis eines demokratischen Gemeinwesens hat nicht nur Züge einer Verantwortungsdelegation bzw. einer Entschuldung von den Verbrechen Nazi-Deutschlands, sondern gibt auch einen Eindruck von der Reichweite des demokratischen Selbstverständnisses. Die demokratisch mögliche Teilhabe an Entscheidungsprozessen taucht in dieser Rede nicht auf und scheint auch nicht gesehen zu werden. Politik wird von Politikern gemacht, die „die Hand drauf haben“. Diese Formulierung in Kombination mit der Distanz zum politischen Geschehen gibt weniger eine antidemokratische Einstellung zu erkennen als vielmehr ein Unvermögen, Demokratie als Person durch eigene Teilhabe substanziell füllen zu

können. Das Wissen um Möglichkeiten der demokratischen Beteiligung scheint nicht vorzuliegen oder wird in der Gruppe nicht hervorgebracht.

*IV.c Berlin-Hohenschönhausen – autoritäre Gewalt und Erziehung  
bei den nach 1980 Geborenen*

Die Dynamik in der Gruppendiskussion aus Berlin-Hohenschönhausen ist durch einen hohen Stigmatisierungsdruck in der Gruppe gekennzeichnet (vgl. Decker et al. 2008, S. 130). Es ist eine autoritär strukturierte Gruppe, die auch unabhängig von der Gruppendiskussion besteht und durch Vermittlung eines Sozialarbeiters für die Studie gewonnen werden konnte. Sowohl die Integration in diese Gruppe als auch Ausgrenzung wird stark mit Gewalt umgesetzt. Die Ablehnung von „Anderen“ stärkt die individuelle Integration in die Gruppe. Es wird ein großer Zusammenhalt behauptet, der aber als Preis die Unterordnung und gewalttätige Verteidigung der Gruppe als Ganzes sowie der Mitglieder einfordert. Was sich in Berlin-Hohenschönhausen zeigt, ist vor dem Hintergrund der in den anderen Gruppendiskussionen zu beobachtenden Erfahrungen aber mehr als nur eine gewalttätige Jugendgruppe. Die drohende Erfahrung von Ausgrenzung und Gewalt bei Abweichung ist in den Gruppendiskussionen allgemein zu beobachten. In der Gruppe aus Berlin-Hohenschönhausen wie auch in der Diskussion in Dresden-Johannstadt ist das Besondere die Verdoppelung der Gewalt. Die Gruppe bietet nicht Schutz vor der alltäglichen Gewalterfahrung, sondern die Gewalt kann die Mitglieder auch innen ereilen: Jede/r kann Täter/in und Opfer werden. Zum anderen fällt die unverblühte Legitimation der Gewalt gegen die Abweichung der anderen ins Auge. Die persönliche Erziehungserfahrung dieser Gruppe wird Thema, als ein Moderator nach dem fragt, was den Teilnehmenden bei der Erziehung von Kindern wichtig sei. In der ersten Reaktion sprechen sich die Teilnehmenden für Lockerheit und gegen Strenge aus. In der Folge wird jedoch deutlich, dass dies im Erleben und offenbar auch nach der eigenen Erfahrung Schläge und Gewalt durchaus nicht ausschließt:

Herr M. Müller: Die sollten sehr locker, sehr locker aufwachsen. Nicht so streng (Z229-2230). [...]

Frau Darmann: Auf jeden nicht streng erzogen, also. ↳ Nich so viel Verbote.

Herr Fend: ↳Wat ah ja.

Frau N. Müller: So wie Mutter die Erziehung eigentlich.

Frau Darmann: ( )

Herr R. Müller: Türlich.

Herr M. Müller: ↳Nee, es lang werden alle sehen wat da rauskommt.

Frau N. Müller: ↳So wie Mutter uns erzogen hat.

Herr R. Müller: Na wenn wir mal irgendwat jab's sofort in de Fresse, wa?  
 Frau N. Müller: Tja irgendwann brauch dit mal jeder, wa?  
 Herr R. Müller: Richtig ( ).  
 Frau J. Müller: Hä?  
 Herr M. Müller: Du hast zu wenig gekriegt, Junge. [lachen]  
 Herr R. Müller: Bärchen jenauso L( ) in seinem Leben.  
 Frau N. Müller: LHat nich jefruchtet.  
 Frau J. Müller: Brauch oo ni.  
 Herr M. Müller: Wer hat denn die meiste jekricht?  
 Frau N. Müller: ☺(.)☺  
 Herr Fend: ☺(.)☺  
 Frau J. Müller(?): ☺(.)☺  
 Herr R. Müller: Schau mich an.  
 Herr M. Müller: War zu wenig. [allgemeines Lachen]  
 Herr Fend: Definitiv zu wenig ja.  
 Il: Also wie eure Eltern das gemacht haben fandet ihr in Ordnung, würdet ihr auch so machen?  
 Frau J. Müller: LJa uf jeden Fall.  
 Frau N. Müller: LJa  
 Herr R. Müller: Türlich.  
 Herr Weber: ( ).  
 Frau J. Müller: Weil defintiv dann bin dann sind wir uf jeden Fall ooch die geilsten Eltern die es gibt.  
 Herr R. Müller: Jut, ab 16 sperr ik mein Sohn natürlü ein.  
 Frau N. Müller: ☺(.)☺(Z2229-2281).

Die so artikulierte Erziehungserfahrung unterscheidet sich von der, die in der Gruppendiskussion in Niedernhausen durch Herrn Stramer berichtet wird. Herr Stramer fordert nicht nur Strenge und Strafen, die er selbst erlebt hat, als Erziehungsideal. Er stellt zudem seinen Vater und seine Mutter als Eltern vor, die mit der Strenge die Einhaltung einer klar umrissenen Ordnung einforderten, die sie repräsentierten und der er sich zu fügen hatte. Das bedeutet aber auch, dass eine Verbindung zwischen Ordnung und Strafe bestand. In der jugendlichen Gruppe in Berlin-Hohenschönhausen finden wir Schläge als erfahrene Erziehung, wie auch ein Erziehungsideal formuliert wird, das solche Züchtigung vorsieht. Allerdings tritt hervor, dass die Eltern nicht als Agenten einer Ordnung auftreten, sondern es entsteht der Eindruck, dass die Eltern schlagen, weil sie es können. In der Begründung von Frau N. Müller klingt noch die Gewalt der Eltern durch, die einen Verweis auf eine außenstehende „Ordnung“ zur Legitimation nicht mehr brauchten: „irgendwann brauch dit mal jeder, wa?“

## *Zwischenresümee*

Während sich bei den Teilnehmenden der älteren Generationen noch das klassische Autoritäre bzw. die Sehnsucht danach als Reaktion auf dessen empfundenen Verlust herausarbeiten lässt, finden wir in den Gruppendiskussionen in Berlin-Hohenschönhausen und Berlin-Bohnsdorf (vgl. Decker et al. 2008, S. 370) andere Strukturen vor. Die deutlich jüngeren Teilnehmenden haben durchaus noch Elemente einer autoritären Erziehung erfahren, scheinen aber doch in ihrer Sozialisationserfahrung schon gesellschaftlichen Veränderungen unterworfen gewesen zu sein, die sich nicht mehr mit klassischer Autoritätsgebundenheit beschreiben lassen. In Berlin-Hohenschönhausen wird keine Legitimation mehr berichtet, die hinter der elterlichen Gewalt steht. In Berlin-Bohnsdorf finden wir zwar eine äußere Autorität, auf die bei der Strafe durch den Vater Bezug genommen wird („Stasi-Bulle“, Z1763). Doch erscheint der Vater nicht mehr als die selbstherrliche Autorität, wie sie noch Herr Stramer bei seinem Vater in Erinnerung hat, der sich mit seiner Macht sowohl gegen den Sohn als auch gegen die Lehrerin stellen konnte. Dadurch gerät die elterliche Gewalt in Berlin-Hohenschönhausen zur puren Willkür und der gewalttätige Vater in Berlin-Bohnsdorf zum reinen Erfüllungsgehilfen einer viel größeren Macht, die in die Familie hineinreicht. Die Möglichkeit der Identifikation mit dem strafenden Vater, dessen Ordnung man sich unterwerfen konnte und damit auch an seiner Macht teilhatte, besteht hier nicht mehr. Die gesellschaftliche Gewalt wird eins zu eins in die Familie durchgereicht. Die Entwicklung, in der sich Autonomie gegenüber Autoritäten in einem Prozess der Autonomieversuche gegenüber den und Identifikation mit den Eltern ausbildet, entscheidet mit über die Möglichkeiten des Erwachsenen, „Ich“ zu sagen, ohne zu lügen, also eigene Wünsche und nicht die von Autoritäten zu äußern. Die Schwächung der Position der Eltern hat allerdings, wie wir in Berlin-Bohnsdorf und in Berlin-Hohenschönhausen beobachten konnten, nicht den Wegfall des repressiven Drucks zur Folge. Der bleibt weiterhin bestehen, wird aber nun nicht mehr durch Menschen repräsentiert, die entweder nur äußeren Druck ungefiltert weitergeben oder deren Motivation überhaupt nicht einsichtig ist und damit nicht ausgehandelt werden kann. Dieser Aushandlungsprozess, so haben wir gesehen, kann mehr oder weniger gut gelingen. Sind aber die Repräsentanten der Ordnung selbst schwach oder die Gewalt bloß noch willkürlich, so kann der Aushandlungsprozess nicht mehr in einer wie auch immer gelungenen Autonomie gegenüber den Regeln münden. Er provoziert vielmehr nur Destruktivität gegenüber Schwachen (wie den eigenen Kindern gegenüber in Berlin-Hohenschönhausen) oder gesellschaftlichen Institutionen und Politikern, die nicht als Autoritäten wie etwa „Adolf Nazi“ wahrgenommen werden, sondern die den Neid auf sich ziehen, weil sie es sich gut gehen lassen (wie in Berlin-Bohnsdorf).

Das Phänomen, das mit dem Begriff des autoritären Charakters erfasst werden soll, der klassische Fahrradfahrer in der Straßenbahnschiene – nach unten treten, nach oben buckeln und immer in den eingefahrenen Wegen der Konvention –, ist immer noch anzutreffen und hat ein hohes Erklärungspotenzial für die antidemokratische Einstellung. Es ist über die Generationen mit einer Abnahme sowohl der autoritären Orientierung als auch der erfahrenen Gewalt durch die Eltern zu verzeichnen. Demgegenüber nimmt ein emotional warmes Erziehungsklima deutlich zu. Auch wenn in der Fragebogenuntersuchung ein Limit erkennbar wird, kann durch die Gruppendiskussionen festgestellt werden, dass ein autoritäres Erziehungsklima weiterhin einen Einfluss auf die politische Einstellung im Erwachsenenalter hat und dieser Einfluss auch bei jüngeren Generationen anzutreffen ist. Dabei sind aber einige Veränderungen in der Erziehungserfahrung festzustellen. Einmal hat sich die Position der Eltern gegenüber den außerfamiliären Sozialisationsinstanzen verändert, sie sind selbst im Verhältnis zu diesen mit den Jahren eher schwächer geworden und etwa der Sozialisationsinstanz Schule genauso ausgeliefert, wie die Kinder selbst. Zum anderen und zum Teil damit zusammenhängend scheint die Legitimation der sozialisatorisch durch die Eltern ausgeübten Gewalt nicht mehr zu gelingen. Damit verändert sich aber auch die Dynamik der mit der Gewalt verbundenen Unterwerfungsforderung. Anstelle einer Forderung nach Anerkennung von Ordnung scheint die grobe körperliche Gewalt zu einem schichtabhängigen innerfamiliären Machtinstrument geworden zu sein. Eltern, die ihre Kinder heute körperlich züchtigen, vollziehen nicht mehr einen verallgemeinerbaren Erziehungsauftrag, sondern nutzen nur noch ihre körperliche Überlegenheit aus. Als Vorschlag für das Ergebnis dieser Erziehung wäre daher am treffendsten von einer postautoritär-destruktiven Charakterstruktur als einem neuem Sozialisationsstypus zu sprechen.

Aber auch bei denjenigen, welche mit einer größeren emotionalen Wärme aufwachsen als die Generationen vor ihnen, lässt sich eine Veränderung feststellen: Die Erfahrung von Überforderung durch die Eltern nimmt zu und zum Teil lassen sich auch diese Überforderungserlebnisse in einen Kontext von politisch antidemokratischer Einstellung stellen. Bei diesen Veränderungen der Sozialisationserfahrung ist aber zu vergegenwärtigen, dass bereits die Autoren der Studien zur Autorität am Frankfurter Institut für Sozialforschung sich darüber bewusst waren, dass „die Freudsche Psychoanalyse mehr die Vergangenheit als die Gegenwart“ erfasst (Marcuse 1963, S. 61). So war das Argument, das heute gegen das Konzept des autoritären Charakters angeführt wird, bereits Grundlage ihres Ansatzes: dass nicht mehr die Eltern eine prominente Position bei der Vergesellschaftung einnehmen, wie noch bei Freud, sondern „daß die Gesellschaft das ent-

stehende Ich unmittelbar durch Massenmedien, Schul- und Sportgruppen (...)“ sozialisiert (Marcuse 1963, S. 63).

Den Autoren der ersten Autoritätsstudien ging es bei ihrem Bezug auf die Psychoanalyse vor allem um den von Freud grundsätzlich angenommenen Konflikt von Individuum und Gesellschaft. Dieser Konflikt zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft und den Bedürfnissen des Individuums macht das Hineinwachsen des Einzelnen in die Gesellschaft immer zu einer Verzichtserfahrung – und dieser Verzicht wird durch Sozialisationsinstanzen mittels konkreter körperlicher oder symbolischer Gewalt eingefordert. Das muss nicht immer, wie bei Freud, der Vater sein. Vielmehr hatte der Vater diese Funktion nur in einer bestimmten Konstellation in einer eng umrissenen geschichtlichen Epoche – in der Familie einer patriarchalisch-bürgerlichen Gesellschaft. Für die Freudsche Psychoanalyse sprach aus Sicht von Marcuse, Fromm und Horkheimer, dass mit der Betonung auf die Entwicklungsepoche der Kindheit der Blick für die konstitutive Gewalterfahrung geschärft wurde. Damit war für die Untersuchung der Frage, was die Demokratie aus dem Inneren der Gesellschaft und nicht etwa von außen bedroht, eine relevante Erkenntnis gewonnen. Wenn sich Individuen in großer Zahl gegen ein sowohl für die Gesellschaft als auch für sie selbst so wichtiges Fundament wie die demokratische Verfasstheit richten, dann kommt hier ein Problem an diesem Fundament zur Erscheinung: Etwas an der Sozialisation, dem Hineinwachsen in die Gesellschaft und ihre Anforderungen, bringt eine grundlegende Ambivalenz dieser Gesellschaft gegenüber hervor. Dieses Problem wird auch die demokratische Gesellschaft nicht los – und es stellt für sie eine besondere, immer wieder neu zu bearbeitende Herausforderung dar.

Mit der Anerkennung dieser Veränderung stellt sich aber auch die Frage nach dem Identischen im gesellschaftlichen Wandel, der den Autoritarismus als bis heute gültiges Erklärungsmodell für die politische Einstellung unbestreitbar macht. Bei der Suche nach einer Antwort wird deutlich: „Die Antiquiertheit der bestehenden Vergesellschaftung in all ihren Innovationskapriolen aufzuzeigen, ist die zeitgemäße Aufgabe der Kritik, mit der sie für ihre eigene Antiquiertheit büßen muss.“ (Türcke 1998, S. 88) Bei modernen Autoritarismustheorien wird weniger auf die Annahme einer gesellschaftlichen Hervorbringung von Persönlichkeit verzichtet, sondern vor allem darauf, den gewaltvollen Charakter dieser Sozialisation nachzuzeichnen. Das bedeutet aber, Rechtsextremismus zu einem Problem von Personen zu machen und die gesellschaftlichen Widersprüche, die sich in den Personen zeigen, außen vor zu lassen.

Dabei wäre das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum, welches genau diese rechtsextreme Einstellung zeitigt, zu thematisieren – und damit die Permanenz von Gewalt in der Gesellschaft. Zwar tritt die Gewalt nicht mehr oder doch zumindest nicht vornehmlich körperlich zutage. Ihre „Drohung ist immer mehr

differenziert und vergeistigt worden“ (Horkheimer 1936, S. 347), doch leider ändert auch die Vergeistigung der Gewalt nichts an ihrer konstitutiven Funktion für das Subjekt, seinem Hineinwachsen in eine Gesellschaft, die auf diese Gewaltandrohung setzt. Damit rückt aber die Gewalt wieder in den Mittelpunkt unseres Interesses – und damit stehen jene Techniken im Fokus, die Autorität „im Inneren der Beherrschten selbst (...) befestigen“ (Horkheimer 1936, S. 357). Die Frage ist zu stellen, welche Wirkung die zunehmende Überforderungserfahrung beim Zustandekommen einer antidemokratischen Einstellung spielt und wie diese einzuordnen ist. Handelt es sich um das Durchschlagen von neoliberalen Leistungsanforderungen in die elterliche Erziehung und möglicherweise auch um eine neue Form autoritärer Erziehungsstile? In jedem Fall müssen auch neue und durchaus zu Recht emanzipative Unterrichtskonzepte wie das kooperative Lernen auf ihren subjektivierenden Gehalt hin untersucht werden. Gibt es möglicherweise einen neuen „heimlichen Lehrplan“ (Jackson 1975), der vom alten zwar nicht den Inhalt – die Einübung der Verkehrsformen einer bürokratischen Gesellschaft – übernommen hat, sehr wohl aber die Unterwerfung unter die Gruppe und die verfeinerte Internalisierung der Kontrolle?

### *Anmerkungen*

- 1 Die Argumentation kann hier nur im Groben nachgezeichnet werden, um die Abkehr von den sozialisatorischen Annahmen der „Studien zum autoritären Charakter“ zu verdeutlichen. Eine Übersicht über den Stellenwert von Sozialisationserfahrungen und politischer Einstellung findet sich in Rippl 2008.
- 2 Orts- und Personennamen sowie sämtliche persönlichen Informationen sind anonymisiert. Zu Gruppendiskussionen mit ähnlichen Inhalten oder in denen ähnliche Erfahrungen berichtet werden, vgl. Decker et al. 2008.
- 3 Unterstreichungen und Fettdruck in diesem und den folgenden Zitaten sind kursiv gesetzt.

### *Literatur*

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (Hrsg.) (1950). *The Authoritarian Personality*. New York.
- Altemeyer, B. (1988). *Enemies of freedom. Understanding right-wing authoritarianism*. San Francisco.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen.
- Decker, O. & Brähler, E. (2005). Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 42, 8-17.

- Decker, O. & Brähler, E. (2008). *Bewegung in der Mitte. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2008*. Berlin.
- Decker, O., Brähler, E. & Geissler, N. (2006). *Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland*. Berlin.
- Decker, O., Kiess, J., Weißmann, M. & Brähler, E. (Hrsg.) (2012). *Die Mitte in der Krise*. Springe.
- Decker, O., Niedermayer, O. & Brähler, E. (2003). Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung. *Zeitschrift für Psychotraumatologie und Psychologische Medizin* 1, 65-77.
- Decker, O., Rothe, K., Weissmann, M., Geissler, N. & Brähler, E. (2008). *Ein Blick in die Mitte. Zur Entstehung rechtsextremer und demokratischer Einstellungen*. Berlin.
- Decker, O., Rothe, K., Weißmann, M., Kiess, J. & Brähler, E. (eingereicht). Economic Prosperity as "Narcissistic Stuffing": A Missing Link Between Political Attitudes and Right-Wing Authoritarianism. *Journal of Conflict and Violence*.
- Flecker, J., Kirschenhofer, S., Krenn, M. & Papouschek, U. (2005). Leistung, Unsicherheit und Ohnmacht. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 30, 3-27.
- Flick, U. (2010). Triangulation. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). *Qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden.
- Fuchs, M. (2003). Rechtsextremismus von Jugendlichen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 55, 654-678.
- Greiffenhagen, M. (1981). 5 Millionen Deutsche: „Wir sollten wieder einen Führer haben ...“ Die SINUS-Studie über rechtsextremistische Einstellungen bei den Deutschen. Reinbek bei Hamburg.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt/M.
- Heitmeyer, W. (1987). Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation. Weinheim.
- Heitmeyer, W. & Mansel, J. (2008). Gesellschaftliche Entwicklungen und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Unübersichtliche Perspektiven. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.). *Deutsche Zustände* Bd. 6, 13-35. Frankfurt/M.
- Hopf, C. & Hopf, W. (1997). *Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation*. Weinheim.
- Horkheimer, M. (1936). Autorität und Familie. In: Schmid Noerr, G. (Hrsg.). *Max Horkheimer – Gesammelte Schriften* Bd. III, 336-417. Frankfurt/M.
- Horkheimer, M. (1937). Traditionelle und Kritische Theorie. In: Schmid Noerr, G. (Hrsg.). *Max Horkheimer – Gesammelte Schriften* Bd. IV, 162-216. Frankfurt/M.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1952). Vorurteil und Charakter. In: Tiedemann, R. (Hrsg.). *Theodor W. Adorno – Gesammelte Schriften* Bd. 9.2, 360-373. Frankfurt/M.
- Horkheimer, M., Fromm, E. & Marcuse, H. (1936). *Studien über Autorität und Familie*. Springe 1987 (Reprint der Originalauflage).
- Jackson, P. W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsform im Klassenzimmer. In: Zinnecker, J. (Hrsg.). *Der heimliche Lehrplan*, 19-34. Weinheim.
- Krüger, H.-H. & Pfäff, N. (2006). Zum Umgang mit rechten und ethnozentristischen Orientierungen an Schulen in Sachsen-Anhalt. Triangulation von Gruppendiskussionsverfahren und einem quantitativen Jugendsurvey. In: Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (Hrsg.). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*, 59-74. Opladen.

- Löchel, E. (1997). Texte und Szenen: ein sozialpsychologisch-psychodynamischer Zugang. In: Dies. (Hrsg.). Inszenierungen einer Technik: Psychodynamik und Geschlechterdifferenz in der Beziehung zum Computer, 39-73. Frankfurt/M.
- Marcuse, H. (1963). Das Veralten der Psychoanalyse. In: Ders., Schriften Bd. 8, Springer 2004.
- Oesterreich, D. (1998). Ein neues Maß zur Messung autoritärer Charaktermerkmale. Zeitschrift für Soziologie 29, 5-64.
- Pohrt, W. (1991). Der Weg zur inneren Einheit. Elemente des Massenbewußtseins BRD 1990. Hamburg.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. München.
- Rippl, S. (2008). Politische Sozialisation. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.). Handbuch Sozialisationsforschung, 443-457. Weinheim.
- Schumacher, J., Eisemann, M. & Brähler, E. (2000). Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten. Bern.
- Six, B. (1997). Autoritarismusforschung. Zwischen Tradition und Emanzipation. Gruppendynamik 28, 223-238.
- Türcke, C. (1998). Das Altern der Kritik. Musik & Ästhetik 5, 79-97.
- Winkler, J. R. (2001). Rechtsextremismus: Gegenstand – Erklärungsansätze – Grundprobleme. In: Schubarth, W. & Stöss, R. (Hrsg.). Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz, 38-68. Opladen.