

**HEUSS-FORUM**  
8/2019

*Phillip Wagner*

**Befreiung und Normierung.** Politische Bildung und die Ambivalenzen der Demokratisierung in der Bundesrepublik Deutschland (1960er – 1980er Jahre)

**Theodor-Heuss-Kolloquium 2019**  
**Democracy Revisited. Praktiken, Ordnungen**  
**und Begrenzungen der liberalen Demokratie**  
**von den 1940er Jahren bis zur Gegenwart**  
10.–11. Oktober 2019

In Kooperation mit der  
Akademie für Politische Bildung Tutzing



AKADEMIE FÜR  
POLITISCHE BILDUNG  
TUTZING

## **Phillip Wagner**

### **Befreiung und Normierung. Politische Bildung und die Ambivalenzen der Demokratisierung in der Bundesrepublik Deutschland (1960er bis 1980er Jahre)**

---

#### **1. Einleitung**

Beginnen wir 1974: In diesem Jahr mehrte sich der Protest gegen die Pläne des nordrhein-westfälischen Kultusministeriums für ein neues Schulfach Politik. Einer der vielen, die ihrem Unmut freien Lauf ließen, war der katholische Publizist Hermann Boverter. Seiner Meinung nach erhob die politische Bildung „die Kritik an unserer Demokratie“ zum zentralen Lerninhalt: Wenn das neue Fach erst einmal eingeführt sei, so prophezeite er, werde es nicht nur „eine Ulrike Meinhoff mit selbstgebastelter Bombe“ geben, sondern „tausende“ ihrer Art, „die Entwürfe von ‚revolutionärer Art‘ zu realisieren versuchen.“<sup>1</sup> Kultusminister Jürgen Girgensohn (SPD) verteidigte dagegen seine Pläne. Politische Bildung solle nicht zur Ablehnung der offenen Gesellschaft, sondern zur Mitbestimmung des Einzelnen an der Demokratie beitragen. „Bei aller Würdigung des Erreichten“ könne nur die

---

<sup>1</sup> Boverter, Hermann: Die Summe kleinster Macht-ergreifungen, Presseamt Erzbistum Köln, 05.09.1973, Landesarchiv Nordrhein-Westfalen (LA NW) 353 Nr. 67. Der Text verwendet das generische Maskulinum. Denn es soll nicht verdeckt werden, dass in der Debatte über politische Bildung Frauen und Männer nicht gleichberechtigt teilnahmen.

„kritische Wachsamkeit“ der Bürger „den Staat vor Schaden bewahren“.<sup>2</sup>

Diese Kontroverse war mehr als nur ein Disput über ein Unterrichtsfach. Sie verweist auf einen Streit über demokratische Kultur in der Bundesrepublik in den frühen 1970er-Jahren, in dem es darum ging, welche Denk- und Handlungsmuster der westdeutschen Demokratie angemessen waren. Zwar war es in Westdeutschland (ebenso wie in anderen postfaschistischen Gesellschaften) seit der Nachkriegszeit umstritten, welche Kultur die fragil erscheinende Demokratie benötigte. Gleichwohl waren es die protestierenden Studenten, die neuen linksalternativen Gruppen und sozialen Bewegungen seit den späten 1960er-Jahren, die die Gewissheiten demokratischer Kultur radikal in Frage stellten. Während sich Politiker und Intellektuelle wie etwa Girgensohn die Forderungen der Studenten teilweise zu eigen machten, grenzten sich andere, zum Beispiel Boverter, vehement von ihnen ab.

In diesem Beitrag möchte ich mich diesen Auseinandersetzungen auf neue Art und Weise nähern. Dabei geht es mir darum, einen anderen Schwerpunkt zu setzen als jene Studien, die die bundesdeutsche Geschichte ab 1945 und insbesondere ab den „langen“ 1960er-Jahren als Geschichte zwar gebrochener, aber dennoch gelingender Demokratisierung beschrieben haben. Denn die Perspektive dieser Arbeiten wird schon seit einiger Zeit als zu teleologisch kritisiert.<sup>3</sup> Ich möchte da-

---

<sup>2</sup> Girgensohn, Jürgen: Manuskript: Gehört Politik in die Schule? Rede im Forum der Volkshochschule Essen, 10.01.1974, LA NW 353 Nr. 67.

<sup>3</sup> Zuletzt Biess, Frank/Eckert, Astrid M.: Introduction: Why Do We Need New Narratives for the History of the Federal Republic?; in: Central European History 52 (2019), H. 1, S. 1–18.

her eine andere Perspektive vorschlagen. So frage ich, *wie sich die Kriterien für demokratisches Denken und Verhalten nach 1968 verändert haben*. Es geht also darum zu zeigen, dass sich nicht nur die westdeutsche Demokratie wandelte, sondern auch die Maßstäbe, mit denen begründet und bewertet wurde, was als demokratisch galt. Auf diese Weise können die Konflikte um Demokratiemodelle umfassender historisiert werden als es bisherige Arbeiten über die bundesrepublikanische Demokratiegeschichte tun, die teilweise an einem normativen Demokratieverständnis festhalten.

Für eine solche Fragestellung stellt die politische Bildung, insbesondere die schulische politische Bildung, eine wichtige Quelle dar: nicht nur weil in der politischen Bildung die kulturellen Grundlagen der westdeutschen Demokratie verhandelt wurden<sup>4</sup>; nicht nur, weil gerade Konflikte über Schule stets gesellschaftliche Konflikte waren – anders als etwa die Diskussionen um außerschulische (politische) Bildung.<sup>5</sup>

Wichtiger noch erscheint mir ein weiterer Punkt: Mittels der Konflikte über politische Bildung zwischen den 1960er- und 80er-Jahren lässt sich zeigen, dass der kulturelle Wandel der westdeutschen Demokratie nicht einlinig, sondern in sich widersprüchlich erfolgte. So befreiten die Deutschen nicht nur

<sup>4</sup> Vgl. nur Wagner, Phillip: Das Mitbürgerliche und das Staatsbürgerliche. Politische Bildung, Bürgerlichkeit und Demokratie im Westdeutschland der 1940er- und 1950er-Jahre; in: Hettling, Manfred/Pohle, Richard (Hgg.): Bürgertum: Bilanzen, Perspektiven, Begriffe, Göttingen 2019, S. 263–296; Rahden, Till van: Demokratie. Eine gefährdete Lebensform, Frankfurt am Main 2019.

<sup>5</sup> Dazu allgemein: Gass-Bolm, Torsten: Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland, Göttingen 2005.

sukzessive ihre Denk- und Verhaltensformen, wie die Meistererzählungen der bundesrepublikanischen Demokratisierung nahelegen. Gleichzeitig etablierten sie auch neue Regeln und subtile Zwänge für demokratisches Handeln, indem sie bestimmte Fähigkeiten als vorbildlich präsentierten und andere abwerteten.

Im Folgenden möchte ich diese Ambivalenzen der Demokratisierung anhand der Kontroversen über die Gestaltung der schulischen politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen und Westberlin skizzieren. Der Fokus auf die Länder erlaubt nicht nur Expertendiskurse zu analysieren, sondern sie in Bezug zu gesellschaftlichen Kontroversen und politischen Entscheidungen zu setzen. Somit kann gefragt werden, wie unterschiedlich in der Bundesrepublik über die Ambivalenzen der demokratischen Kultur gestritten wurde.

## 2. Die Grenzen der Mitbestimmung

Zuerst geht es um die Kontroversen über politische Bildung am Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre.

In den „langen“ 1960er-Jahren setzte sich in unterschiedlicher Weise die Vorstellung durch, dass die westdeutsche Demokratie Bürger bräuchte, die den Staat zwar stützen, aber zugleich an seiner Weiterentwicklung mitwirken. Dafür waren zwei Aspekte entscheidend: In der Öffentlichkeit wurde Gesellschaftskritik aufgewertet; zeitgleich wurden autoritäre Dispositionen als Gefahr für die Demokratie entdeckt.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Hodenberg, Christina von: Konsens und Krise. Eine Geschichte der westdeutschen Medienöffentlichkeit 1945–1973, Göttingen 2006; Levsen, Sonja: Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte

Am Ende der 1960er-Jahre trafen diese Ideen auf die Ideale der Studentenbewegung und des linksalternativen Milieus. Obwohl diese Gruppen zahlenmäßig klein waren, forderten sie öffentlichkeitswirksam heraus, was als legitimes Denken und Handeln galt. Sie meinten, dass sich die Demokratisierung in der Emanzipation von Autoritäten verwirkliche und sie experimentierten mit neuen, ungewohnten Protestformen.

Auch in der politischen Bildung trafen diese Auffassungen aufeinander. Politische Bildung erlebte seit der antisemitischen Schmierwelle von 1959/60 einen nachhaltigen Aufschwung. Damit eng verbunden war die Entdeckung der Bildungspolitik als sozialpolitisches Steuerungsinstrument. Die Kultusministerkonferenz votierte für ein politisches Schulfach, Landesregierungen entwickelten neue Curricula, Universitäten richteten Lehrstühle für Politikdidaktik ein. Dieser reformistische Konsens zerbrach allerdings am Ende der 1960er-Jahre, als die politische Bildung in verschiedene politische Lager zerfiel.

In NRW war die Reform der politischen Bildung Teil der ambitionierten Bildungs- und Sozialpolitik des sozialdemokratischen Ministerpräsidenten Heinz Kühn.<sup>7</sup> Unter der Ägide von Kultusminister Jürgen Girgensohn arbeitete ab 1970 eine Kommission zur Reform der bisher marginalisierten schulischen politi-

---

des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945–1975, Göttingen 2019.

<sup>7</sup> Der Teil über NRW folgt: Wagner, Phillip: Ambivalente Demokratisierung. Politische Bildung und der Streit um die kulturellen Grundlagen der westdeutschen Demokratie in den 1960er- und 1970er-Jahren; in: Demiriz, Sara-Marie/Kellershohn, Jan/Otto, Anne (Hg.): Geschichte eines Transformationsversprechens. Aushandlungen von Bildung und Wissen in Montanregionen, Essen 2020 (im Erscheinen).

schen Bildung; der Historiker Rolf Schörken war ihr Leiter. Die Autoren legten im April 1972 einen ersten Entwurf für die Richtlinien eines neuen Schulfachs „Politik“ vor, in dem sie Maßstäbe demokratischen Denkens und Handelns neu definierten.

Sie bestimmten, dass die Fähigkeit zur politischen Selbstbestimmung die Bedingung für jedes demokratische Denken und Handeln darstellen würde. „Emanzipation“ war die zentrale Forderung der Curriculumsschreiber. Junge Menschen sollten „gesellschaftliche Zwänge“ erkennen, die ihnen zugrunde liegenden Wertvorstellungen „kritisch“ überprüfen, lernen, sich in gesellschaftlichen Konflikten zu positionieren sowie ihre Partizipationschancen erkennen und erweitern.<sup>8</sup> Mit dieser Schwerpunktsetzung reagierten die Curriculumplaner auf die Selbst- und Mitbestimmungsrhetorik der protestierenden Studenten. Ihre Schlüsselbegriffe verweisen zudem auf die Gesellschaftskritik der Frankfurter Schule.

Jedoch greift es zu kurz, die Pläne der Curriculumsschreiber ausschließlich als einen Beitrag zur Erweiterung oder gar Befreiung demokratischer Denk- und Handlungsformen zu sehen. Denn an die Stelle überkommener Leitbilder setzten sie ebenfalls neue Normen und subtile Zwänge. So empfahlen die Autoren den Jugendlichen ein Handeln, das mehr oder minder deutlich sozialdemokratischen Präferenzen entsprach, z. B. Parteinahme für die Brandt'sche Ostpolitik.

Vor allem aber werden ihre Kontrollansprüche daran deutlich, dass sie auf die „Veränderung“ von Verhalten abzielten.<sup>9</sup> Diese Zielvor-

---

<sup>8</sup> Richtlinienkommission für politische Bildung: Richtlinien für den Politischen Unterricht (Entwurf), April 1972, LA NW 353 Nr. 67 (alle Zitate).

<sup>9</sup> Ebd.

stellung spiegelte sich in aufwändigen Taxonomien von Qualifikationen und Lernzielen wider, durch die die kognitive Entwicklung junger Menschen verfügbar gemacht werden sollte. Der Glaube an Verhaltenssteuerung entstand dadurch, dass die Kommission die sowohl in der Bundesrepublik weit verbreiteten als auch transnational diskutierten sozialwissenschaftlichen und sozialpsychologischen Steuerungslehren, etwa Behaviorismus, Curriculumtheorie und Gruppentherapie, breit rezipierte.

Kritik kam vor allem von der CDU-Opposition im Landtag sowie aus dem in NRW starken katholischen Milieu, teils auch von parteiinternen Gegnern des Kultusministers. Sie bemängelten, dass die Denk- und Handlungsstandards des Kultusministeriums die freie Grundordnung unterminieren würden. Ebenso warfen sie den Curriculumplanern vor, dass sie nur vorgaben, für ein erweitertes politisches Handlungsrepertoire zu stehen, aber eigentlich junge Menschen indoktrinieren wollen.

Aufgrund der Kritik sah sich das Kultusministerium gezwungen, sein Programm abzuschwächen. Als es politische Bildung an den Schulen 1974 einführte, schränkte es die Forderungen nach Emanzipation und Mitbestimmung ein. Es machte Toleranz und das Grundgesetz zum Rahmen demokratischen Verhaltens. Auch schwächte es die Ansprüche auf Verhaltensänderung rhetorisch ab, obwohl es am Anspruch auf Handlungssteuerung grundsätzlich festhielt.

Nun zu Berlin: Im Gegensatz zu NRW spielten dort andere Voraussetzungen eine Rolle. Bereits in den 1950er-Jahren entwickelten sozialdemokratische Bildungsreformer im Westberliner Senat (etwa Carl-Heinz Evers, Gerd Löffler und Herbert Bath) ein Idealbild demo-

kratischen Denkens und Handelns, das zwischen Affirmation des demokratischen Staates und freiem, auch kritischem Engagement für die Weiterentwicklung der politischen Ordnung changierte. Sie entwickelten für die verschiedenen Schulformen das Fach „Geschichte und Gemeinschaftskunde“, später nur „Gemeinschaftskunde“, das dieses Leitbild vermitteln sollte.<sup>10</sup>

Dieses Ideal lässt sich als Reaktion auf den frühen Kalten Krieg verstehen. Es war davon geprägt, dass transatlantische Elitennetzwerke Berlin im frühen Kalten Krieg zum „Outpost of Freedom“ stilisierten.<sup>11</sup> Antikommunismus spielte darüber hinaus eine besondere Rolle, da die genannten SPD-Bildungspolitiker DDR-Flüchtlinge waren.

Anders als in NRW ging es den Schulreformatoren (und Teilen der SPD-affinen Lehrerschaft) darum, ihre Demokratievorstellungen um 1968 gegen die Studentenbewegung zu verteidigen. Denn die Studenten griffen in dieser Zeit nicht nur die Autorität der Professoren und Politiker an, sondern trugen den Protest auch in die Schulen. Das zeigt etwa die Präambel der Bildungspläne, die die Reformer 1968 aufsetzten. Diese Präambel zielte nicht primär darauf, die Möglichkeiten demokratischen Verhaltens weiter zu öffnen, sondern darauf, Grenzen zu markieren. Engagement solle dort aufhören, wo das Funktionieren der demokratischen Gesellschaftsordnung gefährdet sei, überhaupt benötige die Demokratie nicht die ständige Beteiligung aller.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Puaca, Brian: Learning Democracy. Education Reform in West Germany, 1945–1965, New York 2009.

<sup>11</sup> Krause, Scott H.: Bringing Cold War Democracy to West Berlin. A Shared German-American Project, 1940–1972, London 2019.

<sup>12</sup> Vgl. die Präambel in Grammes, Tilman/Kuhn, Hans-Werner: Politikunterricht in Berlin. Unter-

Zwar zeigten Berliner Politiker und Pädagogen deutliche Grenzen auf, doch ging es ihnen nicht wie ihren nordrhein-westfälischen Kollegen darum, mit sozialwissenschaftlichen Methoden demokratisches Verhalten zu normieren. So verbanden die Westberliner Reformer mit ihrem Curriculum für die politischen Fächer sehr viel geringere Ansprüche als die Planer in Düsseldorf. Ein Grund dafür war, dass sich Landesschulrat Bath als Kritiker der von ihm als linksextremistisch angesehenen Curriculumtheorie profilierte – unter seiner Ägide übernahm keiner der Westberliner Curriculumexperten (etwa aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung oder der Freien Universität) die Planung der schulischen politischen Bildung.<sup>13</sup>

### 3. Die Entdeckung demokratischer Werte

Damit komme ich zum zweiten Teil und mache einen Sprung in die zweite Hälfte der 1970er-Jahre und 1980er-Jahre. In dieser Zeit begaben sich zuerst liberalkonservative und christdemokratische Politiker und Pädagogen auf die Suche nach neuen Leitbildern des Denkens und Handelns. Sie antworteten auf die politischen Verhaltenscodes des linksalternativen Milieus und der neuen sozialen Bewegungen, die lokale Formen des Engagements, Skepsis gegenüber Mitarbeit in klassischen Parteien sowie eine politische Emotionalität kultivierten. Ebenfalls eigneten sie sich Diagnosen des „Wertewandels“ an, wonach sich seit 1968 Selbstentfaltungswerte in der westdeutschen Gesellschaft durchgesetzt

---

richtsfach – Lehrerausbildung – Fachdidaktik. Bestandsaufnahme – Dokumentation – Kritik, Berlin 1987, S. 20–21.

<sup>13</sup> Bath, Herbert: Emanzipation als Erziehungsziel? Überlegungen zum Gebrauch und zur Herkunft eines Begriffes, Bad Heilbrunn 1974.

hatten. Weil in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre klar wurde, dass sich die Erwartungen an eine Steuerung demokratischen Verhaltens durch politische Bildung nicht erfüllt hatten, suchten sie nach neuen pädagogischen Bezugspunkten. Schließlich ging es auch darum, in einer polarisierten politischen Debatte Konzepte gegen die SPD und die linksliberalen Intellektuellen zu entwickeln.

Eine heterogene Gruppe liberalkonservativer und CDU-naher Politiker und Pädagogen machte jetzt Vorschläge, Normen und Tugenden zum Zentrum demokratischer Denk- und Handlungsmodelle zu machen. Diese Vorschläge glichen sich darin, dass sie Werte als eine Art Damm gegen antidemokratisches Denken und Handeln verstanden. Eine von den CDU-Kultusministern unterstützte Autorengruppe um den Münchener Politikwissenschaftler Dieter Grosser machte Rationalität zum Ziel demokratischen Denkens und die Werteordnung des Grundgesetzes zum Maßstab dieser Rationalität.<sup>14</sup> Dagegen plädierten die Teilnehmer der vom baden-württembergischen Kultusminister Winfried Hahn organisierten Bonner Tagung „Mut zur Erziehung“ für die Aufwertung von Sekundärtugenden wie Fleiß, Disziplin und Ordnung.<sup>15</sup>

Der Blick auf die Länder zeigt, wie unterschiedlich diese Positionen adaptiert wurden. In NRW waren es die unterschiedlichen Flügel der SPD, die in Frontstellung gegen die CDU versuchten, den Begriff der Werte zu besetzen. Den Initiativen waren heftige Auseinan-

---

<sup>14</sup> Grosser, Dieter/Hättich, Manfred/Oberreuter, Heinrich/Sutor, Bernhard: Politische Bildung: Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen, Stuttgart 1976.

<sup>15</sup> Hahn, Wilhelm (Hg.): Mut zur Erziehung: Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg, Stuttgart 1979.

dersetzungen vorausgegangen, die vor dem Hintergrund der Proteste gegen die Stationierung von Cruise Missiles im Zuge des NATO-Doppelbeschlusses über die Frage geführt wurden, inwieweit die westdeutsche Demokratie Loyalität benötige.

Die „linke“ SPD-Landtagsfraktion entwickelte 1984 ein Konzept einer demokratischen Moral, die schulisch vermittelt werden sollte. Anders als die christdemokratischen Autoren stellten für die SPD-Politiker Werte ein Regulatorium dar, das sowohl die Öffnung als auch die Schließung von demokratischem Denken und Handeln ermöglichen sollte. So versuchten sie, in einem Antrag demokratische Sozialtugenden zu definieren, die ein „produktives Spannungsverhältnis“ zwischen „Loyalität und Kritik, Engagement und Distanz“ ermöglichen sollten.<sup>16</sup>

Der sozialdemokratische Kultusminister Hans Schwier, der sich erst wenige Monate im Amt befand, positionierte sich 1984 ambivalenter als die SPD-Fraktion. Einerseits schloss er an die „Mut zur Erziehung“-Tagung an, betonte den Wert der Sekundärtugenden und verstörte damit viele Genossen. Andererseits skizzierte er soziale und demokratische Tugenden wie Gerechtigkeit, Toleranz und Verantwortung. Insbesondere sprach er sich gegen eine Verordnung von demokratischen Werten aus, wie es einige liberalkonservative Pädagogen gefordert hatten. Stattdessen empfahl er, dass sich Schüler selbständig eine demokratische Moral aneignen, insbesondere nach der Methode des US-amerikanischen Psychologen

und Erziehungswissenschaftlers Lawrence Kohlberg.<sup>17</sup>

Das Kultusministerium versuchte Kohlbergs Ideen für die nordrhein-westfälische Debatte fruchtbar zu machen. Es lud den US-amerikanischen Wissenschaftler im Februar 1985 nach NRW ein und entwickelte in Auseinandersetzung mit ihm eine eigene Position. Für die Experten im Ministerium garantierte moralisches Urteilen eine Öffnung und Vertiefung von Demokratie, weil es demokratisches Handeln auch im Alltag motivieren sollte. Dass dies nicht alleine als eine Befreiung zu verstehen ist, verdeutlicht, dass das Kultusministerium mit dem Kohlberg'schen Modell einen neuen Standard für demokratisches Denken und Handeln setzte. Schwier und seine Mitarbeiter setzten ihre Ideen zwischen 1986 und 1989 in dem Modellprojekt „Demokratie und Erziehung in der Schule“ als auch in den Rahmenrichtlinien für die schulische politische Bildung von 1987 um.<sup>18</sup>

Allerdings kritisierten Stimmen von links wie von rechts das Konzept des Ministeriums. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) witterte, dass unter der Hand eine konservative Tugenderziehung eingeführt werde. Liberalkonservative Autoren monierten, dass demokratisches Verhalten auf das Moralisieren verkürzt werde.<sup>19</sup>

<sup>17</sup> „Einem Schüler mal sagen, dass er stinkfaul ist“, in: Der Spiegel 37 (1984), H. 22, S. 76–83.

<sup>18</sup> Döbelstein-Osthoff, Peter/Schirp, Heinz: Werterziehung in der Schule – aber wie? Ansätze zur Entwicklung der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit, Soest 1987; Kultusministerium NRW: Richtlinien für den Politikunterricht, Düsseldorf 1987.

<sup>19</sup> Claußen, Bernhard: Mut für eine neue Erziehung durch die Kohlberg-Theorie?, in: Neue Deutsche Schule 37 (1985), H. 4, S. 15–19; Lübke, Hermann: Was Haushaltsbatterien mit Callgirls verbindet. Ein

<sup>16</sup> SPD-Fraktion im NRW-Landtag: Entwurf: Grundsätze Politischer Bildung in den Schulen, o. D. (1984), LA NW 842, Nr. 674.

Während das nordrhein-westfälische Beispiel verdeutlicht, wie sozialdemokratische Gegenkonzepte zum liberalkonservativen Wertediskurs entwickelt wurden, lässt sich an Westberlin zeigen, wie Sozialdemokraten und Christdemokraten gemeinsam liberalkonservative Wertekonzepte aufgriffen. Allen voran Bath positionierte sich 1980 in einem weit diskutierten Zeitungsartikel. Einerseits verteidigte der Landesschulrat erneut das Credo der Präambel der Bildungspläne von 1968, dass Kritik erlaubt sei, aber der demokratische Staat bejaht werden müsse. Andererseits forderte er deutlich eine Besinnung auf demokratische Werte und Tugenden. So forderte er, dass die „obersten Werte“ des Grundgesetzes ebenso wie die „Bindungen“, die sich aus der Geschichte, der Heimat und dem Vaterland“ ergeben, eine Schranke für demokratisches Verhalten darstellen sollten.<sup>20</sup>

Aus unterschiedlichen Richtungen hagelte es Kritik. Die in Studentenbewegung und alternativem Milieu sozialisierten Lehrer um die GEW und Zeitschriften wie *Das Argument* bemängelten den Konservatismus Baths.<sup>21</sup> Auch Schulsenator Walter Rasch (FDP) monierte Baths Thesen. Er versuchte durch eine Umorganisation der Verwaltung Baths Aufgabenbereiche zu beschneiden, scheiterte damit aber vor dem Verwaltungsgericht.<sup>22</sup>

Unterstützung erfuhr Bath vor allem von älteren Politikern und Pädagogen, die wie er

---

Exkurs über den politischen Moralismus, in: *Bildung: Real* 30 (1986), H. 10, S. 194–195.

<sup>20</sup> Die 30 Thesen des Landesschulrat Herbert Bath; in: *Tagesspiegel*, 05.02.1980.

<sup>21</sup> Auernheimer, Georg u. a.: *Die Wertfrage in der Erziehung*, Berlin 1981.

<sup>22</sup> Verwaltungsgericht Berlin, Beschluss in der Verwaltungsstreitsache des Landesschulrats Herbert Bath (VG 5 A 152/80), 29.08.1980, Landesarchiv Berlin Rep 010 1149.

durch den Antikommunismus des frühen Kalten Kriegs geprägt waren. Ebenfalls wurde er trotz vielfältiger Konflikte ab 1981 von der neuen Schulsenatorin Hanna-Renate Laurien (CDU) unterstützt. Die Senatorin teilte mit dem Schulrat den Glauben, dass demokratische Werte eine Art Schutzfunktion besitzen – um ein Umschlagen des demokratischen Denkens und Handelns von Toleranz in Beliebigkeit zu verhindern.<sup>23</sup>

So konnte Bath sich Unterstützung dafür sichern, auf subtile Weise die schulische politische Bildung in Berlin zu reorganisieren. Zwar stärkte er nicht direkt den Wertebezug in den Lehrplänen. Aber er festigte in den Schulen eine klassische Institutionenkunde, die auf der Prämisse beruhte, dass sich in den Körperschaften der Demokratie die Werte des Grundgesetzes spiegeln.

#### 4. Fazit

Die Kontroversen um politische Bildung zeigen zum einen, dass sich der Wandel der demokratischen Denk- und Handlungsmuster zwischen den 1960er- und 1980er-Jahren nicht als eine einlinige Geschichte der Befreiung von gesellschaftlichen Normen aus überkommenen Traditionen fassen lässt. Es waren stattdessen gerade die Ambivalenzen, die die Ära der vermeintlichen „Liberalisierung“ (Ulrich Herbert) prägten. Den Curriculumplanern der 1970er-Jahre und den Wertepädagogen der 1980er-Jahre ging es nicht nur darum, die Maßstäbe politischen Denkens und Handelns zu erweitern, sondern auch darum, neue Grenzen für das Wollen und Wissen zu setzen. Die Pläne für die Befreiung und die Normierung des demokratischen Denkens

---

<sup>23</sup> Laurien, Hanna-Renate: *Gedankengänge. Texte aus Berliner Sicht*; Berlin 1988.

und Handelns waren also stets aufeinander bezogen. Anders als Arbeiten, die vergleichbare Ambivalenzen beispielsweise in den Programmen der 68er-Bewegung nachgespürt haben<sup>24</sup>, verdeutlichen meine Beispiele, dass der Widerspruch zwischen Emanzipation und Kontrolle breit gesellschaftlich debattiert wurde. Denn die unterschiedlichen Versuche, Standards zu definieren, mündeten in stets neuen Kontroversen über die Chancen und die Grenzen demokratischen Denkens und Handelns. Der Fokus auf NRW und Westberlin zeigt, dass sich dabei die Konflikte um Demokratie regional und lokal markant unterschieden.

Aus dem Gesagten ergeben sich zahlreiche offene Fragen, die beispielsweise auf die Aneignung demokratischer Ideale oder auf die Rolle von sozialer und kultureller Ungleichheit in den Auseinandersetzungen über demokratische Kultur zielen können. Das Potential dieser Fragen läge darin, der ambivalenten und heterogenen Demokratiegeschichte der Bundesrepublik neue Nuancen abzugewinnen.

**Zitation:**

Phillip Wagner: Befreiung und Normierung. Politische Bildung und die Ambivalenzen der Demokratisierung in der Bundesrepublik Deutschland (1960er bis 1980er Jahre), in: HEUSS-FORUM 8/2019, URL: [www.stiftung-heuss-haus.de/heuss-forum\\_8\\_2019](http://www.stiftung-heuss-haus.de/heuss-forum_8_2019).

---

<sup>24</sup> Vgl. nur die Pionierstudie Tändler, Maik: Therapeutische Vergemeinschaftung. Demokratisierung, Emanzipation und Emotionalisierung in der „Gruppe“ 1963–1976, in: ders./Jensen, Uffa (Hg.): Das Selbst zwischen Anpassung und Befreiung. Psychowissen und Politik im 20. Jahrhundert, Göttingen 2012, S. 141–167.