

## Hentig, Hartmut von Demokratisch leben

Neue Sammlung 45 (2005) 4, S. 542-557



Quellenangabe/ Reference:

Hentig, Hartmut von: Demokratisch leben - In: Neue Sammlung 45 (2005) 4, S. 542-557 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26860 - DOI: 10.25656/01:2686

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26860>

<https://doi.org/10.25656/01:2686>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.friedrich-verlag.de>

### 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)

6564

# Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift  
für Erziehung  
und Gesellschaft*

Herausgegeben von  
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,  
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,  
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

## Beiträge aus 45 Jahren

von

*Theodor W. Adorno*

*Heide Bamback*

*Gerold Becker*

*Hellmut Becker*

*Bruno Bettelheim*

*Theodor Ebert*

*Anne Frommann*

*Hans Georg Gadamer*

*Jürgen Gidion*

*Hermann Giesecke*

*Wolfgang Harder*

*Christian Heimpel*

*Hermann Heimpel*

*Hartmut von Hentig*

*Walter Hoffmann*

*Reinhart Lempp*

*Rudolf Lennert*

*Ludwig Liegle*

*Jürgen Lott*

*Georg Picht*

*Winfried Rösler*

*Egon Schwarz*

*Susanne Thurn*

*Klaus-Jürgen Tillmann*

4

45. Jahrgang, Heft 4  
Oktober/November/Dezember 2005

Klett-Cotta  
Friedrich

## In diesem Heft

erklären die Herausgeber, warum die *Neue Sammlung* mit dem Ende des Jahrgangs 2005 ihr Erscheinen einstellt, und erläutern, unter welchen Gesichtspunkten sie Beiträge aus 45 Jahren *Neuer Sammlung* für ein abschließendes Heft ausgewählt haben.

*Vorwort*

S. 457

analysiert *Georg Picht*, drei Jahre vor dem Erscheinen seines Buches „Die deutsche Bildungskatastrophe“, jene gesellschaftlichen Veränderungen, die eine Neuorientierung der Bildungspolitik und eine Veränderung der Schulen erforderlich machten. Sie müsse noch weit über das hinausgehen, was der „Deutsche Ausschuss“, dem er angehört hatte, der aber „bewusst als ein unpolitisches Gutachtergremium berufen worden [...] und deshalb weder befugt noch in der Lage [war], politische Initiative zu ergreifen“, in seinem Rahmenplan gefordert hatte.

*Grundprobleme der Schulreform* (Jg. 2 [1962], H. 3, S. 219–237)

S. 461

würdigt *Hans Georg Gadamer* die Person und das Werk Martin Heideggers aus Anlass von dessen 75. Geburtstag. Er interpretiert Heideggers Denkwege als „etwas so Einfaches und Zwingendes, wie es eben einem Denken zu widerfahren vermag, das sich an den Rand wagt“, aber er verkennt auch nicht, dass sich da manchmal „ein tragisches Ringen um die rechte Sprache und den sprechenden Begriff“ zeige. Doch: „Es ist leicht, über Ungewohntes oder Gewaltsames zu spotten. Es besser machen, ist schwer.“

*Martin Heidegger* (Jg. 5 [1965], H. 1, S. 1–9)

S. 480

kritisiert *Gerold Becker* den Schulbau als „in Beton, Glas und Ziegel umgesetzte Pädagogik, haltbar für mehrere Jahrzehnte [...] im schlimmsten Falle Veränderungen, Reformen, neue pädagogische Antworten auf neue Herausforderungen schlicht verhindernd“. Er beklagt die Unaufgeklärtheit und Fantasielosigkeit der zugrunde liegenden pädagogischen Vorstellungen.

*Pädagogik in Beton* (Jg. 6 [1966], H. 2, S. 171–182)

S. 489

lässt *Hermann Heimpel* keine der grundsätzlichen kritischen Fragen aus, die sich aus den Veränderungen der Aufgaben und des Selbstverständnisses ergeben, vor denen die deutschen Universitäten damals standen – und bis heute stehen. Dennoch kommt er zu dem Schluss: „Ich liebe die Universität wegen der in ihr gewährten relativen Freiheit in einer vielfach unfreien Arbeitswelt.“

*Liebeserklärung an die deutsche Universität* (Jg. 6 [1966], H. 5, S. 447–460)

S. 499

suchen *Theodor W. Adorno* und *Hellmut Becker* in einem Gespräch Verständigung über die Frage, was denn, vor aller quantitativen Bildungsplanung, als das Ziel der Erziehungs- und Bildungsbemühungen gelten könne. Was wären, wenn man sich „verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ kann, heute die Chancen und Gefährdungen des Mündigwerdens? Denn: „Es wäre wirklich idealistisch im ideologischen Sinn, wollte man den Begriff der Mündigkeit verfechten, ohne daß man die unermessliche Last der Verdunkelung des Bewußtseins durch das Bestehende mitaufnimmt.“

*Erziehung wozu* (Jg. 7 [1967], H. 1, S. 1–10)

S. 513

entdeckt *Theodor Ebert* Widersprüche in den Strategien der studentischen Rebellion, die er vor allem an der Uneinigkeit über das Prinzip der Gewaltfreiheit verdeutlicht. „Die außerparlamentarische Opposition hat seit 2. Juni 1967 ihre direkten Aktionen weitgehend improvisiert und ist damit immer wieder in die gefährliche Nähe des Revolutionshappenings geraten. Die Aufgabe des sozialen Wandels in Westdeutschland ist aber viel zu dringend und zu ernst, als daß die außerparlamentarische Opposition sich einen Mischmasch widersprüchlicher Strategien und Taktiken leisten könnte.“

*Dissonanzen in der Strategie der studentischen Rebellion*  
(Jg. 8 [1968], H. 6, S. 601–608)

S. 523

lobt *Hartmut von Hentig* den Pädagogen Martin Wagenschein dafür, dass er unbeirrbar und unnachgiebig auf der „Vermittlung zwischen Erfahrung und Wissen“ bestehe. An Martin Wagenschein als einem „wirklichen Pädagogen“ sei vor allem zu lernen, „wie viele Scheinprobleme wir uns in der Schule und an der Universität gemacht haben: die Auflösung des Kanons und die Klage über die Stofffülle, den Horror vor der Abstraktion und den Kult der Abstraktion, den Widerspruch zwischen Bildung und Fachwissen [...] Wagenschein hat die meisten dieser Alternativen als gegenstandslos erwiesen; in seiner Sprache, in seiner Frageweise, in seinen erfindungsreichen Unterrichtsmodellen [...] verschwinden die Grenzen [...] zwischen volkstümlicher und wissenschaftlicher Bildung, zwischen Pädagogik und Fachdisziplin: sie gehen in einem Lernprozeß auf.“

*Martin Wagenschein* (Jg. 9 [1969], H. 4, S. 316–327)

S. 531

bedenkt *Hartmut von Hentig* die Gefährdungen der Demokratie. Er ist überzeugt, dass sie angesichts der Veränderungen unserer Lebensformen nur dann auf Dauer eine Chance haben werde, wenn möglichst viele lernen, fähig und bereit zu sein „zu einer beweglichen Regelung unseres komplizierten gemeinsamen Zustands so, daß sich in ihm jeder so weit wie möglich selbst verwirklichen kann“. Dazu sei es hilfreich, zwischen Demokratie als „Prozeß“, als „Bewußtsein“ und als „Institution“ zu unterscheiden, auch wenn die Demokratie „immer alles zugleich sein“ müsse. Entscheidend sei jedoch, dass es nicht nur darum gehe, „die gute Demokratie zu definieren, sondern in der weniger guten Demokratie demokratisch zu leben“.

*Demokratisch leben* (Jg. 10 [1970], H. 4, S. 355–370)

S. 542

macht *Bruno Bettelheim* am Beispiel einiger emotional gestörter Kinder deutlich, wie ihnen dadurch geholfen werden kann, dass der Abgrund zwischen dem gestörten Menschen und „uns“ durch Einfühlung in seine extreme Situation mithilfe unserer liebevollen Einbildungskraft überbrückt wird.

*Die Rehabilitierung emotional gestörter Kinder* (Jg. 15 [1975], H. 1, S. 2–14)

S. 558

stellt *Jürgen Gidion* eine alte Frage neu: Wie ist Erziehung Jugendlicher zur Friedensfähigkeit möglich in einer unfriedlichen Welt? Er überprüft Hoffnungen, die sich aus dem Vergleich von Verhaltensweisen seiner eigenen Generation mit denen heutiger Jugendlicher ergeben, nennt Notwendigkeiten und zeigt Grenzen, die dem Pädagogen hier gezogen sind.

*Jugendliche zum Frieden erziehen* (Jg. 20 [1980], H. 3, S. 225–238)

S. 571

schildern *Heide Bambach* und *Susanne Thurn* viele einzelne Begebenheiten aus zehn Schuljahren eines „Jungen, der – als er fünfjährig in die Eingangsstufe der Laborschule eingeschult wurde – gegenüber den Menschen und Dingen seiner Umgebung und gegenüber sich selbst so kriegerisch war, daß wir Lehrer lange Zeit zweifelten, ob er überhaupt je ‚schul‘-reif sein würde.“

*Alexander – Zweimal fünf Jahre Laborschule* (Jg. 24 [1984], H. 6, S. 572–597)

S. 587

berichtet *Rudolf Lennert* aus einer dunklen Zeit: „Ich will endlich versuchen, aus eigenen Erfahrungen und denen anderer und aus Teilen des ziemlich spärlichen Dokumentenmaterials, ein Bild eines fast vergessenen Kapitels der Geschichte des Dritten Reiches zu geben: der Lage der deutsch-jüdischen ‚Mischlinge‘.“ Der ersehnte Beruf darf nicht ausgeübt werden. Ehemals „gute Bekannte“ vermeiden jeden Kontakt. Trotz allem gab es einen „Gewinn“: den „Zuwachs an Intensität des Familiären, in meiner elterlichen wie in meiner eigenen Familie [...] Dem steht ein Verlust gegenüber: In all den zehn Jahren habe ich, intensiven Kontakten zum Trotz, nur zweimal neue Freundschaften geschlossen.“

*Zugehörigkeit, Selbstbewusstsein, Fremdheit* (Jg. 26 [1986], H. 3, S. 381–395)

S. 605

liest *Winfried Rösler* einen klassischen pädagogischen Text noch einmal: die Abschnitte über die „Pädagogische Provinz“ aus Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. Dies sei nicht etwa ein Modell für eine „ideale“ Erziehung, sondern im Gegenteil: Die Art der literarischen Darstellung erweise Goethes Skepsis und ironische Distanz gegenüber dem pädagogischen Fortschrittsglauben seiner Zeit. Eine analoge Distanzierung von hehren pädagogischen Ansprüchen entdeckt Winfried Rösler in Mozarts Musik zur „Zauberflöte“.

*Pädagogische Provinzen und Utopien* (Jg. 29 [1989], H. 3, S. 367–375)

S. 620

informiert *Jürgen Lott* über eine sehr grundsätzliche Auseinandersetzung um Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule, die schon seit längerer Zeit „intern“ unter den Religionspädagogen geführt worden sei. Durch den Streit um den „Modellversuch ‚Lebensgestaltung/Éthik/Religion‘ [LER]“ des Landes Brandenburg hat diese Debatte neuerlich auch öffentliche Resonanz gefunden. Jürgen Lott plädiert streitbar „für einen lebensweltorientierten Religionsunterricht, der konfessionelle Provinzialität überwindet und sich der Vielfalt religiöser Orientierungen stellt“.

*Religion in der Schule* (Jg. 32 [1992], H. 3, S. 425–443)

S. 629

fragt *Walter Hoffmann*, der „sich ein ganzes Lehrerleben lang mit den politisch-gesellschaftlichen Verstrickungen pädagogischen Forschens und pädagogischen Handelns auseinandergesetzt hat“, die eigene Biografie mustern: „Wie ist es zu erklären, daß die Erziehung und ihre Wissenschaft so sehr unter- und gleichzeitig überschätzt werden können, dabei aber in beiden Fällen eine negative Einschätzung erfahren?“

*Ein Lehrer und seine Wissenschaft* (Jg. 33 [1993], H. 2, S. 193–206)

S. 648

geben *Anne Frommann* und *Reinbart Lempp* einander in einem Briefwechsel Anlässe und Einwände, um gemeinsame Antworten auf schwierige Fragen zu suchen: Mit welchen Hoffnungen, wenn schon nicht Gewissheiten, können wir eigentlich – ob in therapeutischen oder pädagogischen Situationen oder einfach als Bürger – weiter handeln angesichts immer erneuter Erfahrungen zerstörerischer Aggressivität?

*Was „nützen“ Ihnen Theorien?* (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 103–113)

S. 662

begründet *Klaus-Jürgen Tillmann* seinen Zweifel, ob die scheinbar den Vorstellungen reformpädagogisch gesonnener Pädagogen entsprechenden Stellungnahmen, die man neuerdings aus der Industrie vernimmt – die Schule arbeite zu konventionell, sie solle lieber „Schlüsselqualifikationen“ fördern („von der Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken“) –, nicht eine trügerische Harmonie suggerieren. Ihm scheint eine „ideologiekritische Analyse dieser neuen Töne aus den Chef-Etagen [...] dringend geboten“. Dazu gibt er in sieben Punkten Hinweise.

*Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung*  
(Jg. 34 [1994], H. 1, S. 137–148)

S. 673

berichtet *Rudolf Lennert* aus einer dunklen Zeit: „Ich will endlich versuchen, aus eigenen Erfahrungen und denen anderer und aus Teilen des ziemlich spärlichen Dokumentenmaterials, ein Bild eines fast vergessenen Kapitels der Geschichte des Dritten Reiches zu geben: der Lage der deutsch-jüdischen ‚Mischlinge‘.“ Der ersehnte Beruf darf nicht ausgeübt werden. Ehemals „gute Bekannte“ vermeiden jeden Kontakt. Trotz allem gab es einen „Gewinn“: den „Zuwachs an Intensität des Familiären, in meiner elterlichen wie in meiner eigenen Familie [...] Dem steht ein Verlust gegenüber: In all den zehn Jahren habe ich, intensiven Kontakten zum Trotz, nur zweimal neue Freundschaften geschlossen.“

*Zugehörigkeit, Selbstbewusstsein, Fremdheit* (Jg. 26 [1986], H. 3, S. 381–395)

S. 605

liest *Winfried Rösler* einen klassischen pädagogischen Text noch einmal: die Abschnitte über die „Pädagogische Provinz“ aus Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. Dies sei nicht etwa ein Modell für eine „ideale“ Erziehung, sondern im Gegenteil: Die Art der literarischen Darstellung erweise Goethes Skepsis und ironische Distanz gegenüber dem pädagogischen Fortschrittsglauben seiner Zeit. Eine analoge Distanzierung von hehren pädagogischen Ansprüchen entdeckt Winfried Rösler in Mozarts Musik zur „Zauberflöte“.

*Pädagogische Provinzen und Utopien* (Jg. 29 [1989], H. 3, S. 367–375)

S. 620

informiert *Jürgen Lott* über eine sehr grundsätzliche Auseinandersetzung um Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule, die schon seit längerer Zeit „intern“ unter den Religionspädagogen geführt worden sei. Durch den Streit um den „Modellversuch ‚Lebensgestaltung/Éthik/Religion‘ [LER]“ des Landes Brandenburg hat diese Debatte neuerlich auch öffentliche Resonanz gefunden. Jürgen Lott plädiert streitbar „für einen lebensweltorientierten Religionsunterricht, der konfessionelle Provinzialität überwindet und sich der Vielfalt religiöser Orientierungen stellt“.

*Religion in der Schule* (Jg. 32 [1992], H. 3, S. 425–443)

S. 629

fragt *Walter Hoffmann*, der „sich ein ganzes Lehrerleben lang mit den politisch-gesellschaftlichen Verstrickungen pädagogischen Forschens und pädagogischen Handelns auseinandergesetzt hat“, die eigene Biografie mustern: „Wie ist es zu erklären, daß die Erziehung und ihre Wissenschaft so sehr unter- und gleichzeitig überschätzt werden können, dabei aber in beiden Fällen eine negative Einschätzung erfahren?“

*Ein Lehrer und seine Wissenschaft* (Jg. 33 [1993], H. 2, S. 193–206)

S. 648

geben *Anne Frommann* und *Reinbart Lempp* einander in einem Briefwechsel Anlässe und Einwände, um gemeinsame Antworten auf schwierige Fragen zu suchen: Mit welchen Hoffnungen, wenn schon nicht Gewissheiten, können wir eigentlich – ob in therapeutischen oder pädagogischen Situationen oder einfach als Bürger – weiter handeln angesichts immer erneuter Erfahrungen zerstörerischer Aggressivität?

*Was „nützen“ Ihnen Theorien?* (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 103–113)

S. 662

begründet *Klaus-Jürgen Tillmann* seinen Zweifel, ob die scheinbar den Vorstellungen reformpädagogisch gesonnener Pädagogen entsprechenden Stellungnahmen, die man neuerdings aus der Industrie vernimmt – die Schule arbeite zu konventionell, sie solle lieber „Schlüsselqualifikationen“ fördern („von der Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken“) –, nicht eine trügerische Harmonie suggerieren. Ihm scheint eine „ideologiekritische Analyse dieser neuen Töne aus den Chef-Etagen [...] dringend geboten“. Dazu gibt er in sieben Punkten Hinweise.

*Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung*  
(Jg. 34 [1994], H. 1, S. 137–148)

S. 673

nimmt *Wolfgang Harder* die Vorwürfe von Daniela, Tommy, Staschek und anderen Jugendlichen gegen ihre Schule („echt zuviel“, „immer nur dasselbe“, „was geht es mich an?“) ernst und entwickelt vor diesem Hintergrund seinen Vorschlag einer Schule, die sich auf nur wenige Lernfelder konzentriert. In ihr wird nicht „durchgenommen“, sondern Fragen werden geklärt, Probleme gelöst und ernst zu nehmende Produkte entstehen. Es geht nicht mehr um die „Vermittlung“ von Gegenständen, sondern um den Umgang mit ihnen innerhalb von deutlichen Sach- und Lebensbezügen.

„Was erwartet ihr eigentlich noch alles von mir?“ (Jg. 36 [1996], H. 3, S. 441–453)

S. 685

erzählt *Christian Heimpel* eine Geschichte aus den letzten Monaten des 2. Weltkriegs und damit der Nazizeit. Ein siebenjähriger Junge gerät in Verdacht, ein unverbesserlicher Dieb zu sein. Sein Leugnen hilft ihm nicht, sondern ist seinen Eltern nur ein weiterer Beweis für seine Schuld und Verstocktheit und führt darum zu immer härteren Strafen, schließlich zu seiner ihn „rettenden“ Entfernung aus dem gemeinsamen Haushalt. Nur angedeutet wird die Frage, ob die Unfähigkeit der Eltern, das Kind aus seiner Angst und Verzweiflung zu befreien, und ihre Blindheit für die wirklichen Geschehnisse nicht auch mit der Verblendung und Verhärtung der Zeit zu tun haben.

*Hartmut von Hentig* hofft in einem kurzen Nachwort, dieser Bericht möge in dem Leser „den Wunsch wecken, besser zu verstehen – das Kind wie die Eltern, das Opfer wie die Täter“.

*Bericht über einen Dieb* (Jg. 40 [2000], H. 1, S. 57–82)

S. 698

richtet *Egon Schwarz* den Blick des Emigranten auf Österreich, das Land seiner Geburt, und fragt nach dessen politischer Rolle in den Jahren vor 1945 und nach dem späteren Umgang mit den „historischen Handlungen“ und ihren Folgen. Er diagnostiziert ein „gespaltenes Bewusstsein“ und einen Hang zum Vergessen, nachweisbar noch in einer gegenwärtigen Debatte über die „unbequeme Vergangenheit“. In der „großen Perspektive“ zeige sich allerdings, „dass zwar Österreich im heißen Mittelpunkt der Problematik um die von Hitler Verfolgten stand und steht, dass aber das Verhalten seiner Politiker und von Teilen seiner Bevölkerung kaum einzigartig zu nennen ist“.

*Österreich, eine ganz normale Nation* (Jg. 42 [2002], H. 4, S. 431–446)

S. 724

fordert *Ludwig Liegle* unter Berufung auf Piaget eine „neue, an Internationalität ‚angepasste‘ Lernmethode“, die dem Leben unter den Bedingungen von Internationalisierung und Globalisierung Rechnung trägt. Die Entwicklung der Dialogfähigkeit unter den Kulturen sei ein Problem der Erziehung und des Lernens, das nur unter Verzicht auf intellektuellen Egozentrismus und unter der Maßgabe wechselseitiger Anerkennung zu bewältigen sei. In diesem Sinne sei ein erziehender Unterricht geboten, der sich nicht mehr nur die Ausbildung eines „Gedankenkreises“, sondern auch die eines „Umgangskreises“ zur Aufgabe mache.

*Dialog der Kulturen* (Jg. 42 [2002], H. 4, S. 447–457)

S. 740

entfaltet *Hermann Giesecke* seine „Eingangsthese [...], dass die Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft umso entbehrlicher wird, je mehr sie sich als Disziplin ‚normalisiert‘“. Er bündelt seine Überlegungen unter zwei Rubriken: „Überschätzung der empirischen Forschung“ und „Pädagogiken“ (anstelle der Allgemeinen Pädagogik), und er bezweifelt, dass eine „klinische“ Komponente in der Disziplin das Grundproblem einer zunehmend selbstreferenziellen Erziehungswissenschaft lösen könne.

*Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft?* (Jg. 44 [2004], H. 2, S. 151–165)

S. 751

*Mitteilungen*

S. 767

## Demokratisch leben

Von Hartmut von Hentig\*

Meine These ist: Unsere Demokratie wird durch Technokratie, Scientokratie, Bürokratie und nicht zuletzt durch pädagogische Abrichtung ersetzt werden — also durch automatische Systeme und anonyme Systemzwänge bis hin zur Revolution —, wenn wir nicht viel Zeit aufwenden für die Fragen, Irrtümer und Zweifel der jeweils anderen, für Beratung und Belehrung, für geduldige Überzeugung und noch geduldigere Revision, für immer neue Entscheidung und leidlichen Kompromiß, für Prozesse, die ich zusammenfassen will als die *Ermöglichung des Lernens*.

Lernen ist in unserer Welt die einzige glaubhafte Alternative zu Gewalt, die wir tun oder leiden, und zu automatischem Vollzug. Lernen ist damit ein politischer Begriff geworden. Lernen gehört zur Demokratie, wenn darunter nicht in erster Linie der Zustand des Noch-nicht-Fertigseins, sondern ein Prozeß bewußter Veränderung verstanden wird, dann müssen die Institutionen der Demokratie auch sichern helfen, daß wir lernen, demokratisch zu leben, daß wir den Veränderungen unserer Umwelt nachkommen, daß wir die Maßnahmen und Zustände unserer Gesellschaft gemeinsam beurteilen und kontrollieren können, daß wir uns sinnvoll entlasten. Denn die Demokratie selbst lebt davon.

In unserer als bedroht empfundenen Demokratie sind wir umgeben von Menschen und Einrichtungen, die diejenigen entlarven, die die Regeln der Demokratie nicht einhalten. Das ist nötig, aber zugleich auch viel zu wenig, ja, es könnte gefährlich sein, weil es die einen auf die Schuld und die anderen auf das Richten festlegt. In beidem ist kein Lernen.

Meine Frage, die ich nicht nur als Pädagoge, sondern vor allem als Staatsbürger stelle, lautet: *Warum* werden die Regeln der Demokratie nicht eingehalten? Und meine hypothetische Antwort lautet: Weil man ihren Sinn nicht deutlich, nicht anhaltend und nicht früh genug erfahren hat. Demokratie ist für die meisten Menschen eine gewiß „wertvolle“, aber unverständliche, unpraktische und eigentlich nur dann nützliche Sache, wenn man sie auszubeuten bereit ist: sie mißbraucht. Davon, wie man in der Demokratie lernend leben muß, gerade weil die Demokratie selbst nie endgültig „gewußt“ oder „gekonnt“ oder „eingehalten“ wird, handelt dieses Referat.

Von den beiden Wörtern, die das Thema bilden — dem Adverb „demokratisch“ und dem Verb „leben“ —, gebrauchen wir das erste heute sicher häufiger als das zweite (ich habe das nicht nachgeprüft, aber es ist eine plausible Vermutung). Daß einer „lebt“, also nicht tot ist — das ausdrücklich festzustellen haben wir, gottlob, nicht täglich Anlaß. Aber der Wunsch, mit dem Wort „demokratisch“ oder „Demokratie“ etwas zu behaupten,

\* Vortrag, gehalten am 8. 2. 1970 in München aus Anlaß der Verleihung des Theodor-Heuss-Preises.

etwas zu fordern, etwas von etwas zu unterscheiden, was in unserer Gesellschaft gerade eine Rolle spielt, der stellt sich unablässig ein. Auf jeder Seite einer beliebigen Tageszeitung finden wir die Demokratie mehrfach erwähnt und beschworen — nicht nur im politischen Teil, sondern natürlich auch im wirtschaftlichen, im kulturellen, im Sportteil.

Ich will einmal annehmen, daß die Menschen, weil sie das Wort so oft hören, lesen und gebrauchen, auch wissen, was es meint etwa in dem Sinn, daß sie sagen könnten, was eine „gute Demokratie“ sei, so wie man weiß, was ein Leberknödel ist, wenn man weiß, was ein guter Leberknödel ist.

Ich habe zugleich Gründe, anzunehmen, daß die Menschen nicht so sehr genau wissen, was „leben“ heißt, wiederum so, daß sie auch sagen könnten, was ein „gutes Leben“ ist — ein gutes Leben in diesem Teil des zwanzigsten Jahrhunderts. Sie machen so gründliche Bilanz nicht; sie wissen nicht einmal, wie das *tatsächliche* Leben ist — es läuft ab, es ist mühsam und zeitraubend, es muß mit der Bombe, mit Bayern und demnächst mit Haschisch gelebt werden. Was kann man da sonst wissen?

Ich will also fragen: Wie leben wir heute? und: Wie wäre dieses Leben „gut“? und ich tue das zunächst abseits von „Demokratie“.

Wir leben

*erstens* sehr unterschiedlich, viel unterschiedlicher, als die gemeinsame Verfassung, die gemeinsame Rechtsordnung, die gemeinsamen Wirtschafts-, Verkehrs-, Bildungs-, Nachrichtensysteme uns glauben machen — die Illustrierten, die Neujahrsreden des Herrn Bundespräsidenten, die Demonstrationen, die Reklame — die alle ohne Unterschied zu uns allen zu reden behaupten;

aber in der nicht ausgesprochenen und darum nicht beantworteten Verschiedenheit unseres Lebens haust eine bedrückende Ahnung von Willkür und falscher Schicksalhaftigkeit und in dieser Ahnung die Hoffnung auf wirkliche soziale Gleichheit, Gemeinverständlichkeit, Gerechtigkeit oder auf einen harten, klärenden Austrag des Widerspruchs.

Wir leben

*zweitens* sehr wechselnd, in dauernder Veränderung oder doch in der dauernden Zumutung, heute anders zu leben als gestern: mit Pop und Sex, mit Mondfahrt und Pille, mit Gesamtschule und Arbeitslehre, mit Milch in der Plastiktüte, Vietnam in der Wohnstube, Mehrwertsteuer auf jeder Rechnung;

aber zugleich fürchten wir die Veränderung und daß wir mit ihr nicht mehr fertig werden könnten; sie macht das eben mühsam Gelernte wieder unnütz, setzt uns peinlich ungewohnten Lagen aus, macht den jungen Naseweis dem Älteren überlegen, der sich schon auf das alte Neue festgelegt hat.

Wir leben

*drittens* sehr unbewußt, ohne ausreichende Aufklärung über die immer größere Zahl von Dingen, die über uns entscheiden, und die nicht gerin-

gere, über die wir entscheiden, ohne ausreichende Vorstellung vom größeren Zusammenhang, ohne rechte Phantasie für das noch immer Mögliche;

aber zugleich sind wir angewiesen auf solche Aufklärung und Vorstellung; wir leben vom Vertrauen auf andere, die wir nicht kennen; wir begeben uns in den Verkehr oder in eine Bank oder in ein Krankenhaus in der ungedeckten Zuversicht, daß die Menschen dort kompetent, gutartig, glaubwürdig seien — daß auf die öffentliche Vernunft Verlaß sei, daß es Begründungen gebe für das, was getan wird, auch wenn wir sie nicht kennen oder verstehen.

Wir leben

*viertens* machtlos, im Bewußtsein von Ohnmacht oder auch der Ohnmacht schon überführt — durch Behörden, Preisentwicklungen, Bilder aus Biafra, die Tagesnachrichten, deren Überschriften uns unser Schicksal verkünden: „Die Versicherung für Rentner wird teuer“, „Der numerus clausus wird bis 1975 nicht verschwinden“, „Die XYZ-Partei kann die Wahlen nicht gewinnen“;

aber wir sind zugleich umgeben von Chancen, von Technik und Reichtum, von verfaßten Rechten und Millionen Gleichgesinnter — und werden, weil wir sie nicht nutzen, von schlechtem Gewissen oder schlechten Verführungen geplagt.

Wir leben

*fünftens* in einem System, in einer Welt, in der fast alles — die Produktion, die Erkenntnis, die Kommunikation und sogar die Freizeit — „arbeits-  
teilig“ vor sich geht;

aber wir wollen und sollen uns selbst bestimmen, und die klugen Leute sagen uns obendrein, daß das System die *Systemkritik*, ja ein gewisses Maß an *Systemwidrigkeit* brauche, um nicht dem Zwang der eigenen „Vollkommenheit“ zu verfallen; zugleich vernimmt bei dem Wort „System“ niemand mehr, was das Wort eigentlich besagt — einen „Zusammenhang, der sich selbst erhalten will“ —, sondern immer entweder eine bössartige verkappte Herrschaft oder eine rationale, befreiende Utopie.

Wir leben

*sechstens* von der Wissenschaft, d. h. von der Rationalität der Erkenntnisse und Erkenntniszusammenhänge, die unsere konkrete Existenz ermöglichen: grüne Welle im Verkehr, schaumfreies Seifenpulver für die Waschmaschine, Computer zur Verbrechensbekämpfung, zur Stromabrechnung, zur Programmierung von Produktionsabläufen und Lehrstoffen — um nicht von den sehr komplizierten Wissenschaften zu reden, die die Stabilität des Geldes sichern, uns gesund erhalten, das Bildungssystem und den beruflichen Nachwuchs regeln, die Folgen unseres Fortschrittes analysieren;

aber das meiste davon verstehen wir nicht einmal im Ansatz; wir verstehen, daß es funktioniert, aber wir wagen nicht zu fragen, ob es nicht

auch anders funktionieren könnte; wir verhalten uns zur Wissenschaft wie zu einer Magie; wir nehmen ihre Ergebnisse ergeben hin — und dabei ist Wissenschaft doch gerade durch die Offenlegung ihrer Voraussetzungen und ihres Erkenntnisweges und damit der möglichen Alternativen definiert.

Wir leben

*siebens* in einem für andere Zeiten und andere Völker schlecht vorstellbaren öffentlichen Reichtum, umgeben von materiellen Mitteln, die wir so oder so nutzen könnten und dadurch unser Leben tiefgreifend ändern, wenn wir uns dazu entschieden;

aber wir haben Angst vor der Entscheidung, Angst sie könnte falsch sein, uns vorgeworfen werden oder manipuliert, nicht unsere eigene sein, und so überlassen wir die Fülle der Mittel dem einzelnen, der sie in der Reproduktion ihrer selbst investiert.

Wenn ich nun sagen sollte, wie dieses widersprüchliche, verwirrende, herausfordernde Leben „gut“ sein könnte, „gut“ indem die Widersprüche lösbar, die Chancen nutzbar, die Leiden, Gefahren, Dummheiten, Frustrationen vermeidbar, die Hoffnungen wieder lebendig werden, dann würde ich ohne Zögern sagen: „gut“ könnte es werden, wenn es wirklich demokratisch würde. Ich versichere im gleichen Atem, daß ich denselben Tatbestand lieber mit einem anderen Namen bezeichne — „menschlich“, „friedlich“, „aufgeklärt“ —, aber weil ich nicht nur das kollektive Überleben in der technischen Zivilisation meine, sondern ein Leben, in dem ich mich verwirklichen kann — und jeder andere auch —, muß ich doch „demokratisch“ sagen, weil nur dieses Wort das Verfahren *und* das Motiv der Selbstbestimmung des einzelnen unter den Vielen bezeichnet.

Die empirische — an der Beobachtung unserer Verhältnisse gewonnene — „Definition“, die ich dem Wort so habe zuteil werden lassen: „demokratisch/Demokratie heißt die bewegliche Regelung unseres komplizierten heutigen gemeinsamen Zustands so, daß sich in ihm jeder so weit wie möglich selbst verwirklichen kann“ — diese Definition wird weder von der Historie noch von der Systematik gedeckt. Darum werde ich wohl auch getadelt werden — von sehr verschiedenen Gruppen:

- von denen, die sagen, „Demokratie“ sei eine Herrschaftsform, verfaßte und operationalisierte Volkssouveränität, Teilung, Beschränkung, Kontrolle der Macht, Mehrheitsbeschluß und Minderheitenschutz, Presse- und Meinungsfreiheit, Chancengleichheit im Rahmen der Verfassung; und
- von denen, die sagen, „Demokratie“ sei Selbstbestimmung durch allseitige Mitbestimmung, gerade nicht Herrschaftsform, sondern deren Abwesenheit, die Verwirklichung der politischen, rechtlichen, sozialen, wirtschaftlichen Gleichheit, weil Ungleichheit potentiell immer wieder Herrschaft hervorbringe; von denen also, die an die Möglichkeit eines herrschaftsfreien Lebens glauben, wenn die rationalen Bedingungen

dafür geschaffen würden: Aufgeklärtheit der Personen, Transparenz der Entscheidungen, gemeinsame Verfügung über die gesellschaftlichen Mittel.

Über beide Tadel bin ich nicht froh, denn beide Gruppen haben ja auch recht. Aber beide scheinen nicht von unserem *jetzigen* Leben zu sprechen und davon, daß Demokratie *ihm* Hilfe geben soll. Beide scheinen auf eine abstrakte Legitimation irgendwo in der Vergangenheit oder irgendwo in der Zukunft zu pochen. Beide scheinen etwas zu unterschlagen — den Abstand zur heutigen Realisierung. Beiden scheint der Selbstzweifel und die daraus hervorgehende Bereitschaft zu Experiment oder Kompromiß zu fehlen.

Weil ich den Anspruch von Geschichte und Utopie ernst nehme, will ich es mir mit meinem empirischen Begriff von Demokratie nicht zu einfach machen — auch nicht unter dem Vorwand, ich hätte hier und jetzt nicht genug Zeit, ihn zu erklären. Ich will an drei Prädikationen der Demokratie zu zeigen versuchen, wie Demokratie als historische Herrschaftsform, als freie Konstruktion einer prinzipiell möglichen Selbstbestimmung und als eine in der Gegenwart zu erfüllende notwendige Qualität unseres Lebens in der technischen Zivilisation nicht nur vereinbar sind, sondern aufeinander angewiesen — wenn man ernst nimmt, daß „demokratisch zu leben“ gelernt werden muß und daß *die Demokratie selbst die formale Ermöglichung dieses fortdauernden Lernprozesses ist*. Die drei Prädikationen sind neutral; sie sollen helfen, den gewohnten Blickpunkt zu verlassen und neu auf die Sache zu sehen; sie lauten:

- Demokratie ist ein Prozeß
- Demokratie ist ein Bewußtsein
- Demokratie ist eine Institution.

#### *Demokratie als Prozeß*

„... als Prozeß“ meint nicht das Selbstverständliche: es wird entschieden, gehandelt, verändert. „... als Prozeß“ meint auch nicht das Noble, Weise, Bescheidene: wir sind noch nicht fertig. Es meint das viel Radikalere: Demokratie muß sich ständig selbst hervorbringen — auch als Idee; sie muß in jedem ihrer Schritte, in jeder ihrer Maßnahmen enthalten, glaubhaft und erkennbar sein — auf die Situation hin, in der sie sich bewähren soll; sie vergeht sich gegen ihre eigene Prämisse, wenn sie sich damit begnügt, der Verwirklichung der einmal gegebenen guten Verfassung oder der einmal erdachten Vision nachzugehen. Beide sind nötig; beide sind nur Faktoren; beide sind nicht endgültig. Die Veränderungen, die die Demokratie durchmacht, sind folglich nicht leidige, sondern gewollte und notwendige: weil das Leben, seine Verhältnisse, seine Mittel, seine Bedürfnisse sich ändern und auch ändern sollen — diesseits aller Demokratie.

— So haben Wachstum, Wissenschaft und Technik die *äußeren* Verhältnisse geändert und strafen unsere verfassungspolitische Unbeweglichkeit an allen Enden. Aus dem liberalen „Nachtwächterstaat“, der die Unternehmensfreiheit der Bürger schützen sollte und nichts weiter, ist selbst ein gewaltiger Unternehmer geworden — kein Produzent (das wäre ein Untermertum zweiter Ordnung!), sondern ein umfassender Forschungs-, Planungs-, Koordinierungs-, Informations-, Sicherheits-, Wohlfahrts-Unternehmer. Bei der Dynamik und Verflochtenheit industriellen Wirtschaftens z. B. kann sich die Exekutive eines modernen Staates nicht auf die Eindämmung der sich gerade ereignenden Krisen beschränken; sie muß sie vorhersehen, ihnen vorbeugen, vorausplanen; und wenn sie geplant hat, muß sie die Planung auch praktisch durchsetzen; denn jede Planung muß sich ihre eigenen Voraussetzungen sichern, sonst kann jeder Mutwille sie „widerlegen“. Der Parlamentarismus — eine geniale, ökonomische, demokratische Antwort auf die Verhältnisse des ausgehenden 18. Jahrhunderts — kann demgegenüber die Ansprüche gar nicht erfüllen, mit denen er sich selbst noch behängt; er kann „Kontrolle und Initiative“ nicht mehr leisten, ohne daß zugleich ihre armselige Beschränkung deutlich würde: wie sehr das Parlament selbst vom gegebenen System abhängt. Die Parlamente funktionieren noch, aber sie befriedigen gerade nicht das Bedürfnis nach Mitbestimmung, dem sie ihre Entstehung verdanken. Die Parlamente sind auch das erste, was die Diktaturen abschaffen und durch eine Karikatur ersetzen. Das heißt aber, daß sie sich abschaffen lassen — sie, die die Diktatur *verhindern* sollten —, während das Industriemanagement, die Armee, die Universitäten, die Kirchen und vor allem die Bürokratie die jeweilige „Machtergreifung“ überleben.

Eine realistische Demokratie nimmt die Veränderung der Verhältnisse in sich auf. Rolf Berth schlägt in seinem Buch „Auswege aus einer unglaublichen Demokratie“ vor, das Parlament solle zur „Institutionalisierung der permanenten friedlichen Revolution“ die Verfassungs- und Gesetzesordnung in bestimmten Abständen überprüfen und neu erarbeiten. Wenn es dabei konsequent verfährt, müßte es sich unter gegebenen Umständen selbst abschaffen.

— Es ändern sich auch die *inneren* Verhältnisse. Keine Prognose hat uns vor 15 Jahren die Hippies, die Wiederkehr des Jugendstils, den Mao-Kult, das Interesse der akademischen Jugend an Politik, Psychologie, Pädagogik, den flagranten Irrationalismus eines nicht unbeträchtlichen Teils der heutigen Jugend vorhergesagt, keine hätte dergleichen vorhersagen können! Veränderungen sind weder immer linear noch allein quantitativ. In Amerika, in dem man noch vor 30 Jahren auf die Formel „bigger and better“ schwor, denkt man heute mehr als in irgendeinem anderen Land über „a different quality of life“ nach. Es gehört zum empirischen Charakter der Demokratie, daß sie der kommenden Generation nicht nur das Recht, sondern auch die Gelegenheit einräumt, anders zu werden und anders zu entscheiden als die gegenwärtige. Diese kommende Generation

könnte Max Horkheimers Ableitung der anhaltenden Inhumanität dieser Welt aus dem Verlust der Transzendenz ernst nehmen und religiös werden; sie könnte auch umgekehrt die Menschlichkeit endlich mit radikal immanenten Mitteln durchsetzen wollen, in großen Scharen Europa und Amerika verlassen und in den Entwicklungsländern die Probleme, die heute Biafra und Vietnam heißen, vielleicht nicht lösen, aber total verändern; sie könnten dabei herausfinden, daß die Nationalstaatenstruktur und die funktionale Verwaltung nicht die Sicherung der Demokratie, sondern ihre Korruption sind, weil sie ihr ein absolutes Maß setzen.

Demokratie als Prozeß heißt, die Offenheit der Verhältnisse nicht nur hinnehmen oder bejahen, sondern ihre Öffnung furchtlos betreiben.

Der Kaiser Hwang Ti in dem Stück „Die chinesische Mauer“ von Max Frisch hat die Große Mauer um sein Reich gelegt, um es gegen den Einbruch der Zeit und diese Veränderung zu schützen. Innerhalb der Mauer verkündet er „die Große Ordnung, die wir nennen die Wahre Ordnung und die Einzige Ordnung und die Endgültige Ordnung“. Dergleichen wollen nicht nur Tyrannen verkünden! Aber wo es diese Ordnung gibt, wo die Menschen an sie glauben, da kann keine Demokratie mehr sein. Jede absolute Norm steht im Widerspruch zu der einen Absicht, durch die sich Demokratie von anderen Gesellschaftsordnungen unterscheidet: eine bewegliche Regelung zu sein, die den sich wandelnden Willen der Menschen so ernst nimmt wie seine doch nur unterstellte unwandelbare Vernunft. Denn auch die absolute Vernunft hebt die Demokratie auf.

In einem Zukunftsroman, den der phantasievolle Autor der „Letzten Tage von Pompeji“ in der Mitte des vorigen Jahrhunderts schrieb, haben Menschen in einem erdachten unterirdischen Reich ein Elixier erfunden, das Vrill, mit dessen Hilfe sie alles können: Energie erzeugen, Dinge produzieren, Gedanken übertragen, ihr Leben verlängern, töten. Und weil es jeder handhaben kann, jeder also jederzeit in jedermanns Hand ist, sind sie alle voreinander sicher — solange die Vernunft herrscht. Regieren muß in einem solchen Land niemand. Es wird nur verwaltet. Dies ist das Vorbild einer perfekten, mühelosen, konfliktlosen, leidenschaftslosen und veränderungslosen Technokratie. — Die einzige Wachsamkeit dieser Gesellschaft richtet sich auf die Kinder und ihren noch vernunftlosen Zustand. Freilich: mit Hilfe von Vrill lassen auch sie sich schnell auf Vernunft „programmieren“, wie wir heute sagen würden, und so ist das dortige Leben ohne Gefahr und ohne Ereignis, bis sich eines Tages ein Mensch aus der Oberwelt zu ihnen verirrt. Durch Vrill-Transfusionen lernt er ihre Sprache und wird auf ihre Denk- und Lebensweise eingelassen; aber als er sich in ein Mädchen der Unterwelt verliebt, muß man ihn — leider — „desintegrieren“, weil auf seine Vernunft von da an kein Verlaß ist.

Diese Geschichte ist so lehrreich, weil sie zeigt, welchen Preis wir für den totalen Frieden, die totale Gerechtigkeit, die totale Verfügung über die Bedingungen unserer Existenz, für die totale Vernunft zu zahlen hätten. Ich versuche nicht, diesen Preis mit einem Wort zu benennen — es bliebe

notwendig unbefriedigend —, und es mag auch sein, daß eine andere Generation dies nicht als Preis empfindet. Aber einstweilen finden wir uns unfähig, so vernünftig zu werden — und wollen es auch nicht. Und diesem Willen gibt die Demokratie eine Chance, sie schützt ihn gegen Technokratie und zwingt ihn zugleich zu rationaler Artikulierung.

Wer heute bei uns die Große Ordnung verkündet oder für unvermeidlich hält, tut es nicht als Tyrann, sondern

- erstens, weil die Technik die Herrschaft von Menschen über Menschen ohnedies durch ein Funktionsverhältnis ersetze; das Effizienzprinzip der Technik überforme unsere Bedürfnisse; Prioritätenprobleme z. B. fielen dieser Identität von Funktionserfüllung und Bedürfniserfüllung anheim; er tut es
- zweitens, weil aus der Versachlichung der Welt durch die Technik ein Zwang zur Planung folge; Planung aber lasse, je besser man sie mache, um so weniger der politischen Entscheidung übrig; der Planungszwang ziehe gleichsam einen Zustimmungszwang nach sich, den wir heute pädagogisch schon durch einheitliche Sozialisations- und Lernprozesse vorbereiten.

Diese Argumente pflegen Empiriker mit dem Hinweis auf die Begrenztheit unserer Mittel, die gottlob beschränkte Manipulierbarkeit des Menschen und seine konstitutionelle Unfertigkeit zu beantworten: er könne seine zukünftigen Bedürfnisse nicht vorhersehen und vor allem *müsse* er nicht so leben, wie er es sich selbst vornimmt oder prophezeit. Ich meine, es wäre nicht weniger empirisch und nicht weniger wichtig, auf das rationale Widerstandspotential, die rationale Phantasie hinzuweisen, mit der der Mensch sich zu seiner eigenen Empfindlichkeit, seiner Irritierbarkeit, seinem Anderssein, seiner Anfälligkeit für Angst, Einsamkeit, Neurose, Krankheit, ja zu seiner Veränderung oder Unveränderbarkeit stellt — *wenn dies in seiner Gesellschaft eine „normale“ Möglichkeit ist*. Bei uns ist es das nicht. Arnold Gehlens Beschreibung der bevorstehenden „Selbstregulierung des gesellschaftlich-geschichtlichen Prozesses im Sinne der wirksamsten und leichtesten, jedenfalls optimalen Verarbeitung der eigenen Daten“ hätte sonst schon in dem Augenblick, als sie ausgesprochen wurde (1963), so empören sollen, wie sie unweigerlich heute die Jüngeren empören würde, wenn sie sie aufschlüge. Noch ist es nicht zu spät für solche Empörung, noch können wir unseren Grundplan ändern und demokratisch und mündig zu leben beschließen statt reguliert und reibungslos: wir können bei Rot über die Kreuzung gehen, wenn die Straße frei ist, und überhaupt zu Fuß; zwei lange Briefe zu Weihnachten schreiben statt 50 Pakete zu packen und 500 Postkarten zu schicken; als Lehrer die Schüler wirklich bis zu Ende anhören und das Pensum fahren lassen; als Publizist eine Maske überziehen, und die Regeln des Anstandes verlassen und unerwünschte Recherchen für „Unerwünschte Reportagen“ machen, wenn man den Verdacht hat, daß die Regeln der Demokratie verletzt

werden; die große Premiere zur Einweihung des neuen Schauspielhauses nicht besuchen, obwohl man eingeladen ist und alle anderen besseren Leute auch . . .

Planung ist überflüssig, wo sich alle Faktoren ohnedies so verhalten wie geplant. Demokratische Planung ist Planung von Alternativen, von Modellen, an denen unser Spielraum sichtbar und nutzbar wird, so daß wir uns *nicht* so verhalten! Gehlens Prophezeiung von einem „Kristallisationszustand“ unserer Gesellschaft könnte schon ihrem eigenen Verfremdungseffekt erliegen, wenn wir Prozesse nicht so zu scheuen gelernt hätten.

Damit dies alles nicht zur Auflösung, sondern — wie gewünscht — zur jeweiligen Ermöglichung der Demokratie führt, braucht die Gesellschaft freilich ein Bewußtsein von Demokratie und einhellige Verfahren.

### *Demokratie als Bewußtsein*

Demokratie als Bewußtsein — so muß ich wieder mit einer Negation beginnen — meint nicht die integre republikanische Gesinnung, nicht das moralische Vorurteil für den kleinen Mann, nicht die nie erschütterte Überzeugung *that democracy is best*. Auf dem Hintergrund von „Demokratie als Prozeß“ bedeutet „Demokratie als Bewußtsein“: die begründete — nicht ablassende — Bereitschaft, selbst zu lernen und andere lernen zu lassen, wie Selbstbestimmung in der Gemeinschaft und Gesellschaft möglich gemacht werden kann. Sie bedeutet: glauben, daß die Menschen dies lernen können, und wissen, daß man selbst für dieses Lernen-können — auch das der anderen — mitverantwortlich ist. Sie bedeutet: an die Stelle des Satzes „Der kann nicht und also darf er nicht“ müssen die Sätze treten „Der kann *noch* nicht“ und „Vielleicht kann er noch nicht, weil er immer nicht darf“ und „Vielleicht kann ich ihm helfen“. Demokratie, gerade wenn wir sie haben, *will not always seem best*. Wenn ich auch dann nicht aufhöre, den Sinn der Regeln und Prinzipien der Selbstbestimmung in der Gemeinschaft herauszufinden und mit anderen zu verwirklichen, dann habe ich jenes Bewußtsein. Ermöglichen, erproben, lernen — das sind die demokratischen Verben; schon haben, schon wissen, oder nicht wissen wollen — das sind die undemokratischen.

Ich will das an einem Leitartikel einer unserer großen unzweifelhaft demokratisch gesonnenen Tageszeitungen über „Konsum der Unmündigen“ illustrieren.

„Was die Banknachbarin, was der Junge von nebenan ‚trägt‘, das ist heute schon für die Sechsjährige wichtig. Wenig später wird Mutters Lippenstift heimlich ausprobiert, und bald kauft man ihn sich selbst vom Taschengeld . . . Nach dem Lippenstift . . . kommen die Zigaretten und andere Stimulantien . . . Es kommen, wenn die Jungen achtzehn sind, der Führerschein und die Faszination durch das Auto. Die Zigaretten und das Auto . . . treiben die Unmündigen früh zum Verdienen, machen sie stumpf gegen das Lernen, das die Aufgabe dieses Alters ist. Die Kinder . . . schauen kaum hin, wenn ihnen der Biologielehrer die schrecklichen Bilder der zerstörten Lunge eines Drei-

Bigjährigen zeigt, der früh zu rauchen begonnen hat. Wie sollten sie auch, da in der gleichen Schule das Rauchen seit kurzem erlaubt und ein Rauchzimmer eingerichtet worden ist.“

Und das Fazit:

„Es wäre gut, wenn die freie westliche Gesellschaft . . . den Mut fände, die notwendigen Schranken zu setzen . . . Das Geschrei der Betroffenen, die mit dem Modewort ‚autoritär‘ schnell bei der Hand sind, sollte die Verantwortlichen nicht schrecken.“

Was hieran falsch ist, sind nicht die einzelnen Beobachtungen, sondern das Bewußtsein, in dem sie gemacht sind und in dem darum andere Beobachtungen keinen Platz haben. (Wer Kinder kennt, weiß doch, daß sie nicht erst mit sechs, sondern schon mit drei Jahren anfangen, sich dafür zu interessieren, was die Nachbarskinder tragen — warum übrigens sollten sie nicht? Und wer seine Eltern richtig fragt, erfährt, daß Jugendliche nicht erst heute von dem besessen sind, was sie nicht haben und tun dürfen — und nicht erst heute sind es gefährliche Dinge!) Der Grund, aus dem ich den Artikel zitiert habe, ist das flinke Verwerfen des Lernprozesses, weil er nicht schnell, sicher und sichtbar zum Ziel führt. Die direkte Belehrung (durch Bilder z. B.) kommt nicht an; das Lernen durch Erfahrung (im Rauchzimmer z. B.) erscheint zu riskant, und so wird nach den „Schranken“ gerufen — ganz gleich, wie das auf die Betroffenen wirkt. Aber ist das wirklich ganz gleich? — Vermutlich sind die Schranken verständlicher und ehrlicher als Bilder von fremden Raucherlungen (und Autounfällen und Alkoholikern und Auschwitz). Lernen findet in beiden Fällen nicht statt und damit auch nicht die Einsicht in den Sinn von Lernen und Belehren überhaupt. Die Kinder und Jugendlichen erfahren, daß sie den Vorstellungen anderer unterworfen werden sollen, daß es allgemein in dieser Welt *darauf* ankommt, und wie man das macht. Sie lernen Herrschaft, nicht Selbstbestimmung — und dies *weil*, nicht *obwohl* die Absichten der Erzieher vorwiegend gut sind, denn guten Absichten steht auch immer „ein bißchen Gewalt“ zu! Die Komplexität unserer Kultur ist keine Entschuldigung dafür, sondern im Gegenteil der ernste Anlaß, es anders zu versuchen. Platon definiert einen Sklaven als einen Menschen, der nicht nach eigenen Vorstellungen, sondern nach denen eines anderen lebt. In unserer Kultur leben wir alle ununterbrochen nach den Vorstellungen anderer, nämlich derer, die die Einrichtungen und Gewohnheiten unserer Kultur gemacht haben. Damit daraus nicht totale Sklaverei wird, müssen wir uns den Sinn der Einrichtung zu eigen machen, sie gleichsam nach-erfinden — oder sie verwerfen, wenn sich der Sinn nicht einstellt. Wer das nicht an den erfahrbaren konkreten Verhältnissen zu tun gelernt hat, wer gelernt hat, sich mit herrschenden Prinzipien zu begnügen, kann kein mündiger Mensch werden.

Alexander Neill erzählt, er habe einmal im Frühjahr Kartoffeln im Garten von Summerhill gesetzt. Eines Tages im Juni habe er dann festgestellt, daß mehrere Pflanzen ausgerissen waren, und da habe er ein „Mordstheater“ gemacht. Aber obwohl es die Kinder beeindruckt

habe (und beeindrucken sollte), sei es doch kein „autoritärer“ Akt gewesen, denn — so sagt er überzeugend: „es ging mir nur um *meine Kartoffeln!*“ und nicht um die sittliche Ordnung, das Prinzip von Gut und Böse, von Mein und Dein.

Die Kinder in Alexander Neills Reformschule Summerhill lernen die notwendigen Ordnungen der Lebensgemeinschaften aus den Problemen, die sie sich gegenseitig bereiten. Summerhill ist die organisierte Zuversicht, daß Kinder, daß überhaupt Menschen das Leben und die Demokratie auf diese Weise lernen können, daß Sachlichkeit und Selbstbestimmung sich nicht ausschließen. In Summerhill gibt es jeden Samstag eine Schulversammlung, in der alle Mitglieder der Schule mit gleichem Stimmrecht über die Angelegenheiten der Schule diskutieren und bestimmen. Neill schreibt:

„An einem Samstag stellte ich die Frage zur Diskussion, ob das Fußballspielen im Aufenthaltsraum erlaubt sein sollte. Der Raum liegt unter meinem Büro und ich erklärte, der Lärm des Fußballspiels störe mich bei der Arbeit. Ich beantragte, das Fußballspielen im Gebäude zu verbieten. Einige Mädchen, ein paar größere Jungen und die Mehrzahl der Lehrer unterstützten meinen Antrag, aber er wurde trotzdem abgelehnt. Das hieß also, ich mußte mich weiter mit dem Lärm unter meinem Büro abfinden. Über diese Frage wurde noch auf mehreren Schulversammlungen erhitzt gestritten und schließlich wurde das Fußballspielen im Aufenthaltsraum doch durch Mehrheitsbeschluß verboten. — In unserer Schuldemokratie kommt die Minderheit im allgemeinen zu ihrem Recht, indem sie ihre Forderungen immer wieder vorbringt. Dies gilt für Erwachsene und Kinder gleichermaßen.“

Die letzten beiden Sätze fassen zusammen, was hier mit Demokratie gemeint ist: (1) es geht nicht nur darum, daß Minderheiten geschützt und toleriert werden, sie müssen auch zur Wirkung kommen; (2) niemand und nichts garantiert, daß das immer gelingt, aber es muß möglich und den Menschen geläufig sein („im allgemeinen . . .“); (3) dies wiederum fordert von ihnen: daß sie nicht aufhören den anderen zuzusetzen; (4) und diese Möglichkeit und diese Pflicht kommen unterschiedslos allen zu.

Neills Schulparlament ist nicht die Vorschule für die Demokratie — dies *ist* die Demokratie: ein Verband, in dem man nicht aufhört, den anderen zuzusetzen, weil man sie für belehrbar hält, und in dem man gern den Preis einer Niederlage für das Bewußtsein von der fortgesetzten gegenseitigen Lernbereitschaft zahlt. Wenn die Kindheit nicht von dieser Erfahrung bestimmt ist, wird die Demokratie der Erwachsenen bestenfalls aus Mehrheitsbeschlüssen bestehen — und dann eines Tages von verzweifelten und ihrerseits harthörig gewordenen Minderheiten zerschlagen werden.

Daraus folgt, daß wir auch die Auseinandersetzungen mit sogenannten Radikalen zunächst grundsätzlich demokratisch, d.h. mit Argumenten führen müssen. Auf die Frage: „bis zu welchem Punkt?“ würde ich antworten: „Immer noch zwei Runden weiter, als man glaubt, aushalten zu können.“ Dies nenne ich empirische Demokratie: nicht *feststellen*, daß sich mit „denen“ nicht reden lasse — diese Erfahrung haben wir in den letzten Jahren alle in den verschiedensten Richtungen gemacht —, sondern *heraus-*

finden, wie man sie wohl wieder zum Diskutieren bringen kann! Die Voraussetzung, daß alle Menschen, weil sie in der Demokratie leben, auch schon Demokraten sein müßten, und der pharisäerhafte Rückzug, wenn man merkt, daß sie es nicht sind, scheinen mir die Bezeichnung „dogmatischer Demokratismus“ eher zu verdienen als die Forderung nach paritätischer Mitbestimmung aller Betroffenen in allen Bereichen.

Das Möglich-Machen der Demokratie gehört zur Demokratie selbst — und das, meine ich, ist geradezu das Gegenteil von schlapper Toleranz und liberalistischer Selbstpreisgabe. Es bedeutet, den Angreifern die aggressiven Gegenfragen stellen, die sie verdienen, und ihnen kein Argument ersparen. Weil man es so lange getan hat, sind ihre Argumente so steril und sie selbst so unbeweglich geworden. Im allgemeinen lassen sich die Professoren, die liberalen Intellektuellen, die demokratischen Politiker von den Radikalen verhöhnen und verhöhnen und resignieren seufzend vor der Spruchband-Ideologie ihrer Herausforderer. Aber der Marxist, der mich hier und jetzt beschuldigt, am Tode von täglich Hunderten von Vietnamesen oder Biafranern mitschuldig zu sein, schuldet mir Auskunft, wieso er es nicht ist — er, der nicht anders lebt, sondern nur anders redet als ich; er schuldet mir Auskunft darüber, wer in dieser Welt nach seinem Prinzip nicht mitschuldig ist; er schuldet mir vor allem Auskunft, nicht wie man sich selber Schuld, sondern anderen Leid und Gewalt erspart. Wenn er mir sagt, ich müsse das System abschaffen helfen, weil es schlecht ist, werde ich ihm nicht widersprechen, aber ich werde ihn fragen: wie? was kann ich tun, damit sich genug ändert, so daß hinterher nicht alles noch schlimmer ist? — Seit drei Jahren wird von der Revolution geredet. Welchen Springer haben die Revolutionäre enteignet? Welche Klassenjustiz gebrochen? Welche Hoffnungen mit welchen Maßnahmen bestärkt, daß dies geschehen könne?

Daß wir in Bonn eine andere Regierung haben, macht mehr aus als alle gegenwärtigen Störaktionen an allen deutschen Universitäten zusammengenommen. Das wir in den nächsten Jahren Gesamtschulen nach einem sorgfältigen Plan des Bildungsrates haben werden, könnte in unserem Land mehr bewegen als alle Entlarvung und Umfunktionierung spätkapitalistischer Einrichtungen — weil sie das Bewußtsein verändern können. Die Revolutionäre könnten geltend machen, daß es ohne ihre Aktionen vielleicht weder zum Regierungswechsel noch zur Einrichtung von Gesamtschulen gekommen wäre. Dem würde ich zustimmen. — Mit solchen „Abwiegeleien“ freilich wollen die Revolutionäre selbst leider nichts zu tun haben.

Es ist demokratisch, der Öffentlichkeit keine Ruhe über ihren schlechten Kompromissen zu lassen. Es ist undemokratisch, ihr jede Reform als Beschwichtigungsmaßnahme zu verargen, weil das den davon ausgehenden Lernvorgang nicht in Rechnung stellt — und den brauchen wir, so klein er auch immer ist.

Wer das System angreift, weil er es ungerecht findet, hat unsere Sympathie und wird mit sich reden lassen; wer es zerstören will, weil er es unheilbar findet, hat unsere Aufmerksamkeit und wird über kurz oder lang zur Tat kommen, die ihn ausweist und auf die man reagieren kann; wer nie zur Tat kommt und auch nicht mit sich reden läßt, der ist ein Wichtigter — der will nicht zerstören, sondern nur stören um seiner Rolle willen.

Die Grenze der Demokratie liegt bei der Pathologie, nicht bei der bloßen Unvernunft, an der wir alle Teil haben. An welcher Stelle das eine beginnt und das andere aufhört, läßt sich nur empirisch bestimmen, das heißt zur Diagnose der Grenzen der Demokratie brauchen wir schon die Demokratie. Jenseits davon wird die Gesellschaft zum Sanatorium oder verfällt der Diktatur. Damit unser Bewußtsein sich dieser Möglichkeit möglichst nie und jener nicht zu früh überläßt, bedarf es eindeutiger und sorgfältig eingehaltener institutioneller Sicherungen.

#### *Demokratie als Institution*

Demokratie als Institution soll Demokratie als Prozeß und Demokratie als Bewußtsein sichern — sichern, daß der Prozeß nicht aufhört und daß das Bewußtsein sich entfaltet. Zur Demokratie gehören darum die Rechtsstaatlichkeit, die demokratische Ordnung der Wirtschaft, der sozialen Verhältnisse, der Bildung und vor allem eine strenge, den Grundsätzen der Demokratie im Wortsinne *dienende* Verfahrensordnung. Das Schimpfwort „Formaldemokratie“ ist keines, wenn die damit gemeinte Einhaltung der demokratischen Prozeduren den Wandel und das Bewußtsein miteinschließt, wenn die Demokratie als Institution also nicht zur Verfestigung eines politischen oder sozialen oder sonstigen Besitzstandes führt. Die demokratischen Institutionen sollen der Veränderung des Gewohnten ebenso dienen können wie der Erhaltung des Bewährten und gemeinsam Gewollten.

Ich will zur Illustration wieder auf meinen eigenen Erfahrungsbereich zurückgreifen, auf Schule und Hochschule.

In einem Gutachten, das der Bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus von einem bekannten Bildungsforscher zur Frage „Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule?“ erbeten hat, findet sich folgender Satz:

„So ist zu beobachten, daß der ‚abiturfähige‘ Anteil eines Geburtsjahrgangs z. Z. bereits die Gymnasien besucht, und daß somit um 1975 der Prozentsatz der Abiturienten am zugrunde liegenden Altersjahrgang etwa 15 % betragen wird.“

Und nun folgert der Gutachter, daß das dreigliedrige Schulsystem die gewünschte Chancengleichheit wo nicht schon verwirklicht, so doch „optimal“ zu verwirklichen vermag, also beibehalten werden sollte.

Ich habe hier nicht zu urteilen, ob der Satz und die Folgerung wissenschaftlich in Ordnung sind, sondern ob sie in der Demokratie in Ordnung

sind. Sie sind es m. E. nicht, und ich urteile so, nicht weil ich der Meinung bin, Demokratie habe alle Menschen in allem gleich zu behandeln und folglich alle aufs Gymnasium zu schicken, sondern weil auf diese Weise sowohl ein möglicher Prozeß wie ein erweitertes Bewußtsein institutionell erschwert werden. Der Wissenschaftler macht dem Politiker und dem Bürger vor, die Wissenschaft habe da ein Problem für sie gelöst, und zwar eindeutig und endgültig, weil die Erkenntnis eindeutig und endgültig ist. Er macht nicht sichtbar, nein er verdeckt für den Laien, daß in dem Kriterium „abiturfähig“ die Entscheidung vorweggenommen ist, die die Gesellschaft noch zu treffen hat. Schulen sind wichtige Institutionen der Demokratie zur Ermöglichung der Demokratie als Bewußtsein. Wenn in ihnen vordemokratische Entscheidungen in nicht erkennbarer Form verankert werden, dann dienen sie dazu, das zu verhindern, was sie sichern sollen: die Chance der rationalen Veränderung.

Die Universität der Stadt New York hat dagegen Ende des vorigen Jahres beschlossen, ihre Tore *allen* (ich wiederhole: *allen*) Jugendlichen zu öffnen, die sie besuchen wollen, und ihnen die dazu nötigen Voraussetzungen und weiteren Hilfen in den Colleges selbst zu geben. Gegenüber den Methoden der Eignungsdiagnose, die wir spät, zögernd und unvollkommen aus Amerika übernehmen, macht die City University of New York geltend:

„Die beste Methode herauszufinden, ob ein Schüler oder Student fähig ist, ein College-Studium zu leisten, ist, ihn aufzunehmen und zu sehen, was er dabei zuwege bringt.“

So wird Empirie — die Möglichkeit des Experiments — selbst zum Zweck der demokratischen Institution, so wie es schon immer ihr Zweck war, die Möglichkeit des Zweifels zu garantieren.

Vor vielen Jahren gab es einen amerikanischen Film: Die Zwölf Geschworenen. Dort habe ich das mir einleuchtendste Exempel der Demokratie als Institution erhalten. Die zwölf Geschworenen müssen über einen Mordfall urteilen. Die Verhandlung ist vorüber, sie haben sich zur Urteilsfindung zurückgezogen. Elf von ihnen haben sich in langer Diskussion überzeugt, daß der Angeklagte den Mord begangen habe. Der zwölfte Geschworene ist im Zweifel. Die Gerichtsverfassung schützt den Zweifel dieses Mannes; er muß ihn der Mehrheit nicht opfern; sie muß ihn überzeugen — oder er sie. Warum? — weil er das Urteil mitverantworten soll. Und er, wie die anderen elf, soll es mitverantworten, weil im Urteilsprozeß einer Gruppe mehr Korrekturmöglichkeiten enthalten sind als in dem eines einzelnen. — Dies ist es wohl, was demokratische Institution und Prozedur immer will, so extrem jedoch nicht immer durchsetzen kann: der Überzeugung oder Belehrung eine äußerste Chance geben. Die soviel beschworene Transparenz der Entscheidungsvorgänge dient nicht nur der Kontrolle verborgener Macht, sondern vor allem auch der Aufdeckung der Stelle, an der die Belehrbarkeit ausgesetzt hat und an der der Überzeugungsprozeß neu beginnen kann.

Bei der Aufzeichnung dieser Gedanken über die Demokratie habe ich mich gefragt, warum ich sie selber so hartnäckig will, obwohl sie mich (wie heute jeden Hochschullehrer) täglich in schwierige Lagen versetzt, mir die Zeit stiehlt und so manchen Feind macht.

Ich will die Demokratie, weil ich die Nazizeit erlebt habe. Ich bin unter den Nazis nicht politisch verfolgt worden; ja, ich zweifle, ob ich damals zu Taten fähig gewesen wäre, die mir eine Verfolgung zugezogen hätten: ich hatte als Schüler und später als Soldat tagtäglich genug damit zu tun, meine mir bewußte Individualität und Verletzbarkeit vor dem herrschenden Anspruch auf gesunde, barbarische Gleichheit zu verbergen. Weil man sich also einer Blöße bewußt ist, die man gegen die Stärkeren oder die Vielen oder Normalen schützen will, braucht man die Demokratie — einen Vertrag, in dem sich alle auf gegenseitigen Schutz verpflichten, noch bevor jeder weiß, ob und in welcher Lage er den Schutz brauchen wird.

Die Schülerschaft eines deutschen Landerziehungsheims — der Odenwaldschule — hat sich vor kurzem eine neue Heimordnung gegeben, deren erster Paragraph so lautet:

„Für die gesamte Heimordnung gilt folgender Grundsatz, der in Konfliktsfällen den Ausschlag geben soll: Die Bedürfnisse des Schwächeren sollen Vorrang haben vor denen des Stärkeren, die der Jüngeren vor den Älteren, die der Ruhebedürftigen vor denen, die Lärm machen wollen.“

Diesen Vertrag haben in erster Linie die älteren Schüler an dieser Schule entworfen und ratifiziert.

Gemessen an der Möglichkeit des Schutzes des Einzelnen *durch* die Gemeinschaft *gegen* die Gemeinschaft ist Selbstregierung, die man gemeinhin für das Wesen der Demokratie ausgibt, vielleicht gar nicht so wichtig. In unserer ungemein komplexen Gesellschaft führt der Anspruch auf Selbstregierung jedenfalls oft zu Überforderung, die macht, daß wir anderen die Schuld geben: daß wir die Selbstverantwortung abstreiten, die wir in ihr gefunden haben. Eine Mutter schreibt mir:

„Ich kann niemanden so gut erziehen, wie ich es mir vornehmen kann. Ich kann mir immer noch eine bessere Erziehung vorstellen und resigniere dann schnell, wenn ich an das denke, was ich falsch gemacht habe. Den Lehrern geht es nicht anders. Und darum neigen sie — denke ich — dazu, zu behaupten, sie unterrichteten nach dem Lehrplan, sie hätten gar nicht die Freiheit, nach ihren eigenen Vorstellungen zu unterrichten. Denn dann sind sie nicht schuld ...“

Demokratie muß alles zugleich sein — Prozeß, Bewußtsein und Institution. Nur so hilft sie mit dem eigenen Ungenügen fertig zu werden, das sie selbst dauernd aufdeckt, und gibt die Zuversicht, andere überzeugen und umstimmen zu können. Demokratie wird damit zu einem Instrument, sie ist nicht Ziel *and doesn't have to be best*. Sie ist — und damit komme ich an den Ausgangspunkt zurück — ein allgemeines Instrument, um ein sehr unterschiedliches konfliktgeladenes und nach Ausgleich trachtendes, ein veränderliches und doch schwer veränderbares, ein durch Vertrauen und Mißtrauen gleichermaßen gefährdetes, ein chancenreiches ohn-

mächtiges, ein in System und Willkür auseinanderfallendes, ein der Rationalität allenthalben bedürftiges und durch Rationalisierung fremd gewordenes, ein reiches in der Nutzung des Reichtums hilfloses Leben erträglich zu machen durch

- geregelte Kommunikation
  - die Zusicherung der gegenseitigen Lernhilfe
  - die Einbeziehung des Wandels in die Institution
  - den Schutz des individuellen Zweifels, der individuellen Initiative, der persönlichen Eigenart
  - den Ausgleich der Konflikte vor der öffentlichen kollektiven Vernunft
  - die deutliche Verteilung der Verantwortung für die gesellschaftlichen Entscheidungen
- also durch eine bewegliche, empirische, menschliche Regelung der gemeinsamen Verhältnisse.

Nachdem ich dies notiert hatte, habe ich den Film „Z“ gesehen. In diesem Film wird gezeigt, wie eine Demokratie in die Hände einer faschistischen Militärdiktatur fällt, weil so viele eitle, unaufgeklärte, subalterne arme Teufel sich von den Großen korrumpieren lassen. — Der Film hat mich tief erregt, und ich weiß nun wieder, was man in der 25jährigen Sicherheit unserer Republik über dem vielen Philosophieren und Formulieren vergißt: daß, wenn es nicht nur darum geht, die gute Demokratie zu definieren, sondern in der weniger guten Demokratie *demokratisch zu leben*, man mehr braucht als die Dinge und Möglichkeiten, von denen ich gesprochen habe:

- man braucht eine unabhängige Gerichtsbarkeit, deren Ansehen niemand leicht umgehen kann
- man braucht ein demokratisches Ausland, auf das jeder Rücksicht nehmen muß, der die Macht hat oder erstrebt
- man braucht eine Öffentlichkeit, die sieht und fragt, die mitdenkt und auf die Straße geht
- man braucht sehr entschlossene Männer und Frauen, die im Ernstfall bereit sind, die Masse zu führen, die da auf die Straße gegangen ist, und in der neben den Freunden die eigenen Mörder lauern.

Wer nie mit dem Äußersten rechnet, erkennt das Normale nicht mehr und wird bald nicht wissen, warum es darauf ankommt, daß er *demokratisch lebt* und nicht nur *in einer Demokratie*.