

# Gewerkschaftliche Monatshefte

Herausgegeben vom Bundesvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes

SIEBZEHNTES JAHR

JULI 1966

7

HANS-G. ROLFF UND GERTRUD WINKLER

## Mitbestimmung und Bildungsnotstand

Betrachtung über das Verhältnis von Demokratisierung der Wirtschaft und Demokratisierung des Bildungswesens

Drei wesentliche Argumente führte *Ludwig Rosenberg* an, als er am 6. Oktober 1965 in seiner „Dortmunder Erklärung“ begründete, warum der DGB nunmehr für die volle wirtschaftliche und soziale Mitbestimmung der Arbeitnehmerschaft in allen Großunternehmen eintritt: Zum einen könne eine wahre Demokratie angesichts der eklatanten Bestimmtheit unseres Schicksals durch die Wirtschaft nicht auf den traditionell politischen Bereich beschränkt bleiben; zum andern verlange die zunehmende wirtschaftliche Konzentration — bedingt durch den Fortschritt der Technik und die steigende Zahl supranationaler Zusammenschlüsse — nach einer Kontrolle der politischen Macht, die sich aus dieser anwachsenden wirtschaftlichen Macht ableitet; und zum dritten müsse es gelingen, mit der ständigen technischen Revolution Schritt zu halten durch eine ständige gesellschaftliche Evolution, die den Arbeitnehmer so in die Gesellschaft zu integrieren gestattet, daß er bereit und fähig sei, für die Bewahrung demokratischer Selbstbestimmung einzutreten — und somit die Gefahr des Abgleitens in totalitäre Formen gebannt werden könne.

Es kann darüber hinaus noch ein weiteres — nicht weniger wesentliches — Argument für die Erweiterung der Mitbestimmungsrechte aufgewiesen werden, das, obgleich gewichtig, in der Öffentlichkeit bisher noch nicht diskutiert wurde. Es läßt sich nämlich zeigen, daß einerseits eine Bejahung der bildungspolitischen Forderung nach längerer und besserer Ausbildung für jedermann auf Grund sachbestimmter Zusammenhänge eine Forderung nach mehr Mitbestimmung impliziert — sich also von bildungspolitischer Zielsetzung her Argumente ergeben, die das gewerkschaftliche Eintreten für eine Erweiterung der Mitbestimmung stützen — und daß andererseits die Zielvorstellungen, die der Ausweitung der qualifizierten Mitbestimmung zugrunde liegen, letztlich nur dann verwirklicht werden können, wenn eine Ausweitung einer qualifizierten Bildung oder Ausbildung gelingt — anders: wenn mit der Demokratisierung der Wirtschaft eine Demokratisierung des Bildungswesens einhergeht<sup>1)</sup>. Diese etwas komplizierte These soll im folgenden erläutert und geprüft werden.

1) Erweist sich diese These als stimmig, so folgt, daß Dahrendorfs engagierte Soziologie zwei miteinander inkommensurable Ziele vertritt: Einerseits fordert Dahrendorf eine Verwirklichung des „Bürgerrechts auf Bildung“, andererseits lehnt er aber eine Ausweitung der qualifizierten Mitbestimmung ab. Für eine explizite Auseinandersetzung mit Dahrendorfs Argumenten vgl. Teil VIII.

*1. Fakten zum Bildungsnotstand*

Das Schlagwort vom „Bildungsnotstand“ hat sich erstaunlich schnell in der deutschen Kulturpolitik eingebürgert. Dahinter steht die Forderung nach besser ausgebildeten Volksschülern und mehr Realschülern, Abiturienten und Akademikern — also: Arbeitskräften —, die zumeist aus ökonomischer Sichtweite begründet wird: Im Zuge weiterer Technologisierung und Rationalisierung entscheidet in zunehmendem Maß der Bildungsgrad eines Volkes über gesamtstaatliche Produktivität und internationale Wettbewerbsfähigkeit. Aber auch die steigende Differenzierung der Gesellschaft, die eine immer größere wechselseitige Abhängigkeit ihrer einzelnen Glieder voneinander, eine stärkere Verflochtenheit mit sich bringt, erfordert von jedem einzelnen das Einhalten der Spielregeln kontrollierbarer demokratischer Fairneß, verlangt von einer großen Anzahl von Menschen die Teilnahme an der bewußten Gestaltung jener Angelegenheiten, die das lebenspraktische Interesse aller betreffen, setzt Kooperationsfähigkeit und soziales Einfühlungsvermögen voraus, kurz: Eigenschaften und Verhaltensweisen, die einer Vermittlung durch einen adäquaten Bildungsprozeß bedürfen.

Dieser Begründung für eine fortschrittliche Bildungspolitik wird heute auch von allen Seiten verbal und formal zugestimmt. Die Forderung, jeder habe das Recht, unabhängig von sozialer Herkunft, Rasse und Geschlecht sich allein gemäß seiner Begabung auszubilden, steht seit der Französischen Revolution in fast jeder Verfassung. Jedoch wird ihr Forderungscharakter, der an bestehenden Verhältnissen Kritik übt, tatsächlich nicht selten überspielt durch die schlichte Behauptung, heute erhalte bereits jedermann eine seiner Begabung adäquate Bildung und Ausbildung. Da ist es gut, vorab triftiges statistisches Zahlenmaterial heranzuziehen, um zu prüfen, wie weit denn die Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen faktisch realisiert ist.

Eine Analyse der Herkunft von Studenten in Deutschland ergibt, daß sich aus der Oberen Mittelschicht (4,6 vH der Gesamtbevölkerung) 47,2 vH der Studenten, aus der Unteren Mittelschicht (38,6 vH der Gesamtbevölkerung) 47,4 vH, aus der Oberen Unterschicht (13,3 vH der Gesamtbevölkerung) und der Unteren Unterschicht (38,6 vH der Gesamtbevölkerung) zusammen nur 5 vH der Studenten rekrutieren<sup>2)</sup>. Das bedeutet, daß nur 5 vH der Gesamtbevölkerung fast die Hälfte aller Studenten stellen, während aus der Arbeiterschaft, die 50 vH der Bevölkerung ausmacht, nur 5 vH der Studenten kommen. Der immer noch zu vernehmende Einwand, Arbeiter seien eben dümmer, ist durch empirische Studien widerlegt. Untersuchungen über den Umfang sogenannter Begabungsreserven<sup>3)</sup> ergaben, daß etwa 5 bis 15 vH eines Schülerjahrganges sehr wohl in der Lage sind, zusätzlich das Abitur zu bestehen, aber trotzdem auf der Volksschule verbleiben oder frühzeitig abgehen<sup>4)</sup>.

Untersuchungen amerikanischer Soldaten im zweiten Weltkrieg, deren Übertragbarkeit auf deutsche Verhältnisse zumindest der Tendenz nach außer Zweifel steht, ergaben zudem, daß die Variation des Intelligenzquotienten in allen Berufen bis mindestens 135 I.Q. geht (ein I. Q. von 100 entspricht durchschnittlicher Intelligenz). In einfacheren Berufen ist zwar die mittlere Abweichung doppelt so hoch wie in gehobeneren, aber dennoch ist, in absoluten Zahlen, die Anzahl der Intelligenten größer in einfacheren Berufen<sup>5)</sup>.

2) Dahrendorf, Ralf: *Wirtschaft und Gesellschaft*, München 1961, S. 185.

3) Vgl. Edding und v. Recum 1960, v. Carnap und Edding 1962, Ferdinand 1963 und 1964, Hamm-Brücher 1964, Hitpaß 1963 und 1964, Hylla 1963, Peisert 1965, Ruprecht 1964, Romberg 1963 und Undeutsch 1959.

4) Die Schätzwerte schwanken deshalb so beträchtlich, weil die Untersuchungsmethoden so unterschiedlich sind: Auf der einen Seite werden schlicht die — wahrscheinlich voreingenommenen — Lehrerurteile herangezogen (z. B. Ruprecht), auf der anderen Seite statistische Vergleiche zwischen — der Bevölkerungs- und Wirtschaftsstruktur nach gleichen — Bundesländern vorgenommen, wobei Unterschiede als Hinweis auf Begabungsreserven gedeutet werden (z. B. Edding, Hamm-Brücher) oder mehr oder weniger komplizierte diagnostische Tests angewandt (z. B. Undeutsch, Hitpaß, Hylla). Diese Schätzwerte, die immerhin besagen, daß die Abiturientenzahl mindestens verdoppelt, wenn nicht gar vervierfacht werden könnte, geben außerdem die unterste Grenze des Umfangs der Begabungsreserven an: sie beziehen sich allesamt auf das bestehende Erziehungssystem. Würde dieses selbst geändert, so würde sich die Anzahl der potentiellen Anwärter auf eine qualifizierte Ausbildung noch entscheidend vergrößern lassen.

5) Th. Caplow: *Sociology of Work*, Minneapolis 1954. Dieses Ergebnis ist noch erstaunlicher, bedenkt man, daß Intelligenztests in ihren Anforderungen deutlich auf das Mittelschichtdenken zugeschnitten sind, also Arbeiter benachteiligen.

Eine Erklärung der bildungspolitischen Unterprivilegiertheit der Arbeiter durch den bloßen Hinweis auf die gegenüber der Mittelschicht schlechtere finanzielle Situation der Unterschicht kann auch nicht genügen: Arbeiter sind heute finanziell kaum schlechtergestellt als der Mittelstand, manchmal sogar besser. Aber: bei gleichen finanziellen Verhältnissen wird ein Beamter bei der Alternative: Auto oder Ausbildung für den Sohn — das letztere, der Arbeiter meist das Auto wählen. Dieses Ergebnis empirischer Untersuchungen<sup>6)</sup> weist den Weg einer möglichen Erklärung. Bei der Frage, warum die in der Arbeiterschaft faktisch vorhandenen Begabungsreserven unausgeschöpft bleiben, muß man zurückgehen auf die Analyse von strukturell bedingten Unterschieden der Einstellungen, des Verhaltenshabitus, der Reaktionsschemata von Arbeitern einerseits und Mitgliedern der Mittel- und Oberschicht andererseits.

### //. Die Bedeutung des Sozialcharakters

Für eine solche Analyse bietet sich der — in der modernen Soziologie sich immer mehr durchsetzende — Begriff des ‚Sozialcharakters‘ an. Dieser Begriff wurde, soweit das zu übersehen ist, zuerst von *E. Fromm* in seiner Abhandlung „Die psychoanalytische Charakterologie in ihrer Anwendung für die Soziologie“ entwickelt. Fromm bezieht sich mit der Konzeption des Sozialcharakters auf „den Kern der Charakterstruktur, der von den meisten Angehörigen einer Gesellschaft geteilt wird, im Gegensatz zum individuellen Charakter, in dem Menschen derselben Gesellschaft sich voneinander unterscheiden. Es handelt sich dabei nicht um einen statischen Begriff, der als Totalsumme der den Menschen einer gegebenen Gesellschaft gemeinsamen Charakterzüge gewonnen wäre. Vielmehr kann er nur im Zusammenhang mit der Funktion des Sozialcharakters verstanden werden“<sup>7)</sup>.

Die Funktion des Sozialcharakters leitet er aus den objektiv gegebenen Bedingungen der bestimmten historischen Gesellschaft ab: „Es ist die Funktion des Sozialcharakters, die seelischen Kräfte der Mitglieder der Gesellschaft so zu beeinflussen, daß ihr Verhalten in der Gesellschaft nicht eine bewußte Entscheidung ist, ob sie den gesellschaftlichen Regeln folgen wollen oder nicht, vielmehr eine Haltung, die sie wünschen läßt, so zu handeln, wie sie zu handeln haben, und sie zugleich Befriedigung darin finden läßt, den Erfordernissen der jeweiligen Gesellschaft gemäß zu handeln. Anders gesagt, die Funktion des Sozialcharakters besteht darin, die menschlichen Energien innerhalb einer gegebenen Gesellschaft so zu formen und kanalisieren, daß sie das kontinuierliche Funktionieren ebendieser Gesellschaft verbürgen“<sup>8)</sup>.

*Riesman*, um nur einen der zahlreichen Autoren zu nennen, die inzwischen mit dem Begriff des Sozialcharakters arbeiten, definiert nominal, wie folgt:<sup>9)</sup>

„Was meinen wir nun, wenn wir vom ‚sozialen Charakter‘ sprechen? Wir sprechen nicht von ‚Persönlichkeit‘, einem Terminus, wie er in der modernen Sozialpsychologie zur Bezeichnung des ganzen Selbst mit seinen ererbten Temperamenten und Anlagen, seinen biologischen und seelischen Komponenten, seinen flüchtigen und auch seinen mehr oder weniger permanenten Eigenschaften benutzt wird. Wir meinen auch nicht Charakter an sich, wie der Begriff gegenwärtig vielfach gebraucht wird, als einen Teil der Persönlichkeit, geformt durch Erfahrung und nicht durch Vererbung (womit nicht gesagt sein soll, daß es leicht wäre, eine Grenze zwischen diesen beiden zu ziehen). Charakter in diesem Sinne ist die mehr oder weniger sozial und historisch bedingte Struktur der individuellen Triebe und Befriedigungen: die Verfassung, in der der Mensch der

6) Hitpaß, J.: Die Einstellung der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung, Ratingen 1965.  
Vgl. hierzu auch das Ergebnis der Sekundäranalyse von Hamilton, R. F.: Affluence and the Worker: The West German Case, *American Journal of Sociology*, 1965, S. 148: „Die Tatsache, daß wir wesentliche Unterschiede in Konsumentscheidungen auch bei gleichen Einkommensverhältnissen gefunden haben, zeigt, daß das Phänomen ‚Schicht‘ unterschiedliche Wertsetzungen meint, die unabhängig sind vom Einkommen. Einkommen — so gesehen — erlaubt den verschiedenen Gruppen von Verdienern sehr verschiedene Ziele zu realisieren.“

7) Fromm, E.: *Der moderne Mensch und seine Zukunft*, Frankfurt/M. 1960, S. 73.

8) ebenda S. 74.

9) Riesman, D.: *Die einsame Masse*, Hamburg 1958, S. 20 f.

Welt und seinen Mitmenschen gegenübertritt. ‚Sozialer Charakter‘ dagegen ist der Teil des ‚Charakters‘, wie er bestimmten Gruppen gemeinsam ist, und der, wie er von den meisten zeitgenössischen Sozialwissenschaftlern definiert wird, das Produkt der Erfahrungen dieser Gruppen darstellt. Der so verstandene Begriff des sozialen Charakters erlaubt uns . . . von dem Charakter von Klassen, Gruppen, Völkern und Nationen zu sprechen <sup>10)</sup>.“

Es handelt sich also um eine generalisierende Kategorie, die empirisch aufgefundene regelmäßige Verhaltensweisen und Einstellungen bestimmter Gruppen vereinheitlichend zusammenfaßt in der Beschreibung des Sozialcharakters, wiewohl dieser in voller begrifflicher Reinheit nicht oder nur vereinzelt in der Wirklichkeit auftritt.

Nun stellt sich die Frage, wie denn die Entstehung eines solchen Sozialcharakters zu erklären sei. Auf eine kurze Formel gebracht lautet die Antwort: Der Sozialcharakter ist das Produkt des Sozialisationsprozesses. Jede Gesellschaftsordnung sieht sich dem Problem gegenüber, die Kinder so aufzuziehen, daß sie dem kulturspezifischen Wunschbild der Erwachsenen möglichst ähnlich werden. Dieser Vorgang der Erziehung wird als Sozialisationsprozeß bezeichnet. In seinem Verlauf erfolgt der Aufbau der Persönlichkeitsstruktur im Sinne der Gesamtheit der relativ dauerhaften Verhaltenspositionen; es erfolgt die sogenannte „zweite Geburt“ des Menschen als sozialem Wesen, als Mitglied einer Gesellschaft und einer Kultur. Innerhalb des Sozialisationsprozesses lassen sich verschiedene Phasen unterscheiden, die im folgenden noch einzeln beschrieben werden: zuerst die Phase frühkindlicher Sozialisation im Rahmen der Familie, dann die Phase der Sozialisation in der Schule und als dritte die Phase der Sozialisation durch die Arbeit im Berufsleben.

Der ersten Phase kommt zweifellos eine ganz entscheidende Bedeutung zu: hier werden die Grundzüge des Charakters geprägt, und zwar durch die Erziehung und das gelebte Vorbild der Eltern. Das Kleinkind lebt relativ abgeschlossen, die Eltern bilden nahezu die einzige Vermittlungsinstanz zur Gesellschaft. In diesem Sinne bezeichnete *Adorno* die Familie „als den gesellschaftlich bestimmten Ort, an dem die Persönlichkeitsstruktur sich bildet“; „die Familie wird zu einer Agentur der Gesellschaft: sie übt die gesellschaftliche Anpassung ein; sie formt die Menschen derart, daß sie die vom gesellschaftlichen System verlangten Aufgaben zu bewältigen fähig werden“ <sup>11)</sup>.

Dennoch ist es wohl eine Überspitzung, wenn die orthodoxe psychoanalytische Schule das Hauptgewicht auf die Ereignisse der ersten Lebensmonate und -jahre legt, mit der Annahme, im Säuglingsalter („orale Phase“) und im Zusammenhang mit der Reinlichkeitsdressur („anale Phase“) erworbene Erfahrungen fixierten den späteren Charakter bereits ziemlich definitiv <sup>12)</sup>. Fruchtbarer und im Blick auf empirisches Material auch gerechtfertigter ist dagegen der Ansatz der amerikanischen Kulturanthropologie, den Sozialisationsprozeß als Vorgang aufzufassen, „in dem früheres Lernen auf die Möglichkeit eines späteren Lernens durch positiven oder negativen Transfer (begünstigend oder hemmend) nachwirkt“ <sup>13)</sup>. Und eben dieser Auffassung trägt die Unterscheidung in einzelne Phasen des Sozialisationsprozesses Rechnung. Offen bleibt dabei zunächst noch, inwieweit die Erfahrungen, die das Kind anfangs in der Familie, dann in der Schule und schließlich in der Arbeitswelt macht, sich gegenseitig verstärken und dadurch die in der frühkindlichen Phase angelegten Züge des Sozialcharakters in einer Art kumulativem Prozeß verfestigen — oder aber sich gegenseitig paralysieren und so eine Umformung des Sozialcharakters auch noch in späteren Phasen ermöglichen.

10) Fromm stellt in seinen Analysen das Phänomen der Entfremdung in den Mittelpunkt, von dem aus er die Untersuchung des Sozialcharakters des „Menschen in unserer Zeit“ entwickelt. Demgegenüber geht es hier vornehmlich um die empirische Auffüllung der Kategorie des Sozialcharakters.

11) Soziologische Exkurse, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Hrsg.: Th. W. Adorno und W. Dirks, Frankfurt/M. 1956, S. 121 und 122.

12) Eine Geltung dieser Lehre würde viele Ansätze gesellschaftspolitischer Veränderungen — einschließlich des hier vorgetragenen — hinfällig werden lassen.

13) Hofstätter, P. R.: Psychologie, Frankfurt/M. 1957, S. 268.

*///. Die Sozialisation in der Familie*

Wie Kinder aus der Mittelschicht absolvieren in der Familie, die sie auch während der Schulzeit nur zeitweilig verlassen, einen Sozialisationsprozeß, der ungeachtet der Binnendifferenzierung der Mittelschicht einen Sozialcharakter prägt, dessen Grundzüge für alle Kinder die gleichen sind, und der sich auf der Basis der gemeinsamen Kultur doch erheblich von dem der Kinder aus der Unterschicht unterscheidet<sup>14</sup>). Die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder aus der Mittelschicht finden häufiger Erfüllung als die der Kinder aus der Unterschicht. Körperliche Züchtigung erfahren erstere höchst selten. Verletzen sie die elterlichen Verhaltensvorschriften, so werden sie von den Eltern durch argumentierendes Rasonnieren, das an Schuldgefühle appelliert, in ihre Schranken verwiesen. Erst wenn diese Technik der Disziplinierung keinen Effekt zeigt, droht ihnen Liebesentzug, der auch zeitweilig realisiert wird. Die elterliche Strafe nimmt Bezug auf deren Interpretation der inneren Absicht der zu strafenden Handlungen des Kindes: so internalisieren die Kinder aus der Mittelschicht nach und nach die elterliche Kontrollinstanz. Sie werden von früh an mit hohen Erwartungen der Eltern konfrontiert; gleichzeitig oder noch früher lassen Belohnungen, vor allem auch „symbolische“ in der Art von Zärtlichkeiten und ausgesprochenen Anerkennungen, Selbstvertrauen in ihnen keimen; die frühe Erziehung zu einer gewissen Selbständigkeit und Entscheidungsfreiheit unter elterlicher Obhut tut ein übriges: die hohen Erwartungen der Eltern schlagen sich in den Kindern selbst nieder als motivational verankertes und relativ stabiles Leistungsstreben. Die Eltern aus der Mittelschicht halten ihre Kinder von vornherein an zu „aktivistischen“ und „individualistischen“ Wertorientierungen, die sofortige Befriedigung von Triebwünschen wird bald unterbunden und auf die Zukunft hin ausgerichtet. Schließlich erlernen die Kinder aus der Mittelschicht von ihren Eltern, die „formale Sprache“ zu gebrauchen.

Die Kinder aus der Unterschicht erfahren zwar auch eine verhältnismäßig nachgiebige Behandlung in den ersten Lebensmonaten und -jahren, doch trifft sie häufiger als die Kinder aus der Mittelschicht das Verdikt der körperlichen Züchtigung, das zudem nicht die elterliche Interpretation der Intention der Handlung berücksichtigt, sondern sich krude auf Handlungen bezieht, die die verhältnismäßig äußeren Standards des Respekts, der Ordnung oder der „Ruhe im Hause“ verletzen, also letztlich bloß disziplinäre Kontrolle manifestiert. Die Erwartungen, die ihre Eltern hegen, bekommen sie relativ spät zu spüren; die Erwartungen beschränken sich hauptsächlich auf Mithilfe zur Entlastung des Haushalts und sind kaum geeignet, eigenständiges Streben nach Überdurchschnittlichkeit oder exzellenten Leistungen zu vermitteln. Belohnungen sind rar und nicht „symbolischer“ Art. Die unmittelbare, hedonistische Befriedigung von Triebwünschen wird von den Eltern aus der Unterschicht selten untersagt, „passivistische“ und „familistische“ Verhaltensmuster dominieren. Die Sprache, die die Kinder aus der Unterschicht zu gebrauchen lernen, ist allein die „öffentliche“ samt ihren kognitiven und sozialen Implikationen. Mit anderen Worten: der Sozialisationsprozeß in den Familien der Unterschicht besitzt eine andere Qualität als der in den Familien aus der Mittelschicht. Er produziert auseinanderweisende Verhaltensmuster und unterschiedliche Sprachformen, er vermittelt differierende Rollenprädispositionen und beeinflusst darüber hinaus die körperliche und geistig-seelische Reife des Kindes<sup>15</sup>).

14) Vgl. hierzu und zum folgenden Abschnitt u. a. die Untersuchungen von Bene 1959, Bernstein 1958, 1959, 1960, 1961, Bronfenbrenner 1958, A. Davis 1941, 1946, 1948, 1953, Douvan 1958, Havighurst 1949, 1955, 1959, Hitpaß 1965, Hollingshead 1949, Kahl 1957, Kohn 1959 und 1963, Loehrke und Gebauer 1965, Maccoby 1954 und 1958, Miller und Swanson 1958, Prestel 1955, Rosen und d'Andrale 1956 und 1959, Sewell 1957, Winterbottom 1958.

15) Vgl. W. Cordt und K. Walter: „Ein Duisburger Beitrag zur Untersuchung von Lernanfängern“ in: Pädagogische Rundschau, Bd. 17, Heft 5/6, 1963, S. 430 f.

*IV. Die Sozialisation in der Schule*

Die Konsequenz dieser durch die elterliche Erziehung angelegten schichtspezifischen Verhaltenspositionen zeigt sich ziemlich schnell auf der Schule: Der Schüler erlebt in der Schule Entságungen, die weitaus härter sind als jene, die er aus der Familie kennt. Zudem sind die Verbote und Gebote der Schule unpersönlicher und formaler und können durch die schwächeren emotionalen Bindungen auch nicht in dem Maße, wie es für die Familie typisch ist, gemildert werden: der Lehrer ist Amtsperson und nicht Mutter oder Vater, er hat mit 30 oder 40 Schülern zu tun und nicht mit einem oder wenigen Kindern. Er stellt den Schülern sachliche, kontrollierbare und benotbare Aufgaben. Die Aufgaben werden an alle Kinder gleich gestellt, sie müssen im Unterricht oder zu Hause erledigt werden. Aufgabenerledigung bedeutet aber Aufschub von Befriedigungen.

Doch locken für die Anstrengungen in der Schule auch Belohnungen. Es können mündliche Belobigungen sein, anerkennende Blicke des Lehrers, vor allem aber gute Zensuren. Ob der Schüler den Anforderungen der Schule nachkommen kann und ob für ihn die Belohnungen die Entságungen kompensieren, entscheidet über seinen Schulerfolg.

Die Kinder aus der Mittelschicht können dabei aus dem in der Familie Vorgelesenen Vorteile ziehen. Sie haben gelernt, Befriedigungen aufzuschieben, wurden angehalten, eigenständiges Leistungsstreben zu entwickeln, und sprechen auf die Qualität der mehr „symbolischen“ Belohnungen an, die der Lehrer, der selbst der Mittelschicht angehört, austeilt. Das erleichtert ihnen die Eingliederung in den neuen Lebensbereich außerordentlich. Den Kindern aus der Mittelschicht gelingt es eher, die Bindung mit dem Lehrer emotional zu bejahen und sich mit ihm zu identifizieren: er ähnelt ihren Eltern im Sprachgebrauch, in der Art Anforderungen zu stellen und für die Ausführung zu strafen oder zu belohnen. Das Wechselspiel von Zielsetzung und Belohnung für die Zielerreichung, das den Kindern vertraut ist, vermag individuelles Leistungsstreben zu stiften; es darf darüber hinaus schon Motivationen voraussetzen. Die darauf folgende Belohnung im Elternhaus führt schließlich zu einem Verstärkereffekt, zu einem kumulativen Prozeß.

Ganz anders ist es um die Kinder aus der Unterschicht bestellt. Das, was sie in der Familie vorgelesen haben, fordert oft die Strafgewalt der Schule heraus. Sie haben nicht gelernt, Befriedigungen aufzuschieben, die Schularbeiten verursachen ihnen schmerzliche Pein; sie haben kein individuelles und relativ stabiles Leistungsstreben entwickelt und werden auch weiterhin von den Eltern nicht sonderlich dazu angehalten. Die übliche, viel zu hohe Klassenfrequenz verhindert von vornherein eine mehr individuelle und lernfördernde Beschäftigung des Lehrers mit den Kindern aus der Unterschicht. Diese Kinder sind zudem mit der Qualität der „symbolischen“ Belohnungen des Lehrers nicht vertraut, sie verstehen nicht den vollen Sinn seiner Sprache; ja, sie müssen sie — um das Argument auf die Spitze zu treiben — gleichsam als erste Fremdsprache lernen. Den Kindern aus der Unterschicht fehlen Anhaltspunkte, die es ihnen erlauben würden, sich mit dem Lehrer zu identifizieren; der Lehrer, genauer: seine Anforderungen, seine Leistungsansprüche, seine Belohnungen, seine Sprache bleiben ihnen fremd und unverständlich. Die Kinder aus der Unterschicht reden auch rein quantitativ weniger als die Kinder aus der Mittelschicht, denn die wenig differenzierende „öffentliche“ Sprache ist eine ausgesparte, wortkarge Sprache.

Hinzu kommt noch, daß die Kinder aus der Unterschicht zuweilen von den Mitschülern aus der Mittelschicht wegen ihres Sprachgebrauchs ausgelacht werden; sie reagieren darauf, indem sie sich immer seltener zu Wort melden. Das alles mag zur Folge haben, daß der Lehrer diese Schüler abwertet und sie als „unbegabt“ klassifiziert und im Unterricht vernachlässigt. Ein solches Verhältnis schafft nicht nur keine Grundlage, auf der die „Begabung“ des Schülers sich entfalten könnte, es zerstört auch die geringsten Voraussetzungen dafür. Die Eltern dieser Kinder, die aus der eigenen Schulzeit nichts anderes

gewohnt sind, betrachten diese Entwicklung mit Gleichmut, ihr Verhalten führt auch zu einem Verstärkereffekt, aber in umgekehrter Richtung: sie bestärken ihre Kinder in dem Glauben, das „sei nun einmal so“ in der Schule, und achten bestenfalls noch darauf, daß das Kind jedes Jahr versetzt wird.

#### V. Sozialisation durch die Arbeit

Die Genese des Sozialcharakters findet ihren Abschluß in der dritten Phase des Sozialisationsprozesses: der Verfestigung durch die Berufserfahrung. „Die Berufsrolle steht heute im Zentrum des sozialen Lebens des einzelnen <sup>16)</sup> Inkeles unternahm es, an Hand eines interkulturellen Vergleichs — zu dem er empirische Untersuchungen aus den USA, Deutschland, Schweden, Frankreich und Italien heranzog — nachzuweisen, daß „bestimmte Rollen in der industriellen Gesellschaft auch je typische Muster der Wahrnehmung, Meinungen, Einstellungen und Werte fördern, die nicht institutionell vorgeschrieben sind, sondern spontan entstehen als neue Subkulturen in Antwort auf institutionelle Gegebenheiten, bedingt durch die typischerweise differenzierte Rollenstruktur der modernen Industriegesellschaft“ <sup>17)</sup>. Die Ergebnisse dieser Untersuchung des Einflusses der Arbeitssituation auf den Sozialcharakter zeigen, daß die Berufstätigen, je weiter man die Betriebspyramide hinunter verfolgt, charakterisiert sind durch desto weniger Arbeitsfreude, niedrigeres Aspirationsniveau, geringeres Maß an subjektivem Glücksempfinden, weniger Konkurrenzstreben, stärkere Betonung der Gruppensolidarität — statt individuellem Ehrgeiz — und eine Neigung zu hedonistischer, also unmittelbarer Befriedigung von Wünschen.

Wiederum hat sich ein Bild des Sozialcharakters des Arbeiters ergeben, das sich zwar deckt mit dem, das aus der Beschreibung der ersten beiden Phasen gewonnen wurde. Aber — und das ist entscheidend — es ist von einer ganz anderen Problemstellung her aufgewiesen: der Sozialcharakter wird in der Studie von Inkeles gezeigt als — von einer bestimmten kulturellen oder nationalen Tradition so gut wie unabhängiger — Modus der Reaktion des Arbeiters auf die Situation, die seine Berufsrolle definiert, nämlich: als körperlich Arbeitender steht er am Fuße der Autoritätspyramide des Industriebetriebes, ist durchweg Objekt der skalaren Organisation, das heißt: bloßer Empfänger von Befehlen in der Kette der Befehlsbefugnisse im Produktionsprozeß. Fern und fremd bleibt ihm das Treiben der meisten Angestellten und der Betriebsleitung, deren Entscheidungen doch so vital auch seine eigene Existenz betreffen <sup>18)</sup>.

16) R. Dahrendorf: *Industrie- und Betriebssoziologie*, Berlin 1956, S. 110. Vgl. auch: *Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren*, Hrsg.: Th. Scharmann, Stuttgart 1966, S. 91 „Der moderne Beruf erweist sich in unserer heutigen Gesellschaft als derart zentraler Faktor der Sozialisation, Enkulturation und Personalisation, daß er überformend auch auf andere Lebensbereiche wie z. B. auf die Familie einwirkt: die Berufsbildung, der Arbeitsstil, ob Kopf- oder Handarbeit, der berufsbezogene Tageslauf eines Elternteils oder beider Eltern,“ der durch das Einkommen bestimmte Lebensstandard, der Einfluß von Vorgesetzten und Kollegen führen daher auch in unserer durch Konsum und Massenkommunikationsmittel partiell nivellierten Gesellschaft zu sehr unterschiedlichen Daseinsabläufen und sozio-kulturellen Klimata in der Familie eines Arbeiters, eines Bauern, eines Selbständigen oder eines Beamten. So ergeben sich teilweise sehr starke schichtspezifische Differenzierungen der Sozialisation, Enkulturation und Personalisation der Familienmitglieder und damit der weiterführenden Schul- und Berufsmöglichkeiten der Kinder.“

17) A. Inkeles, *Industrial Man: „The Relation of Status to Experience, Perception and Value“*, in: *American Journal of Sociology*, 1960, S. 1.

18) Man mag einwenden, daß die Kindererziehung heute doch zumeist von der Mutter wahrgenommen werde, und daß somit der Einfluß des — durch den Betrieb geprägten — Sozialcharakters des Arbeiters auf die Weitergabe einer resignativen Haltung an die Kinder gar nicht entscheidend sein könne. Dem aber ist entgegen zu halten, daß normalerweise auch die Mutter aus Arbeiterkreisen stammt, selbst meistens vor der Ehe gearbeitet hat — und dann gewöhnlich in sehr untergeordneten Positionen, oft als Hilfsarbeiterin, da sie den Beruf nur als Zwischenstadium vor ihrer eigentlichen Aufgabe als Ehefrau und Mutter betrachtet — und auch häufig nach der Eheschließung noch mitarbeitet. Vgl. hierzu W. Jaide, *Selbstzeugnisse jugendlicher Arbeiterinnen*, in: Wurzbacher, Jaide, Wald, v. Recum und Cremer, *Die junge Arbeiterin*, München 1960. Kommt allerdings die Frau eines Arbeiters aus der Mittelschicht, so zeigt sich, daß sie andere Erziehungspraktiken anwendet: einige Studien belegen, daß ein Großteil der wenigen Arbeiterkinder, die später einen akademischen Beruf ergreifen, Ehen entstammen, die Arbeiter — „unstandesgemäß“ — mit Frauen aus der Mittelschicht geschlossen haben.

VI. „Teufelskreis“ oder Möglichkeiten der Reform?

Kehren wir zurück zum Ausgangsproblem. Die Forderung war: bessere Ausbildung für mehr Menschen. Die Analyse zeigte: Begabungsreserven sind vor allem in der Arbeiterschicht aufzufinden. Aber, und hier ergibt sich nun — scheinbar — ein *Circulus vitiosus*: die Erziehung des Arbeiterkindes prädisponiert es für einen verfrühten Abbruch der Schulausbildung, und der schon in der Phase der frühkindlichen Sozialisation angelegte resignative Sozialcharakter des Arbeiters verfestigt sich noch in der Erfahrungsumwelt des modernen hierarchischen Industriebetriebes. Wie läßt sich hier ein Hebel finden, diese zirkelhaften Zusammenhänge — diesen „Teufelskreis“ — aufzubrechen?

Zweifellos ist es hier mit jener Art von Bildungswerbung nicht getan, die — mit *Dahrendorf* — für „mehr Mut zum Schulbesuch“ plädiert; es genügt nicht pathetisches Pochen auf formal gleiche Bildungschancen für alle, auch ein monatliches Schülergeld weist keinen Ausweg. Solche Oberflächenmaßnahmen mögen allenfalls eine moralische Beruhigungsfunktion für die verantwortlichen Politiker erfüllen.

Gefordert werden müssen *strukturelle Veränderungen* — so lautet die Alternative. Wo haben diese einzusetzen? Es bieten sich zwei Ansatzpunkte zur Reform an, die sich, wie noch gezeigt werden wird, gegenseitig bedingen: zum einen *vom Bildungswesen selbst her*. Eine Bildungsreform müßte der besonderen Situation des Arbeiterkindes Rechnung tragen, dürfte eine Auslese nicht schon verfrüht nach unhaltbaren Kriterien vornehmen, sondern sollte darauf angelegt sein, jeden Schüler, jeden Begabungstyp optimal zu fördern. Eine Didaktik wäre zu entwickeln, die die Lehrer auf die gesellschaftliche Funktion des Sozialcharakters aufmerksam macht und Lernhilfen bereitstellt, die die restriktive Wirkung des Arbeiteridioms aufhebt und Motivation stiftet, wo heute Resignation hingenommen wird.

Eine solche Bildungsreform — die auch in Deutschland immer lauter gefordert wird — müßte den gesamten Fächerkanon überprüfen und hätte einschneidende Änderungen auf die Lehrerbildung und die Schulorganisation zur Folge. Aber selbst wenn auf diese Weise eine Anpassung des Arbeiterkindes an die „bürgerliche Schulkultur“ (*Popitz*) ermöglicht werden könnte, so zieht das nur allzuoft eine konfliktreiche Entfremdung des Kindes von seinem Elternhaus nach sich: denn diese „Anpassung“ fordert nicht nur zusätzliche Arbeitsleistung von dem Arbeiterkind, damit es den Milieunachteile aufhole — sie bedeutet oft zugleich einen schmerzlichen Verzicht auf Sicherheit und Geborgenheit durch das „warme Nest der Familie“ (*v. Friedeburg*), dem sich das Arbeiterkind im gleichen Maße entfremdet wie es sich den Normen der Schule anpaßt. Nicht wenige Menschen, die aus „kleinen Verhältnissen“ hoch aufgestiegen sind, zeigen denn auch Anzeichen von Neurosen, die aus diesem Normenkonflikt entstanden sind.

Will man diesen unerwünschten Nebeneffekt vermeiden, dann muß man auch den Arbeitereltern die Chance zur Emanzipation geben. Und erst wenn auch die Eltern voll emanzipiert sind, können Begabungsreserven letztlich ausgeschöpft werden: erst dann kann man hoffen, daß auch diejenigen begabten Schüler aus den unterprivilegierten Schichten optimalen Schulerfolg erlangen, die sich bislang psychisch überfordert sehen und einer Entfremdung vom Elternhaus einen frühzeitigen Schulabgang vorziehen.

Wie ist nun aber eine Emanzipation der Eltern möglich? Die Antwort auf diese Frage bezeichnet den zweiten Hebel einer Reform: *die Umgestaltung der Bedingungen am Arbeitsplatz*. Es zeigte sich, daß es die Unterordnung des Arbeiters unter betriebliche Herrschaftsverhältnisse ist, die jede Eigeninitiative und Ansätze zu Selbstverantwortlichkeit im Keime erstickt; daß individueller Ehrgeiz zu einer so sinnleeren Kategorie wird, weil tatsächlich kaum ein Arbeiter sozial aufsteigen kann<sup>19</sup>); daß es die stets gefährdete

19) Vgl. F. Weltz: „Der Arbeiter und der Aufstieg“, in: Die Neue Gesellschaft, 12/1, 1965.



Lage der Arbeitenden ist — Wirtschaftskrisen treffen zuerst den Arbeiter und meist mit sofortigem Arbeitsplatzverlust —, die ein Solidaritätsgefühl forciert: die Hilflosigkeit des isolierten Arbeiters in unserer liberalistischen Wirtschaftsordnung ist eine Tatsache — die Art der Geprägtheit des Sozialcharakters ein spezifisch rationaler, sinnvoller Modus der Anpassung.

Bevor jedoch erörtert werden kann, wie eine vernünftige Situation des Arbeiters am Arbeitsplatz aussehen könnte, ist zu fragen, ob der oben gezeigte *Circulus vitiosus* überhaupt aufzubrechen ist. Und hier liefert uns wieder eine empirische Untersuchung von *Inkeles*<sup>20)</sup> das entscheidende Bindeglied: Inkeles untersuchte in einem Lande, in dem sich die sozialen Verhältnisse rasch und deutlich gewandelt hatten, den Einfluß des sozialen Wandels auf die Erziehungspraktiken. Es ergab sich, daß die neue Generation nicht als bloß passiver Agent der alten Kultur nur die an ihr selbst geübten Erziehungsmethoden bei der eigenen Kindererziehung wiederholte, sondern — in absichtlicher wie auch unbewußter Anpassung an die veränderten Lebensverhältnisse — den vollzogenen und künftig erwarteten sozialen Wandel durch veränderte Art der Erziehung berücksichtigte und die Kinder — erfolgreich — auf die sie erwartenden Anforderungen vorbereitete.

#### *VII. Ohne qualifizierte Mitbestimmung keine qualifizierte Ausbildung — und umgekehrt*

Dieses Ergebnis liefert eine nachträgliche Rechtfertigung dafür, die Prägung des Sozialcharakters nicht durch die frühkindliche Erfahrung schon als strikt determiniert zu betrachten: denn es besteht auch später noch die Möglichkeit der Umstrukturierung durch neue Umwelterfahrungen. Wenn also dem Arbeiter am Arbeitsplatz das Bewußtsein vermittelt wird, daß es auch für ihn Einfluß- und Aufstiegsmöglichkeiten gibt, so wird sich das mutmaßlich auch auf seine Weise der Kindererziehung auswirken, und die Kinder werden eher Eigenschaften entwickeln können, die sie nicht schon a priori mit der „bürgerlichen Schulkultur“ in Konflikt bringen — zumal wenn auch von der Seite des Ausbildungswesens her eine Anpassung der Arbeiterkinder erleichtert wird. Von allen erörterungswürdigen Reformen bietet offenbar eine Ausweitung der qualifizierten Mitbestimmung — der entscheidende Schritt zur Verwirklichung der Wirtschaftsdemokratie — die besten Möglichkeiten, die Grundzüge des Sozialcharakters der Arbeitereltern zu ändern. Denn nur eine echte Mitbestimmung des Arbeiters bei allen seinen Angelegenheiten kann ihm Einfluß-, Entfaltungs- und Aufstiegsmöglichkeiten vermitteln. Nur wenn der Arbeiter täglich im Beruf mit Entscheidungssituationen konfrontiert wird, die Fähigkeit zur Vorausplanung, Bereitschaft zur Verantwortlichkeit und ein kritisches Verständnis des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhanges erfordern, erst dann kann er einen Sinn dafür entwickeln, auch sein eigenes Lebensschicksal — und das seiner Frau und seiner Kinder — adäquat einzurichten und zu planen. Genau das meint der erste Teil der Eingangsthese: Die Demokratisierung des Bildungswesens muß von einer Demokratisierung der Wirtschaft begleitet werden.

Umgekehrt muß — so lautet der zweite Teil der Eingangsthese — mit einer Demokratisierung der Wirtschaft eine Demokratisierung des Bildungswesens einhergehen. Denn: Erweiterung der Mitbestimmungsrechte des Arbeiters verlangt auch ein Verständnis des Arbeiters für komplizierte ökonomische und produktionstechnische, finanzielle und betriebspolitische Zusammenhänge, kurz: erfordert eine bessere Bildung und Ausbildung. Das bedeutet: qualifizierte Mitbestimmung und qualifizierte Ausbildung stehen in einem gegenseitigen Bedingungsverhältnis zueinander — eines wird je für das andere voraus-

20) A. Inkeles: „Social Change and Social Character; The Role of Parental Mediation“, in: *Journal of Social Issues*, 1955.

gesetzt. Ein Eingriff in gesellschaftspolitischer Absicht kann also nicht isoliert von einem Ende her — wie es bei einem einfachen Kausalverhältnis erforderlich wäre — geschehen, sondern muß stets versuchen, von beiden Seiten her Fortschritte zu erzielen.

Auch die Einwände, die sich zum Teil auf die Ergebnisse von Befragungen<sup>21)</sup> stützen, die bisher durchgesetzte Mitbestimmung habe ihren eigenen Ansprüchen nicht genügen können, da ein gut Teil der Arbeiter über seine Rechte und die Beschaffenheit der Mitbestimmungssituation nicht einmal genau Bescheid wisse, bestätigen im Grunde nur unsere These. Denn die Mitbestimmung hat bislang gerade deswegen nicht den gewünschten und erhofften Erfolg gezeitigt, weil in unserem Bildungswesen die Barrieren noch nicht abgebaut sind und die Schulbildung, die die Arbeiter erhalten, noch lange nicht ausreicht<sup>22)</sup>.

Außerdem sei daran erinnert, daß die Auswirkungen der Mitbestimmung noch gar nicht feststellbar sind, weil die Mitbestimmung erst seit 15 Jahren existiert, nur in knapp 100 Unternehmungen eingeführt ist und damit eine isolierte Erscheinung in einer sonst so anders strukturierten Wirtschaftswelt darstellt, und vor allem auch dem Arbeiter noch zu wenig Mitverantwortung und Mitentscheidung einräumt.

### VIII. Theoretische Einwände

Einige Mitbestimmungsgegner begründen ihre Einwände auch theoretisch: sie entgegnen, die Mitbestimmung habe für den Einstellungshabitus des arbeitenden Menschen kaum eine Bedeutung. So analysiert etwa *Dahrendorf*: „Die Erwartung, durch gewählte Vertreter an der Ausübung von Autorität beteiligt werden zu können, ist strukturell ungerechtfertigt. Wer auch die leitenden und die ausführenden Positionen einnimmt, immer bleibt der Betrieb Herrschaftsverband<sup>23)</sup>.“ In Dahrendorfs Soziologie wird aus der Arbeitsteilung die notwendige Koordinationsaufgabe gefolgert und Koordination setzt notwendige Autorität voraus — also kann er, ebenso wie ein Mindestmaß der Differenzierung der Teile als Konstituens für Gesellschaft zu fordern ist, Herrschaft als Grundkategorie für jede soziologische Analyse setzen. In seiner Konflikttheorie behauptet er eine strikte Zweiteilung gesellschaftlicher Positionen in solche der Herrschaftsausübung und solche der bloßen Befehlsausführung<sup>24)</sup>. Und so deutet er Mitbestimmung als bloßen Austausch von Personen in einer fix vorgegebenen dichotomischen Rollenstruktur — daher sein Schluß, eine strukturelle Veränderung des Herrschaftsverbandes Industriebetrieb sei schon rein begrifflich ausgeschlossen: Immer müssen einige eine eindeutige Entscheidungsbefugnis haben, andere fraglos Befehlen nachkommen.

*Ludwig Rosenberg* hat indes in seiner „Dortmunder Erklärung“ klar gesagt, was demgegenüber Mitbestimmung meint: „Wer in diesem Zusammenhang davon spricht, daß doch nicht jeder befehlen kann, daß es doch eine Trennung von Leitung und Ausführung geben muß, daß es doch ohne eine gewisse Stufenordnung nicht geht, der will nicht sehen, worum es sich wirklich handelt. Mitbestimmen heißt nicht allein bestimmen. Mitbestimmen heißt nicht, daß alle über alles bestimmen. Mitbestimmen heißt nicht, daß alle dazwischenreden und keiner etwas zu sagen hat, weil alle etwas zu sagen haben wollen.“

21) Etwa: H. Popitz, H. Bahrdt, E. A. Jüres und H. Kesting: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen 1957; Th. Pirker, S. Braun, B. Lutz und F. Hammelrath: Arbeiter, Management und Mitbestimmung, Stuttgart-Düsseldorf 1955; L. v. Friedeburg: Betriebsklima, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Frankfurt/M. 1956.

22) Eine ausführliche Analyse wäre wichtig, ist hier jedoch nicht möglich; deswegen nur einige Stichworte: die letzten Volksschuljahre werden lediglich abgesessen: individuelle Motivation zum Lernen und Weiterlernen kann nicht gestiftet werden, weil Aufstiegs- und Verbesserungsmöglichkeiten — wie der Übergang zu weiterführenden Schulen — so gut wie nicht mehr vorhanden sind; die Volksschüler erhalten einen anschaulichen, unmittelbaren und sach- und situationsgebundenen Unterricht, der nur bescheidene Anforderungen stellt und sie nicht genügend zu selbständiger Weiterarbeit anregen kann und schon gar nicht eine ausreichende Vorbereitung auf die Arbeitswelt leistet.

23) R. Dahrendorf: Sozialstruktur des Betriebes, Wiesbaden 1959.

24) Diese strikte Dichotomie, die er rein formal setzt — und nicht wie die kritische soziologische Theorie aus den inneren Widersprüchen der Entwicklung der liberalistischen Industriegesellschaft mit innerer Konsequenz ableiten kann — wird schon bei seiner Deutung der Angestelltenberufe etwas fragwürdig: Dahrendorf schreibt die Angestellten eindeutig der herrschenden Seite zu. Aber im folgenden wird noch ein anderer Ansatz zu einem kritischen In-Frage-Stellen der Fruchtbarkeit einer bloß formalen Betrachtungsweise deutlich werden.

Hier bietet sich natürlich die Analogie zum politischen Leben an: das Entscheidende an der Mitbestimmung ist eben nicht ein bloßer Rollentausch von Personen, sondern die Veränderung der Legitimitätsgrundlage der Herrschaft im Industriebetrieb: die Träger der Herrschaft werden den ihnen Unterstellten verantwortlich. Es ist das der entscheidende Schritt vom — wenn man so will — autoritären Führungsstaat zur repräsentativen Demokratie. Wenn *Dahrendorf* meint, „daß das Management wirtschaftlicher Unternehmungen stärker auf Langfristigkeit und Sachkompetenz — im Unterschiede zum gesunden Menschenverstand — angewiesen ist als das des politischen Gemeinwesens“<sup>25</sup>), so scheint doch eine rechte Unterschätzung der Voraussetzung der Politik vorzuliegen: um wie vieles komplizierter als einzelwirtschaftliche Eingriffe im Betrieb sind doch politische Eingriffe in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge. Die Konsequenzen staatlicher Finanzpolitik beispielsweise abzuschätzen setzt wohl mindestens ebensoviel Sachkompetenz und Einschätzungsfähigkeit langfristiger Entwicklungen voraus wie eine innerbetriebliche Entscheidung — wobei noch nichts gesagt ist über die Möglichkeit, auch außenpolitische Entscheidungen rationaler zu gestalten durch Strategie und spieltheoretische Vorberechnungen möglicher Ausgänge bestimmter Handlungsalternativen. Daraus ergibt sich vielleicht eine Plausibilitätsüberlegung: Wirkungen staatlicher Handlungen sind um ein Mannigfaches schwerer abzuschätzen und betreffen auch eine größere Anzahl von Menschen als einzelwirtschaftliche Entscheidungen. Genügt da in der Politik tatsächlich bloßer gesunder Menschenverstand — und wäre Sachkompetenz, ohne die eine Betriebsleitung nicht auskommt, nicht so erforderlich? Wer diese — rhetorische — Frage jedoch verneint, der muß auch zugestehen, daß die Faktizität der Demokratisierung im staatsbürgerlichen Bereich für die Möglichkeit einer Demokratisierung auch der Wirtschaft bürgt.

Doch ein gewichtigeres Argument gegen die Möglichkeit einer Ausweitung wirtschaftlicher Mitbestimmung sieht *Dahrendorf* darin, „daß das Recht zur Kontrolle, das im öffentlichen oder privaten, monopolistischen oder dezentralisierten Eigentum liegt, wirtschaftlichen Unternehmungen immer einen Anstrich von Kolonialstaatlichkeit verleiht; ihre Leiter sind nicht nur auf die von ihnen Beherrschten, sondern auch auf die Eigentümer bezogen. Aus diesem Grunde ist die Reproduktion des Parteienstreites mit der Möglichkeit des Rollentausches von Regierung und Opposition im Industriebetrieb ausgeschlossen. Hier gibt es permanente Regierung und permanente Opposition.“ Das bezeichnet er als „strukturell vorgegebenes Autoritätsgefälle“.

Nun scheint aber doch gerade die Beziehung auf das Eigentum seitens der Mitglieder der Opposition in der Regierung, also der gewählten Arbeitnehmervertreter, wie auch seitens der herrschenden Manager äquivalent zu sein: beide verfügen sie über eine nur delegierte Autorität — vom Eigentümer ihnen zur Erfüllung einer spezifisch vorgegebenen Aufgabe übertragen. Wieso soll eine prinzipiell intimere Beziehung der „Regierung“ als der „Opposition“ zum Eigentum vorliegen?

Aber vielleicht hängt die Schwierigkeit, sich vorzustellen, daß auch Arbeiter gleichberechtigt mitbestimmen können, zusammen mit dem Anthropologen und Ethnologen so geläufigen Phänomen der Blindheit den Selbstverständlichkeiten' (*Hofstätter*) der eigenen Kultur gegenüber. Wie *Kogon* formuliert:

„Daß die Repräsentanten des Finanzkapitals sozusagen wie selbstverständlich hingenommen werden, hängt natürlich mit der Systemkonvention zusammen, dem Kapital den absoluten Vorrang an Bedeutung in den Produktionsprozessen einzuräumen. Sähe man — gewohnheitsgemäß — die vielgliedrige Arbeit der Belegschaften als mindestens ebenso bedeutsam an, was freilich eine Umorientierung der Gesinnung im Management voraussetzt, dann wäre auch die gleichberechtigte Mitbestimmung der Arbeitnehmervertreter ein ganz und gar natürlicher Vorgang“<sup>26</sup>).

25) Der soziale Konflikt: Wege der industriellen Utopie, Artikel in der Zeit vom 29. Okt. 1965.

26) E. Kogon: „Die gesellschaftspolitische Bedeutung der Mitbestimmung“ in: Frankfurter Hefte 1966.

Und der Arbeiter hat auch Anspruch auf diesen „natürlichen“ Vorgang. Zu Recht fragt v. Friedeburg, „ob alle von den Arbeitern erwarteten Leistungen in Geld bezahlt werden können. Ist Geld in gleicher Weise äquivalent für die ebenfalls geforderte Leistung, sich als Mitglied einer ihrem Begriff nach an juristischer Gleichberechtigung, politischer Mitbestimmung und leistungsgerechtem Aufstieg orientierten Gesellschaft der Betriebshierarchie unterzuordnen? Äquivalente Gegenleistungen mögen vielmehr ein dieser Diskrepanz Rechnung tragendes Verhalten der Vorgesetzten, betriebliche Mitbestimmung und leistungsadäquate Aufstiegschancen im Betrieb sein“<sup>27)</sup>.

Unterordnung ist eine vom Arbeiter geforderte Leistung — es ist einfach ideologische Verfälschung, wenn Schelsky eine „grundsätzliche Erforschung und Aufklärung des Wesens und der Leistung der Autorität im Betrieb“ fordert, „wobei die Erscheinung der Autorität nicht einseitig als das Verhältnis von Befehl und Gehorsam, sondern als Korrespondenz von Fürsorge und Vertrauen, von Schutz und Folgebereitschaft zu bestimmen und in ihrer ungeheueren Entlastungsleistung gegenüber der Lebens- und Arbeitsführung des einzelnen deutlich zu machen wäre“<sup>28)</sup>.

Bei dieser so positiven Entlastungsleistung der Unterordnung unter Autorität ist es doch immerhin merkwürdig, daß das Management sich so sträubt, auch an ihren Segnungen teilzuhaben, indem sie Arbeitnehmervertretern Autorität zubilligen. Oder ist es vielmehr so, daß es eben von Natur aus starke Menschen gibt, die dieser Entlastung nicht mehr bedürfen? Aber für die Arbeiter zumindest ist es doch recht gut, daß ihnen die Entscheidung über ihre Lebens- und Arbeitsführung ein wenig abgenommen wird, oder wie sonst ist dieser Passus zu verstehen? Und eine ähnliche natürliche Harmonie zwischen Erbanlage einerseits und wirtschaftlicher Interessenvertretung und politischem Machtanspruch derer, die eben nun einmal oben sind andererseits, scheint ihm tatsächlich vorzuschweben, denn er fährt fort: „Es wäre also zu klären, daß eine hierarchische Sozialstruktur des Betriebes, eine stufenweise Über- und Unterordnung ebensowohl den sozialen Grundbedürfnissen des Menschen wie den technischwirtschaftlichen Notwendigkeiten des Betriebes entspricht.“ Genau diese Einschätzung der Unterordnung als Ausdruck eines natürlichen Grundbedürfnisses *vieler Menschen* (wohlgemerkt: *nicht aller* — denn manche müssen ja herrschen) im Rahmen einer bürgerlichen Selbstrechtfertigungstheorie ist es, die die resignative, apathische Grundhaltung des Arbeiters bestätigt und immer wieder neu produziert.

Gerade in Absetzung von einer solchen Betrachtungsweise wird die Schwäche auch der rein formalen Analyse Dahrendorfs deutlich: insofern ein ‚bloßer Personenaustausch‘ in den Herrschaftspositionen möglich wird, wird ja gerade die unsichtbare Decke, gegen die ein — im abweichenden Fall doch aufstiegsstrebender Arbeiter bislang fast unweigerlich stößt, an einigen Stellen durchlöchert — und darum zu wissen, kann das Bewußtsein der Arbeiterschaft verändern: Aufstiegsstreben — im Sinne von Emanzipation — kann eine sinnvolle Einstellung werden. Und insofern gewählte Vertreter, abhängig vom Vertrauen der Wählerschaft, mitbestimmen, können die Arbeiter das Bewußtsein entwickeln, daß sie sich — wie einer der von Potthoff befragten Arbeitsschreiktoren als Konsequenz einer fortschrittlichen Mitbestimmungspraxis formulierte „im Betrieb als Person respektiert finden, daß sie nicht rumgeschoben werden wie ein Stück Erzeugnis ...“<sup>29)</sup>.

Es geht doch bei der Diskussion um Mitbestimmung in erster Linie um die dadurch ermöglichte Veränderung der Bewußtseinshaltung des Arbeiters, der sich dann vielleicht selbst als autonomes Subjekt einer freiheitlich-demokratischen Ordnung verstehen kann,

27) L. v. Friedeburg, op. cit. S 103.

28) H. Schelsky: Aufgaben und Grenzen der Betriebssoziologie in: „Auf der Suche nach der Wirklichkeit“, Berlin 1965, S. 73.

29) Zwischenbilanz der Mitbestimmung, Hrsg. E. Potthoff, O. Blume und H. Duvernell, Tübingen 1962, S. 223.

und nicht sich als bloßes Objekt einer Hierarchie manipuliert wissen muß. Und wenn *Dahrendorf* auch Zitate aus der Untersuchung (von *Popitz* u. a.) über das „Gesellschaftsbild des Arbeiters“ anführt, die Resignation erkennen lassen — so ist trotzdem nicht ersichtlich, wie er sie als Beleg für einen grundsätzlich falschen Ansatz und Anspruch der Mitbestimmungsbewegung deuten kann: sie drücken doch gerade aus, daß bislang noch nicht genug geschehen ist. Das wird etwa deutlich, wenn ein von *Popitz* befragter Hüttenarbeiter über die Mitbestimmung sagt: „Die Belegschaft soll mit dem Kapital mitbestimmen. Die sollen kontrollieren, was das Kapital vorschlägt. Aber das werden wir niemals kriegen, denn das Geld regiert die Welt.. . Was da bisher geschehen ist, das hat das Kapital verwirklicht. In Wirklichkeit sagen die: ‚Wir bestimmen und anders keiner.‘“

Diese resignative Haltung — die, wie *Popitz* zeigt, unter den untersuchten Arbeitern vorherrscht — interpretiert *Dahrendorf* als den „unbeabsichtigten Schaden“, den die Mitbestimmung angerichtet habe. Wäre es da nicht eine naheliegendere Deutung des Faktenbestandes, zu schließen, daß die Ansätze zu einer Mitbestimmung eben ausgeweitet werden müßten, um die Resignation, die bisher eine realistische Antwort des Arbeiters ist, aufzubrechen?

Die Antwort auf diese Frage ist nach dem bisher Entwickelten leicht zu geben: Der Arbeiter muß mehr Einblick erhalten können in das Betriebsgeschehen — diese Forderung verweist auf das angedeutete Problem zurück, daß er auch besser ausgebildet sein muß. Er sollte stärker repräsentiert sein, wenn die Entscheidungen getroffen werden über sein Schicksal. Gerade hier liegt die Chance, die in einer Erweiterung der Mitbestimmungsrechte in bildungspolitischer Absicht zu sehen ist: erst ein Selbstverständnis des Arbeiters als Person, als autonomes Subjekt (und ein solches Selbstverständnis setzt eine dem korrespondierende Fremdeinschätzung etwa durch Gewährung von Rechten voraus, wie Untersuchungen über Selbstimages gezeigt haben) ermöglicht die Anerkennung einer Ethik der ‚individuellen Selbstverantwortlichkeit‘, die — umgesetzt in Sozialisationspraktiken — ein bildungsfähiges Bevölkerungspotential weckt.