

Anja Besand (Ludwigsburg)

Von guten und von schlechten Zeichen

Zu den Herausforderungen von politischer Kulturforschung und politischer Bildung an Europas Rändern

Im publizistischen Alltagsgeschäft wie auch im überwiegenden Teil der akademischen Europaforschung vermag die kleine zweite Welle der europäischen Osterweiterung, die am 1.1.2007 Rumänien und Bulgarien zu EU-Mitgliedsländern werden ließ, inzwischen kaum noch größere Wellen hervorzubringen. Schaut man sich die vorliegende Forschungsliteratur an, so wird man zwar unter der Überschrift – Transformationsgesellschaften, Postsozialismus u.Ä. einzelne Bemerkungen zu Rumänien und Bulgarien finden, doch ist die Forschungslage, die sich rein auf diese beiden Länder konzentriert, recht überschaubar. Kein Wunder, dass man sich im Bereich der Politischen Bildung ebenfalls über Südosteuropa noch kaum Gedanken gemacht hat. Dabei lassen sich am Beispiel dieser Region zwei ineinander verflochtene Phänomene betrachten, die für die Politische Bildung im Europa des 21. Jahrhunderts eine der zentralen Herausforderungen darstellen wird, nämlich demokratische Transformation und, wie ich vergrößernd sagen möchte, Postkommunismus.

Wer sich mit Politischer Bildung in einer solchen Region beschäftigen will, muss vorsichtig vorgehen, denn nach der politischen Transformation zu Beginn der 90er-Jahre des vorigen Jahrhunderts befindet sich die Politische Bildung in Osteuropa in einer schwierigen Situation. Die frühere Allzuständigkeit des Staates in politischen, sozialen und kulturellen Fragen konfrontiert die staatlichen Akteure mit dem Problem, dass sie ihre Rolle bei der Vermittlung der Politischen Bildung nur schwer wahrnehmen können, da in der Bevölkerung hierin häufig eine Wiederaufnahme früherer Ideologisierung und Indoktrination vermutet wird. Es gehört zu den Paradoxien dieses Problems, dass Angebote zur Politischen Bildung in diesen Ländern gleichzeitig aber auch als besondere Chance zur Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur hoch geschätzt werden.

Ziel meines Beitrags ist es, vor dem Hintergrund erster qualitativer Ergebnisse verschiedener Studien zur Politischen Bildung und zur politischen Kultur die Lage der Politischen Bildung in Ost- und Südosteuropa neu zu interpretieren.

*Keywords: Politische Bildung, Südosteuropa, Bulgarien, Rumänien, politische Kulturforschung, demokratische Transformation
civic education, southeast europe, Bulgaria, Romania, political cultural research, democratic transformation*

Im publizistischen Alltagsgeschäft wie auch in der überwiegenden Mehrzahl der akademischen Europaforschung vermag die kleine zweite Welle der europäischen Osterweiterung, die am 1.1.2007 Rumänien und Bulgarien zu EU-Mitgliedsländern werden ließ, kaum noch größere Wellen hervorzubringen. Dies mag zum Teil der Konzentration auf die Türkeifrage im EU-Kontext oder der misslichen Verfassungslage geschuldet sein, doch lässt sich das fehlende Interesse an den beiden EU-Neulingen auch damit erklären, dass Europa bereits 2004 zehn in der Mehrzahl ehemalige real-sozialistische Länder ohne große Verwerfungen aufzunehmen imstande war und

Bulgarien und Rumänien kaum jemals zuvor größeres Interesse hervorzubringen in der Lage waren. Schaut man sich die vorliegende Forschungsliteratur an, so wird man zwar unter den Überschriften Transformationsgesellschaften, Postsozialismus u.Ä. einzelne Bemerkungen zu Rumänien und Bulgarien finden, doch ist die Forschungslage, die sich rein auf diese beiden Länder konzentriert, recht überschaubar. Kein Wunder, dass man sich im Bereich der Politischen Bildung ebenfalls über Südosteuropa noch kaum Gedanken gemacht hat. Dabei lassen sich am Beispiel dieser Region zwei ineinander verflochtene Phänomene betrachten, die für die Politische Bildung im Europa des 21. Jahrhunderts eine der zentralen Herausforderungen darstellen, nämlich demokratische Transformation und, wie ich vereinfacht sagen möchte, Postkommunismus. Mit demokratischer Transformation ziele ich auf die komplizierten Prozesse demokratischer Konsolidierung ab, wie sie in den Bereichen der *strukturellen Konsolidierung*, der *repräsentativen Konsolidierung*, der *Verhaltenskonsolidierung* und schließlich der Herausbildung einer *demokratischen politischen Kultur* stattfinden (vgl. Merkel 1996; 1999) bei gleichzeitiger Transformation der Wirtschaft von Planwirtschaft zu Marktwirtschaft. Während mit Postkommunismus das Syndrom von Einstellungen, sozialen Praktiken, Mentalitäten, politischen Stilen, Werten, Denkstilen und Institutionen gemeint ist, die sich nach der Zäsur von 1989/90 nicht ins Nichts aufgelöst haben, sondern in den verschiedenen postkommunistischen Ländern in unterschiedlicher Stärke noch in den Gesellschaften der Gegenwart vorfinden lassen und die eben zeigen, wie etwa Boris Groys bemerkt hat, dass der verschwundene Kommunismus keine bloße Pause in der Entwicklung, keine Verzögerung der „normalen“ Modernisierung der osteuropäischen Länder darstellt, nach deren Ende nichts bliebe als ein gewisser Nachholbedarf (vgl. Groys 2006).

1. Politische Bildung in einer postkommunistischen Situation

Wer sich mit Politischer Bildung in einer solchen Region beschäftigen will, muss vorsichtig vorgehen, denn nach der politischen Transformation zu Beginn der 90er-Jahre des vorigen Jahrhunderts befindet sich die Politische Bildung in Osteuropa in einer schwierigen Situation. Die frühere Allzuständigkeit des Staates in politischen, sozialen und kulturellen Fragen konfrontiert die staatlichen Akteure mit dem Problem, dass sie ihre Rolle bei der Vermittlung der Politischen Bildung nur schwer wahrnehmen können, da in der Bevölkerung hierin häufig eine Wiederaufnahme früherer Ideologisierung und Indoktrination vermutet wird. Daher nimmt es nicht Wunder, dass sich nicht wenige Länder im Osten und Südosten Europas mit einer curricularen Regelung für ein Fach wie Politische Bildung schwertun und die Aufgabe der Institutionenkunde und der Wertevermittlung – wenn überhaupt – an eine Reihe von Fächern delegieren, in denen mehr beiläufig politische Inhalte vermittelt werden. Gleichzeitig gehört es aber auch zu den Paradoxien dieses Problems, dass Angebote zur Politischen Bildung in diesen Ländern auch als besondere Chance zur Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur hoch geschätzt werden.

Entwickelt oder beurteilt man Konzepte oder auch Ergebnisse politischer Bildungsbemühungen in Ost- oder Südosteuropa im Hinblick auf ihre Beiträge für eine demokratische politische Kultur, muss zunächst die besondere Situation dieser Länder berücksichtigt werden, was letztlich heißt, die postkommunistische Situation ernst zu nehmen und auch 20 Jahre nach dem Systemwechsel noch zu fragen, welche Spuren vom Kommunismus geblieben sind und inwieweit die Erfahrung des Kommunismus die Gegenwart der Transformationsgesellschaften noch heute, als NATO- und EU-Mitglieder, prägt. Einer besonderen Betonung bedarf dabei der in diesem Zusammenhang häufig vergessene oder unterschätzte Umstand, dass wir eigentlich nicht von *dem* Postkommunis-

mus sprechen dürfen, sondern korrekt die Postkommunisten thematisieren müssten. Bereits 1977 wiesen Archie Brown und Jack Gray in ihrer bahnbrechenden Arbeit *The Political Culture and Political Change in Communist States* nach, dass die länderspezifische Anpassung an die einheitliche Ideologie der leninistischen Parteiherrschaft in den Ländern Polen, Tschechoslowakei, im Baltikum, aber auch in China, Vietnam und Kuba sehr unterschiedlich ausfiel, also ein länder- und kulturspezifisches Profil aufwies, und dass diese Entwicklung ohne das Konzept der politischen Kultur deshalb auch nur unzureichend erklärt werden kann (vgl. Brown/Gray 1977).

2. Kulturelle Kontexte

Den demokratischen Transformationen in Osteuropa, wie auch dem postkommunistischen Syndrom, kann man ohne die vergleichende politische Kulturforschung nicht beikommen, wobei ich unter politischer Kultur – beispielsweise im Sinne von Peter Reichel –

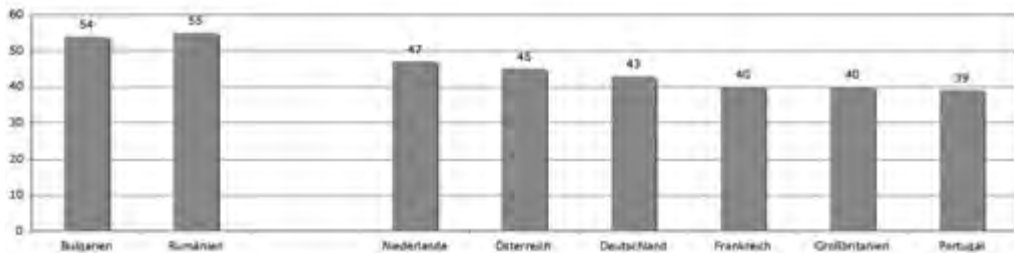
... ein Set von Vorstellungen und Meinungen, Normen, Werten und Ideologien verstehe, also teils wandelbaren Dispositionen für politisches Handeln, wie auch relativ dauerhaften Orientierungen und Formen politischer Beteiligung, die durch Sozialisation, politische Erziehung, politisches Lernen oder auch die einer Gesellschaft eigenen historischen Erfahrung geprägt wird ... (Reichel 1991, 473)

Dabei erscheint mir allerdings die Unterscheidung, von „Vorstellungen“ und „Einstellungen“, die Karl Rohe in die Diskussion um politische Kulturforschung mit eingebracht hat, überaus plausibel und wichtig zu sein (vgl. Rohe 1987, 40). Politische Kultur stellt demgemäß so etwas wie eine kollektive Theorie des Politischen dar, in der sich eine spezifische Sicht auf politische Grundprobleme sowie ihre entsprechenden „Antworten“ und „Lösungen“, aber auch die historischen Krisenerfahrungen des jeweiligen Kollektivs widerspiegeln (vgl. ebd.). Und das heißt: Es handelt sich bei Vorstellungen um etwas Grundsätzlicheres als bei Einstellungen, nicht um etwas Inhaltliches, was sich in Umfragen leicht *erheben* lässt, sondern um etwas strukturell quasi Dahinterliegendes, was im jeweiligen Kontext wie eine Theorie zunächst einmal erst *verstanden* werden muss.

Tatsächlich hat sich allerdings seit den ersten systematischen Untersuchungen der politischen Kulturforschung in den späten 50er-Jahren eher die Frage nach der Stabilität von politischen Systemen und ihrer Abhängigkeit von den *Einstellungen* der Bevölkerung als Forschungsthema in den Sozialwissenschaften etabliert. Seit dieser frühen Zeit lautet die leitende Frage dieser Forschungsrichtung, ob und inwieweit politische Systeme der kulturellen Unterstützung bedürfen, um dauerhaft zu funktionieren. Ernst Wolfgang Böckenfördes berühmtes Diktum, wonach der moderne demokratische Verfassungsstaat auf Voraussetzungen beruht, die er selbst nicht zu garantieren vermag (Böckenförde 1976, 60), und das wir im Bereich der Politikdidaktik nur zu gerne zitieren, ist eine Variation dieses Themas und verweist auf vorpolitische, nicht in der Dimension des politischen Prozesses angelegte „supports“ für die Demokratie. Für die politische Kulturforschung betritt deshalb seit der berühmten Pilotstudie von Almond und Verba der und die einfache BürgerIn als politisch relevante Größe die Bühne und wird im Bezug auf seine Einstellungen und Wertorientierungen erkundet (vgl. Almond/Verba 1963). Eine Kritik an dieser Vorgehensweise vorzutragen ist heute zwar nicht unbedingt neu – wie ich mit Rohe ja bereits angedeutet habe – allerdings lässt sich gerade an den von mir gewählten Beispielen aus Ost- und

Südeuropa zeigen, welchen besonderen Schwierigkeiten die etablierten Instrumente der auf Einstellungen fokussierten politischen Kulturforschung hier ausgesetzt sind. Denn in postkommunistischen Gesellschaften sind wir im Kontext der Erhebung von Einstellungen mit einer Besonderheit konfrontiert, die sich in anderen Übergangsgesellschaften in dieser Art nicht finden lässt, geschweige denn fast 20 Jahre nach Beginn des Übergangsprozesses noch virulent ist: Ich spreche von einer seltsamen, den befragten Subjekten häufig kaum mehr bewussten Teilung in eine öffentliche oder öffentlich geäußerte *Meinung oder Einstellung* und eine *private Vorstellung*, die sich zwar in gesellschaftlichen Praktiken niederschlägt, in den einschlägigen Erhebungen aber kaum aufgedeckt werden kann. Damit aber haben wir es mit einem grundsätzlichen Problem der Datenbeschaffung zu tun, das in dieser Schärfe selten deutlich wird. Denn während es beispielsweise aus den lateinamerikanischen Diktaturen der 70er- und 80er-Jahre durchaus Befragungen zur politischen Kultur in den betreffenden Ländern gab, an die sich neuere Untersuchungen gut anschließen lassen und so insgesamt einen ziemlich zutreffenden Einblick in die gewandelten politischen Vorstellungen der Befragten geben konnten, wie beispielsweise Martha Lagos (1991) zeigen konnte, stehen wir in Osteuropa vor dem Problem, über keinerlei Datenmaterial aus der Zeit unter sowjetischer Vormacht zu verfügen. Wesentlich entscheidender ist jedoch, dass auch die neueren Erhebungen häufig zutiefst missverständlich sind, da die Befragten in der Weise antworten, von der sie erwarten, dass erwartet wird, dass sie so antworten sollen (und dies geht weit über die Problematik der erwünschten Antworten hinaus, mit der wir uns im Kontext ja nahezu jeglicher empirischer Forschungsarbeit auseinandersetzen haben).

Abbildung 1: Demokratiezufriedenheit in der EU (in Prozent)



Quelle: EUROBAROMETER 65 2006, 33

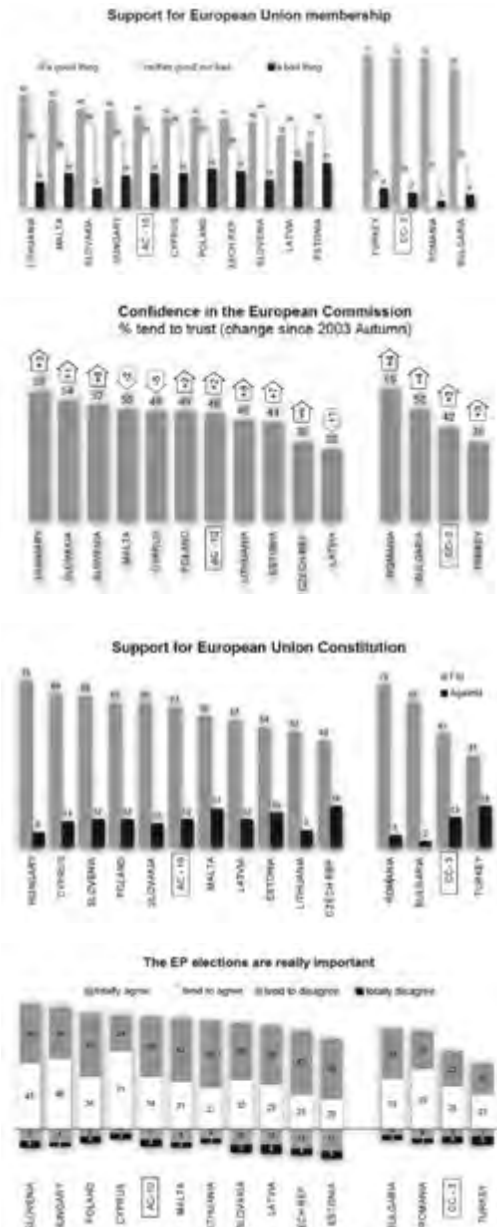
Dieses Phänomen lässt sich bereits an ganz einfachen Ergebnissen der politischen Kulturforschung deutlich machen, wie etwa den Werten zur Demokratiezufriedenheit in der Europäischen Union, die beispielsweise im Jahr 2006 im Rahmen des Euromonitoring erhoben wurden und die in Bulgarien und Rumänien mit 54 und 55 Prozent gerade auch im Vergleich zu Österreich oder Deutschland sehr gut ausgefallen sind (vgl. Abbildung 1). Ein Problem entsteht erst, wenn wir uns fragen, was diese Werte bedeuten. Ist das ein gutes Zeichen für Bulgarien und Rumänien und ein schlechtes Zeichen für Deutschland oder für Österreich? Oder ist es vielleicht umgekehrt? Ich bin mir da nicht so sicher, denn andere Befragungen zeigen, dass das Wissen über Demokratie – und damit darüber, was eine Demokratie überhaupt ist, wodurch sie gekennzeichnet wird, was demokratische Haltungen sind usw., sowohl in Bulgarien wie in Rumänien überhaupt nur rudimentär vorhanden sind und dass durchaus autoritäre Vorstellungen neben den hier vorgestellten prodemokratischen Äußerungen Bestand haben. So wird in beiden Ländern beispielsweise demokratischen Kerninstitutionen wie Parlament oder Verfassungsgericht nur ein geringes Vertrauen entgegengebracht (vgl. Mungiu-Pippidi 2006). In Rumänien hält ca. ein Drittel der Befragten einen „starken Führer“

beizeiten für notwendig und ein Viertel sympathisiert sogar mit einer Militärregierung in Krisenzeiten (vgl. ebd., 316). Nach einer 2003 in Rumänien durchgeführten Umfrage mit 4000 Befragten und z.T. offenen Antwortmöglichkeiten haben sogar 78 Prozent der Befragten angegeben, eine Militärregierung zu bevorzugen. Und 79 Prozent waren der Meinung, dass internationale Gremien (EU, NATO, IWF) in Bezug auf interne politische Entscheidungen keinerlei Einfluss auf die rumänischen Behörden haben dürften (vgl. Istodor 2003). Das widerspricht ganz drastisch den Ergebnissen des Eurobarometers, macht aber deutlich, wie unterschiedlich Antworten ausfallen können, je nachdem, wer die Fragen stellt.

3. Einstellungen gegenüber der EU

Ähnliches zeigt sich auch im Hinblick auf die Einstellung gegenüber der EU. So wurde im Eurobarometer „Public opinion in the acceding and candidate countries“ von 2004 – das als einziges speziell den politischen Einstellungen und Werten der neuen osteuropäischen Beitrittsländer und den damals noch im Kandidatenstatus befindlichen Länder Bulgarien und Rumänien gewidmet war – schnell deutlich, dass beide Länder in ihrer Zustimmung zu nahezu jeder Frage, die die EU betrifft, überdurchschnittliche Zustimmungswerte hatten (vgl. European Commission 2004). Sei es, was die Unterstützung der EU-Mitgliedschaft allgemein betrifft (vgl. Abbildung 2), sei es im Vertrauen auf die Europäische Kommission (vgl. Abbildung 3) oder das Europäische Parlament (vgl. Abbildung 4) und nicht zuletzt gaben die Bürger und Bürgerinnen beider Länder mit 66 und 64 Prozent an, dass die Europawahlen für sie überaus wichtige Wahlen wären (vgl. Abbildung 5). Die tatsächliche Wahlbeteiligung bei der Europawahl in Bulgarien in Mai 2007 war dann allerdings mit nur 28,6 Prozent (verglichen mit immerhin 46 Prozent Wahlbeteiligung im EU-Durchschnitt) geradezu erschreckend niedrig.

Abbildung 2–5: Einstellungen gegenüber der EU

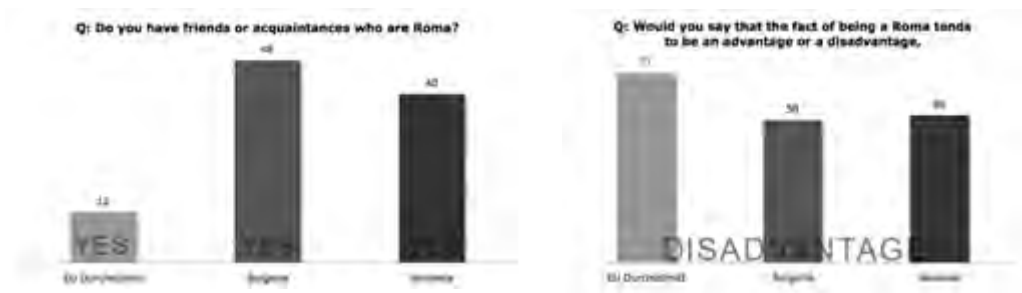


Quelle: EUROBAROMETER 2004.1.

4. Umgang mit ethnischen Minderheiten

Lassen Sie mich noch ein drittes Beispiel geben, das gerade im Hinblick auf eine demokratische politische Kultur Gewicht haben sollte. Es betrifft den Umgang mit ethnischen Minderheiten bzw. die Frage von Diskriminierung. Insbesondere zu dieser Frage ist im Jahr 2006 ein Special Report der Europäischen Kommission herausgekommen, der sich auch mit der Situation in Bulgarien und Rumänien beschäftigt. Auch hier könnte der erste Eindruck durchaus positiv ausfallen. Denn während im EU-Schnitt nur zwölf Prozent der BürgerInnen angeben, eine FreundInnenschaft oder Bekanntschaft zu einem oder einer Roma zu pflegen, geben dies in Bulgarien immerhin 48 Prozent (RO: 40 Prozent) an. Diese Zahlen relativieren sich zwar vor dem Hintergrund der entsprechenden Bevölkerungsstatistiken, die deutlich machen, dass die Wahrscheinlichkeit, einem oder einer Roma im Alltag überhaupt zu begegnen, in Bulgarien und Rumänien ungleich größer ist als im ganzen restlichen Europa. Aber wirklich interessant wird es auch erst bei der nächsten Frage. Denn während 77 Prozent der europaweit Befragten glauben, dass es eher von Nachteil sei, ein oder eine Roma zu sein, glauben dies in Bulgarien nur 58 Prozent (RO: 60 Prozent).

Abbildung 6: Umgang mit ethnischen Minderheiten und Diskriminierung

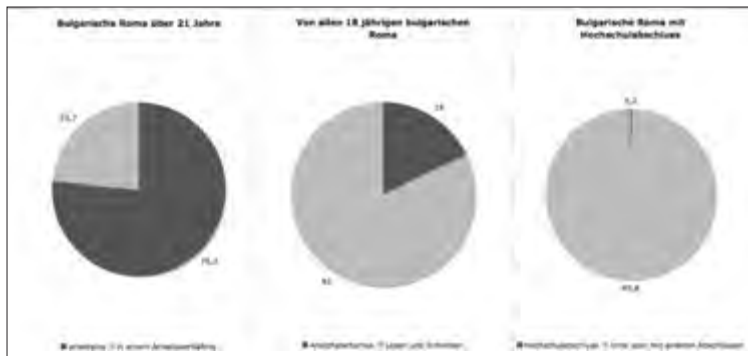


Quelle: EBS 263 Discrimination in the European Union, Nationalreport: Bulgaria, Romania 2006.

Die bulgarische Wirklichkeit sieht allerdings ganz anders aus, wie schon ein oberflächlicher Blick in die Arbeitslosenstatistiken zeigt. Hier wird deutlich, dass 70 bis 80 Prozent der Roma über 21 Jahren in Bulgarien ohne Arbeit sind (vgl. Frahm 2006, 34). Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man Bildungsstatistiken hinzuzieht. So sind beispielsweise 12,7 Prozent der 18-jährigen Roma AnalphabetInnen (vgl. National Statistical Institute 2008) bei insgesamt 1,2 Prozent AnalphabetInnen in der Gesamtbevölkerung. In der Statistik der HochschulabsolventInnen kommen Roma dementsprechend gar nicht erst vor. Nur 0,3 Prozent aller bulgarischen Roma verfügen nämlich über einen Hochschulabschluss (ebd.). Die zuvor zitierten Erhebungsbelege aus dem Bereich der Einstellungsforschung lassen davon jedoch nichts aufscheinen, sondern malen ein eher idyllisches Bild einer harmonischen multikulturellen Gesellschaft und werden tragsicherweise auch immer wieder so interpretiert (vgl. European Commission 2006).

Wenn also in dem neueren Sammelband von Klingemann/Fuchs/Zielonka (2006) über Bulgarien resümiert wird, nach der Jahrtausendwende, also etwas mehr als zehn Jahre nach dem Systemwechsel, sei die Demokratie in Bulgarien fest etabliert und zwar nicht nur institutionell, sondern auch in Form von Wahrnehmung, Haltungen und Werten in der Öffentlichkeit (vgl. Raichev/Todorov 2006, 353), so zeigt die alltägliche Verächtlichmachung und Geringschätzung demokratischer Praktiken, Institutionen und Verfahren, dass in solchen Erhebungen eher Lip-

Abbildung 7: Arbeitslosigkeit und Bildungsgrad bulgarischer Roma



Quelle: Bulgarischer Bildungsbericht www.omda.bg/studentski_forum/romite.htm.

penbekenntnisse als tief verwurzelte politische Vorstellungen eingefangen werden (vgl. hierzu Georgiev 2008, 106ff.).

5. Von Einstellungen zu Vorstellungen

Von den politischen Vorstellungen der BulgarInnen (und auch der RumänInnen), von ihren subjektiven Theorien darüber, was Politik eigentlich ist und wie sie funktioniert, über diese Fragen, die nach Rohe mitten im Zentrum der politischen Kulturforschung stehen oder stehen sollten, wissen wir bis zu diesem Zeitpunkt kaum etwas.

Nun sollte uns dies gerade angesichts der historischen Entwicklung der osteuropäischen Länder, und hier insbesondere Bulgariens und Rumäniens, nicht besonders überraschen.

Bulgarien wie auch Rumänien fanden sich immer wieder an den Grenzen der großen politischen und zivilisatorischen Gefüge wieder. Ich will diese Entwicklung hier nicht lange nach erzählen, sie würde auch das Thema und den Rahmen dieses Beitrags sprengen, doch ist die kollektive wie auch die individuelle Aneignung der jeweils eigenen Geschichte sicherlich eine wichtige Quelle, aus der sich Mentalitäten und mit ihnen Vorstellungen und Denkmuster bilden. So dient beispielsweise in Bulgarien die Referenz an das 500-jährige „türkische Joch“ – die Zugehörigkeit zum osmanischen Reich – als Erklärungsgrundlage beinahe jedweder nationalen Besonderheit. Die Nation ist dabei die Klammer, die ein Kollektiv zusammenhält, welches sonst die Vergangenheit eher aus der Perspektive der Unterlegenen der jeweiligen Imperien betrachtet, eine Vergangenheit, welche Komplexe und Frustrationen genährt und Spuren im öffentlichen Bewusstsein hinterlassen hat, die durch eine glorreiche Geschichtsmythologie kompensiert werden (vgl. Boia 2006). Diese – von Richard Kämmerling (2004, 31) so genannte – „Osterweiterung des historischen Bewusstseins“, ist deshalb (auch wenn es aus unserer Perspektive zuweilen so aussehen mag) kein Spezialproblem für HistorikerInnen oder KulturwissenschaftlerInnen. Vielmehr legen aktuelle vergangenheitspolitische Debatten den Kern einer politischen Kultur frei, die von tiefsten Widersprüchen geprägt ist (Mungiu-Pippidi 2006; Raichev/Todorov 2006). So wurde etwa die edle romanische Herkunft im rumänischen Fall betont und die Daker auf eine höhere Zivilisationsstufe gehoben, gleichzeitig bestehen jedoch tief sitzende Minderheitsgefühle gegenüber „dem Westen“ und seinen Errungenschaften. Das Fortbestehen *nationaler* Ge-

schichtsdiskurse lässt sich plastisch an zwei Vorkommnissen belegen: In Rumänien kam es 1999 zu einem Lehrbuchskandal, da neue Gymnasiallehrbücher im Fach Geschichte vorgestellt wurden, die nun eine weniger heroische Sicht der rumänischen Vergangenheit vortrugen. Die Öffentlichkeit reagierte jedoch deutlich empört, da die Menschen überzeugt waren, dass diese neue Geschichte die wahre verfremde (vgl. Boia 2006). In etwa zur selben Zeit tobte in den bulgarischen Medien eine hitzige Debatte über eine vom Berliner Osteuropa-Institut in Sofia geplante Konferenz und Ausstellung mit dem Titel „Feindbild Islam – Geschichte und Gegenwart anti-islamischer Stereotype in Bulgarien am Beispiel des Mythos vom Massaker in Batak“. Der Ort Batak steht für den Aprilaufstand von 1876 gegen das „türkische Joch“, bei dem rund 30.000 Menschen von den Osmanen umgebracht worden sein sollen. Nach heftigen Drohungen von NationalistInnen musste die Konferenz schließlich abgesagt werden und die VeranstalterInnen sahen sich genötigt, in einer Presseerklärung ihre wissenschaftlichen Motive zu erläutern. Zwar ging es ihnen gar nicht darum, das Massaker zu relativieren, sondern vielmehr um eine Rekonstruktion der kulturellen Vergangenheitsrepräsentation, doch war dies in der bulgarischen Gesellschaft nicht zu vermitteln. Die deutschen WissenschaftlerInnen wurden zu unerwünschten Personen in Bulgarien erklärt (es gab Morddrohungen). Eine Diskussion über die Geschichte trifft offensichtlich den labilen Kern einer kollektiven Identität, die sich auf dem Leiden unter dem „türkischen Joch“ gründet. Und die ambivalente Haltung gegenüber der kommunistischen Vergangenheit gründet nicht zuletzt darin, dass es eben Russland war, das den Befreiungskampf gegen die Türken unterstützte (vgl. Arenhövel 2008, 124).

Was wir hier paradigmatisch finden, ist die für Osteuropa durchaus typische Mischung aus Selbstviktimsierung, mangelndem Verständnis unterschiedlicher geschichtspolitischer Narrative sowie einer besonderen Sicht auf das 20. Jahrhundert, in der die Verbrechen der Sowjetunion anders bewertet werden als im westlichen Europa. Die durch den Kalten Krieg lange Zeit eingefrorene Erinnerung von Ethnien und Nationen gibt jetzt breiten Raum für Debatten um Wiedergutmachung und Entschädigungsforderungen, um Opfer, TäterInnenschaft und Kollaboration, um kommunistische und nationalistische Verbrechen. Ich habe diesen geschichtspolitischen Exkurs hier eingeflochten, um deutlich zu machen, von welchen untergründigen Spannungen die Gesellschaften im osteuropäischen Raum durchzogen sind.

6. Von der Nutzlosigkeit öffentlicher Bekenntnisse

Die quantitativen Ergebnisse der politischen Kulturforschung lassen von diesen Spannungen allerdings nur wenig aufscheinen. Vielmehr scheint es, wie Boyan Manchev anmerkt, offenkundig so zu sein, dass der neue offizielle und vorherrschende ideologische Diskurs in diesen Gesellschaften der westlichen Demokratie und auch der Menschenrechte ist (vgl. Manchev 2005). Man hat sich den Diskurs der allgemeinen Menschenrechte, der demokratischen Zivilgesellschaft und des freien Marktes angeeignet und das ist tatsächlich ja auch eine gute Nachricht – doch gibt es noch eine andere: In den postkommunistischen Ländern, und aus verschiedensten historischen und auch ökonomischen Gründen wohl besonders im südöstlichen Europa, verläuft diese Aneignung eher oberflächlich: So ist in der heutigen politischen Kultur Rumäniens eine Tendenz zum Autoritarismus erkennbar, die nur durch die historische Entwicklung erklärbar ist: Eine lange Tradition der Machtunterwerfung in einer ländlichen, von patriarchalischen Wertvorstellungen geprägten Gesellschaft, eine unsichere Vergangenheit ohne Beständigkeit, die in jedem Moment nach dem schützenden Retter zu verlangen schien, eine unvollendete Demokratisierung

in moderner Zeit. Das alles führt auch im Kontext des EU-Beitritts noch immer zu sozialen und kulturellen Diskrepanzen, oder wie Lucian Boia schreibt:

Zwei Seiten Rumäniens stehen sich von Angesicht zu Angesicht gegenüber: eine, die sich dem Westen angenähert hat, und eine andere, die, arm und von der Modernisierung wenig berührt, vor allem im ländlichen Milieu und im Umland der Städte sichtbar wird. (Boia 2006, 20)

Ähnlich in Bulgarien: Einerseits belegen neuere Umfragen eine mehrheitliche positive Orientierung nach Europa hin, während andere Umfragen, etwa zur Abschaltung des einzigen Kernkraftwerks oder zu Maßnahmen zur Integration der Roma, offen antieuropäische Affekte dokumentieren (vgl. Dichev 2006). Wenn wir uns mit der politischen Kultur dieser Länder auseinandersetzen wollen, dann werden wir aber beide Seiten betrachten müssen. Das heißt: Wir werden wohl auch in Zukunft mit intelligenten quantitativen Instrumenten versuchen, einen vergleichenden Blick auf Einstellungen und Werte zu erhalten. Gleichzeitig werden wir aber auch verstärkt mit vielfältigen und kreativen Ideen qualitative, historische, phänomenologische oder ethnologische Zugänge zur politischen Kultur auf tun müssen, um auf dieser Grundlage zu bestimmen, welche Angebote zur Politischen Bildung überhaupt sinnvoll sein könnten.

7. Von der politischen Kulturforschung zur Politischen Bildung

Ich möchte enden mit einem Beispiel aus der fachdidaktischen Forschung, das diesen Zusammenhang, wie ich finde, sehr treffend illustriert: Ende der 1990er-Jahre entschied die International Association for the Evaluation of Education, kurz IEA, eine international vergleichende Studie mit dem Titel *Citizenship and Education in twenty-eight Countries* durchzuführen (vgl. Torney-Purta et.al. 2001). Untersucht wurden 90.000 Jugendliche aus 28 Ländern, darunter auch Bulgarien und Rumänien, die Bundesrepublik und viele andere. Diese Studie ist die größte, man könnte fast sagen einzige internationale vergleichende Studie, die speziell auf Prozesse und Ergebnisse Politischer Bildung fokussiert ist, und bereits ein oberflächlicher Blick auf die Grundstruktur dieser Studie macht deutlich, wie nah wir uns im Bereich der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Politischer Bildung und politischer Kultur eigentlich sind. Denn das Design der IEA-Studie – auf das ich in diesem Zusammenhang natürlich nicht in allen Einzelheiten eingehen kann – war grob gesprochen dreiteilig aufgebaut. Neben Fragen, die es erlauben sollen, Aussagen über das *politische Wissen* der Jugendlichen zu machen, ging es insbesondere um politische und soziale *Partizipationsbereitschaft* und um *Einstellungen*. Interessant für unseren Zusammenhang ist nun, wie die ost- und südosteuropäischen Länder und hier insbesondere Bulgarien und Rumänien in der Studie abschnitten. Analysiert man die Daten vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die ost- und südosteuropäischen SchülerInnen gerade auch im Vergleich zu SchülerInnen aus dem deutschen Sprachraum in der Civic Education Studie gute bis sehr gute Ergebnisse erreicht haben. Vor allem im Bereich Civil Engagement, in dem die Beteiligungsbereitschaft anhand verschiedener Items erfasst wurde, schneiden bulgarische und rumänische SchülerInnen, verglichen mit SchülerInnen aus dem deutschen Sprachraum, sehr gut ab. Und auch in einem größeren Kontext scheinen die osteuropäischen Jugendlichen auf diesen Test gut vorbereitet gewesen zu sein, was sich nicht zuletzt darin äußert, dass Polen von allen beteiligten Ländern insgesamt am besten abschnitt.

Abbildung 9: Ergebnisse IEA Civic Education Study

	Civic Knowledge			Civic Engagement				Civic Attitudes					
	Content Knowledge	Interpretive skills	Total Civic Knowledge	Conventional citizenship	Social movement citizenship	Expected Participation	Confidence in participation in school	Economy-related government responsibility	Society related government responsibility	Positive attitude towards immigrants	Positive attitude towards one's nation	Trust in government-related institutions	Support for women's political rights
Germany				-		-	-	-	-	-			+
Poland	+	+	+	+		+	+	+	+	+			
Bulgaria		-		+		+		+		-		+	
Romania	-	-		+	+	+	+	+				+	-
Switzerland	-			-	-	-	-	-	-	-			+

Quelle: IEA Civic Education Study (+ = signifikant überdurchschnittliches Abschneiden, - = signifikant unterdurchschnittliches Abschneiden).

Deutsche Jugendliche wiederum schnitten in keinem Bereich dieser Studie (außer bei der Unterstützung von Frauenrechten) überdurchschnittlich ab, dafür aber in vielen Bereichen unterdurchschnittlich. Ähnlich Ergebnisse finden wir bei den Schweizer Jugendlichen und selbst Finnland, das in Bildungsstudien häufig so vorbildlich erscheint, ist in der IEA-Studie, was die Vermittlung von politischem Wissen und Interpretationsfähigkeit angeht, zwar gut (s.u.), gerade im Bereich der Partizipationsbereitschaft aber auch eher schlecht. Es stellt sich die Frage, wie diese Werte eigentlich zu interpretieren sind. Ist das durchschnittliche bis überdurchschnittliche Abschneiden bulgarischer und rumänischer Schülerinnen und Schüler im Bereich der Beteiligungsbereitschaft tatsächlich ein gutes Zeichen? Auch hier sind Zweifel angebracht, denn kontrastiert man diese auf quantitativem Weg entstandenen Daten mit qualitativem Material, so erhält man schnell ein ganz anderes Bild.

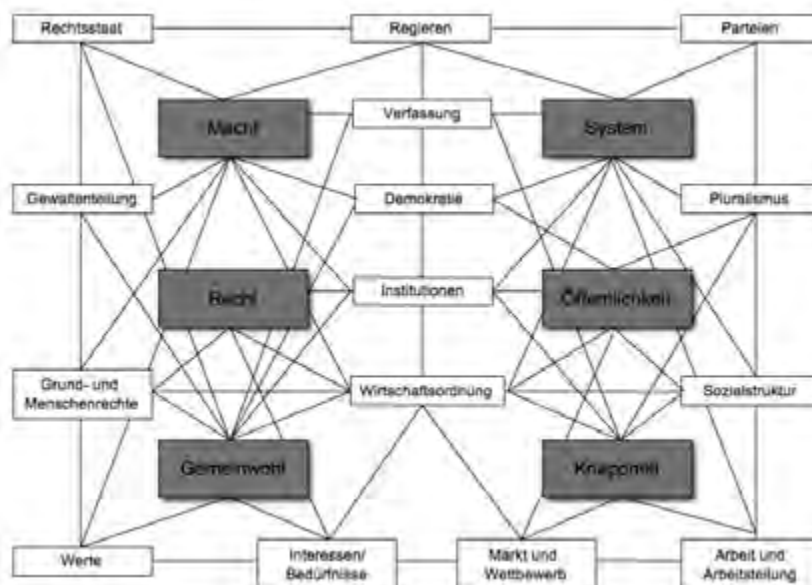
8. Politische Bildung in einer autoritären Schulkultur

Im Rahmen einer Studie *Politische Bildung in Südosteuropa* haben wir sowohl in Bulgarien und Rumänien, aber auch in Polen, der Ukraine und in Mazedonien Einrichtungen zur Politischen Bildung besucht, mit ExpertInnen und Bildungsverantwortlichen Interviews geführt und in jedem Land entsprechende Unterrichtsstunden beobachtet. Und in all diesen Schulbesuchen trifft man auf das von Boyan Manchev angesprochene Phänomen, dass auf einer oberflächlichen Ebene – beispielsweise auf der Methodenebene – nicht selten durchaus moderne demokratische Instrumente Politischer Bildung eingesetzt werden, gleichzeitig aber interessanterweise eine extrem autoritäre Unterrichtsstruktur bestehen bleibt. So wurde bei angekündigten Unterrichtshospitationen in Bulgarien, Rumänien und Polen in 17 von 24 Fällen eine gruppen- und diskussionsorientierte Unterrichtsstunde präsentiert. Es wurde mit Moderationskarten gearbeitet, die SchülerInnen haben Plakate gestaltet und eigene kleine Präsentationen vorgeführt. Dabei wurde allerdings mehrfach offenbar, dass die entsprechenden SchülerInnen ihre Arbeitsgruppenergebnisse oder

Diskussionsbeiträge von zuvor vorbereiteten Zetteln abgelesen oder auswendig aufgesagt haben. Auch die Auswertung der Unterrichtskommunikation im Anschluss an die von uns durchgeführten Unterrichtsbesuche war in diesem Zusammenhang aufschlussreich, denn sie zeigt, dass Widerspruch vonseiten der SchülerInnen in polnischen Schulen nicht, aber auch in der bulgarischen und rumänischen Schule kaum möglich ist. Vielmehr werden mit indoktrinativen Mitteln in der Schule demokratische Werte vermittelt. Und die Ergebnisse dieser Vermittlungsversuche können u.U. – wie man im Rahmen der IEA-Studie deutlich sehen kann – sogar sehr positiv erscheinen. Die Schülerinnen und Schüler wissen in den entsprechenden Ländern eben sehr genau, was sie zu antworten haben. Was dabei übersehen wird, ist die Strukturdivergenz zwischen demokratischer und nicht-demokratischer Politischer Bildung. Was letztlich heißt, dass die Schule in der Demokratie nicht einfach wie in einem autoritären Regime für die Legitimation des Herrschaftssystems herangezogen werden kann und man hier also nicht mithilfe Politischer Bildung Propaganda für die Demokratie machen kann, auch wenn das auf der Ebene der oberflächlichen Bekenntnisse zunächst sehr gut funktioniert. So gesehen helfen uns die Ergebnisse der IEA-Studie bei der Auseinandersetzung mit der Politischen Bildung in Südosteuropa nicht viel weiter. Im Gegenteil: Sie sind zutiefst missverständlich, weil wir hier, wie zuvor am Beispiel der quantitativen politischen Kulturforschung auch, nichts oder zumindest nur sehr wenig über die eigentlichen Vorstellungen und Theorien der südosteuropäischen Jugendlichen über Politik erfahren. Erst auf der Grundlage solcher Theorien, Deutungsmuster oder Konzepte könnten wir Lernangebote entwickeln, die an die Deutungsmuster der Jugendlichen überhaupt Anschluss finden können.

Und hier wird deutlich: Was wir in der politikdidaktischen Forschung nicht nur in einer internationalen, sondern durchaus auch in einer nationalen Perspektive brauchen, *ist* genau das, was – zumindest nach Rohe – den Kerngegenstand der politischen Kulturforschung ausmacht. Wir

Abbildung 10: **Basiskonzepte des Politischen**



Quelle: Sander 2007.

brauchen Informationen über die *subjektive Dimension der Politik*, die kollektiven Theorien darüber, was Politik überhaupt ist, wie sie funktioniert und wie man in ihr erfolgreich sein kann. Diese erhalten wir aber nicht mit den quantitativen Instrumenten der politischen Kulturforschung, sondern müssen sie mithilfe eigener fachdidaktisch begründeter qualitativer Instrumente erheben.

Im Rahmen unserer Studie haben wir deshalb damit begonnen, erste narrative Interviews mit SchülerInnen über Kernkonzepte des Politischen zu führen. Bei der Auswahl dieser Konzepte orientieren wir uns an Sanders 2007 publiziertem Modell von Basiskonzepten (vgl. Abbildung 10). Basiskonzepte werden demnach verstanden als

... konzeptuelle Vorstellungen, die die politischen Wissens Elemente und Deutungen politischer Phänomene auf verschiedenen Konkretisierungsebenen ordnen, ja selbst schon die Aufmerksamkeitsrichtung bei der Wahrnehmung politischer Phänomene vorstrukturieren.
(Sander 2007, 98)

Obwohl es zu früh ist, an dieser Stelle Ergebnisse zu präsentieren, scheint uns diese Vorgehensweise bereits jetzt sehr ergiebig zu sein. So konnten wir beispielsweise schon auf der Grundlage der ersten 19 Interviews mit bulgarischen SchülerInnen Hinweise darüber erhalten, dass schon das Wort *Demokratie* in Bildungsprozessen zutiefst missverständlich sein kann. Die bulgarischen SchülerInnen verbinden diesen Begriff nicht primär mit einer politischen Herrschaftsordnung, sondern verstehen darunter viel eher eine Form allgemeiner *Freiheit*, wenn nicht gar Regellosgigkeit, in der jede und jeder machen kann, was sie oder er will. So begründen nicht wenige SchülerInnen ihre Entscheidung, zum Unterricht in der bulgarischen Schule gar nicht oder nur verspätet zu erscheinen, mit den Worten, dass so etwas in einer Demokratie eben möglich sei. Ein Unterricht, der den Begriff *Demokratie* nutzt und einbezieht, muss in einem solchen Kontext deshalb tunlichst auf die Regelmäßigkeit demokratischer Verfahren, Institutionen und Prozesse hinweisen und deutlich machen, dass auch politische Akteure und Akteurinnen und selbst Verfassungsorgane bindenden Regeln und Kontrollen unterworfen sind.

Ähnliche Probleme finden sich im Kontext der Begriffe *Recht/Gerechtigkeit* oder auch *Menschenrechte*. Denn während die meisten bulgarischen SchülerInnen mit dem Begriff Menschenrechte durchaus etwas anfangen und selbstbewusst Auskunft über sie geben konnten, wird diese abstrakte Idee mit der konkreten Situation von ethnischen Minderheiten im eigenen Land, wie beispielsweise den Sinti und Roma, überhaupt nicht in Zusammenhang gebracht, und selbst wenn dieser Zusammenhang im Interview als Impuls aktiv eingebracht wird, reagieren die bulgarischen SchülerInnen darauf mit Irritation.

Reflexionen zur eigenen Systemtransformation findet man bei bulgarischen SchülerInnen schließlich ebenfalls kaum. So wird die eigene Familiengeschichte beispielsweise zumeist unter Auslassung der Zeit zwischen 1943–89 dargestellt. Erinnerungen und Vergleiche an den oder zum Sozialismus werden in den Interviews trotz einer entsprechenden Stimulation mit allen Mitteln vermieden. Das ist allerdings auch nicht weiter verwunderlich, denn in den Interviews mit den entsprechenden LehrerInnen wurde in geradezu erschreckender Weise deutlich, dass sich diese für diesen Lernbereich nicht qualifiziert fühlen und aus diesem Grund in der Schule sowohl politische als auch soziale und erinnerungspolitische Lerngegenstände systematisch vermeiden, obwohl diese curricular durchaus vorgeschrieben sind. Da das bulgarische Schulsystem bis heute allerdings keine verbindliche Abschlussprüfung vorsieht, haben die ministeriell verabschiedeten Bildungspläne und Curriculae keinen wirklich verbindlichen Charakter. Deshalb orientieren sich die Lehrerinnen und Lehrer bei der Auswahl von Bildungsgegenständen sehr stark an

den durch die Aufnahmeprüfungen der wichtigen Universitäten vorgegebenen Inhalten und Standards. In den Aufnahmetests und Prüfungen der verschiedenen Universitäten kommen sozialwissenschaftliche Aspekte allerdings kaum vor.

Ein schönes Beispiel für diesen Zusammenhang liefert der Lernbereich Geschichte, der in der bulgarischen Schule gut verankert ist. Bei einem genaueren Blick wird deutlich, dass, obwohl nach 1989 die jüngere erinnerungspolitisch wichtige sozialistische Geschichte Eingang in die bulgarischen Schulbücher gefunden hat, diese Periode im Unterricht so gut wie nicht vorkommt. Befragt man die LehrerInnen nun nach den Gründen für dieses Phänomen, geben sie an, dass diese Abschnitte der bulgarischen Geschichte in den Aufnahmeprüfungen für das Fach Geschichte an den Universitäten nicht relevant sind. Das Ergebnis ist, dass die derzeitige Generation von Studierenden so gut wie kein systematisches Wissen über die politischen Zusammenhänge vor 1989 besitzt (vgl. Todorov 2005).

9. Fazit

Als Fazit scheinen mir deshalb zwei Punkte besonders wichtig zu sein: In den jungen Demokratien im Osten Europas kommt der politischen Kultur eine besondere Relevanz zu. Die Konzepte und Vorstellungen der BürgerInnen sind dabei allerdings keine vernachlässigenswerte Residualkategorie, die sich quasi mitlaufend im Prozess der Demokratisierung und der weiteren Integration in die Europäische Union im Sinne einer Staatsbürgerkultur verändern werden, sondern sie sind ein Faktor, der die Qualität und Tiefe der Demokratisierung auf Jahre hinaus nachhaltig prägen wird. Für die Politische Bildung ist dies insofern interessant, als dass wir aus diesen Fällen einiges über die kulturellen Bedingungen von Bildungsprozessen lernen können. Zum anderen müssen wir gerade in der politischen Bildung in Ost- und Südosteuropa berücksichtigen, dass wir es auch in Bildungsprozessen häufig mit unterschiedlichen Diskursen zu tun haben: einem offiziellen demokratischen Diskurs und einem posttotalitären Diskurs. Insofern weichen die öffentlichen Statements und Meinungsäußerungen, die sowohl für Studien oder Umfragen zur politischen Kultur als auch im Kontext politischer Bildungsprozesse entscheidend sind, von den privat geäußerten und eher gefühlten Meinungen und Vorstellungen nicht selten in erheblichem Maße ab. Für die Beurteilung sowohl der Ausgangsbedingungen als auch der Ziele Politischer Bildung in Ost- und Südosteuropa wird man deshalb verstehen lernen müssen, dass die Konzepte und Begriffe, die wir in Deutschland seit den 1960er-Jahren im Rahmen Politischer Bildung zu nutzen gewohnt sind, hier nicht ohne Weiteres funktionieren.

LITERATURVERZEICHNIS

- Almond*, Gabriel/Sidney *Verba* (1963). *The Civic Culture*, Boston.
- Arenhövel*, Mark (2008). Europe's Memory: Communal Experience or a Mix of Disparate National Recollections?, in: Reimund *Seidelmann*/Andreas *Vasilache* (Hg.): *European Union and Asia*, Baden-Baden, 119–127.
- Böckenförde*, Ernst-Wolfgang (1976). *Staat, Gesellschaft, Freiheit*, Frankfurt am Main.
- Boia*, Lucian (2006). Historische Wurzeln der politischen Kultur Rumäniens, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 27/2006, 13–20.
- Brown*, Archie/Jack *Gray* (Hg.) (1977). *The Political Culture and Political Change in Communist States*, London.
- Bulgarischer Bildungsbericht*. Zentralinstitut für Statistik in Bulgarien, Internet: http://www.omda.bg/studentski_forum/romite.htm.

- Ditchev, Ivaylo* (2006). Die geheimen Freuden des Provinzialismus, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 27/2006, 20–28.
- European Commission* (Hg.) (2004). EB 2004.1 PUBLIC OPINION IN THE ACCEDING AND CANDIDATE COUNTRIES, Internet: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/cceb/2004/cceb_2004.1_first_anx.pdf.
- European Commission* (Hg.) (2006). EBS 263 Discrimination in the European Union, Nationalreport: Bulgaria/Romania, Internet: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_263_sum_en.pdf.
- Frahm, Thomas* (2006). Savoie Vivre auf Bulgarisch, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 27/2006, 32–38.
- Georgiev, Plamen K.* (2008). Corruptive Patterns of Patronage in South East Europe, Wiesbaden.
- Groys, Boris* (2006). Das kommunistische Postskriptum, Frankfurt am Main.
- Istodor, Adriana* (2003). „Comunismul, o idee buna“, in: *Cotidianul*, vom 24.2. 2003.
- Kämmerling, Richard* (2004). Durchgehend geöffnet, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 29.3. 2004, 31.
- Lagos, Marta* (1991). Merkmale und Entwicklungstendenzen der politischen Kultur in Chile nach der Rückkehr zur Demokratie, in: *Jaime Ensignia/Detlev Nolte* (Hg.): *Modellfall Chile?*, Hamburg, 175–204.
- Manchev, Boyan* (2005). Der totale Körper der Lust. Postkommunistische Gemeinschaft – Repräsentation und Exzess, in: *Boris Groys/Anne von Heiden* (Hg.): *Zurück aus der Zukunft: Osteuropäische Kulturen im Zeitalter des Postkommunismus*, Frankfurt am Main, 88–130.
- Merkel, Wolfgang* (1999). *Systemtransformation. Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung*, Stuttgart.
- Merkel, Wolfgang* (1996). Theorien der Transformation: Die demokratische Konsolidierung postautoritärer Gesellschaften, in: *Klaus von Beyme/Claus Offe*, (Hg.): *Politische Theorien in der Ära der Transformation*, Opladen, 30–58.
- Mungiu-Pippidi, Alina* (2006). Romania: fatalistic political cultures revisited, in: *Hans-Dieter Klingemann/Dieter Fuchs/Jan Zielonka*, (Hg.): *Democracy and Political Culture in Eastern Europe*, New York, 308–335.
- Raichev, Andrey/Antony Todorov* (2006). Bulgaria: Democratic orientations in support of civil society, in: *Hans-Dieter Klingemann/Dieter Fuchs/Jan Zielonka* (Hg.): *Democracy and Political Culture in Eastern Europe*, New York, 337–354.
- Reichel, Peter* (1991). Politische Kultur, in: *Everhard Holtmann* (Hg.): *Politik-Lexikon*. München, 473–476.
- Rohe, Karl* (1987). Politische Kultur und kulturelle Aspekte von politischer Wirklichkeit, in: *Dirk Berg-Schlosser/Jacob Schissler* (Hg.): *Politische Kultur in Deutschland*, PVS Sonderheft 18/1987, Opladen, 39–48.
- Sander, Wolfgang* (2007). *Politik entdecken – Freiheit leben*, Schwalbach.
- Torney-Purta, Judith/Rainer Lehmann/Hans Oswald/Wolfram Schulz* (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge at Age Fourteen*, Amsterdam.
- Todorov, Christo*: Гражданското образование и авторитетът на политиката, (Die politische Bildung und die Autorität der Politik). Unveröffentl. Konferenzpaper.

AUTORIN

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anja BESAND, geb. 1971, Universität Giessen/Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Forschungsschwerpunkte: Politikdidaktik, Politikvermittlung, Politische Kommunikation sowie Neue Medien und Demokratie.

Korrespondenzadresse: Institut für Sozialwissenschaften, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

E-Mail: besand@ph-ludwigsburg.de