

Katastrophe und Reform

Georg Pichts bildungspolitische Interventionen

SÖREN MESSINGER

Um die Verhältnisse des deutschen Bildungssystems griffig und publikumswirksam zu fassen, verwenden Medien und ReformbefürworterInnen jeglicher Couleur gerne den Begriff der „Bildungskatastrophe“. Gerade nach den als verheerend empfundenen PISA-Ergebnissen von 2001 erlebte dieser Begriff eine Renaissance und wurde zum alltäglichen Begleiter aufgeregter Debatten über die Schule. Wie die meisten Argumentationsmuster und Schlagworte mit Bezug auf das deutsche Schulsystem hat der Begriff aber eine deutlich längere Geschichte. Geprägt wurde er von Georg Picht, der 1964 in der Wochenzeitung *Christ und Welt* eine Artikelserie und schließlich ein Buch unter dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“¹ veröffentlichte. Der Grundtenor dieser Texte war nicht weniger dramatisch, als es der Titel nahelegte:

„Unser Bildungswesen ist funktionsunfähig geworden. Es vermag die Aufgaben nicht mehr zu erfüllen, für die es eingerichtet worden ist. Ein Blick auf die internationalen Vergleichszahlen hat uns darüber belehrt, welche Folgen sich daraus für die politische Stellung und die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit der Bundesrepublik in einer Zeit ergeben, in der die anderen Nationen längst begriffen haben, daß die Selbstbehauptung eines Staates nicht von der Zahl der Divisionen, sondern allein von der Fähigkeit abhängt, in jenem Leistungswettbewerb nicht zurückzubleiben, der das Gesicht der heutigen Welt bestimmt.“²

1 Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Olten u.a. 1964.

2 Ebd., S. 27 f.

Nichts weniger als Deutschlands „Selbstbehauptung“ stand also auf dem Spiel, als sich Georg Picht an die Öffentlichkeit wandte, um Aufmerksamkeit für den seiner Meinung nach eklatant desaströsen Zustand des deutschen Bildungssystems zu gewinnen und endlich umfassende Reformen einzufordern. Sein Hauptanliegen war simpel: Das deutsche Schulsystem sollte der Gesellschaft und der Wirtschaft mehr AbiturientInnen liefern. Gerade der internationale Vergleich zeige, dass mit den mageren 6,8 Prozent deutscher Abiturienten pro Jahrgang³ kein Staat mehr zu machen sei. Es musste laut Picht endlich Abschied genommen werden von der so strengen Auslese im deutschen System, die stets die Eliten reproduzierte. Die Geschichte um Pichts stetiges Bemühen, mit seinen aus dieser Überzeugung gewonnenen Reformforderungen in der praktischen Politik Gehör zu finden, ist ein Weg über mehrere Eskalationsstufen. Begonnen hatte er schon Ende der 1950er Jahre mit Pichts Tätigkeit in offiziellen Beratungsgremien der Politik, er ging weiter über die benannten Veröffentlichungen bis hin zur Unterstützung von Protesten. Am Schluss resignierte Picht jedoch. Zwar brach das Zeitalter der Bildungsreform tatsächlich an, identifizieren wollte sich Picht aber nicht mit den dann verfolgten Politiken.

Die Position, demnach das deutsche Schulsystem vor allem der Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Hierarchien dienen würde, war allerdings schon 1964 kein neues Argumentationsmuster mehr. Dass aber gerade Georg Picht den Angriff zu diesem Zeitpunkt gegen das deutsche Schulsystem mit solcher Schlagkraft führte, mag mit einem Blick auf seinen persönlichen Hintergrund zunächst überraschen. Er, Professor der Religionsphilosophie in Heidelberg, stammte mitten aus dem deutschen Bildungsbürgertum,⁴ jener sozialen Formation also, der die klassische humanistische Bildung, erworben im humanistischen Gymnasium, als zentrales Zugehörigkeitsmerkmal und Ausweis ihrer moralischen Überlegenheit galt und die somit meist unverwundlich an der Seite der hergebrachten Art, das deutsche Schulsystem zu organisieren, stand. Seine Familie mütterlicherseits hatte in Pichts Urgroßvater einen wichtigen Altertumswissenschaftler des Kaiserreichs und in seinem Onkel einen zentralen Romanisten der Weimarer Republik hervorgebracht; im Elternhaus gingen wichtige zeitgenössische Intellektuelle ein und aus.⁵ Auch Picht hatte als Kind und Jugendlicher eine zutiefst von der Lektüre der antiken Klassiker geprägte Bildung erfahren und nahm selbst ein Studium der klassischen Philologie und der Philosophie auf, saß also geradezu am kulturellen Herzen der humanistischen Bildung.

3 So Pichts eigene Zahl in: Picht 1964 (s. Anm. 1), S. 25.

4 Vgl. Löwe, Teresa: Georg Picht – Vom Birkelhof zur Bildungsoffensive, in: Neue Sammlung, Jg. 44 (2004), H. 4, S. 517-528, hier S. 518.

5 Vgl. ebd., S. 518 f.

Doch in einem Punkt unterschied sich sein Weg dorthin zentral von der Norm des Bürgertums: Seine Schulbildung erfuhr er zum Großteil eben nicht auf einem Gymnasium, sondern aufgrund einer Asthmaerkrankung zu Hause, beim Stefan-George-Schüler Josef Liegle. Befreit von jeglichem Lehrplan genoss er hier eine ganz eigene Art des Unterrichts, geprägt von Selbststudium und wenig Formalismen. Die letzten vier Jahre vor dem Abitur besuchte er schließlich doch ein Gymnasium, seine sehnstüchtige Erinnerung an die Schulzeit galt aber später immer dem Hauslehrer,⁶ sein größter Reformeifer und Veränderungswille der gymnasialen Oberstufe.

Zunächst aber lebte er seinen pädagogischen und bildungspolitischen Reformwillen als Schulleiter eines privaten Landeserziehungsheims aus. Hier, auf dem *Birklehof* im Schwarzwald, setzte er nach dem Krieg seine eigene pädagogische Vision in die Wirklichkeit um: eine Konzentration auf die Lektüre antiker Texte statt neuer naturwissenschaftlicher Bildung, ein Miteinander von Lehrenden und Lernenden statt hierarchischem Schüler-Lehrer-Verhältnis.⁷ Im Kampf um die stets prekäre finanzielle Existenz dieser Eliteschule mischte sich Picht schließlich in die Bildungspolitik ein. Er bewirkte einen Zusammenschluss der privaten Schulen und kämpfte – mit Erfolg – für eine finanzielle Unterstützung der sogenannten Ersatzschulen durch das Land, dessen hoheitliche Aufgabe die privaten Schulen ja übernahmen.⁸ Neben diesem Kampf setzte er sich auch mit eher wechselndem Erfolg dafür ein, dass die Organisation und der Lehrplan der Oberstufe des Birklehofs von der Schule selbst gestaltet werden dürften. Er versuchte so, die Unabhängigkeit für die Erprobung seiner Reformvorstellungen zu gewinnen. Eben dieses Engagement verschaffte ihm wohl auch die Berufung in den *Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA)*. In diesem Gremium versuchte Picht, seine Vorstellung einer guten Schule nicht mehr nur für Birklehof oder die privaten Schulen aufzustellen und zu verwirklichen, sondern dehnte seinen bildungspolitischen Eifer auf das gesamte deutsche Schulwesen aus.

6 Vgl. Picht, Georg: Aus dem Tagebuch eines Schulleiters, in: Picht, Georg: Die Verantwortung des Geistes. Pädagogische und politische Schriften, Olten/Freiburg 1965, S. 40-57, hier S. 42.

7 Vgl. Löwe, Teresa: Georg Picht und die Schule Birklehof in der Nachkriegszeit (1946-1955). Vorbereitungstext für das Treffen der Altbirklehofer der Nachkriegsgeneration vom 19. Bis 22. Mai 2004, Berlin 2004, URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2675/pdf/Loewe_Georg_Picht_2004_D_A.pdf [eingesehen am 18.10.2013], S. 7 ff.

8 Vgl. ebd., S. 29 ff.

Den DA hatten 1953 die *Kultusministerkonferenz (KMK)* und das Bundesinnenministerium einberufen. Hintergrund dessen war eine stetig schwellende Debatte um ein angeblich durch die föderale Kulturhoheit verursachtes Schulchaos. Mit der Gründung des DA wollte der Bund seinen Einfluss auf die Bildungspolitik erhöhen, um eine stärkere Vereinheitlichung derselben innerhalb der Bundesrepublik zu erreichen.⁹ Tatsächlich fand das mit ExpertInnen und nicht mit PolitikerInnen besetzte Gremium seine Rolle aber in einer ersten Erschütterung des Glaubens in die grundlegende Effizienz des deutschen Schulsystems, indem es die Erkenntnisse der Bildungsökonomie zur Grundlage seiner Vorschläge machte und somit die Argumente aus Pichts späterer „Bildungskatastrophe“ bereits öffentlich vordachte.

Neben Einzelempfehlungen zu bestimmten aktuellen Sachfragen war das Hauptwerk des DA der 1959 veröffentlichte „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“¹⁰. Obwohl hier explizit nicht das gegliederte Schulsystem infrage gestellt und die Aufteilung in drei beziehungsweise sogar vier unterschiedliche Schulformen bekräftigt wurde, irritierte der Rahmenplan die gesellschaftliche Debatte um das deutsche Schulsystem. Erstmals wurde hier in breiter Öffentlichkeit und quasioffiziell – das Gremium war ja vom Bund und den Kultusministern einberufen worden – in Zweifel gezogen, dass das deutsche Schulsystem den Herausforderungen der Zukunft im Sinne der nötigen Ausbildung und Berufsvorbereitung der SchülerInnen gerecht wurde.¹¹ Dies war bis zu diesem Zeitpunkt selbst von KritikerInnen des gegliederten Schulsystems stets als gegeben angenommen worden.¹² Dagegen übernahm der DA eine bildungsökonomische Position und forderte, dass sich das Bildungssystem an die Erfordernisse einer modernen Industriegesellschaft anzupassen habe.¹³ Dabei war eine Erhöhung der Zahl der AbiturientInnen und der SchulabgängerInnen mit mittlerer Reife das Mittel der Wahl, aber

9 Vgl. Hepp, Gerd F.: *Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung*, Wiesbaden 2008, S. 135.

10 Deutscher Ausschuss: *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens*, in: Kemper, Herwart (Hg.): *Theorie und Geschichte der Bildungsreform. Eine Quellensammlung von Comenius bis zur Gegenwart*, Königstein 1984, S. 187-195.

11 Vgl. Lundgreen, Peter: *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918-1980*, Göttingen 1980-1981, S. 27.

12 Vgl. Friedeburg, Ludwig v.: *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*, Frankfurt a.M. 1989, S. 334.

13 Vgl. o.V.: *Die Abiturientenzucht*, in: *Der Spiegel*, 06.05.1959.

auch die Verlängerung der Schulzeiten in der Hauptschule und der Realschule um jeweils mindestens ein Jahr.

Prinzipiell stellte der Rahmenplan die Trennung der SchülerInnen je nach Begabungen in Haupt- beziehungsweise VolksschülerInnen, RealschülerInnen und GymnasiastInnen nicht in Zweifel und war somit kein reformpädagogisches Werk, glaubte aber die Selektion verbessern und so mehr Menschen zur höheren Bildung führen zu können. Besonders das Erkennen von höher Begabten aus den niedrigeren Schichten sollte durch eine Förderstufe in den Klassen 5 und 6 verbessert werden. Damit wurde unter einer neuen Bezeichnung eine Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit ins Spiel gebracht. Das geschah nur wenige Jahre, nachdem die Versuche der SPD, eine sechsjährige Grundschule durchzusetzen, von konservativen Bündnissen nahezu überall zurückgenommen worden waren. An diesem Punkt war also mit starker konservativer Gegenwehr zu rechnen.

Aber mit Blick auf die Umgestaltung der Sekundarstufe hatte der DA einen Vorschlag gemacht, der als Friedensangebot an den Philologenverband und andere konservative Kräfte gelesen werden konnte: Er schlug vor, zwei Varianten der höheren Schule zu bilden: zum einen das Gymnasium, das nach der Förderstufe und damit mit der 7. Klasse beginnen sollte, und zum anderen die sogenannte Studienschule, die für besonders Begabte wie gehabt mit der 5. Klasse beginnen sollte. Im Gymnasium sollte ein neusprachlicher und naturwissenschaftlicher Fokus gelegt werden und somit den Erfordernissen der Ökonomie und den Forderungen der ReformersInnen entsprochen werden. In der Studienschule hingegen wurde das alte humanistische Gymnasium in seiner Reinform wiedererweckt. Der frühere Beginn – nämlich wie hergebracht mit der 5. Klasse – und der klare altsprachliche Fokus sowie der Anspruch, die absolute Elite der Schülerschaft auszubilden, konservierten die Quintessenz des bildungsbürgerlichen Gymnasiums. Unverkennbar ist aber auch, dass Picht hier faktisch eine bundesweite Version seines Birklehofes in den Rahmenplan geschrieben hatte. Auch dessen pädagogisches Konzept war nicht für die Massenbildung gedacht, sondern stets zugeschnitten auf eine explizite Eliteschule.

Dennoch wurde nichts aus der Hoffnung, mit der Studienschule die Unterstützung des konservativen pädagogischen Lagers für die ansonsten sehr umfassenden Reformen zu gewinnen. Die Trennung der gymnasialen Bildung in zwei Schulen wurde vom Philologenverband vehement abgelehnt,¹⁴ das Konzept der Förderstufe als Verlust von Zeit für begabte SchülerInnen für überflüssig er-

14 Vgl. Fluck, Bernhard: Gymnasium, Auftrag, Fortschritt. Deutscher Philologenverband und Gymnasium im 19. und 20. Jahrhundert, Düsseldorf 2003, S. 184.

klärt.¹⁵ Der ökonomisch aufgeladene Bildungsbegriff war insgesamt für den Philologenverband, der sich in der Tradition der zweckfreien, humanistischen Bildung sah, schwer zu akzeptieren.¹⁶ Der Verband folgte eben nicht der Einsicht des DA und Pichts, dass eine an den ökonomischen Erfordernissen der Zeit orientierte Reform zwangsläufig notwendig sei und man nur noch versuchen könne, in einem abgetrennten Rahmen die alten Ideale zu retten. Er setzte auch weiterhin auf das humanistische Gymnasium als Leitschule des gesamten Bildungswesens. Zerrieben zwischen den konservativen GegnerInnen und den linken ReformernInnen, denen der Plan wiederum nicht weit genug ging und die mit dem „Bremer Plan“ einen Gegenentwurf vorlegten, hatte der Rahmenplan keine überzeugten Fürsprecher außer den Mitgliedern des DA selbst. Letztlich wurde er von der Politik fast völlig ignoriert.

Nichtsdestotrotz war die Debatte um das deutsche Schulsystem nun offiziell um einen wesentlichen Argumentationsstrang reicher. Nicht mehr nur die grundsätzliche Frage nach den demokratischen oder sozialen Implikationen einer geschlossenen gegenüber einer offenen Schulstruktur stand im Zentrum des Diskurses, sondern die Dimension der ökonomischen Leistungsfähigkeit und die Entdeckung von Begabungsreserven in der deutschen Bevölkerung wurden zu zentralen Prüfsteinen des Bildungssystems. Ebenfalls in die Kritik gerieten die Dorfschulen unter dem Schlagwort der „Zwergschule“. Diese unvollständigen Schulen in den Dörfern wurden für die Bildungsprobleme auf dem Land verantwortlich gemacht, weshalb man ihre Abschaffung forderte. Sie sollten durch größere Schulen, die SchülerInnen aus mehreren Dörfern vereinten, ersetzt werden.

Die Wirkungslosigkeit, die der Rahmenplan für die tatsächliche Politik besaß, enttäuschte Picht, der sich die bildungsökonomische Perspektive immer stärker zu eigen machte. Er entschied sich, seine mittlerweile von der Öffentlichkeit anerkannte Rolle als bildungspolitischer Experte unabhängig vom offiziellen Auftrag zu nutzen. Die Artikelserie in der *Christ und Welt* unter der Losung „Bildungskatastrophe“ sollte über die Öffentlichkeit einen solchen Druck aufbauen, dass die PolitikerInnen die Probleme nicht mehr würden ignorieren können:

„Eine Wahrheit, die heilsam sein soll, ist meistens schmerzhaft; dies gilt besonders auf dem Felde der Kulturpolitik, denn nirgends wuchern die Ideologien so dicht, nirgends sind die Tabus so schwer zu durchbrechen. Die Regierungen der Länder und des Bundes, die

15 Vgl. Fluck 2003 (s. Anm. 14), S. 189.

16 Vgl. Gass-Bolm, Torsten: Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland, Göttingen 2005, S. 179.

Parlamente, die Parteien und die großen gesellschaftlichen Mächte haben Grund zu befürchten, daß sie kompromittiert sein werden, wenn man die Öffentlichkeit mit den Realitäten konfrontiert. Aber es geht uns hier nicht um Kritik an irgendwelchen Personen, Institutionen oder Gruppen, sondern allein um die Hilfe, die jetzt not tut.“¹⁷

Die Öffentlichkeit sollte also schockiert werden – mit Hilfe von Zahlen, die die Kultusminister 1963 selbst in der sogenannten „Bedarfsfeststellung 1961-1970“ veröffentlicht hatten.

Mit dieser Bedarfsfeststellung, die „das Schulwesen, die Lehrerbildung, Wissenschaft und Forschung und auch die Kunst- und Kulturpflege einschließlich der Erwachsenenbildung“¹⁸ umfasste, hatte die KMK versucht, eine Grundlage für zukünftige Bildungsplanung zu legen. Dabei wurden mit dem Begriff der Bedarfsfeststellung zwei Dinge bezeichnet: Erstens erfasste er den Bedarf des Bildungssystems an LehrerInnen, Gebäuden etc. und zweitens sollte er den Bedarf der Wirtschaft an Bildung in Form von qualifizierten Arbeitnehmern beziffern. Für den Schulbereich wurde auf einen drohenden LehrerInnenmangel, besonders im Volksschul-, aber auch im Gymnasialbereich, hingewiesen. Dies hatte seine Gründe vor allem in demografischen Entwicklungen, aber es zeichnete sich auch bereits ein eindeutiger Trend zum längeren Verweilen der SchülerInnen im Schulsystem ab. Um den zunehmenden Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten ArbeitnehmerInnen zu decken, sollte dieser Trend aktiv unterstützt werden. Zudem wurde eine allgemeine Einführung eines neunten Schuljahres in den Volksschulen für die Aufrechterhaltung einer angemessenen Bildung gefordert sowie ein Ausbau der Mittelschulen und Gymnasien, um erstens auf die erhöhte Nachfrage zu reagieren und zweitens aktiv einen höheren AbiturientInnenanteil zu fördern. Insgesamt wurde eine Verdoppelung der Bildungsausgaben für notwendig erachtet.¹⁹ Dies wiederum erweckte den Eindruck, dass grundlegende Reformen wohl unausweichlich sein würden. Insofern lag der Tenor dieses offiziellen Papiers ganz auf der Linie, die Picht verfolgte; nur reichten dem Professor der Philosophie die praktischen Bemühungen der Politik, die auf die Feststellung der Mängel folgten, nicht aus.

Picht suchte sich also einen eigenen Weg für seine mittlerweile zur festen Überzeugung geronnenen bildungspolitischen Vorstellungen. Gewohnt, als einer der Vertreter des DA in den Medien als Experte anerkannt zu sein, nutzte er die-

17 Picht 1964 (s. Anm. 1), S. 18-19.

18 Fränz, Peter/Schulz-Hardt, Joachim: Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998, in: Rother, Anne/Pott, Martin (Hrsg): Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998, Neuwied 1998, S. 177-228, hier S. 191.

19 Ebd., hier S. 192.

se Stellung, um nun selbst die öffentliche Debatte anzuheizen. Mit dieser Absicht erklären sich auch der reißerische Ton und die Dramatik, mit denen Picht sein Anliegen an die Öffentlichkeit brachte. Gespickt mit scharfer und pointierter Sprache nutzte er die offiziellen Zahlen für eine deutlich düsterere Zukunftsprognose, als sie die bereits nicht sehr optimistische Bedarfsfeststellung zuvor gemalt hatte. Es ging ihm hier wohl schon lange nicht mehr um Aufklärung, die Fakten waren ja bereits seit Jahren öffentlich. Es ging um das Schüren von Emotionen. Mit Hilfe einer öffentlichen „Alarmstimmung“²⁰ wollte Picht die Politik endlich zum Handeln bewegen. Wesentliches Ziel seiner Angriffe war dabei die Kulturhoheit der Länder, die ihm als Hindernis für gezielte und koordinierte Reformbemühungen im ganzen bundesrepublikanischen Raum galt.

Letztlich argumentierte er in dem Buch auf Basis der Zahlen aus der Bedarfsfeststellung ganz entlang der bildungsökonomischen Perspektive: Das Bildungssystem wurde als eines der „tragenden Fundamente jedes modernen Staates“²¹ bezeichnet, da das technische Zeitalter nach qualifizierten Arbeitnehmern verlange. Die gesellschaftliche beziehungsweise genauer: die ökonomische Funktion des Bildungssystems wurde also ins Zentrum der Kritik gerückt und somit ein Bruch mit den Bildungsvorstellungen des Humanismus vollzogen. Neben diesem Perspektivwechsel waren es vor allem der internationale Vergleich und eine konstatierte Bedrohung für Deutschlands Rolle in der Welt, die Pichts Appell eine besondere Überzeugungskraft verleihen sollten.

Um das Szenario eines Zurückbleibens Deutschlands im internationalen Wettbewerb abzuwenden, müssten die „Begabungsreserven“ des deutschen Volkes erschlossen und vor allem die Zahl der AbiturientInnen erhöht werden. Hier wiederum verband sich eine ökonomische Argumentation mit sozialpolitischen Argumentationsmustern. Das „katholische Arbeitermädchen vom Land“²², eine weitere stehende rhetorische Figur aus den Debatten über das deutsche Schulsystem, fasste die Erkenntnisse der Bildungssoziologie zu Pichts Zeiten zusammen. Demnach waren es damals vier Gruppen, die in der höheren Bildung des deutschen Schulsystems stark unterrepräsentiert waren: erstens die Landbevölkerung, zweitens Arbeiterkinder, drittens Mädchen und viertens Katholiken. In den Augen von Picht sollte eine Bildungsexpansion die begabten Kinder dieser Bevölkerungsteile zum Abitur führen, um damit die Probleme der deutschen Wirtschaft und quasi nebenbei einige sozialpolitische Missstände anzugehen.

20 Fränz/Schulz-Hardt 1998 (s. Anm. 18), S. 192.

21 Picht 1964 (s. Anm. 1), S. 1.

22 Peisert, Hans Gert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967.

Zumindest eine große mediale Reaktion erreichte Picht relativ schnell. Immer wieder griffen prinzipiell reformfreundliche Medien wie die *Zeit* oder der *Spiegel* in der folgenden Zeit auf die Analysen Pichts zurück und konfrontierten sie mit der angeblichen Tatenlosigkeit der Politik, die sich den Erkenntnissen der Wissenschaft verweigern würde. Eine Zeitlang galt mit Pichts Text der hohe Bedarf an AbiturientInnen in den Medien gar endgültig als „nachgewiesen“²³. Auch die Kultusminister und ExpertInnen für Bildungsfragen in den Parteien sahen sich bald zu dem Eingeständnis gezwungen, dass Picht „die Tendenz der Entwicklung wohl richtig markiert“²⁴ habe. Kein Wunder, baute seine Analyse ja auch auf den offiziellen Zahlen der Politik auf. Doch Pichts Plan, mit dem Gewicht des Experten und der Empörung der Öffentlichkeit endlich Bewegung in den Reformprozess der weiterführenden Schulen zu bringen, ging dennoch nicht so auf, wie er sich dies wohl erhofft hatte.

Gerade innerhalb der CDU wurde nicht jeder überzeugt. Selbst wenn die eigenen BildungsexpertInnen aus den Kultusministerien die Lage ähnlich sahen wie Picht, wehrten sich wichtige Teile der Partei verbissen gegen Reformen.²⁵ Sowohl die Katholiken als auch Teile der Konservativen teilten die Analysen und vor allem die geforderten Konsequenzen aus dem Rahmenplan und Pichts Texten nach wie vor nicht. Die Katholiken sahen ihre Bekenntnisschule bedroht, die eben häufig als nun in die Kritik geratene Zwergschule auf dem Land vorkam, während es den Konservativen meist um das Gymnasium ging, um dessen Qualität sie fürchteten, wenn nun plötzlich mehr Menschen das Abitur ablegen sollten.

Wieder erreichte Georg Picht sein Ziel nicht. Gerade in der Frage der Reformen von weiterführenden Schulen war die deutsche Politik nur zu sehr kleinen Bewegungen zu veranlassen. Doch in der Gesellschaft wurde der Drang nach breiter zugänglicher Bildung immer lauter. Picht zündete also die nächste Stufe der politischen Intervention: Nach der Mitarbeit in den offiziellen Gremien der verfassten Politik im ersten Schritt und der öffentlichen, Manifest-ähnlichen Ansprache an die Emotionen des Volkes in einem zweiten Schritt folgte nun der handfeste Protest auf der Straße. Anfang 1965 versammelte Picht eine Gruppe unzufriedener Freiburger Studierender „bei Tee und Wurstbrot“²⁶ um sich. Mit

23 O.V.: Bildungsmisere, in: Die Zeit, 04.06.1964.

24 Mikat, Paul (CDU, Kultusminister in NRW 1962-1966) zitiert nach o.V.: Notstand – Lücken der Nation, in: Der Spiegel, 29.07.1964.

25 Vgl. zur Geschichte der CDU und der Schulreformen Messinger, Sören/Wypchol, Yvonne: Moderne CDU? Programmatrischer Wandel in der Schul- und Familienpolitik, Stuttgart 2013, S. 29-172.

26 O.V.: Heißer Sommer, in: Der Spiegel, 19.05.1965.

diesen entwarf er die Vision einer bundesweiten Aktion, die erneut Aufmerksamkeit auf die drohende Bildungskatastrophe lenken sollte. Die Studierenden um Ignaz Bender mobilisierten daraufhin die Freiburger Studierendenvertretung, den *Allgemeinen Studentenausschuss (AstA)* der Universität, und dieser wiederum den deutschlandweiten *Verband Deutscher Studentenschaften (VDS)*. Geplant wurden schließlich „Aufmärsche, Kundgebungen, Plakat-Aktionen und [die] Verteilung von 250000 Flugblättern“²⁷ unter dem Schlagwort „Aktion 1. Juli“.

Und die Aktion schlug an. Die bis dahin größten Studierendenproteste in der Bundesrepublik galten später vielen als ein Vorläufer und eine Keimzelle der Proteste, die wenige Jahre später die Republik ergreifen sollten. Am ersten Juli protestierten in vielen deutschen Universitätsstädten insgesamt etwa 100.000 und damit ein Drittel aller Studierenden für Forderungen, die letztlich völlig dem Impetus Georg Pichts entsprachen. Kurz zusammengefasst ging es um mehr Bedeutung und mehr Geld für die Bildungspolitik sowie um den Ruf nach einer nationalen, sprich nicht-föderalistischen Bildungsplanung.

Picht blieb nicht der einzige, der sich öffentlich in die Debatte einmischte. 1965 hatte sich auch Ralf Dahrendorf öffentlichkeitswirksam zum Thema der Bildungsreformen positioniert. In seinem Buch „Bildung ist Bürgerrecht“²⁸ forderte er ebenfalls die Erhöhung der AbiturientInnenquote. Zwar war Dahrendorfs Ausgangspunkt ein anderer als Pichts Bildungsökonomismus;²⁹ ihm war eine höhere Bildung für möglichst viele Menschen die Erfüllung demokratischer Rechte – aber auch er unterstützte die „Aktion 1. Juli“. Während Picht in Heidelberg sprach, hielt Dahrendorf in Tübingen eine Rede vor den protestierenden Studierenden.³⁰ Zusammen mit den in den Debatten ums deutsche Schulsystem hinlänglich bekannten sozialpolitischen Argumentationsschienen entstand in der Öffentlichkeit schlussendlich eine mächtige Trias von Argumentationslinien gegen das bestehende Bildungssystem. Die Bildungsökonomie half, mögliche Kosten von Reformen des Bildungssystems als Investitionen zu verstehen,³¹ die Forderung „Bildung als Bürgerrecht“ verknüpfte die Bildungsreform mit den Begriffen der Demokratie und des Rechtsstaats und aktualisierte die sozialreforme-

27 O.V.: Heißer Sommer, in: Der Spiegel, 19.05.1965.

28 Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Bramsche, Osnabrück 1965.

29 Vgl. Lundgreen 1980-1981 (s. Anm. 11), S. 28.

30 Elitz, Ernst et al.: Deutsche Studenten demonstrieren, in: Die Zeit, 09.07.1965.

31 Vgl. Rudloff, Wilfried: Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich, in: Archiv für Sozialgeschichte, Bd. 47 (2007), S. 237-268, hier S. 244.

rische Dimension und nicht zuletzt öffnete die Pädagogik selbst Möglichkeiten für Kritik am Schulsystem. Zusammen mit einem grundsätzlichen hohen gesellschaftlichen und politischen Vertrauen in die Planbarkeit und Reformierbarkeit der Gesellschaft erwuchs ein sehr weitgehender Konsens zwischen ExpertInnen und FachpolitikerInnen sowie der öffentlichen Meinung darüber, dass das deutsche Schulsystem reformiert werden müsse.

Was folgte, war eine der turbulentesten Phasen in der Geschichte der deutschen Bildungspolitik. Die Debatte über die Bildungskatastrophe leitete ein langes Jahrzehnt intensiver bildungspolitischer Bemühungen um die Reform des Bildungssystems in Deutschland ein. Einig war man sich auf dem Gebiet der Schulen über alle Parteigrenzen hinweg in zwei zentralen Zielen: Erstens sollte endlich eine flächendeckende Versorgung mit Schulen, besonders auf dem Land, gewährleistet werden und zweitens sollte der Anteil höherer Schulabschlüsse, also mittlere Reife und Abitur, deutlich steigen. Das erste Ziel wurde bis zum Ende der Reformära erfolgreich umgesetzt, das zweite erfüllte sich ebenfalls, wobei hier die eigenständige Rolle der politischen Bemühungen umstritten ist, hatte die Bildungsexpansion doch deutlich vor dem Aktivwerden der Politik begonnen.³² Zentrale politische Maßnahmen versuchten, finanzielle Hürden herabzusetzen, durch die Errichtung neuer Schulgebäude und die Zusammenlegung in sogenannten Schulzentren die Versorgung zu verbessern und alternative Wege zu höheren Bildungsabschlüssen, wie Fachhochschulreife oder zweiter Bildungsweg, auszubauen.³³

Georg Picht aber war nicht zufrieden. 1972 resümierte er in einem *Spiegel*-Artikel: „Die westdeutsche Bildungspolitik ist gescheitert und hat einen Trümmerhaufen hinterlassen“, und weiter: „Die überkommenen Bildungsformen und -institutionen werden gerade deshalb zugrunde gehen, weil man versäumt hat sie zu reformieren.“³⁴ Die Schuldigen waren für ihn da schon klar zu benennen: die CDU, der Philologenverband und der *Bund Freiheit der Wissenschaft*. Aber auch die geleisteten Reformen der Gegenseite waren ihm nur halbgar, zu wenig und

32 Vgl. Drewek, Peter: Die Entwicklung des Bildungssystems in den Westzonen und in der Bundesrepublik von 1945/49 bis 1990. Strukturelle Kontinuität und Reformen, Bildungsexpansion und Systemprobleme, in: Müller, Detlef K. (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium, Köln 1994, S. 235-259, hier S. 245.

33 Vgl. Fuchs, Hans-Werner: Staatliche Eingriffe in den Zusammenhang von Bildungssystem, Familie und Gesellschaft in der Phase der Bildungsreform (1960er-/1970er Jahre) und ihre Wirkung, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 52/2006, S. 671-681, hier S. 673.

34 Picht, Georg: Wir müssen von vorne anfangen, in: Der Spiegel, 24.01.1972.

vor allem zu formalistisch, Bildungsingenieure statt Reformer sah er hier am Werk. Das, was die Bildungsreform gebracht hatte, war jedenfalls nicht das, was in Birklehof mal der Anfang seiner bildungspolitischen Bemühungen gewesen war.