

Discussion Paper No. 13

"... unbefähigte von höheren
Bildungswegen fernhalten..." -
Strukturelle Grundprobleme bayerischer
Schulreformpolitik seit der Reeducation

von **Ralph Rotte** und **Ursula Rotte**

Juli 2005

http://www.ipw.rwth-aachen.de/for_paper.html

ISSN 1862-8079

**„... UNBEFÄHIGTE VON HÖHEREN BILDUNGSWEGEN FERNHALTEN...“ –
STRUKTURELLE GRUNDPROBLEME BAYERISCHER SCHULREFORMPOLITIK
SEIT DER REEDUCATION**

Ralph Rotte
*Institut für Politische Wissenschaft
RWTH Aachen*

Ursula Rotte
*Institut für Pädagogik
Ludwig-Maximilians- Universität München*

Juli 2005

Den Bogen vom 60. Jahrestag des Endes des Zweiten Weltkrieges zur gegenwärtigen Schulpolitik vor dem Hintergrund von PISA-E 2003 zu schlagen, wie es im Folgenden geschieht, mag auf den ersten Blick gewagt erscheinen. Tatsächlich markiert das Ende der nationalsozialistischen Herrschaft und der Beginn des Besatzungsregimes aber in besonderer Weise die langfristigen strukturellen Probleme von Bildungsreformbemühungen in Bayern, welche trotz der unbestreitbaren Erfolge des bayerischen Schulsystems in internationalen Vergleichsstudien weiterbestehen. Denn bereits gegen Ende der 40er Jahre scheiterten grundsätzliche Änderungsbestrebungen im Schulsystem und damit die optimale Ausschöpfung der vorhandenen Talente an den Besonderheiten des traditionell-konservativen Bildungsweltbildes im Freistaat.

Dabei muten die Reformmaßnahmen, welche von der US-amerikanischen Militärregierung (OMGUS) im Zuge der Entnazifizierung und Demokratisierung der Deutschen nicht nur erwünscht, sondern sogar dekretiert wurden, aus heutiger Sicht vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse durchaus sehr modern an (Deffner, 2002: 229-309): Sie basierten auf den Empfehlungen einer Kommission unter der Leitung des Vorsitzenden des *American Council on Education*, des Erziehungswissenschaftlers George F. Zook und wandten sich gegen eine Anknüpfung des bayerischen Schulsystems an die Formen und Traditionen der Weimarer Republik, welche aufgrund ihrer patriarchalischen und sozial selektiven Wirkung als mitverantwortlich für das Aufkommen des Nationalsozialismus angesehen wurden. Alle Kinder sollten

unabhängig vom sozioökonomischen Status ihrer Eltern und unter Vermeidung einer vorzeitigen Bildungsentscheidung mit den damit zusammenhängenden beruflichen Konsequenzen zu höherer Schulbildung zugelassen werden, wobei akademisch geprägte und beruflich orientierte Zweige völlig gleichwertig sein sollten. Insbesondere sollte die „Zwei-Klassen-Gesellschaft“ überwunden werden, in die die Schüler bereits im Alter von zehn Jahren einsortiert würden. Entsprechend wurde gefordert, eine sechsjährige Elementar- mit einer anschließenden ebenfalls sechsjährigen, differenzierten höheren Schule einzuführen, also in Bayern ein (kooperatives) Gesamtschulsystem nach amerikanischen Vorstellungen zu übernehmen. Außerdem sollte der Kindergarten verpflichtend gemacht und in das Schulsystem integriert werden. In der Direktive der Militärregierung von Anfang 1947 hieß es: „Schulen müssen ein allumfassendes System bilden und allen Kindern dienen. Ein doppelspuriges System und ein Überschneiden von Schulen sind auszumerzen. Volksschulen und höhere Schulen sollen zwei aufeinanderfolgende Ebenen und nicht zwei verschiedene Typen oder Qualitäten von Erziehung bilden“ (nach: Deffner, 2002: Erläuternd wurde dazu festgestellt, die bisherigen deutschen Schulformen seien ein Anachronismus in einer demokratisch werdenden Welt“ und ein „Unrecht gegen die Massen des deutschen Volkes“ (nach: Deffner, 2002: 244f.).

Vor dem Hintergrund organisatorisch-finanzieller Probleme und einer christlich-konservativen Grundhaltung der bayerischen Bevölkerung trafen diese Pläne wie in den anderen Ländern der amerikanischen Besatzungszone auf massiven Widerstand. Der CSU-Kultusminister und überzeugte Föderalist Alois Hundhammer, unter anderem ein Verfechter der traditionellen Bekenntnis- und Landschulen, forderte im Frühjahr 1947 stattdessen, auch weiterhin „Unbefähigte“ von höherer Schulbildung fernzuhalten. Ansonsten werde ein soziologisch gefährliches „Bildungsproletariat“ entstehen, „das in Halbbildung steckengeblieben und darum mit sich selbst und mit der Umwelt immer unzufrieden gewesen ist, wie die vergangene Epoche des Nationalsozialismus gelehrt“ habe (nach: Deffner, 2002: 245). Das traditionelle bayerische Bildungssystem mit seiner Differenzierung nach der vierten Klasse sei Ausdruck der legitimen Besonderheiten „unserer deutschen Kultur“ und könne deshalb nicht durch das amerikanische System ersetzt werden. Deshalb müsse „die bayerische Unterrichtsverwaltung (...) es sich

versagen (...), den OMGUS-Plan der differenzierten Einheitsschule allgemein durchzuführen“ und könne sie lediglich in entsprechenden Reformversuchen „in einigen größeren Schulsystemen Süd- und Nordbayerns“ erproben (nach: Deffner, 2002: 247). Hundhammers Vorstellungen zur Gestaltung des bayerischen Schulsystems, insbesondere die Beibehaltung der Differenzierung in weiterführende Volksschule (heute Hauptschule) und (humanistisches oder realistisches) Gymnasium ab der fünften Klasse, die den „Begabungsunterschieden und den Erfordernissen von Wissenschaft und Kultur“ entspreche (nach: Deffner, 2002: 247), war eine herbe Enttäuschung für die Militärregierung.

Sie versuchte daraufhin, auf der Basis der Direktiven Nr. 54 des Alliierten Kontrollrates und 1779 der Vereinten Stabschefs (JCS) von Juni und Juli 1947 den Druck auf die widerspenstigen Länder zu erhöhen und die verlangten Reformen mehr oder weniger per Ukas durchzusetzen. Dies führte zu einer weiteren Verschärfung des Konfliktes, zumal die neuen Reformpläne des bayerischen Kultusministeriums vom Herbst 1947 durch den Ausbau der Mittelschulen aus amerikanischer Sicht die soziale Selektionswirkung des Schulsystems, von der *New York Times* im Dezember 1947 als „Kastensystem“ bezeichnet, noch verstärken würden und entsprechend von der Militärregierung abgelehnt wurden (Deffner, 2002: 25 1-254). Im Januar 1948 verwiesen Abgeordnete der CSU-Mehrheit im Landtag gegenüber der SPD darauf, dass eine sechsjährige Grundschule die Grundlagen der abendländischen Kultur bedrohen würde, die zeitlosen Werte der Erziehung gegen die „Neuerungssucht“ geschützt werden müssten und auch die Demokratie der „Aristokratie des Geistes“ – heute würde man wohl „Elite“ sagen – bedürfe (nach: Deffner, 2002: 256f.). Hundhammers erneute, erzwungene Revision der Schulplanung zu Beginn des Jahres 1948 griff zwar die amerikanischen Wünsche einer Einheitsschule inklusive Kindergarten, sechsstufiger Grundschule und einer in drei inhaltliche Zweige differenzierten Sekundarstufe beinahe vollständig auf. Seine Verschleppungstaktik unter Verweis auf administrative, finanzielle und demokratiepolitische Probleme – die Landtagsmehrheit, zentrale gesellschaftliche Gruppen wie Kirchen, Universitäten oder Lehrerverbände und augenscheinlich die Mehrheit der Bevölkerung waren gegen die Reform – war jedoch erfolgreich. Mit der zunehmenden Bedeutung antikommunistischer Verlässlichkeit als

zentralem politischen Kriterium der Amerikaner im beginnenden Kalten Krieg und der endgültigen Rückgabe der bildungspolitischen Kompetenzen an die Deutschen mit dem Inkrafttreten des Grundgesetzes 1949 gerieten die Reformpläne in den Hintergrund und wurden schließlich ad acta gelegt. Das seit 1946 restaurierte bayerische Schulsystem verblieb damit ungeachtet der inhaltlichen Demokratisierung strukturell in den traditionellen Bahnen.

Was nun in diesem Scheitern der US-Bemühungen um eine bayerische Schulreform von 1946 bis 1948 und seinen Ursachen deutlich wird, sind drei fundamentale Aspekte, die auch heute noch für die Bildungspolitik in Bayern relevant sind, in der Öffentlichkeit jedoch viel zu wenig thematisiert werden. Da ist zunächst einmal der tief verwurzelte strukturelle kulturell-gesellschaftliche Konservatismus. Dieser kulturelle Konservatismus – und hier ist die typisch deutsche Unterscheidung zwischen Kultur und Zivilisation durchaus sinnvoll - paart sich zwar mit einer zivilisatorisch-technologischen Modernität, wie es das Schlagwort „Laptop und Lederhosen“ nahe legt. Die grundlegende Weltwahrnehmung der politischen Mehrheit nicht zuletzt in Bildungsfragen wird jedoch durch ein traditionalistisches Festhalten am Gewohnten und scheinbar Bewährten geprägt. Diesen strukturellen Konservatismus und die daraus resultierende Heimatverbundenheit der Bevölkerung hat die CSU in den letzten Jahrzehnten geschickt zu einer quasi nationalen Idee konstruiert, in der überparteilicher Regionalpatriotismus und Partei fast untrennbar miteinander verbunden wurden. Dies sichert der CSU als erfolgreicher Inkarnation Bayerns und der Grundüberzeugungen der Majorität der Bevölkerung nicht nur dauerhaft Mehrheiten, sondern macht die christlich-konservative und streng föderalistische Grundhaltung der Partei praktisch zur demokratisch legitimierten Staatsideologie – auch in der Bildungspolitik (Sutherland, 2001). Gerade im Bereich des föderal organisierten Schulwesens zeigt immer wieder die traditionelle Sonderrolle Bayerns in Deutschland. Dies gilt nicht nur für die durchaus sehr selbstbewusste Ablehnung der Reformwünsche der Amerikaner nach 1945, welche nicht zuletzt als zu zentralistisch geprägt erachtet wurden. Auch während der Weimarer Republik gehörte Bayern keineswegs zu den Ländern des Reiches, welche sich den Schulreformbewegungen der 1920er Jahre besonders aufgeschlossen zeigten. Selbst zwischen 1933 und 1945 zeichnete sich die bayerische Schulpolitik durch ein gehöriges

Maß an Renitenz gegenüber Weisungen aus Berlin aus, welche zwar nicht zu offenem Widerstand, aber doch zu einer deutlichen administrativen Verschleppung reichseinheitlicher Regelungen und ideologisch motivierter Personalpolitik führte – selbst von Seiten ansonsten überzeugter Nationalsozialisten im Kultusministerium (Rotte, 2000; Rotte/Rotte, 2003).

Diesem traditionellen Partikularismus und Beharrungsvermögen mag man mithin durchaus sympathische Seiten abgewinnen. Das Problem, das sich daraus jedoch für die Weiterentwicklung des bayerischen Schulsystems unter den aktuellen Bedingungen einer europäischen und globaler werdenden Wirtschaft und Gesellschaft ergibt, ist die damit verbundene starke Ausrichtung auf deutsche Verhältnisse, in denen man sich immer wieder als autonomes Subjekt beweisen muss. Der föderalistische Kampf gegen bundesdeutschen Zentralismus führt allzu leicht dazu, die internationalen Rahmenbedingungen von Bildungspolitik, wie sie sich heute darstellen, trotz aller Rhetorik nur unvollständig wahrzunehmen. Zwar haben die PISA-Studien klar gezeigt, dass das bayerische Bildungswesen innerhalb Deutschlands hervorragend ist. Aber auch der jüngste Erfolg bei PISA-E 2003 (Prenzel u.a., 2005) bedeutet zum einen noch nicht, dass Bayern wirklich nachhaltig aus der Position als „Erster in der Zweiten Liga“, wie es Andreas Schleicher von der OECD unlängst auf einem Symposium des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes zur Zukunft der Hauptschule formuliert hat, herausgetreten ist. Zum anderen heißt auch die im innerdeutschen Vergleich relativ geringe Abhängigkeit der individuellen bayerischen Schülerleistungen bei PISA von den sozioökonomischen Rahmenbedingungen (Prenzel, 2005: 17f.) weder, dass der Zugang zu konkreten Schulabschlüssen, notabene dem Abitur, nicht doch ganz massiv von Kriterien sozialer Selektion abhängt, noch, dass das dreigliedrige Schulsystem das Leistungspotenzial seiner Schülerinnen und Schüler wirklich optimal nutzt (Schleicher, 2005). Die Chance eines Kindes aus einer Arbeiterfamilie, ein Gymnasium zu besuchen, beträgt lediglich ein Sechstel derjenigen eines Kindes aus einem Akademiker- und Beamtenhaushalt, selbst wenn man für kognitive Fähigkeiten und Lesekompetenz kontrolliert (Baumert u.a., 2002: 166-169). Dass Bayern außerdem mit durchschnittlich 19,6 Prozent der 18- bis 21 -Jährigen (2003) eine extrem niedrige Abiturientenquote (31 Prozent unter Einschluss der Fachhochschulreife) und mit durchschnittlich 8,5 Prozent

der 15- bis 18-Jährigen einen hohen Anteil an Jugendlichen aufweist, die ohne Abschluss die Schule verlässt, ist bekannt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004b). Gerade in diesem, dem eigentlich relevanten internationalen Kontext muten die Struktur des bayerischen Schulsystems und die ihm zugrundeliegenden politischen und pädagogischen Grundüberzeugungen durchaus noch immer ähnlich modernisierungsbedürftig an, wie sie es in den Augen der Zook-Kommission 1946 schon waren.

Dies bedeutet natürlich nicht, dass mit einer – vor diesem Hintergrund ohnehin utopischen - fundamentalen Änderungen der äußeren Organisation des Schulsystems nach dem Muster der Versuche der Militärregierung 1946 bis 1948 oder Finnlandes in den 1970er und 1980er Jahren alle bildungspolitischen Herausforderungen für Bayern mit einem Schlag gelöst wären. Vielmehr verbindet sich der weltanschauliche Konservatismus mit einer allgemeinen Überbewertung institutionell-formalistischer Aspekte des Bildungssystems. Obwohl die wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Erfahrungen mit Gesamtschulsystemen national wie international durchaus differenziert sind, gehört die Verdammung der „Einheitsschule“ zum ideologischen Standardrepertoire konservativer Bildungspolitik und erstickt jede kritische Diskussion über das beinahe sakrosankt anmutende dreigliedrige Schulsystem. Die Dominanz der juristisch-administrativen, sprich: technokratischen Sichtweise von Politik und auch von Bildungspolitik führt ferner zu einer grundlegenden Furcht vor Kontrollverlust von Seiten des Kultusministeriums und damit zu einem ausgeprägten Misstrauen gegenüber selbstständig handelnden Schulen. Nicht umsonst wird beispielsweise betont, dass das Renommierprojekt MODUS 21 ausloten soll, „wie viel Eigenständigkeit auf der einen Seite und wie viel zentrale Vorgaben auf der anderen Seite Schulen benötigen, um langfristig bessere fachliche und pädagogische Leistungen zu erreichen“. Dabei sei nicht verhehlt, dass sich viele Schulen und Lehrer natürlich keineswegs danach sehnen, bürokratische Vorgaben von Seiten übergeordneter Behörden abzubauen. Der lang gepflegte, quasi preußische Beamtenethos im Freistaat und die Selbstselektion der Lehrerschaft haben dazu geführt, dass es sich viele Lehrer und Lehrerinnen in ihrer wohlgeordneten pädagogischen Nische durchaus bequem eingerichtet haben und vor der Übernahme der mit wachsender organisatorischer Freiheit automatisch zunehmenden

Verantwortung und Notwendigkeit von Eigeninitiative und Selbstorganisation zurückschrecken. In diesem Sinne verstärken sich Flexibilisierungsvorbehalte von oben und unten gegenseitig.

Schließlich ist noch ein bedeutender Punkt zu nennen, der auch in der Diskussion der Jahre 1946 bis 1948 eine wichtige Rolle spielte: die sozioökonomische Selektionswirkung des Schulsystems, welche durch die konsequente Weiterentwicklung des dreigliedrigen Schulsystems mit der R6 und dem G8 wohl noch verstärkt wird, und die daraus resultierende Stabilisierung der gesellschaftlichen Eliten. Der formale Bildungserfolg eines Schülers hängt auch und gerade in Bayern ausgesprochen stark von seinem sozioökonomischen Hintergrund ab. Dieses Problem ist wohlbekannt und nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem sozialen und arbeitsmarktbezogenen Problemen von Schülern mit Migrationshintergrund intensiv diskutiert worden (Hüfner, 2005). Weniger deutlich ist jedoch die nachhaltige bildungspolitische Implikation dieser Selektionswirkung: Wenn es die Kinder der bestehenden gesellschaftlich-politischen Eliten ohnehin schaffen, einen höheren Schulabschluss zu erreichen, dann gibt es aus ihrer Sicht natürlich keinen unmittelbaren Reformbedarf im Schulwesen, insbesondere dann, wenn eine höhere Durchlässigkeit des Systems eine stärkere Durchmischung sozialer Schichten nach sich ziehen würde. Nicht umsonst spielt die soziale und ethnische Zusammensetzung und soziogeographische Lage einer Schule heute für viele Eltern eine ganz bedeutende Rolle bei der Wahl der geeigneten Schule für ihr Kind nach der vierten Klasse. Etwaige schulische Probleme oder Qualifikationsdefizite sozioökonomisch besser gestellter Kinder werden dann im Zweifel durch Investitionen in Nachhilfe, Auslandsaufenthalte oder den Besuch von Privatschulen ausgeglichen. So hat sich der Anteil der Schüler, die an Privatschulen unterrichtet werden, zwischen dem Schuljahr 1999/2000 und 2003/2004 von 9,1 auf 10,1 Prozent erhöht (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004a). Demgegenüber sind viele sozial benachteiligte Familien nicht nur nicht in der Lage, ihren Kindern eine ähnliche, finanziell aufwändige Förderung zu bieten, sondern sind politisch (im Sinne von parteitaktisch) unmittelbar weniger relevant, weil sie nicht am bildungspolitischen Diskurs teilnehmen, generell von der Politik – auch beispielsweise der Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik, welche auch Bundessache ist - frustriert und wahlabstinent oder

haben gar kein Wahlrecht. Der Mangel an sozialen Aufsteigern und politischer Involvierung der vom Bildungssystem Benachteiligten stellt damit für die bestehenden Eliten letztlich aus politökonomischer Sicht kein allzu gravierendes Problem dar.

Fasst man das Ausgeführte zusammen, so ergibt sich dass die bayerische Bildungspolitik trotz – oder gerade wegen - der gefeierten PISA-Erfolge an drei fundamentalen Beeinträchtigungen krankt: der gepflegten konservativen Grundströmung von Politik und Öffentlichkeit in Bayern, welche – auch das muss nochmals ganz klar gesagt werden – von der Mehrheit der Bevölkerung und Wählerschaft getragen wird, der juristisch-administrativen und beamtenethischen Prägung von Kultusbürokratie und Lehrerschaft sowie der systemimmanenten Reproduktion der gesellschaftlich und politisch relevanten Eliten. Daraus folgt aber unmittelbar, dass auf absehbare Zeit keine fundamentalen Neuerungen und Verbesserungen im bayerischen Schulsystem zu erwarten sind. Zu tiefgehend sind die grundsätzlichen Hemmnisse, die einer solchen Reform, gleich wie sie aussehen mag, entgegenstehen. Das Grundcredo der bayerischen Schulpolitik bleiben damit die Bewahrung und der Ausbau des bisher, im deutschen Kontext durchaus sehr aner kennenswerten, Erreichten. Das scheinbar bewährte, hochselektive dreigliedrige Schulsystem wird, allen theoretischen Möglichkeiten der Durchlässigkeit zu Trotz, durch die Einführung der sechsstufigen Realschule, des achtstufigen Gymnasiums und der M-Züge zum mittleren Schulabschluss an den Hauptschulen konsequent bis zum Maximum seiner Leistungsfähigkeit getrieben – wobei diese äußeren Schulreformen interessanterweise noch gar keinen Einfluss auf die bayerische Leistungen bei PISA-E 2003 hatten, welche von Schülern aus dem „alten System“ erbracht wurden. Wohlgemeinte und begrüßenswerte Ansätze in Modellversuchen und Bildungspakt-Initiativen erscheinen gegenüber den Grundstrukturen der bayerischen Bildungspolitik, wie sie sich in nunmehr fast 60 Jahren etabliert haben, als wenig erfolgversprechend im Sinne grundsätzlicher Veränderungen für eine echte Optimierung des Schulsystems. Projekte und Maßnahmen im Rahmen der inneren Schulentwicklung, wie MODUS 21, i.s.i. (Schulentwicklungs-Innovationspreis), Fokus-Hauptschulen, KidZ (vertiefte Kooperation Kindergarten-Grundschule) etc. und die damit verbundenen Innovationswirkungen sind dementsprechend an sich positiv (Bayerisches

Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2005; Rotte/Rotte, 2005), lösen aber die fundamentale Problematik bayerischer Bildungspolitik nicht. Diese ist letztlich eine Frage der (bildungs-) politischen Kultur, die sich gerade in Bayern durch ein ausgeprägtes Beharrungsvermögen auszeichnet.

Literatur

Baumert, J. u.a. (Hg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Opladen (Leske + Budrich).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004a): *Schule und Bildung in Bayern 2004*, München (BStMUK).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004b): *Schule und Bildung in Bayern – Grunddaten Abschlüsse an Schulen*, <http://www.km.bayern.de/km/schule/statistik/bildung/uebersicht/abschl.html> (Zugriff am 24.03.2005).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2005): *Maßnahmen zur Qualitätssicherung an bayerischen Schulen*, <http://www.km.bayern.de/km/schule.qualitaetsicherung/massnahmen/> (Zugriff am 12.04.2005).

BLLV (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband) (2005): *Bildungsangebote und Schülerbewegungen an Hauptschulen in Bayern – Abschlüsse und Ausbildungschancen von Hauptschüler/-innen*, Handreichung auf der Konferenz „S.O.S. Hauptschule – Die Zukunft der Hauptschule in Bayern“, München, 30. April 2005.

Deffner, Sibylle (2002): *Die Nachkriegswirren im bayerischen Volksschulwesen 1945-1954 unter besonderer Berücksichtigung der amerikanischen Re-educationsbemühungen. Dargestellt anhand konkreter Verhältnisse und Geschehnisse bevorzugt im bayerischen Franken*. Dissertation, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Nürnberg-Erlangen.

Hüfner, G. (2005): *Kein Platz für Ausländer. Kinder von Migranten sind im bayerischen Schulwesen benachteiligt*, *Bayerische Schule – Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes* **58 (3)**: 7.

Prenzel, Manfred u.a. (PISA-Konsortium Deutschland) (2005): *Vorinformation zu PISA 2003: Zentrale Ergebnisse des zweiten Vergleichs der Länder in Deutschland*, www.gew-bw.de (Zugriff am 15.07.2005).

Rotte, Ursula (2000): *Schulwirklichkeit im Nationalsozialismus. Die Umsetzung von NS-Schulrichtlinien und -erlassen, aufgezeigt am Beispiel einer oberbayerischen Volksschule*, Neuried (ars una).

Rotte, Ralph/Rotte, Ursula (2003): Bürokratie versus Ideologie. Zur Personalpolitik des Kultusministeriums im Volksschulwesen während des Nationalsozialismus. *Zeitschrift für Bayerische Landesgeschichte* **66** (1): 177-200.

Rotte, Ralph/Rotte, Ursula (2005): Recent Education Policy and School Reform in Bavaria: A Critical Assessment. *Electronic Discussion Papers/Arbeitspapiere des Instituts für Politische Wissenschaft*, Nr. 10, RWTH Aachen.

Schleicher, Andreas (2005): Osterhasenpädagogik ade – „Ein Land wie Deutschland muss soviel besser sein, wie es teurer ist.“, *Bayerische Schule – Zeitschrift des Bayerischen Lehrer-und Lehrerinnenverbandes* **58** (6): 17-18.

Sutherland, C. (2001) Nation, Heimat, Vaterland: The Reinvention of Concepts by the Bavarian CSU, *German Politics* **10** (3): 13-36.