Erziehung zur Demokratie in Georgien

Kritische Bestandsaufnahme, Analyse, Perspektiven. Eine empirische Untersuchung

Von der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart
zur Erlangung der Würde eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Abhandlung

Vorgelegt von
Khatuna Tchanturia
aus Khobi/Georgien

Gefördert von der Heinrich-Böll-Stiftung

Hauptberichter: Prof. Dr. Reinhold Nickolaus
Mitberichter: Prof. Dr. Dr. Dr. h.c. Rainer Lehmann, Humboldt-Universität zu Berlin

Tag der mündlichen Prüfung: 06.12.2013

Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik
2013

Meinen Eltern

Danke…

Bei der Fertigstellung dieser Arbeit durfte ich auf die Unterstützung vieler Menschen zählen. Besonderen Dank gilt

- meinen Doktorvätern Prof. Reinhold Nickolaus und Prof. Rainer Lehmann. Herr Nickolaus hat die Betreuung der Arbeit übernommen und mir die nötigen Arbeitsbedingungen an seinem Institut bereitgestellt. Dieser Umstand war entscheidend für den erfolgreichen Abschluss der Arbeit. Durch Herrn Lehmann konnte die Arbeit überhaupt ihren Anfang nehmen. Er war bei der Adaption des Untersuchungsinstruments und bei der Vermittlung von ersten Kontakten in Georgien besonders hilfreich.
- Herrn Prof. Bernhard Dieckmann, der die Arbeit bis zu meinem Umzug nach Stuttgart betreute und mich bei der Bewerbung um die Promotionsförderung unterstützte. Herrn Prof. Hanns-Fred Rathenow, der mir in der Anfangsphase meiner Promotion vielfach beratend zur Seite stand und Herrn Dethlef Oesterreich, mit dem ich zahlreiche inhaltliche und empirische Fragen diskutieren durfte.
- Uta Kapp, die mich in meinem Vorhaben immer wieder bestärkte und Tina Stengele für das akribische Korrekturlesen, durch das die Arbeit sehr viel gewonnen hat.
- Anke Treutlein und Stephan Abele, die mich oft genug aus den empirischen „Sackgassen“ geführt haben. Anke hatte immer einen Lösungsvorschlag für schier unlösbare Probleme. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der BWT. Sie alle hatten immer ein offenes Ohr und einen passenden Tipp für mich.
- dem „Erfolgsteam“ Christine, Anna Maria, Katja, Karin und Vanessa.
- dem Studienwerk der Heinrich-Böll-Stiftung für die materielle und ideelle Förderung meiner Promotion sowie für die exzellente Begleitung in der Förderzeit.
- den Schülerinnen und Schülern in Georgien, die mit viel Neugier, Offenheit und Fleiß die Fragebögen bearbeitet und mit mir diskutiert haben. Viele Menschen haben mich zudem bei den empirischen Erhebungen in Georgien unterstützt. Stellvertretend sei an dieser Stelle Frau Eteri Maissuradze für die Vermittlung von Kontakten und Unterstützung vor Ort sehr herzlich gedankt.
- meiner Familie, dafür dass sie immer für mich da ist.

Danke!

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis **10**
Kurzinformation zu Georgien **12**
Zusammenfassung **13**
Summary **16**
1. Einleitung **19**
2. Begriffsklärung und theoretischer Bezug der Gesamtuntersuchung **22**
2.1 Politische Bildung und Erziehung zur Demokratie in Deutschland 23
2.2 Civic Education in der IEA Studie 30
2.3 Demokratieerziehung in den mittel- und osteuropäischen Ländern 34
2.4 Bürgerliche Bildung in Georgien 36
3. Untersuchungsschwerpunkte der vorliegenden Arbeit und die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen für Erziehung zur Demokratie in Georgien **40**
3.1 Zum Demokratieverständnis 42
3.1.1 Aktuelle gesellschaftspolitische Lage und wirtschaftliche Rahmenbedingungen zum Erhebungszeitpunkt 42
3.1.2 Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement 46
3.1.3 Zu den Besonderheiten der Beziehung zwischen Staat und Bürger in Georgien 52
3.2 Zur Frage der nationalen Identität 54
3.2.1 Die Christlich-orthodoxe Religion als identitätsstiftendes Phänomen in Georgien 54
3.2.2 Der Staat und die Kirche im heutigen Georgien – ein Konkurrenzmodell? 57
3.2.3 Die Georgische Sprache als ein identitätsstiftendes Phänomen in Georgien 59
3.3 Zur Gleichstellung und Integration von weniger privilegierten Gruppen 61
3.3.1 Rechtliche Lage 61
3.3.2 Ein Abriss zum aktuellen Stand 64
3.3.3 Maßnahmen der Regierung zur Verbesserung der Lage 68
4. Erziehung zur Demokratie in Georgien – Bildungsreformen im Kontext des *„Nation Building“* im heutigen Georgien **70**
4.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen und curriculare Vorgaben für die Ausgestaltung der bürgerlichen Bildung in den georgischen Schulen 71
4.2 Organisation des Schulsystems und bisher realisierte Schulreformen 75
4.3 Problemfelder bei der Umsetzung von Reformen – Zur Lehrerbildung und –fortbildung in Georgien 78
5. Politische Bildung in international vergleichender Perspektive - Forschungsstand **82**
6. Zentrale Fragestellungen und Hypothesen der empirischen Untersuchung **104**
7. Forschungsdesign - Methodischer Ansatz und Durchführung der quantitativen Untersuchung **115**
7.1 Zielpopulation und Stichprobe 115
7.2 Durchführung der Untersuchung 119

7.3 Der standardisierte Fragebogen ... 122
7.3.1 Konstruktion des Fragebogens ... 122
7.3.2 Beschreibung der Skalen ... 126
7.4 Datenaufbereitung und statistische Auswertung ... 131
7.4.1 Prüfung auf Normalverteilung ... 131
7.4.2 Statistische Auswertung ... 133
8. Ergebnisse der quantitativen Untersuchung - Analyse und Interpretation ... 134
8.1 Vorbemerkungen zur Darstellung der empirischen Ergebnisse ... 134
8.2 Wissen und Handeln in der politischen Bildung ... 136
8.2.1 Politisches Wissen ... 136
8.2.2 Politische Handlungsbereitschaft ... 141
8.2.3 Politische Beteiligung im Rahmen der Fragen zu den staatsbürgerlichen Pflichten – eine ergänzende Analyse ... 148
8.2.4 Demokratische Beteiligung in der Schule ... 150
8.2.5 Mitarbeit in Gruppen ... 152
8.3 Erwerb politischer Bildung ... 157
8.3.1 Erwerb von politischen Kenntnissen ... 157
8.3.2 Informationsverhalten ... 161
8.3.3 Demokratisches Unterrichtsklima ... 164
8.4 Politische Orientierungen von Jugendlichen ... 167
8.4.1 Einstellungen zur Demokratie ... 167
8.4.2 Staatsbürgerliche Pflichten ... 170
8.4.3 Aufgaben der Regierung ... 173
8.4.4 Einstellungen zur politischen Gewalt ... 177
8.5 Vertrauen in das politische System ... 180
8.5.1 Vertrauen zu den zentralen politischen Institutionen ... 180
8.5.2 Politische Apathie ... 184
8.6 Nationale Identifikation und gesellschaftliche Stellung von wenig privilegierten Gruppen ... 186
8.6.1 Unser Land – zur nationalen Identifikation ... 186
8.6.2 Einstellungen zu den Rechten von weniger privilegierten Gruppen (ethnische Minderheiten und Frauen) ... 187
9. Zusammenhangsanalysen ... 194
9.1 Politisches Interesse, politische Handlungsbereitschaft und Interesse an politischen Themen in der Schule ... 194
9.2 Zusammenhang zwischen dem Erwerb politischer Kenntnisse und einem demokratischen Diskussionsklima im Unterricht ... 201
9.3 Politische Bildung im Zusammenhang von Geschlecht, Familie, Schule und Wohnort ... 205
9.4 Der Einfluss der sozialen Hintergrundvariablen sowie des politischen Wissens und der Skala „Soziale Orientierung“ auf zentrale Ziele der politischen Bildung ... 212
10. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse ... 248
10.1 Zentrale Erkenntnisse auf der theoretischen Ebene ... 249
10.2 Zentrale Ergebnisse der empirischen Untersuchung ... 250
10.3 Bilanz und Perspektiven - Bedeutung für die Praxis ... 261
10.4 Offene Fragen und weiterer Forschungsbedarf ... 265
Literaturverzeichnis ... 267
Anhang ... 281

Leitfaden für das Experteninterview 282
Schülerfragebogen 283
Schülerfragebogen in der georgischen Sprache 304

Abkürzungsverzeichnis

α	Cronbachs Alpha
AMOS	Analysis of Moment Structures
β	Standardisierter Regressionskoeffizient
BIP	Bruttoinlandsprodukt
CFI	Comparative Fit Index
CMIN/Chi²	Chi-Quadrat
CPDD	Caucasus Institute for Peace, Democracy and Development
DF	Freiheitsgrad
ENP	Europäische Nachbarschaftspolitik
EU	Europäische Union
GEOSTAT	Nationales Statistisches Amt Georgien
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
GSSR	Georgische Sozialistische Sowjetrepublik
GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
GUS	Gemeinschaft Unabhängiger Staaten
HBS	Heinrich-Böll-Stiftung
IDEA	The International Institute for Democracy and Electoral Assistance
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IPS	Institute for Policy Studies
KAS	Konrad-Adenauer-Stiftung
KMK	Kultusministerkonferenz
MAR	Missing at random
MCAR	Missing completely at random
MES	Ministry of Education and Science of Georgia
NGO	Non-Governmental Organization
NMAR	Not Missing at random
NPLG	The national parliamentary library of Georgia
OSGF	Open Society Georgia Foundation
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Deutsche Bezeichnung: OEZD Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

p	Wahrscheinlichkeit
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Internationale Bezeichnung für IGLU)
PISA	Program for International Student Assessment
r	bivariater Korrelationskoeffizient
R^2	Determinationskoeffizient
RMSEA	Root Mean Square Error
UdSSR	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken
UN	United Nations
UNAG	UN Association of Georgia
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur
USAID	The United States Agency for International Development

Kurzinformation zu Georgien

Staatsbezeichnung	Demokratische Republik Georgien
Staatsform	Präsidiale Republik[1]
Amtssprache	Georgisch[2]
Hauptstadt	Tbilisi[3]
Fläche	69.700 km²
Einwohnerzahl	4,4[4] Millionen
Nationale Währung	Lari (1 USD = 1,7 Lari; Stand vom 1.2.2013)
Administrative Teilung	Neun Regionen
Geographische Lage	Östlich vom Schwarzen Meer. Nachbarländer: Russische Föderation, Türkei, Armenien, Aserbeidschan.

[1] Staatsgrundlage ist die 1995 angenommene Verfassung. Der Staatspräsident stellt das oberste Organ der Exekutive (wird in Direktwahlen für je 5 Jahre gewählt) und das Einkammerparlament (150 Abgeordnete) das oberste Organ der Legislative dar. Der Premierminister leitet die Regierung. Im Jahr 2008 waren in Georgien 3,5 Millionen Wahlberechtigte registriert. Quelle: www.parliament.ge. Zuletzt eingesehen am 15.11.2010.

[2] Georgische Sprache gehört zur Ibero-Kaukasischen Sprachfamilie. Das georgische Alphabet besteht aus fünf Vokalen und 28 Konsonanten.

[3] Einwohnerzahl: ca. 1 Millionen.

[4] Stand vom 1.1.2009. Einwohner in abtrünnigen Republiken Abchasien und Südossetien sind nicht inbegriffen.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit verfolgt primär das Ziel, den Stand der politischen Bildung von 14- bis 15jährigen Jugendlichen in Georgien zu erheben. Die zentrale forschungsleitende Fragestellung richtet sich darauf herauszufinden, welche Einstellungen zu den demokratischen Idealen, zur staatlichen Ordnung und zur politischen sowie sozialen Partizipation bei Schülerinnen und Schülern in Georgien vorzufinden sind. Die Einordnung der Ergebnisse in den durch eine vergleichbare internationale Untersuchung vorgegebenen Rahmen wird dabei ebenso angestrebt wie das Erarbeiten von empirisch gestützten Erklärungsmodellen, welche dazu dienen sollen, herauszufinden durch welche soziodemographischen Faktoren die zentralen Ziele der politischen Bildung in Georgien maßgeblich beeinflusst werden.

Um diese Fragestellungen zu beantworten, werden analog zu der *Civic Education* Studie, die von der IEA 1999 in 28 Ländern zur Erhebung von politischer Bildung durchgeführt wurde, Schülerinnen und Schüler in Georgien anhand des standardisierten Fragebogens nach ihrem politischem Wissen, ihrer politischen Handlungsbereitschaft sowie ihren Einstellungen zu den wichtigen gesellschaftspolitischen Themen befragt. Einen zentralen Bereich bilden dabei die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum offenen Diskussionsklima im Unterricht sowie zur demokratischen (Selbst)Beteiligung in der Schule.

Der empirischen Befragung in Georgien geht auf der theoretischen Ebene eine inhaltliche Auseinandersetzung darüber voraus, was politische beziehungsweise bürgerliche Bildung in Georgien bedeuten kann. Den Hintergrund bildet dabei die Annahme, dass die Bedeutung und die Ziele der politischen Bildung in jedem Land sowohl durch die gegebenen historischen als auch gegenwärtigen politischen, sozialen und auch wirtschaftlichen Rahmenbedingungen maßgeblich beeinflusst und in der gesellschaftlichen Diskussionen ausgehandelt wird (Oesterreich 2002).

Entsprechend wird die Ausgangslage für die politische Bildung in Georgien nach den Untersuchungsschwerpunkten Demokratieverständnis, nationale Identität sowie die Gleichstellung und Integration von weniger privilegierten Gruppen analysiert. Einen zentralen Kern der Analysen bildet dabei die Darstellung der Ziele der politischen Bildung in den georgischen Bildungsgesetzen und Schulcurricula.

Als zentrales Ergebnis auf der theoretischen Ebene kristallisiert sich die Erkenntnis heraus, dass die Ausgangslage für die politische Bildung in Georgien als ambivalent einzuschätzen ist. Auf der einen Seite wird in Georgien im Kontext des *„Nation Building“* das Bildungssystem grundlegend reformiert und an die westlichen Bildungsstandards angenähert.

Auf der anderen Seite lassen sich jedoch erhebliche Diskrepanzen zur wissenschaftlichen Fundierung, Vorbereitung und praktischer Umsetzung der Bildungsreformen erkennen. Aus der Analyse der im nationalem Schulcurriculum und in Lehrplänen definierten Bildungszielen in Bezug auf die Ausgestaltung der „bürgerlichen Bildung“ in Georgien, lässt sich schließen, dass viele Komponente eines „mündigen Bürgers“ als Lernziel zwar vorgegeben werden, aber der Schwerpunkt stärker als beispielsweise in Deutschland auf die Anerziehung von „patriotischen Tugenden“ gelegt wird.

Die empirischen Befunde spiegeln die spezifische gesellschaftspolitische Situation in Georgien wieder. Dies zeigt sich bei den Einstellungsfragen, aber auch im Wissenstest. Demnach treten georgische Jugendliche einerseits politisch sensibilisierter und aufgeklärter auf als die deutschen Gleichaltrigen und der internationale Durchschnitt. Dies betrifft vor allem Themenbereiche, welche die Folgen der Abwesenheit von demokratischen Gütern und Strukturen behandeln. Andererseits zeigen georgische Jugendliche im Vergleich zu den Gleichaltrigen in Deutschland und zum internationalen Durchschnitt erhebliche Wissenslücken und Unsicherheiten im Umgang mit demokratischen Mechanismen und Instrumenten, die in etablierten Demokratien üblich sind. Ferner lassen sich Parallelen im Antwortverhalten der Jugendlichen aus Georgien und aus den ehemals sozialistischen Ländern erkennen, beispielsweise indem sie den zentralen gesellschaftlichen und politischen Institutionen im Gegensatz zu den deutschen Jugendlichen wenig vertrauen. Schlussfolgernd kann festgestellt werden, dass sowohl schulische als auch außerschulische Sozialisation und die unmittelbare Erfahrungswelt der Jugendlichen ihr Antwortverhalten maßgeblich mitbestimmen.

In einem weiteren Schritt wurden in der georgischen Untersuchung soziodemographische Faktoren herausgearbeitet, die auf die zentralen Lernzielen der politischen Bildung einwirken. Als wichtigster Faktor stellt sich das „politische Wissen“ heraus, welches wiederum von den sozialen Hintergrundsvariablen „Bildungsniveau der Eltern“ und „Schulform“ entscheidend beeinflusst wird.

Die dargestellten theoretischen und vor allem empirischen Befunde lassen einige Schlussfolgerungen zu, welche für die zukünftige Ausgestaltung der bürgerlichen Bildung in Georgien vorteilhaft sein können und daher insbesondere in der Bildungspolitik berücksichtigt werden sollten. In erster Linie scheint eine gezielte Vermittlung eines breit gefächerten politischen Wissen, das zugleich auf die Erweiterung des Politikverständnisses zielt, empfehlenswert. Ebenso sollte der Etablierung einer demokratischen Schulkultur zur möglichen Förderung von politischer Handlungsbereitschaft seitens der Jugendlichen eine

besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Auf der Unterrichtsebene fördert ein offenes Diskussionsklima den Erwerb von politischen Kenntnissen und sollte daher stärker in die Unterrichtsgestaltung miteinbezogen werden.

Des Weiteren stellt die vorliegende Arbeit einen erheblichen Forschungsbedarf im Bereich der politischen Bildung in Georgien fest. Dabei sollte die Übertragbarkeitsproblematik der westlichen Demokratie-Lern-Konzepte verstärkt unter der Lupe genommen werden. So könnte das Bildungssystem in Georgien von den Erfahrungswerten der westlichen Demokratien vermutlich gezielt profitieren.

Summary

The primary aim of the work at hand is to discern the level of political education of 14- to 15-year-old adolescents in Georgia. The central and research-guiding question focuses on the ascertainment of attitudes towards democratic ideals, the political order, and the political as well as social participation, presently found, in the attitudes of students from Georgia. It is not only a goal, to integrate the results into a frame, provided by a comparable international survey, but furthermore to develop empirically supported explanatory models that serve to find out which socio-demographic factors significantly influence the central aims of Georgia's political education.

In order to answer these guiding questions, students from Georgia will be asked about their political knowledge, their political willingness to act, and their attitudes towards important socio-political issues. The interviews will be based on standardised questionnaires analogous to the *Civic Education Survey*, run by the IEA in 1999 in 28 countries, which surveyed political education. One pivotal area of it is made up by the student's attitudes towards the culture of open discussions within lessons as well as the attitudes towards democratic direct-participation within school.

Preceding the empirical survey on the theoretical level in Georgia is a content analysis about what political or respectively civil education may signify. The background for this is provided by the assumption that signification and aims of political education are in every country severely influenced by historical, as well as current political, social and economical circumstances and are negotiated in society (Oesterreich 2002).

Owing to this fact, an examination has been done of the initial situation for political education in Georgia, analysing the aspects of understanding democracy, national identity and also the equality and integration of less privileged groups. The exposition of the goals of political education within Georgian laws of education and school curricula make up the central core of the analysis.

A pivotal result on the theoretical level turns out to be the realisation that the initial situation for political education in Georgia has to be regarded as ambivalent. On the one hand, the educational system in Georgia is fundamentally reformed within the context of "*Nation Building*" and thus brought closer to the educational standards of the western world. On the other hand, significant discrepancies concerning scientific funding, preparation and practical implementation of the educational reforms are to be observed. It is to be concluded from the analysis of the national school curriculum and the educational aims defined within the curricula, in relation to the creation of the civil education in Georgia, that many characteristics

of a responsible citizen are supposedly a predefined learning goal, however, the main focus is much more intensely, than for example in Germany, placed on the education of ‘patriotic virtues’.

The empirical findings mirror the specific socio-political situation in Georgia. This becomes visible with regards to questions concerning the attitude, but also regarding knowledge tests. According to that, Georgian teenagers, on the one hand, present themselves politically more sensible and better informed than their German peers and the international average. Mostly this applies to subject areas, which deal with the consequences of the absence of democratic goods and structures. On the other hand, in comparison with Germans of the same age and the international average, Georgian adolescents show a considerable lack of knowledge and insecurity in dealing with democratic mechanisms and instruments, which are common in established democracies. Furthermore, it is possible to draw parallels between the response behaviour of adolescents from Georgia and teenagers from former socialistic countries. For example, contrasting to German adolescents, they do not trust the central social and political institutions. Consequently, it is to be noted that scholastic as well as non-scholastic socialisation and the immediate world of experience of the adolescents have a determining influence on their response behaviour.

In a further step of the Georgian survey, socio-demographic factors were deciphered, which had a positive influence on the central learning goals of political education. It became apparent that ‘political knowledge’ is the most important factor, which again is significantly influenced by the social background variables ‘parent’s level of education’ and ‘type of school’.

These theoretical and most of all empirical results portrayed, allow certain conclusions, which can be beneficial for the future design of civil education in Georgia and thus should be considered with regards to educational policy. Above all, a purposeful conveyance of wide-ranging political knowledge, which simultaneously aims at the expansion of political understanding, seems advisable. Likewise, special attention should be paid to the establishment of a democratic school culture to support the political willingness to act on the part of the adolescents. On the level of lessons, a culture of open discussions facilitates the acquisition of political knowledge and should therefore be more intensely integrated into lesson planning and its realisation.

Moreover, the work at hand ascertains an essential need for research in the subject area of political education in Georgia. Thereby, the transfer difficulty of western concepts of learning

about democracy should be more closely examined. In this way, the educational system in Georgia could specifically benefit from the empirical values of western democracies.

1. Einleitung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, den Stand der politischen Bildung unter den 14- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Georgien zu erfassen. Entstanden ist die Arbeit vor dem Hintergrund der laufenden Bildungsreformen in Georgien, die darauf abzielen, eine Gesellschaft in Georgien hervorzubringen, deren Wertvorstellungen auf demokratischen und liberalen Werten basieren. Die Bildungsreformen sind in Georgien in eine lange Reihe von Reformen eingebettet, welche unterschiedliche Bereiche des Staates wie Justiz, Inneres, Gesundheit und Soziales umfassen. Das angestrebte Ziel der Regierung ist es eine demokratische Rechtsstaatlichkeit aufzubauen, sich an europäische Standards anzunähern und die territoriale Einheit des Landes wiederherzustellen. Begleitet werden diese Bestrebungen von innenpolitischen Unruhen und dem Kampf um die Wiedereingliederung der Sezessionsgebiete. Soziale Umbrüche und daraus resultierende Unsicherheiten, eine schwierige wirtschaftliche Lage und hohe Arbeitslosigkeit runden das Bild ab. Georgien zählt nach wie vor zu den Transformationsländern, welche von einer sozialistischen Gesellschaftsordnung in eine demokratische wechseln wollen.

Wie erleben die Jugendlichen diese Situation? Welche Kenntnisse werden ihnen vermittelt? Welche Erfahrungen machen sie in der Schule und im Alltag? Wie wird ihre Meinungsbildung beeinflusst? Diese und ähnliche Fragen versucht die vorliegende Studie zu beantworten.

Die forschungsleitenden Fragestellungen lauten:

- Welche Einstellungen[5] zu den demokratischen Idealen, zur staatlichen Ordnung und zur politischen sowie sozialen Partizipation finden sich bei Schülerinnen und Schülern in Georgien?
- Wie ist die Situation der Erziehung zur Demokratie in Georgien und welche Chancen und Probleme treten dabei hervor?

Auf diese Fragestellungen gehe ich auf theoretischer und auf empirischer Ebene ein. Auf der theoretischen Ebene werden bildungs- und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen für die Demokratieerziehung in Georgien dargestellt und analysiert. Diese Vorgehensweise ist umso wichtiger, da keine verallgemeinerbaren Theorien und Konzepte der politischen Bildung und der Demokratieerziehung existieren. Vielmehr wird in jedem Land vor dem Hintergrund seiner Geschichte und Traditionen im gesellschaftspolitischen Diskurs immer

[5] Einstellungen als „Gefühle, Meinungen, Überzeugungen, Handlungen und Verhaltensweisen in Bezug auf das Einstellungsobjekt“ (Seel 2000: 118).

wieder von neuem ausgehandelt und festgelegt, was unter politischer Bildung verstanden werden soll (Oesterreich 2002: 21).

Auf der empirischen Ebene ist das Anliegen herauszufinden, welche Meinungen Schülerinnen und Schüler über gesellschaftspolitisch wichtige Themen wie Staat und Demokratie, ethnische Minderheiten, Chancengleichheit und antizipierte Autonomie haben.

Um empirisch gesichert vorzugehen und die internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde diese Studie auf der Basis der *Civic Education* Studie der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*[6] aus dem Jahr 1999 konzipiert und durchgeführt. Befragt wurden Schüler der 9. und der 10. Klasse in Georgien. Die theoretische Grundlage hierzu bilden die Konzepte der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik sowie der *Civic Education* aus der *IEA* Studie *„Citizenship and Education in Twenty-eight Countries"* (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz 2001).

Da es in Georgien bislang keine vergleichbaren Jugendstudien zur politischen Bildung gibt, was nach meiner Ansicht die wissenschaftliche Fundierung der vorgenommenen Schulreformen erschwert, soll die vorliegende Arbeit unter anderem eine Hilfestellung bieten, eine verlässliche Aussage über die politische Bildung der 14- bis 15- jährigen in Georgien zu treffen. Nicht zuletzt sollen Probleme, aber auch Chancen der politischen Bildung in Georgien aufgezeigt und analysiert werden.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile, in den theoretischen und empirischen. Der erste, theoretische Teil besteht aus vier Kapiteln. Nach der Einführung in **Kapitel 1** werden in **Kapitel 2** Begriffe geklärt, welche für die vorliegende Arbeit von ausschlaggebender Bedeutung sind, darunter der zentrale Begriff „Erziehung zur Demokratie", „politische Bildung" sowie „*Civic Education*". Diese Begriffe sind sehr komplex, es existieren unterschiedliche Definitionen, Schwerpunktsetzungen und Verwendungs- beziehungsweise Umsetzungspraxen. Da die Begriffsklärung in diesem Fall nicht aus dem Kontext genommen werden kann, gehe ich systematisch wie folgt vor.

Zunächst soll geklärt werden was unter politische Bildung und Erziehung zur Demokratie in der deutschsprachigen Forschungsliteratur verstanden werden kann. Auf die Tradition und Praxiselemente der politischen Bildung in Deutschland gehe ich exemplarisch ein.

Im zweiten Schritt werde ich analysieren, was unter *Civic Education* in der *IEA* Studie „*Civic Education*" verstanden wird, auf deren theoretischer Grundlage der standardisierte Schülerfragebogen der vorliegenden Arbeit konzipiert ist.

[6] Ausführliches dazu siehe Kapitel 2.2.

Der Entwicklung dieser Thematik in osteuropäischen Ländern[7] gilt in einem dritten Schritt meine besondere Aufmerksamkeit. Die historische Entwicklung dieser Länder und Georgiens im 20. Jahrhundert sind vergleichbar. Die kommunistisch sozialistische Prägung des politischen Systems sowie des Erziehungssystems, der Kampf für Unabhängigkeit und der Aufbau der demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung sind Aspekte, die bei aller Spezifität in den jeweiligen Ländern zu wissenschaftlich wertvollen Erkenntnissen führen können. Im Unterkapitel 2.4 wird der erste Versuch unternommen auf theoretischer Ebene dem Begriff „bürgerliche Bildung" in Georgien näher zu kommen.

Den Schwerpunkt des Theorieabschnitts bilden das dritte und vierte Kapitel. **Kapitel 3** dient dem Ziel, herauszuarbeiten, was unter politischer Bildung bzw. Demokratieerziehung in Georgien verstanden werden kann. Dazu gehört die Darstellung und Analyse der politisch-rechtlichen, wirtschaftlichen und soziokulturellen Rahmenbedingungen für politische Bildung in Georgien sowie der Umgang mit Medienfreiheit und Menschenrechten und Bürgerengagement. Eine Analyse dieser Bedingungen soll helfen, die Ergebnisse der Untersuchung fundiert zu interpretieren und Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten. Die Darstellung und Analyse der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen für die politische Bildung in Georgien folgt dem Muster der drei zentralen Forschungsschwerpunkte der vorliegender Arbeit: Demokratieverständnis, nationale Identität und Integration von weniger privilegierten Gruppen. Es sollen die Bedeutsamkeit und die Trageweite dieser Bereiche für die Demokratieerziehung in Georgien aufgezeigt werden.[8]

Das **Kapitel 4** beschäftigt sich mit der Beschreibung des georgischen Bildungssystems. Die Bildungsreformen sowie die Bildungsstrategie „Nationale Ziele der Erziehung" werden ausführlich vorgestellt, ebenso wie die Organisation des Schulsystems. Im Vordergrund der Analyse stehen Reformen im schulischen Bereich, ihre Zielsetzungen und Umsetzbarkeit. Anschließend analysiere ich das nationale Schulcurriculum für Bürgerkunde und gehe auf die Situation der Lehrerbildung bzw. Lehrerfortbildung ein. Das Ziel dieses Kapitels ist es, sich dem Begriff der bürgerlichen Bildung in Georgien anzunähern, was vor dem Hintergrund

[7] Das sind die mittel- und die osteuropäischen Länder, welche an der IEA Studie teilgenommen haben: Polen, Slowakische Republik, Tschechische Republik, Ungarn, Slowenien, Estland, Litauen, Rumänien, Lettland, Russland.

[8] Für die Beschreibung und Analyse der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen für die politische Bildung in Georgien werden Untersuchungen und Referenzquellen aus Georgien herangezogen, welche dem Kriterium der Wissenschaftlichkeit nicht immer genügen. Aus den Gründen, dass in Georgien rein wissenschaftliche Forschungen in diesem Bereich fehlen, erachte ich die Bezugnahme auf die in Georgien vorhandenen Untersuchungen wichtig, da sie wertvolle Hintergrundinformationen enthalten können. Auf die Zuverlässigkeit der angewandten Quellen sowie der zitierten Forschungsliteratur wird im Einzelfall an der gegebenen Stelle hingewiesen.

mangelnder wissenschaftlicher Forschung und Untersuchungen in diesem Bereich umso wichtiger erscheint.

Das **fünfte Kapitel** dient der Referierung des Forschungsstandes. Die Darstellung der Ergebnisse aus der *IEA Civic Education Study* konzentriert sich dabei auf die ehemals sozialistischen Länder und auf Deutschland. Im **sechsten Kapitel** werden anschließend zentrale Hypothesen und forschungsleitende Fragestellungen der vorliegenden Arbeit vorgestellt.

Im **siebten Kapitel** wird der Aufbau der empirischen Gesamtuntersuchung vorgestellt und begründet. Im **achten Kapitel** folgt die Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Gesamtuntersuchung. Im **neunten Kapitel** werden Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen vorgestellt. **Kapitel 10** dient der Diskussion der Ergebnisse im gesamten gesellschaftspolitischen Zusammenhang, der Reflexion von Konsequenzen, der Erarbeitung von Vorschlägen und der Thematisierung von offenen Fragen.

2. Begriffsklärung und theoretischer Bezug der Gesamtuntersuchung

Der Begriff „Erziehung zur Demokratie“ oder auch „Demokratieerziehung“ ist ein demokratiepädagogischer Begriff, dessen inhaltliche Fixierung umstritten ist. Nach gängiger Leseart darf er als ein Aspekt oder Schwerpunkt der politischen Bildung verstanden werden. Da weltweit mit unterschiedlichen Begriffen operiert wird, um politische Bildung zu benennen[9], nehme ich folgende Einteilung vor:

In Kapitel 2.1 gehe ich zuerst auf den Begriff der politischen Bildung, wie er in Deutschland verstanden wird, aus folgendem Grund ein. In Deutschland herrscht eine lange Tradition der politischen Bildung (die Einrichtung „Bundeszentrale für politische Bildung“ beispielsweise mit 16 Niederlassungen in einzelnen Bundesländern ist weltweit einzigartig). Insbesondere die wissenschaftliche Diskussion und Auseinandersetzung mit den Schwerpunktsetzungen der politischen Bildung (Politik-Lernen *versus* Demokratie-Lernen) ist in Deutschland bzw. in der deutschsprachigen Forschungsliteratur stark ausgeprägt.

In Unterkapitel 2.3 wird ein Verständnis von politischer Bildung dargelegt, wie es der internationalen Untersuchung *Civic Edecation* (IEA) zugrunde gelegt wurde. Dies ist wichtig, da mein Untersuchungsinstrument aus Vergleichsgründen auf dem des IEA-Fragebogens basiert.

[9] Allein in Deutschland gibt es mehrere Bezeichnungen, da das Fach in einzelnen Bundesländern unterschiedlich genannt wird. Die politischen Lehrangebote tragen die Bezeichnungen Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politik und Wirtschaft oder Sozialwissenschaften und haben dementsprechend unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzungen (Beutel/Fauser 2007: 62-63).

In Unterkapitel 2.3 gehe ich auf die politische Bildung in den osteuropäischen Ländern ein, wo der Schwerpunkt eindeutig auf der Erziehung zur Demokratie liegt. Diese Länder stehen exemplarisch als Beispiele für Transformationsländer, die den Übergang von der sozialistischen zur demokratischen Staatsordnung meistern wollen. Die Analyse findet im Rahmen eines Exkurses statt und dient dazu, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gestaltung der politischen Bildung im Vergleich zu Georgien festzustellen. Dies erscheint vor dem Hintergrund der kommunistisch/sozialistischen Prägung des damals geltenden Staats- und Erziehungssystems und der Vergleichbarkeit der empirischen Befunde dieser Länder bedeutsam. Ich erwarte, dass die Zielsetzung der Demokratieerziehung in diesen Ländern Parallelen zu Georgien aufweisen wird.

Das Ziel von Kapitel 2 ist es, die Begriffe der politischen Bildung und der Demokratieerziehung mit ihren unterschiedlichen Aspekten und Facetten zu verdeutlichen.

2.1 Politische Bildung und Erziehung zur Demokratie in Deutschland

Für die Definition und Ausgestaltung der politischen Bildung sind sehr unterschiedliche Schwerpunktsetzungen möglich. Was politische Bildung bedeutet und bewirken soll, welche Ziele sie mit welchen pädagogischen Mitteln erreichen soll, wird von Land zu Land unterschiedlich definiert und praktiziert. Maßgebend für das Verständnis und die Herausbildung der politischen Bildung sind die geschichtlichen und soziokulturellen Hintergründe sowie das politische System des Landes, das die entsprechenden Rahmenbedingungen wie Gesetzgebung und Richtlinien schafft.

Wie entscheidend gerade die politischen Rahmenbedingungen und Zielvorgaben für die Ausgestaltung der politischen Bildung sein können, demonstriert Sander (Sander 2007: 13), in dem er verschiedene Muster der politischen Bildung in der deutschen Geschichte identifiziert. Die Darstellung dieser Muster gleich zu Anfang dieses Kapitels erachte ich insofern als sinnvoll, als in der vorliegender Arbeit unterschiedliche Länder behandelt werden, in denen die Ausgangslage für politische Bildung sehr unterschiedlich sein kann.

Wolfgang Sander unterscheidet für Deutschland zwischen mehreren „historischen Grundmustern“ für die Aufgabenbestimmung politischer Bildung wie „Herrschaftslegitimation“, „Mission“ und „Mündigkeit“.

Politische Bildung wurde im Kaiserreich, im Nationalsozialismus und in der DDR zur „Herrschaftslegitimation“ instrumentalisiert. „Ein bestehender gesellschaftlich-politischer Zustand soll im Interesse der von ihm profitierenden Machtgruppen durch politische Erziehung legitimiert und vor Kritik geschützt werden. Diffamierung oppositioneller politischer Positionen, Verzerrung und Verfälschung historischer Prozesse und manipulative

Festlegung der Lernenden auf vorgegebene weltanschauliche Sichtweisen sind wichtige ‚Stilmittel' einer solchen herrschaftslegitimierenden politischen Bildung" (Sander 2007: 15) Dieses Modell der politischen Bildung als Werkzeug des Staates zur Legitimation eigener Staatsideologie ist ebenfalls bezeichnend für die kommunistischen Regime des 20. Jahrhunderts wie in der UDSSR, dessen Bestandteil Georgien als Georgische Sozialistische Sowjetrepublik von 1924 bis 1991 war.

Charakteristisch für die „missionarische" Ausgestaltung der politischen Bildung ist, wenn sie „[…] als Instrument zur Besserung gesellschaftlich-politischer Zustände dienen, oftmals im Sinne eines vorgegebenen politischen Programms […]" (Sander 2007: 16). Es herrscht „[…] eine implizite Vorstellung von Lernenden als Objekten der Belehrung – vorgeblich befinden sich die Lehrenden (oder die Bildungsinstitutionen oder die Lehrmaterialien …) im Besitz einer gültigen Wahrheit, die die Lernenden lediglich nachzuvollziehen haben" (Sander 2007: 17). Dem Grundmuster „Mission" entspricht z. B. die Auslegung der politischen Erziehung in der „Re-education" nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland. Hier versuchten insbesondere die Amerikaner einen demokratischen Neubeginn unter anderem durch entsprechende Einflussnahme auf das Erziehungswesen zu bewirken (Kleßmann 1991: 92). Sie initiierten das *Reeducation*-Programm, das die Umerziehung beziehungsweise die Erziehung zur Demokratie zum Ziel hatte. Der erste Schritt bestand in der Entnazifizierung, in Folge dessen der überwiegende Teil der amtierenden Lehrer in den Schulen entlassen worden war. Im zweiten Schritt wurde eine Erziehungsreform angestrebt, welche die deutschen Schüler davon überzeugen sollte, dass „[…] die demokratische die bessere Lebensweise ist" (Bungenstab 1970: 81).

Christoph Kleßmann weist darauf hin, dass diese Methoden in der amerikanischen Schul- und Bildungspolitik bereits großen Stellenwert hatten. „Reeducation sollte sich nicht nur auf den inhaltlichen Bereich der Unterrichtsstoffe, sondern auch auf die Vermittlungsmethoden und die Organisationsformen des gesamten Bildungswesens erstrecken"[10] (Kleßmann 1991: 94). Diese Konzepte der Demokratieerziehung, die auf Theorien von John Dewey basieren, erleben seit Ende des 20. Jahrhunderts eine Renaissance und werden in diesem Kapitel an gegebener Stelle ausführlich behandelt.

[10] Kleßmann weist ebenfalls darauf hin, dass es von der deutschen Seite damals großen Widerstand gegenüber der Bevormundung der Alliierten, das deutsche Bildungssystem neu zu ordnen, gab. Die neu gewählten Länderregierungen, denen bis Ende 1948 Eigeninitiativen im Bildungsbereich untersagt worden waren, leisteten vielfach Widerstand und torpedierten die von der Militärregierung initiierten Reformen. Es gab Meinungsunterschiede bezüglich des Religionsunterrichts, der Schaffung von Planungskommissionen und ähnliches. Faktisch ist außer dem Berliner Schulgesetz vom Reformeifer und den Bestrebungen der Alliierten nicht viel übrig geblieben. Dennoch wurden sie im deutschen Bildungswesen Jahre später von deutschen Bildungspolitikern positiv bewertet.

Das Grundmuster „Mündigkeit“ definiert Sander folgendermaßen: „[…] hier dient politische Bildung einer eigenständigen Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Wirklichkeitsbereich Politik, ohne die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung, die politischen Meinungen, Urteile und Überzeugungen, zu denen die Lernenden im Einzelnen kommen können, vorwegnehmen zu wollen“ (Sander 2007: 17).

Das Prinzip der „Mündigkeit“ liegt dem „Beutelsbacher Konsens“ (Ergebnis einer Fachtagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976) zugrunde. Dieser wiederum ist maßgebend für die Ausgestaltung der politischen Bildung in Deutschland. Die Eckpunkte des „Beutelsbacher Konsens“ können wie folgt dargestellt werden: „1. *Überwältigungsverbot.* Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils’ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen politischer Bildung und *Indoktrination*. Indoktrination ist aber unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers. / 2. Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. […] / 3. Der Schüler muss in der Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. […]“ (Wehling 1977: 179).

Sander weist ausdrücklich darauf hin, dass einzig dieses Grundmuster die Voraussetzungen für die Professionalisierung und Entwicklung der politischen Bildung zu einer „modernen Profession“ schafft, welche sich auf wissenschaftliches Wissen und nicht auf politische oder weltanschauliche Überzeugungen stützt (Sander 2007).

Das Denkmuster „Mündigkeit“, manifestiert im „Beutelsbacher Konsens“, hat sich in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg durchgesetzt und wurde nach 1989 in den neuen Bundesländern adaptiert. Es bildet bis heute die richtungweisende Grundlage für die Ausgestaltung der politischen Bildung als Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip in der Bundesrepublik Deutschland.

In der deutschsprachigen Forschungsliteratur hat sich eine intensive und beneidenswerte[11] Auseinandersetzung darüber entwickelt, was der Gegenstand der politischen Bildung sein kann, welche Ziele und Lerninhalte mit welchen didaktischen Mitteln erreicht und vermittelt werden sollen, ob politische Bildung als Unterrichtsfach, Unterrichtsprinzip,

[11] In Georgien gibt es (noch) keine vergleichbare Diskussion weder auf wissenschaftlicher noch auf gesellschaftlicher Ebene.

Erziehungsprinzip oder als Synthese von allen drei verstanden werden soll (Sander 1989). Bis Ende des 20. Jahrhunderts haben sich aus dieser Diskussion zwei Lager herausgebildet – Didaktiker der klassischen politischen Bildung, wie sie in Deutschland seit einem halben Jahrhundert etabliert ist, wie Weißeno, Massing, Blume, Breit und Demokratiepädagogen wie Himmelmann, Beutel, Fauser, Edelstein (Weißeno 2005).

Es ist nicht das Ziel des Kapitels die sehr kontrovers geführte deutschsprachige Diskussion an dieser Stelle umfangreich zu rezipieren, es wird lediglich ein Versuch unternommen den begrifflichen Definitionen näher zu kommen.

Die Anhänger der klassischen politischen Bildung vertreten die These, dass Politik den Kern der politischen Bildung bildet. „Der Kern der politischen Bildung ist die Politik, auch da, wo sie selbst nichts davon zu wissen scheint oder wo sie es ausdrücklich abstreitet." (Massing/Weißeno 1995: 9). Sander versteht politische Bildung als „[…] rationale, reflexive Auseinandersetzung mit Politik" (Sander 1989: 155).

Uneinigkeit herrscht eher darüber welches Politikverständnis einem Begriff für politische Bildung als Unterrichtsfach zugrunde gelegt werden soll, da selbst in den Politikwissenschaften mit zahlreichen Politikbegriffen operiert wird. Sander hält einen Politikbegriff, der sich nur auf den Bereich des Staates und der Parteienpolitik beschränkt, als ungeeignet. Statt dessen schlägt er vor: „Um die Vielfalt politischer Phänomene erfassen zu können, sollte unter ‚Politik' die Regelung von gemeinsamen Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften verstanden werden" (Sander 1989: 145). Massing legt seinem Verständnis der politischen Bildung ebenfalls einen „weiteren" und „komplexen" Politikbegriff zugrunde und diskutiert Politik in enger Wechselbeziehung mit Gesellschaft, Wirtschaft und Recht (Massing: 2004).

Auf der Kompetenzebene ist das Hauptziel der auf „Politikvermittlung" ausgerichteten politischen Bildung die Vermittlung von politischer Urteilsbildung (Juchler 2005; Massing/Weißeno 1997). Für Sander stellt die Zielperspektive „politische Mündigkeit" das Leitbild politischer Bildung dar (Sander 1989).

Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) hat 2003 für die Kultusministerkonferenz (KMK) einen Entwurf für die „Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen" vorgelegt. Darin werden drei Kompetenzbereiche als Anforderungen für das Fach Politische Bildung festgelegt.

Abbildung 2.1: Kompetenzbereiche der politischen Bildung (GPJE 2003)

Konzeptuelles Deutungswissen

Politische Urteilsfähigkeit Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können.	**Politische Handlungsfähigkeit** Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können
Methodische Fähigkeiten Sich selbständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können	

Neue Aspekte in die politische Bildung bringen Demokratiepädagogen[12] wie Beutel, Fauser, Edelstein, Himmelmann ein, welche die Vermittlung von demokratischen Kompetenzen, die zu demokratischem Handeln befähigen sollen, als Hauptziel der politischen Bildung in den Vordergrund rücken. Die Konzepte der Demokratiepädagogik sind weltweit unter den Begriffen *civic education* und *education for democratic sitizenship*[13] bekannt. Sie beruhen auf dem Beitrag „Demokratie und Erziehung" von John Dewey. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, eine Dreiteilung des Demokratieansatzes zu erläutern (Himmelmann 2007).

Der bisher übliche Begriff der politischen Demokratie ist Demokratie als *Herrschaftsform*[14]. Die zweite Form beinhaltet Demokratie als *Gesellschaftsform*[15]. Die dritte Form der

[12] „Demokratiepädagogik" verwende ich als pädagogischen und bildungspolitischen Sammel- und Integrationsbegriff für unterschiedliche Konzepte und Programme in Praxis und Wissenschaft, die das Ziel haben, die Erziehung zur Demokratie zu fördern. „Demokratiepädagogik" sieht die Schule über die fachdidaktische Perspektive hinaus als ein Ganzes (Beutel/Fauser, 2007: 23 f.).

[13] Die Konzepte der *„civic education"* und *„education for democratic citizenship"* wurden Mitte der 90er Jahre in den USA, England und Frankreich von verschiedenen Autoren entwickelt und basieren auf der „Philosophie der Erziehung" von John Dewey. In Deutschland sind daraus langjährige Projekte wie „Demokratie lernen und leben", „Demokratisch Handeln" und viele andere hervorgegangen. In Großbritannien hat die Labour-Regierung ein neues Unterrichtsfach zur *Democratic citizenship education* eingeführt. 1997 hat der Europarat das Programm „*Education for demokratic Citizenship*" initiiert und das Jahr 2005 als *European Year of Citizenship through Education* ausgerufen. Die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* hat das Bildungsprojekt *„Civic Education Study"* ins Leben gerufen (Fallstudien zur Situation der Politischen Bildung und empirische Untersuchungen zur Politischen Bildung von Jugendlichen in mehreren Ländern).

[14] Darunter wird eine Kombination von Rechtsstaat, Volkssouveränität, Parlamentarismus, Menschenrechten, Wahlen, Parteienwettbewerb, Gewaltenteilung und sozialer Sicherung verstanden.

[15] Sie umfasst gesellschaftlichen Pluralismus, soziale Differenzierung, friedliche Konfliktregelung, Konkurrenz,

Demokratie begreift sie schließlich als *Lebensform*[16]. Dieser Ansatz der Demokratie stammt vom amerikanischen Pädagogen John Dewey. 1916 veröffentlichte er sein Hauptwerk „*Democracy and education"*, das als Schlüsselwerk der internationalen Reformpädagogik gilt. Dort stellte er fest: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung" (Dewey 2000: 121). Für ihn ist Demokratie ein System des gesellschaftlichen Zusammenlebens auf der Grundlage von Freiheit und Gleichheit. Dieser philosophisch-pädagogische Ansatz, Demokratie vor allem als Lebensform und als eine soziale Idee aufzufassen, erlebt in jüngster Zeit international eine Renaissance. Die Fachwelt ist sich darüber einig, dass er die bislang reifste analytische Verknüpfung von Demokratie und Erziehung bietet (Himmelmann 2001).[17]

Demnach ist Erziehung zur Demokratie als *Erziehung zum demokratischen Handeln* zu verstehen. Die Perspektive wechselt von einem „wissensbasierten zu einem kompetenzbasierten Lernverständnis – und damit [zu einer] stärkere[n] Betonung von Handeln und Vorstellungsbildung […]" (Beutel/Fauser 2007: 33). Erkennen, Verstehen und Erfahrung sollen demnach möglichst im praktischen Lernen mit dem Schulalltag verknüpft werden. Es geht darum, Demokratie praktisch erfahrbar zu machen und dadurch demokratische Kompetenzen so früh wie möglich im menschlichen Denken und Handeln zu verankern. „[…], denn Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können, und sie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können" (Himmelmann 2007: 8).

Ein Modell des Demokratie-Lernens aus den Rahmenrichtlinien der Bundesländer (Beutel/Fauser 2007: 70) verdeutlicht die vielfältigen inhaltlichen Anforderungen an das Fach politische Bildung, das auf die Grundprinzipien des Demokratie-Lernens ausgerichtet ist. Sie umfasst Menschenrechtserziehung, politisch-gesellschaftliche Bildung („civics"), moralische und Friedenserziehung, Rechtserziehung, Werte-Bildung, Verantwortung, Zivilcourage und „leadership", soziales, ökonomisches und interkulturelles Lernen, um einige Aspekte aus dem Modell zu nennen. Medienerziehung und Umweltbildung runden das Bild ab. An dieser Stelle ist die Verknüpfung des Demokratie-Lernens zu John Dewey's Verknüpfung von Demokratie und Erziehung besonders deutlich. „Es geht […] um reale demokratische Verhaltensweisen der Menschen: um Gewaltverzicht, Zivilität, Fairness,

Marktwirtschaft, Öffentlichkeit in Form von freien Medien und eine Zivilgesellschaft.

[16] Zivilität und Fairness, Toleranz, Vielfalt der Lebensstile, Chancenvielfalt, Solidarität und Selbstorganisation sind ihre Merkmale.

[17] Kritik zu Deweys Verständnis von Erziehung zur Demokratie äußern hingegen Bünger/Mayer 2009.

Toleranz, Selbstregulierung, Solidarität und Selbstverwirklichung im sozialen Kontext und um soziale Kooperation zu gemeinsamen Zwecken“ (Himmelmann 2004: 10).

Reinhardt unterscheidet fünf Demokratie-Kompetenzen, die das Demokratie-Lernen vermitteln soll: Perspektivübernahme (Rollenübernahme), Konfliktfähigkeit, politische Urteilsfähigkeit, Partizipation (als politische Handlungsfähigkeit) und Wissenschaftspropädeutik (vgl. Reinhardt 2007).

Die Schwerpunktsetzung auf Demokratie-Lernen bei der politischen Bildung in Deutschland ist das Ergebnis eines weltweiten Auflebens der *Civic Education* insbesondere in den Transformationsländern, für welche die *Civic Education*, wie wir unten sehen werden, in einer anderen Dimension steht und der im Kontext der Nationenbildung eine wichtige Funktion zugeschrieben wird. In Deutschland ist die Betonung des Demokratie-Lernens aufgrund der angeblichen Politikverdrossenheit und Anfälligkeit für rechtsradikalen Gesinnungen unter den Jugendlichen zustande gekommen (Slivka 2001). Ob diese Betonung Bestand haben wird und sich auch in den Lehrplänen durchsetzt und der zu erwartenden empirischen Prüfung standhält, bleibt abzuwarten.[18] Tatsache ist, dass in den Rahmenrichtlinien vieler Bundesländer „Erziehung zur Demokratie“ bereits als Leitziel bzw. -bild verankert ist (vgl. Beutel/Fauser 2007: 63).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Bereiche politische Bildung, Demokratie-Lernen oder Erziehung zur Demokratie nicht präzise voneinander getrennt werden können, sondern sich ihre Inhalte vielfach überschneiden. So beinhaltet politische Bildung in Deutschland[19] nicht nur die Vermittlung von politischem Wissen, sondern auch von demokratischen Handlungskompetenzen. Politische Bildung ist als Unterrichtsfach in allen Bundesländern und in allen Schultypen mit unterschiedlichster Schwerpunktsetzung integriert. Darüber hinaus werden die für politische Bildung wichtigen Themen wie Staat, Gesellschaft, Umweltschutz, Wirtschaft und Recht auch in anderen Unterrichtsfächern wie Geschichte, Geographie, Religion und Sprachen behandelt und vermittelt. Seit den 90er Jahren findet in Deutschland zunehmend Projektunterricht zur Vermittlung von demokratischen Kompetenzen statt.[20] Politische Bildung findet in Deutschland in großem

[18] Die Ergebnisse aus Interventionsstudien zu den Effekten politischer Handlungsprogrammen zum Abbau ethnischer Vorurteilsstrukturen beispielsweise stimmen eher skeptisch (vgl. Kenner 2007).

[19] Eine ausführliche Darstellung der Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, eine Analyse der Lehrpläne zur Sozialkunde in der Sekundarstufe I und Organisation der politischen Bildung in Deutschland ist 1999 veröffentlicht worden (vgl. Händle, Ch./Oesterreich, D./Trommer, L. 1999).

[20] Darunter sind insbesondere die im Rahmen der langjährigen Programme wie „Demokratisch handeln“ und „Demokratie leben und lernen“ durchgeführte Projekte zu erwähnen. „Demokratie lernen und leben“ ist ein Schulentwicklungsprogramm von der Bund-Länder-Kommission (BLK), das von 2002 bis 2007 durchgeführt wurde. Grundlage des Programms ist ein Gutachten von Edelstein, W./Fauser, P. (2001). Das Programm stellt

Umfang auch außerhalb der Schule statt – in den Familien, durch die Medien und in den Vereinen und Organisationen. Deutsche Jugendliche engagieren sich in sozialen Bewegungen und in Nichtregierungsorganisationen (vgl. Oesterreich 2002: 26; Olk 2010, Deutsche Schell: Jugend 2006). In den etablierten Demokratien wie in Deutschland sind bestimmte Rahmenbedingungen gegeben, welche das Demokratie-Lernen der Jugendlichen positiv beeinflussen, da die Gesellschaft Demokratie vorlebt und den Jugendlichen die Möglichkeit gibt sie zu leben. Diese für das Demokratie-Lernen günstigen gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen und die vergleichsweise längere Tradition des Demokratie-Lernens sind in den Ländern mit nicht etablierten Demokratien in der Form nicht gegeben, was dementsprechend sowohl für die Zielsetzung der politischen Bildung als auch für ihre Umsetzung in der Schule in den jeweiligen Ländern bedeutende Konsequenzen hat. Das nachfolgende Kapitel untersucht welches Verständnis der politischen Bildung der IEA *Civic Education* Studie trotz der unterschiedlichsten Ausgangslagen für politische Bildung in den Untersuchungsländern zugrunde gelegt wurde.

2.2 Civic Education in der IEA Studie

Die *Civic Education Study*, die zweite[21] internationale Studie zur politischen Bildung von 14 -jährigen Jugendlichen, wurde von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (im folgenden IEA) 1999 in 28 Ländern[22] durchgeführt. Das Ziel der Studie war es, den Stand der politischen Bildung von 14jährigen Jugendlichen zu erheben[23]. Der internationale Bericht wurde im Jahr 2001 veröffentlicht (Torney-Purta et al. 2001). Die Ergebnisse der Untersuchung in Deutschland wurden 2002 veröffentlicht (Oesterreich 2002).

Ihren Ursprung hat der Begriff *Civic Education* (in England heißt der äquivalente Begriff *Education for Citizenship*) in der *Civil Society*, welche aus den klassischen Einwanderungsländern Nordamerikas stammt und der Theorie des klassischen liberalen

---

die Rolle des Erlebens bei Demokratie-Lernen besonders heraus. Die eigene Erfahrung des Kindes im gelebten Schulalltag steht hier im Vordergrund. Eine umfassende Übersicht des BLK-Programms findet auf der Seite http://blk-demokratie.de/. Zuletzt eingesehen am 03.12.2012.

[21] Die erste IEA-Studie zur Politischen Bildung wurde Anfang der 1970er Jahre durchgeführt.

[22] Die 28 Länder sind: Australien, Belgien (französischsprachiger Teil), Bulgarien, Chile, Dänemark, Deutschland, England, Estland, Finnland, Griechenland, Hongkong, Italien, Kolumbien, Lettland, Litauen, Norwegen, Polen, Portugal, Rumänien, Russland, Slowakische Republik, Slowenien, Schweden, Schweiz, Tschechische Republik, Ungarn, USA, Zypern.

[23] In Deutschland wurde die Untersuchung von einer Arbeitsgruppe an der Humboldt Universität zu Berlin unter der Leitung von Rainer Lehmann durchgeführt. Der nationale Teil der Studie (*Civic Education – Germany*) wurde am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin durchgeführt. Die Studie wurde in zwei aufeinander aufbauenden Phasen durchgeführt. In der ersten Phase wurden Fallstudien zum Stand der politischen Bildung in den jeweiligen Ländern erarbeitet und in der zweiten Phase empirische Erhebungen durchgeführt. Die Ergebnisse wurden in einem Band und in mehreren Zeitschriftenbeiträgen veröffentlicht.

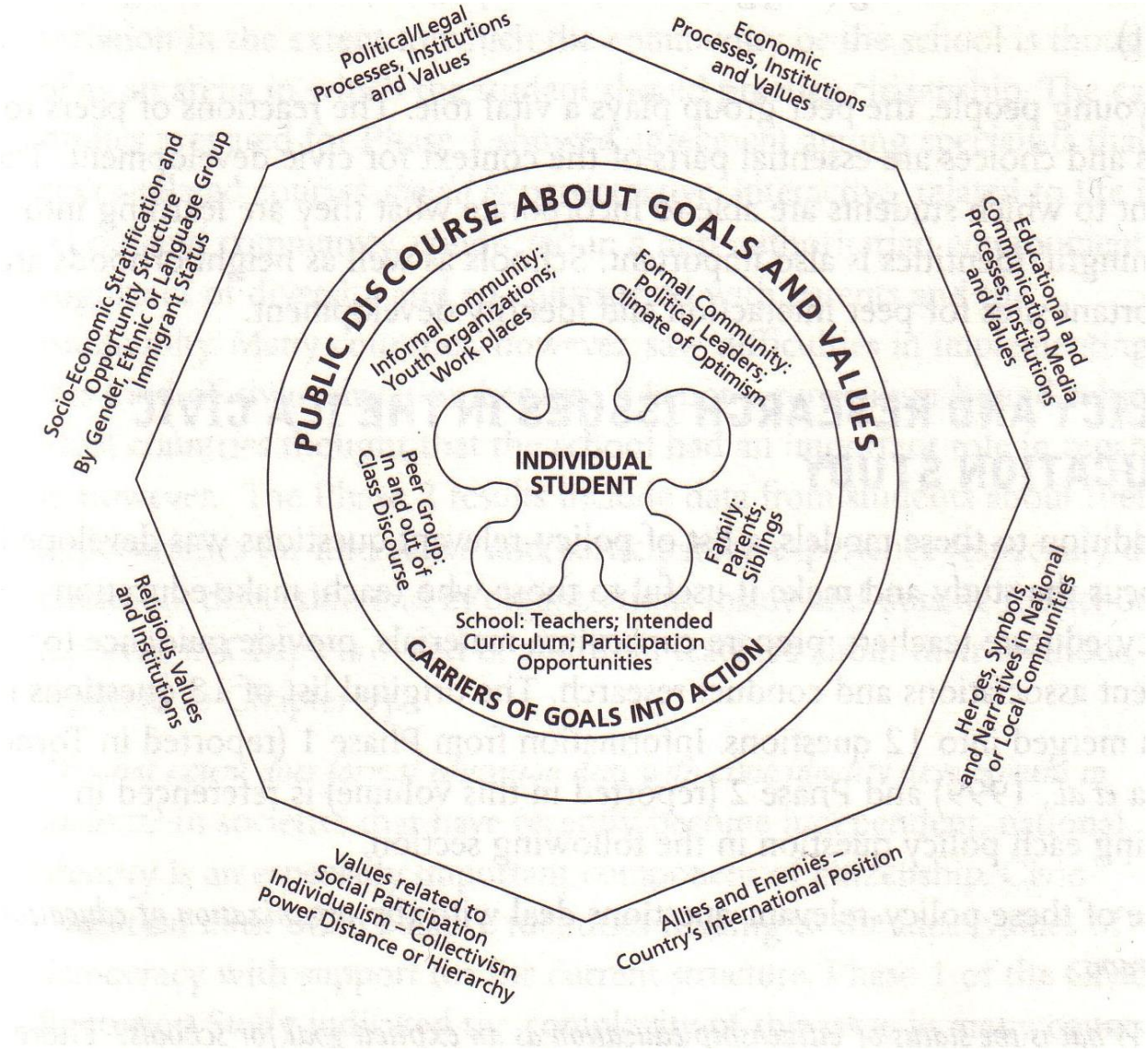
Staates nahe steht.[24] Eine allgemeine inhaltliche Definition des Begriffs *Civic Education* bietet Frank: „‘Civic education’ hat – in seiner breiten Definition – zum Ziel, die Bürger/-innen der Gesellschaft mit dem für zivilgesellschaftliches Handeln nötigen Wissen auszustatten, ihnen entsprechende praktische Fertigkeiten zu vermitteln und demokratische Haltungen und Einstellungen aufzubauen. Dabei spielt die Schule als Vermittlungsinstitution eine wichtige Rolle. In ihr treffen die Akteure aller (oder zumindest vieler) gesellschaftlicher Gruppen zusammen, um – meist über mehrere Jahre – in konstanten Klassenverbänden zusammen zu lernen“ (Frank 2005).

Das Verständnis der politischen Bildung, das der *Civic Education* Studie der IEA zugrunde gelegt wurde, verbindet die Ansätze der klassischen Politikdidaktik mit den Ansätzen der Demokratiepädagogik. Es umfasst politische Bildung als ein Unterrichtsfach und als ein Unterrichtsprinzip, das Gegenstand und Ziel anderer Unterrichtsfächer darstellt und im gesamten Schulleben vermittelt wird (Oesterreich 2002: 19). Oesterreich resümiert: „In diesen Studien wird als zentrales Ziel der politischen Bildung der ‚mündige Bürger’ deutlich. Darunter wird ein Individuum verstanden, das die Werte und Rechtsnormen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung versteht und anerkennt, die Menschenwürde achtet, Kooperationsfähigkeit, Kompromissbereitschaft und aktive Toleranz entwickelt sowie die eigenen Sozialisationsbedingungen überprüft und Wertvorstellungen für die eigene Lebensgestaltung formuliert. Lernziele für politische Bildung sind neben dem Erwerb von Kenntnissen vor allem der Erwerb einer eigenen Urteilsfähigkeit, einer politischen Handlungskompetenz und einer allgemeinen Sozialkompetenz“ (Oesterreich 2002: 22).

Das theoretische Modell, das der IEA *Civic Education* Studie zugrunde gelegt wurde, verdeutlicht wie umfangreich die Bedingungen für die politische Bildung von Jugendlichen sind und wie komplex die Aspekte sind, die bei der politischen Bildung von Jugendlichen miteinfließen beziehungsweise miteinzubeziehen sind.

[24] Der Begriff der *Civil Society* und seine Rolle bei der Demokratierziehung wird im Unterkapitel 3.1.2 Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement ausführlich diskutiert.

Abbildung 2.2: Das Modell der IEA *Civic Education* Studie (Torney-Purta et al. 2001: 21)



Judith Torney-Purta stellt das Gesamtmodell für die Studie vor. „This Model, described as the Octagon, graphically represents a framework for organizing the information being collected in both phases. It is a visualization of ways in which the everyday lives of young people in homes, with peers and at school serve as a 'nested' context for young people's thinking and action in the social and political environment. Learning about citizenship involves engagement in a community and development of an identity within that group“ (Torney-Purta et al. 2001: 20). Ihre Wurzeln hat das Modell wie die Autoren der Studie ausführen in den zeitgenössischen psychologischen Theorien der bio-ökologischen Entwicklung (*ecological*

development) nach Bronfenbrenner[25] und des situirten Lernens (*situated cognition*) nach Lave und Wenger.[26] Während die erste nationale Phase der IEA *Civic Education* Untersuchung dazu diente, die Parameter dieses Modells inklusive des Kontextes über gesellschaftliche Diskurse *(public discourse about goals and values)* abzudecken und zu erfassen, wurde in der zweiten empirischen Phase der Untersuchung der Einfluss der unmittelbaren Akteure (*Carriers of goals into action*) untersucht (Lehmann 2004: 11). In der Mitte des oben abgebildeten Modells steht das Individuum (*Individual Student*), welcher in erster Linie von fünf unterschiedlichen Gruppen von Handelnden wie Eltern, Lehrer, Nachbarn und *Peer Groups*, aber auch von Lebensräumen wie Arbeitsplatz und Schule umgeben ist. Diese Akteure interagieren unmittelbar mit dem Individuum und tragen die Ziele und Werte der Gesellschaft an ihn heran. Somit schließt sich der erste Interaktionskreis um das Individuum. Um diesen Kreis herum sind weitere acht „Kontexte" beziehungsweise Gruppen von Akteuren festgelegt, welche zunächst am Rande des Modells beziehungsweise des Gesamtsystems agieren, aber dennoch Einfluss auf die Entwicklung des Individuums haben können. Somit ist das Individuum über unmittelbare Bezugspersonen und seinen Lebensraum hinaus von einem komplexen Geflecht von Prozessen und Aktionen umgeben, das im Modell durch einen größeren äußeren Rahmen, ein Achteck dargestellt ist. Diese Akteure und Prozesse sind vielfältig. Sie umfassen sowohl politische Geschehnisse, Prozesse und Werte allgemein als auch rechtliche, wirtschaftliche, religiöse, mediale, soziale Begebenheiten mit oder ohne institutionelle Verankerung. Dementsprechend liegt dem Begriff *Civic Education* in der *IEA* Studie ein breites Verständnis der politischen Bildung und der Politik zugrunde: „The study concentrates on political processes and institutions. But the concept ‚political' is used in a fairly broad sense and is not limited to formal political organizations or legislative structures" (Torney-Purta et al. 2001: 13).

Die Zielsetzung der Studie ist ebenfalls breit ausgelegt. Sie will vordergründig die Rahmenbedingungen untersuchen, unter denen Jugendliche als zukünftige Bürger heranwachsen. Diese Rahmenbedingungen umfassen Schule (Curricula, Unterrichtsklima, Schulkultur) und darüber hinaus die Gemeinschaft, in der sich die Jugendliche engagieren können. „The goal oft he IEA Civic Education study ist to identify and examine in a

[25] Bronfenbrenners bio-ökologischen Theorie der menschlichen Entwicklung liegt die Annahme zugrunde, dass auch innerhalb einer einzigen Kultur Menschen unterschiedlichen „Kontexten" ausgesetzt sind. Er unterscheidet zwischen fünf unterschiedlichen „Kontexten" beziehungsweise Umweltsystemen, die miteinander interagieren und Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nehmen, das schließlich in der Mitte des Systems steht (Mietzel 2002).

[26] Diese Theorien aus der Entwicklungs- und Lerntheorie sowie Forschungsergebnisse aus anderen sozial- und politikwissenschaftlichen Studien, welche in das IEA *Civic Education* Modell eingeflossen sind, werden von Torney-Purta et al. 2001 und Lehmann in Schulz/Sibberns 2004 diskutiert.

comparative framework the ways in wich young people are prepared to undertake their role as citizens in democracies. One focus of the study is the school. This is not limited to the formal curriculum in any particular school course, but includes several subject areas across the curriculum. Opportunities for discussion in the classroom and participation in the school are important, as are textbooks and curriculum. A second focus is on opportunities for civic participation outside the school, especially in the community" (Torney-Purta et al. 2001: 13).

2.3 Demokratieerziehung in den mittel- und osteuropäischen Ländern

An dieser Stelle kann keine ausführliche Analyse der Demokratieerziehung in den mittel- und osteuropäischen Ländern vorgenommen werden. Dennoch erachte ich es für sinnvoll auf die Differenzen bei den begrifflichen Definitionen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der politischen Bildung in diesen Ländern einzugehen. Die Begriffe wie politische Bildung, *political Education* oder „Staatsbürgerkunde" sind in den ehemals sozialistischen Ländern problematische Begriffe, weil sie Assoziationen zur politischen Indoktrination des kommunistischen Systems hervorrufen (Šonka 2008: 80), (Majdowska 1996: 172; Eckertóvá 1996: 183; Hrabinská 1996: 193). Dementsprechend wurden die Bezeichnungen für die neuen Unterrichtsfächer sorgfältig gewählt und in den fachlichen Diskussionen „ausgehandelt". Beispielsweise heißt das der politischen Bildung äquivalente Fach in Polen „Gesellschaftskunde", in Tschechien „bürgerliche Erziehung", in der Slowakei „Gesellschaftslehre" und „Seminar Gesellschaftswissenschaften". Als ein fächerübergreifender Begriff wird „Erziehung zur Demokratie" verwendet (Majdowska 1996). Bei den inhaltlichen Auseinandersetzungen und Konzeptionen der Bildungsinhalte für die neuen Fächer der „Demokratieerziehung" war unter anderem die Abgrenzung zur politischen Bildung als eine Herrschaftslegitimation ausschlaggebend. Die Befreiung aus der Ideologielastigkeit und die Suche nach neuen Bildungsidealen haben das Individuum an sich, seine Persönlichkeitsentwicklung und Schlüsselkompetenzen, welche das Individuum braucht, um in der neuen Gesellschaft zurechtzukommen, in den Vordergrund gestellt. Die Betonung wechselte vom Wertekanon auf den Kompetenzkanon. „Der Fokus des Kompetenzkanons liegt auf der Vermittlung von *Einstellungen*. Die Idee ist, dass der Mensch in einem ständigen Prozess sein eigenes Ich- und Weltbild bestimmt, mit dessen Hilfe er seine eigene Position in der Gesellschaft definiert und gleichzeitig darauf vorbereitet wird, mit den ständigen Veränderungen Schritt zu halten. Der auf den Grundlagen des Kompetenzkonzepts ausgebildete und qualifizierte Bürger verfügt über ein stabiles Reflexionsvermögen, organisiert und steuert seinen eigenen Lernprozess, […]. Das neue Menschenideal und gleichzeitig das Bildungsideal ist somit der sich selbst entfaltende Mensch. Der wesentliche

Unterschied zu den früheren Ansätzen liegt darin, dass der Mensch subjektivierte Normen für sich findet, und durch eine konstante und integrierte Persönlichkeitsentwicklung befähigt wird Risiken einzugehen und trotz der ihn umgebenden Unsicherheit der Zukunft Vertrauen zu schenken“ (Hoffmann 2008: 48).

Die „Demokratieerziehung“ ist somit für die mittel- und osteuropäischen Länder spätestens mit dem Beitritt zur EU zu einem wichtigen Hebel für die Demokratisierung der Gesellschaft und die staatliche Transformation geworden. Hier steht politische Bildung eher als Erziehungsprinzip im Vordergrund. Demokratieerziehung sei ein Versprechen und eine Hoffnung für die Transformationsländer, so Oesterreich. Er hebt drei Zielsetzungen der „Demokratieerziehung“ in mittel- und osteuropäischen Ländern hervor: „Sie will politisches Verständnis, eine demokratische Grundhaltung sowie die Bereitschaft zu demokratischem politischem Handeln vermitteln“ (Oesterreich 2005: 9).

Den Fokus der politischen Bildung auf die Vermittlung von demokratischen Handlungskompetenzen analysiert Ewa Majdowska: „Eine wichtige Aufgabe der demokratischen Erziehung ist es, den Schülern ihre Stellung in einer demokratischen Staatsordnung zu zeigen und sie darauf aufmerksam zu machen, dass sie selbst für ihren Alltag und für ihre Zukunft verantwortlich sind. Die Jugendlichen müssen ihr politisches Umfeld kennen lernen, um sich darin als Bürger zurechtzufinden. Gleichzeitig sollen sie zur ‚Zivilcourage’ ermutigt werden. Deshalb ist es wichtig, dass sie sich selbst als Subjekt des demokratischen Lebens begreifen lernen“ (Majdowska 1996: 159). Wobei die Vermittlung von allgemeinen Kenntnissen über politische Institutionen und Prozesse sowie Thematisierung „allgemein menschlicher Probleme und Herausforderungen“ nicht außer Acht gelassen werden soll.

In der IEA-Studie Civic Education sind die teilnehmenden mittel- und osteuropäischen Länder in folgende Gruppen zusammengefasst: die 2004 der EU beigetretenen mitteleuropäischen, ehemals sozialistischen Länder wie Polen, Tschechien, Slowakei, Ungarn und Slowenien, die baltische Staaten wie Estland, Lettland und Litauen, damalige EU-Beitrittskandidaten wie Rumänien und Bulgarien und schließlich Russland (vgl. Oesterreich 2005). Der Stand der politischen Bildung von Jugendlichen ist vor dem Hintergrund der Veränderungen und zum Teil radikalen Reformen innerhalb der bestehenden Gesellschaften besonders interessant. „Von daher stellt sich die Frage, in welchem Maße die junge Generation in den ehemals sozialistischen Ländern tatsächlich zu einer demokratischen Grundeinstellung erzogen wird und nicht Vieles, was an Veränderungen propagiert wird, nur auf der Ebenen von Absichtserklärungen geblieben ist“ (Oesterreich 2005: 9).

Abschließend kann gesagt werden, dass der Schwerpunkt der politischen Bildung in mittel- und osteuropäischen Ländern auf der Transformation der Gesellschaft und der damit verbundenen Notwendigkeit zur Erziehung zur Demokratie liegt und die Neuformierung der Gesellschaft zum Ziel hat. Wenn man sich die Verschiebung der Schwerpunkte auf Demokratie-Lernen in alten Demokratien ins Gedächtnis ruft[27], ist die Demokratieerziehung zu einem verbindenden und gemeinsamen Ziel zwischen West und Ost, zwischen alten und neuen Demokratien avanciert. Die Differenzen wie unterschiedliche Demokratieerfahrungen und Sozialisationsprozesse sind dennoch gewichtig und nach wie vor aktuell. In Bezug auf die Bedingungen politischer Bildung bekommen sie eine ausschlaggebende Bedeutung. Vor diesem Hintergrund behandelt das nachfolgende Kapitel die Bedeutung sowie die Zielsetzungen der politischen Bildung in Georgien.

2.4 Bürgerliche Bildung in Georgien

Im 20. Jahrhundert, in den Jahren zwischen 1921 und 1990, erlebte Georgien eine klare sozialistisch motivierte ideologische Erziehung, der in den 90er Jahren ein Vakuum in dieser Hinsicht folgte. Es entwickelte sich ab Mitte der 90er Jahre jedoch eine rege und lebendige Landschaft der Bürgergesellschaft in Form von Nichtregierungsorganisationen und mehr oder weniger freien Medien in Georgien.[28] Grundlegende Reformen im Bildungsbereich wurden bereits Ende der 90er Jahren eingeleitet. Nach 2003 folgten radikale Reformen insbesondere im Schulsystem Georgiens. Im Folgenden soll zunächst auf der Grundlage der vorhandenen Forschungsliteratur aus Georgien eine Annäherung an die politische Bildung erfolgen, um anschließend im Kapitel 4 auf der Basis der Gesetzgebung und daraus resultierenden Bildungsreformen die konkreten Zielsetzungen der politischen Bildung beziehungsweise ihre Umsetzung in Georgien zu diskutieren.

Zur Begriffsdefinition und theoretischen Begründung der politischen Bildung in Georgien ist bis auf Sartanias Publikation (Sartania 2005) kaum wissenschaftliches Forschungsmaterial verfügbar. Basierend auf seiner Analyse gehe ich im folgenden ausschließlich auf die inhaltliche Ausgestaltung der bürgerlichen Bildung in Georgien ein.

Das zur politischen Bildung äquivalente Unterrichtsfach heißt in Georgien bürgerliche Bildung (im Folgenden spreche ich von der bürgerlichen Bildung in Georgien). Der Name ist sorgfältig gewählt. Der Begriff „politische Bildung“ ist in den postsowjetischen Ländern wie

[27] „Die älteren und die jüngeren östlichen Demokratien Europas stehen gleichermaßen vor der Aufgabe, die junge Generation für die demokratische Lebensform zu gewinnen und zu verantwortungsbereiten Bürgern zu erziehen“ (Oesterreich 2002: 7).

[28] Im Kapitel 3.1.2 „Zivilgesellschaft und bürgerliches Engagement“ wird die aktuelle bürgerliche Gesellschaft in Georgien beschrieben. Herangezogen werden in diesem Kapitel, soweit vorhanden, ebenfalls empirische Erhebungen sowie Ergebnisse aus den Meinungsforschungsumfragen.

im vorigen Kapitel gezeigt werden konnte, negativ besetzt. In Georgien hat sich ähnlich wie in den mittel- und osteuropäischen Ländern bei der inhaltlichen Ausgestaltung der politischen Bildung zumindest auf der Ebene der Zielsetzung eine bewusste Verschiebung von der Gesellschaft als Kollektiv hin zum Bürger als Individuum stattgefunden. Sartania geht in seiner am Lehrstuhl für historische Forschung und Lehrmethodik erstellten Arbeit auf die Begriffswahl für das Fach „Bürgerkunde" ein: „Im Gegensatz zu ‚Gesellschaftswissenschaften' wechselt der Akzent bei der ‚Bürgerkunde' von der Gesellschaft (allgemein) auf den Bürger (konkret). Deshalb soll das Fach ‚Bürgerkunde' keinem theoretisch-abstrakten, sondern eher einem praktisch-konkreten Ansatz folgen" (Sartania 2005: 14).

Dementsprechend diskutiert er das Individuum in seiner Rolle als Bürger, welcher im Mittelpunkt der bürgerlichen Bildung steht. Was ein Bürger zu sein bedeutet, was er braucht, welche Rechte und Pflichten er hat, sollen seiner Ansicht nach tragende Rollen für das Fach bürgerliche Bildung spielen. Er listet eine Reihe von Eigenschaften und Kompetenzen auf, welche nach seiner Ansicht ein guter Bürger haben soll. Die erste Dimension, in der er den Bürger beleuchtet, ist eine politische. Demnach soll ein kompetenter Bürger in erster Linie ein politischer Mensch sein, welchem bewusst ist, dass er durch seine Entscheidungen in Wahlen, Referenden und Plebisziten den Weg und die Entwicklung des eigenen Landes mitbestimmt. Neben der politischen stellt Sartania die moralische Dimension eines Bürgers in den Vordergrund: „Es ist wahr, dass der Bürger in erster Linie ein politischer Begriff ist, aber er ist ohne moralische Aspekte unvorstellbar. Das bürgerliche Selbstverständnis ist eine ethische Kategorie, ohne die politisch-rechtliche Normen nicht gewährleistet werden können. Ein Bürger zu sein bedeutet gesellschaftliche Pflichten und Rechte zu verinnerlichen und Verantwortungsgefühl zu entwickeln" (Sartania 2005: 7). Somit sieht Sartania den Bürger doch sehr stark im gesellschaftlichen Zusammenhang. Er soll zwar als Individuum seine Interessen durchsetzen können, aber er soll es im Rahmen der geschriebenen, aber auch ungeschriebenen Gesetze seines Landes tun. Unter letzterem sind Werte und Normen gemeint, die in Form von Traditionen in der Gesellschaft erhalten sind. Diese traditionellen Normen eventuell kritisch zu hinterfragen findet bei Sartania in diesem Zusammenhang keine Beachtung. Ebenfalls erwähnungswert ist, dass der Autor außer klassischen Formen der Bürgerbeteiligung wie Wahlen, Referenden und Plebisziten keine anderen, in gefestigten Demokratien längst etablierte Formen der Bürgerbeteiligung wie Bürgerinitiativen oder Selbstorganisation und bürgerliches Engagement in gemeinnützigen Vereinen berücksichtigt.

Seinen Fokus richtet er hingegen sehr stark auf die Pflichten eines Bürgers seinem Land gegenüber. Der gute Bürger soll die Interessen seines Landes verteidigen und im Einklang mit den nationalen, religiösen und kulturellen Werten seines Landes leben „schließlich soll der georgische Bürger ein einheitliches bürgerliches Selbstverständnis und kulturelles Gesicht tragen, welches sich darin äußert, dass er die georgische Sprache beherrscht und die kulturellen Traditionen des Landes annimmt“ (Sartania 2005: 8). Somit definiert Sartania ein Bild des Bürgers in Georgien, das nicht nur mit bestehenden gesellschaftlichen Normen im Einklang steht, sondern darüber hinaus patriotische Züge annimmt. Wie schon oben erwähnt wurde, kommt bei ihm ein aufgeklärter, mündiger und kritischer Bürger nicht vor. Viele seiner Begrifflichkeiten werden zudem nicht genauer erläutert. So bleibt beispielsweise unklar, was mit einem „einheitlichen bürgerlichen Selbstverständnis“ gemeint ist, welches ein georgischer Bürger entwickeln soll.

Nachdem der Autor die Erwartungen an einen guten Bürger schildert, erklärt er, was er von der „bürgerlichen Bildung“ als Unterrichtsdisziplin erwartet. Sie soll einerseits einem Bürger helfen sich in den politischen Prozessen zu orientieren und soll daher möglichst ideologiefrei sein. Auf der anderen Seite setzt er jedoch voraus, dass die „bürgerlichen Bildung“ zur Etablierung der demokratischen Gesellschaftsordnung beiträgt: “Bürgerkunde soll dem Schüler verschiedene politische Ordnungen schildern und ihm die Vorteile der Demokratie mit ihren Schwächen verdeutlichen“ (Sartania 2005: 9). Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass Sartania „bürgerliche Bildung“ in Georgien durchaus ähnlich wie in den osteuropäischen Ländern als Hilfe beim Aufbau der demokratischen Staatlichkeit und demokratischer Gesinnung sieht. Wobei zur Erziehung zur Demokratie bei ihm eine starke Linie der patriotischen Erziehung beigemischt wird.

Es kann an dieser Stelle nicht eindeutig erklärt werden, inwieweit Sartanias theoretische Überlegungen eine maßgebende Rolle im gesellschaftlichen Meinungsbildungsprozess in Georgien bezüglich der bürgerlichen Bildung spielen beziehungsweise in eine praktische Umsetzung der bürgerlichen Bildung in Georgien einfließen. Es ist vielmehr anzunehmen, dass in der Gesellschaft in Georgien noch keine breite Diskussion über den Stellenwert der bürgerlichen Bildung stattfindet und kein Konsens über Bedeutung, Ziele und Ausgestaltung der bürgerlichen Bildung herrscht. Sartanias Abhandlung zum Verständnis eines neuen Bürgers gehören in Georgien wahrscheinlich zu der ersten theoretischen Auseinandersetzung diesbezüglich. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass diese Überlegungen nicht völlig ausgereift sind. Dennoch stellen sie vermutlich ein gutes Abbild dessen dar, wie bürgerliche Bildung in den bildungspolitischen Fachkreisen in Georgien diskutiert und in der

Bildungspolitik umgesetzt wird. Vor dem Hintergrund der starken patriotischen Komponenten bei Sartania verwundert es nicht, dass ergänzend zur bürgerlichen Bildung in den georgischen Schulen seit dem Schuljahr 2010/11 ein neues Fach „bürgerliche Selbstverteidigung und Sicherheit“ eingeführt wurde. Laut Bildungsministerium in Georgien beinhaltet das Fach „Selbstverteidigung, Verkehrssicherheit, erste Hilfe, Geschichte der georgischen Armee und Analyse der Ausrüstung der georgischen Armee“ (vgl. MES 2010). Dieser Erklärung gingen in Georgien Pressemeldungen voran, wonach an georgischen Schulen militärisch-patriotische Erziehung mit „modernen Methoden“ wiederhergestellt werden sollte (vgl. Civil.ge 2010). Die Ziele und Inhalte des neuen Faches sind für die vorliegende Arbeit insoweit von nachrangiger Bedeutung, da das Fach zum Untersuchungszeitpunkt an georgischen Schulen nicht etabliert war. Es kann jedoch Hinweise dazu geben, welche Ziele unter der politischen Bildung an georgischen Schulen verfolgt werden. In Sartanias Verständnis der bürgerlichen Bildung in Georgien sind patriotische Aspekte bei der Vermittlung der „bürgerlichen Bildung“ überdimensional betont. So steht nicht der Bürger als Individuum im Vordergrund, sondern ausdrücklich der Staat und die Gesellschaft, in dessen Dienste der Bürger vordergründig gestellt wird. Die Ergänzung der Gesellschaftswissenschaften um „bürgerliche Selbstverteidigung und Sicherheit“ liefert erste Hinweise darüber, dass bürgerliche Bildung in Georgien eher auf Wissensvermittlung ausgerichtet ist und mehr patriotische Erziehungskomponenten erhält als die politische Bildung in Deutschland. Dies trifft allerdings für die meisten Länder der IEA Studie ebenfalls zu. Laut Oesterreich ist dort „[…] die politische Bildung stärker auf Wissen und Verstehen konzentriert als in der Bundesrepublik Deutschland“ (Oesterreich 2002: 51). Die Frage danach, inwieweit in Georgien eine staatsbürgerliche oder auch patriotisch-vaterländische Erziehung in der Schulpraxis vor der Erziehung zum mündigen Bürger die Oberhand gewinnt, bleibt abzuwarten. Wie Reichenbach diskutiert, stand im Frühstadium der politischen Bildung auch in Deutschland die Anerziehung patriotischer Tugenden im Vordergrund (Reichenbach 2009: 835). In Georgien kommt erschwerend hinzu, dass die Konflikte um abtrünnige Gebiete Abchasien und Südossetien und das Gefühl der permanenten außenpolitischen Bedrohung des Landes, wie es die Staatsregierung kultiviert, auch in der Bildungspolitik in großem Umfang Ausdruck findet. Das nachfolgende dritte Kapitel über Untersuchungsschwerpunkte und die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen für eine Erziehung zur Demokratie in Georgien klärt ebendiese Aspekte der gesellschaftspolitischen Prozesse und Gegebenheiten in Georgien, welche dort eine maßgebliche Rolle bei der Ausgestaltung der politischen Bildung spielen. Das vierte Kapitel der vorliegenden Arbeit über die Bildungsreformen im Kontext des *‚Nation*

Building' im heutigen Georgien soll hingegen durch die Analyse der Curricularen Vorgaben und Lehrplänen mehr Klarheit darüber verschaffen, welche konkrete bildungspolitische Ziele in georgischen Schulen verfolgt und umgesetzt werden sollen.

3. Untersuchungsschwerpunkte der vorliegenden Arbeit und die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen für Erziehung zur Demokratie in Georgien

Ausschlaggebend für die Setzung von Forschungsschwerpunkten für die vorliegende Arbeit waren u.a. die Forschungsschwerpunkte der *Civic Education* Studie. Speziell die dort behandelten Themenfelder: Demokratieverständnis, Nationale Identität sowie Gleichstellung und Integration von weniger privilegierten Gruppen (Oesterreich 2002: 24 und Torney-Purta at al. 2001: 30).

Diese drei Themenschwerpunkte haben eine eigene Tradition in Georgien. Die Besonderheiten des Demokratieverständnisses, des nationalen Selbstbewusstseins und der ethnischen Vielfalt in Georgien haben Auswirkungen auf die Entwicklung, das Verständnis und den Erfolg der politischen Bildung in Georgien und sind als Bedingungen politischer Bildung von ausschlaggebender Bedeutung.

Dieses Kapitel versucht nun entlang der drei oben genannten Forschungsschwerpunkte die historische Herausbildung und aktuelle gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen der politischen Bildung in Georgien aufzuzeigen und damit zum Verständnis der politischen Bildung in Georgien beizutragen. Anschließend werden die Bildungs- und Schulreformen sowie die Schulcurricula in Georgien einer kritischen Analyse unterzogen. Dadurch soll deutlich gemacht werden, welche Ziele die politische Bildung gemessen an den politisch legitimierten Vorgaben in Georgien verfolgt.

Diese Analyse ist insofern von zentraler Bedeutung, als die politische Bildung in jedem Land einem Entwicklungs- und Diskussionsprozess unterworfen ist und als ein Produkt der historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen im jeweiligen Land verstanden werden kann. Dementsprechend können die Definitionen, Ziele und Mechanismen der politischen Bildung nicht von einer einzelnen wissenschaftlichen Disziplin und Theorie abgeleitet werden. Dennoch sind wissenschaftliche Theorieansätze für die politische Bildung durchaus von Bedeutung, wie Oesterreich resümiert: „Sie können Aussagen darüber treffen, welche Ziele politischer Bildung durch welche pädagogischen oder organisatorischen Maßnahmen erreicht werden können. Die Entscheidung darüber, was politische Bildung bewirken soll, ist jedoch eine Werteentscheidung, die nicht der Wissenschaft oder einzelnen ihrer Disziplinen

überlassen werden kann, sondern die in einem gesellschaftlichen Diskurs ausgehandelt und definiert werden muss“ (Oesterreich 2002: 20).

In den nächsten Kapiteln wird nun einerseits zu klären sein, welche Voraussetzungen und Bedingungen rechtlicher, politischer und gesellschaftlicher Natur für die politische Bildung in Georgien vorhanden sind. Dazu analysiere ich in kurzen Umrissen die innenpolitische Lage in Georgien, die wirtschaftliche Situation sowie Aspekte der Zivilgesellschaft. Ein besonderes Augenmerk gilt der politischen Kultur des Landes, die sich auf verschiedenen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens widerspiegelt und eine maßgebende Rolle für die erfolgreiche Umsetzung von Reformen spielt.

Andererseits sollen die Klärung der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen und die Analyse der Bildungsreformen in Georgien helfen, die Lebens- und Lernbedingungen der Jugendlichen besser zu verstehen. Welche Bedingungen sind in Georgien für die politische Bildung vorzufinden? Welche Realitäten erleben die Jugendlichen in ihrem Alltag und mit welchen Bildungszielen sind sie konfrontiert? Gibt es Vorbilder für sie, beispielsweise in Form von bürgerschaftlichem Engagement? Diese Aspekte sind für die erfolgreiche Verankerung und Etablierung der bürgerlichen Erziehung in Georgien von großer Bedeutung, insbesondere vor dem Hintergrund der Umsetzbarkeit laufender Bildungsreformen.

Diese Analysen sollen zudem helfen, empirische Befunde der vorgelegten Arbeit besser zu interpretieren, Empfehlungen zu erarbeiten und offene Fragen sowie weiteren Forschungsbedarf aufzuzeigen. Bei der Darstellung der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen für die bürgerliche Bildung in Georgien ziehe ich unterschiedliche Quellen heran wie Publikationen des Statistischen Amts von Georgien, empirische Untersuchungen von Forschungsinstituten sowie Medienberichte. Nicht zuletzt greife ich auf die Aussagen aus den von mir durchgeführten Experteninterviews sowie auf meine Notizen zurück, die während der Gespräche mit Bildungsfunktionären[29], Lehrern und Schülern am Rande der standardisierten Befragung entstanden sind. Bei den Aussagen der Experten ist davon auszugehen, dass sie neben inhaltlichen auch politisch motivierte Aussagen enthalten. Darauf werde ich gegebenenfalls hinweisen. Zudem ziehe ich Länderberichte von internationalen Organisationen zu Georgien heran sowie international anerkannte Ratings und Skalen. Die georgische und die internationale Forschungsliteratur wird, soweit vorhanden, ebenfalls genutzt.

Die Darstellung der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen folgt der Systematik der Untersuchungsschwerpunkte und ist in drei thematische Schwerpunkte eingeteilt:

[29] Mitarbeiter des Bildungsministeriums, die die Bildungsreformen vorbereitet haben.

Demokratieverständnis, nationale Identität sowie Gleichstellung und Integration von weniger privilegierten Gruppen.

3.1 Zum Demokratieverständnis

3.1.1 Aktuelle gesellschaftspolitische Lage und wirtschaftliche Rahmenbedingungen zum Erhebungszeitpunkt

In den letzten Jahrhunderten hat es in Georgien grundlegende politische Umwälzungen und mehrere Regierungsformen gegeben, die für das Land nach wie vor prägend sind. Bis 1801 existierten auf dem Territorium des heutigen Georgiens georgische Königreiche, die immer wieder unter persischem und osmanischem Einfluss standen beziehungsweise in Widerstandskämpfen gegen diese verwickelt waren. Ab 1801 wurde Georgien unter dem Protektorat des russischen Zaren aufgelöst und in Regionen unterteilt, welche von Gouverneuren verwaltet wurden. Im Zuge der russischen Oktoberrevolution 1917 erklärte sich Georgien 1918 unabhängig. Die Demokratische Republik Georgien existierte bis zum Einmarsch der roten Armee nach Georgien und der Besetzung des Landes 1921. Die sozial-demokratische Regierung des damaligen Georgiens floh nach Frankreich ins Exil. 1924 wurde Georgien in die Sowjetunion eingegliedert und war bis 1990 als Georgische Sozialistische Sowjetrepublik (GSSR) Bestandteil der Sowjetunion. 1990 erklärte sich Georgien erneut unabhängig. Der erste Präsident des unabhängigen Georgiens Swiad Gamsachurdia wurde kurz darauf durch einen Putsch gestürzt und musste fliehen. Georgien versank in Bürger- und Sezessionskriegen. Als Folge haben sich zwei autonome Republiken Abchasien und Südossetien von der Zentralregierung in Georgien losgelöst. Die Ära Schewardnadze (Präsident Georgiens von 1994-2003) zeichnete sich einerseits durch politische „Stabilität“ aus (die Sezessionskriege wurden von Experten als „*frozen conflicts*“ bezeichnet), andererseits blühten Kriminalität, Korruption und Schattenwirtschaft. Georgien wurde zu einem *failed state*. Die hohe Arbeitslosigkeit führte zu großer Arbeitsflucht und Auswanderung der Bevölkerung aller ethnischen Gruppen nach Russland, Europa und in die USA. 2003 erreichte die Unzufriedenheit mit dem Regime Schewardnadzes in der Bevölkerung ihren Höhepunkt als ihm massive Wahlfälschung bei den Parlamentswahlen vorgeworfen wurde und in großem Umfang bescheinigt werden konnte. Der Widerstand formierte und organisierte sich in allen Bevölkerungsschichten, vor allem in den Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und unter Studenten um Micheil Saakashvili, welchem nach massiven Protesten ein friedlicher Machtwechsel, die s.g. „Rosenrevolution“, gelang. 2004 wurde dieser zum Präsidenten gewählt. Die enormen Erwartungen der

Bevölkerung an die neue Regierung in Georgien haben sich damals im überwältigenden Wahlergebnis für Präsident Saakashvili niedergeschlagen. Dieser wechselte fast die komplette politische Elite des Landes aus und leitete fundamentale Reformen in allen Bereichen des Staatswesens ein. Tatsächlich gelang ihm durch radikale Reformen, Privatisierungen und Heranziehung von ausländischen Investitionen die Modernisierung und Stärkung der staatlichen Strukturen und der georgischen Wirtschaft. Der Arbeitsmarkt erholte sich, brachte aber für die im Agrarsektor beschäftigte breite Bevölkerung keine nennenswerte Verbesserung ihrer wirtschaftlichen Lage. Innenpolitisch hatten die radikalen Reformen zudem auch viele Verlierer. In Georgien formierte sich eine Opposition, die zwar in der Lage ist, immer wieder große Protestkundgebungen zu veranstalten, aber uneinig ist und über schlechte Wahlergebnisse nicht hinauskommt.[30]

Der stark westlich orientierte außenpolitische Kurs Georgiens[31] (Georgien besteht auf die Aufnahme in die NATO) und der Drang zur Wiedervereinigung der abtrünnigen Republiken Abchasien und Südossetien führten in der Region zu zunehmenden Spannungen und eskalierte im August 2008 im Russisch-Georgischen Krieg. Infolge dessen besetzte Russland auch das sogenannte „Kerngeorgien“ und zog sich erst nach massivem internationalen Druck bis zu den administrativen Grenzen der ehemals autonomen Republiken Abchasien und Südossetien zurück. Seitdem stilisiert die Regierung das Land politisch umso mehr als „kleinen David“, der gegen den „Goliath“ kämpft. Sie sieht die Souveränität des Landes durch Russland akut bedroht und macht die Bevölkerung immer wieder auf die reale Gefahr der russischen Invasion aufmerksam. Indes will das Land nach offizieller Linie mit Bildung, Demokratie und Fortschritt punkten und seine Eigenständigkeit sichern.

Dem Zusammenbruch des kommunistischen Staatssystems folgten in Georgien Anfang der 90er Jahre ein wirtschaftlicher Niedergang, was zur Verarmung breiter Teile der Bevölkerung führte. Hohe Arbeitslosigkeit, niedrige Geburtenraten und hohe Abwanderungen bestimmen nach wie vor das Bild der wirtschaftlichen Entwicklung in Georgien und sorgen für sinkende

[30] Diese politische Situation änderte sich durch die Wahlen am 1. Oktober 2012, die das Oppositionsbündnis „Georgischer Traum“ unter Bidzina Ivanishvili mit überzeugender Mehrheit gewann und damit einen Regierungswechsel herbeiführte.

[31] Die georgische Regierung unter Saakashvili öffnete das Land nach Westen und warb dort massiv um Unterstützung. Tatsächlich begrüßte der Westen die friedliche Revolution in Georgien und reagierte mit Entwicklungshilfe in Milliardenhöhe. Zudem wurde Georgien mit Armenien und Aserbaidschan in die europäische Nachbarschaftspolitik aufgenommen. Saakashvili hob die geopolitisch wichtige Lage Georgiens hervor (als Transitland für aserbeidschanisches und Kasachisches Gas und Öl) und pochte auf die Aufnahme in die NATO. Besonderen Zuspruch und politische Unterstützung bekam er von den USA und von den ehemals sozialistischen, nunmehr neuen EU-Mitgliedsstaaten wie Polen und den baltischen Ländern. Er versprach Korruptionsbekämpfung, Aufbau des Staates und Integration der abtrünnigen Republiken, Förderung der Demokratie und stilisierte Georgien als Vorreiter und Vorbild in der gesamten GUS Region für eine gelungene Transformation und einen Übergang von einer sozialistischen Planwirtschaft in die freie Marktwirtschaft.

Bevölkerungszahlen. Die Bevölkerung betrug zum 1. Januar 2009 in Georgien 4,4 Millionen[32]. Die Tendenz ist fallend, 1990 lebten noch 5,5 Millionen Menschen in Georgien[33], 1994 nur noch 4,9 Millionen. Georgien hat eine Auswanderungsrate von 18,3 %. 81,8 % davon emigrieren nach Europa. Die Hauptursache der Migration ist die Suche nach einem besseren Lebensstandard, höherem Einkommen, besserem Zugang zu Ausbildung und Gesundheit und besseren Perspektiven für die Kinder[34]. Die Geburtenrate betrug in Georgien im Jahr 2008 1,7 Kinder pro Frau. Die Lebenserwartung liegt bei der Geburt im Durchschnitt bei 71,6 Jahren.

Die Arbeitslosigkeit in Georgien betrug 2009 nach Angaben des Nationalen Statistischen Amtes 2009 16,9 % und ist im Zuge der Weltfinanzkrise im Vergleich zu 2004 um 4,3 % gestiegen. Die höchste Arbeitslosenquote ist in der Hauptstadt zu verzeichnen, in den Regionen und in Dörfern ist sie niedriger. Das hat damit zu tun, dass Georgien ein Agrarland ist und große Teile der Bevölkerung in der Landwirtschaft beschäftigt sind (2007 waren 54,4 % der Erwerbstätigen in der Forst- und Landwirtschaft beschäftigt, 9,9 % im Handel). Das Bruttoinlandsprodukt betrug 2009 10.744,7 Millionen US-Dollar und ist im Vergleich zu 2004 um 5.620 Millionen gestiegen. Pro Kopf betrug es im Jahr 2008 2.921 US-Dollar. Die jährliche Inflation beträgt ca. 3 %.

Bei den internationalen Länderrankings wie dem „Human Development Report 2009“ befand sich Georgien im Jahr 2007 in der Gruppe der Länder mit einem „*Medium Human Development*“ und nahm in der Rankingliste den Platz 89 ein (vgl. UNDP 2009). Das Land verzeichnete damit eine Verbesserung um zwei Rankingplätze im Vergleich zu 2006 (Rankingplatz 91). Zwischen 2000 und 2007 erhöhte sich Georgiens *Human Development Index* (HDI) von 0,739 auf 0,778. Mit dieser Entwicklung liegt Georgien zwischen der Islamischen Republik Iran (HDI 0,782) und der Dominikanischen Republik (HDI 0,777), hinter Armenien (HDI 0,798), der Ukraine (HDI 0,796) und Aserbaidschan (HDI 0,787). Die Alphabetisierungsrate liegt in Georgien bei 100 %. Der Education Index-Wert[35] beträgt 0,916. Damit liegt Georgien vor den Anrainer-Staaten Aserbaidschan (0,881) und der Türkei (0,828), aber hinter der Russischen Föderation (0,933), der Ukraine (0,96) und europäischen Staaten wie Deutschland (0,954).

[32] Die statistischen Angaben in diesem Kapitel stammen, falls nicht anders angegeben, aus dem „Statistischem Jahrbuch Georgiens 2009“ (vgl. GEOSTAT 2009).

[33] 1989 waren 96 000 ethnische Abchasen und 164 000 ethnische Osseten in Georgien registriert.

[34] Die Geldsendungen der Emmigrierten in ihre Ursprungsländer bedeuten für die Angehörigen wichtige finanzielle Unterstützung und kommen auch der lokalen Wirtschaft zugute. 2007 wurden 696 Million US$ nach Georgien geschickt, durchschnittlich 158 US$ pro Person (vgl. UNDP 2009).

[35] Der Education Index basiert auf den Alphabetisierungsraten bei Erwachsenen und auf den Einschulungsquoten für Grund- und weiterführende Schulen.

Der Bertelsmann Transformation Index (BTI) für das Jahr 2010 ordnet Georgien in der Gruppe der „fortgeschrittenen Länder“ auf Platz 52 ein (im Jahr 2008 war Georgien noch auf Platz 38) vor Sambia, Bolivien, Mali und hinter Katar, Philippinen und Bahrain (vgl. Bertelsmann Stiftung 2010).

In einer von der Weltbank durchgeführten Studie wurde die Arbeitsmarktlage für junge Menschen in Georgien untersucht (vgl. Rosati et al. 2006). Vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit der Beschäftigungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven für junge Menschen untersucht und analysiert die Studie den Übergangszeitraum von der Schul- bzw. Hochschulbildung bis zur Aufnahme einer Arbeitstätigkeit. Ausgehend von dieser Analyse wurden Empfehlungen an die Politik ausgesprochen. Die Ergebnisse der Studie sind ernüchternd und zeigen einmal mehr die schwierige, wenn nicht dramatische Arbeitsmarktlage in Georgien und die mangelnden Zukunftsperspektiven für die Jugend dort. „The lack of employment opportunities in Georgia and the resulting loss of positive motivation and hope for the future are critical challenges for the current generation of young people in the country, whether they live in towns and cities or rural areas. Overall, one in every four young people in the labor force is unable to find a job; on average, it takes six to eight years for youth to settle into work after leaving school,” resümieren die Autoren der Studie (vgl. Rosati et al. 2006). Die Studie stellt außerdem fest, dass die Arbeitssuche in Georgien viel länger dauert als in den anderen OECD-Ländern. Zudem sind deutlich mehr junge Leute als Erwachsene in informellen Beschäftigungsverhältnissen tätig und weniger in einem „*wage employment*“. Es bestehen Unterschiede zwischen den Geschlechtern und der ethnischen Zugehörigkeit. Der Übergang für Mädchen dauert fast zweimal so lange als bei Jungen: 13,5 Jahre *versus* 8,6 Jahre. Auch ist es wahrscheinlicher, dass ethnisch georgische Jugendliche in einer Ausbildung sind als Angehörige anderer ethnischer Gruppen. Einen starken Einfluss übt das Bildungsniveau der Eltern aus. Es beeinflusst den Bildungsabschluss und die Jobperspektive der Jugendlichen. Jugendliche aus einem Haushalt mit Arbeitslosen werden viel wahrscheinlicher selbst arbeitslos. Der Unterschied zwischen armen und nicht armen jungen Menschen bezüglich ihrer Bildungsperspektiven ist sehr stark (vgl. Rosati et al. 2006).

Korruption im gesamten Bildungssystem, Unterfinanzierung und ein schlechtes Ausbildungsniveau erschweren zudem die Lage auf dem Arbeitsmarkt. „Irregular attendance, poor-quality lectures and lack of updated teaching materials at the tertiary education level translate into university graduates who lack both a theoretical background and practical skills required by the labor market” (vgl. Rosati et al. 2006).

Vor diesem Hintergrund wurde in der Studie für die Regierung folgende Aufgabenfelder erarbeitet: Verbesserung der Finanzierung des Bildungssystems, Entgegenwirken der demografischen Entwicklung (niedrige Geburtenrate, hohe Abwanderung, schrumpfende Bevölkerung), Korruptionsbekämpfung (positiv wird die Einführung der zentralen Aufnahmeprüfungen für das Hochschulstudium genannt), Einbindung der jungen Menschen in politische Entscheidungsprozesse und Auflage entsprechender Förderprogramme.
Laut Studie sind vielfältige Maßnahmen erforderlich, um die Ausbildungsqualität, die Beschäftigungslage, die soziale Teilhabe, den Wohlstand und die Sicherheit der jungen Menschen zu verbessern. Dazu gehören die Qualitätssicherung des Lehrpersonals, die Erhöhung beziehungsweise Schaffung von Transparenz sowie eine stärkere Einbeziehung der ländlichen und benachteiligten Regionen (vgl. Rosati et al. 2006).

3.1.2 Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement

Zur Erläuterung, was Zivilgesellschaft bzw. Bürgergesellschaft und bürgerschaftliches Engagement in Georgien bedeutet, ziehe ich folgende Studie aus Georgien heran: Entwicklung der Zivilgesellschaft in Georgien. Erfolge und Herausforderungen. Strategische Erklärung von Gia Nodia vom *Caucasus Institute for Peace, Democracy and Development* (vgl. Nodia 2005). Diese Untersuchung ist insofern interessant, als hier mehrere soziologische Untersuchungen aus Georgien einbezogen wurden und sie die Entwicklung der Zivilgesellschaft in Georgien seit Mitte des 19. Jahrhunderts bis heute beschreibt und analysiert.
Nodia versteht unter Zivilgesellschaft im Allgemeinen alle Formen der sozialen Beziehungen und Aktivitäten, die nicht den familiären also privaten Bereich, die Wirtschaft und den Staat betreffen, obwohl eine saubere Trennung vielfach nicht möglich ist. Die Zivilgesellschaft beziehungsweise die zivilgesellschaftlichen Organisationen existieren im öffentlichen Raum, sie sind insoweit unpolitisch, als sie am Kampf um politische Machtergreifung nicht beteiligt und sie sind nicht auf wirtschaftlichen Profit bedacht, sondern haben allein das Gemeinwohl im Visier. Somit umfasst das Verständnis der Bürgergesellschaft weniger den einzelnen Bürger als Träger der Bürgergesellschaft, sondern „Organisationen der Bürgergesellschaft", auch „Nichtregierungsorganisationen" (NGOs) genannt. Diese Fassung stellt das engste Verständnis des Begriffs dar.[36] Die Zivil- bzw. Bürgergesellschaft in Georgien, „Samokalako

[36] Das weite Verständnis des Begriffs, wie es heute in den Politik- und Sozialwissenschaften existiert, ist auf die klassischen liberalen Theorien von John Locke und Adam Ferguson zurückzuführen. Demnach ist die Zivilgesellschaft eine Gesellschaft von Menschen, die sich freiwillig bestimmten Einschränkungen unterwerfen, um im Gegenzug dazu bestimmte Vorteile wie ein gewaltfreies und sicheres Leben zu erhalten, also zivilisiert zu leben (Nodia 2005: 6) Der englische Begriff *civil society* verdeutlicht diesen Zusammenhang noch einmal.

Sasogadoeba“ so die wörtliche Übersetzung, steht im Folgenden für eine Gemeinschaft von Nichtregierungsorganisationen, die sich in Georgien im Wesentlichen seit Ende der 80er Jahre gegründet und etabliert haben.

Aus der historischen Analyse wird deutlich, dass sich die zivilgesellschaftlichen Organisationen in Georgien im 19. und 20. Jahrhundert in Aufgabenfeldern engagierten, die vordergründig nicht mit der klassischen Rolle einer NGO vereinbar sind. Der Kampf um Erhalt der eigenen nationalen Identität war maßgebend für die Arbeit zivilgesellschaftlicher Organisationen bis ins 21. Jahrhundert. Die ersten Anfänge der Bürgergesellschaft in Georgien können auf die Mitte des 19. Jahrhunderts zurückgeführt werden, als Intellektuelle, die sog. „Inteligenzija“, sich organisierten, um gesellschaftspolitische und soziale Probleme des Landes anzugehen. Vordergründig ging es damals um den Erhalt der georgischen Nation und den Widerstand gegen die russische Indoktrination. Intellektuelle wie Ilia Tchawtchawadze und Iakob Gogebashvili gründeten unter anderem die „Gesellschaft für Alphabetisierung unter Georgiern“, um durch Verbreitung der georgischen Sprache ein gesellschaftlich-öffentliches nationales Bewusstsein unter Georgiern zu erzeugen. Dieser Aspekt kommt bei der Diskussion des nationalen Bewusstseins im Kapitel 3.2. „Zur Frage der nationalen Identität“ ausführlich zur Sprache. In der letzten Phase des kommunistischen Regimes in Georgien in den 1960-80er Jahren gründeten sich in Georgien Untergrundbewegungen, welche wieder durch die Idee der nationalen Unabhängigkeit und Selbstbestimmung Georgiens getrieben waren. Diese Tradition setzte sich fort, als Ende der 1980er Jahre unabhängige politische Gruppierungen Massenproteste gegen die sowjetische Vorherrschaft in Georgien organisierten. „Die neuen, von diesen Gruppierungen initiierten öffentlichen Diskurse basierten auf nationalistischen und antikommunistischen Ideen. Als Hauptorientierung galt die Schaffung eines unabhängigen, allgemein auf westlichen Standards basierten georgischen Staates“ (Nodia 2005: 14). Die Situation änderte sich allmählich nach der Erlangung der Unabhängigkeit 1991. Mitte der 1990er Jahre gründeten sich in Georgien mit finanzieller Unterstützung der westlichen Staaten Organisationen, die nun sowohl auf formaler als auch auf Werteebene die Anforderungen einer NGO erfüllten. Sie öffneten sich für westlich liberale Prinzipien und arbeiteten in unterschiedlichen Bereichen wie Menschenrechte, Konfliktlösung, Umweltschutz, Frauen und Minderheitsinteressen. Nodia spricht in diesem Zusammenhang von der „NGOisierung“ der Bürgergesellschaft. In das Bewusstsein der breiteren Öffentlichkeit traten die georgischen NGOs, als sie die „Rosenrevolution“ aktiv mitgestalteten. Sie verbündeten sich mit Michael Saakashvili und seiner „nationalen Bewegung“, um durch massive Proteste das zunehmend autokratisch

agierende und korrupte Regime des Präsidenten Eduard Schewardnadze nach den Wahlfälschungen zum Rücktritt zu bewegen. Nachdem die „Rosenrevolutionäre“ an die Macht gekommen waren, wechselten führende Mitarbeiter der NGOs vielfach in den Regierungsapparat[37] und fanden sich damit auf einmal im Regierungslager wieder. Von der Gesellschaft wurden sie dementsprechend mit der Regierung assoziiert und hatten Probleme glaubwürdig und unabhängig aufzutreten. Es entstand eine ungewohnte Situation, in der sich die NGOs gegenüber der Regierung und der Gesellschaft neu positionieren und ihre Rolle erst wieder finden mussten.

Das Hauptziel der NGOs in Georgien bleibt die Einflussnahme auf die Regierung und auf ihre Entscheidungen. Sie übernehmen eine Art Kontrollfunktion, damit die Regierung ihre ambitionierten und programmatischen Ziele einhält. Daneben beschäftigen sich die NGOs mit vielfältigen gesellschaftspolitisch wichtigen Themen wie Menschenrechten, Schutz von religiösen Minderheiten und Umweltschutz.

Das Hauptproblem der zivil- bzw. der bürgergesellschaftlichen Organisationen in Georgien besteht nach wie vor in ihrer fehlenden Anbindung und Verankerung in der Gesellschaft allgemein. Sie stellen eine spezifische und recht homogene, in sich geschlossene Gruppe innerhalb der Gesellschaft dar. Verantwortlich für diese Entwicklung sind einige Faktoren struktureller Natur. Die Organisationen zählen oftmals kaum Mitglieder, sondern bestehen primär aus eigenen Mitarbeitern und erscheinen nur als Arbeitgeber attraktiv. Die Mitarbeiter der Organisationen sind zumeist junge, gut ausgebildete und westlich orientierte Städter, was dem Sektor einen elitären Anschein verleiht. Zudem existieren die meisten Organisationen in der Hauptstadt und die Regionen sind trotz zahlreicher Förderprogramme stark unterrepräsentiert. Die Bevölkerung kann sich mit den NGOs nicht identifizieren und nimmt diese eher als „*Grant*-Schlucker“ wahr, als Organisationen, die ausschließlich darauf bedacht sind, die eigene Finanzierung und einen elitären Status aufrecht zu erhalten. Die liberalen Werte, die die NGOs vertreten, wie Recht auf Homosexualität und Schutz der religiösen Minderheiten, sind für die breiten Schichten der Bevölkerung fremd (vgl. Nodia 2005).

Soziologische Untersuchungen bestätigen, dass in Georgien bisher keine Kultur der Beteiligung etabliert werden konnte. Eine Untersuchung der *Open Society Georgia Foundation (OSGF)* und des *Institute for Policy Studies* (IPS) ergab ein sehr geringes Interesse der Bevölkerung sich gesellschaftlich zu beteiligen (vgl. Sumbadze 2009a)[38]. 77 %

[37] Gia Nodia, einer der führenden Personen auf diesem Gebiet, war selbst kurzzeitig Bildungsminister.

[38] Das Ziel der Untersuchung war es, die Einstellung der Bevölkerung zur Bürgerbeteiligung, zu den demokratischen und liberalen Werten, Menschenrechten und zu freien Medien herauszufinden. Im Zentrum der Untersuchung stand ebenfalls die Qualität der Bürgerbeteiligung bei den für Georgien wichtigen

der Befragten gehören keiner Organisation und keinem Verein an. Den größten Teil der Befragten, der angibt in einer Organisation Mitglied zu sein, stellt die Kirchengemeinde mit 9 % dar. Gründe für die Beteiligung sind religiöser Glaube, die Bitte von Verwandten oder die Interessenvertretung der eigenen Berufsgruppe. Es ist bezeichnend, dass der Wunsch für das Gemeinwohl etwas Nützliches tun zu wollen, keinen Grund darstellt, einer Organisation oder einem Verein beizutreten (vgl. Sumbadze 2009a: 16) Diese Entwicklung kann damit zusammenhängen, dass die Präsenz der zivilgesellschaftlichen Organisationen in der Bevölkerung sehr niedrig ist und dass es keine Vorbilder in dieser Hinsicht gibt. 81 % der Befragten geben an, keinen einzigen Mitarbeiter der NGOs zu kennen. Die Mehrheit der Befragten hat Probleme, die Arbeit der NGOs einzuschätzen, da diese ihnen unbekannt sind. Einen vergleichsweise höheren Bekanntheitsgrad haben Organisationen wie die „Assoziation junger Juristen", die sich mit Menschenrechten beschäftigen. Der Schutz der Menschenrechte ist in Georgien aktuell, genießt ein hohes Interesse und wird dementsprechend häufiger im Fernsehen behandelt.

Die Untersuchung zeigt zum einen die mangelnde Demokratie-Praxis in der Gesellschaft und zum anderen das Misstrauen gegenüber dem Staat. Obwohl 60 % der Befragten der Meinung sind, dass die Probleme des Landes nur durch aktive Bürgerbeteiligung gelöst werden können, glauben nur 19 % daran, Einfluss auf die Regierungsentscheidungen nehmen zu können. Keine politische Partei hat das Vertrauen der breiten Bevölkerung auf seiner Seite. Das Misstrauen gegenüber staatlichen Strukturen ist sehr groß. Das meiste Vertrauen in der Bevölkerung genießt die Georgisch-Orthodoxe Kirche (vgl. Sumbadze 2009a).

Eine weitere Untersuchung über die Qualität der Bürgerbeteiligung in der kommunalen Selbstverwaltung[39] bestätigt diese Tendenzen in der Bevölkerung und zeigt deutlich, dass die Qualität der Bürgerbeteiligung in den Kommunen sich auf sehr niedrigem Niveau befindet (vgl. Sumbadze 2009b). Maßgebend für diese Entwicklung sind drei Faktoren, welche die Untersuchung unterscheidet:

1. Die Bürgerbeteiligung im gesellschaftlichen Zusammenleben ist insgesamt niedrig. Diese wiederum ist durch zwei Faktoren bedingt: a) Das Misstrauen der Bevölkerung in die Institutionen, das sich darin ausdrückt, dass die Bevölkerung nicht daran glaubt, dass diese oder jene Institution ihre Probleme lösen könnte. b) Die Bevölkerung verfügt nicht über ausreichend Informationen über die Institutionen und über konkrete

Entscheidungsprozessen und das Vertrauen zu den unterschiedlichen Institutionen. Befragt wurden 2009 in allen Regionen 1100 Menschen aller Gesellschaftsschichten ab 18 Jahren.

[39] Das Ziel der Untersuchung war es, die Qualität der Bürgerbeteiligung in der Arbeit der Kommunen zu erheben und Vorschläge zur Qualitätserhöhung zu erarbeiten. Es wurden 1449 Bürger befragt, 20 Kommunen in den Regionen und die Hauptstadt untersucht.

Kommunikationsmöglichkeiten und -mechanismen mit diesen. Zudem fehlen der Bevölkerung entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten für die Kommunikation mit den Kommunen.

2. Die gegebene Gesetzgebung erzeugt keine effektiven Beteiligungsmechanismen.
3. Die Kommunen handeln nicht proaktiv. Sie sehen die Passivität der Bevölkerung durchaus, unterlassen jedoch adäquate Maßnahmen zur Verbesserung der Lage. Bereits vorhandene Kommunikations- und Beteiligungsmechanismen werden nicht effektiv ausgenutzt (vgl. Sumbadze 2009b).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in Georgien keine etablierte Kultur des gesellschaftspolitischen Engagements besteht, zumindest nicht auf der Ebene von Organisationen und Vereinen. Bestehende NGOs leisten zwar eine wichtige Arbeit für die Liberalisierung und Demokratisierung der Gesellschaft, sie sind aber in der Form, in der sie existieren, von der Gesellschaft marginalisiert und können diese für ihre Ziele und ihre Arbeit nicht gewinnen.

Die geringe Bereitschaft in der Gesellschaft sich auf institutionalisierter Ebene gesellschaftspolitisch zu engagieren hängt mit mehreren Faktoren zusammen. Neben der fehlenden Tradition des gesellschaftspolitischen Engagements und dem weit verbreiteten Misstrauen gegenüber den politischen Kräften in Georgien spielt mit hoher Wahrscheinlichkeit mangelnde Aufklärung und Informationsversorgung in diesem Bereich eine maßgebende Rolle. Die Bevölkerung ist vielfach über ihre Rechte und Möglichkeiten des gesellschaftspolitischen Engagements nicht ausreichend informiert. Diese Schlussfolgerung legen Studien wie die „Untersuchung über das Niveau von Menschenrechtskenntnissen in der georgischen Bevölkerung“ nahe (vgl. Ombudsmann von Georgien 2009a).[40] Die Bevölkerung ist kaum informiert über die allgemeinen Rechte eines Bürgers. Dabei stuft die Mehrheit der Befragten die Bedeutung des Rechtes auf unabhängige Gerichte, gerechte und günstige Arbeitsbedingungen und Gleichheit vor dem Gesetz sehr hoch ein. Besonders niedrig sind die Kenntnisse beispielsweise über die Rechte zur Vereinsgründung bzw. zum Vereinsbeitritt. „Die Gesellschaft kennt diese Rechte nicht, sie weiß nicht einmal über die Existenz dieser Rechte Bescheid“ resümiert die Studie.

Andere Studien wie „Beteiligung im öffentlichem Leben. Zwischen Wunsch und Realität“ bestätigt die oben diskutierten Tendenzen (Vergleich Sumbadze 2009c). Sie untersucht darüber hinaus die Einstellungen der georgischen Bevölkerung zu den wichtigen

[40] Dieses Dokument wurde mir in elektronischer Form vom Büro des Ombudsmanns Georgiens zur Verfügung gestellt.

gesellschaftspolitischen Fragestellungen, wie etwa zum politischen System und zum Konflikt mit den abtrünnigen Gebieten. Da diese für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind, sollen die zentralen Ergebnisse in Kürze dargestellt werden.

Zuspruch zur Demokratie: Der Zuspruch der Bevölkerung zu demokratischen Werten und Entscheidungsprozessen ist hoch. Gleichzeitig wird die Lage in Georgien diesbezüglich als unbefriedigend eingeschätzt. 79 % halten die Demokratie für die beste Regierungsform, aber nur 32 % finden, dass in Georgien Demokratie herrscht. Die Bevölkerung versorgt sich mit Informationen durch das Fernsehen. Gleitzeitig ist das Vertrauen zu den Nachrichtensendungen niedrig. Diese werden nicht als regierungsunabhängig wahrgenommen.

Zufriedenheit: Die Hälfte der Befragten ist mit ihrem Leben weder zufrieden noch unzufrieden. Der Faktor, der die meiste Zufriedenheit bewirkt, ist die familiäre Beziehung und die niedrigste das Familieneinkommen. Die Hauptsorgen der Bevölkerung sind Armut, Sicherheit und Erreichbarkeit medizinischer Versorgung. Die finanzielle Lage der Familien ist schwierig. Viele halten sich durch die finanzielle Zuwendung eines zur Arbeit ausgewanderten Familienmitgliedes über Wasser.

Einstellung zu politisch brisanten Fragen: Die Bevölkerung glaubt nicht daran, dass die Flüchtlinge nach dem georgisch-russischen Krieg im August 2010 in ihre Häuser zurückkehren können, wobei sie fast einstimmig Gewalt als Mittel für die Rückkehr der Flüchtlinge in ihre Heimatorte ablehnt. Als die beste Lösung für die Konfliktregulierung werden direkte Gespräche mit Osseten, Abchasen und Russen gesehen. Bei der außenpolitischen Orientierung des Landes wird den USA vor Russland eine klare Priorität gegeben, wobei die amerikanische Unterstützung eher als Hilfe für die georgische Regierung und weniger als Unterstützung des georgischen Volkes gesehen wird.

Eine weitere politisch brisante Frage betrifft den Umgang mit Menschenrechten in Georgien.[41] Die Erwartung der Bevölkerung, dass sich die Situation bezüglich der Menschenrechte in den nächsten drei Jahren ändert, ist sehr gering. Die mangelnde Zuversicht ist bezeichnend und zieht sich wie ein roter Faden durch diese und ähnliche Meinungsforschungsberichte in Georgien. Tatsächlich wird in den Jahresberichten des Ombudsmanns von Georgien regelmäßig auf zahlreiche Verstöße gegen Menschenrechte

[41] Der Schutz der Menschenrechte ist in Georgien auf der institutionellen Ebene in Verfassung und Gesetzgebung verankert. Im Rahmen der europäischen Nachbarschaftspolitik (ENP) hat sich Georgien gegenüber der Europarat verpflichtet, die Menschenrechte zu achten und sonstige Maßnahmen zur Stärkung der Demokratie zu unternehmen. Es gibt verschiedene Institutionen und NGOs in Georgien, die auf die Einhaltung und den Schutz der Menschenrechte achten, wie den Ombudsmann von Georgien, das Zentrum für Menschenrechte oder die Vereinigung junger Juristen Georgiens.

hingewiesen (vgl. Ombudsmann von Georgien 2009b), ebenso in den Georgienberichten der Menschenrechtsorganisationen *Human Rights Watch* und *Amnesty International* (vgl. *Human Rights Watch* 2012 und *Amnesty International* 2013*).* Obwohl Georgien laut dieser Berichte auch einige Verbesserungen auf den Gebieten Menschenrechtschutz und freie Medien vorzuweisen hat, gehören sie zu den größeren und wichtigen Baustellen der Demokratie in Georgien.

3.1.3 Zu den Besonderheiten der Beziehung zwischen Staat und Bürger in Georgien

In diesem Kapitel geht es um das problematische Verhältnis zwischen Staat und Bürger in Georgien. Wie bereits von vielen Autoren thematisiert, liegt dieses Phänomen in den totalitären Regimen begründet und ist charakteristisch für die ehemals sozialistischen Länder, welche einen Übergang von der sozialistischen Gesellschaftsordnung in die demokratische durchlaufen.

Das Missverständnis zwischen Staat und Bürger basiert auf einer unterschiedlichen Wahrnehmung bzw. einem unterschiedlichen Verständnis von „Staat“ wie Sartania erläutert: „In der sowjetischen Epoche wurde der Staat definiert als eine Waffe im Klassenkampf zwischen zwei Gruppen. Die eine Gruppe nutzte ihn um die anderen auszubeuten. Ausgehend davon besagte die vorherrschende Meinung, dass die Existenz des Staates nur einem kleinen Teil der Bevölkerung zugutekommen würde, welcher dann die anderen ausbeutete. Das Staatssystem basierte auf einem aufgezwungenen Apparat, der von dieser kleinen Gruppe von Menschen erschaffen wurde. Durch diesen Apparat wurden dann obligatorische Verhaltensregeln für den Einzelnen festgelegt und somit die Ordnung gewährleistet“ (Sartania 2005: 1).

Anknüpfend an diese These geht Nozadze noch weiter in der Geschichte zurück und attestiert der georgischen Gesellschaft eine lange Tradition der Gesetzesungehorsamkeit: „Durch die über Jahrhunderte dauernde betonte Ungehorsamkeit gegen die Gesetze der Besatzer und die respektlose Haltung diesen gegenüber, hat sich in Georgien tatsächlich eine niedrige Kultur der Gesetzesgehorsamkeit entwickelt, […]“ (Nozadze 2007: 42). Bereits Mitte der 1990er Jahre wurde diese Problematik in den osteuropäischen Ländern thematisiert und als hinderlich beim Übergang von der sozialistischen in die demokratische Staatsordnung betrachtet.

Im Beitrag „Erziehung zur Demokratie in Polen“ thematisiert Majdowska einen wichtigen Aspekt bei den Problemen im Demokratisierungsprozeß in Polen: „Um die Grundwerte in die Praxis umzusetzen, muss gleichzeitig die Mitverantwortung als wesentliches Prinzip erlernt werden. Dieses Erziehungsziel ist in Polen deshalb besonders wichtig, weil der bürgerliche Ungehorsam gegenüber den Behörden während der sozialistischen Diktatur als 'Tugend‘ galt

und dementsprechend belastet das Verhältnis des Bürgers gegenüber dem eigenen Staat gegenwärtig den Demokratisierungsprozess“ (Majdowska 1996: 159).

Eckertóvá geht in ihrem Beitrag „Erziehung zur Demokratie in der Tschechischen Republik“ auf die Spezifik des Bürger-Staatsverhältnisses unter den sozialistischen Regimen ebenfalls ein und zieht ähnliche Schlüsse. Insbesondere geht sie dabei auf die in der sowjetischen Periode entwickelte Doppelmoral ein: „Unter dem Einfluß der offiziellen Ideologie, insbesondere aber aufgrund des ständigen totalitären Drucks, gegen den sich die Menschen zu wehren versuchten, waren sie auf den eigenen Vorteil bedacht – es kam zu einer verkehrten ‚Moral’: Es galt als legitim den Staat zu belügen, ihn zu bestehlen, kleine oder größere Betrügereien zu begehen usw. Allmählich aber geriet die eigentliche Begründung solcher Handlungen in Vergessenheit, ähnliche ‚Regeln’ wurden auch auf die zwischenmenschlichen Beziehungen übertragen und wurden zum Norm. Eine weitere Folge des Polizeistaates war ein prinzipielles Misstrauen gegenüber dem Staat und seinen Organen, was in der kommunistischen Zeit natürlich völlig berechtigt war. Es wurde aber teilweise in die neue Periode und auf die neuen – nun demokratischen – Strukturen übertragen und bereitet oft große Schwierigkeiten. Diese Haltung durch Erziehung positiv zu verändern, ist eine gewaltige Aufgabe. Obwohl die Tradition vieles bereithält, woran man jetzt gut anknüpfen könnte, ist die notwendige Auseinandersetzung mit den vergangenen vierzig Jahren sehr schmerzlich“ (Eckertóvá 1996: 175).

Anknüpfungspunkte zu einer demokratisch gesinnten Bürgergesellschaft sieht Nozadze in Georgien gegeben, indem er die Kehrseite des flächendeckenden bürgerlichen Gesetzesungehorsamkeit beleuchtet: „[…] die gleichen Umstände [Ungehorsamkeit und respektlose Haltung gegenüber den Gesetzen der Besatzer sowie des autoritären Staates. Anm. K. Tch.] haben unweigerlich dazu geführt, dass der Wert und die Qualität der Freiheit gestärkt hervorkam sowie Individualismus in Georgien zu einer stabilen Größe gefunden hat“ (Nozadze 2007:42).

Nichtdestotrotz bereiten die in der sowjetischen Staatsordnung gängigen Denkmuster auch in Georgien nach wie vor Schwierigkeiten bei der Schaffung einer demokratisch gesinnten Bürgergesellschaft und der Etablierung eines konstruktiven Umgangs mit der politischen Bildung.

„Es versteht sich von selbst, dass in einem solchen Klima ‚politische Bildung‘ ein schwieriger Begriff ist, denn der Gegenstand dieser Bildung ist ja die ungeliebte Politik. Außerdem wird mit ihm noch immer die Indoktrinierung assoziiert, die den Bürgern in dieser Region unter der kommunistischen Herrschaft aufgezwungen wurde“ (Halbritter 2004: 57). „Tiefsitzende

Politikverdrossenheit“, Verwirrung um den Begriff „Demokratie“, „Politik“ und „politische Bildung“ gehören demnach nach wie vor zu den zentralen Problemen im Demokratisierungsprozess in den postsozialistischen Ländern (Halbritter 2004: 57).

3.2 Zur Frage der nationalen Identität

3.2.1 Die Christlich-orthodoxe Religion als identitätsstiftendes Phänomen in Georgien

Die Bildung der georgischen nationalen Identität hat eine wechselvolle Geschichte. Erste Erwähnung finden georgische Völker in den griechischen Sagen über Argonauten. Auf dem Gebiet des heutigen Georgiens etablierten sich im Laufe der Geschichte mehrere Fürstentümer, die sich immer wieder zu einem vereinigten Georgien (Kolchis in Westgeorgien und Iberien in Ostgeorgien) unter einem König zusammenfanden bzw. -geführt wurden und sich wieder von der zentralen Macht lossagten (vatchnadze/Guruli 2009).

Georgische Staatlichkeit erreichte ihren Höhepunkt im Mittelalter unter König Dawit IV. dem Erbauer (1073-1125) der Bagratiden-Dynastie. Er vereinigte georgische Fürstentümer zu einem Königreich, erneuerte das Staatswesen, führte Elemente der Demokratie, Gerichtsbarkeit und Bürgerrechte ein. Königin Tamar (1160-1213), seine Enkelin führte diese Tradition weiter. Unter ihrer Herrschaft erreichte Georgien sein „Goldenes Zeitalter“ und die Blütezeit seiner Staatlichkeit. Danach geriet Georgien für Jahrhunderte unter den Einfluss des persischen und des osmanischen Reiches, die von Südosten aus das Land bedrängten. Der Kampf um die Unabhängigkeit verschmolz unweigerlich mit dem Kampf um Erhalt der eigenen Identität und des christlichen Glaubens.

Diese zwei Elemente, der Widerstandskampf und die christliche Religion, können als die zwei tragenden Säulen der georgischen nationalen Identitätsbildung bezeichnet werden. Dieser Umstand hat sich aus dem historischen Verlauf und der geographischen Lage Georgiens über Jahrhunderte entwickelt. Georgien wurde bereits Mitte des vierten Jahrhunderts christianisiert, war jedoch grundsätzlich von muslimischen Eroberern umgeben. Georgische Königreiche, oftmals zerfallen in einzelne feudale Einheiten, waren jahrhundertelang in blutige Widerstandskämpfe gegen die osmanische Türkei und den safawidischen Iran verwickelt. Ilia Tchavtchavadze[42] bezeichnete die georgische Geschichte als „Geschichte der Kriege.“ Wenn der Widerstand einmal gebrochen war, kooperierten georgische Könige mit den muslimischen Machthabern und konvertierten zum Islam. „Andererseits jedoch wurde Ostgeorgien – als Ergebnis des ununterbrochenen Kampfes des georgischen Volkes gegen die Safawiden-

[42] Ilja Tschavtschawadse (1837-1907), georgischer Dichter, Schriftsteller und Intellektueller ist die bekannteste Figur der georgischen Aufklärung und des „nationalen Erwachens“ (vgl. Götz/Halbach 1993: 90).

Schahs und später gegen Nadar Schah Afschar – vor der Gefahr vollständiger Islamisierung geschützt, also vor nationaler Degeneration; und in der Folge gelang es, das georgische Feudalsystem zu erhalten, insbesondere den Landbesitz als gesellschaftliche und ökonomische Grundlagen der georgischen Identität (der religiösen)“ (Ter-Oganov 2007: 20).

Die zahlreichen Märtyrergeschichten (Pätsch 1985), welche die georgische Literatur und Geschichte durchziehen, erzählen wie das individuelle Festhalten der Märtyrer am christlichen Glauben und Verwahrung gegen die aufgezwungene Konvertierung zum Islam gleichzeitig die Niederlage für den Feind und einen Meilenstein für den georgischen Widerstandskampf bedeutete. Der Kampf gegen den übermächtigen (bis ins 19. Jahrhundert muslimischen) Feind zieht sich wie ein roter Faden durch die georgische Geschichte und prägt die nationale Identitätsbildung. Der Kampf um Selbstbestimmung und Unabhängigkeit zermürbte die nationalen Ressourcen einerseits, wirkte jedoch andererseits als eine Antriebsquelle, welche zur Mobilisierung der nationalen Kräfte führte. Die christliche Religion bzw. die christlich-orthodoxe Kirche ist somit in Georgien zu einem wichtigen Träger bei der Herausbildung der eigenen nationalen Identität geworden (Pätsch 1985: 39-40). Eva Fuchslocher sieht diese These bestätigt: „Es gelang der georgischen Kirche sogar, eine de facto nicht existente Nation über Jahrhunderte zu imaginieren und so die Idee einer unabhängigen georgischen Nation bis zur Unabhängigkeit 1918 und erneut bis 1991 zu konservieren“ (Fuchslocher 2010: 177).

An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass sowohl im 19. als auch im 20. Jahrhundert, während der zuerst zaristischen (1783 bis 1918) und dann sowjetischen Vorherrschaft in Georgien (1921 bis 1991), die Kirche in den Hintergrund rücken musste und schon lange nicht mehr ihre Funktion als ein identitätsstiftendes Phänomen erfüllen konnte. Erstens war das zaristische Russland ebenfalls christlich-orthodox (es drohte somit in Georgien keine Entchristianisierung durch Besatzer) und zweitens spielte die Kirche in der Sowjetunion durch die streng atheistische Politik der kommunistischen Partei im gesellschaftlichen Leben keine bedeutende Rolle mehr (in diesem Zeitraum wurde in Georgien wie im nachfolgenden Kapitel ausführlicher beschrieben wird, die georgische Sprache als ein identitätsstiftendes Phänomen stilisiert).

Ihre Wiedergeburt feierte die georgische Kirche mit dem Zerfall der Sowjetunion und dem damit einhergehenden Erstarken einer nationalen Befreiungsbewegung Anfang der 1990er Jahren in Georgien, welche den orthodoxen Glauben wieder zum Identitätsmerkmal Nummer eins erhob. „Die zweite große Veränderung in der Interpretation der georgischen Identität, welche die nationale Bewegung brachte, war der starke Zuwachs der Rolle des orthodoxen

Christentums. Die Väter des postsowjetischen Nationalismus haben die Ilia-Trilogie[43] nicht so verstanden, dass der „Glaube“ von seiner Bedeutung her auch an der dritten Stelle stehen sollte. Im Gegenteil, die Zugehörigkeit zur orthodoxen Kirche wurde zum führenden Merkmal der nationalen Identität. Seit dem Jahr 1990 kann kein georgischer Politiker erfolgreich werden, wenn er seinen Glauben und seine Kirchenzugehörigkeit nicht öffentlich demonstriert. Es ist ebenfalls oft gesagt worden, dass nur ein orthodoxer Christ ein ‚echter Georgier‘ sein kann“ resümiert Nodia (Nodia 2009: 127-128). Er beklagt zudem die gravierende Folgen dieser Logik, unter anderem für ethnische Georgier, die einem anderen Glauben angehören. Seinen Höhepunkt fand dieser Prozess in den 1990er Jahren. Obwohl die veränderte politische Lage nach 2000 auch eine Veränderung der Machtsituation für die georgische Kirche mit sich brachte, ist sie in Georgien nach wie vor einflussreich. So bescheinigt eine von der Konrad Adenauer Stiftung durchgeführte Studie eine Zunahme der gläubigen Christen unter der Stadtbevölkerung (Konrad Adenauer Stiftung 2008). Demnach gaben 24 % der Befragten an, stark gläubig zu sein, 2003 waren es hingegen nur 18,5 %. Auf einer Skala von 0 bis 9 beurteilten die Befragten mehrere Merkmale, die wichtig für ihr Gefühl des „Georgierseins“ war. An den ersten drei Stellen landeten unverändert in den Jahren 2004 und 2008 georgische Sprache, Religion und Geschichte. Die Studie bestätigt der orthodoxen Kirche als Institution den „stärksten Einfluss“ und die „größte Autorität für alle Schichten der Stadtbevölkerung ungeachtet des Geschlechts, des Alters, der wirtschaftlichen Lage und der politischer Ansichten“ (KAS 2008: 13). Schlussfolgernd heißt es in der Studie: „Die georgische orthodoxe Kirche ist die Institution, die das größte Vertrauen im heutigen Georgien genießt. Dabei ist eine deutliche Wachstumstendenz ihrer Autorität zu beobachten. Der georgische Patriarch Ilia II wird von 90% der Befragten positiv eingeschätzt. Auch hier ist eine positive Tendenz zu verzeichnen. 95% der Befragten halten sich für gläubig, alle religiösen Rituale werden aber lediglich von 12-17% der Bevölkerung ausgeübt“
(KAS 2008: 13).

Bevor ich auf die veränderte politische und gesellschaftliche Lage nach 2000 in Georgien eingehe, sollen an dieser Stelle einige Gründe für das Wiedererstarken der Kirche in Georgien erläutert werden. Nodia erkennt in der Autokephalie der georgischen Kirche, welche sie nach dem Fall des zaristischen Russlands wiedererlangte, einen wichtigen Grund dafür, warum die Kirche in Georgien zu einer wichtigen nationalen Institution werden und ihre Rolle in der nationalen Bewegung ausüben konnte. Der zweite wichtige Grund betrifft die niedrige

[43] Ilia Tchavtchavadze, der Mitbegründer der georgischen Säkularisierung, prägte im 19. Jahrhundert den Slogan „Vaterland, Sprache, Glaube.“ Fußnote hinzugefügt von K. Tch.

politische Kultur in Georgien: „Es muss ebenfalls der Faktor berücksichtigt werden, dass das Defizit an Konsens- und Kooperationskultur in der georgischen Politik zur starken Polarisierung zwischen politischer Elite und der Gesellschaft führt. Unter diesen Umständen bleibt die Kirche als ein einziges oder mindestens, als das bedeutendste verbindende Institut“ (Nodia 2009: 128).

Während die georgische Staatlichkeit in den 1990er Jahren auf eine harte Probe gestellt worden war (das Land war infolge eines gewaltsamen Putsches in Bürger- und Sezessionskriege verwickelt), hatte die georgische Kirche es zuerst leichter, sich in der Gesellschaft positiv hervorzutun. Sie füllte die Lücke, die der georgische „failed state“ hinterlassen hatte und inszenierte sich als eine Autorität. Sie trat vielfach als Vermittler in den politischen Machtkämpfen in den Jahren 1990-1995 und 2007 auf und wirkte als eine deeskalierende Kraft in den politischen Konfliktsituationen, welche in gewaltsame Auseinandersetzungen auszubrechen drohten. Dieses Wirken bescherte der georgischen Kirche ein hohes Ansehen und eine bis heute andauernde Popularität in der georgischen Bevölkerung.

3.2.2 Der Staat und die Kirche im heutigen Georgien – ein Konkurrenzmodell?

Die oben genannte Entwicklung nutzt die georgische Kirche, um auch im 21. Jahrhundert ihren Einfluss in der georgischen Gesellschaft zu festigen. Die Rolle der Kirche im heutigen Georgien ist jedoch ambivalent und umstritten. Insbesondere ihre Rolle als ein identitätsstiftendes Phänomen steht auf dem Prüfstand. Die aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklungen in Georgien lassen vermuten, dass dieses Modell mit hoher Wahrscheinlichkeit ausgedient hat. Dafür sprechen zunächst zwei wesentliche Faktoren. Zum einen ist es die rückwärtsgewandte Politik und Rhetorik der orthodoxen Kirche, die den Veränderungen in der Gesellschaft keine Rechnung mehr tragen können.

Dem georgischen Staat, der nach der „Rosenrevolution“ eine Modernisierung erfahren hat und sich durch zahlreiche Reformen an westliche Demokratiestandards annähert, steht eine Kirche gegenüber, welche die Öffnung der Gesellschaft gen Westen, stattfindende Individualisierungsprozesse und gesellschaftlichen Pluralismus als eine Bedrohung für die georgische nationale Identität betrachtet. Ihre aggressive Sprache gegenüber den gesellschaftlichen Randgruppen (wie religiöse Minderheiten oder Homosexuelle) führte in der Vergangenheit zur Verfolgung dieser Gruppen durch radikalen Anhänger (besonders stark betroffen sind Sekten wie die Zeugen Jehovas, die von den streng orthodoxen Flügeln der georgisch-orthodoxen Kirche massiv bedrängt werden) (Bryner 2005: 19; Ombudsmann von

Georgien 2009; UNAG 2006;). Dieser Umstand disqualifiziert meines Erachtens die Kirche, unabhängig von ihrer Popularität in Georgien, in einem Land weiter als ein identitätsstiftendes Phänomen wirksam zu werden, das sich durch ihre religiöse und ethnische Vielfalt auszeichnet.

Zum anderen steht dieser Rückwärtsgewandtheit der Kirche die Neuformierung und Neuorientierung des georgischen Staates gegenüber, die ein vielversprechendes Modell des neuen *Nation Building* bietet.

Die Bildung einer neuen Nation unter der Ägide eines demokratischen Rechtsstaates in Georgien war das zentrale und übergeordnete Projekt der „Rosenrevolutionäre“ (vgl. Halbach 2005: 19). Georgien als Staat sollte für alle dort lebende Staatsbürger unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit und religiösen Überzeugung ein Zuhause bieten. Als zentrale verbindende Werte sollten Rechtstaatlichkeit und Demokratie etabliert werden. Im Vordergrund steht nach dieser Logik der Staatsbürger und kein Volksangehöriger. Dies ist eine bedeutende Verschiebung von der Volksnation zur Bürgernation, denn bis dato wurde in Georgien genau das Gegenteil praktiziert. In der Sowjetunion fungierte die ethnische Zugehörigkeit als Identitätsmerkmal schlechthin. Seinen Ausdruck fand diese Praxis beispielsweise im Personalausweis, wo neben dem Eintrag über Staatsangehörigkeit ein gesonderter Eintrag über die ethnische Zugehörigkeit angegeben werden musste. Somit war Nationalität eindeutig über ethnische Zugehörigkeit definiert (Nodia 2009: 127). Die Meinungsführer aus der Zivilgesellschaft in Georgien wie Darchiashvili (*OSGF)* und Nodia (*CIPDD)* befürworten in ihren Beiträgen einerseits die Schaffung einer neuen georgischen Bürgernation unter dem Dach des demokratischen Staates, weisen jedoch auf schwer überbrückbare Hindernisse wie eine starke orthodoxe Kirche und die Unerfahrenheit des georgischen Staates hin: „Nach der Revolution 2003 ist es das erste Mal geschehen, dass die erste Person des Landes ihren Diskurs einer überethnischen Idee der Bürgernation untergeordnet hatte. […] Wenn wir die systematischen Schritte in den Schulen und an den Hochschulen dazuzählen, welche darauf abzielen dort kritisches Denken und nicht ideologisch-scholastisches zu verpflanzen, können diese Prozesse als revolutionär-transformatorisch eingeschätzt werden. Obwohl, es ist zu wenig Zeit vergangen, um einzuschätzen, wie erfolgreich in Georgien eine Symbiose zwischen ethnischen und bürgerlichen Identitäten verläuft. Der Gewinn des Konzeptes einer Bürgernation, wenn so etwas überhaupt möglich ist, wird erheblich durch den in den Massen zu einflussreichen orthodoxen Glauben erschwert. Er wird nicht nur als der individuelle Weg zur Erlangung der eigenen Transzendenz, sondern auch als ein unverzichtbares Attribut des „Georgierseins“

wahrgenommen. Der zweite Aspekt betrifft die Tatsache, dass der georgische Staat noch sehr jung und dementsprechend schwach ist“ (Darchiashvili 2009: 151-152).

Aprasidze macht die Entwicklung davon abhängig ob ein Konsens in der Gesellschaft über die politische Neuformung erreicht werden kann und wie erfolgreich die ethnischen Konflikte gelöst werden können: „Die wichtigste Herausforderung besteht darin, dass eine Homogenität des georgischen Volkes (eine Gemeinschaft aller in Georgien lebenden Menschen) unter der Maxime der gemeinsamen politischen Kultur, das heißt der politischen Ziele und Mittel als subjektive Einstellung, erreicht werden kann. Nach dieser Logik kann dieses Ziel nur durch eine erfolgreiche Neuformung des Staates erreicht werden. Die größten Herausforderungen für dieses Projekt stellen wiederum die ethnischen Konflikte dar. Dementsprechend ist das Ergebnis einer Neuformung der georgischen politischen Nation unzertrennlich mit dem Ergebnis der Konfliktlösung verbunden“ (Aprasidze 2009: 93).

Ob der demokratische Staat als ein neues Zugpferd im Prozess des modernen und demokratischen *„Nation Building“* in Georgien dienen kann, in dem sowohl gesellschaftliche Randgruppen als auch ethnische und religiöse Minderheiten neben der georgischen Mehrheit ihren ebenbürtigen Platz finden können, bleibt abzuwarten. Die gesellschaftspolitische Entwicklung wird in Georgien wahrscheinlich stark davon abhängen, wie konsequent dort in Zukunft an einer auf demokratischen Werten basierenden Staatlichkeit gearbeitet wird und inwieweit Wohlstand und Chancengleichheit in breiten Schichten der Gesellschaft tatsächlich etabliert werden können.

3.2.3 Die Georgische Sprache als ein identitätsstiftendes Phänomen in Georgien

Ab dem 19. Jahrhundert änderte sich für Georgien die politische Situation grundlegend. 1801 wurde das ostgeorgische Königshaus per Dekret des russischen Zaren entthront und das Land in Verwaltungsdistrikte unterteilt (Fuchslocher 2010: 130). Die anderen Regionen wurden durch blutiges Niederschlagen von georgischen Aufständischen und Widerstandskämpfen nach und nach erobert (Götz/Halbach 1993: 90). Götz/Halbach schreiben der zaristischen Oberherrschaft für die weitere Entwicklung Georgiens eine ambivalente Wirkung zu. „Im 19. Jahrhundert bildete sich unter dieser Oberherrschaft und teilweise gegen sie eine politische Gesellschaft und moderne Nation in Georgien heraus. Ihr Träger, eine einheimische, anfangs aus dem Adel, dann aus anderen sozialen Schichten rekrutierte Intelligenzija stand in enger Verbindung mit russischen und westeuropäischen Intellektuellen. […] Das ‚nationale Erwachen’ war hier wie in keinem anderen Teil des Vielvölkerimperiums politischen und sozialen Ziel- und Wertvorstellungen zugeordnet und ging am Ende des Jahrhunderts eine

enge Verbindung mit der sozialistischen Bewegung in ihrer ‚menschewistischen' Variante ein" (Götz/Halbach 1993: 90).

Die Träger des neuen „nationalen Erwachens" waren „Tergdaleulebi" – die Schriftsteller, Dichter und Publizisten Ilia Tchawtchawadze, Akaki Zereteli, Iakob Gogebashvili und andere, welche nach dem Studium in Sankt-Petersburg über den Fluss „Tergi" in ihre Heimat zurückgekehrt waren. Diese Intellektuellen erkannten die georgische Sprache als ein neues Phänomen, durch das die georgische nationale Identität neu konstruiert und vor der Assimilation durch das zaristische Russland „gerettet" werden konnte (Fuchslocher 2010: 135; Reisner 2004). „Ziel der Tergdaleulebi war eine geistige Erneuerung durch einen Zugang aller Georgier zur Schriftsprache. Die Sprache als Grundlage der georgischen Nation sollte gegenüber dem Russischen, dessen Kenntnis erst eine Karriere ermöglichte, aufgewertet werden" (Fuchslocher 2010: 132). Die christlich-orthodoxe Kirche erfüllte nach dem Zusammenschluss mit dem ebenfalls christlichen Russland diese Rolle nicht mehr und verlor dadurch, nach meiner Ansicht, abrupt ihre einzigartige Funktion, die georgische Nation über Jahrhunderte als solche zu bewahren.

Durch das Stilisieren der georgischen Sprache als Alleinstellungsmerkmal der georgischen Nation und als das gemeinsame nationale Dach über die auf dem georgischen Territorium lebende Völker, fand zugleich die Säkularisierung und Modernisierung des neuen nationalen Begriffs statt. Demnach konnten unter dem Hut der georgischen Sprache alle, auch Nicht-Christen Georgier werden wie z. B. die im Südwesten des Landes lebende Adscharen (Fuchslocher 2010: 134).

Von Jakob Gogebashvili, dem Autor der georgischen Fiebel „Deda Ena" (Muttersprache) und zahlreicher Lehrbücher wurde eine Alphabetisierungsgesellschaft „Gesellschaft zur Verbreitung der Lese- und Schreibkunde unter den Georgiern" gegründet. Reisner nennt sie die „Schule der georgischen Nation" (Reisner 2004). Tevzadze geht in seiner Argumentation darüber hinaus: „[…] Aus dieser Schule ist die georgische moderne Nation hervorgegangen. Oder, die Georgische Nation ist in der Gesellschaft zur Verbreitung der Lese- und Schreibkunde geboren und erzogen worden" (Tevzadze 2009: 21).

In der Zeit der sowjetischen Besatzung (1921-1990) blieb die georgische Sprache Amtssprache der georgischen sozialistischen Sowjetrepublik. Dieses Phänomen blieb in der Geschichte der Sowjetunion einmalig, denn in allen anderen sozialistischen Republiken, die Bestandteil der Sowjetunion waren, war die Amtssprache nicht die jeweilige Landessprache, sondern die russische Sprache. In den 1970er Jahren verhinderten massive vor allem

studentische Proteste in Georgien die Pläne der kommunistischen Partei die georgische Sprache als Amtssprache durch Russisch abzulösen.

Nach der Unabhängigkeitserklärung 1991 sowie nach der „Rosenrevolution“ 2003 veränderte sich in Georgien die politische Situation abermals. Sowohl die georgische Kirche als auch die georgische Sprache mussten ihre Rollen wiederfinden und neu definieren. Die Rolle der georgischen Sprache im heutigen Georgien wird im nachfolgenden Kapitel im Zusammenhang mit der Integration von nichtgeorgischsprachigen ethnischen Minderheiten nochmals ausführlich diskutiert.

3.3 Zur Gleichstellung und Integration von weniger privilegierten Gruppen

Zu den weniger privilegierten Gruppen können in Georgien unter anderen folgende Gruppen gezählt werden: ethnische Minderheiten (Abchasen, Osseten, Armenier, Aseren), religiöse Minderheiten wie Zeugen Jehovas, Flüchtlinge (ethnische Georgier, welche aus Abchasien und Südossetien in der Folge der Sezessionskriege vertrieben wurden) und Frauen.

Im folgendem werde ich meine Darstellung auf die Lage der ethnischen Minderheiten in Georgien fokussieren. Andere weniger privilegierte Gruppen können unter anderem wegen unzureichender Quellenlage nur am Rande behandelt werden. Diese Priorisierung geschieht auch auf der Grundlage des vorgegebenen Rahmens im Untersuchungsfragebogen der *IEA* Untersuchung. Es besteht dennoch bezüglich dieses Untersuchungsschwerpunktes ein grundlegender Unterschied zwischen *IEA* und dem georgischem Fragebogen. In dem internationalen Untersuchungsfragebogen wurden unter weniger privilegierten Gruppen in erster Linie Bürger mit Migrationshintergrund definiert (im deutschen Fragebogen sind es Ausländer). Da es in Georgien keine Migration im Sinne etwa europäischer Ländern wie Deutschland gibt, richte ich mein Augenmerk auf die ethnischen Minderheiten in Georgien, welche zwar unterschiedlich lang und aus verschiedenen Gründen in Georgien leben, die jedoch zur historischen Bevölkerungsvielfalt in Georgien gehören. Obwohl die ethnisch nichtgeorgischen Bevölkerungsgruppen, wie oben schon erwähnt wurde, zum Teil seit Jahrhunderten auf dem jetzigen georgischen Staatsterritorium leben, stellt ihre Integration in die georgische Mehrheitsgesellschaft ein vielfaches und großes Problem dar und enthält nach wie vor großes Konfliktpotential.

3.3.1 Rechtliche Lage

Rechtlicher Schutz der ethnischen Minderheiten ist in Georgien durch Verfassung und Ratifizierung internationaler Abkommen gewährleistet. Die Georgische Verfassung, Artikel

14 sieht vor: „Jeder Mensch ist mit der Geburt frei und gleich vor dem Gesetz unabhängig der Rasse, Hautfarbe, Sprache, des Geschlechts, Religion, politischer und anderer Ansichten, nationaler, ethnischer und sozialer Zugehörigkeit, Herkunft, des Vermögens- und gesellschaftlichen Standes, des Wohnortes“ (Georgische Verfassung 2007: Artikel 14). Ein weiterer Absatz regelt die Gleichberechtigung aller Staatsbürger Georgiens und berechtigt sie unabhängig ihrer nationalen, ethnischen, religiösen oder sprachlichen Zugehörigkeit zu gleichberechtigter Teilhabe am sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben. Der gleiche Absatz garantiert das Recht auf die eigene Kultur und Muttersprache (Georgische Verfassung 2007: Artikel 18).

Zudem hat Georgien einige internationale Abkommen, welche Rechte von ethnischen Minderheiten regeln, ratifiziert. Laut Artikel 6 der georgischen Verfassung haben diese Abkommen rechtlich sogar Vorrang vor georgischer Gesetzgebung, solange diese der georgischen Verfassung nicht widersprechen. Die wichtigsten von Georgien bereits ratifizierten internationalen Abkommen sind:

- die UN Konvention über die Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (ratifiziert 1999)
- das Europäische Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten (ratifiziert 2005) und
- die Europäische Sozialcharta (ratifiziert 2005)

Zudem kooperiert Georgien vor allem auf der Ebene der Gesetzgebung mit verschiedenen Stellen innerhalb des Europäischen Rates und der Europäischen Kommission, welche inhaltlich zu ethnischen Minderheiten arbeiten.

Laut der Definition der georgischen Regierung können als „ethnische Minderheit“ Personen gelten, welche folgende Kriterien erfüllen:

- Staatsbürger Georgiens
- Unterscheiden sich durch Sprache, Kultur und ethnische Merkmale von der Bevölkerungsmehrheit
- Leben in kompakten Siedlungen auf georgischem Territorium[44] (vgl. UNAG, USAID et al. 2008: 21)

Die rechtliche Lage der ethnischen Minderheiten in Georgien ist für die vorliegende Arbeit insbesondere im Bildungsbereich von großer Bedeutung. Georgien verpflichtet sich durch die

[44] Es herrscht jedoch Unklarheit darüber, inwieweit diese Definition juristischen Bestand hat und ob Konsens zwischen Georgien und dem Europäischen Rat (Georgien ist Mitglied des Europäischen Rates seit 1999) bezüglich dieser Definition besteht.

Ratifizierung einiger internationaler Konventionen, das Recht ethnischer Minderheiten auf Bildung zu garantieren:

- Europäisches Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten (ratifiziert 2005). Absätze 12 und 14 regeln die Rechte der ethnischen Minderheiten auf Bildung.
- Internationales Übereinkommen über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ratifiziert 1994)
- UN Kinderrechtskonvention (ratifiziert 1994)

Die Georgische Gesetzgebung sichert durch Verfassung und durch die Gesetze über Allgemein- sowie Hochschulbildung die Rechte der ethnischen Minderheiten eine angemessene Bildung zu erhalten. Artikel 35 der georgischen Verfassung und Artikel 9 des Georgischen Gesetzes über Allgemeinbildung (vgl. Georgisches Gesetz über Allgemeinbildung 2005) stellen fest, dass alle das gleiche Recht haben Schulbildung zu erhalten. Der Staat verpflichtet sich, die Vorschul-, Grund- und Basisbildung (Klassen 1-9 sind Pflicht) für alle zu garantieren. Das georgische Gesetz über Allgemeinbildung regelt zudem in mehreren Artikeln die Aspekte der Glaubensfreiheit und Antidiskriminierung in der Schule. Artikel 13 stellt fest: „Es ist unzulässig den Lernprozess in den öffentlichen Schulen zum Zweck der religiösen Indoktrination, Proselytismus oder Zwangsassimilation zu missbrauchen“ und Artikel 18 garantiert Glaubensfreiheit: „Es ist unzulässig dem Schüler, Eltern oder Lehrern eine Handlung aufzuerlegen, die grundsätzlich ihren Glauben, ihrer Konfession oder ihrem Gewissen widerspricht“ (vgl. Georgisches Gesetz über Allgemeinbildung 2005). Diese Regelungen sind insoweit wichtig, da die ethnischen Minderheiten in Georgien vielfach einer anderen Kirche oder einem anderen Glauben angehören als die georgische Mehrheitsbevölkerung.

Laut georgischer Verfassung ist die Schulsprache in Georgien Georgisch. In Abchasien Georgisch und Abchasisch. Die Bevölkerung jedoch, deren Muttersprache nicht Georgisch ist, hat das Recht die allgemeine Schulbildung in der Muttersprache zu erhalten. Dies garantieren sowohl internationale Übereinkommen (Europäisches Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten, Artikel 13 und 14) als auch die georgische Gesetzgebung (Georgisches Gesetz über Allgemeinbildung, Absätze 4.3 und 4.4). In nichtgeorgischsprachigen Schulen ist es Pflicht, die Staatssprache Georgisch als Zweitsprache zu unterrichten. In den nichtgeorgischsprachigen Schulen sollen zudem laut nationaler Schulcurricula georgische Geschichte, georgische Geographie und andere Gesellschaftswissenschaften auf Georgisch unterrichtet werden (vgl. georgisches nationales Schulcurriculum). Das Gesetz über höhere Bildung (vgl. georgisches Gesetz über höhere

Bildung) regelt, dass die Unterrichtssprache in den Hochschulen nur Georgisch ist. Die damit verbundene spezifische Problematik für die ethnischen Minderheiten in Georgien wird in den nachfolgenden Kapiteln 3.3.2 und 3.3.3 ausführlich behandelt.

3.3.2 Ein Abriss zum aktuellen Stand

Nach Angaben des Nationalen Statistischen Dienstes Georgiens lebten 2010 im Land 4,4 Millionen Menschen (vgl. GEOSTAT 2009). Die Bevölkerungsverteilung stellt sich wie folgt dar: Gesamtbevölkerung 4,4 Millionen, davon 83,8 % ethnische Georgier, Abchasen 0,1 %, Osseten 0,9 %, Russen 1,5 %, Ukrainer 0,2 %, Aserbaidschaner 6,5 %, Armenier 5,7 % , Juden 0,1 %, Griechen 0,3 %, Kurden 0,5 %. 1989, bevor sich die abchasische autonome Republik und Südossetien von der Zentralregierung in Tbilisi lossagten, machten Abchasen 1,8 % und Osseten 3 % der Bevölkerung in Georgien aus. Die ethnischen Minderheiten sind in Georgien in bestimmten Regionen stärker vertreten. Abchasen leben ausschließlich in der Abchasischen Autonomen Republik und Osseten in der autonomen Republik Südossetien. Die armenische Minderheit lebt in kompakter Siedlung in der Region Samzche Jawacheti und in Tbilisi; die aserische Minderheit ebenfalls in kompakter Siedlung in der Region Kvemo Kartli. In Anlehnung an Halbach (2005: 55) können zwei Kategorien von Minderheitsgruppen in Georgien unterschieden werden: ethnische Minderheiten mit und ohne territoriale Autonomie. Diese Unterscheidung beruht auf der Tatsache, dass die beiden ethnischen Minderheiten mit territorialer Autonomie (Abchasen und Osseten) in Georgien nach der Unabhängigkeitserklärung Georgiens „separatistische Ambitionen" entwickelt haben und in Sezessionskriegen sich von der Zentralregierung in Tbilisi lossagten. „Ethnizität trat dort in stark polarisierter Form auf, wo es um die Zuordnung von Territorien ging" (Halbach 2005: 21). Die ethnischen Minderheiten ohne territoriale Autonomie wie Armenier und Aserbaidschaner „entwickelten keine oder nur geringfügige separatistische Ambitionen" (Halbach 2005). Deshalb spricht Halbach in diesem Zusammenhang lieber von ethno-territorialen Konflikten. An dieser Stelle kann keine ausführliche Analyse dieser Konflikte vorgenommen werden.[45] Mein Augenmerk richtet sich vielmehr auf die aktuelle Lage der ethnischen Minderheiten, die innerhalb des georgischen Staates verblieben sind. Dennoch gehe ich auf die möglichen Ursachen dieser Konflikte ein, da sie viel über die Problematik der Integration von allen ethnischen Minderheiten in Georgien aussagen können. Die Ursachen der ethno-territorialen Konflikte in Abchasien und Südossetien, die zu Sezessionskriegen

[45] Zum politischen Hintergrund siehe Kapitel 3.1.1 Aktuelle politische Lage.

führten,[46] sind zweifelsohne vielfältig. Halbach hebt insbesondere zwei Ursachen hervor. Das sind einerseits „das Erbe des sowjetischen ethnischen Föderalismus“[47] und andererseits der „Aufschwung einer georgischen Nationalbewegung am Ende der achtziger Jahre.“ (Halbach 2005).

Die regierende Elite zu Anfang der 1990er Jahren - noch im Rausch der lang ersehnten Unabhängigkeit - entwickelte kein Bewusstsein für eine konstruktive Nationalitätenpolitik. Zwar gelang es ab Mitte der 1990er Jahre unter Eduard Shevardnadze das Land zu stabilisieren, wozu die ethnischen Konflikte „eingefroren“ und die Beziehungen zu den im Land verbliebenen ethnischen Minderheiten normalisiert wurden. Die schwere wirtschaftliche Krise und vor allem eine fehlende Integrationspolitik zementierten jedoch die Marginalisierung der ethnischen Minderheiten in Georgien.

Die Lage änderte sich erst 2003 mit der „Rosenrevolution“, infolge derer die „Nationale Bewegung“ unter Saakashvili die alte Regierung von der Macht ablöste und neben Staatsaufbau auch eine konstruktive Nationalitätenpolitik versprach. Uwe Halbach resümiert: „Nationsbildung – mit der Wiederherstellung der territorialen Souveränität als oberste Priorität – ist nun das Projekt der ‚Rosenrevolutionäre’. Sie ist mit äußerst schwierigen Aufgaben verbunden – allen voran mit der Schaffung politischer Legitimität durch Korruptionsbekämpfung und der Wiedereingliederung abtrünniger Landesteile in einen erneuerten georgischen Staat. Zu den Aufgaben zählt nicht zuletzt auch eine sensitive Nationalitätenpolitik. Denn zu den Determinanten georgischer Staatlichkeit gehört ethnische Vielfalt, gehört die Notwendigkeit, Minderheiten in das politische, wirtschaftliche und kulturelle Leben Georgiens zu integrieren. Beim Eintritt in die staatliche Unabhängigkeit war diese Notwendigkeit missachtet worden“ (Halbach 2005: 19).

Somit ist die Gleichstellung und Integration von ethnischen Minderheiten in Georgien zur Herausforderung für die Regierung und zur existenziellen Frage für die georgische Staatlichkeit geworden. Wenn die Wiedereingliederung der abtrünnigen Gebiete für den georgischen Zentralstaat nach wie vor die höchste Priorität besitzt, darf die Integration der im georgischen „Kernland“ verbliebenen ethnischen Minderheiten nicht außer Acht gelassen werden. Die Probleme dieser Minderheiten resultieren vielfach aus der allgemein schlechten wirtschaftlichen Lage Georgiens, sie sind durch Arbeitslosigkeit und Armut geprägt. Es existieren jedoch auch spezifische Probleme, welche die georgischstämmige Bevölkerung

[46] Sezessionskriege zwischen 1991 und 1993, infolge dessen Hunderttausende ethnische Georgier aus ihren Häusern in Abchasien und Südossetien vertrieben und Flüchtlinge im eigenen Land wurden.

[47] Die kommunistische Führung der UdSSR vollzog einerseits eine willkürliche und andererseits eine machtpolitisch motivierte Nationalitätenpolitik auf ihrem Territorium. Georgische Historiker werfen ihr vor, eine Politik unter der Devise „teile und herrsche“ betrieben zu haben (vgl. Abuladze 2005: 101).

weniger betreffen. Im Folgenden beschränke ich mich, wenn ich über die ethnischen Minderheiten spreche, auf die armenischen und aserbaidschanischen Bevölkerungsgruppen. Diese stellen die größten Gruppen dar und sind inzwischen statistisch und soziologisch besser erfasst. Die Probleme anderer Minderheiten wie Kisten im Pankisi Tal sind ähnlich, wenn natürlich durchaus Unterschiede bestehen.

Eines der zentralen und dringlichen Probleme bei der Integration der ethnischen Minderheiten in Georgien betrifft die mangelnde Kenntnis der georgischen Sprache. Laut Verfassung ist in Georgien die einzige Staats- bzw. Verwaltungssprache Georgisch (in Abchasien Georgisch und Abchasisch). Die ethnischen Minderheiten beherrschen die einzige Staats- bzw. Verwaltungssprache des Landes nicht, was ihre Gleichstellung und Integration in die georgische Gesellschaft erheblich behindert. „Eine der großen Herausforderungen für die gesellschaftliche Integration ist, dass die ethnischen Minderheiten der Staatssprache nicht mächtig sind. Dies hindert sie erheblich daran vollwertig am politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Nationale Konzeption über Toleranz und gesellschaftliche Integration 2009: 6).

Das alles führt zur Marginalisierung und Isolierung dieser Bevölkerungsgruppen. Ihre Teilhabe an politischen Ämtern und im soziokulturellen Leben stagniert auf einem sehr niedrigen Niveau, was dazu führt, dass sie vom gesellschaftspolitischen Leben so gut wie ausgeschlossen sind. Zum ähnlichen Schluss kommt eine im Jahr 2006 von der GTZ und CIPDD durchgeführte Studie: „Die Nichtbeherrschung der Sprache hindert die aserische Bevölkerung daran bestimmte Angebote des georgischen Staates oder Arbeitsplätze in Anspruch zu nehmen“ (Konfliktpotenzial 2006: 7).

Sie thematisiert darüber hinaus in den mehrheitlich von Aserbaidschaner bewohnten Regionen schwerwiegende Probleme auf unterschiedlichen Ebenen: Der Umgang mit staatlichen Strukturen, Arbeitsmarkt und Misstrauen zwischen georgischen und aserischen Bevölkerungsgruppen.

Die erste Schwierigkeit betrifft den Arbeitsmarkt, wo die ethnischen Minderheiten deutlich unterrepräsentiert sind. Die ethnischen Minderheiten, in diesem Fall die aserbaidschanische Bevölkerung,[48] sind in den Lokalverwaltungen der Regionen, in denen sie mehrheitlich wohnen, kaum vertreten und haben aufgrund der sprachlichen Defizite allgemein weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt als ethnischen Georgier. Die Kommunikation mit den staatlichen Strukturen auf der Lokalebene wie Verwaltung, Polizei und Gerichte ist dadurch

[48] Aufgrund der vorliegenden Studie beziehe ich mich auf die aserbaidschanische Bevölkerung. Die Probleme der armenischen Minderheit in Georgien sind in dieser Hinsicht vielfach ähnlich.

stark eingeschränkt und führt vielfach zu Frustrationen der betroffenen Bevölkerung, die sich stark benachteiligt und diskriminiert fühlt. Die Konsequenzen sind vielfach gegenseitige Vorwürfe und Anschuldigungen. Sowohl die offizielle georgische Seite als auch befragte Georgier beklagen eine mangelnde Bereitschaft von ethnischen Minderheiten die georgische Sprache zu erlernen und empfinden dies als respektlos und illoyal gegenüber dem Land Georgien. Die aserbaidschanischen Befragten fühlen sich ihrerseits wie „Bürger zweiter Klasse“ in Georgien und werfen der Zentralregierung Doppelmoral vor. Die georgischen Verantwortlichen hätten kein echtes Interesse, die georgische Sprache unter den ethnischen Minderheiten zu verbreiten und fordern Maßnahmen zur Erhöhung der Motivation, in der nichtgeorgischen Bevölkerung Georgisch zu lernen.

Zweitens müssen die ethnischen Minderheiten aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen weitgehend auf georgischsprachige Medien verzichten und finden sich dadurch in einem Informationsvakuum wieder. Sie konsumieren überwiegend Medien aus den jeweiligen Heimatländern oder nutzen russische, partiell auch türkische Fernsehsender. Inzwischen senden georgische staatliche Kanäle Informationsprogramme in den Minderheitssprachen, was noch keine wirkliche Lösung des Problems darstellt. Drittens sind ethnische Minderheiten kaum über die Gesetzeslage und über die eigenen Rechte informiert. Dies führt dazu, dass sie mit höherer Wahrscheinlichkeit Opfer eines Betrugs werden als die georgischsprachigen Mitbürger.

Der Bericht stellt ebenso heraus, dass ethnische Minderheiten die Notwendigkeit erkannt haben die Staatssprache Georgisch zu erlernen. Sie zeigten auch vermehrt Bereitschaft aus diesem Grund ihre Kinder auf georgische Schulen zu schicken, wobei Bedenken dagegen nach wie vor überwögen. Aserbaidschanische Eltern befürchten, dass ihre Kinder unter den Einfluss der christlichen Religion geraten könnten und sehen ihr kulturelles Gut bedroht.

So geht nach wie vor die überwiegende Mehrheit der Kinder von ethnischen Minderheiten entweder auf russische oder aserbaidschanische bzw. armenische Schulen. In Georgien gibt es 265 nichtgeorgischsprachige öffentliche Schulen, was fast 12 % der gesamten Schulsystems ausmacht.

Die Probleme der ethnischen Minderheiten setzen sich im Bildungsbereich mit gravierenden Konsequenzen fort. CIPDD veröffentlichte 2009 eine Analyse „Bildungsreformen und nichtgeorgischsprachige Schulen“, indem neben sprachlichen Problemen auch andere erhebliche Probleme thematisiert wurden (vgl. Tabatadze 2009). Die nichtgeorgischsprachigen Bevölkerungsgruppen fallen durch einen allgemein schlechten Bildungsstand auf. „Nichtgeorgischsprachige Schulen zeichnen sich durch hohe

Schulabbrecherquoten aus, insbesondere aserbaidschanische Schulen. 30% der Schulabbrecher leben in der Region Kvemo Kartli, wo ethnische Minderheiten in kompakter Siedlungen wohnen.“ Nichtgeorgischsprachige Schulen zeichnen sich zudem durch niedrige Mädchenquoten aus. Die Probleme haben sich mit der Einführung der Schulreformen besonders verschärft, da nichtgeorgischsprachige Schulen mehr Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Reformen hatten als georgischsprachige Schulen (Tabatadze 2009: 12-19). Diese Aspekte stellen die Gesetzgebung vor die Herausforderung, die Spezifika der nichtgeorgischsprachigen Schulen in der Konzeption von Reformen verstärkt zu berücksichtigen und adäquate Maßnahmen zur Verbesserung der Lage einzuleiten.

3.3.3 Maßnahmen der Regierung zur Verbesserung der Lage

In Georgien wurden seit 2004 viele grundlegende Reformen insbesondere im Bildungsbereich angestoßen und durchgeführt. Dabei wurden einige Maßnahmen zur besseren Integration von ethnischen Minderheiten konzipiert. 2009 wurden eine nationale Konzeption über Toleranz und gesellschaftliche Integration und ein Aktionsplan beschlossen. Im Rahmen des Aktionsplans wurden konkrete Maßnahmen und Programme in verschiedenen gesellschaftspolitischen und sozialen Bereichen (6 Richtungen: Hoheit des Gesetzes, Bildung und Staatssprache, Medien und Zugang zu Informationen, politische Integration und bürgerliche Teilhabe, soziale und regionale Integration, Kultur und Erhalt des eigenen Selbstverständnisses) entwickelt. Der konkrete Aktionsplan soll von 2009 bis 2014 umgesetzt werden. „Das wesentliche Ziel ist die Bildung einer demokratischen, konsolidierenden und auf gemeinsamen Werten basierenden Zivilgesellschaft, welche die Vielfältigkeit als Quelle ihrer Stärke betrachtet und alle Bürger unterstützt, ihre eigene Identität zu erhalten und zu entfalten“ (Nationale Konzeption über Toleranz 2009: 1). Als wichtige Grundsätze, die der Konzeption zugrundeliegen, werden genannt: Gleichberechtigung unter allen Bürgern, Kampf gegen Diskriminierung, Festigung/Stärkung der Toleranztradition, Balance zwischen gesellschaftlicher Integration und Erhalt der eigenen ethnischen Identität, effektive Teilhabe von ethnischen Minderheiten in allen Entscheidungen, die diese betreffen.

Im Bereich der Bildung und Staatssprache wird als höchste Priorität gesehen, den ethnischen Minderheiten Zugang zu Bildung zu gewährleisten und sie beim Erlernen der georgischen Sprache als ein effektives Mittel zu gelungener Integration zu unterstützen. Im Bereich der politischen Integration und bürgerlichen Teilhabe wird darauf hingewiesen, dass man an die laufenden Projekte wie Trainings zur Qualifizierung von Beamten für ethnische Minderheiten anknüpft. Als konkrete Maßnahmen stehen im Aktionsplan unter anderem die Herausgabe von Printmedien und die Übersetzung der Lehrbücher sowie anderer Lernmaterialien in die

Muttersprachen von ethnischen Minderheiten. Zu institutionellen Maßnahmen gehören die Gründung des Zentrums für gesellschaftliche Integration und Beziehungen zwischen den Nationen ebenso des Zentrums für Nationale Integration und Toleranz in Georgien. Als eine der zentralen Maßnahmen soll die Lehre der georgischen Sprache als Zweitsprache in nichtgeorgischsprachigen Schulen verbessert werden. Dieses Vorhaben stößt jedoch auf zahlreiche Probleme: es fehlen entsprechende Lehrbücher sowie qualifiziertes Lehrpersonal (vgl. Tabatadze 2009).

Eine konkrete Maßnahme zur besseren Integration von ethnischen Minderheiten in Georgien ist das Vorhaben, eine 12 % Quote für nichtgeorgischsprachige Abiturienten bei den zentralen nationalen Aufnahmeprüfungen für Hochschulen einzuführen (Tabatadze 2010a). Diese können in der Zukunft die zentralen nationalen Aufnahmeprüfungen in der jeweiligen Muttersprache (Aserbaidschanisch, Armenisch, Abchasisch und Ossetisch) ablegen und nicht mehr nur in der georgischen Sprache, wie bislang. Zudem müssen die georgische Sprache und Literatur von diesen Bevölkerungsgruppen als Prüfungsfach nicht mehr abgelegt werden. Die nichtgeorgischsprachigen Abiturienten werden darüber hinaus im Rahmen eines einjährigen speziellen Bildungsprogramms an der Hochschule die Möglichkeit bekommen, ihre sprachlichen Fähigkeiten im Georgischen zu verbessern und sollen anschließend in der Lage sein, das Hochschulstudium in der georgischen Sprache zu bewältigen. Das Ziel dieser Initiative ist es, die Zahl der Hochschulstudenten unter den nichtgeorgischsprachigen Abiturienten zu erhöhen bzw. mehr nichtgeorgischsprachigen Abiturienten einen georgischen Hochschulabschluss zu ermöglichen. Kritiker weisen darauf hin, dass diese Änderung zu einer weiteren Abwertung der georgischen Sprache in den nichtgeorgischsprachigen Schulen führen würde. Sie sehen mit der Einführung der 12 % Quote zentrale Ziele der „Nationalen Konzeption über Toleranz und gesellschaftliche Integration“, gefährdet, wie etwa die Erhöhung der Motivation, die georgische Sprache zu lernen. Das Hauptargument lautet: Wenn nichtgeorgischsprachige Abiturienten die zentralen Aufnahmeprüfungen nicht mehr auf Georgisch ablegen müssen, führe dies zu einer noch stärkeren Abwertung der georgischen Sprache in den nichtgeorgischsprachigen Schulen (vgl. Tabatadze 2010a). Die Kritiker werfen den Zuständigen vor allem vor, die Lösung des Problems von der Schule an die Universität zu verlagern. Dies sei jedoch kein Ausweg und eine falsche Herangehensweise. Sie schlagen stattdessen vor, in der Grundschulbildung anzusetzen und lieber den Unterricht der georgischen Sprache in den nichtgeorgischsprachigen Schulen zu verbessern.

Insgesamt wurde diese Hochschulreform jedoch als eine wichtige Maßnahme bewertet, den Anteil von nichtgeorgischsprachigen Studenten an den Universitäten kurzfristig zu erhöhen.

Die Reform sei jedoch nicht ausreichend im Hinblick auf die Konsequenzen bedacht und auch nicht ausreichend vorbereitet. Viele Fragen bei der konkreten Umsetzung bleiben offen. Dazu zählen Fragen nach Unterrichtsprinzipien für Georgisch als Zweitsprache, nach Lernmaterialien wie Büchern und nach der Qualifikation des Lehrpersonals. Es bleibt fraglich, ob ein Jahr Vorbereitungsprogramm für die georgische Sprache (64 Kredits) ausreichen, um ein ganzes Studium auf Georgisch bewältigen zu können. (vgl. Tabatadze 2010a).

Es ist innerhalb der kurzen Zeit schwer einzuschätzen, wie gut die beschlossenen Maßnahmen der Regierung zur besseren Integration von ethnischen Minderheiten in Georgien greifen werden. Trotz einiger Erfolge werden mit hoher Wahrscheinlichkeit weitere Reformen erforderlich sein, bis die ethnischen Minderheiten sich wie „Bürger erster Klasse" in Georgien fühlen können und eine Chancengleichheit unter anderem auf dem Arbeitsmarkt hergestellt werden kann.

4. Erziehung zur Demokratie in Georgien – Bildungsreformen im Kontext des *„Nation Building"* im heutigen Georgien

Die wichtigsten historischen und prägenden Einschnitte in der Entwicklung des georgischen Bildungswesens im 20. Jahrhundert stellen der Verlust der drei Jahre währenden Unabhängigkeit 1921, die Eingliederung Georgiens in die Union der sowjetischen Republiken ab 1924 sowie die Unabhängigkeit des Landes seit 1991 dar (Tchumburidse 2001).

Mit der Sowjetisierung ging in Georgien die Einführung der allgemeinen Schulpflicht einher. Die Volksschulen wurden zu allgemein bildenden Mittelschulen ausgebaut. Privatschulen wurden hingegen verboten (Bandau 2002; Schröder 2005). Nach der Unabhängigkeitserklärung 1991 änderte sich für das georgische Bildungswesen zunächst nur der rechtliche Rahmen. Entscheidender war das Jahr 1995, als das Parlament eine neu erarbeitete Verfassung annahm, in der erstmals festgehalten wurde, dass der Staat im allgemeinen Bildungsbereich den Anschluss an internationale Standards garantiert[49]: „Der Staat sichert die Eingliederung des Bildungssystems des Landes im internationalen Bildungsraum" (Georgische Verfassung 2007: Artikel 35.2).

Ende der 90er Jahren sind im Bildungsbereich in Georgien die ersten Reformen eingeleitet worden, wie z.B. das langjährige Projekt „Ilia tschawtschawadse", das mithilfe der Weltbank finanziert wurde. Zu den radikalen Reformen kam es erst nach der „Rosenrevolution" 2003

[49] „Alle haben das Recht auf Bildung und auf die freie Wahl der Bildungsform." „Der Staat sichert die Eingliederung des Bildungssystems des Landes im internationalen Bildungsraum." „Der Staat sichert die vorschulische Erziehung im Rahmen der gesetzlich festgelegten Regeln. Grundschul- und Basisbildung sind Pflicht" (Artikel 35, Absatz 1. 2. und 3.) (Georgische Verfassung 2007).

als das richtungsweisende Bildungsdokument „Nationale Ziele der Allgemeinbildung“ im Jahr 2004 verabschiedet wurde (vgl. Beschluss der georgischen Regierung über die Genehmigung der „Nationalen Ziele der Allgemeinbildung“). Die Reformen betrafen alle Bereiche im Bildungssystem: allgemeine Schulbildung, Hochschulbildung, berufliche Bildung und Wissenschaft. Allgemeine Ziele der Reformen waren das georgische Bildungssystem zu modernisieren, Korruption zu bekämpfen (als eine der erfolgreichen Maßnahmen in dieser Hinsicht gilt die Einführung der zentralen Aufnahmeprüfungen für die Hochschulbildung) und sich den internationalen Standards anzunähern. Bezüglich der Schule wurden folgende Ziele verfolgt: Optimierung der Schulorganisation und der Finanzierung, Vorbereitung eines nationalen Lehrplans, Erstellung neuer Lehrbücher, Lehrerfortbildung und Einführung demokratischer Verwaltungselemente in der Schule. Außerdem wurde angestrebt, das Bildungssystem zu dezentralisieren, um dadurch eine Qualitätssteigerung zu erreichen (vgl. Janashia 2010).

Auf der Grundlage der aktuellen Bildungsreformen und der entsprechenden Gesetze sowie schulcurricularer Vorgaben sollen die nachfolgenden Unterkapitel darstellen, welche konkreten Bildungsziele mit Blick auf die bürgerliche Bildung in Georgien definiert und welche Bildungsmaßnahmen in dieser Hinsicht konkret umgesetzt wurden beziehungsweise umgesetzt werden sollten. Die Diskussion dieser Themen geschieht nicht zuletzt durch das Prisma der oben ausführlich diskutierten politischen und gesellschaftlichen Prozesse des neuen *Nation Building* in Georgien (vgl. Kapitel 3.2.2). Die Bildungsreformen stehen in direktem Zusammenhang mit dem selbsterklärten Ziel des Staates, eine Neuorientierung und –formierung des nationalen Bewusstseins in Georgien auf der Grundlage eines gemeinsamen politischen Nenners aller Bürger in Georgien zu erreichen. Die Bildungsreformen werden in diesem Zusammenhang als ein wesentlicher Bestandteil des „Plans“ gesehen, durch Modernisierung in allen Lebensbereichen einen Paradigmenwechsel in der Gesellschaft herbeizuführen.

4.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen und curriculare Vorgaben für die Ausgestaltung der bürgerlichen Bildung in den georgischen Schulen

Auf der Grundlage der beiden Dokumenten „Nationale Ziele der Allgemeinbildung“ von 2004 und das Gesetz über mittlere Bildung von 2005 wurde 2006 das nationale Schulcurriculum beschlossen, in dem in den nachfolgenden Jahren mehrfach Änderungen und Ergänzungen vorgenommen wurden. Die oben aufgezählten Dokumente bilden die Grundlagen für die zahlreichen Reformen, welche in den darauffolgenden Jahren im Bildungsbereich

durchgeführt wurden. Im Folgenden sollen die zentralen Aspekte dieser Bildungsdokumente vorgestellt werden.

Der Beschluss „Nationale Ziele der Allgemeinbildung“ legt die Ziele der Allgemeinbildung und die Mittel fest, um diese Ziele zu erreichen. Dieses Papier ist insofern richtungsweisend, als es vorgibt, welche Bürger die allgemeine Schulbildung hervorbringen soll. Es geht um den Aufbau einer demokratischen Staatlichkeit, die von einem Bürger mit demokratischem Habitus getragen wird. Der erste Satz im Dokument lautet: „Das allgemeine Bildungssystem in Georgien will günstige Bedingungen schaffen, um die Entfaltung einer freien Person mit universellen menschlichen Wertvorstellungen zu ermöglichen“ (Nationale Ziele der Allgemeinbildung 2006). Nachfolgend wird in acht Punkten erläutert, was ein Heranwachsender auf der Grundlage seiner Erfahrungen im georgischen Bildungssystem können soll. Er soll sich einerseits seiner Verpflichtungen gegenüber den Interessen, Traditionen und Werten seines Landes bewusst werden, andererseits soll er in der Lage sein, selbständig zu leben und Entscheidungen zu treffen, er soll schöpferisch handeln, selbst Werte schaffen und nicht nur auf Kosten des Gegebenen leben. Er soll gesetzestreu sein, tolerant und umweltbewusst handeln. Darüber hinaus sind für das Funktionieren des gesellschaftlichen Zusammenlebens wichtige Eigenschaften wie gegenseitiger Respekt und Verständnis sowie Achtung der Menschenrechte aufgezählt. Der Heranwachsende soll das theoretisch erhaltene Wissen über die essentiellen Menschenrechte praktisch umsetzen und danach leben können. Zusammenfassend stehen die „Entfaltung der freien Persönlichkeit“ basierend auf demokratischen Werten, die Fähigkeit sich eine eigene Meinung zu bilden, Entscheidungen zu treffen und einen eigenen Platz in der Gesellschaft einnehmen zu können im Vordergrund. Im Zielkatalog sind zudem Selbständigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie Toleranz genannt (Nationale Ziele der Allgemeinbildung 2006).

Der Staat verpflichtet sich, zur Erfüllung dieser Ziele mehrere Maßnahmen zu ergreifen, wie die Schaffung einer entsprechenden Gesetzgebung und Bildungspolitik, eines entsprechenden Schulsystems mit Qualitätsmechanismen und einem nationalen Curriculum. Der Staat verpflichtet sich ebenfalls alle Schüler ohne Ansehen ihrer Religion, ethnischen Zugehörigkeit und ihres sozialen Status in diesem Sinne zu fördern und keine Diskriminierung zuzulassen.

Im „Gesetz über die mittlere Bildung“ wird die Schulbildung in Georgien geregelt, mit der der Staat zwei Ziele verfolgt. Erstens will er Bedingungen schaffen, damit der Schüler zu einer freien Person mit nationalen und universellen menschlichen Werten heranwächst. Zweitens will er dem Schüler helfen, seine intellektuellen und physischen Fähigkeiten zu entfalten, ihn mit nötigem Wissen versorgen und ihn dabei unterstützen, ein bürgerliches Bewusstsein

basierend auf liberal-freiheitlichen Werten zu entwickeln. Schließlich soll der Schüler sich auch seiner Rechte und Pflichten gegenüber der Familie, der Gesellschaft, dem Staat und der Umwelt bewusst werden.

Um diese Ziele zu erreichen, garantiert der Staat die grundlegenden Bedingungen: „(a) Offenheit des allgemeinen Bildungssystems und lebenslanger Zugang für alle. (b) Einbettung des georgischen allgemeinen Bildungssystems in den internationalen Bildungsraum. (c) Unabhängigkeit der öffentlichen Schule von religiösen und politischen Vereinigungen und Unabhängigkeit der privaten Schulen von politischen Vereinigungen“ (Georgisches Gesetz über mittlere Bildung 2005).

Des Weiteren garantiert der Staat die Entwicklung eines nationalen Schulcurriculums, administrative und finanzielle Autonomie der Schulen, Gewaltlosigkeit in Schulen, Integrationsunterricht und die Regulierung des Lehrerberufes. Artikel 11 gibt Schülern, Eltern und Lehrern das Recht, über gewählte Vertreter an der Schulverwaltung teilzunehmen und Artikel 13 regelt die politische Neutralität der Schule und verbietet alle Arten der Diskriminierung.

Die Regulierung des Bildungssystems und somit auch des Schulsystems untersteht in Georgien dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft. Das Ministerium organisiert das Bildungssystem über mehrere Zentren, welche seit 2004 gegründet wurden.[50]

Das zentrale Instrument des Bildungsministeriums für die inhaltliche Ausgestaltung der Bildungsreformen stellt jedoch nach wie vor das Schulcurriculum dar. Im folgenden Kapitel werden darin formulierte Anforderungen an die Fächergruppe Gesellschaftswissenschaften, in die das Fach „Bürgerkunde“ integriert ist, dargestellt.

Im neuen nationalen Schulcurriculum, das in Georgien im Schuljahr 2006/07 eingeführt wurde, steht nunmehr der einzelne Schüler mit seinen individuellen Voraussetzungen und Interessen im Mittelpunkt des Unterrichts (vgl. Georgisches Nationales Schulcurriculum für das Schuljahr 2009/10). Lernen bedeutet nach dem Curriculum den Erwerb von Kenntnissen sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Gewohnheiten und Beziehungen. Im Hinblick auf den Wissenserwerb steht die Wissensqualität im Mittelpunkt. Das Schulcurriculum für bürgerliche Bildung ist im nationalen Schulcurriculum für georgische Geschichte, georgische Geographie und andere Gesellschaftswissenschaften integriert. Laut Curriculum sind die Gesellschaftswissenschaften Bestandteil des Unterrichts auf allen drei Ebenen der schulischen Allgemeinbildung (Grundstufe 1.- 6. Klasse, Basisstufe 7. – 9. Klasse und Mittelstufe 10. -12.

[50] Unter anderen sind es folgende Zentren: Nationales Zentrum für Bildungsakkreditierung, Nationales Zentrum für Prüfungen, Zentrum für das nationale Schulcurriculum und Bewertung, Zentrum für berufliche Weiterbildung von Lehrern, Agentur für die Entwicklung der Infrastruktur für Bildung und Wissenschaft.

Klasse). In der Grundstufe sind Elemente der Gesellschaftswissenschaften in anderen Unterrichtsfächern wie Georgisch, Naturkunde, ethische Erziehung oder Mathematik integriert. In der 5. und 6. Klasse sind die Gesellschaftswissenschaften im Unterrichtsfach „Meine Heimat“ integriert, dessen Schwerpunkt auf der Vermittlung von Geschichte und Geographie liegt. In der Basisstufe werden Gesellschaftswissenschaften im Rahmen der Unterrichtsfächer georgische Geschichte beziehungsweise Weltgeschichte und Geographie vermittelt. In der 9. Klasse werden bürgerliche Bildung, Geschichte und Geographie getrennt als Einzelfächer unterrichtet.

In der Mittelstufe ist „bürgerliche Bildung“ mindestens ein Trimester Pflicht. In den 11. und 12. Klasse darf der Schüler zwischen vier Fächern der Gesellschaftswissenschaften wählen wie Ökonomie, Staat, Bürger und Recht. Diese Fächer sollen dem Schüler mit den Grundzügen der Politik-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften bekannt machen und ihnen darüber hinaus helfen, den Willen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu entwickeln (Georgisches Nationales Curriculum für das Schuljahr 2009/2010: 186).

Als Ziel der bürgerlichen Bildung in der Schule wird formuliert: „Die auf liberal-demokratische Werte basierte bürgerliche Erziehung soll dem Schüler helfen, sich gegenüber der Gesellschaft und dem Staat seiner Rechte und Pflichten bewusst zu werden sowie die theoretisch erworbenen Kenntnisse über Menschenrechte, Verwaltung und wirtschaftliche Entwicklung im Alltag umzusetzen. Darüber hinaus soll der Schüler als Bürger wichtige Fähigkeiten entwickeln.“ Diese Fähigkeiten sind: „Respektieren der Menschenrechte, Mitgefühl und Fürsorge, Heimatliebe, Prinzipientreue und Zivilcourage, Ehrlichkeit und Fleiß, Toleranz sowie das Respektieren von Gesetzen“ (Georgisches Nationales Curriculum für das Schuljahr 2009/2010: 4).

Im Schulcurriculum sind weitere anspruchsvolle Ziele formuliert, die verdeutlichen, welche hohen Anforderungen an die Fächergruppe Gesellschaftswissenschaften und auch an die neue Schule in Georgien gestellt werden: „Das Hauptziel dieser Fächergruppe ist es, bei dem Heranwachsenden als zukünftigem georgischen Bürger Fähigkeiten heranreifen zu lassen, die ihm erlauben seinen Platz in der Welt unter Berücksichtigung der geographischen, historischen, religiösen, politischen, kulturellen und ethnischen Realitäten einzunehmen. Neben der Versorgung mit Wissen und Informationen bezwecken diese Fächer bei den Schülern solche Eigenschaften herauszubilden, die sie auf das aktive und verantwortungsvolle Leben als Bürger vorbereiten. Diese Eigenschaften legen den Grundstein dafür, dass der zukünftige Bürger sich eigener und allgemeiner gesellschaftlicher Interessen bewusst wird,

seine und andere Kulturen sowie deren Vertreter respektiert und toleriert“ (Georgisches Nationales Curriculum für das Schuljahr 2009/2010).

Wie bereits oben erwähnt, sind im neuen nationalen Schulcurriculum ambitionierte Ziele formuliert. Es kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden, inwieweit diese Ziele in Georgien im Schulunterricht mit welcher Schwerpunktsetzung umgesetzt werden. Dafür wäre eine ausführliche Analyse der Lehrpläne, der Lehrbücher und letztlich des Unterrichts erforderlich. Die Einführung von Fächern wie „Meine Heimat“ und „ Patriotischen Erziehung“ (vgl. Kapitel 2.4 Bürgerliche Bildung in Georgien) sowie im Curriculum oft genannte Ziele wie „Heimatliebe“ lassen darauf schließen, dass der Schwerpunkt der Fächergruppe Gesellschaftswissenschaften und somit des Einzelfaches „Bürgerliche Bildung“ auf die Anerziehung von patriotischen Tugenden liegt, was auch explizit formuliert wird: „Das Ziel der Gesellschaftswissenschaften in der Schule ist es, die Entwicklung des Schülers zu einer patriotischen und verantwortungsbewussten Person zu unterstützen“ (Georgisches Nationales Curriculum für das Schuljahr 2009/2010: 181). Der mündige Bürger steht somit als Ziel nicht im Vordergrund des Schulcurriculums für bürgerliche Bildung. Vielmehr scheint das Nationalitätsproblem die Wahrnehmungen und das Definieren von Bildungszielen und ebenso die darauf ausgerichtete politische Bildung stärker zu dominieren. Erziehung bzw. Ermöglichung von Mündigkeit, auch als Mittel das Nationalitätsproblem zu bearbeiten, scheint nicht in den Blick zu kommen.

4.2 Organisation des Schulsystems und bisher realisierte Schulreformen

In Folge der Reformen wurde in Georgien die Schule sowohl organisatorisch als auch inhaltlich neu strukturiert. Auf organisatorischer Ebene wurden der Aufbau der Schulorganisation, wie die Dauer der Schulbildung, Schulverwaltung, Lehrerbildung und Entlohnung sowie die Schulfinanzierung neu gestaltet. Auf inhaltlicher Ebene wurden neue Anforderungen und Ziele an die Schulen formuliert und umgesetzt. Dies wird im neuen nationalen Schulcurriculum, in der Einführung neuer Schulfächer und in neuen Schulbüchern deutlich.

Im Rahmen des langjährigen Bildungsprojekts „Ilia Tschawtschawadse“ (Durchführungszeitraum 2004-2017) wurden bisher mit Bezug zur politischen Bildung folgende Schulreformen realisiert (eine Auswahl):

- Demokratisierung der Schule (Einführung der „Schülervertretung“, des „Schulrats“ und Wahl des Schuldirektors)
- Einführung neuer Unterrichtsfächer auf unterschiedlichen Klassenstufen („Bürgerkunde“ als Pflichtfach in der 9. und 10. Klassen, Wahlfach „Staat, Recht und

Ökonomie“ in der 11. und 12. Klassen sowie „Toleranzkunde“ in der 4. Klasse) (vgl. Georgisches Gesetz über Allgemeinbildung)

In Georgien wurde 2005 die in der Sowjetunion übliche 10-jährige und zuvor auch in Georgien etablierte Einheitsschule in ein dreigliedriges Schulsystem umgewandelt: Die Grundschule von der 1.-6. Klasse, die Basisschule von der 7.-9. Klasse und die Mittelschule von der 10.-12. Klasse. Eine abgeschlossene schulische Allgemeinbildung umfasst seit dem Schuljahr 2006/07 in der Regel 12 Jahre. Bis zur 9. Klasse besteht Schulpflicht. Danach kann eine berufliche Ausbildung aufgenommen werden. Mit dem Abschluss der 12. Klasse erlangt man die allgemeine Hochschulreife. Für die Aufnahme an der Universität müssen jedoch zusätzlich zentrale nationale Aufnahmeprüfungen abgelegt werden (die Zahl der Prüfungen variiert je nach Studienfach).

Im Zuge der Reformen wurden in der Schule mehrere demokratische Schulverwaltungsorgane wie der Schulrat, die Schuldirektion (der Schuldirektor wird vom Schulrat für 6 Jahre gewählt), der pädagogische Rat und die Schülervertretung mit dem Ziel eingeführt, eine demokratische Schulkultur zu etablieren. Zur strukturellen Reformen gehören ebenfalls die Umstellung des Bewertungssystems von 5 Einheiten (5 sehr gut - 1 sehr schlecht) in ein 10 Punktesystem (10 sehr gut – 1 sehr schlecht), das dem Lehrer helfen soll, dem Schüler ein präziseres Feedback zu seinen Lern- bzw. Misserfolgen zu geben, sowie die Einführung von Wahlfächern und die Umgestaltung der Schulfinanzierung.

Zu den zentralen Zielen der Reformen gehört die Dezentralisierung des Bildungssystems, mi der angestrebt wird die Autonomie der Schule zu stärken. Das soll sich darin äußern, dass die Schule sich zunehmend selbst verwalten darf. Bei der Wahl der Lehrbücher, des Lehrpersonals und der Festlegung des Schullehrplans soll ihr dabei freie Hand gelassen werden. Inwieweit diese theoretisch festgelegten Ziele ihre praktische Umsetzung finden, kann an dieser Stelle nicht adäquat beurteilt werden. In den Curricularen Vorgaben und dem Genehmigungsverfahren für Schulbücher[51] beispielsweise spiegelt sich das nicht entsprechend wieder.

Die Reformen beinhalten nicht nur organisatorische und formale Änderungen, sondern auch Änderungen grundsätzlicher, inhaltlicher Art. Dies betrifft insbesondere die Unterrichtsgestaltung und die Schulkultur. Für den Unterricht gilt ein integrativer Ansatz. Die

[51] Das Zentrum für das nationale Schulcurriculum und Bewertung schreibt die Schulbücher zum Wettbewerb aus, an dem die Verlage teilnehmen können. Das Zentrum bewertet die vorgestellten Bücher und klassifiziert sie nach ihrer inhaltlichen, methodischen und technischen Übereinstimmung mit den Anforderungen des nationalen Schulcurriculums. Anschließend wird eine Liste der klassifizierten und empfohlenen Bücher erstellt, aus der die Schule sich die Bücher für mindestens fünf Jahre aussuchen kann. Das gewählte Buch ist verbindlich für die gesamte Schule.

Umverteilung der Schüler in den Klassen nach ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit ist nicht zugelassen. Vielmehr sollen Schüler unterschiedlicher Begabung und mit unterschiedlichem Wissensgrad einander ergänzen und sich gegenseitig helfen neue Erfahrungen zu sammeln. Dies soll dazu beitragen, dass die Schüler nicht nur mehr Wissen erwerben, sondern sich zugleich zu besseren Bürgern entwickeln.

Bei der Unterrichtsgestaltung werden Empfehlungen erarbeitet bezüglich des Umgangs mit dem Lehrbuch seitens des Lehrers. Laut Schulcurriculum ist das Schulbuch an sich nicht als Unterrichtsprogramm zu verstehen. Dementsprechend soll der Lehrer nicht daran orientiert sein wie früher den ‚Stoff durchzugehen'. Vielmehr soll ihm das im Schulbuch enthaltene Unterrichtsmaterial wie Texte, Übungen und Illustrationen helfen, die im jeweiligen Fach festgelegten Standards zu erreichen. Das heißt, dass er an die Gestaltung des Unterrichtsstoffes schöpferisch herangehen soll: er kann einige Texte oder vorgeschlagene Aktivitäten aus dem Buch weglassen, den Zeitrahmen und die Reihenfolge der Themen ändern oder den Unterricht mit eigenen Aktivitäten ergänzen.

Zur Schulkultur heißt es im nationalen Curriculum, dass der Akzent auf der Entwicklung der persönlichen Werte und Eigenschaften liegen soll, die einen Schüler auszeichnen. Die Schule soll ihre Aufmerksamkeit insbesondere auf die Herausbildung solcher Werte legen wie Wertschätzung, Gerechtigkeit, gegenseitiger Respekt, Zuhören und Anerkennung anderer Meinungen.

Eine weitere neue Anforderung an die Unterrichtsgestaltung betrifft den Integrationsunterricht. Dies bedeutet, dass alle Schüler entsprechend ihrer speziellen Bildungsanforderungen maximal in den Lernprozess einbezogen werden sollen (vgl. Beschluss über die Entwicklung des Integrationsunterrichts in Georgien).

Wie oben deutlich wurde, werden an die moderne georgische Schule hohe Anforderungen gestellt. Es sind grundlegende Neuerungen, die im Zuge der Reformen umgesetzt werden sollen. Projektunterricht oder Integrationsunterricht erfordern beispielweise neue innovative Herangehensweisen und entsprechend qualifiziertes Lehrpersonal. Wie jedoch die Recherchen bereits im Vorfeld meiner Untersuchung gezeigt haben, waren die Schulen auf die Bildungsreformen vielfach nicht entsprechend vorbereitet. Ein akutes Problem stellte dabei die unzureichende Lehrerqualifizierung dar, auf die im nachfolgenden Kapitel ausführlich eingegangen wird.

4.3 Problemfelder bei der Umsetzung von Reformen – Zur Lehrerbildung und –fortbildung in Georgien

Die Auswertung der Experteninterviews,[52] die Recherchen im bildungspolitischen Umfeld in Georgien und die Durchführung der empirischen Untersuchung dort haben einige Erkenntnisse über die strukturellen Probleme des georgischen Bildungssystems sowie über die Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Bildungsreformen in Georgien erbracht.[53] Es lohnt sich, im Folgenden auf einige dieser Aspekte einzugehen.

Die Einführung von institutionellen Reformen in der Schule und die Verankerung des Faches „Bürgerkunde" im nationalen Schulcurriculum im Rahmen des langjährigen Bildungsprojekts „Ilia Tschawtschawadse" erfolgte in Georgien ohne vorherige grundlegende Analyse der Schulrealität und einer entsprechenden inhaltlich-organisatorischen Vorbereitung. Zudem wurden die Reformen in einem kurzen Zeitrahmen vorbereitet und infolge dessen ungeordnet umgesetzt. Die aus der mangelnden Vorbereitung resultierenden Probleme drücken sich auf unterschiedlichen Ebenen aus. An dieser Stelle gehe ich exemplarisch auf die Situation des Bürgerkundeunterrichts in der Schule ein. Wie schon oben angedeutet, besteht eines der dringendsten Probleme der georgischen Schulen in der mangelnden Qualifizierung der Lehrer, die sich angesichts der neuen Anforderungen, nicht zuletzt bei der Unterrichtsgestaltung überfordert fühlen. Diese Probleme treten im neuen Fach „Bürgerkunde" verschärft auf. Es gibt in Georgien keine für das Fach Bürgerkunde ausgebildeten Lehrer. Der Unterricht dieses Faches wird innerhalb der Schule unter den Lehrern aufgeteilt. In der Regel unterrichten das Fach Geschichts-, Geographie- oder Georgischlehrer. Ein zentraler Vorwurf gegenüber diesen Lehrern lautet, dass sie die Stunde des Bürgerkundeunterrichts für die eigenen „Hauptfächer" nutzen und für Bürgerkunde nur einen geringen Teil der Unterrichtszeit aufwenden. Begünstigt wird dies dadurch, dass Bürgerkunde kein „Prüfungsfach" ist und nicht als vollwertiges akademisches Fach wahrgenommen und weder vom Lehrpersonal noch von den Schülerinnen und Schüler ernst genommen wird. Das Zentrum für berufliche Entwicklung

[52] Die zehn Experten sind: 1) Referentin für Monitoring und Evaluation bei den Bildungsprogrammen im Ministerium für Bildung und Wissenschaft Georgiens, 2) Bildungspolitische Sprecherin der Partei „Neue Rechte", 3) Bildungspolitischer Sprecher der National-Demokratischen-Partei, 4) Lehrerin, die eine beratende Funktion beim Bildungsministerium innehat, 5) Projektleiter bei der Stiftung „Offene Gesellschaft" *(Open Society Georgia Foundation)*, 6) Abteilungsleiterin für nationales Curriculum im Bildungsministerium, 7) Leiter des Zentrums für bürgerliche Bildung beim Ombudsmann Georgiens, 8) Projektleiter im nationalen Zentrum für Akkreditierung der Hochschulbildung (*National Centre for Education Accreditation)* und früherer Leiter des Departements bürgerliche Bildung im Bildungsministerium 9) Lehrer, früherer Leiter des Zentrums für berufliche Entwicklung von Lehrern *(Teacher Professional Development Center)*, 10) wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität namens I. Tschawtschawadze, früher Mitarbeiter im Bildungsministerium, Arbeitsgebiet nationales Curriculum und bürgerliche Bildung. Die Interviews sind mit digitalem Aufnahmegerät aufgenommen worden und in dieser Form gespeichert.

[53] Zudem sprach ich im Rahmen der empirischen Erhebungen mit zahlreichen Lehrern, Schuldirektoren und Schülern. Diese Gespräche wurden von mir durch Notizen schriftlich festgehalten.

von Lehrern *(Teacher Professional Development Center)* in Tbilisi organisiert zwar mit finanzieller Unterstützung von amerikanischen, europäischen und internationalen Organisationen wie USAID, der Europäische Kommission und der Weltbank Fortbildungen für die Lehrer im Fach Bürgerkunde in Form von Wochenendseminaren und Lehrertrainings.[54] Diese Seminare werden von Experten jedoch als unkoordiniert und als inhaltlich ungenügend kritisiert.[55] Zudem werden die Angebote nur sporadisch bereit gestellt und die Teilnahme ist nicht verpflichtend. Folglich ist es möglich, dass ein einzelner Lehrer bereits an mehreren Qualifizierungsmaßnahmen und ein anderer an keiner teilgenommen hat. Eine institutionelle Verankerung der Lehrerausbildung für Bürgerkunde auf Hochschulebene wird vor diesem Hintergrund von den Experten dringend empfohlen.

Für die weitere Illustration der Probleme bei der Umsetzung der Schulreformen ziehe ich ein Interview vom 1. Mai 2009 heran, in dem Simon Janashia, damaliger Leiter des Zentrums für das nationale Schulcurriculum und Bewertung (*National Curriculum and Assessment Centre*), Tamar Meiphariani, Direktorin des Institutes für berufliche Weiterbildung von Lehrern (*Teacher Professional Development Center*), Giorgi Gakheladze, Experte für Gesellschaftswissenschaften am Zentrums für das nationale Schulcurriculum, Tamar Amzashvili, Schuldirektorin und Nino Goguadze, Mitglied der oppositionellen Parteienbündnisses „Allianz für Georgien“ über die Umsetzung der Schulreformen in Georgien diskutieren (vgl. Schulreformen 2009).

Die zentrale Kritik von Tamar Amzashvili (Schuldirektorin) in Bezug auf die Lehrer betrifft dessen fehlende oder mangelnde Qualifizierung, die nicht hinreichend ist sich den neuen Anforderungen anzupassen. „Das Problem der menschlichen Ressourcen wiegt sehr schwer und wenn dieses Problem nicht gelöst wird, werden wir nur auf der Stelle treten. […] Die größte Unzufriedenheit wird dadurch hervorgerufen, dass wir die Hauptakzentuierung nicht auf die Lehrer gelegt haben. Der Lehrer hat unter keinen Umständen die Erneuerung verstehen können, die die Reformen gebracht haben“ (vgl. Schulreformen 2009). Als Beispiel nennt sie den gescheiterten Integrationsunterricht in den georgischen Schulen.

Diese Einschätzung wird im Bericht 2009 des Ombudsmanns von Georgien bestätigt. Darin wird einerseits der Integrationsunterricht als eine der effektivsten Maßnahmen beschrieben, um Rechte von sozial schwachen Schülern zu stärken. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass die Qualifikation der Lehrenden niedrig ist und oft nicht ausreicht, um die angestrebten bzw. vorgegebenen Ziele zu erreichen: „Das Niveau der Lehrer im Bereich des

[54] Die Programme sind einsehbar unter: http://www.tpdc.ge/ Zuletzt eingesehen am 19.12.2012.
[55] Bei der Bezugsquelle handelt es sich um die Experteninterviews, die im Vorfeld der empirischen Untersuchung in Georgien von mir durchgeführt wurden (Siehe Fußnote 54).

Integrationsunterrichts ist sehr niedrig. Sie benötigen eine spezielle Vorbereitung und Weiterbildungsmaßnahmen“ (Ombudsmann von Georgien 2009c).

Die Überforderung der Lehrer durch die Anforderungen der Reformen im Bürgerkundeunterricht kam während der Untersuchung in Georgien bei den Gesprächen mit dem Lehrpersonal ebenfalls zur Sprache. So beklagte beispielsweise eine Lehrerin für „Bürgerkunde“, dass es ihr unmöglich sei, im Schuljahr den Lehrplan für Bürgerkunde zu absolvieren, da er viel zu umfangreich sei. Neben der Überfrachtung der Lehrbücher für Bürgerkunde kritisierte sie auch die mangelnden technischen (z. B. audiovisuellen) Hilfsmittel im Unterricht. Ein Mangel an Lehrbüchern in den Regionen wurde ebenfalls thematisiert.

Meiphariani (Direktorin des Institutes für berufliche Weiterbildung von Lehrern) kritisiert, dass die finanziellen Mitteln an der falschen Stelle ausgegeben worden sind: „Es sind wirklich Millionen ausgegeben worden und es ist nichts gemacht worden. Heute ist der Lehrer real in einer noch schwierigeren Lage als vor den Reformen. Der Lehrer befindet sich heute in völliger Unklarheit. […] Es laufen Trainings und der Lehrer versteht immer noch nicht, was wir von ihm verlangen“ (Schulreformen 2009). Janashia (damaliger Leiter des Zentrums für das nationale Schulcurriculum und Bewertung) teilt diese Einschätzung teilweise, weist aber auch darauf hin, dass Ergebnisse erzielt worden sind: „Untersuchungsergebnisse belegen, dass die Lehrer heute viel aktiver unterrichten. Sie stellen vermehrt Fragen an die Schüler, die das kritische Denkvermögen fördern. Sie lassen den Schülern immer mehr Zeit, ihre Antworten zu formulieren und vorzutragen und arbeiten besser mit Gruppen als vor den Trainings. Für die Vorbereitung der Lehrer ist aber tatsächlich weniger ausgegeben worden, als es notwendig gewesen wäre, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen“ (Schulreformen 2009).

Das Georgische Gesetz über die Allgemeinbildung regelt die Neuausrichtung des Lehrerberufes. Demnach sind als Lehrer Personen zugelassen, die die gesetzlich vorgeschriebenen Qualifikationen vorweisen können: eine Hochschulbildung in entsprechenden Fächern und zusätzlich ein durch eine bestandene Prüfung erworbenes Zusatzzertifikat (vgl. Georgische Gesetz über die Allgemeinbildung 2005). Die Lehrerzertifizierung ist für alle Lehrer verbindlich und Pflicht. Diese wird vom nationalen Zentrum für Prüfungen durchgeführt und soll die Eignung des Lehrers für den Beruf sicherstellen. Das Lehrerzertifikat wird vom Zentrum für berufliche Weiterbildung von Lehrern vergeben und ist für acht Jahre gültig. Die Lehrer werden fachlich und in ihrer pädagogischen Eignung geprüft. Nach Angaben des Zentrums für die berufliche Weiterbildung von Lehrern werden mit der Lehrerzertifizierung mehrere Ziele verfolgt. Unter

anderem ist es Ziel, den Status des Lehrerberufs zu erhöhen, die Lern- und Lehrqualität in allgemeinbildenden Einrichtungen zu steigern, den Kompetenzbereich des Lehrers zu erweitern sowie die Motivation unter den Lehrern zu erhöhen.[56]

Die Lehrerzertifizierungsmaßnahmen mögen einer der ersten Schritte sein, um die Qualität der Lehre in der Schule zu erhöhen, ausreichend sind sie jedoch nicht. Tabatadze vom Zentrum für Integration und interkulturelle Beziehungen betont wiederholt, wie unerlässlich Lehrerbildungs- beziehungsweise Lehrerfortbildungsmaßnahmen für eine qualitativ hochwertige Lehre an den Schulen sind. Er fordert den Staat auf, es nicht bei den einzelnen Lehrerzertifizierungsmaßnahmen zu belassen, sondern eine umfangreiche Ausbildung und Qualifizierung von Lehrern entsprechend der neuen Anforderungen zu garantieren (vgl. Tabatadze 2010b).

Im folgendem soll auf drei weitere Problempunkte eingegangen werden, die sowohl von den Expertinnen und Experten in Georgien thematisiert wurden, als auch während der Durchführung der empirischen Untersuchung dort sichtbar wurden. Der erste Aspekt betrifft die Tabuisierung der Politik in der Schule. Dies ist damit zu erklären, dass Politik in Georgien eine andere Bedeutung hat, als es in stabilen Demokratien üblich ist. Unter Politik wird in Georgien der Kampf um die Machtergreifung verstanden und nicht die Durchsetzung von Interessen. Dementsprechend ist das Bild der Politik in der Öffentlichkeit sehr negativ besetzt. Die Experten sehen dafür dilettantische Politiker und korrupte Beamte in der Verantwortung. Den Politikern werfen sie mangelnde Professionalität vor, da sie radikale Positionen vertreten und weder kompromiss- noch lösungsorientiert agieren würden. Nodia schätzt den Stand in der georgischen Politik ähnlich ein: „Die mangelnde Kultur des Konsenses und der Zusammenarbeit in der georgischen Politik führt zur deutlichen Polarisierung sowohl in der politischen Elite als auch in der Gesellschaft […]“ (Nodia 2009: 128). Die Bildungsverantwortlichen wollen nicht, dass diese Polarisierung der Gesellschaft in die Schule getragen wird und vermeiden die Thematisierung der aktuellen politischen Themen in der Schule. Diese Einschätzung wird auch von den Lehrkräften geteilt, die sich während der Durchführung der empirischen Untersuchung in Georgien mehrfach kritisch zum Untersuchungsfragebogen äußerten und dessen starke Politikbezogenheit beanstandeten (vgl. Kapitel 7.2).

Die Verdrängung der Politik aus der Schule hat entscheidende Nachteile für die effektive Gestaltung des Bürgerkundeunterrichts. Die Experten sprachen in diesem Zusammenhang

[56] Die Programmbeschreibungen sind verfügbar unter: http://www.tpdc.ge/?action=page&p_id=361&lang=geo Zuletzt eingesehen am 19.12.2012.

über eine gestörte Balance zwischen Theorie und Praxis und über unrealistische Forderungen, welche an die Schüler gestellt würden. Mit Theorie ist das in den Lehrbüchern für Bürgerkunde dargebotene theoretische Wissen über Demokratie, Bürgerrechte, Wahlen, Gerichtsbarkeit und freie Marktwirtschaft gemeint. Mit Praxis sind soziale, wirtschaftliche und kulturell-traditionelle Gegebenheiten in Georgien gemeint, die den Alltag von Kindern und Jugendlichen bestimmen. Das theoretische Wissen aus dem Lehrbuch steht in Georgien oft im Widerspruch zur Alltagsrealität der Schüler und löst Irritation aus. Damit besteht die Gefahr, dass das Missverhältnis zwischen Theorie und Praxis zu einem „offenen Geheimnis" wird, wie es in der sozialistischen Gesellschaftsordnung üblich ist (vgl. Kapitel 3.1.3). Nach Meinung der Experten wirkt sich diese Diskrepanz vernichtend auf die politische Bildung in Georgien aus. Als Konsequenz fordern sie mehr praxisbezogenes Lernen und weniger Theorie in der Schule.

Ein drittes Problemfeld stellt die Segregation der Regionen in Georgien dar, die für die Entwicklung der politischen Bildung dort gravierende Folgen hat. Alles „Neue" (z.B. neue Programme, Projekte, Initiativen und Ähnliches) sammelt und konzentriert sich tendenziell in der Hauptstadt (Quelle: Experteninterviews, vgl. Fußnote 54). In den Regionen entsteht somit ein Informationsvakuum und eine Unterrepräsentierung der gesellschaftlichen Innovationen. Dieses Phänomen beschreiben die Expertinnen und Experten als „Kaulquappenprinzip", das unbedingt zu stoppen sei. Sie sind der Ansicht, dass die Regionen durch entsprechende Programme (z.B. die Entwicklung von Medien, die Entwicklung des Nichtregierungssektors und die Entwicklung der Informationsversorgung) gezielt gefördert werden müssen.

5. Politische Bildung in international vergleichender Perspektive - Forschungsstand

Eine gute Übersicht über den Forschungsstand der international vergleichenden Untersuchungen über die politische Bildung Jugendlicher (in diesen Studien ist Georgien erwartungsgemäß nicht involviert) bieten Oesterreich (Oesterreich 2002: 29ff) und Biedermann/Reichenbach (Biedermann/Reichenbach 2009: 872-887). Zum Untersuchungszeitpunkt der vorliegenden Arbeit lagen mir weder auf internationaler noch auf nationaler Ebene Studien vor, die sich mit der politischen Bildung Jugendlicher in Georgien beschäftigen. Andere im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit relevante Studien, welche sich insbesondere mit gesellschaftspolitischen, wirtschaftlichen und kulturellen Fragen in Georgien beschäftigen, wurden im dritten Kapitel bei der Darstellung der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen für die Demokratieerziehung in Georgien berücksichtigt.

Bevor im Folgenden die zentralen Ergebnisse der Referenzstudie *Civic Education* von der IEA vorgestellt werden, sollen die Rahmenbedingungen für die Durchführung einer international angelegten empirischen Untersuchung geschildert werden. Die zweite internationale Studie zur politischen Bildung von Jugendlichen (*Civic Education Study*) wurde wie oben bereits erwähnt von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) im Jahr 1999 in 28 Ländern durchgeführt. Darunter sind auch die osteuropäischen Staaten sowie Russland vertreten (vgl. Schulz/Sibberns 2004; Torney-Purta et al. 2001).

In der Veröffentlichung über die politische Bildung von 14-jährigen in Deutschland schildert Oesterreich ausführlich die Rahmenbedingungen für die Entwicklung eines standardisierten Fragebogens, der in allen Untersuchungsländern einsatzfähig und konsensfähig sein musste. „Der Zwang zum Konsens" führte nicht nur dazu, dass die Untersuchung nur in Ländern mit vergleichbaren Gesellschaftsordnungen realisiert werden konnte, sondern hatte auch Konsequenzen für die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Untersuchung und die Entwicklung der Fragestellungen für den standardisierten Fragebogen. „Theoretische Fundierungen müssen diskursiv erarbeitet sein, das heißt, es müssen kooperativ Konzepte, Ziele und Forschungsfragen abgestimmt werden. Was politische Bildung ist, was alles unter einem solchen Begriff zu subsumieren ist, ob ein weites oder enges Verständnis der politischen Bildung der Untersuchung zu Grunde gelegt werden soll, muss gemeinsam festgelegt werden" (Oesterreich 2002: 20).

Um die Forschungsfragen abzustimmen, wurden in den 24 Ländern der IEA Studie in der ersten Phase der Untersuchung Fallstudien angefertigt. In Deutschland wurden für die erste Phase der Untersuchung die historische Entwicklung der politischen Bildung erarbeitet, Lehrpläne analysiert, eine Expertenbefragung durchgeführt und Schulprojekte aus dem Programm „Demokratisch Handeln" analysiert (Händle 1999).

Neben den oben beschriebenen Nachteilen eines Vorgehens unter Konsenszwang und den daraus resultierenden Einschränkungen bietet dieses Vorgehen auch Vorteile. „Die Vorteile eines diskursiven Vorgehens bestehen darin, dass die Definition der Ziele politischer Bildung, der verschiedenen Topoi, die erfasst werden sollen, und der Mechanismen der Verarbeitung eine für alle an der Untersuchung beteiligten Länder hohe Gültigkeit hat. Es werden nun Dinge erfragt, die in allen beteiligten Ländern dem Verständnis politischer Bildung entsprechen oder ihm zumindest nicht widersprechen. Erst durch einen solchen Konsens kann überhaupt die Validität einer international vergleichenden Untersuchung gewährleistet werden" (Oesterreich 2002: 21).

Gerade diese Vorgehensweise aber kritisieren Biedermann und Reichenbach. Wenn die Autoren die Herangehensweise der IEA auch nicht „schmälern“ wollen, so sehen sie in den IEA-Studien doch deutliche „Theoriedefizite“, welche typisch für solche länderübergreifend angelegten empirischen Untersuchungen seien. Die angenommene „Theorielosigkeit“ äußert sich, nach Ansicht der Autoren vor allem darin, dass nicht „[…] die Erforschung und Überprüfung der impliziten Theorie(n) bzw. der stillschweigenden Annahmen über die Konstrukte […] im Zentrum der benannten Untersuchungsbemühungen“ stehen, sondern „[…] Vergleiche von mehr oder weniger informativen Rohdaten“ (Biedermann/Reichenbach 2009: 881). „Zwar ist das Wissen um die empirischen Zusammenhänge in Fragen der politischen Bildung in den letzten Jahren (vor allem durch die IEA-Studien) vorangetrieben worden, wobei diese Untersuchungen vor allem methodisch überzeugen und darauf gründend interessante internationale Vergleiche hinsichtlich dem Stand des politischen Wissens, des Demokratieverständnisses und der politisch relevanten Handlungsbereitschaft ermöglicht haben. Gleichzeitig muss jedoch eingewendet werden, dass diese Untersuchungen den Maßstäben der Grundlagenforschung nicht genügen können, freilich eben, weil Erkenntnis überprüfende Motive nicht im Mittelpunkt stehen“, fügen die Autoren schlussfolgernd hinzu (Biedermann/Reichenbach 2009: 881). Zur Frage danach, welche Theorien in einer internationalen empirischen Untersuchung über die politische Bildung von Jugendlichen überprüft werden können, bleiben sie jedoch eine Antwort schuldig. Wie bereits in den Kapiteln 2.1 und 3 der vorliegenden Arbeit besprochen wurde, betont Oesterreich im Rahmen der IEA-Studie einerseits die Bedeutung von theoretischen Ansätzen, welche z. B. bei den politischen Lernprozessen von Jugendlichen eine zentrale Rolle spielen können, und argumentiert andererseits gegen die Sinnhaftigkeit, eine internationale Untersuchung über politische Bildung auf einen bestimmten Theorieansatz aufzubauen: „die Komplexität einer Bestimmung des Gegenstands und der Ziele politischer Bildung verschärft sich für eine internationale Untersuchung. So kann einem vergleichend angelegten Projekt, an dem 28 Nationen beteiligt sind, nicht der theoretische Ansatz einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin oder gar Theorietradition zu Grunde gelegt werden. Theoretische Fundierungen müssen diskursiv erarbeitet sein, das heißt, es müssen kooperativ Konzepte, Ziele und Forschungsfragen abgestimmt werden“ (Oesterreich 2002: 20; vgl. Kapitel 2.1 und 3).

Die Darstellung der Ergebnisse der internationalen Untersuchung konzentriert sich nun in erster Linie auf die empirischen Befunde aus den ehemals sozialistischen Ländern und aus Deutschland. Diese werden bei der Auswertung der Ergebnisse der georgischen Untersuchung als Referenzwerte herangezogen. Der Vergleich zwischen der georgischen und der IEA-

Untersuchung in den osteuropäischen Ländern ist vordergründig durch die ähnliche historische Prägung dieser Länder durch das vorherrschende kommunistische Staatssystem im 20. Jahrhundert begründet. Der Vergleich mit Deutschland als einem Land mit etablierter Demokratie ist ebenfalls von großem Interesse, da so die eventuell vorhandenen Unterschiede und Gemeinsamkeiten benannt werden können. Die im nachfolgenden Kapitel vorgestellten zentralen Annahmen, Fragestellungen und Hypothesen der vorliegenden Arbeit werden aus dem Forschungsstand der IEA-Untersuchung unter Berücksichtigung der Ausgangssituation in Georgien abgeleitet und expliziert (Siehe Kapitel 3).

Die Ergebnisse der IEA-Untersuchung sind Oesterreich (2002 und 2005) und Torney-Purta (2001) entnommen. Bei der Auswertung der deutschen Untersuchung wurden differenzierende Analysen nach Geschlecht und Ost-West vorgenommen. Sofern hier relevante beziehungsweise signifikante Ergebnisse vorliegen, werden diese in den Forschungsstand mit aufgenommen.

Die Darstellung des Forschungsstandes folgt dem thematischen Aufbau der IEA-Untersuchung. So wird eine gute Übersicht und bessere Anschaulichkeit aufrechterhalten.

Politisches Wissen

Der *Civic-Education*-Studie liegt ein Verständnis von politischer Bildung zugrunde, das von drei zentralen Säulen ausgeht. Deren Zielsetzungen können folgendermaßen definiert werden: Erwerb bzw. Vermittlung politischer Kenntnisse, Erwerb bzw. Vermittlung demokratischer Kompetenzen und Förderung der Bereitschaft zu politischem Handeln (Trommer 1999: 69 ff; Oesterreich 2002: 51).

Im standardisierten Fragebogen der internationalen Untersuchung wurden diese drei Bereiche der politischen Bildung durch entsprechende Fragenkomplexe operationalisiert. Die Problematik der Operationalisierung der Konzepte für eine internationale Untersuchung, an der in diesem Fall 28 Länder beteiligt waren, wurde im Kapitel 7.3 thematisiert.

Im Folgenden wird der erste Themenkomplex der Studie „Politische Kenntnisse“ vorgestellt. Den Ausgangspunkt für die Konzeption des Wissenstests bildet die Annahme, dass Kenntnisse über politische Zusammenhänge ausschlaggebend für das Verständnis von politischen Prozessen sind. Oesterreich argumentiert: „Politische Bildung für verantwortliches politisches Handeln erfordert ein Verständnis der Prinzipien und der politischen Wirklichkeit einer Gesellschaft. Dazu müssen Jugendliche politische Prozesse begreifen lernen. Dies wiederum geht nicht ohne Kenntnisse über politische Funktionszusammenhänge. Das

Verstehen der politischen Kenntnisse ist deshalb zentral für politische Bildung“ (Oesterreich 2002: 51).

In der *Civic-Education*-Studie wurden 38 Wissensfragen als *Multiple-Choice*-Items mit drei falschen und einer richtigen Antwortmöglichkeit formuliert. Da die Richtlinien der IEA die Veröffentlichung aller Wissensfragen nicht zulassen, wurden acht Wissensfragen veröffentlicht, welche in meinen Fragebogen aufgenommen wurden. Von diesen acht Fragen sind für den internationalen Wissenstest vier als Wissens*(knowledge)*- und vier als Fähigkeits*(skill)*items konzipiert worden. Diese Differenzierung wird von mir bei der Auswertung im Allgemeinen nicht übernommen (nur beim Vergleich der Ergebnisse zwischen Georgien und den osteuropäischen Ländern wird diese Differenzierung berücksichtigt), da begründete Zweifel bestehen, ob die als Fähigkeits*(skill)*items konzipierten Variablen tatsächlich politische Fähigkeiten messen (Oesterreich 2002: 251). Von den von mir aufgenommenen acht Fragen sind fünf aus dem Themenkomplex „Herausfinden einer richtigen Antwort zu einem bestimmten Thema“, eine Frage aus „Unterscheidungen zwischen Meinungen und Tatsachen“ speziell zum Thema Steuern, eine Frage aus „Verstehen von Karikaturen zu bestimmten Themen“ speziell zum „problematischen Umgang mit der Geschichte eines Landes in Geschichtsbüchern“ und eine Frage aus „Verständnis politischer Texte“ speziell zum „Wahlaufruf auf einem Flugblatt: Schlussfolgern, von welcher Partei ein bestimmtes Flugblatt stammt“. Der Wissenstest fragt im Wesentlichen das Wissen darüber ab, wie Demokratie funktioniert. Das gilt ebenso für die in die georgische Untersuchung eingegangenen acht Fragen. Dabei wird als Maßstab das westliche Modell der parlamentarischen Demokratie verwendet, „…wobei die konstitutionellen Aspekte im Vordergrund stehen“ (Oesterreich 2002: 254). Zur Frage, was der Wissenstest misst, meint Oesterreich: „Man kann den Fragebogen zur politischen Bildung am besten als einen reinen Wissenstest im Bereich der Kenntnisse zum demokratisch verfassten Rechtsstaat verstehen. Mit einem solch eher engen Verständnis wird jedenfalls der möglichen Fehlinterpretation vorgebeugt, der Fragebogen würde so etwas wie politische Kompetenzen messen. Solche Kompetenzen misst er eindeutig nicht“ (Oesterreich 2002: 255).

Deutsche Jugendliche schneiden im Wissenstest im Vergleich zu der internationalen Untersuchung durchschnittlich ab. Auf der internationalen Skala mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 20 liegt der Mittelwert der deutschen Jugendlichen für politisches Wissen bei 100. Vergleichsweise gut schneiden die deutschen Jugendlichen bei den Wissensitems zu formalen Merkmalen einer Demokratie ab, beispielsweise beim Herausfinden der Funktion von regelmäßigen Wahlen in einer Demokratie. Vergleichsweise

schwach sind sie beim Beantworten der Fragen zu Interessenvertretungen, insbesondere bei den Wissensitems zur Interessenvertretung von Arbeitnehmern und in der Regierung. Eine detaillierte Diskussion der Ergebnisse ist nicht möglich, da laut IEA-Richtlinien nur 8 der 38 Fragen aus dem Wissenstest veröffentlicht werden durften (Oesterreich 2002: 53).

Bei der differenzierenden Analyse nach Geschlecht und Ost-West (Ost- und Westdeutschland beziehungsweise neue und alte Bundesländer) ergab sich kein nennenswerter Unterschied. Jungen wissen politisch geringfügig mehr als Mädchen und Jugendliche im Westen ebenfalls geringfügig mehr als Jugendliche im Osten (Oesterreich 2002: 51ff). Die Unterschiede zwischen Ost und West führt Oesterreich auf die Prägungen durch unterschiedliche politische Systeme in den alten und neuen Bundesländern (DDR versus BRD) zurück (Oesterreich 2002: 58). Nach seiner Ansicht spielt in diesem Zusammenhang unter anderem die Vermittlung von politischem Wissen durch Lehrpersonen und Eltern, welche im Osten nicht in einer demokratischen Gesellschaftsordnung sozialisiert wurden und das demokratische System Deutschlands nicht aus eigener Erfahrung kennen, eine wichtige Rolle. Ebenfalls ins Gewicht fällt in diesem Zusammenhang der Umstand, dass das Lehrpersonal in den neuen Bundesländern fachlich wahrscheinlich weniger qualifiziert ist als das Lehrpersonal in den alten Bundesländern, welches über ein entsprechendes Studium an den Universitäten und Hochschulen verfügt (Oesterreich 2002: 58).

Der Wissenstest kam in den anderen ehemals sozialistischen Republiken zu unterschiedlichen Ergebnissen. Bessere Mittelwerte als die Jugendlichen in Deutschland erreichen Jugendliche aus ehemals sozialistischen Ländern wie Polen (111), Slowakei (105) und Tschechische Republik (103). Andere Länder aus dem ehemaligen Ostblock hingegen wie Estland (94), Litauen (94) und Rumänien (92) belegen ähnlich wie die lateinamerikanischen Länder Chile (88) und Kolumbien (86) die letzten Rankingplätze (Oesterreich 2002: 58). Das heißt, dass Jugendliche aus den 2004 der EU beigetretenen mitteleuropäischen Ländern über deutlich mehr politisches Wissen verfügen als die Jugendlichen aus den drei baltischen Staaten. Oesterreich erklärt diesen Umstand damit, dass in den mitteleuropäischen ehemals sozialistischen Staaten vermutlich früher eine Orientierung an westlichen Demokratiestandards stattgefunden hat als in den baltischen Staaten (Oesterreich 2005: 15). Es gibt jedoch auch Gemeinsamkeiten: „Jugendliche aus allen ehemals sozialistischen Ländern verfügen – sieht man sich die Zusammensetzung ihres politischen Wissens an – über deutlich bessere Kenntnisse zum demokratisch verfassten Rechtsstaat als über die Fähigkeit, aus politischem Wissen zu schlussfolgern“ (Oesterreich 2005: 15). So beantworten diese Jugendlichen „[…] Fragen zu formalen demokratischen Rechten und Fragen, die das

parlamentarische System betreffen, wie Wahlrecht, Funktion von Wahlen, Parlament und Parteien, Pressefreiheit“ deutlich besser als Fragen, welche alltagspraktische demokratische Rechte betreffen. Zum Beispiel beantworteten Jugendliche Fragen zur geschlechtsspezifischen Diskriminierung (der Grundsatz der Gleichbehandlung ist dann verletzt, wenn die Person wegen ihres Geschlechts beim gleichen Beruf schlechter bezahlt wird als die andere) deutlich schlechter. Ebenso schlecht konnten sie feststellen, ob es sich bei der Aussage „In vielen Ländern zahlen reiche Menschen höhere Steuern als ärmere Menschen“ um eine Meinung oder eine Tatsache handelt. Oesterreich resümiert: „Jugendliche aus den ehemals sozialistischen Ländern schneiden bei den reinen Wissensfragen deutlich besser ab als bei den Fragen zu politischen Schlussfolgerungen und sie sind besser über formale Merkmale der Demokratie unterrichtet als über die Rechte des Einzelnen“ (Oesterreich 2005: 17). Darin sieht er die Überlegungen bestätigt, wonach die Jugendlichen in Osteuropa ein Demokratieverständnis entwickeln, das „[…] weniger auf alltagspraktisch gelebter Demokratie beruht, sondern mehr auf formalem Wissen zum demokratisch verfassten Rechtsstaat, insbesondere dem parlamentarischen System“ (Oesterreich 2005: 18). Dies sieht Oesterreich zum Zeitpunkt der Untersuchung im Jahr 1999, nicht einmal zehn Jahre nach dem gesellschaftlichen Umbruch, nicht als verwunderlich und beurteilt die Ergebnisse der Untersuchung tendenziell positiv (Oesterreich 2005: 18).

Politische Handlungsbereitschaft

Politischer Partizipation bzw. Handlungsbereitschaft liegt in dieser Untersuchung ein sehr breites Verständnis zugrunde. Demnach werden unter politischer Partizipation neben einer Beteiligung an parlamentarisch-demokratischen Entscheidungsprozessen wie Wahlen und Mitarbeit in politischen Parteien alle Formen politischer Aktivitäten wie Protestverhalten, Demonstrationen und Organisation in Bürgerinitiativen, Umwelt- und Menschenrechtsgruppen, aber auch Formen von primär sozialen Aktivitäten wie Hilfe für sozial Schwache verstanden (Eikel/de Haan 2007). Zur politischen Partizipation wird demnach ein auf kollektive Ziele ausgerichtetes soziales Handeln ebenso gezählt wie illegale Formen des Protestverhaltens, die Regelverstöße und Verletzung von Gesetzen implizieren.
Dabei wird in der gängigen Forschungsliteratur (Eikel/de Haan 2007: 11) bei den politischen Partizipationsformen zwischen konventionellen und unkonventionellen Beteiligungsformen unterschieden. Unkonventionelle Beteiligungsformen werden zusätzlich in legale und illegale Formen der politischen Beteiligung unterteilt. Die *Civic-Education*-Studie hat dieses breit gefasste Verständnis der politischen Partizipation bei der Operationalisierung in ihrem

standardisierten Fragebogen umgesetzt. Vor dem Hintergrund der Möglichkeiten der Jugendpartizipation erscheint dies umso sinnvoller. Während Jugendliche (in diesem Fall 14jährige) noch nicht aktiv politisch partizipieren können, wie z. B. durch Wahlen oder die Kandidatur für ein politisches Amt, können sie Formen sozialen Engagements nachgehen, wie z. B. Hilfe für sozial Benachteiligte leisten oder im Umwelt- und Tierschutz aktiv werden. Eikel weist bezugnehmend auf entsprechende Studien (vgl. Deutsche Shell 2006; Reinders 2005) auf den hohen Stellenwert sozialen Engagements für (in diesem Fall deutsche) Jugendliche hin (vgl. auch Reinders 2009). Während Jugendliche kaum Vertrauen in die konventionelle Politik hegen und diese ihnen eher wenig Möglichkeiten zur aktiven Teilhabe bietet, können sie „[…] im Rahmen ihres Engagements mit anderen Menschen direkt zu tun haben und den Eindruck gewinnen, durch ihr Handeln Veränderungen herbei führen zu können“ (Eikel 2007: 10).

Für die empirische Erfassung von politischem Handeln Jugendlicher haben diese Vorüberlegungen insoweit Konsequenzen, dass die Fragen zum aktiven politischen Handeln von Jugendlichen nur als Einstellungsitems behandelt werden können. Oesterreich spricht in diesem Zusammenhang von der „[…] grundsätzlichen Schwierigkeit, politisches Handeln zu erfassen […],“ da „[…] in einer Fragebogenuntersuchung nur Handlungsbereitschaften bzw. Einstellungen zum politischen Handeln erhoben werden können und kein reales politisches Handeln“ (Oesterreich 2002: 60).

Folglich können die Antworten der Jugendlichen auf die Fragen, was sie, wenn sie erwachsen sind, wahrscheinlich tun werden, als Absichtserklärungen zum Befragungszeitpunkt verstanden werden. Der Zusammenhang zwischen den Absichtserklärungen von Jugendlichen und tatsächlichem Handeln wie Wahlverhalten lässt sich empirisch nicht belegen. Wobei das unterschiedliche Antwortverhalten von Jugendlichen in verschiedenen Ländern, wie aus der *Civic-Education*-Studie hervorgeht, durchaus als Unterschiede in deren Handlungsbereitschaft interpretiert werden kann.

Die Fragen zum sozialen politischen Engagement können hingegen aufgrund des hohen Realitätsbezugs für Jugendliche primär als reines soziales Engagement verstanden werden. Einige Autoren halten sie für Vorformen des politischen Handelns (Oerter 1998). Bezugnehmend auf die Perplex-Studie (Reinders 2005) geht Eikel sogar einen Schritt weiter: „Diese Erfahrungen von ‚Produktivität‘ und Wirksamkeit eigenen Tuns motivieren die Jugendlichen zu weiterem Engagement und aktiver Verantwortungsübernahme. Darüber hinaus konstatiert die Studie, dass je häufiger sich Jugendliche gesellschaftlich engagieren,

desto wichtiger ist ihnen nicht nur sozial verantwortungsvolles Handeln, sondern auch die Bereitschaft, sich politisch zu betätigen“ (Eikel 2007: 10).

Laut Oesterreich wird in allen 28 an der Untersuchung beteiligten Ländern politische Handlungsbereitschaft als ein wichtiges Lernziel der politischen Bildung angesehen, wenn auch die Schwerpunkte der Zielsetzung für die politische Bildung von Land zu Land variieren. In Deutschland erachten die im Vorfeld der *Civic-Education*-Studie befragten Expertinnen und Experten die Vermittlung von sozialer und politischer Handlungsbereitschaft wie „die Pflicht soziale Verantwortung zu übernehmen“ sogar für wichtiger als die Erfüllung traditioneller staatsbürgerlicher Pflichten wie „die Pflicht, die Staatsorgane (wie Polizei, Bundeswehr) zu respektieren“ (Trommer 1999: 144). In den Lehrplänen des Sozial- oder Politikkundeunterrichts der meisten Bundesländer ist soziale und politische Handlungskompetenz als Lernziel fest vorgegeben (Trommer 1999: 104).

In der IEA-Studie wurde die politische Handlungsbereitschaft in vier Bereiche aufgeteilt: Erfüllung demokratischer Pflichten, aktives konventionelles politisches Engagement, politisches soziales Engagement, friedliches politisches Protestverhalten und illegales politisches Protestverhalten.

Deutsche Jugendliche zeigen bei der Erfüllung demokratischer Pflichten wie wählen gehen und sich vor der Wahl über die Kandidaten zu informieren hohe Handlungsbereitschaft (71 %). Ebenso ist eine Mehrheit bereit sich sozial zu engagieren (55 %) und beispielsweise Zeit aufzuwenden, um armen oder älteren Menschen zu helfen. Beim aktiven konventionellen politischen Engagement (12 %) wie in eine politische Partei einzutreten und beim illegalen politischen Protestverhalten (13 %) wie Protestparolen auf Wände zu sprühen, sinkt die Zustimmung der deutschen Jugendlichen deutlich (Oesterreich 2002: 228). Jugendliche in Ost- und Westdeutschland unterscheiden sich in ihrer politischen Handlungsbereitschaft nicht wesentlich voneinander. Deutlichere Unterschiede ergeben sich beim Vergleich zu den ehemals sozialistischen Ländern Osteuropas. Insbesondere die Bürger der 2004 der EU beigetretenen mitteleuropäischen Länder wie Polen, Tschechien, Slowakei, Ungarn und Slowenien zeigen eine deutlich höhere Bereitschaft demokratische Pflichten zu erfüllen (83 %) als deutsche Jugendliche (71 %). In Russland ist die Bereitschaft wählen zu gehen hingegen am niedrigsten (65 %). Die Bereitschaft zum aktiven konventionellen politischen Engagement sowie zum illegalen politischen Protestverhalten ist generell unter den Jugendlichen in Osteuropa, unabhängig von den einzelnen Ländern, ähnlich niedrig wie in Deutschland. Deutlich höher ausgeprägt ist hingegen die Bereitschaft zum sozialen Engagement bei Jugendlichen aus Rumänien und Bulgarien (69 %) sowie Russland (68 %).

Übertroffen werden diese von den Jugendlichen aus Ländern Südeuropas wie Griechenland (78 %) und ärmeren Ländern Lateinamerikas wie Kolumbien (82 %). In anderen Bereichen der politischen Handlungsbereitschaft unterscheiden sich die Jugendlichen aus ehemals sozialistischen Ländern hingegen unwesentlich von den Jugendlichen reicher westlichen Industrienationen wie Deutschland (Oesterreich 2005: 31-35).

Demokratische Beteiligung in der Schule und tatsächliche Partizipation

Der *Civic-Education*-Studie liegt ein Schulkonzept zugrunde, wonach die Schule über den Fachunterricht in „politischer Bildung" hinaus ein Lernort für den Erwerb von demokratischen Handlungskompetenzen sein soll. So fasst Oesterreich zusammen: „Auch beim Vorhandensein eines eigenen Fachs für politische Bildung ist es allgemeine Aufgabe der Schule, politische Bildung zu vermitteln. Der Schwerpunkt des Bildungsauftrags an den Schulen liegt dabei eindeutig im Bereich des demokratischen sozialen Verhaltens. Schulen sollten eine Schulkultur haben, in der Jugendliche das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft entwickeln und üben können" (Oesterreich 2002: 72). Dieses Schulkonzept beruft sich auf die Konzepte der *Civic Education* und des Demokratie-Lernens, welche wiederum auf die Theorien von John Dewey, welcher Demokratie als Lebensform begreift, zurückgreifen (siehe Kapitel 2.1). Im Gutachten für das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben" definieren Edelstein und Fauser die Aufgabe der Schule bei der Demokratieerziehung folgendermaßen: „Das Programm ‚Demokratie lernen und leben' nimmt die Schule unter einer spezifischen, nämlich demokratiepädagogischen Perspektive in den Blick und fasst Demokratie als Qualität und als Aufgabe der Schule auf. Demokratie soll als Qualität des gemeinsamen Lernens in der Schule erfahren werden und zugleich Gegenstand des Lernens sein" (Edelstein/Fauser 2001: 21). Ausgehend von der Konzeption der *Civic Education* und der demokratiepädagogischen Theorie von John Dewey sieht Eikel es ebenfalls als „[…] eine zentrale Aufgabe von Schulen, ‚erfahrungsorientierte' Lernsituationen zu schaffen, für demokratische Meinungsbildung und -artikulation einerseits und für eine aktive Partizipation an gesellschaftlichen Aufgaben und Herausforderungen andererseits" (Eikel 2007: 16).

Schule soll damit den Schülern unterschiedliche Möglichkeiten zur Mitgestaltung bieten, indem sie unter anderem partizipationsfördernde Strukturen in der Unterrichtsgestaltung und im Schulleben entwickelt. Es wird neben vielen anderen vor allem zwischen drei klassischen Organisationsformen der schulischen Partizipation unterschieden:

- formale / repräsentative Formen wie Schülervertretungen und -parlamente, Schüler- und Jugendräte etc.;
- offene / basisdemokratische Beteiligungsformen wie Runde Tische, Versammlungen, Konferenzen und Klassenräte;
- projektorientierte Formen:

  „Zeitlich begrenzte, ergebnisorientierte und auf bestimmte Themen fokussierte Arbeitsformen wie z.B. Zukunftswerkstätten, Beteiligungs- und Planungszirkel oder in einer institutionalisierten Form auch entsprechend projektorientiert arbeitende Arbeitsgruppen, Schülerinitiativen oder auch Schülerfirmen“ (Eikel 2007: 21).

  Es ist von Land zu Land und von Schule zu Schule unterschiedlich wie eine partizipatorische Schulkultur gestaltet ist. Laut Oesterreich herrscht in allen 28 an der Untersuchung beteiligten Ländern ein Grundkonsens darüber, dass Schule ihren Schülern Beteiligungs- und Mitbestimmungschancen bieten soll, sei es durch Partizipation von Schülerinnen und Schülern an Schulgremien, durch Mitarbeit an Projekten oder andere Beteiligungsformen (Oesterreich 2002: 72).

  Ungeachtet der niedrigen Bereitschaft der deutschen Jugendlichen sich in der Schule demokratisch zu beteiligen (Oesterreich führt dies auf die Spezifik der deutschen Schulen wie Halbtagsunterricht zurück), schätzen sie die demokratische Beteiligung in der Schule als wichtig ein. Sie weisen jedoch im internationalem Vergleich und im Vergleich zu den ehemals sozialistischen Ländern einen deutlich niedrigen Zustimmungswert auf (z. B. stimmen dem Item „Wenn Schülervertreter/innen gewählt werden, die Vorschläge zur Lösung von Schulproblemen machen, wird es an der Schule besser“ 64 % der deutschen Jugendlichen zu. Im Gegensatz dazu sind es im internationalen Durchschnitt 84 %, die Zustimmung bei den ehemals sozialistischen Ländern liegt bei 85 %) (Oesterreich 2002: 75, 228).

  Wie schon oben diskutiert wurde, sind die Fragen zur politischen Handlungsbereitschaft als Einstellungsitems zu bewerten, da Jugendliche sich noch nicht wirklich politisch engagieren und die demokratischen Rechte eines Bürgers wahrnehmen können. Ein höherer Stellenwert wurde deshalb Fragen zu sozialem Engagement sowie zur Beteiligung in der Schule beigemessen, weil diese einen höheren Realitätsbezug für die Jugendliche haben. Ähnliches gilt nun für den unten vorgestellten Fragenkomplex „Mitarbeit in Gruppen“. Unter Gruppen sind unterschiedliche Institutionen und Strukturen wie Sportvereine, Clubs sowie kulturelle Vereinigungen wie Kunst-, Musik- oder Theatergruppen und Jugendorganisationen, Kirchen, aber auch Schülervertretungen und Schülerzeitungen zu verstehen, an denen Jugendliche tatsächlich mitwirken oder in einer anderen Form engagiert sein können bzw. wo sie

„mitmachen“ dürfen. Damit wurde der Versuch unternommen, nicht nur Einstellungen zur politischen und sozialen Handlungsbereitschaft zu erheben, sondern die tatsächliche Partizipation von Jugendlichen. Dieser Versuch erfolgt unabhängig davon, inwieweit diese Partizipationsformen als Vorformen des politisch-sozialen Engagements gelten können (es gibt keine empirischen Befunde darüber, die den Zusammenhang beispielsweise zwischen Engagement im Schulrat und späterem Engagement im Gemeinderat belegen können). In der internationalen Untersuchung wurde diese tatsächliche Beteiligung in 15 Gruppen abgefragt.
Demnach sind deutsche Jugendliche weniger in politischen und sozialen Jugendgruppen eingebunden als der internationale Durchschnitt und Jugendlichen aus den ehemals sozialistischen Ländern. Dies betrifft insbesondere die Mitarbeit und Mitbestimmung in Schülergremien, wo die Jugendlichen aus Osteuropa und Russland deutlich engagierter auftreten. Die deutschen Jugendlichen beteiligen sich hingegen stärker im sportlichen und künstlerischen Bereich. Sie sind Spitzenreiter bei der Mitgliedschaft in Sportvereinen. Diese scheinen in den ehemals sozialistischen Ländern weniger populär zu sein. Vermutlich haben sie sich zum Untersuchungszeitpunkt noch im Aufbau befunden (Oesterreich 2005: 35-38).

Politische Orientierungen von Jugendlichen – Einstellungen zur Demokratie, Pflichten des Einzelnen in der Gesellschaft und Aufgaben der Regierung

In der *Civic-Education*-Studie wurden drei Themenkomplexe erarbeitet, „Einstellungen zur Demokratie“, „Staatsbürgerliche Pflichten“ und „Aufgaben der Regierung“, um herauszufinden, welche Einstellungen und Meinungen die Jugendlichen zu demokratischen Werten sowie zur staatlichen Ordnung bzw. zur Regierung des Landes haben.
Den Hintergrund bildet die Annahme, dass eine positive Einstellung zur Demokratie und zum demokratischen Rechtsstaat von zentraler Bedeutung für die politische Bildung ist (Oesterreich 2002: 104). Für den ersten im Folgenden vorgestellten Themenkomplex „Einstellungen zur Demokratie“ wurden im internationalen Fragebogen unter der Frage „Was ist gut für eine Demokratie?“ 25 Items formuliert. Dabei wurde der Versuch unternommen, unterschiedliche theoretische Konzepte zu operationalisieren wie „Demokratie als individuelle Freiheit“ oder „Betonung von Pflichten des Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft“. Empirisch ließen sich diese Konzepte jedoch nicht bestätigen. „Vielmehr beantworteten die Jugendlichen die 25 Fragen auf der Basis ihrer Kenntnisse, was Demokratie ist und wie sie funktionieren sollte, sowie einer Grundhaltung, dass alles was sich gut anhört, auch gut für die Demokratie sein dürfte, und was sich schlecht anhört, schlecht für die Demokratie ist. Die Antworten bewegen sich also in einem Spannungsfeld von Wissen und

politisch korrektem Antwortverhalten, wobei Differenzierungen nach unterschiedlichen Konzepten weitgehend ausbleiben“ so Oesterreich (2002: 105).

Deutsche Jugendliche haben ein positives Bild von der Demokratie. „14-jährige Jugendliche haben ein einfaches, sich an den Kategorien gut und schlecht orientierendes Bild von der Demokratie: gut für die Demokratie ist, wenn individuelle Freiheiten und Bürgerrechte gewahrt sind, schlecht, wenn mächtige Einzelgruppen zu viel Einfluss in der Gesellschaft haben“ (Oesterreich 2005: 19). Osteuropäische Jugendliche unterscheiden sich in ihren Einstellungen zur Demokratie nicht nennenswert von Jugendlichen aus traditionellen westlichen Demokratien. Diese Haltung wird bei den Fragen zu den Pflichten des Einzelnen in der Gesellschaft deutlich. Sowohl deutsche als auch osteuropäische Jugendliche bekennen sich zu konventionellen staatsbürgerlichen Pflichten (wie ein guter Bürger/eine gute Bürgerin nimmt an jeder Wahl teil oder kennt die Geschichte seines/ihres Landes) und zum sozialen Engagement des Einzelnen für die Gesellschaft (wie ein guter Bürger/eine gute Bürgerin nimmt an Aktionen Teil, um Menschen in der Gemeinschaft zu helfen oder setzt sich für die Einhaltung der Menschenrechte ein). Dieses Antwortverhalten setzt sich beim Fragenkomplex „ Aufgaben der Regierung“ fort. Da der Staat im Sozialismus eine wesentlich dominantere Rolle als in den westlichen Demokratien beanspruchte, war erwartet worden, dass Jugendliche aus den ehemals sozialistischen Ländern ein höheres Anspruchsdenken an den Tag legten als westdeutsche Jugendliche. Diese Annahmen konnten jedoch in der Untersuchung nicht bestätigt werden: „Jugendliche aus den ehemaligen sozialistischen Staaten haben nur geringfügig höhere Ansprüche an den Staat als Jugendliche aus den reichen westlichen Industrienationen – vor allem in seiner Verantwortung für den wirtschaftlichen Bereich. Aber auch die Jugendlichen der reichen Industrieländer sind überwiegend nicht der Auffassung, die Regierung habe sich aus der Wirtschaft weitgehend herauszuhalten“ (Oesterreich 2005: 27).

Einstellungen zur politischen Gewalt

Die sechs Fragen zur politischen Gewalt wurden nur in der deutschen Untersuchung gestellt und für die georgische Untersuchung übernommen. Der Hintergrund dieses Fragenkomplexes ist die Annahme, dass Gewaltfreiheit die Voraussetzung für eine demokratische Gesellschaft ist und als eines der wichtigsten Ziele von politischer Bildung zu definieren ist. Oesterreich weist auf die grundsätzliche Schwierigkeit für die Jugendlichen hin, die Fragen nach dem Umgang mit politischer Gewalt zu beantworten: „Die Frage, wer wann berechtigterweise Gewalt in politischen Auseinandersetzungen ausüben darf, ist äußerst schwierig zu beantworten und überfordert möglicherweise 14-jährige Jugendliche“ (Oesterreich 2002:

171). Die Aufnahme des Fragenkomplexes in die Befragung ungeachtet der oben aufgeführten Problematik rechtfertigt er damit, dass „[…] Gewaltfreiheit ein erstrangiges Lernziel der politischen Bildung ist, das in einer Untersuchung zur politischen Bildung nicht ausgeklammert werden kann“ (Oesterreich 2002: 171). Die Motivation, den Fragekomplex zur politischen Gewalt in die georgische Untersuchung aufzunehmen, ergab sich aus der Aktualität dieser Thematik in Georgien. Georgien erlebt seit den 90er Jahren immer wieder politische Umwälzungen, in denen die Anwendung von politischer Gewalt eine wichtige Rolle spielte. Der Fragenkomplex „Einstellungen zur politischen Gewalt“ ist primär als Einstellung zur Anwendung von Gewalt in den politischen Auseinandersetzungen zu verstehen und folgt damit dem in der deutschen Untersuchung angewendeten Interpretationsmuster: „Die Frage nach der Berechtigung einer Anwendung politischer Gewalt ist eine grundsätzliche ethische Frage. Man wird die Antworten der Jugendlichen also mehr auf der Ebene eines allgemeinen Trends einzuschätzen haben: Wird Gewaltfreiheit in politischen Auseinandersetzungen bejaht oder wird sie es nicht?“ (Oesterreich 2002: 171).
Bei den Fragen bezüglich der Einstellung zur politischen Gewalt haben sich zwischen Ost und West vermutete Differenzen ebenfalls nicht bestätigen lassen. Sowohl die Jugendlichen aus den neuen als auch aus den alten Bundesländern lehnen Gewalt in politischen Auseinandersetzungen entschieden ab (Oesterreich 2002: 171-173), was den Gedanken nahelegt, dass auch in den östlichen Ländern ähnliche Phänomene zu beobachten sind.

Nationale Identifikation und Einstellungen zu den Rechten von weniger privilegierten Gruppen (Ausländer und Frauen)

Zur nationalen Identifikation wurden in der internationalen Untersuchung zwölf Fragen gestellt. Dabei handelt es sich ausschließlich um Fragen, welche die Identifikation mit der eigenen Nation und dem eigenen Land betreffen.
In diesem Fragenkomplex treten deutliche Unterschiede in den Einstellungen zwischen deutschen und osteuropäischen Jugendlichen zu Tage. Zuerst kann festgehalten werden, dass die deutschen Jugendlichen in Bezug auf die nationale Identifikation aus dem Rahmen der internationalen Untersuchung fallen und damit eine Sonderstellung einnehmen. Sie weisen die geringste nationale Identifikation im internationalen Vergleich auf (Oesterreich 2002: 139, 230). Die zweite Besonderheit betrifft den Zusammenhang zwischen nationaler Identifikation und Ausländerfeindlichkeit.
In der internationalen Untersuchung wurden zwölf Fragen zu den Rechten von ethnischen Minderheiten gestellt. Dabei wurde je nach gesellschaftspolitischer Entwicklung in den

jeweiligen Ländern mit unterschiedlichen Varianten des Begriffs „ethnische Minderheiten“ operiert. Im englischen Fragebogen steht der Begriff *immigrants* (Einwanderer). Im deutschen „Ausländer“. In einigen Ländern wurde von *ethnic groups*, also von ethnischen Gruppen gesprochen.

Bei den deutschen Jugendlichen besteht im Unterschied zu anderen Ländern ein positiver Zusammenhang zwischen nationaler Identifikation und Ausländerfeindlichkeit. „Hier wird die Besonderheit und Problematik einer nationalen Identifikation in Deutschland deutlich. Nationale Identifikation wird in Deutschland immer noch – auch von Jugendlichen der hier untersuchten Altersgruppe – als Nationalismus verstanden, der eine Ausgrenzung von Ausländern einschließt“, so Oesterreich (Oesterreich 2002: 230).

Die Mehrheit der deutschen Jugendlichen ist jedoch nicht ausländerfeindlich (wenn es auch im internationalen Vergleich die meisten ausländerfeindlichen Jugendlichen in Deutschland gibt). Deutsche Jugendliche sind bereit, Ausländern, insbesondere in den allgemeinen und grundlegenden politischen Bereichen, die gleichen demokratischen Rechte einzuräumen wie allen anderen (z. B. findet das Item „Die Kinder von Ausländern sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder“ unter deutschen Jugendlichen die höchste Zustimmung von 84 %. Der internationale Durchschnitt liegt allerdings noch höher bei 90 %). Bei den konkreten Fragen jedoch, die den freien Zugang zum Arbeitsmarkt oder die Beibehaltung der eigenen kulturellen Identität betreffen, sinkt die Zustimmung der deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich (Oesterreich 2002: 150). Die ostdeutschen Jugendlichen lehnen die Rechte von Ausländern noch deutlicher ab als die westdeutschen Jugendlichen (62 % Zustimmung bei den ostdeutschen Jugendlichen zu den Ausländerrechten im Gegensatz zu 74 % Zustimmung bei den westdeutschen Jugendlichen. Der internationale Durchschnitt liegt bei 82 %) (Oesterreich 2005: 30).

Dieses Bild ändert sich grundlegend bei der Einstellung zu den Rechten von Frauen. Deutsche Jugendliche sprechen sich für die Gleichstellung von Frauen aus (Oesterreich 2002: 173, 231). Sie weisen die höchsten Zustimmungswerte auf (89 %) und nehmen damit den Spitzenplatz im internationalen Vergleich ein. Ostdeutsche Jugendliche beziehen in dieser Frage noch deutlicher Position (die Zustimmung liegt bei 90 %) (Oesterreich 2005: 29).

Der Vergleich mit den ehemals sozialistischen Ländern offenbart, wie bereits oben angedeutet wurde, beträchtliche Unterschiede zwischen reichen westlichen Industrienationen und ehemals sozialistischen Ländern. Dies betrifft insbesondere die Gleichstellung von Frauen. Es zeigt sich, dass die osteuropäischen Jugendlichen ein konservativeres Frauenbild haben als die Gleichaltrigen in westlichen Ländern. Baltische Staaten (81 %), Russland (77 %),

Bulgarien und Rumänien (73 %) bilden das Schlusslicht bei der positiven Einstellung zu den Rechten von Frauen im internationalen Vergleich, wo der Durchschnitt bei 85 Prozent Zustimmung liegt (Oesterreich 2005: 29).

Wenn man das Antwortverhalten zu den einzelnen Items zur Gleichstellung von Frauen analysiert, wird folgendes Antwortverhalten deutlich: Jugendliche aus den ehemals sozialistischen Ländern (insbesondere Russland und Rumänien) sind bereit Frauen die gleichen Rechte zuzuerkennen wie Männern, wenn es eher allgemein formuliert ist wie bei dem Item „Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben wie Männer". Sobald jedoch eine problematische Situation beschrieben wird, wie bei dem Item „Wenn Arbeitsplätze knapp sind, haben Männer mehr Recht auf einen Arbeitsplatz als Frauen", sinkt bei den Jugendlichen die Zustimmung zur Gleichstellung von Frauen rapide (Oesterreich 2002: 176). Diese Haltung teilen die osteuropäischen Jugendlichen ferner mit den ärmeren südeuropäischen und südamerikanischen Ländern. Oesterreich erklärt diese ambivalente Einstellung von Jugendlichen mit der „[…] ökonomischen Verelendung von Frauen in diesen Gesellschaften" (Oesterreich 2002: 177). Ergänzend kann hinzugefügt werden, dass traditionelle konservativ geprägte Geschlechtermuster in diesen Fällen vermutlich ebenso eine große Rolle spielen wie das Fehlen von klassischen feministischen Frauenbewegungen, wie sie in den reichen Industrienationen Europas stattgefunden haben.

Bei der Zustimmung zu den Rechten von Ausländern sowie bei der nationalen Identifikation liegen die ehemals sozialistischen Länder im internationalen Durchschnitt. Die Zustimmung zu den Rechten von Ausländern liegt damit für die einzelnen Items zwischen 81 und 87 Prozent. Bei den Items zur nationalen Identifikation wie „Ich liebe mein Land" und „Die Fahne meines Landes ist mir wichtig" liegt die Zustimmung bei jeweils 90 und 87 Prozentpunkten (Oesterreich 2002: 142, 152).

Vertrauen in das politische System

Der zweite Themenbereich, in dem beträchtliche Unterschiede in den Einstellungen zwischen deutschen und osteuropäischen Jugendlichen zu Tage treten, betrifft das Vertrauen in das politische System. Während deutsche Jugendliche großes Vertrauen in die zentralen gesellschaftlichen (Polizei, Gerichte) und weniger in die politischen (Parteien, Regierung, Parlament) Institutionen haben (entspricht dem Trend in den reichen Industrieländern), vertrauen die osteuropäischen Jugendlichen sowie die Jugendlichen aus den ärmeren Ländern Südeuropas (Zypern, Griechenland, Portugal) sowie Südamerikas (Kolumbien, Chile) allen staatlichen Institutionen einschließlich Polizei und Gerichte wenig (dies gilt auch für

ostdeutsche Jugendliche). Die baltischen Staaten, Bulgarien, Rumänien und Russland belegen hier wieder die letzten Rangplätze. Oesterreich führt diese Ergebnisse auf die gesellschaftspolitischen Umbrüche in den ehemals sozialistischen Ländern zurück, in denen Gerichte und Polizei oft als Handlanger des politischen Systems fungierten und somit kein Vertrauen in der Bevölkerung gewinnen konnten. „Diese Ergebnisse spiegeln wahrscheinlich Erfahrungen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen der jeweiligen Länder wider. Das Vertrauen in die Politik ist in den ehemals sozialistischen Ländern stark erschüttert, sei es durch die Erfahrungen mit den alten Regimes oder durch Erfahrungen während und nach der Umbruchszeit“ (Oesterreich 2005: 39).

Politische Apathie

Die Fragen zur politischen Apathie wurden nur in der deutschen Untersuchung gestellt. Die deutschen Jugendlichen geben insgesamt ein ambivalentes Bild ab. Einerseits zeigen sie Anzeichen von Politikverdrossenheit und Apathie, indem sie die Einflussnahme auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und Politik eher skeptisch einschätzen. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen (54 %) stimmt dem Item zu „Was in der Welt passiert, kann ich doch nicht ändern“ und ebenso dem Item „Am besten kommt man zurecht, wenn man sich nur um die eigenen Angelegenheiten kümmert“ (52 %) (Oesterreich 2002: 133). Andererseits sieht sich nur ein Drittel der Jugendlichen als Opfer von Sachzwängen und eine überwiegende Mehrheit glaubt daran, dass durch politische Beteiligung die Gesellschaft zum Positiven verändert werden kann. Große Unterschiede ergeben sich beim Vergleich zwischen Ost und West. Die Jugendlichen aus den neuen Bundesländern zeigen sich deutlich skeptischer und politisch apathischer als westdeutsche Jugendliche. Die oben genannten Items zur politischen Apathie finden beispielsweise bei den ostdeutschen Jugendlichen bis zu 15 Prozentpunkte mehr Zustimmung als bei den westdeutschen Jugendlichen (Oesterreich 2002: 135).

Differenzen zwischen den Geschlechtern

Zwischen den Geschlechtern lassen sich in einigen Themenbereichen große Unterschiede beobachten. Dies betrifft insbesondere Themenbereiche wie die Gleichstellung von Frauen und Ausländern. Die Mädchen befürworten in stärkerem Maße die Gleichberechtigung von Frauen und Ausländern als die Jungen. Die Einstellungsunterschiede werden besonders deutlich, wenn es um die Beteiligung von Frauen an der Politik geht. 24 Prozent mehr Jungen (32 % Zustimmung) als Mädchen (8 % Zustimmung) meinen, dass Männer besser zur politischen Führung geeignet seien als die Frauen. Die geringste Differenz in der Zustimmung

betrifft hingegen das Item bezüglich der gleichen Bezahlung bei gleicher Arbeit (97 % Zustimmung bei den Mädchen und 92 % Zustimmung bei den Jungen). Oesterreich sieht für diese Differenzen zwischen den Geschlechtern neben grundsätzlichen Überzeugungen noch vorhandene Vorurteile verantwortlich und zieht folgende Schlussfolgerung: „In dieser Einschätzung zeigt sich […] als charakteristisches Grundmuster ein Widerspruch zwischen einer legalistischen Grundhaltung, die formalen Prinzipien von Gleichstellung anzuerkennen, und gleichzeitig geringer Bereitschaft, praktische Konsequenzen zu akzeptieren und eigene Privilegien aufzugeben“ (Oesterreich 2002: 179)

Weitere Differenzen zwischen den Geschlechtern betreffen politische Einstellungsfragen wie Einstellungen zur politischen Gewalt (Mädchen lehnen auch in Situationen die Anwendung von Gewalt ab, in denen Jungen bereit sind sie zuzulassen wie die Anwendung von Gewalt im Interesse politischer Grundrechte oder das Recht des Staates Gewalt anzuwenden) sowie Vertrauen in gesellschaftspolitische Institutionen (Mädchen haben ein geringeres Vertrauen in die etablierten gesellschaftlichen Institutionen) und die politische Handlungsbereitschaft. Bei Letzterem sind die Differenzen je nach Bereich unterschiedlich stark ausgeprägt. Bei konventionellen politischen Beteiligungsformen wie in eine Partei einzutreten oder für ein politisches Amt im Ort zu kandidieren, ist die Zustimmung bei den Jungen um etwa sechs Prozentpunkte höher, ebenso bei illegalem politischen Protestverhalten. Bis zu neun Prozent mehr Jungen sind eher bereit Protestparolen auf Wände zu sprühen als Mädchen. Viel deutlicher wird der Unterschied, wenn es darum geht, sich sozial zu engagieren. Bis zu 20 Prozent mehr Mädchen sind bereit Zeit aufzuwenden, um armen und älteren Menschen zu helfen sowie Geld für einen guten Zweck zu sammeln. Beim friedlichen politischen Protestverhalten, wie Unterschriften für einen offenen Brief zu sammeln, liegen die Mädchen ebenfalls um zwölf Prozentpunkte weiter vorne. Dieser Trend wiederholt sich bei der Zustimmung zur demokratischen Beteiligung in der Schule. Demnach glauben Mädchen eher an die Einflussmöglichkeiten von Schülervertretungen als Jungen (die Differenz beträgt allerdings nur sieben Prozentpunkte und ist damit eher gering).

Bei der tatsächlichen Partizipation bzw. Mitarbeit in Gruppen sind Geschlechterdifferenzen ebenfalls eher gering. Festzuhalten ist, dass Jungen verstärkt in Sportvereinen (4 % mehr Jungen als Mädchen) und in Computerclubs (13 % Differenz) anzutreffen sind, Mädchen beteiligen sich hingegen häufiger in einer „Kunst-, Musik- oder Theatergruppe“ (31 % Differenz) (Oesterreich 2002: 79-81).

Politisches Interesse

Das politische Interesse von Jugendlichen wurde in der internationalen Untersuchung mit der klassischen Frage erfasst: „Wie stark interessierst du dich für Politik?“ Die Probanden hatten die Möglichkeit unter folgenden fünf Antwortmöglichkeiten zu entscheiden: sehr stark, stark, mittel, wenig, überhaupt nicht. Deutsche Jugendliche zeigen ein mäßiges politisches Interesse. Nur 42 % der befragten Jugendlichen geben an, sich politisch zu interessieren, wobei Jungen deutlich interessierter (50 %) sind als Mädchen (36 %). Der Vergleich zwischen Ost- (34 %) und Westdeutschland (46 %) zeigt eine Differenz von zwölf Prozentpunkten zugunsten der Jugendlichen aus Westdeutschland.

Die differenzierende Analyse nach Geschlecht und Ost-West zeigt, dass Mädchen aus Ostdeutschland das geringste politische Interesse haben (27 %) im Gegensatz zu westdeutschen Jungen, die das höchste politische Interesse zeigen (53 %). Jungen aus Ost- und Mädchen aus Westdeutschland sind jeweils mit 40 % Zustimmung gleich mäßig an der Politik interessiert (Oesterreich 2002: 185).

Das geringe politische Interesse der Jugendlichen erklärt Oesterreich, indem er durch Zusammenhangsanalysen zeigt, was Jugendliche in erster Linie unter Politik verstehen. Demnach bezieht sich das politische Interesse von Jugendlichen auf die konventionellen politischen Prozesse. Politisch interessierte Jugendliche sind demnach bereiter, demokratische Pflichten, wie wählen gehen, zu erfüllen. Sie sind ebenfalls bereiter zu einer aktiven politischen Beteiligung, wie in eine politische Partei einzutreten. Die Zusammenhangsanalysen zwischen politischem Interesse und dem Interesse an politischen Themen in der Schule bestätigen diese Ergebnisse. Demnach interessieren sich politisch interessierte Jugendliche in der Schule eher für große politische Themen wie die europäische Integration und weniger für alternative Themen wie Tier- und Umweltschutz. Oesterreich kommt zu der Schlussfolgerung, dass das politische Interesse in der Untersuchung nicht politisch links bedeutet, sondern primär das Interesse an „großer“ konventioneller Politik. „Dieses Ergebnis gilt gleichermaßen für die reichen Industrieländer, die ehemals sozialistischen Länder und die ärmeren Länder Südeuropas und Südamerikas. […] Das heißt, das Verständnis von politischem Interesse ist international ziemlich einheitlich. Es wird darunter Interesse an traditioneller Regierungs-, Parlaments- und Parteienpolitik verstanden“ (Oesterreich 2002: 187).

Erwerb politischer Bildung

Deutsche Jugendliche geben an, politische Kenntnisse überwiegend durch Medien wie das Fernsehen zu erwerben. Den Medien folgen in der Rangliste Eltern, Schule und Gleichaltrige. Demnach geben 59 % aller befragten deutschen Jugendlichen an, ihre politischen Informationen aus Nachrichtensendungen und politischen Magazinen im Fernsehen zu erhalten. 38 bzw. 31 Prozent geben als Quelle die Gespräche mit Vater bzw. Mutter an. Nur 30 Prozent profitieren hingegen aus eigener Sicht vom Politikunterricht in der Schule und 25 Prozent wollen politische Kenntnisse im Unterricht in anderen Schulfächern wie Geschichte, Erdkunde oder Religion erworben haben.

Der Vergleich zwischen Ost und West ergibt zwar geringfügige, aber systematische Unterschiede. Demnach diskutieren die Jugendlichen aus Ostdeutschland weniger mit Erwachsenen, sowohl mit den Eltern als auch mit dem Lehrpersonal als die Jugendlichen aus Westdeutschland. „Zwischen der bereits in der Bundesrepublik Deutschland sozialisierten Generation von Jugendlichen unserer Untersuchung und der in der DDR sozialisierten Generation ihrer Lehrer und Lehrerinnen gibt es scheinbar eine weniger tragfähige Gesprächsgrundlage im Bereich Politik als zwischen den Generationen im Westen“ schlussfolgert Oesterreich (Oesterreich 2002: 87). Ergänzend könnte hinzugefügt werden, dass möglicherweise die in der sozialistischen Schultradition fehlende Diskussionskultur an dieser Stelle nachwirkt.

Die Zusammenhangsanalysen zwischen einem offenen Diskussionsklima im Unterricht und dem Erwerb politischer Kenntnisse zeigen, dass sich die Offenheit des Unterrichtsstils und die Bereitschaft der Lehrpersonals, die Jugendlichen zur eigenen Meinungsäußerung zu ermutigen, positiv auf den Erwerb von politischen Kenntnissen auswirken. Demnach korreliert die „Ermutigung zur freien Meinungsäußerung im Unterricht“ zu r = .22 mit der Aussage, in erster Linie politische Kenntnisse aus Gesprächen mit Lehrerinnen oder Lehrern erworben zu haben. Positive, aber eher schwache Korrelationen sind auch zu dem Erwerb von Kenntnissen aus dem Politikunterricht vorhanden (r = .14) und aus dem Unterricht in anderen Schulfächern (r = .19) (Oesterreich 2002: 87).

Einflussfaktoren der politischen Bildung

In den Zusammenhangsanalysen der deutschen Untersuchung konnten mehrere Einflussfaktoren auf die zentralen Ziele der politischen Bildung identifiziert werden. Untersucht wurde der Einfluss folgender sozialer Hintergrundvariablen wie Schulform, Wohnort, Geschlecht und Bildungsniveau der Eltern.

Die Variable Schulform zeigt vor allem auf politisches Wissen einen deutlichen Einfluss. Jugendliche, die auf das Gymnasien gehen, wissen politisch mehr als Jugendliche aus anderen Schulen wie Real- und Hauptschulen.

Der Wohnort beeinflusst die Einstellungen der Jugendlichen zu den Rechten von Ausländern. Jugendliche aus Ostdeutschland sind in dieser Hinsicht intoleranter als Jugendliche aus Westdeutschland.

Einen deutlichen Einfluss auf einige zentrale Ziele der politischen Bildung zeigt die Variable Geschlecht. Demnach sind Mädchen kompetenter im demokratischen Umgang mit anderen als Jungen, sie befürworten die Gleichstellung von Frauen und sind sozial engagierter. Sie zeigen sich zudem weniger rechtsextremistisch orientiert und weniger national identifiziert als Jungen (Oesterreich 2002: 204, 232).

Das Bildungsniveau der Eltern übt ebenfalls einen starken Einfluss auf bestimmte zentrale Ziele der politischen Bildung aus. Dies betrifft vor allem politisches Wissen, politisches Interesse und politische Handlungsbereitschaft. Der Haupteinfluss der Bildung der Eltern liegt in der Selektion der Schulform: „Das Bildungsniveau der Eltern und politisches Wissen hängen deshalb positiv zusammen, weil Kinder aus Elternhäusern mit höherer Bildung sehr viel häufiger auf Gymnasien gehen“ (Oesterreich 2002: 205).

In den Pfadanalysen wurden zusätzlich zu den drei Hintergrundvariablen Schulform, Geschlecht und Bildungsniveau der Eltern zwei weitere Variablen, politisches Wissen und soziale demokratische Kompetenzen, als Einflussfaktoren auf zentrale Ziele der politischen Bildung untersucht.[57]

Den theoretischen Hintergrund für diese Strukturgleichungsmodellierung bildet die Annahme, dass politische Bildung nicht nur politisches Wissen bedeutet, sondern bei den Bürgern bestimmte soziale Kompetenzen voraussetzt. Der intendierte „mündige“ Bürger versteht im Idealfall nicht nur die politischen Zusammenhänge und ist in der Lage sich eine eigene Meinung zu bilden, sondern er ist engagiert und demokratisch handlungsbereit. Das bedeutet, dass er seine Interessen entsprechend artikulieren und sich sowohl für sein als auch für das allgemeine Wohl einsetzen kann. Der deutsche Teil der *Civic-Education*-Studie geht davon aus, dass er dazu bestimmte „individualpsychologische“ Voraussetzungen bzw. soziale

[57] Dabei handelt es sich um folgenden Variablen: Demokratie als Chance einer freiheitlichen Interessenartikulation, Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen, politische Apathie, politisches Interesse, Selbsteinschätzung als politisch rechts oder links, Erfüllung demokratischer Pflichten, aktive konventionelle politische Beteiligung, soziales politisches Engagement, friedliches politisches Protestverhalten, Ablehnung illegalen politischen Verhaltens, gemeinsame Interessenartikulation von Schülern und Schülerinnen, individuelle Bereitschaft, zur Konfliktlösung in der Schule beizutragen, nationale Identifikation, Rechtsextremismus, positive Einstellung zu den Rechten von Ausländern, positive Einstellung zu den Rechten von Frauen sowie konservatives Familienbild.

demokratische Kompetenzen benötigt (Oesterreich 2002: 205). Entsprechende Fragenkomplexe waren ein fester Bestandteil der deutschen *Civic-Education*-Studie. In der internationalen Untersuchung wurde dieser Aspekt der politischen Bildung aufgrund von Schwierigkeiten, eine einheitliche länderübergreifende Definition von sozialen demokratischen Kompetenzen zu bilden und vor allem wegen den damit verbundenen Problemen bei der empirischen Erfassung weitgehend ausgeklammert.[58]

Die deutsche *Civic-Education*-Studie versteht hingegen den Erwerb von sozialen demokratischen Kompetenzen als eines der zentralen und wichtigsten Ziele der politischen Bildung, denn gute Demokraten sollen sich nicht nur durch „gute politische Kenntnisse, politisches Engagement und politische Handlungsbereitschaft", sondern vielmehr durch eine „demokratische Grundhaltung" auszeichnen (vgl. Oersterreich 2002: 33). „Menschen müssen fähig sein, die Interessen anderer Menschen als im Prinzip legitim anzuerkennen, mit anderen zu interagieren, zu kooperieren und Kompromisse zu schließen. Dazu gehören die Bereitschaft und das Vermögen, sich in andere hineinfühlen und hineindenken zu können" (Oesterreich 2002: 34).[59]

Es darf an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass auf der theoretischen Ebene die deutsche *Civic-Education*-Studie beim Verständnis von sozialer demokratischer Kompetenz an die Autoritarismustheorie anknüpft, welche jedoch laut Oesterreich nur als ein Hilfskonstrukt herangezogen wird, da sich in der sozialwissenschaftlichen Forschung das klassische Autoritarismuskonzept „[…] als Indikator für antidemokratische Persönlichkeitsmerkmale und undemokratisches Verhalten […]" aufgrund methodologischer Schwierigkeiten empirisch vielfach als unverlässlich erwiesen hatte (Oesterreich 2002: 35). Aus diesen Gründen wurde der *Civic-Education*-Studie eine von Oesterreich entwickelte Skala zugrunde gelegt, welche die Fragen zur politischen Einstellung ausklammert und sich ausschließlich auf persönliches Verhalten und individuelle Gefühle konzentriert. Darüber hinaus wurden in der deutschen Untersuchung unterschiedliche Aspekte von demokratischen Kompetenzen wie soziale Empathie sowie Kooperations- und Kompromissbereitschaft durch entsprechende Items direkt erfasst (vgl. Oesterreich 2002: 36).

[58] In den verschiedenen Ländern werden politische Bildung und dementsprechend daraus resultierende Bildungs- und Erziehungsziele unterschiedlich breit definiert.

[59] Bereits in der Expertenbefragung in Deutschland im Vorfeld der *Civic-Education*-Studie wurde ein breites Verständnis für Demokratie deutlich. Die befragten Experten betonten die Wichtigkeit von individuellen Rechten der einzelnen in der Gesellschaft und ihre Pflichten gegenüber der Gemeinschaft gleichermaßen. Demnach meinten 90 Prozent, dass „Demokratie von der Verantwortung aller für das Gemeinwesen ausgeht" (Händle 1999: 140). Die Items „die Pflicht, auf andere Rücksicht zu nehmen" und „die Pflicht, soziale Verantwortung zu übernehmen" fanden bei Expertinnen und Experten ebenfalls eine hohe (90 %) Zustimmung. Der überwiegende Teil der Befragten war zudem der Meinung, dass diese beiden sozialen Pflichten zu den „wichtigsten Lernzielen" in der Sekundarstufe I gehören sollten (vgl. Händle 1999: 144).

In den Pfadanalysen der deutschen Untersuchung verringerte sich der Einfluss der Einflussgrößen Geschlecht, Schulform und Familie auf die zentralen Zielvariablen der politischen Bildung zugunsten von politischem Wissen und sozialen demokratischen Kompetenzen, wobei der Einfluss von sozialen demokratischen Kompetenzen sich noch stärker zeigte als der Einfluss von politischem Wissen. Oesterreich sieht in diesem Befund eine Bestätigung dafür, dass in den Schulen die Vermittlung von demokratischen Kompetenzen in der politischen Bildung nicht nur gefördert, sondern mindestens der gleiche Stellenwert zuteil werden muss wie der Vermittlung von politischem Wissen. „Dies verdeutlicht die Wichtigkeit einer Ergänzung der Analysen und Praxis zur politischen Bildung durch einen persönlichkeitsspezifischen Ansatz. Insbesondere im Bereich eines sozial engagierten politischen Handelns, aber auch im Einsatz für die Rechte von weniger privilegierten Gruppen sowie der Ablehnung rechtsextremistischer Haltungen sind demokratische Kompetenzen von entscheidendem Einfluss“ (Oesterreich 2002: 225). Damit argumentiert Oesterreich auf der Basis der Befunde der IEA-*Civic-Education*-Studie entschieden für die Ergänzung und stärkere inhaltliche Ausgestaltung der politischen Bildung mit dem demokratiepädagogischen Ansatz und steht damit in der Tradition der *Civic Education* und der Demokratieerziehung von John Dewey (vgl. Kapitel 2.1).

6. Zentrale Fragestellungen und Hypothesen der empirischen Untersuchung

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit werden folgende zentrale Fragestellungen untersucht:

1. Welche Einstellungen zu den demokratischen Idealen, zur staatlichen Ordnung und zur politischen sowie sozialen Partizipation finden sich bei Schülerinnen und Schülern in Georgien?
2. Wie ist der Stand des politischen Wissens bei den georgischen Jugendlichen und wie ist ihre politische Handlungsbereitschaft einzuschätzen?
3. Von welchen (sozialen) Faktoren sind die Einstellungen, politisches Wissen sowie die politische Handlungsbereitschaft der georgischen Jugendlichen beeinflusst?
4. Und im Anschluss an die *Civic Education* Studie: Welche Auswirkungen haben einerseits politische Kenntnisse und andererseits soziale Orientierungen auf politische Einstellungen und politisches Handeln? (vgl. Oesterreich 2002: 206)

Um diese forschungsleitenden Fragestellungen zu beantworten, wurden im Rahmen der georgischen Untersuchung ein Instrument in enger Anlehnung an die *Civic Education* Studie entwickelt, mit dem folgende, für die politische Bildung relevante Bereiche erfasst werden

sollen: Politisches Wissen, Politische Handlungsbereitschaft, Tatsächliche Partizipation bzw. Mitarbeit in Gruppen und demokratische Beteiligung in der Schule, Politische Orientierungen von Jugendlichen – Einstellungen zur Demokratie, Pflichten des Einzelnen in der Gesellschaft und Aufgaben der Regierung, Einstellungen zur politischen Gewalt, Nationale Identifikation und Einstellungen zu den Rechten von weniger privilegierten Gruppen (Ethnische Minderheiten und Frauen), Vertrauen in das politische System, politische Apathie, politisches Interesse, Erwerb politischer Bildung und Informationsverhalten. Für diese Bereiche werden im Folgenden - im Anschluss an die empirischen Befunde und die spezifischen Bedingungen in Georgien Annahmen und Hypothesen formuliert. In diesem Kontext werden auch Annahmen für differenzierende Analysen nach sozialen Hintergrundvariablen wie Geschlecht, Familie und Wohnort getroffen um den Einfluss dieser Faktoren auf die zentralen Ziele der politischen Bildung zu untersuchen. Dies erfolgt, wie bereits oben erwähnt wurde, auf der Grundlage der in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellten Forschungsergebnisse aus der IEA *Civic Education* Studie sowie der in den Kapiteln 2, 3 und 4 diskutierten Ausgangssituation für die politische Bildung in Georgien.

Politisches Wissen

Es ist davon auszugehen, dass georgische Schülerinnen und Schüler im Gegensatz zu den Gleichaltrigen aus Deutschland ebenso wenig auf im Alltag gelebte Demokratie zugreifen können wie Jugendliche aus osteuropäischen Ländern zum Untersuchungszeitpunkt der IEA Studie im Jahr 1999. Dementsprechend sollte die Fähigkeit, aus dem Wissen heraus schlussfolgernd zu urteilen oder zu handeln, niedriger ausgeprägt sein als bei den deutschen Jugendlichen und ähnlich wie bei den Jugendlichen aus den osteuropäischen Ländern. Das höhere Wissensniveau der osteuropäischen Jugendlichen gegenüber den georgischen würde sich dadurch erklären, dass durch die Beitrittsperspektive zur EU wahrscheinlich ein höheres Maß an Wissensvermittlung über den demokratisch verfassten Rechtsstaat stattgefunden haben wird als es in Georgien bis zum Untersuchungszeitpunkt in den Jahren 2008/09 der Fall war (Oesterreich 2005: 15).

Die befragten georgischen Jugendlichen hatten höchstens ein Jahr Unterricht in „Bürgerkunde“. Dieses Fach ist neu an georgischen Schulen, die Lehrer sind entsprechend nicht fortgebildet, das Unterrichtsmaterial ist nicht auf dem gewünschten Stand und der Bürgerkundeunterricht muss im Schulalltag oft anderem, vermeintlich „wichtigerem“ Unterrichtsstoff weichen. Auf der anderen Seite sind georgische Schülerinnen und Schüler bei bestimmten Themen politisch sensibilisiert, da sie die mit Transformationsprozessen

verbundenen gesellschaftspolitischen Umwälzungen unmittelbar miterlebt haben und immer noch miterleben. Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Hypothese:

Hypothese 1: Es ist zu erwarten, dass die georgischen Jugendlichen deutlich schwächer im Wissenstest abschneiden als die Gleichaltrigen in Deutschland. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass die georgischen Jugendlichen durch ihre spezifische Lebenssituation für die Themen wie undemokratische Regierungsformen oder Geschichtsfälschung besonders sensibilisiert sind. In ihrem Antwortverhalten sollte sich dies dahingehend widerspiegeln, dass sie bei diesen Fragen besser abschneiden als bei den restlichen Fragen wie Gleichstellung zwischen den Geschlechtern.

Politische Handlungsbereitschaft

In der IEA Untersuchung zeigten die Jugendliche eine hohe Bereitschaft demokratische Pflichten zu erfüllen, wie wählen zu gehen, und eine niedrige Bereitschaft, sich politisch zu engagieren, wie in eine Partei einzutreten. In Georgien hatten zum Untersuchungszeitpunkt bereits mehrere Präsidentschafts- und Parlamentswahlen stattgefunden. Über Wahlen als einem der wichtigsten demokratischen Instrumente zum Machtwechsel und zur -legitimation herrscht in Georgien eine breite gesellschaftliche Übereinstimmung. Daher ist es wahrscheinlich, dass die Jugendlichen in Georgien Wahlen eine große Bedeutung beimessen und bereit sind, als zukünftige Bürgerinnen und Bürger diese demokratische Pflicht zu erfüllen. Wie im Kapitel 3.1.2 dargelegt wurde, existiert in Georgien hingegen keine Kultur des flächendeckenden bürgerschaftlichen und vor allem politischen Engagements. Daher kann bei den Jugendlichen auch keine hohe Bereitschaft zum konventionellen politischen Handeln erwartet werden. Aus gleichen Gründen sind ausgeprägt hohe Bereitschaften zur friedlichem sowie illegalem politischen Protestverhalten nicht zu erwarten. Eine lange Tradition des sozialen Engagements hingegen genießt in eher ländlichen und christlich geprägten Georgien eine lange Tradition und breite gesellschaftliche Anerkennung. Daraus ergibt sich folgende Hypothese:

Hypothese 2: Es ist zu erwarten, dass eine Mehrheit der befragten georgischen Jugendlichen bereit ist, demokratische Pflichten zu erfüllen. Bei der konventionellen politischen Beteiligungsbereitschaft ist hingegen ein deutlich niedrigeres Engagement zu erwarten. Die höchste politische Handlungsbereitschaft ist im Bereich des sozialen Engagements und die niedrigste sowohl bei den Formen des friedlichen politischen als auch des illegalen politischen Protestverhaltens zu erwarten.

Hypothese 2.1: Es ist zu erwarten, dass signifikant mehr Jugendliche bereit sind zur Parlamentswahl zu gehen als in eine politische Partei einzutreten.

Hypothese 2.2: Es ist zu erwarten, dass signifikant mehr Jugendliche bereit sind Zeit aufzuwenden, um armen oder älteren Menschen zu helfen als zur Parlamentswahl zu gehen oder in eine politische Partei einzutreten.

Hypothese 2.3: Es ist zu erwarten, dass signifikant weniger Jugendliche bereit sind, Unterschriften für einen offenen Brief zu sammeln oder Protestparolen auf Wände zu sprühen als zur Parlamentswahl zu gehen oder in eine politische Partei einzutreten.

Tatsächliche Partizipation

Die demokratischen Beteiligungsformen wie Schülervertretungen sind in Georgien im Zuge der Bildungsreformen nach 2004 eingeführt und in den Schulen etabliert worden (vgl. Kapitel 4.3). Sowohl gemeinnützige Vereine als auch Sportvereine sind in Georgien hingegen nach wie vor unterrepräsentiert, daher ist eine hohe Beteiligung in solchen Gruppen seitens der Jugendlichen in Georgien nicht zu erwarten. Als Freizeitbeschäftigung kommen für georgische Jugendliche eher Computerclubs in Frage (diese sind ebenfalls neu in Georgien und wecken hohes Interesse bei den Jugendlichen, die dort hauptsächlich Computerspielen nachgehen). Eine höhere Beteiligung in der Kirche, speziell im Gottesdienst ist aufgrund der großen Popularität der Kirche in Georgien ebenfalls zu erwarten (vgl. Kapitel 3.2.1). Deswegen ist folgendes anzunehmen:

Hypothese 3: Es ist anzunehmen, dass georgische Jugendliche ähnlich wie die Jugendlichen aus ehemals sozialistischen Ländern sich mehr in Schulgremien als in Sportvereine beteiligen.

Politische Orientierungen von Jugendlichen – Einstellungen zur Demokratie, Pflichten des Einzelnen in der Gesellschaft und Aufgaben der Regierung

Demokratie gilt in Georgien, ähnlich wie in den ehemals sozialistischen Ländern, als ein anzustrebendes politisches System, von dem man sich Freiheit und Wohlstand verspricht. Sowohl durch die regierende politische Elite als auch in den Medien wird Demokratie als solches und als Hoffnungsträger propagiert (vgl. Kapitel 4). Da die Jugendliche in Georgien nicht nur das Versprechen, sondern auch die Schattenseiten der Abwesenheit einer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung kennen, ist zu erwarten, dass sie nicht nur ein gutes Bild von der Demokratie haben, sondern erkennen können, was schlecht für die Demokratie ist und daher mindestens so demokratisch eingestellt sind, wie die Gleichaltrigen in Deutschland und in den ehemals sozialistischen Ländern. Daraus resultiert die Annahme,

dass georgische Jugendliche die konventionellen staatsbürgerlichen Pflichten wie wählen zu gehen ebenso befürworten wie die Übernahme von sozialer Verantwortung des Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft. Angesichts dessen, dass in Georgien auf der einen Seite Armut und hohe Arbeitslosigkeit herrschen, auf der anderen Seite jedoch zuverlässige staatliche soziale Sicherungssysteme fehlen wie z. B. eine tragfähige Krankenversicherung und Arbeitslosenhilfe, dürfte den Jugendlichen die Bedeutung des sozialen Engagements des Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft besonders bewusst sein. In der IEA Untersuchung hat sich die Annahme, die Jugendliche aus den ehemals sozialistischen Ländern würden höhere Erwartungen an den Staat hegen als andere Gleichaltrige, nicht bestätigt. Analog dazu ist es in der georgischen Untersuchung nicht zu erwarten, dass Jugendliche ein höheres Anspruchsdenken gegenüber dem Staat an den Tag legen als die Jugendlichen in der Referenzstudie. Das systematische staatliche Versagen in den 90er Jahren der gesellschaftspolitischen Umbrüche dürfte zudem die Erwartungen an den Staat generell gedämpft haben. Es ist jedoch denkbar, dass georgische Jugendliche gerade bei aktuellen und drängenden Problemen der Gesellschaft wie Arbeitslosigkeit, Inflation oder Gesundheitswesen mehr Handlungsbedarf seitens des Staates sehen. Insbesondere im sozialen Bereich ist es denkbar, dass die Erwartungshaltung entsprechend hoch ist. Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 4: Die Orientierungen der georgischen Jugendlichen entsprechen den westlich geprägten Demokratiestandards.

Das soll sich folgendermaßen äußern:

Hypothese 4.1: Die überwiegende Mehrheit der georgischen Jugendlichen befürwortet freiheitlich-demokratische Rechte jedes Einzelnen wie das Recht auf freie Meinungsäußerung und lehnt zugleich undemokratische Regierungspraktiken wie eine Einflussnahme auf die Gerichte oder Zensur und Korruption ab.

Hypothese 4.2: Die Mehrheit der georgischen Jugendliche bekennt sich ähnlich wie deutsche und osteuropäische Jugendliche zu den konventionellen staatsbürgerlichen Pflichten wie „ein guter Bürger/eine gute Bürgerin nimmt an jeder Wahl teil“ und zur sozialen Verantwortung des Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft wie „ein guter Bürger/eine gute Bürgerin nimmt an Aktionen teil, um Menschen in der Gemeinschaft zu helfen“.

Hypothese 4.3: Es ist zu erwarten, dass die Mehrheit der georgischen Jugendlichen gegenüber der Regierung ein leicht höheres Anspruchsdenken an den Tag legt als ihre deutschen Altersgenossen, insbesondere im sozialen Bereich wie „für jeden eine medizinische

Grundversorgung zu sichern“ oder „Arbeitslosen einen angemessen Lebensstandard zu sichern“.

Einstellungen zur politischen Gewalt

Bezüglich der Einstellungen der georgischen Jugendlichen zur Anwendung von politischer Gewalt kann keine eindeutige Aussage getroffen werden. Einerseits kann angenommen werden, dass Jugendliche in Georgien ähnlich wie deutsche und osteuropäische Jugendliche Gewalt in politischen Auseinandersetzungen ablehnen. Andererseits ist die Ausgangssituation in Georgien eine Besondere und unterscheidet sich erheblich von der politischen Lage sowohl in Deutschland als auch in den ehemals sozialistischen Ländern. Unmittelbar vor dem Erhebungszeitpunkt haben in Georgien innenpolitische Auseinandersetzungen stattgefunden (massive Proteste der Opposition und Protestkundgebungen im November 2008), indem z. B. polizeiliche Gewalt (seitens des Staates) zum Einsatz kam. Hinzu kommt der russisch-georgische Krieg im August 2008 (vgl. Kapitel 3.1.1). Es bleibt die Frage zu untersuchen, wie Jugendliche diese Situation verarbeitet und welche Einstellungen sie zur Anwendung von politischer Gewalt unter den oben beschriebenen Umständen entwickelt haben. Dennoch kann angenommen werden, dass:

Hypothese 5: Georgische Jugendliche der Anwendung von politischer Gewalt überwiegend ablehnend gegenüberstehen, wenn auch ein größerer Unsicherheitsfaktor vorhanden ist und die Ablehnungsquote vermutlich geringer ausfällt als bei den deutschen Jugendlichen.

Nationale Identifikation

Deutsche Jugendliche nehmen im Hinblick auf die nationale Identifikation wie in Kapitel 5 dargestellt werden konnte, eher eine Sonderrolle ein und sind daher als Referenzgruppe nicht aussagekräftig (deutsche Jugendliche sind in der IEA Untersuchung mit Abstand am wenigsten national identifiziert). Zudem wird in Georgien wie in den Kapiteln 4.1-4.3 gezeigt wurde, die national-patriotische Erziehung zunehmend betont. Eine entscheidende Rolle spielen dabei mutmaßlich das „nationale Erwachen“ und der Kampf für die Unabhängigkeit nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion ebenso wie Dauerkonflikte mit den abtrünnigen Republiken und die diesbezüglichen kriegerischen Auseinandersetzungen, welche das Land in einen Zustand der ständigen außenpolitischen und nationalen Bedrohung versetzen.

Hypothese 6: Es wird angenommen, dass georgische Jugendliche ähnlich wie Jugendliche aus den ehemals sozialistischen Ländern eine hohe nationale Identifikation aufweisen und sich somit von den deutschen Jugendlichen deutlich unterscheiden.

Einstellungen zu den Rechten von weniger privilegierten Gruppen (Ethnische Minderheiten und Frauen)

Einerseits leben in Georgien traditionell unterschiedliche Nationen neben- und miteinander, andererseits sind die Beziehungen zwischen den Nationalitäten, insbesondere auf der politischen Ebene, vielfach zerrüttet und mit gegenseitigen Vorurteilen überschattet. Maßgeblich verantwortlich können dafür unter anderem das Erbe der sowjetischen destruktiven Nationalitätenpolitik und die postsozialistischen ethnischen Konflikten gemacht werden (vgl. Kapitel 3.3). Es besteht in Georgien somit ein eher angespanntes Verhältnis zwischen der georgischen Mehrheit und anderen ethnischen Minderheiten, zudem verschärft die wirtschaftliche Lage zusätzlich das Konkurrenzdenken.

Bezüglich der Gleichstellung von Frauen ist von den georgischen Jugendlichen keine westlich moderne aufgeklärte Haltung zu erwarten. In Georgien herrschen einerseits traditionell geprägte Rollenbilder und andererseits fehlt in dieser Hinsicht jegliche Aufklärungsarbeit. Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Hypothese:

Hypothese 7: Bei den Einstellungsfragen zu den weniger privilegierten Gruppen wie ethnischen Minderheiten und Frauen ist bei den georgischen Jugendlichen eher eine konservative Haltung zu erwarten. Es ist denkbar, dass georgische Jugendliche analog zu den Jugendlichen aus der Referenzuntersuchung eher bereit sind, den weniger privilegierten Gruppen generell die gleichen Rechte einzuräumen, nicht jedoch in den problematischen Situationen, in denen sie vermeintlich selbst Kompromisse eingehen müssten.

Das äußert sich folgendermaßen:

Hypothese 7.1: Signifikant mehr Jugendliche stimmen dem Item zu „Ethnische Minderheiten sollten in unserem Land die Möglichkeit haben weiter ihre eigene Sprache zu sprechen“ als dem Item „Ethnische Minderheiten sollten genau die gleichen Rechte haben wie jede/r andere in unserem Land“.

Hypothese 7.2: Signifikant mehr Jugendliche stimmen dem Item zu „Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben wie Männer“ als dem Item „Wenn die Arbeitsplätze knapp sind, haben Männer mehr Recht auf einen Arbeitsplatz als Frauen“.

Vertrauen in das politische System

In der Sowjetunion und in den 90er Jahren der gesellschaftspolitischen Umbrüchen in Georgien galten die dortigen zentralen gesellschaftlichen und politischen Institutionen als korrupt und als Handlanger der regierenden Klasse. Sie genossen wenig Vertrauen und

Glaubwürdigkeit in der Bevölkerung. Diese Situation hat sich in Georgien nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion nicht grundlegend geändert, obwohl seit 2004 viele zentrale Institutionen wie das Polizeiwesen reformiert wurden. Es bleibt abzuwarten, ob dieser Umstand Auswirkung bei den Vertrauensfragen zum politischen System zeigen kann. Gegenwärtig ist noch eher mit skeptischen Haltungen zu rechnen.

Hypothese 8: Analog zu den Ergebnissen aus den ehemals sozialistischen Ländern ist zu erwarten, dass georgische Jugendliche den gesellschaftlichen und politischen Institutionen wenig Vertrauen entgegenbringen.

Politische Apathie

Deutsche, insbesondere ostdeutsche Jugendliche zeigten sich in der Untersuchung eher skeptisch und neigten zu apathischem Antwortverhalten. Dies kann jedoch nicht ohne weiteres auf georgische Jugendliche übertragen werden. Gerade vier Jahre vor dem Untersuchungszeitpunkt haben die Jugendliche in Georgien durch die „Rosenrevolution" 2003 einerseits erfahren können, dass es möglich ist Einfluss auf die gesellschaftlichen Verhältnisse sowie auf die Politik zu nehmen, um Veränderungen herbeizuführen. Andererseits haben sie erfahren müssen, dass der gesellschaftspolitische Wandel auch viele „Verlierer" hat und dass grundlegende Erneuerungen z. B. im Gesundheitswesen oder wirtschaftlicher Aufschwung zumindest kurz- und mittelfristig ausgeblieben sind. Da die Auswirkungen dieser Ereignisse auf die Einstellungen der Jugendlichen schwer eingeschätzt werden können, soll hier die Forschungsfrage prinzipiell offen gestellt und geklärt werden:

Fragestellung 5: Wie schätzen die Jugendlichen ihre Chancen zur Einflussnahme auf die gesellschaftlichen Verhältnissen und Politik ein und wie stehen sie zur antizipierten Autonomie?

Es ist jedoch zu erwarten, dass die ethnischen Minderheiten im heutigen Georgien ihre Lage ein wenig skeptischer einschätzen als die georgische Bevölkerungsmehrheit. In Kapitel 3.3 konnte gezeigt werden, dass die ethnischen Minderheiten in Georgien zu den weniger privilegierten Gruppen gezählt werden können. Sie haben sowohl im Bildungssystem als auch auf dem Arbeitsmarkt weniger gute Chancen als die ethnischen Georgier. Daran anschließend soll geprüft werden:

Hypothese 9: Jugendliche der ethnischen Minderheiten sehen ihre Zukunft düsterer als Jugendliche georgischer Herkunft und neigen daher zur apathischeren Aussagen als die georgischen Gleichaltrigen.

Differenzen zwischen den Geschlechtern

In der IEA Untersuchung konnten zum Teil erhebliche Differenzen zwischen den Geschlechtern festgestellt werden. Mädchen zeigten sich demnach sozial kompetenter als Jungen. Sie sprachen sich sowohl für die Gleichstellung von Frauen als auch von Ausländern in stärkerem Maß aus als die Jungen. Zugleich zeigten sie stärkere politische Handlungsbereitschaft beim sozialen politischen Engagement, die Jungen hingegen zeigten höhere politische Handlungsbereitschaft bei der konventionellen politischen Beteiligung. Da es keine weitere Referenzstudien und Anhaltspunkte für gegenteilige Annahmen in Georgien bestehen, werden für die georgische Untersuchung die Geschlechterdifferenzen in den Themenkategorien überprüft, in denen in der IEA Untersuchung die größten Unterschiede festgestellt werden konnten.

Hypothese 10: Wesentliche Unterschiede bei den Einstellungsfragen zwischen den Geschlechtern sind in folgenden Themenbereichen zu erwarten: Gleichstellung von Frauen und Rechte von ethnischen Minderheiten, politische Handlungsbereitschaft und soziales Engagement, Vertrauen in die gesellschaftspolitische Institutionen und Einstellungen zur politischen Gewalt.

Hypothese 10.1: Mädchen befürworten in stärkerem Maße sowohl die Gleichstellung von Frauen als auch die Rechte von ethnischen Minderheiten als die Jungen.

Hypothese 10.2: Mädchen sind in Fragen der politischen Handlungsbereitschaft weniger als Jungen bereit sich politisch zu engagieren, wie in eine Partei einzutreten oder für ein politisches Amt im Ort zu kandidieren, dafür umso stärker, sich sozial zu engagieren, wie Geld für gute Zwecke zu sammeln oder Zeit aufzuwenden, um armen oder älteren Menschen zu helfen.

Hypothese 10.3: Mädchen lehnen Gewalt in politischen Auseinandersetzungen noch stärker ab als Jungen.

Differenzen zwischen den Wohnorten

Bei der Analyse der Ausgangssituation und der Rahmenbedingungen für politische Bildung in Georgien wurde die Benachteiligung der Regionen gegenüber der Hauptstadt thematisiert (vgl. Kapitel 3.1.2). Beispielsweise stellt die Konzentration der zivilgesellschaftlichen Organisationen in der Hauptstadt ein ernstzunehmendes Problem für die Entwicklung der Regionen in Georgien dar. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Benachteiligung der Regionen in Georgien auch in den anderen Bereichen wie Arbeitsmarkt und Bildungswesen herrscht. Somit steigen die Chancen in den zentralen Regionen für außerschulische

Beschäftigungsmöglichkeiten, Bildungs- und Freizeitangebote und sinken in den dezentralen Regionen. Daher kann erwartet werden, dass die Unterprivilegierung der Regionen gegenüber der Hauptstadt Auswirkung auf politische Bildung insgesamt hat. Diese Annahme soll anhand folgender Hypothesen überprüft werden:

Hypothese 11: Es ist zu erwarten, dass zwischen den Wohnorten in Georgien zum Teil große Differenzen im Hinblick auf die Annäherung an die zentralen Ziele der politischen Bildung wie z. B. politisches Wissen und politische Handlungsbereitschaft bestehen. Die Jugendlichen in der Hauptstadt würden demnach in diesen Bereichen tendenziell „bessere" Ergebnisse als ihre Gleichaltrigen in den Regionen zeigen.

Hypothese 11.1: Je zentraler die Jugendlichen wohnen, desto mehr politisches Wissen haben sie.

Hypothese 11.2: Je zentraler die Jugendlichen wohnen, desto stärker partizipieren sie.

Hypothese 11.3: Bei der Gleichstellung von Frauen und bei den Rechten von ethnischen Minderheiten sind Jugendliche aus dezentralen Wohnorten konservativer eingestellt als die Gleichaltrigen in der Hauptstadt.

Politisches Interesse

In der IEA Untersuchung wurde durch Zusammenhangsanalysen belegt, dass das politische Interesse bei den Jugendlichen Interesse an der „großen" Politik und weniger Interesse an „alternativen" Themen wie Umweltschutz oder Gleichstellung von weniger privilegierten Gruppen bedeutet (vgl. Kapitel 5). Dieses Verständnis von Politik war in den an der IEA Untersuchung beteiligten Ländern einheitlich. Für die georgische Untersuchung wäre im Hinblick auf den unterschiedlichen Untersuchungszeitpunkt der IEA Studie und der Untersuchung in Georgien von Interesse zu beobachten, ob die Themen, welche in den 90er Jahren in Deutschland als alternativ galten, inzwischen auch in Georgien in der „großen" Politik angekommen sind. In diesem Fall würde die Unterscheidung zwischen „alternativen" Themen und Themen, die traditionell in dem Bereich der „großen" Politik fallen, nicht mehr zutreffen. Vor diesem Hintergrund wird folgende Hypothese formuliert:

Hypothese 12: Wie in den Ländern der IEA Studie bedeutet politisches Interesse bei den georgischen Jugendlichen Interesse an den Themen der „großen" Politik wie z. B. Integration Georgiens in die EU und NATO und weniger an den „alternativen" Themen wie z. B. die Gleichstellung von Mann und Frau.

Erwerb politischer Bildung und Einflussfaktoren auf die zentralen Ziele der politischen Bildung

In der IEA Untersuchung konnten mehrere Einflussfaktoren auf den Erwerb von politischen Kenntnissen festgestellt werden. Der Zusammenhang zwischen einem offenen Diskussionsklima im Unterricht und dem Erwerb politischer Kenntnisse seitens der Jugendlichen ist insofern von besonderem Interesse, da er, würde er auch für die georgische Untersuchung zutreffen, weitreichende Konsequenzen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung in Georgien haben kann.

Es ist ebenfalls von großem Interesse herauszufinden, welche sozialen Hintergrundvariablen Einfluss auf die zentralen Ziele der politischen Bildung in Georgien haben können. Es wird analog zur IEA Untersuchung angenommen, dass das Geschlecht, das Bildungsniveau der Eltern, die Schulform bzw. die Dauer der schulischen Ausbildung und der Wohnort eine entscheidende Rolle dabei spielen. Der Einfluss der sozialen Hintergrundvariablen wird in der offenen Fragestellung um zwei weitere Variablen „politisches Wissen“ und „soziale Orientierung“ ergänzt und die oben formulierte Forschungsfrage in Anlehnung an die Forschungsfrage der deutschen Untersuchung für die georgische Untersuchung definiert (Siehe Fragestellung 4).

Hypothese 13: Die Qualität des Diskussionsklimas in der Klasse beziehungsweise die Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zur freien Meinungsäußerung zu ermutigen, hat einen positiven Einfluss auf den Erwerb politischer Kenntnisse seitens der Jugendlichen.

Hypothese 14: Die politische Bildung in Georgien wird durch die Faktoren Geschlecht, Bildungsgrad der Eltern, Schule und Wohnort beeinflusst.

Hypothese 15: Politisches Wissen und soziale Orientierung üben auf die zentralen Ziele der politischen Bildung (demokratische Einstellungen, politische Handlungsbereitschaft, politisches Interesse etc.) einen signifikanten Einfluss aus. Dabei fällt ihre Wirkung unterschiedlich stark aus. Ähnlich wie in der deutschen Untersuchung ist der Einfluss von politischem Wissen auf diese Ziele stärker ausgeprägt als der Einfluss von sozialen Orientierungen.

7. Forschungsdesign - Methodischer Ansatz und Durchführung der quantitativen Untersuchung

7.1 Zielpopulation und Stichprobe

Als die zu untersuchende Grundgesamtheit für die Hauptuntersuchung wurden ähnlich wie in der internationalen *Civic Education* Untersuchung 14- bis 15-Jährige Schüler in Georgien festgelegt. Zum ersten Erhebungszeitpunkt im Mai/Juni 2009 waren es die Schüler der 9. Klasse, die sich am Ende des Schuljahres 2008/09 befanden. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Oktober/November 2009 waren es die Schüler der 10. Klasse am Anfang des Schuljahres 2009/10. Die Festlegung der Altersstufe für die Zielgruppe auf die 14 bis 15-Jährigen Schüler erfolgte aus zwei Gründen: Der erste Grund besteht darin, dass von mir angestrebt wurde, die Vergleichbarkeit der Mittelwerte aus der vorliegenden und der *Civic Education* Studie zu sichern, die ebenfalls 14 bis 15-Jährige untersuchte (Oesterreich 2002: 49). Der zweite Grund besteht darin, dass die zu untersuchende Altersstufe mindestens ein Jahr Unterricht in „Bürgerkunde" hat und somit über eine gewisse Grundlage in der politischen Bildung verfügen sollte.

Für die Erstellung des Stichprobenplans lag mir eine Liste aller georgischen staatlich-öffentlichen Mittelschulen für das Schuljahr 2008/09 vor. Die Grundgesamtheit umfasst insgesamt 2171 Schulen mit 610032 Schülern.[60] Davon sind 20 staatlich-öffentliche Mittelsschulen bzw. Schulklassen mit ca. 563 Schülerinnen und Schülern in die Untersuchung eingegangen.

Für die beschriebene Zielpopulation wurde die Ziehung einer Klumpenstichprobe als adäquat und praktikabel erachtet. Für die Ziehung der Klumpenstichprobe wurde eine Mischstrategie festgelegt: Es erfolgte eine systematische Auswahl der Schulen. Innerhalb der Schulen wurden die Klassen zufällig ausgewählt. In jeder Schule waren mehrere parallele Schulklassen vorhanden, ausgenommen bei Schulen in ländlichen Gebieten. Für die systematische Auswahl der Schulen wurden vorab vier Kategorien festgelegt: regionale Verteilung, Berücksichtigung urban-ländlicher Standortverteilung, Konzentration auf einen Schultyp und hinreichende Berücksichtigung ethnischer Minderheiten.

[60] Die statistischen Angaben wurden mir vom Bildungsministerium Georgiens in Form einer Excel-Datei zur Verfügung gestellt. Weitere Statistiken sind auf der Internetseite des Ministeriums unter Statistiken veröffentlicht: www.mes.gov.ge. Nach meiner Einschätzung ist die englische Version der Seite weniger umfangreich als die georgische.

Zum Kriterium „Regional“: Nach Verwaltungsgliederung ist Georgien in neun Regionen[61] eingeteilt. Dazu kommt die Hauptstadtregion Tbilisi. Das Gebiet von Südossetien gehört verwaltungstechnisch überwiegend zur Region Schida Kartlien.

Die Schulen wurden in sieben Regionen und in der Hauptstadtregion Tbilisi ausgewählt. In vier Regionen konnten überwiegend aus zugangstechnischen Gründen wie in der autonomen Republik Abchasien und Südossetien[62] keine Schulen ausgewählt werden. Andere Regionen wie Ratscha-Letschchumi-Untere Swanetien oder Samzche-Dschawachetien sind eher als entlegene und schwer zugängliche Regionen einzustufen. Da es selten gelungen ist, bereits in einem Telefonat mit der Schuldirektion eine Absprache und Terminvereinbarung zu treffen, musste aus finanziellen und organisatorischen Gründen davon abgesehen werden, diese Regionen einzubeziehen. Im Folgenden folgt ein Vergleich der realisierten Stichprobe mit Informationen über die Grundgesamtheit in Bezug auf die einzelnen Kategorien.

Tabelle 7.1: Vergleich der realisierten Stichprobe mit Informationen über die Grundgesamtheit in Bezug auf ausgewählte Variable Regional/Schule[63] im Schuljahr 2008/09

Region	Stichprobe	Grundgesamtheit
Tbilisi	4 20%	191 8,8%
Adscharien	1 5%	235 10,8%
Gurien	0	95 4,4%
Imeretien	1 5%	383 17,6%
Kachetien	2 10%	194 8,9%
Mzcheta-Mtianeti	1 5%	87 4%

[61] Diese administrativ-regionale Einheiten sind: autonome Republik Abchasien, autonome Republik Adscharien, Gurien, Imeretien, Kachetien, Mzcheta-Mtianeti, Ratscha-Letschchumi-Untere Swanetien, Mingrelien-Obere Swanetien, Samzche-Dschawachetien, Untere Kartlien, Schida Kartlien.

[62] Die Autonome Republik Abchasien gilt als abtrünnige Republik Georgiens und ist de facto unabhängig. Für mich als georgischer Staatsbürgerin wäre der Grenzübergang unmittelbar nach dem russisch-georgischem Krieg mit enormem Aufwand an Formalitäten verbunden gewesen. Ebenfalls aus politischen Gründen hat die Untersuchung in Südossetien nicht stattgefunden.

[63] Inbegriffen sind alle öffentliche Schulen: Grundschule, Basisschule und Mittelschule. Die Auswahl für die Stichprobe erfolgte nur aus der Anzahl der öffentlichen Mittelschulen. Mir lag jedoch keine Liste nur nach öffentlichen Mittelschulen vor, die nach Regionen gegliedert wäre.

Ratscha-Letschchumi-Untere Swanetien	0	69 3,2%
Mingrelien-Obere Swanetien	8 40%	255 11,7%
Samzche-Dschawachetien	0	208 9,6%
Untere Kartlien	2 10%	273 12,5%
Schida Kartlien	1 5%	165 7,6%
Abchasien (Flüchtlinge)	0	16 0,8%
Gesamtsumme	20 100%	2171 100%

Zum Kriterium „urban-ländlich“: Da bei der empirischen Auswertung eine Differenzierung nach Wohnort vorgenommen werden soll, wurde in der Erhebungsphase darauf geachtet, dass sowohl Schulen aus den Städten als auch aus den ländlichen Gebieten in die Untersuchung mit einbezogen werden. Die in der deutschen Untersuchung vorgenommene Differenzierung nach West (alte Bundesländer) und Ost (neue Bundesländer) ergibt für Georgien logischerweise keinen Sinn. Von den untersuchten zwanzig Schulen in Georgien befinden sich fünf Schulen in ländlichen Gebieten und fünfzehn in urbanen Gebieten, davon wurden vier Schulen in der Hauptstadt untersucht. Ein Vergleich der Stichprobe mit Informationen über die Grundgesamtheit in Bezug auf die Variable urban-ländlich ist nicht möglich, da keine Schulliste für die Grundgesamtheit nach diesem Kriterium vorliegt.

Zum Kriterium „Schultyp“: In die Untersuchung sind ausschließlich staatlich-öffentliche Mittelsschulen eingegangen. Private Schulen wurden aus den Gründen ihrer Heterogenität nicht berücksichtigt. Nach statistischen Angaben des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft Georgiens sind im Schuljahr 2008/09 insgesamt 2444 Schulen registriert. Davon sind 2171 öffentliche Schulen und 273 private Schulen. Der Anteil von privaten Schulen beträgt somit 11, 2 %.

Zum Kriterium „ethnischen Minderheiten“: Bei der Schulauswahl wurde darauf geachtet, dass Schulen mit starkem Anteil an ethnische Minderheiten[64] untersucht werden können. Eine Schülerstatistik nach ethnischen Minderheiten und Regionen für die Grundgesamtheit liegt vor. Einen Vergleich der realisierten Stichprobe mit Informationen über die Grundgesamtheit in Bezug auf die Variable „ethnischen Minderheiten“ bieten die folgenden Tabellen.

Tabelle 7.2: Vergleich der realisierten Stichprobe mit Informationen über die Grundgesamtheit in Bezug auf die Variable „ethnische Minderheiten“

Schüler	Verteilung der Schüler in Georgien im Schuljahr 2008/09 nach ethnischer Zugehörigkeit	
	Stichprobe	Grundgesamtheit
Georgisch	474 88,1 %	534239 87,6 %
Nichtgeorgisch	64 11,9 %	75793 12,4 %
Gesamtsumme	538 100 %	610032 100 %

Tabelle 7.3: Vergleich der realisierten Stichprobe mit Informationen über die Grundgesamtheit in Bezug auf die Verteilung der einzelnen ethnischen Minderheiten innerhalb der Gruppe der nichtgeorgischsprachigen Schüler der 10. Klasse im Schuljahr 2008/09

Schüler	Verteilung der nichtgeorgischsprachigen Schüler in der 10. Klasse im Schuljahr 2008/09	
	Stichprobe	Grundgesamtheit
Aserbaidschanisch	30 46,9 %	2416 40,6%
Armenisch	27 42,2%	2544 42,7 %
Russisch	2 3,1 %	283 4,8 %
Andere	5 7,8 %	710 11,9 %
Gesamtsumme	64 100 %	5953 100 %

[64] Es sind vor allem aserische und armenische ethnische Minderheiten. Die abchasische und südossetische ethnische Bevölkerung wohnt ausschließlich in den so genannten abtrünnigen Republiken Abchasien und Südossetien.

In Bezug auf die Kategorie „ethnische Minderheiten“ muss auf folgende Schwierigkeit hingewiesen werden. Während der Durchführung der Befragung in Georgien stellte ich fest, dass die ethnischen Minderheiten in den georgischen, das heißt in den georgischsprachigen Schulen nicht, beziehungsweise kaum vorzufinden waren. Aus diesem Grund ließ ich den Fragebogen in die russische Sprache übersetzen und nahm bei der Stichprobenziehung gezielt russische Schulen bzw. Schulen im russischem Sektor in die Auswahl. Neben georgischen gibt es in Georgien aserbaidschanische, armenische, russische und ossetische Schulen. Die Entscheidung, die Befragung auf Russisch durchzuführen, basierte auf mehreren Gründen: Die ethnischen Minderheiten sind in Georgien neben den Schulen in der jeweiligen Muttersprache zum überwiegenden Teil auch in den russischen Schulen organisiert. Da ich die russische Sprache beherrsche, war es mir möglich, sowohl die Qualität des ins Russische übersetzten Fragebogens zu beurteilen, als auch die Befragung selbst durchzuführen. In den oben genannten anderen Sprachen (aserbaidschanisch und armenisch) wäre mir dies nicht möglich gewesen.

Die Erhebung wurde in drei Etappen durchgeführt: Im Dezember 2008 (Pretest), im Mai/Juni 2009 und im Oktober/November 2009. 125 Schüler wurden im Rahmen des Pretests befragt unter Einbezug von insgesamt drei Schulen, jeweils einer Schule in der Hauptstadt Tbilisi, in einer Stadt aus der Region und auf dem Land. Im Mai/Juni 2009 wurden 186 Schüler aus insgesamt acht Schulen, einer Schule in der Hauptstadt Tbilisi, vier Schulen in den Städten aus den Regionen und drei Schulen auf dem Land befragt. Im Oktober/November 2009 wurden 230 Schüler von insgesamt neun Schulen, zwei Schulen in der Hauptstadt Tbilisi, sechs Schulen in den Städten aus den Regionen und einer Schule auf dem Land erfasst. Insgesamt nahmen an der Untersuchung 541 Schülerinnen und Schüler teil. Davon sind 270 Mädchen und 269 Jungen (in zwei Fragebögen fehlen Angaben über das Geschlecht). Im Durchschnitt wurden 27 Schüler pro Schule befragt.

7.2 Durchführung der Untersuchung

Nach der Auswahl der Schulen gemäß den oben genannten Kriterien wurden die Schuldirektoren entweder vor Ort oder vorher telefonisch kontaktiert. Grundsätzlich wurde versucht mit den Schulverantwortlichen vorab einen telefonischen Kontakt herzustellen um einen Termin zur Durchführung der Untersuchung zu vereinbaren. Dies war jedoch in der Regel nicht möglich. Zum einen verfügte ich in wenigen Fällen über die Telefonnummern der Schulen oder diese waren telefonisch nicht zu erreichen. Zum anderen wünschten sich die telefonisch kontaktierten Schuldirektoren, dass ich mich und mein Vorhaben Ihnen zuerst persönlich vorstellte, bevor sie ihre Zustimmung erteilen konnten. Entsprechend suchte ich in

den meisten Fällen die Schuldirektion persönlich auf, stellte mich und mein Vorhaben vor und vereinbarte im Falle der Zustimmung den Befragungszeitpunkt. In der Regel durfte ich entweder am gleichen oder am darauffolgenden Schultag die Befragung durchführen.
Einige Schuldirektoren wollten gern den Fragebogen vorab sehen und behalten. Ich überließ den Fragebogen der Schuldirektion immer erst nach Durchführung der Befragung und nie zuvor. Im überwiegenden Teil der Schulen interessierten sich die Verantwortlichen jedoch nicht für den Befragungsgegenstand und gaben ihre Zustimmung ohne den Fragebogen vorab gesehen zu haben.
Nach der Erteilung der Zustimmung wurde die jeweilige Klasse für die Dauer von einer bis zwei Unterrichtsstunden für die Befragung vom Unterricht freigestellt. In jeder betroffenen Schule wurde die entsprechende Schulklasse (d.h. alle an dem Tag anwesenden Schülerinnen und Schüler der betreffenden Klasse) befragt. Die Befragung nahm mindestens zwei Unterrichtssunden in Anspruch. Nur wenige Schüler hatten bereits nach einer Unterrichtstunde die Befragung abgeschlossen. In den Fällen, in denen die Schüler länger als zwei Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen mussten, wurde ihnen in der Regel die längere Bearbeitungszeit gewährt.
Alle Befragungen führte ich persönlich durch und war von Anfang bis Ende der Befragung anwesend. Vor Beginn wurde der Aufbau des Fragebogens erläuterte, die Anonymität der Befragung betont und ausdrücklich um Verständnisfragen gebeten, die gegebenenfalls individuell beantwortet wurden. Es stellte sich heraus, dass die Schüler aus der Hauptstadtregion die meisten und die Schüler aus den ländlichen Gebieten die wenigsten Fragen stellten. Dieser Umstand kann mit der Schüchternheit der Schüler aus den ländlichen Gebieten erklärt werden, die deutlich zurückhaltender aufgetreten sind als die Schüler aus der Hauptstadt. Während der Befragung waren in manchen Klassen eine oder zwei Lehrerinnen anwesend. Ihr Verhalten fiel während der Befragung sehr unterschiedlich aus. Während einige die Rolle eines Beobachters übernahmen und die Schüler ermunterten, die eigene Meinung kund zu tun, griffen andere aktiv ein und versuchten die Schüler zu „richtigen“ Antworten zu bewegen. Diese Lehrerinnen waren sehr bemüht, ein gutes Bild von sich und von der Klasse abzugeben (die genauen Umstände während der Befragung sind von mir dokumentiert). In zwei Fällen half die Lehrerin einem Schüler beim Ausfüllen des Fragebogens unmittelbar mit der Begründung, dass der Schüler besonders schwach sei und den Fragekatalog andernfalls nicht bewältigen würde. Diese und ähnliche Fälle wurden aus Rücksicht auf das Lehrpersonal nicht unterbunden, aber genau beobachtet und dokumentiert. Diese Fragebögen wurden von mir entsprechend markiert und bei der Datenauswertung gesondert behandelt

beziehungsweise nicht berücksichtigt. In den meisten Klassen war jedoch während der Befragung keine Lehrperson anwesend.

In einer Schule kam es vor, dass mich die stellvertretende Schuldirektorin in der Schulklasse als eine Vertreterin des Bildungsministeriums vorstellte. Die Befragung deklarierte sie als Leistungstest, der Pflicht sei. Sie bat die Schüler, die Fragebögen aus diesem Grund besonders gewissenhaft auszufüllen. Diese Einführung begründete sie mir gegenüber als eine notwendige Maßnahme, um die Schüler zu motivieren sich mit den Fragebögen zu befassen. Dies würde andernfalls auf freiwilliger Basis nicht erfolgen. Die in Kapitel 4.3 diskutierte Problematik über den Umgang der Schulen mit Politik kam bei der Durchführung der Untersuchung deutlich zum Ausdruck. Ein Schuldirektor einer russischen Schule war bereit, der Befragung zuzustimmen unter der Bedingung, den Fragebogen zu überarbeiten. Er empfahl mir, alle Fragen nach Religion und Politik aus dem Fragebogen zu entfernen. Dies begründete er mit der Vielfalt der Nationen und der Religionen, die in seiner Schule vertreten wären. Er wolle nicht zulassen, dass in seiner Schule Religion und Politik zu einem Thema gemacht werden würden (in dieser Schule konnte ohne Zustimmung des Schuldirektors keine Befragung durchgeführt werden). Eine Lehrerin in einer weiteren Schule brachte ihre Unzufriedenheit über die „Politikfragen“ zum Ausdruck, indem sie meinte, Politik gehe die Kinder nichts an. Sie wolle eine Politisierung der Schüler unterbinden. Aus den Rückmeldungen der Schüler kann ich schließen, dass einige die Fragen ebenfalls als zu politisch empfanden. Sie verbanden damit etwas Negatives. Eine Schülerin schrieb im Fragebogen folgenden Kommentar: „verschont wenigstens uns, die Schüler, damit“ (gemeint ist die Politik). Einige Male fragten mich Schüler anschließend, ob ich der „Position“ (Regierungslager und Anhänger der Regierung bzw. der Regierungspartei) oder der „Opposition“ angehöre. Oft wurde mir die Zugehörigkeit zur Opposition unterstellt. Die konkrete Frage lautete: „Gehören Sie zur Opposition?“ Wahrscheinlich empfanden die Schüler einige Fragen, vermutlich diejenige nach der Meinungsfreiheit und Vertrauen zur Regierung als regierungskritisch. Eine Lehrerin argumentierte, man könne mit Schülern im Unterricht über Politik nicht diskutieren, weil sich die Klasse in zwei Lager (Regierungsposition und Opposition) aufteilen würde und sich diese dann gewaltsam auseinander setzen würden.

Rückblickend kann gesagt werden, dass der überwiegende Teil der von mir befragten Schulen wohlwollend in die Befragung einwilligte. Die Rückmeldungen der Schüler waren ebenfalls überwiegend positiv. Viele Schülerinnen und Schüler zeigten sich zufrieden mit dem Inhalt und Anspruch des Fragebogens und kommentierten, dass sie sich wünschten, sie würden öfter

in der Schule mit ähnlichen inhaltlichen Fragen konfrontiert werden und sich damit auseinandersetzen können.

7.3 Der standardisierte Fragebogen

7.3.1 Konstruktion des Fragebogens

Der standardisierte Fragebogen der *Civic Education* Studie diente als Grundlage für den Fragebogen der vorliegender Studie in Georgien. Die Items für den georgischen Fragebogens wurden aus dem internationalem Untersuchungsfragebogen nach den Kriterien der hinreichenden Reliabilität im Rahmen der zu bildenden Skalen gewählt, ergänzt und so konstruiert, dass die Besonderheiten vor Ort in Georgien berücksichtigt werden konnten.

Dieses Vorgehen bietet zum einen den Vorteil, dass ein Messinstrument vorliegt, das die Standards der drei Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllt. Zum anderen können die Ergebnisse der georgischen Studie mit den Ergebnissen der *Civic Education* Studie verglichen werden. Internationale Vergleichbarkeit ist dadurch gegeben, dass die Vergleiche zwischen den internationalen und georgischen Untersuchungen nur bezüglich der Fragen und Skalen erfolgen, welche die beiden Studien gemeinsam haben.

Für die vorliegende Arbeit wurden zudem von mir in Georgien im Vorfeld der empirischen Untersuchung zahlreiche Gespräche und Interviews mit Bildungsfunktionären, Lehrern und Leitfadeninterviews mit Schülern durchgeführt. Diese sind in digitaler Form und in Form von Notizen dokumentiert. Da die ordentliche Auswertung entsprechend der wissenschaftlichen Kriterien dieses qualitativ gewonnenen Forschungsmaterials die Grenzen der vorliegenden Arbeit gesprengt hätten, sind sie von mir lediglich partiell ausgewertet worden. Die Ergebnisse sind einerseits in die theoretische Vorbereitung der Arbeit eingeflossen und spielen andererseits eine wichtige Rolle bei der Interpretation der empirischen Befunde. Sie dienten ebenfalls zur inhaltlichen Vorbereitung des georgischen Untersuchungsfragebogens.

Der Fragebogen der *Civic Education* Studie wurde für die georgische Untersuchung nicht komplett übernommen, sondern musste aufgrund beschränkten Erhebungszeiten gekürzt werden. Die Items wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt: Erstes Kriterium war die Relevanz der Fragen für die georgische Untersuchung. Das weite Kriterium besteht in der hinreichenden Reliabilität der zu bildenden Skalen. Alle für die georgische Untersuchung ausgewählten Items wiesen bereits in der internationalen Untersuchung gute Reliabilitätswerte auf. Alle Fragekomplexe, insbesondere die, die abgewandelt wurden, werden im Einzelnen unten, bei der Diskussion der Ergebnissen in den Kapiteln 6 und 7 besprochen. Dort kann

durch den gegebenen inhaltlichen Bezug hinsichtlich der Auswahl von Items für die georgische Untersuchung mehr Klarheit geschaffen werden.

Der standardisierte georgische Fragebogen besteht aus vier Teilen und insgesamt aus 40 geschlossenen Fragekomplexen (siehe Anhang). Der erste Teil dient dazu, den sozialen Status und den sozialen Hintergrund der Befragten zu erfahren. Er beinhaltet 15 geschlossene Fragen mit jeweils mehreren Antwortmöglichkeiten. Es werden Fragen zum Alter und Geschlecht, zur Religions- und Staatsangehörigkeit und zum Bildungsgrad der Eltern gestellt. Darüber hinaus beinhaltet dieser Teil die Kernfrage nach den aktuellen politischen bzw. für die politische Bildung relevanten Tätigkeiten der Befragten, welche nicht die Schulpflicht betreffen. Sie lautet: „Wo hast du schon einmal mitgearbeitet?“ Für die Beantwortung der Frage sind zwölf Antwortmöglichkeiten vorgegeben wie „Mitarbeit in einer Schülerzeitung“ oder „Engagement in einer gemeinnützigen Einrichtung“, die die Befragten mit „ja“ oder mit „nein“ beantworten können. Durch diese Frage soll das tatsächliche soziale und gesellschaftspolitische Engagement der Befragten geklärt werden.

Abbildung 7.1: Eine Beispielfrage aus dem Fragebogen-Teil I

3. Welche Nationalität hast du?

Georgisch …… ☐ 1

Armenisch…… ☐ 2

Aserbeidschanisch…… ☐ 3

Russisch…… ☐ 4

Andere …… ☐ 5 *Trage bitte hier ein welche* _____

Der zweite Teil ist der Hauptteil der quantitativen Untersuchung und besteht aus neun Themenkomplexen zu Demokratie, gute Bürgerinnen und Bürger, Regierung, Vertrauen zu Institutionen, das Heimatland, Chancen und Ethnische Minderheiten, Schule, politische Aktivitäten und Klassenzimmer. Das Ziel dieses Teils ist es herauszufinden, welche Meinungen Schülerinnen und Schüler über gesellschaftspolitisch wichtige Themen wie Politik, Staat und Demokratie haben. Die Erfahrungen der Jugendlichen in der eigenen Schule und im Klassenzimmer sollen ebenfalls zum Ausdruck gebracht werden.

Abbildung 7.2: Eine Beispielfrage aus dem Fragebogen-Teil II

Abschnitt D: Vertrauen zu Institutionen

In diesem Abschnitt werden wir mehrere Institutionen in Georgien benennen

Wie sehr vertraust du den folgenden Institutionen?

Wähle für jede Institution das Kästchen in der Spalte aus, die es zeigt, wie sehr du meinst, ihr trauen zu können.

		nie	Nur manchmal	meistens	immer	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
D1	Der georgischen Regierung in Tbilisi…….	☐	☐	☐	☐	◯
D2	Dem Gemeinderat Deines Heimatortes……	☐	☐	☐	☐	◯
D3	Den Gerichten……...	☐	☐	☐	☐	◯
D4	Der Polizei……	☐	☐	☐	☐	◯
D5	Den politischen Parteien……	☐	☐	☐	☐	◯
D6	Dem Parlament……	☐	☐	☐	☐	◯

Der dritte Teil untersucht Erfahrungen der Jugendlichen mit anderen Jugendlichen, mit anderen Menschen und möchte herausfinden, wie die Jugendlichen zur antizipierten Autonomie und Gestaltungsfreiheit stehen und inwieweit sie an politischen Themen interessiert sind.

Abbildung 7.3: Eine Beispielfrage aus dem Fragebogen-Teil III

Wie stark interessierst du dich für Politik?

	Sehr stark	stark	mittel	wenig	überhaupt nicht
Ich interessiere mich für Politik	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1

Der letzte und vierte Teil des Fragebogens befasst sich mit den Wissensfragen. Insgesamt werden acht Wissensfragen mit jeweils vier Antwortmöglichkeiten gestellt. Während es für die Fragen in den ersten drei Teilen des Fragebogens keine richtigen und falschen Antworten gibt, befindet sich bei den Wissensfragen jeweils nur eine richtige Antwort unter vier Antwortmöglichkeiten. Durch den Wissenstest soll das Niveau der politischen Bildung in georgischen Schulen eingeschätzt werden.

Abbildung 7.4: Eine Beispielfrage aus dem Fragebogen-Teil IV (die richtige Antwort ist fett hinterlegt)

Warum gibt es in einer Demokratie mehr als eine Partei?

A. ☐ Damit im Parlament verschiedene Parteien vertreten sind.

B. ☐ Um Bestechung in der Politik zu begrenzen.

C. ☐ Um politische Demonstrationen zu verhindern.

D. ☐ Um wirtschaftlichen Wettbewerb anzuregen.

Der standardisierte Fragebogen wurde in Georgien in die georgische und in die russische Sprache eingesetzt. Die Übersetzung ins Georgische erfolgte von mir und die ins Russische von einem Übersetzungsbüro in Georgien. Der russische Fragebogen kam in nichtgeorgischsprachigen öffentlichen Schulen zum Einsatz, die überwiegend von Schülerinnen und Schülern der ethnischen Minderheiten in Georgien besucht werden. Der in Georgien eingesetzte Fragebogen kann in der deutschen Sprache im Anhang eingesehen werden.

7.3.2 Beschreibung der Skalen

Für die inferenzstatistische Auswertung des Datensatzes wurden auf der Grundlage explorativer Faktorenanalyse inhaltlich zusammenhängende Skalen gebildet.

Im Folgenden ist eine Übersichtstabelle über alle Skalen dargestellt, die in die Zusammenhangsanalysen eingegangen sind:

Tabelle 7.4: Übersicht über die Skalen in den bivariaten Korrelationsrechnungen (optimierte Skala) und im Fragebogen (ursprüngliche Skala).

		Optimierte Skala			Ursprüngliche Skala		
	Bezeichnung der Skala	Anzahl der Items	Cron-bachs Alpha	Mittlerer Inter-Item-Korrela-tion	Anzahl/ Items	Cron-bachs Alpha	Mittle rer Inter-Item-Kor-rela tion
1	Politisches Wissen	7	.61	.18	8	.60	16
2	Demokratie als Chance einer freiheitlichen Interessenartikulation	10	.73	.21	10	.73	.21
3	Aufgaben der Regierung	12	.83	.33	12	.83	.33
4	**Politische Handlungsbereitschaft***	**11**	**.79**	**.26**	11	**.79**	**.26**
5	*Bereitschaft zur Erfüllung demokratischer Pflichten*	2	.62	.45	2	.62	.45
6	*Konventionelle politische Beteiligung*	3	.63	.37	3	.63	.37
7	*Soziales politisches Engagement*	2	.68	.54	2	.68	.54
8	*Illegales politisches Protestverhalten*	3	.84	.63	3	.84	.63
9	Positive Einstellung zu den Rechten von ethnischen Minderheiten	4	.74	.42	4	.74	.42
10	Gleichstellung von Frauen	6	.71	.29	6	.71	.29
11	Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen	6	.75	.33	6	.75	.33
12	Interesse an politischen Themen in der Schule	8	.78	.31	8	.78	.31
13	Demokratische Beteiligung in der Schule	4	.69	.36	4	.69	.36

14	Demokratisches Unterrichtsklima	5	.67	.28	5	.67	.28
15	Politische Apathie	5	.60	.23	5	.60	.23
16	Beteiligung in Gruppen oder reale Partizipation	11	.60	.12	12	.60	.12
17	Kooperations- und Kompromissbereitschaft	6	.77	.36	9	.65	.17
18	Demokratische Persönlichkeitsmerkmale	4	.81	.51	12	.63	.13
19	Soziale Orientierung**	7	.81	.38	-	-	-

*Die Skala „Politische Handlungsbereitschaft“ wurde in vier Unterskalen und einer Frage zum friedlichen politischen Protestverhalten unterteilt. Die vier Unterskalen sind in der Tabelle kursiv gesetzt.
**Die Skala „Soziale Orientierung“ ist zusammengesetzt aus den Skalen „Kooperations- und Kompromissbereitschaft“ und „Demokratische Persönlichkeitsmerkmale“ und kann deshalb mit der ursprünglichen Skala nicht verglichen werden.
Die Differenzen bezüglich der Anzahl von Items zwischen den optimierten Skalen aus den bivariaten Korrelationsrechnungen und den ursprünglichen Skalen im Fragebogen sind grau hinterlegt.

Die Zusammenstellung der oben dargestellten Skalen, in denen nicht alle Items aus dem Fragebogen in die bivariaten Korrelationsrechnungen übernommen wurden, geschah auf der Grundlage der explorativen Faktorenanalyse und mit dem Ziel die Alpha Reliabilität der Skalen zu optimieren. Diese Änderungen betreffen vier der insgesamt neunzehn Skalen der Untersuchung. In der Skala „politisches Wissen“ ist die Frage Nummer 2 nicht eingegangen (siehe Fragebogen/Teil 4 im Anhang). Die Skala „politisches Wissen“ unterscheidet sich wesentlich von der gleichnamigen Skala in der deutschen Untersuchung. Im Gegensatz zur deutschen *Civic Education* Studie wurden in Georgien statt 38 Fragen die acht Fragen gestellt, welche durch die IEA veröffentlicht wurden. Davon sind sieben Fragen in die Skala eingegangen. Die Skala „Beteiligung in Gruppen oder reale Partizipation“ wurde ebenfalls um ein Item gekürzt.[65]

Die letzten drei Skalen „Kooperations- und Kompromissbereitschaft“ sowie „Demokratische Persönlichkeitsmerkmale“ und „Soziale Orientierung“ bedürfen einer ausführlichen Erklärung. Die Skala „Kooperations- und Kompromissbereitschaft“ wurde auf der Grundlage der ursprünglichen Skala „Erfahrung mit anderen Jugendlichen“ und die Skala „Demokratische Persönlichkeitsmerkmale“ wurde auf der Grundlage der ursprünglichen Skala „Einstellungen zu anderen Menschen“ gebildet.[66] Diese beiden Fragekomplexe bestehen aus Gegensatzpaaren und unterscheiden sich somit erheblich von den restlichen Skalen des Fragebogens (Ratingskalen). Mag es an diesem Umstand gelegen haben oder daran, dass diese Fragen erst gegen Ende des Fragebogens platziert waren, die Befragten

[65] Item Nummer 12, siehe Fragebogen/Teil 1/Frage Nummer 11 im Anhang.
[66] Siehe dazu Fragebogen/Teil 3 im Anhang.

hatten beträchtliche Schwierigkeiten mit der Beantwortung dieser Items. In jeder befragten Klasse sind mehrfach Verständnisfragen bezüglich dieser Fragekomplexe aufgekommen, dennoch wurden sie häufig fehlerhaft bearbeitet (beispielsweise wurde in einer Zeile statt ein zwei Kästchen angekreuzt). Das fehlerhafte und inkonsistente Antwortverhalten führte vermutlich zu insgesamt niedrigen Reliabilitätswerten dieser Skalen.

Diese Problematik setzt sich bei der Skala „Soziale Orientierung" fort, da diese aus den oben diskutierten zwei Skalen zusammengesetzt ist. Somit weisen diese Skalen der georgischen Untersuchung die größte Abweichung zu den entsprechenden Skalen aus der deutschen Untersuchung auf.

Die georgische Skala „Kooperations- und Kompromissbereitschaft" besteht aus sechs Items, die äquivalente deutsche Skala aus acht Items. In beiden Fällen stammen die Items aus der ursprünglichen Skala im Fragebogen „Erfahrungen mit anderen Jugendlichen". Die georgische Skala „Demokratische Persönlichkeitsmerkmale" besteht aus vier Items, die äquivalente deutsche Skala „Autoritäre Persönlichkeitsmerkmale" aus 12 Items. In beiden Fällen stammen die Items aus der ursprünglichen Skala im Fragebogen „Erfahrungen mit anderen Menschen". Für die Operationalisierung der Skala „demokratische Kompetenzen" (individualpsychologische Voraussetzungen für demokratisches Handeln) wurden in der deutschen Untersuchung zwei Skalen „Kooperations- und Kompromissbereitschaft" und „Autoritäre Persönlichkeitsmerkmale" zusammengelegt, wobei die neu entstandene Skala von 20 Items auf 11 Items reduziert wurde (Oesterreich 2002: 277).[67] Die georgische Skala „Soziale Orientierung" setzt sich ebenfalls aus den oben genannten zwei Skalen „Kooperations- und Kompromissbereitschaft" und „Autoritäre Persönlichkeitsmerkmale" zusammen und besteht aus sieben Items. Davon sind 5 Items identisch mit der Skala aus der deutschen Untersuchung und zwei wurden neu in die Skala aufgenommen. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Skala aus der deutschen Untersuchung wurden zum Teil beibehalten. Der inhaltliche Schwerpunkt der georgischen Skala liegt auf der sozialen Empathie, Kooperations- bzw. Kompromissbereitschaft sowie Toleranz gegenüber anderen Menschen.

Die Neubenennung der georgischen Skalen ist in ihre Operationalisierung begründet. Die Auswahl der Items geschah auf der Grundlage einer explorativen Faktorenanalyse und Reliabilitätsanalyse in SPSS. Die endgültige Skala „Soziale Orientierung" weist eine gute Reliabilität von $\alpha = .81$ und eine mittlere Inter-Item-Korrelation von $r = .38$ auf.

Da die Zusammensetzungen der oben besprochenen drei Skalen mehr oder weniger stark von

[67] Skala „demokratische Kompetenz": Eingegangen sind folgende 11 Items: Nr. 1, 2, 4, 5, 9 aus der Skala „Erfahrungen mit anderen Jugendlichen" und die Items: Nr. 1, 2, 4, 5, 6, 9 aus der Skala „Einstellungen zu anderen Menschen". Siehe Fragebogen im Anhang, Teil 3.

den ursprünglichen Skalen aus dem Fragebogen abweichen, werden sie hier einzeln dargestellt.

Abbildung 7.5: Übersicht über die Skalen „Kooperations- und Kompromissbereitschaft“ sowie „Demokratische Persönlichkeitsmerkmale“ und „Demokratische Kompetenzen“

Skala „**Kooperations- und Kompromissbereitschaft“**: Eingegangen sind folgende 6 Items: Nr. 2, 4, 5, 6, 7, 9 (Siehe Fragebogen im Anhang, Teil 3/Erfahrungen mit anderen Jugendlichen)

Skala „Demokratische Persönlichkeitsmerkmale“: Eingegangen sind folgende 4 Items: Nr. 2, 8, 9, 10 (Siehe Fragebogen im Anhang, Teil 3/ Einstellungen zu anderen Menschen)

Skala „Soziale Orientierung“: Eingegangen sind folgende 5 Items: Nr. 2, 5, 6, 7, 9 aus der Skala „Erfahrungen mit anderen Jugendlichen“ und folgende 2 Items: Nr. 2, 9 aus der Skala „Einstellungen zu anderen Menschen“.

Eine weitere Erklärung bedarf die Skala „politische Handlungsbereitschaft“. Diese wurde, wie bereits oben erwähnt, in vier Unterskalen und ein einzelnes Item unterteilt. Da diese Konstellation aus dem Fragebogen nicht ersichtlich ist, sind im Folgendem diese Unterskalen samt dazugehörigen Items an dieser Stelle gesondert dargestellt.[68]

Abbildung 7.6: Übersicht über die Skala „Politische Handlungsbereitschaft“

Erfüllung demokratischer Pflichten: Zur Parlamentswahl gehen, mich vor der Wahl über Kandidaten informieren (Items H1, H2)

Konventionelle politische Beteiligung: An Zeitungen Briefe über soziale oder politische Probleme schreiben, Für ein politisches Amt im Ort Kandidieren, In eine politische Partei eintreten (Items H3, H4, H5)

Soziales politisches Engagement: Zeit aufwenden, um armen oder älteren Menschen zu helfen, Geld für einen guten Zweck zu sammeln (Items H6, H7)

Illegales politisches Protestverhalten: Protestparolen auf Wänden sprühen, Aus Protest den Verkehr blockieren, Aus Protest öffentliche Gebäude besetzen (Items H9, H10, H11)

Friedliches politisches Protestverhalten: Unterschriften für einen offenen Brief sammeln (Item H8)

Die Unterskalen sind grau hinterlegt.

In die Strukturgleichungsmodellierung sind 15 aus den oben in der Tabelle 7.4 dargestellten 19 Skalen eingegangen. Im Folgenden ist eine Übersichtstabelle über alle Skalen dargestellt, die in die Strukturgleichungsmodelle einbezogen wurden:

[68] Siehe dazu den Fragebogen im Anhang /Teil 2/Abschnitt H: Politische Aktivitäten.

Tabelle 7.5: Übersicht über die Skalen in den Pfadanalysen

	Bezeichnung der Skala	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	Mittlere Inter-Item-Korrelation
1	Politisches Wissen	7	.61	.18
2	Demokratie als Chance einer freiheitlichen Interessenartikulation	7	.72	.27
3	Bereitschaft zur Erfüllung demokratischer Pflichten	2	.62	.45
4	Konventionelle politische Beteiligung	3	.63	.37
5	Soziales politisches Engagement	2	.68	.54
6	Ablehnung illegalen politischen Protestverhaltens	3	.84	.63
7	Positive Einstellung zu den Rechten von ethnischen Minderheiten	4	.74	.42
8	Gleichstellung von Frauen	6	.71	.29
9	Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen	6	.75	.33
10	Demokratische Beteiligung in der Schule	4	.69	.36
11	Einstellung zur politischen Gewalt	6	.65	.23
12	Politische Apathie	5	.60	.23
13	Soziale Orientierung	7	.81	.38
14	Interesse an politischen Themen in der Schule	8	.78	.31
15	Nationale Identifikation	4	.50	.25

Eine Skala aus den Pfadanalysen weicht in Bezug auf die Zusammensetzung bzw. Anzahl von Items von der Skala in den bivariaten Korrelationsrechnungen ab (in der Tabelle grau hinterlegt). Dies betrifft die Skala „Demokratie als Chance einer freiheitlichen Interessenartikulation“ (zusammengesetzt aus folgenden Items A2, A3, A4, A7, A8, A9, A13. Siehe Fragebogen/Abschnitt A/Regierungsform). Zugunsten des höheren Alpha-Reliabilitätswertes musste bei dieser Skala davon abgesehen werden, alle Items aus dem Fragebogen zu übernehmen. Die Skala „Nationale Identifikation“ wurde in die Strukturgleichungsmodellierung neu aufgenommen.

In der inferenzstatistische Auswertung wurde neben den Skalen folgende Differenzierungen nach Geschlecht, Bildungsniveau der Eltern, Schulform und Wohnort unternommen:

Die Variable Geschlecht wurde für Mädchen mit 1 und für Jungen mit 2 kodiert. Beim Bildungsgrad der Eltern wurde im Fragebogen der höchste akademische Abschluss der Mutter und des Vaters einzeln erfragt („Welchen höchsten Schulabschluss haben deine Mutter und dein Vater?“). Als Antwortauswahl wurde folgende Abstufung vorgenommen: von kein

Schulabschluss = 1 bis Promotion = 6. Für die Zusammenhangsanalysen wurde jeweils der höhere Wert der Eltern berücksichtigt. Auf die Schulform als Hintergrundvariable muss näher eingegangen werden, da die Schulform in Georgien nicht direkt erhoben werden konnte. Im Gegensatz zu Deutschland, wo es in den meisten Bundesländern schon nach der 4. Klasse eine leistungsabhängige Selektion der Schüler gibt und der Übergang in die Sekundarstufe stattfindet, ist in Georgien der Übergang zur Sekundarstufe erst nach der 9. Klasse der Regelfall. Als Indikator für die Schulform wurde deshalb die Variable „Erwartete Ausbildungsdauer“ herangezogen. Diese Variable wurde anhand folgender Frage gemessen: „Wie viele Jahre willst du nach Abschluss dieses Schuljahres noch in schulischer oder beruflicher Ausbildung sein“? (Antwortmöglichkeiten: von 0 Jahren=1 bis mehr als 8 Jahren=6). D.h. die steigende erwartete Ausbildungsdauer sagt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich auf eine weiterführende Schule gehen bzw. ein Studium aufnehmen werden.

Bei der Variablen Wohnort wird nach Hauptstadt = 1, Stadt in der Region (auch regionale Städte) = 2 und Land = 3 differenziert (für die deutsche Population wurde beim Wohnort eine Differenzierung nach Ost-West vorgenommen). In der Differenzierung „Hauptstadt“ sind alle untersuchten Schulen aus der Hauptstadt Tbilisi eingegangen, „Stadt in der Region“ umfasst alle untersuchten Schulen in den Städten außer der Hauptstadt Tbilisi, die Differenzierung „Land“ beinhaltet die untersuchten Schulen in ländlichen Gegenden. Diese Differenzierung wurde vorgenommen um Unterschiede zwischen zentralen und dezentralen Wohnorten herauszufinden. Der Hintergrund dieser Vorgehensweise besteht darin, dass in Georgien eine Konzentration an Bildungs-, Freizeit-, politischen und anderen gesellschaftlichen Aktivitäten in der Hauptstadt zu verzeichnen ist, während die Regionen in dieser Hinsicht benachteiligt werden (siehe Kapitel 4.3 „Problemfelder bei der Umsetzung von Reformen“).

7.4 Datenaufbereitung und statistische Auswertung

7.4.1 Prüfung auf Normalverteilung

Da die Strukturgleichungsmodellierung annährend normalverteilte Daten voraussetzt, wurden die Variablen auf Normalverteilung überprüft. Die Skalen, welche über Ratingskalen erhoben wurden, sind in der Regel nicht normalverteilt. In diesem Fall empfiehlt es sich eine Prüfung auf die Stärke der Verletzung der Normalverteilungsannahme durchzuführen (Weiber/Mühlhaus 2010). Die nachfolgende Tabelle zeigt die Schiefe und Wölbungsmaße für die in die Strukturgleichungsmodelle eingegangenen Skalen. Während einige Autoren die Sichtweise vertreten, dass sowohl die Schiefe als auch die Wölbungsmaße nicht größer als 1

betragen sollen (Temme/Hildebandt 2009 nach Weiber/Mühlhaus 2010), sprechen andere Autoren (West/Finch/Curran 1994 nach Weiber/Mühlhaus 2010) erst ab Werten >2 bei der Schiefe und Werten >7 bei der Wölbung von einer signifikanten Abweichung von der Normalverteilung (Weiber/Mühlhaus 2010: 146).

Tabelle 7.6: Prüfung der einzelnen Variablen bzw. Skalen auf Normalverteilungsannahme

	Schiefe	Wölbung (Kurtosis, Exzess)
Geschlecht (Gleichverteilung)	.01	-2.01
Schulform	.01	-.90
Bildung der Eltern	-1.56	1.53
Soziale Orientierung	-1.08	1.07
Politisches Wissen	.24	-.72
Demokratie als Chance einer freiheitlichen Interessenartikulation	-.97	1.25
Politisches Interesse	.03	-1.17
Bereitschaft zur Erfüllung demokratischer Pflichten	-.32	-.82
Gemeinsame Interessenartikulation von Schülern und Schülerinnen	-1.16	1.31
Gleichstellung von Frauen	-.81	1.00
Positive Einstellung zu den Rechten von ethnischen Minderheiten	-1.13	1.35
Soziales politisches Engagement	-1.74	2.85
Aktive Konventionelle politische Beteiligung	.45	.41
Ablehnung Illegalen politischen Protestverhaltens	-1.12	.13
Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen	-.17	.02
Politische Apathie	.07	-.12
Friedliches politisches Protestverhalten	.22	-1.12

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, liegt eine moderate Verletzung der Normalverteilungsannahme vor, so dass eine Strukturgleichungsmodellierung durchgeführt werden kann.

7.4.2 Statistische Auswertung

Die ausgefüllten Fragebögen wurden mit Hilfe des Datenverarbeitungsprogramm SPSS ausgewertet. Im ersten Schritt wurden die Daten nach thematischer Strukturierung deskriptiv ausgewertet. Dabei wurden an den Stellen, an denen es inhaltlich sinnvoll erachtet wurde, differenzierende Analysen nach Geschlecht, Wohnort oder ethnischer Zugehörigkeit vorgenommen. Diese Vorgehensweise wurde herangezogen um Vergleiche zwischen den georgischen und internationalen Befunden zu ermöglichen. Die Signifikanzprüfung in diesem Zusammenhang fand auf der Grundlage des Chi-Quadrat-Testes statt. Die Ergebnisse der deskriptiven Auswertung sowie der Zusammenhangsanalysen werden in den Kapiteln 8 und 9 dargestellt.

Für die Zusammenhangsanalysen wurden auf der Grundlage der explorativen Faktorenanalyse inhaltlich zusammenhängende Skalen gebildet. In die Analysen sind Skalen ab Reliabilitätswerten von Cronbachs Alpha =.60 eingegangen. Eine detaillierte Darstellung der Skalen samt Alpha Reliabilitätswerten und Inter-Item-Korrelationen ist im Kapitel 7.3.2 „Beschreibung der Skalen“ zu finden. Für die Zusammenhangsanalysen wurden zum einen als Teil der Hypothesenprüfung einfache bivariate Korrelationen berechnet und zum anderen - Strukturgleichungsmodellierungen vorgenommen.

In den Pfadanalysen wurde der Einfluss von fünf Prädiktoren auf fünfzehn zentrale Variablen der politischen Bildung untersucht. Dieses Vorgehen entspricht dem in der internationalen Untersuchung. Abweichungen werden im Einzelnen bei der Beschreibung von Skalen im Kapitel 7.3.2 und bei der Analyse von Ergebnissen im Kapitel 9.4. diskutiert. Dem Strukturmodell sind drei soziale Hintergrundsvariablen „Bildungsniveau der Eltern“, „Geschlecht“ und „Schulform“ als Ausgangs- bzw. als exogene Variable vorangestellt. Sie gehen ins Modell als manifeste unabhängige Variablen ein und werden deshalb in Kästchen dargestellt. Diese Variablen werden durch zwei weitere latente Variablen wie „politisches Wissen“ und „Soziale Orientierung“ ergänzt (dargestellt in Kreisen). In Kapitel 9.4 werden die einzelnen Pfadmodelle vorgestellt und diskutiert.

Einer der wichtigen technischen Aspekte betrifft die Behandlung von fehlenden Werten im Datensatz. Im vorliegenden Fall folgt die Behandlung von fehlenden Werten Weiber und Mühlhaus (Weiber/Mühlhaus 2010: 142f). Demnach wurde in AMOS mit einer *Full Information Maximum Likelihood (FIML)*-Schätzung die Möglichkeit zur Imputation fehlender Werte wahrgenommen. Der bedeutendste Vorteil dieser Methode besteht darin, dass die fehlenden Werte direkt im Rahmen der Parameterschätzung eines Modells ersetzt werden (Weiber/Mühlhaus 2010: 143). Zudem liefern die *FIML*-Schätzer sowohl bei den fehlenden

Werten vom Typ *Missing at random* (*MAR)* als auch vom Typ *Missing completely at random* (*MCAR)* asymptotisch unverzerrte und konsistente sowie statistisch effiziente Schätzungen (Weiber/Mühlhaus 2010: 143). Der dritte Typ von fehlenden Werten *Not missing at random (NMAR)* wird für die vorliegende Untersuchung nicht angenommen.[69]

Für die Beurteilung der Pfadmodelle wurden drei statistisch wichtige Fit-Werte CMIN/DF, CFI und RMSEA berücksichtigt. Die Interpretation der Fit Werte folgt Weiber und Mühlhaus (Weiber/Mühlhaus 2010).

Demzufolge gelten für RMSEA folgende Richtwerte:

RMSEA ≤ .05: guter Modell-Fit

RMSEA ≤ .08: akzeptabler Modell-Fit

RMSEA ≤ .10: inakzeptabler Modell-Fit (Weiber/Mühlhaus 2010: 162)

Schwellenwert für einen guten Modell-Fit für CFI:

CFI ≥ .9 (Weiber/Mühlhaus 2010: 170).

Schwellenwert für einen guten Modell-Fit für CMIN/DF (Chi^2/d.f.):

CMIN/DF ≤ 2 (Byrne 1989: 55 nach Weiber/Mühlhaus 2010: 162).

Alle in dieser Arbeit berücksichtigten Pfadmodelle weisen gute statistische Fit-Werte auf und können somit als sehr gute Erklärungsmodelle gelten. Zudem unterscheiden sich die Fit-Indizes zwischen den Modellen kaum voneinander, was dafür spricht, dass die vorgestellten Erklärungsmodelle strukturell sehr gut übereinstimmen.

8. Ergebnisse der quantitativen Untersuchung - Analyse und Interpretation

8.1 Vorbemerkungen zur Darstellung der empirischen Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse der statistischen Auswertung im nachfolgenden Kapitel 6 vorgestellt und diskutiert werden, sollen an diese Stelle einige erklärende Vorbemerkungen dazu unternommen werden.

Im Folgenden wird von den **georgischen Jugendlichen** gesprochen. Diese beinhalten alle befragten Jugendlichen in Georgien, auch diejenigen mit anderer ethnischen Zugehörigkeit wie z.B. armenisch oder aserisch. An vielen Stellen werden Vergleiche mit den **deutschen**

[69] Die Unterscheidung von fehlenden Werten in NMAR, MCAR und MAR führen Weiber/Mühlhaus auf Rubin (1976) zurück. Demnach liegt bei NMAR ein systematischer Ausfallmechanismus vor, so dass „[...]die Wahrscheinlichkeit einer fehlenden Angabe bei Variable x von deren ‚wahren', aber unbeobachtbaren Wert selbst abhängt." Bei den fehlenden Werten von Typ MCAR hingegen treten die fehlenden Werte rein zufällig auf. „Die Wahrscheinlichkeit einer fehlender Angabe bei einer Variable x ist dabei unabhängig sowohl vom ‚wahren' Wert dieser Variable als auch von den anderen Variablen y." Bei der Bedingung MAR „[...] hängt die Wahrscheinlichkeit einer fehlenden Angabe bei Variable x (z.B. Einkommen) von den Angaben bei einer oder mehrerer Variablen y (z.B. Geschlecht, Alter oder Nationalität) ab, nicht aber von der Variablen x selbst" (Weiber/Mühlhaus 2010: 142-143).

Jugendlichen angestellt. Unter diesen sind alle in Deutschland, im Rahmen der *Civic Education* Studie, befragten Jugendliche gemeint (inklusive jener mit Migrationshintergrund) (Oesterreich 2002: 49).

Die **georgische Untersuchung** ist identisch mit der vorliegenden Arbeit. Die **internationale Untersuchung** meint die „*Civic Education Study",* d.h. die von der IEA 1999 in 28 Ländern durchgeführte zweite internationale Studie zur politischen Bildung von 14 -jährigen Jugendlichen. Mit der **deutschen Untersuchung** ist der nationale, in Deutschland durchgeführte Teil der internationalen Untersuchung gemeint.

Bei der Auswertung der Ergebnisse werden Vergleiche zwischen den Ergebnissen aus der georgischen und aus der „*Civic Education Study"* angestellt. Sie wurden dort vorgenommen, wo es inhaltlich und statistisch sinnvoll befunden wurde. Dabei wurden Vergleiche sowohl zum internationalen Durchschnitt (Durchschnittswerte aller in der *Civic Education* Studie beteiligten 28 Länder) als auch mit einzelnen Ländern wie Deutschland sowie Gruppen von Ländern wie den Industrieländern durchgeführt. Diese Unterscheidung folgt den für die Auswertung der deutschen Untersuchung verwendeten Kriterien (Oesterreich 2002: 48).

Die **Industrieländer** sind: Deutschland, Schweiz, USA, Australien, England, Schweden, Dänemark, Finnland, Belgien (französischsprachiger Teil) und Italien.

Ärmere Länder Südeuropas und Südamerikas sind: Zypern, Griechenland, Portugal, Kolumbien und Chile.

Ehemals sozialistische, osteuropäische Länder sind: Russland, Polen, Tschechien, Slowakische Republik, Slowenien, Polen, Estland, Litauen, Lettland, Ungarn, Rumänien und Bulgarien.

Die in der vorliegenden Arbeit herangezogenen Referenzwerte wurden ausschließlich der Veröffentlichung über den deutschen nationalen Teil der Untersuchung „Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland" entnommen (Oesterreich 2002). Ebenfalls herangezogen wurden Referenzwerte aus der Veröffentlichung „Demokratieerziehung in Mittel- und Osteuropa" (Oesterreich 2005) und zum Teil aus „Citizenship and Education in Twenty-eight Countries" (Torney-Purta/Lehmann 2001). Entsprechend dieser Vorgehensweise wird häufig aus diesen Publikationen zitiert.

Das Auswertungsmuster folgt im Wesentlichen dem Modell der deutschen Untersuchung (Oesterreich 2002). Da mir der standardisierte Fragebogen in der deutschen Sprache vorlag, wurden die Bezeichnungen von Items und Skalen auch zum Zweck der besseren Vergleichbarkeit beibehalten.

Für die anschauliche Darstellung von Ergebnissen wurden zum Teil Balkendiagramme und zum überwiegenden Teil Tabellen herangezogen.

Schließlich soll an dieser Stelle erneut auf die Grenzen der Vergleichbarkeit zwischen den Ergebnissen aus der georgischen und der internationalen sowie der deutschen Untersuchung hingewiesen werden. Der Schwerpunkt beim Vergleich der Ergebnisse aus den unterschiedlichen Ländern liegt in der deskriptiven Auswertung, in der die Items einzeln ausgewertet wurden. Dementsprechend werden Vergleiche zwischen Georgien und Deutschland nur bei den ausgewählten Fragen durchgeführt, die in den beiden Ländern gestellt wurden.

Vergleiche auf der Grundlage der inferenzstatistischen Auswertung sind hingegen zu problematisieren, da die in der georgischen und deutschen Untersuchung verwendeten Skalen sich zum Teil in der Anzahl von Items unterscheiden (eine inhaltsbezogene Diskussion der betreffenden Skalen findet in Kapitel 7.4. statt). Wenn dennoch Vergleiche angestellt wurden, dann sind sie ausschließlich als reine Interpretationshilfe und als eine Orientierung zu verstehen, auf deren Grundlage die Ergebnisse aus der georgischen Untersuchung im Rahmen einer vergleichbaren internationalen Untersuchung annähernd eingeordnet werden können. Meines Erachtens ist dies einen Versuch wert, insbesondere vor dem Hintergrund, dass bis heute vergleichbare Studien und Untersuchungen aus Georgien im Bereich der politischen Bildung von Jugendlichen fehlen.

8.2 Wissen und Handeln in der politischen Bildung

8.2.1 Politisches Wissen

Hypothese 1: Es ist zu erwarten, dass die georgischen Jugendlichen deutlich schwächer im Wissenstest abschneiden als die Gleichaltrigen in Deutschland. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass die georgischen Jugendlichen durch ihre spezifische Lebenssituation für die Themen wie undemokratische Regierungsformen oder Geschichtsfälschung besonders sensibilisiert sind. In ihrem Antwortverhalten sollte sich dies dahingehend widerspiegeln, dass sie bei diesen Fragen besser abschneiden als bei den restlichen Fragen wie Gleichstellung zwischen den Geschlechtern.

Bei der Auswertung des georgischen Datensatzes beschränke ich mich in der vorliegenden Analyse auf die Ermittlung des Prozentsatzes der richtigen Antworten pro gestellter Frage. Dieser kann mit dem Prozentsatz der richtigen Antworten zu den jeweiligen Items aus anderen Ländern verglichen werden. Die Ergebnisse der acht Fragen decken nur einen kleinen Teil des abgefragten Wissens aus dem internationalen Test ab. Dennoch können sie als

Indikator für das Wissensniveau der georgischen Schüler über die Demokratie angenommen werden.

Tabelle 8.1: Politisches Wissen im internationalen Vergleich. Prozentsatz der richtigen Antworten in Georgien, in Deutschland und allen beteiligten Ländern. Geordnet nach der Größe der Differenzen /absteigend/ zwischen Georgien und allen Ländern.

	Inhalt des Wissensitems	Differenz Georgien-Alle Länder	Georgien	Deutsch-land	Alle Länder
1	Verstehen einer Karikatur mit dem Thema: Problematischer Umgang mit der Geschichte eines Landes in Geschichtsbüchern (Fähigkeitsitem)	+2	63	63	61
2	Herausfinden der Probleme von Pressekonzentration (Wissensitem)	0	59	65	59
3	Herausfinden der Merkmale einer undemokratischen Regierung (Wissensitem)	-8	48	57	56
4	Unterscheidung zwischen Meinungen und Tatsachen, Thema Steuern (Fähigkeitsitem)	-16	35	53	51
5	Verstehen eines Flugblatts, das einen Wahlaufruf beinhaltet: Schlussfolgern, von welcher Partei dieses Flugblatt stammt (Fähigkeitsitem)	-20	47	81	67
6	Herausfinden geschlechtsspezifischer Diskriminierung mit dem Thema unterschiedliche Bezahlung (Fähigkeitsitem)	-25	27	51	52
7	Herausfinden der Bedeutung von Vereinen und Organisationen für eine Demokratie (Wissensitem)	-32	39	70	71
8	Wesentlicher Grund, warum es in einer Demokratie mehr als eine Partei gibt (Wissensitem)	-33	44	87	77

Quelle: Die Werte in der Tabelle für Deutschland und für alle Länder sind Oesterreich 2002 entnommen.

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, schneiden die georgischen Schüler in den ersten zwei Fragen genauso gut ab wie die Schüler aus allen beteiligten Ländern (deutsche Schüler sind in fast allen Fragen deutlich besser als der internationale Durchschnitt). Die besten Ergebnisse erzielen die georgischen Schüler beim Verstehen einer Karikatur mit dem Thema „problematischer Umgang mit der Geschichte eines Landes in Geschichtsbüchern“ und beim Herausfinden der Probleme von Pressekonzentration. Beim Herausfinden der Merkmale einer undemokratischen Regierung schneiden die georgischen Schüler noch relativ gut ab. Die restlichen vier Fragen beantworten die georgischen Schüler jedoch überdurchschnittlich schlecht. Am häufigsten falsch lagen die georgischen Jugendlichen bei der Unterscheidung zwischen Meinungen und Tatsachen (Thema Steuern) und beim Herausfinden geschlechtsspezifischer Diskriminierung mit dem Thema unterschiedliche Bezahlung. Diese

zwei Fragen besitzen, ursprünglich als Fähigkeitsfragen konzipiert, ohnehin einen höheren Schwierigkeitsgrad als reine Wissensfragen. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass es zur Frage nach geschlechtsspezifischer Diskriminierung mit dem Thema unterschiedliche Bezahlung während der Erhebung die meisten Nachfragen von den Schülern gab. Es ist davon auszugehen, dass die Frage überwiegend schwer verständlich war. Ob es an der georgischen Übersetzung bzw. Formulierung oder am inhaltlichen Bezug lag, kann nicht eindeutig geklärt werden. Mit Sicherheit spielten beide Aspekte eine Rolle. Zudem ist grundsätzlich davon auszugehen, dass die Schüler die letzten Fragen im Fragebogen (im Gegensatz zum internationalem Test wurden im georgischen Fragebogen die Wissensfragen am Ende des Fragebogens gestellt) weniger konzentriert und weniger gewissenhaft beantwortet haben. Die beiden letzten Wissensfragen über die Bedeutung von Vereinen und Organisationen sowie Parteien für eine Demokratie wurden von den georgischen Schülern am schlechtesten beantwortet. Wie im Kapitel 3.1.2 „Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement“ gezeigt werden konnte, sind Vereine und Organisationen in Georgien nicht etabliert, ihre Rolle und Bedeutung in der Bevölkerung nicht bekannt bzw. stark verzerrt und missverstanden. Beim Herausfinden des wesentlichen Grundes, warum es in einer Demokratie mehr als eine Partei gibt, sind hingegen andere Aspekte zu berücksichtigen. In Georgien ist eine sehr instabile Parteienlandschaft vorhanden. Zwar gibt es viele Parteien, sie geben jedoch in der Gesellschaft ein diffuses Gesamtbild ab. Wie für ein Transformationsland typisch, ist auch in Georgien die Politik weniger an Parteien und Inhalten orientiert, sondern stellt Personen in den Vordergrund. Je nach politischen Turbulenzen werden Parteien gegründet, wieder aufgelöst oder gewechselt.

Die Tatsache, dass die osteuropäischen Schüler generell besser in Wissensfragen und schlechter in Fähigkeitsfragen abschneiden, wiederholt sich für Georgien nicht. Dies kann damit zusammenhängen, dass in Georgien nur acht der 38 Fragen abgefragt wurden und somit nicht alle Ergebnisse verglichen werden können.

Die aufgestellte Hypothese 1 kann nur zum Teil angenommen werden. Die georgischen Jugendlichen schneiden im Wissenstest deutlich schwächer ab als die Gleichaltrigen in Deutschland. Wobei sie die ersten drei Fragen in der Tabelle 8.1 ungefähr so gut beantworten wie die Jugendliche in Deutschland und der internationale Durchschnitt (davon sind eine Frage als Fähigkeits- und zwei als Wissensitem konzipiert). Daher scheint beim Antwortverhalten der georgischen Jugendlichen der Schwierigkeitsgrad (die Unterscheidung zwischen Fähigkeits- und Wissensitems) der Fragen zwar eine, aber nicht die ausschlaggebende Rolle zu spielen. Vielmehr scheinen der Bekanntheitsgrad der Themen und

die Tatsache, wie gut die Jugendlichen mit ihnen vertraut sind, eine entscheidende Rolle zu spielen. Dies kann man gut am Ergebnis der Frage „Verstehen einer Karikatur mit dem Thema: Problematischer Umgang mit der Geschichte eines Landes in Geschichtsbüchern“ sehen. Das gute Abschneiden der georgischen Jugendlichen in dieser Frage ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass in Georgien die Manipulation von Geschichtsbüchern durch seine sozialistische Vergangenheit ein bekanntes Phänomen darstellt.

Differenzierende Analyse nach Geschlecht und Wohnort

In diesem Kapitel wird eine differenzierende Analyse für die georgische Untersuchung nach Geschlecht und Wohnort vorgenommen. Ein Vergleich zur internationalen oder zur deutschen Untersuchung im Rahmen dieser Differenzierung kann an dieser Stelle jedoch nicht vorgenommen werden. Der Grund liegt darin, dass die differenzierenden Vergleiche über die Berechnung der Mittelwerte erfolgen. Da für den internationalen Datensatz alle 38 Wissensfragen, für den georgischen jedoch nur acht ausgewertet wurden, macht dieser Vergleich statistisch keinen Sinn. Hinzu kommt die Problematik der unterschiedlichen Kodierung. Für die Skala politisches Wissen wurden im georgischen Datensatz die richtigen Antworten mit „1“ und die falschen mit „0“ kodiert. Anschließend wurden für die georgische Untersuchung Summenscores gebildet. In der internationalen Untersuchung wurde der Wissenstest hingegen raschskaliert mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 20. Da auch eine Standardisierung der georgischen Daten keine Vergleichbarkeit sichert und mit lediglich 8 Items eine verlässliche Schätzung nicht zu erwarten ist, scheint die gewählte Auswertungsstrategie angemessen.

Für die georgische Untersuchung wurden bezüglich der geschlechterspezifischen Differenzierung keine Annahmen getroffen. Es wird daher davon ausgegangen, dass im politischen Wissen zwischen den Geschlechtern keine Unterschiede bestehen. In Bezug auf die Variable Wohnort hingegen wird folgende Hypothese überprüft:

Hypothese 11.1: Je zentraler die Jugendlichen wohnen, desto mehr politisches Wissen haben sie.

Die nachfolgende differenzierende Analyse umfasst die Analyse der Skala politisches Wissen nach Geschlecht und Wohnort (Hauptstadt, Stadt in der Region, Land).

Tabelle 8.2: Politisches Wissen aufgeschlüsselt nach Geschlecht

Politisches Wissen		
	Mittelwert	Standardabweichung
Mädchen	3.7	1.9
Jungen	3.4	2.0
Alle Befragten	3.5	2.0

Tabelle 8.3: Politisches Wissen aufgeschlüsselt nach Wohnort

Politisches Wissen		
	Mittelwert	Standardabweichung
Hauptstadt	4.3***	2.0
Stadt in der Region	3.3	1.9
Land	3.3	1.8
Alle Befragten	3.5	2.0

*** $p < 0,01$

Die Analyse nach Geschlecht ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Der Mittelwert der Mädchen (N=255) beträgt 3.7 und der Jungen (N=250) 3.4. Die Analyse nach Wohnort ergibt, dass die Schüler aus der Hauptstadt (N=125; Mittelwert 4.3) über deutlich mehr politisches Wissen verfügen als die Schüler aus den regionalen Städten (N=291; Mittelwert 3.3) und vom Land (N=90; Mittelwert 3.3). Die Unterschiede zwischen den Gruppen nach Wohnort sind auf dem Niveau $p < 0,01$ signifikant.

Zusammenfassung: politisches Wissen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die georgischen Schüler generell über wenig Wissen zum Thema Demokratie verfügen. Wobei das Antwortverhalten bei bestimmten Fragen stark variiert. Fragen zu Themen, die in den Medien und in der Gesellschaft aktuell vertreten sind wie Pressefreiheit oder Geschichtsfälschung, werden relativ häufig richtig beantwortet. Die Fragen hingegen, welche wenig oder kaum in den Medien und in der Gesellschaft thematisiert werden, wie Geschlechterdiskriminierung oder Steuern, werden weniger gut beantwortet. Die differenzierende Analyse zeigt keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern, wohl aber zwischen den Wohnorten. Die Schüler aus der Hauptstadt wissen politisch signifikant mehr als die Schüler aus den Regionen, wobei es keine Unterschiede zwischen den Regionen selbst, hinsichtlich Stadt und Land bestehen. Die Ergebnisse zeigen einerseits, dass der Unterrichtsbedarf in der bürgerlichen Bildung in Georgien generell groß ist und die georgischen Schüler viel aufzuholen haben. Andererseits bestätigt sich der Wohnortvorteil. Wer in der Hauptstadt wohnt, profitiert möglicherweise von der dortigen Konzentration von unterschiedlichen nationalen und internationalen Akteuren der Zivilgesellschaft, während die Benachteiligung der Regionen auch in diesem Zusammenhang deutlich zu Tage kommt. Somit können die Hypothesen 1 und 11.1 nur partiell angenommen werden.

8.2.2 Politische Handlungsbereitschaft

In diesem Kapitel sollen folgende Hypothesen überprüft werden:

Hypothese 2: Es ist zu erwarten, dass eine Mehrheit der befragten georgischen Jugendlichen bereit ist, demokratische Pflichten zu erfüllen. Bei der konventionellen politischen Beteiligungsbereitschaft ist hingegen ein deutlich niedrigeres Engagement zu erwarten. Die höchste politische Handlungsbereitschaft ist im Bereich des sozialen Engagements und die niedrigste sowohl bei den Formen des friedlichen politischen als auch des illegalen politischen Protestverhaltens zu erwarten. Dies äußert sich darin, dass:

Hypothese 2.1: Es ist zu erwarten, dass signifikant mehr Jugendliche bereit sind zur Parlamentswahl zu gehen als in eine politische Partei einzutreten.

Hypothese 2.2: Es ist zu erwarten, dass signifikant mehr Jugendliche bereit sind Zeit aufzuwenden, um armen oder älteren Menschen zu helfen als zur Parlamentswahl zu gehen oder in eine politische Partei einzutreten.

Hypothese 2.3: Es ist zu erwarten, dass signifikant weniger Jugendliche bereit sind, Unterschriften für einen offenen Brief zu sammeln oder Protestparolen auf Wände zu sprühen als zur Parlamentswahl zu gehen oder in eine politische Partei einzutreten.

Einführend soll gesagt werden, dass in Georgien die Erziehung zum demokratischen politischen Handeln nicht explizit als ein Lernziel der politischen Bildung im Curriculum verankert ist. Als Ziel der bürgerlichen Bildung in der Schule wird vielmehr im nationalen Schulcurriculum formuliert: „Die auf liberal-demokratische Werte basierende bürgerliche Erziehung soll dem Schüler helfen sich gegenüber der Gesellschaft und dem Staat seiner Rechte und Pflichten bewusst zu werden sowie die theoretisch erworbenen Kenntnisse über Menschenrechte, Verwaltung und wirtschaftliche Entwicklung im Alltag umzusetzen. Darüber hinaus soll der Schüler für Bürger wichtige Fähigkeiten entwickeln“.[70] Als solche Fähigkeiten werden: „Das Respektieren der Menschenrechte, Mitgefühl und Fürsorge, Heimatliebe, Prinzipientreue und Zivilcourage, Ehrlichkeit und Fleiß, Toleranz und das Respektieren von Gesetzen“ aufgezählt.[71] Diese wichtigen jedoch eher allgemein formulierten Lernziele werden im nationalen Schulcurriculum weder weiter spezifiziert noch finden sich Ausführungen darüber, wie diese Ziele erreicht werden können.

In der georgischen Untersuchung wurden zur politischen Handlungsbereitschaft elf Fragen gestellt. Diese umfassen sowohl konventionelles als auch unkonventionelles politisches Handeln. Zum konventionellen politischen Handeln zählen Fragen nach der Erfüllung

[70] Das nationale Schulcurriculum 2008/2009 - Gesellschaftswissenschaften S. 4.
[71] Ebd.

demokratischer Pflichten, wie wählen gehen und nach der Bereitschaft zum politischen Engagement, wie in eine politische Partei einzutreten. Zum unkonventionellen politischen Handeln zählen einerseits Fragen zum sozial-politischen Engagement, wie Geld zu einem guten Zweck sammeln, und Fragen zum friedlichen Protesthandeln, wie Unterschriften für einen offenen Brief sammeln. Andererseits werden Fragen zu illegalem politischen Handeln, wie aus Protest den Verkehr blockieren, gestellt.

Für die gesamte Skala der georgischen Untersuchung „politische Handlungsbereitschaft" beträgt Cronbach's Alpha $\alpha = .79$ und ist damit recht hoch. Nach einer explorativen Faktorenanalyse, die fünf Faktoren extrahieren, ergeben sich in der georgischen Untersuchung für die einzelnen Unterskalen immer noch zufrieden stellende Reliabilitäten. Aus diesem Grund wird die fünffache Unterskalierung der Gesamtskala „politische Handlungsbereitschaft" aus der *Civic Education* Studie für die georgische Untersuchung insbesondere zu Vergleichszwecken beibehalten.

Die nachfolgende Tabelle zeigt zunächst die deskriptiven Ergebnisse der Befragung im Überblick.

Tabelle 8.4: Politische Handlungsbereitschaft der georgischen Jugendlichen im Vergleich zu den deutschen und internationalen Gleichaltrigen. Zustimmung in Prozent.

Wenn du erwachsen bist, was wirst du wahrscheinlich tun?			
	Georgien	Deutschland	Internationaler Durchschnitt
Soziales politisches Engagement			
Zeit aufwenden, um armen oder älteren Menschen zu helfen	93	57	67
Geld für einen guten Zweck sammeln	83	54	61
Erfüllung demokratischen Pflichten			
Zur Parlamentswahl gehen	57	68	80
Mich vor der Wahl über Kandidaten informieren	47	74	76
Aktives konventionelles politisches Engagement			
An Zeitungen Briefe über soziale oder politische Probleme schreiben	32	13	23
Für ein politisches Amt im Ort kandidieren	13	15	20
In eine politische Partei eintreten	13	10	21
Friedliches politisches Protestverhalten			
Unterschriften für einen offenen Brief sammeln	29	41	47
Illegales politisches Protestverhalten			
Protestparolen auf Wände sprühen	11	17	19
Aus Protest den Verkehr blockieren	11	13	15
Aus Protest öffentliche Gebäude besetzen	10	12	14

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, ist bei den georgischen Jugendlichen das soziale politische Engagement sehr gut ausgeprägt. 93 % ($Chi^2 = 339,8$; $df = 1$; $p < .001$) sind bereit, Zeit aufzuwenden, um armen oder älteren Menschen zu helfen und 83 Prozent wollen Geld für einen guten Zweck sammeln. An zweiter Stelle folgt die Erfüllung demokratischer Pflichten. 57 % ($Chi^2 = 37,8$; $df = 1$; $p < .001$) erklären zur Parlamentswahl gehen zu wollen und 47 Prozent der Befragten würden sich vor der Wahl über Kandidaten informieren. Die Konventionelle politische Beteiligung ist hingegen gering ausgeprägt. Nur 13 % würden für ein politisches Amt im Ort kandidieren ($Chi^2 = 199,4$; $df = 1$; $p < .001$) und 13 Prozent in eine politische Partei eintreten. Illegalem politischem Protestverhalten erteilen die georgischen Jugendlichen eine eindeutige Absage. Nur 11 Prozent der Befragten sind bereit aus Protest den Verkehr zu blockieren und ebenfalls nur 11 % ($Chi^2 = 189,1$; $df = 1$; $p < .001$) zeigen Bereitschaft Protestparolen auf Wände zu sprühen. Wie die Ergebnisse in den Klammern zeigen, bestätigt der eindimensionale Chi-Quadrat-Test, dass die vorliegende Häufigkeitsverteilung sich hochsignifikant von der Gleichverteilung unterscheidet. Somit können die Hypothese 2 und die Teilhypothesen 2.1-2.3 angenommen werden. Die Mehrheit der georgischen Jugendlichen ist bereit wählen zu gehen, aber nicht bereit in eine politische Partei einzutreten. Die höchste Zustimmung findet das soziale Engagement und die niedrigste illegales politisches Protestverhalten.

Im Vergleich zu Deutschland, zum internationalen Durchschnitt und zu den osteuropäischen Ländern ergibt sich ein gemischtes Bild. Mit 88 Prozent Zustimmung im Bereich des sozialen politischen Engagements weisen die georgischen Jugendlichen mit Abstand das höchste Ergebnis auf. Nur noch in Kolumbien beträgt die Zustimmung 82 Prozent. Mit 78 Prozent folgt Griechenland, mit 68 Prozent Russland, 55 Prozent beträgt die Zustimmung in Deutschland und 54 Prozent in den reichen Industrieländern, mit 53 Prozent Zustimmung folgen schließlich die mitteleuropäischen Länder (Polen, Tschechien, Slowakei, Ungarn und Slowenien). Dieses Ergebnis bestätigt den Trend der *Civic Education* Studie, wonach soziales Engagement in armen Ländern besonders hoch und in reichen Industrieländern niedrig ist. In Georgien mag bei diesem Ergebnis die dort bestehende lange Tradition der Nachbarschaftshilfe und des Zusammenhalts sowie das durch Armut und Hilfsbedürftigkeit geprägtes Gesellschaftsbild, ähnlich wie in den ärmeren Ländern Südeuropas oder Lateinamerikas, eine große Rolle gespielt haben.

Bei der Erfüllung demokratischer Pflichten, wie wählen gehen und sich vor der Wahl über Kandidaten informieren, fallen die georgischen Jugendlichen mit 52 Prozent Zustimmung allerdings weit hinter den internationalen Durchschnitt (78 %) zurück und stehen damit

ostdeutschen Jugendlichen (67 %) am nächsten. Als Erklärungen können allgemeine politische Apathie, Resignation („man kann sowieso nichts ändern“), Misstrauen gegenüber der Politik und die Wahlpraxis, herangezogen werden. In der *Civic Education* Studie wurde ein positiver Zusammenhang von r =.38 zwischen der Wahlbereitschaft Jugendlicher und den Angaben zur Häufigkeit von Wahlen als Lernziel in der Schule gefunden („In der Schule habe ich gelernt, dass es wichtig ist, an Wahlen teilzunehmen“) (Oesterreich 2002: 65). Dieser Zusammenhang kann für Georgien nicht explizit untersucht werden, da im georgischen Fragebogen diese Frage nicht aufgenommen wurde. Nimmt man jedoch diesen Zusammenhang auch für Georgien an, ist die niedrige Bereitschaft zur Erfüllung demokratischer Pflichten leicht erklärbar. Wie im Kapitel 4.1 dargestellt werden konnte, ist die politische Bildung als Unterrichtsfach und -prinzip eine sehr junge Disziplin in Georgien. Es ist davon auszugehen, dass dort Lernziele der politischen Bildung wie Wahlen noch nicht mit nötiger Intensität behandelt und vermittelt werden konnten. Als dafür mitverantwortliche Faktoren könnten sowohl die mangelnde Lehrerqualifizierung als auch fehlende Lernzielvorgaben in den Lehrplänen vermutet werden. Zumal konnte bei der Analyse des Schulcurriculums für bürgerliche Bildung nicht festgestellt werden, dass die Vermittlung von Wahlen und ihrer Bedeutung in einer Demokratie als Lernziel mit erforderlichem Nachdruck Erwähnung gefunden hätte. In einem gängigen Lehrbuch für bürgerliche Bildung der neunten Klasse (Eremashvili et al. 2008) in Georgien sind für Wahlen eine DIN 4 Seite vorgesehen. Das Unterrichtsmaterial geht über eine formale Erklärung von Wahlen nicht hinaus. In der dazu vorgesehenen Gruppenübung werden die Schüler aufgefordert sich in Gruppen (Wähler, Wahlkommission) aufzuteilen und den Wahlvorgang nachzustellen. Sowohl das Lehrmaterial als auch die Gruppenübung kann als unzureichend eingestuft werden, um den Schülern die Bedeutung und den Substanz von Wahlen zu vermitteln. Es muss jedoch an dieser Stelle angemerkt werfen, dass unklar ist, inwieweit der Einfluss der Schule tatsächlich über die bloße Absichtserklärungen der Schüler hinausgeht. Ähnliches gilt für das aktive konventionelle politische Engagement („in eine politische Partei eintreten“, für ein politisches Amt im Ort kandidieren“ und „an Zeitungen Briefe über soziale oder politische Probleme schreiben“). Die Bereitschaft in eine politische Partei einzutreten korreliert in der internationalen Untersuchung ebenfalls positiv (r = 0,34) mit dem Stellenwert, den Jugendliche in der Untersuchung der Bedeutung von Wahlen beimessen. „Wo über die Wichtigkeit von Wahlen informiert wird, wird offensichtlich auch über die Bedeutung einer Mitarbeit in politischen Parteien informiert“, resümiert Oesterreich (Oesterreich 2002: 66). Beim aktiven konventionellen politischen Engagement liegt Georgien mit 19 Prozent

Zustimmung knapp hinter dem internationalen Durchschnitt (21 %) und vor reichen Industrieländern (14 %) wie Deutschland (12 %), wo die Bereitschaft zum aktiven politischem Engagement im Vergleich zu anderen an der Untersuchung beteiligten reichen Industrieländern am geringsten ausfällt. In Deutschland betrachten Jugendliche beispielsweise wählen zu gehen als ein sehr wichtiges Lernziel, die Bereitschaft, in eine politische Partei einzutreten, wird jedoch als viel weniger wichtig erachtet. Laut Oesterreich spiegelt dieses Ergebnis die Relation bei der Bestimmung von Lernzielen der politischen Bildung in Deutschland wieder, wo sozialen politischen Aktivitäten vor den konventionellen Beteiligungsformen Vorrang gegeben wird. „So liegen die Schwerpunkte der Lehrpläne und Rahmenrichtlinien sowie die der von uns befragten Experten und Expertinnen für die Ziele der politischen Bildung nicht auf dem konventionellen politischen Verhalten. Nur die Bereitschaft, wählen zu gehen, wird als ein wichtiges Lernziel eingesehen, die Bereitschaft, in eine politische Partei einzutreten, aber zum Beispiel für sehr viel weniger wichtig erachtet“ (Oesterreich 2002: 70).

Beim friedlichen politischen Protestverhalten (Unterschriften für einen offenen Brief sammeln) liegt Georgien mit 29 Prozent Zustimmung weit hinter dem internationalen Durchschnitt (47 %), Deutschland (41 %) und ehemals sozialistischen Länder (38 %). Nach meiner Einschätzung dürfte den Jugendlichen in Georgien dieser Form des politischen Protestverhaltens weitgehend unbekannt sein oder sie erachten es nicht als eine sinnvolle Aktivität. Beim illegalen politischen Protestverhalten (Protestparolen auf Wände sprühen 11 %, aus Protest den Verkehr blockieren 11 % und aus Protest öffentliche Gebäude besetzen 10 % Zustimmung) weisen die georgischen Jugendlichen mit einen der niedrigsten Zustimmungswerte im internationalen Vergleich auf. Damit steht Georgien in einer Reihe mit ehemals sozialistischen Ländern, aber auch mit reichen Industrieländern. Den meisten Zuspruch findet illegales politisches Protestverhalten in ärmeren Ländern Südeuropas und Südamerikas (27, 23 und 20 % Zustimmung zu den jeweiligen Items). Die höchste Zustimmung findet es in Griechenland (30, 42 und 41 % Zustimmung zu den jeweiligen Items). Die niedrigen Zustimmungswerte zum illegalen politischen Protestverhalten in Georgien (sowie in den ehemals sozialistischen Ländern) dürften einerseits verwundern. Die dort stattgefundenen gesellschaftspolitischen Umwälzungen und Veränderungen haben maßgeblich unter der Mitwirkung des illegalen politischen Protestverhaltens stattgefunden. Oesterreich führt als Erklärung eine in diesen Ländern vorherrschende, mehrere Generationen alte starke obrigkeitsstaatliche Tradition an, die gesellschaftlichen Protest tabuisiert hat (Oesterreich 2002: 67). Neben diesem wären andere überzeugende Erklärungsmodelle

denkbar. Die befragte Generation sowohl in Georgien als auch in den ehemals sozialistischen Ländern musste einerseits das Unrecht (vor allem das vom Staat ausgehende) nicht mehr in den Maßen miterleben wie zum Beispiel ihre Elterngeneration. Zudem könnte auch der Faktor Wohlstand eine Rolle spielen. Auch in Georgien hat sich zumindest perspektivisch die wirtschaftliche Lage im Vergleich zu den 90er Jahren verbessert. Andererseits gehört zur Erfahrungswelt dieser Jugendlichen 10-15 Jahre nach dem Abgang des kommunistischen Regimes wahrscheinlich, dass Veränderungen durch friedliche und legale Formen des Protests wie friedliche Demonstrationen oder politische Beteiligungsformen wie Wahlen herbeigeführt werden können. In beiden Fällen dürften der Generation der befragten Jugendlichen die illegalen Formen des Protestverhaltens wie öffentliche Gebäuden zu besetzen, eher überzogen und als zu drastisch vorkommen. Vor diesem Hintergrund wäre das Antwortverhalten der Jugendlichen nun nicht mehr verwunderlich, sie können die illegalen Formen des Protestverhaltens wahrscheinlich nicht mehr nachvollziehen und halten sie möglicherweise nicht mehr für zeitgemäß.

Differenzierende Analyse der politischen Handlungsbereitschaft nach Geschlecht

Hypothese 10.2: Mädchen sind in Fragen der politischen Handlungsbereitschaft weniger als Jungen bereit sich politisch zu engagieren, wie in eine Partei einzutreten oder für ein politisches Amt im Ort zu kandidieren, dafür umso stärker, sich sozial zu engagieren, wie Geld für gute Zwecke zu sammeln oder Zeit aufzuwenden, um armen oder älteren Menschen zu helfen.

Tabelle 8.5: Politische Handlungsbereitschaft aufgeschlüsselt nach Geschlecht. Zustimmung in Prozent.

Politische Beteiligungsbereitschaft	Mädchen	Jungen	Differenz
Zur Parlamentswahl gehen	58	56	2
Mich vor der Wahl über Kandidaten informieren	48	46	2
An Zeitungen Briefe über soziale oder politische Probleme schreiben	33	30	3
Für ein politisches Amt im Ort kandidieren	10	17	-7
In eine politische Partei eintreten	11	13	-2
Unterschriften für einen offenen Brief sammeln	29	28	1
Geld für einen guten Zweck sammeln	88	78	10
Zeit aufwenden, um armen oder älteren Menschen zu helfen	93	92	1
Protestparolen auf Wände sprühen	9	13	-4
Aus Protest den Verkehr blockieren	9	14	-5
Aus Protest öffentliche Gebäude besetzen	8	12	-4

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, zeigen Mädchen und Jungen eine ähnliche politische Beteiligungsbereitschaft. Beim illegalen politischen Protestverhalten zeigen die Jungen eine leicht höhere Bereitschaft, ebenso wollen sieben Prozent mehr Jungen für ein politisches Amt im Ort kandidieren und zwei Prozent mehr würden in eine politische Partei eintreten. Die Mädchen hingegen zeigen eine höhere Bereitschaft für soziales Engagement, wie der 10-Punkte-Unterschied beim Item „Geld für einen guten Zweck sammeln" zeigt. Dieser Unterschied bestätigt sich jedoch für das zweite Item aus dem Bereich der politischen Handlungsbereitschaft „soziales politisches Engagement" nicht. Fast gleich viele Jungen wie Mädchen wollen Zeit aufwenden, um armen oder älteren Menschen zu helfen. Mittelwertvergleiche zwischen den Geschlechtern hinsichtlich ihrer politischen Handlungsbereitschaft ergibt hochsignifikante Unterschiede ($p < .001$) zwischen Mädchen und Jungen bei zwei Items „Geld für einen guten Zweck sammeln" und „für ein politisches Amt im Ort kandidieren". Somit kann die Hypothese 10.2 nur teilweise angenommen werden. Dafür spricht auch die vorgenommene Mittelwertanalyse auf der Skalenebene. Nur bei der Skala „soziales politisches Engagement" sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf dem 1 % Niveau signifikant ($p < .01$).

Zusammenfassung: Politische Handlungsbereitschaft

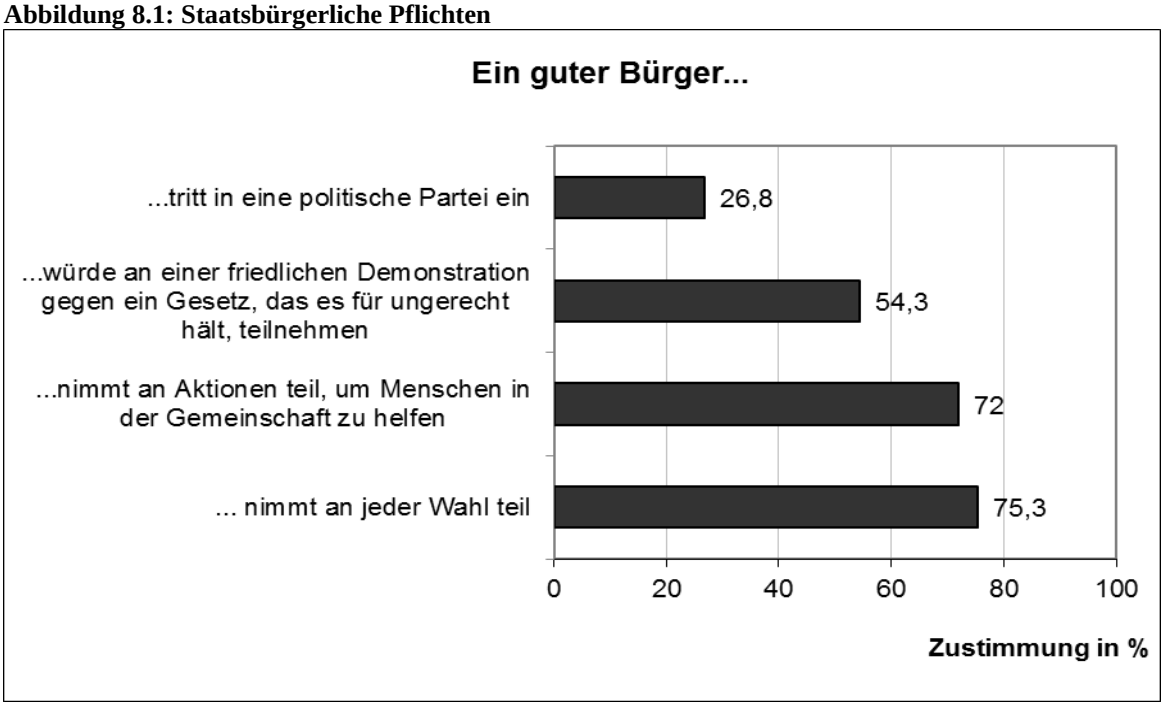
Da im nationalen Schulcurriculum Georgiens keine klaren Ziele bezüglich der politischen und sozialen Handlungsbereitschaft formuliert werden, kann nicht eingeschätzt werden, inwieweit die Untersuchungsergebnisse den Zielen der bürgerlichen Erziehung in Georgien entgegenkommen. Bis auf soziales politisches Engagement wie „Zeit aufwenden um armen oder älteren Menschen zu helfen" zeigen die georgische Jugendliche zu anderen Formen des politischen Engagements wenig Bereitschaft. So fallen sie bei Formen konventioneller politischer Beteiligung wie „in eine politische Partei eintreten" sowie der Erfüllung demokratischer Pflichten wie „wählen gehen" weit hinter den internationalen Durchschnitt zurück.

Zwischen den Geschlechtern ergeben sich signifikante Unterschiede bei zwei Items „Geld für einen guten Zweck sammeln" und „für ein politisches Amt im Ort kandidieren". Demnach sind Mädchen eher bereit Geld für einen guten Zweck zu sammeln als Jungen. Diese sind hingegen eher bereit für ein politisches Amt im Ort zu kandidieren als Mädchen. Somit zeigen Jungen eine höhere politische Handlungsbereitschaft bei den konventionellen politischen Beteiligungsformen und die Mädchen weisen eine höhere Handlungsbereitschaft im Bereich des sozialen Engagements.

8.2.3 Politische Beteiligung im Rahmen der Fragen zu den staatsbürgerlichen Pflichten – eine ergänzende Analyse

Die in diesem Kapitel vorgestellten Fragen zur politischen Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern stammen aus dem Themenkomlex über die Pflichten und Aufgaben eines guten Bürgers bzw. einer guten Bürgerin. Die Items zu den staatsbürgerlichen Pflichten werden hier als ergänzende Analyse zur politischen Handlungsbereitschaft der befragten Jugendlichen herangezogen.

Abbildung 8.1: Staatsbürgerliche Pflichten



Überraschend an den Ergebnissen zu den staatsbürgerlichen Pflichten ist, dass 75 % der Jugendlichen es für einen guten Bürger sehr wichtig erachten wählen zu gehen. Dies steht im Widerspruch zu der im vorherigen Kapitel diskutierten mangelnden Bereitschaft der georgischen Jugendlichen zur Wahl gehen zu wollen. Auffallend ist, dass diese eher indirekt abgefragte Handlungsbereitschaft im Rahmen der Fragen zu den staatsbürgerlichen Pflichten (was sollte ein guter Bürger tun?) viel größere Zustimmung findet als die direkt abgefragte Handlungsbereitschaft (was würdest du als Erwachsener tun?). Dieses Ergebnis bestätigt allerdings das gleiche Phänomen aus der internationalen Untersuchung, in der die indirekt abgefragte Handlungsbereitschaft (was sollte ein guter Bürger tun?) eine weit höhere Zustimmung findet als die direkt abgefragte Handlungsbereitschaft (was würdest du als Erwachsener tun?). Diese Diskrepanz kann einerseits dadurch erklärt werden, dass im Rahmen der Fragen zu den staatsbürgerlichen Pflichten Idealbilder abgefragt werden und dass andererseits normative Aussagen grundsätzlich höhere Zustimmungswerte erzielen (Oesterreich 2002: 71). Das bestätigt sich bei allen vier Fragen zu den staatsbürgerlichen

Pflichten. Georgische Jugendliche finden es grundsätzlich wichtig, dass ein guter Bürger wählen geht (75 %), sind jedoch selbst noch unentschlossen, ob sie wählen gehen wollen (57 %), wenn sie einmal erwachsen sind. Dieser scheinbare Widerspruch hat möglicherweise in der, in der Sowjetunion und im postsozialistischen Georgien ebenfalls üblichen Praxis des Abhaltens von Wahlen ihre Wurzeln. Es ist anzunehmen, dass diese jahrzehntelange „falsche" Praxis des Abhaltens von Wahlen, die durch rein formal abgehaltene Wahlen bzw. Wahlfälschungen gekennzeichnet ist, zur Entwertung dieses demokratischen Instruments in der Bevölkerung geführt haben. In Georgien ist es beispielsweise seit der Unabhängigkeit des Landes Anfang der 90er Jahren bis zum Befragungszeitpunkt 2008/2009 noch kein einziges Mal gelungen einen Regierungswechsel durch Wahlen herbeizuführen. Nach der gängigen Praxis wurden die Wahlen erst nach dem Machtwechsel abgehalten um die Übergangsregierung zu legitimieren. 2003 war beispielsweise Wahlfälschung noch ein sehr gegenwärtiges Thema in Georgien, das indirekt zum Sturz des Shevardnadze - Regimes führte. Erst im Oktober 2012 ist ein Regierungswechsel durch freie Wahlen in Georgien herbeigeführt worden. Somit fehlte zum Befragungszeitpunkt in Georgien einerseits die Erfahrung und die politische Tradition durch Wahlen tatsächlich etwas bewirken zu können, weshalb die Jugendlichen möglicherweise erst gar nicht zu Wahlen gehen wollen, andererseits sind sich die Jugendlichen jedoch der Wichtigkeit der Wahlen (wären sie korrekt abgehalten) durchaus bewusst.

Dass ein guter Bürger an Aktionen teilnimmt, um Menschen in der Gemeinschaft zu helfen, erachten die befragten georgischen Jugendlichen mit 72 % Zustimmung wichtiger als an einer friedlichen Demonstration gegen ein Gesetz teilzunehmen, das für ungerecht gehalten wird (54 %). Hier bestätigt sich der Tendenz aus dem vorigen Kapitel erneut, wo die Jugendliche in Georgien sowie die Jugendliche der *Civic Education* Studie aus den ärmeren Ländern Südeuropas und Südamerikas in weitaus stärkerem Maße bereit sind soziale Verantwortung und Hilfsbereitschaft zu üben als Jugendliche aus anderen Ländern der Untersuchung. Außerdem spielt in Georgien möglicherweise wieder das Misstrauen in die gängige Politik bzw. die fehlende Tradition und die Erfahrung durch Bürgerbeteiligung etwas bewirken zu können, eine große Rolle. Mit 27 % erhält der Eintritt in eine politische Partei für einen guten Bürger die niedrigste Zustimmung, liegt aber wiederum rund 14 % höher als bei der direkt abgefragten Bereitschaft, ob man als Erwachsener in eine politische Partei eintreten würde.

Zusammenfassung: Politische Beteiligung im Rahmen der Fragen zu den staatsbürgerlichen Pflichten

Bei den georgischen Jugendlichen ist im Rahmen der abgefragten politischen Handlungsbereitschaft das soziale Engagement am stärksten ausgeprägt. Das zeigt sich sowohl bei den Fragen zur allgemeinen politischen Handlungsbereitschaft als auch bei den Fragen über staatsbürgerliche Pflichten. Eine deutliche Diskrepanz bei den georgischen Jugendlichen im Vergleich zum internationalen Durchschnitt besteht bei den Fragen bezüglich der Erfüllung demokratischer Pflichten, welche bei den georgischen Jugendlichen vergleichsweise weniger ausgeprägt sind. Diese kommen bei Ihnen nach dem sozialen Engagement erst an zweiter Stelle, wobei im Rahmen der Fragen zu den staatsbürgerlichen Pflichten die absolute Mehrheit für einen guten Bürger für unabdingbar hält, an jeder Wahl teilzunehmen. Die geringste Zustimmung findet bei den georgischen Jugendlichen das illegale politische Protestverhalten.

8.2.4 Demokratische Beteiligung in der Schule

In Georgien wurden im Zuge der Bildungsreformen ebenfalls unterschiedliche Gremien wie Schülervertretungen und Schulräte eingeführt, welche den Schülerinnen und Schülern Beteiligungsmöglichkeiten am Schulleben bieten. Diese können unabhängig von der dort geübten Kritik[72] als erste wichtige Schritte zu mehr basisdemokratischer Gestaltung der Schulen in Georgien betrachtet werden.

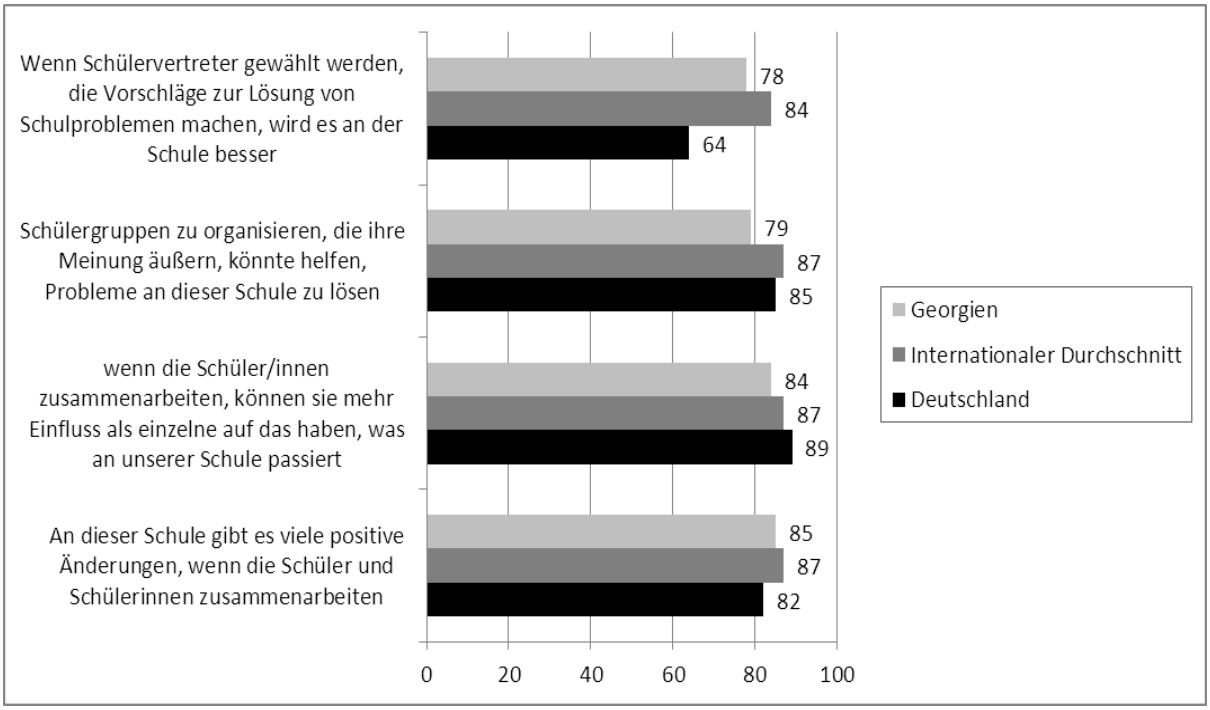
In der internationalen Untersuchung wurden insgesamt sieben Fragen zur „demokratischen Beteiligung in der Schule“ gestellt, davon wurden vier Fragen für die georgische Studie übernommen.

Wie Oesterreich anmerkt, haben diese Fragen einen besonderen Stellenwert für die Untersuchung, weil sie für die Schülerinnen und Schüler einen hohen Realitätsbezug besitzen. „Der Erkundung politischer Beteiligungsbereitschaft in den Schulen kommt auch deshalb ein hoher Stellenwert zu, weil die Ergebnisse wahrscheinlich valider sind als bei Fragen zu den politischen Beteiligungsformen im Erwachsenenalter: Fragen zur politischen Beteiligung in Schulen beziehen sich auf Einstellungen und Handeln in der jetzigen Lebenssituation“ (Oesterreich 2002: 73).

Im Folgenden ist eine Übersichtstabelle der Ergebnisse aus der georgischen Untersuchung im Vergleich zu Deutschland und zum internationalen Durchschnitt dargestellt.

[72] Die Schülerinnen und Schüler würden „sich selbst überlassen“ und wüssten oftmals nicht, was sie mit neuen Rechten anfangen sollten, weil ihnen Vorbilder fehlen würden (aus Gesprächen mit dem Lehrpersonal).

Abbildung 8.2: Demokratische Beteiligung in der Schule. Zustimmung in Prozent.



Die georgischen Jugendlichen schätzen die demokratische Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in der Schule sehr hoch ein. Erhebliche Zustimmung finden Items zum positiven Einfluss der Schülerbeteiligung auf das Schulklima und zum Einfluss der Zusammenarbeit unter den Schülern auf Problemlösungen in der Schule. 85 % der Befragten stimmen zu, dass an der Schule viele positive Änderungen herbeigeführt werden können, wenn die Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten. 84 % glauben, dass die Schüler/innen in der Schule mehr bewirken können, wenn sie zusammenarbeiten und nicht einzeln agieren. 79 % denken, dass Schülergruppen, die ihre Meinung kundgeben, effektiv dazu beitragen können Probleme in der Schule zu lösen. 78 % Zustimmung erhalten gewählte Schülervertreter, welche Lösungsvorschläge für Schulprobleme erarbeiten und damit zur Verbesserung der Schule beitragen können. Mit diesen hohen Zustimmungswerten liegen die georgischen Jugendlichen geringfügig hinter dem internationalen Durchschnitt und bei der letzten Frage vor deutschen Jugendlichen, welche insbesondere bei den Items über die Partizipationsbereitschaft in der Schule im Gegensatz zu den südeuropäischen und lateinamerikanischen Ländern niedrige Zustimmungswerte aufweisen. Oesterreich führt kulturelle Unterschiede und das einzigartige deutsche Schulsystem – Halbtagsschulsystem und selektiver dreigliedriger Aufbau – als Erklärung an. Das deutsche Schulsystem biete Schülerinnen und Schülern weniger Mitgestaltungsmöglichkeiten als Ganztags- und Gesamtschulsysteme (Oesterreich 2002: 73).

Tabelle 8.6: Differenzierende Analyse der „demokratischer Beteiligung in der Schule“ nach Geschlecht.

Demokratische Beteiligung in der Schule	Mädchen	Jungen	Differenz
An dieser Schule gibt es viele positive Änderungen, wenn die Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten	87	83	5
Wenn die Schüler/innen zusammenarbeiten, können sie mehr Einfluss als einzelne auf das haben, was an unserer Schule passiert	87	81	6
Schülergruppen zu organisieren, die ihre Meinung äußern, könnte helfen, Probleme an dieser Schule zu lösen	83	75	8
Wenn Schülervertreter gewählt werden, die Vorschläge zur Lösung von Schulproblemen machen, wird es an der Schule besser	80	76	4

Die Differenzierende Analyse nach Geschlecht ergibt keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Meinungen über die demokratische Beteiligung in der Schule. Die Mädchen liegen allerdings in allen Fragen mit einem Vorsprung von 4 bis 8 Prozentpunkten vorne.

Zusammenfassung: Demokratische Beteiligung in der Schule

Die georgischen Jugendlichen messen der demokratischen Beteiligung von Schülerinnen und Schülern in der Schule große Bedeutung bei. Sowohl Items zum positiven Einfluss der Schülerbeteiligung auf das Schulklima als auch zum positiven Einfluss der Zusammenarbeit unter den Schülern auf Problemlösungen in der Schule finden unabhängig vom Geschlecht hohe Zustimmungswerte.

8.2.5 Mitarbeit in Gruppen

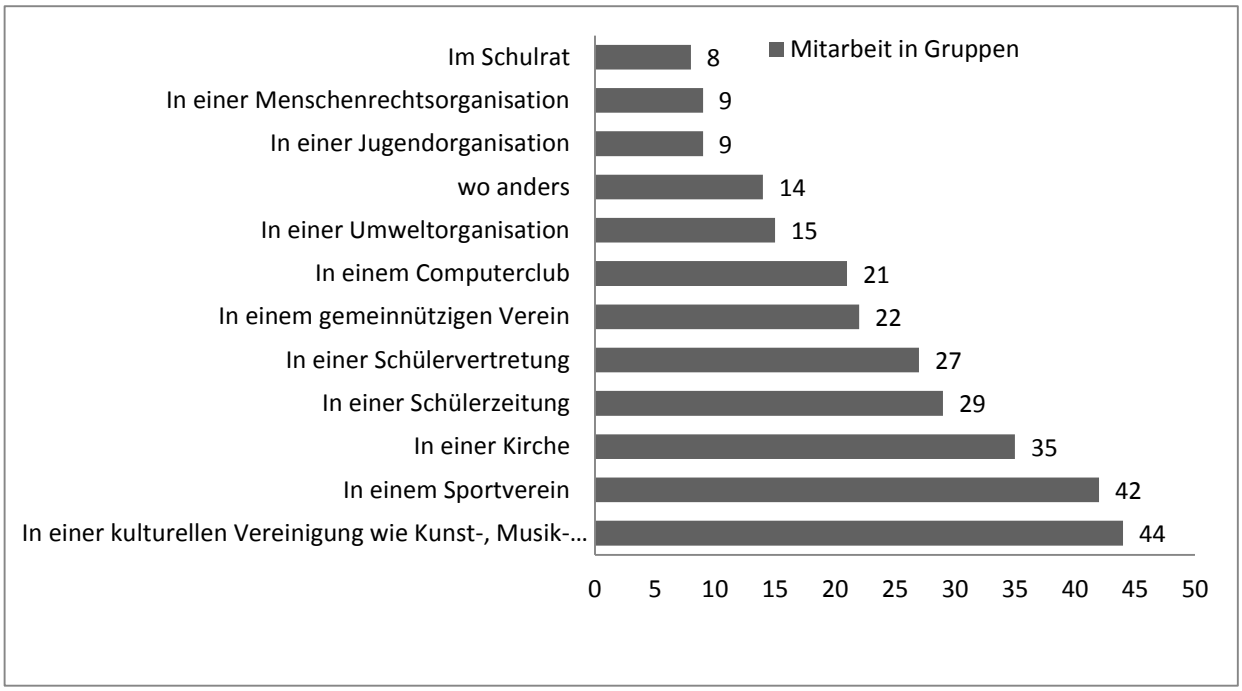
Im Gegensatz zur politischen Handlungsbereitschaft der Jugendlichen, die vermutlich eher im Bereich der Absichtserklärungen liegt, wurde durch die Abfrage nach eigenen Aktivitäten und Mitgliedschaften in schulischen und außenschulischen Institutionen wie Schülervertretungen oder aber auch Sportvereinen der Versuch unternommen, tatsächliches Engagement der Jugendlichen herauszufinden.

Es soll folgende Hypothese überprüft werden:

Hypothese 3: Es ist anzunehmen, dass georgische Jugendliche ähnlich wie die Jugendlichen aus ehemals sozialistischen Ländern sich mehr in Schulgremien als in Sportvereine beteiligen.

In Georgien wurden 12 Beteiligungsgruppen konstruiert, die zum Teil von den Gruppen aus der internationalen Untersuchung abweichen. Die unten vorgestellte Tabelle zeigt zunächst die Zustimmung der georgischen Jugendlichen zur Frage „wo hast du schon einmal mitgearbeitet?“

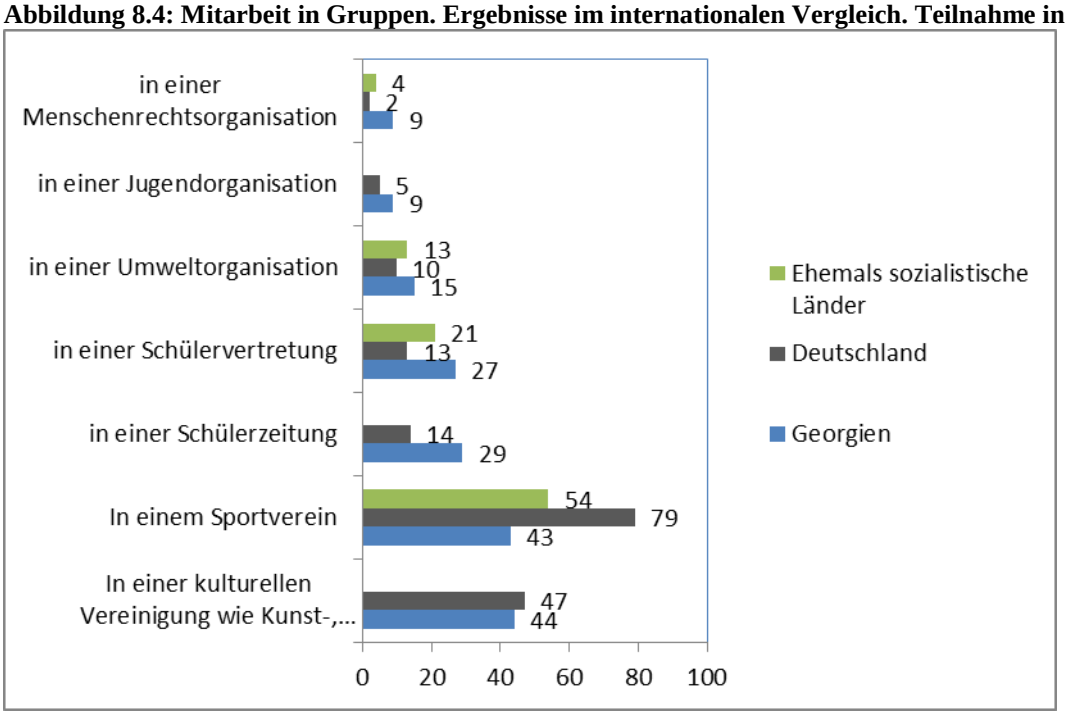
Abbildung 8.3: Häufigkeiten von Mitarbeit der Jugendlichen in Gruppen. Angaben in Prozent



Die meisten der befragten Jugendlichen sind in einer kulturellen Vereinigung wie Kunst-, Musik- oder Theatergruppe (44 %) und in einem Sportverein (42 %) aktiv. Dem folgen mit 35,2 Prozent Jugendliche, die „Mitarbeit in einer Kirche“ angekreuzt haben. Damit ist wahrscheinlich vor allem die Teilnahme an Gottesdiensten gemeint (so wurde es auf Anfragen während der Erhebung kommuniziert). 29 Prozent geben an, in einer Schülerzeitung und 27 % in einer Schülervertretung mitzuarbeiten. 21 Prozent sind in einem Computerclub aktiv. In Georgien sind Computerclubs, die Kinder und Jugendliche zum Spielen (Computerspiele) aufsuchen, weit verbreitet und beliebt, da PCs in privaten Haushalten selten vorhanden sind. 22 Prozent der Jugendlichen haben schon einmal in einem gemeinnützigen Verein mitgeholfen und 14 Prozent haben „Mitarbeit wo anders“ angekreuzt (diese offene Frage mit der Konkretisierungsoption wurde extra für den georgischen Fragebogen entwickelt, um herauszufinden, ob außerhalb der aufgezählten Fragen andere Möglichkeiten des Engagements für georgische Jugendliche existieren). In dem dafür vorgesehenen extra Feld gaben die meisten „volkswirtschaftliche Tätigkeit“ an. Im Rahmen einer staatlich organisierten „volkswirtschaftlichen Tätigkeit“ können Schüler und Studenten zumeist saisonabhängige gemeinnützige Arbeit vorwiegend in der Agrar- bzw. Landwirtschaft leisten.
Am niedrigsten ausgeprägt sind die Mitarbeit in Menschenrechts- (9 %) und Jugendorganisationen (9 %). Wobei in einer Umweltorganisation immerhin schon 15 % mitgearbeitet haben. Wie im Kapitel 3.1.3 „Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement“ dargestellt werden konnte, sind gemeinnützige Organisationen,

Menschenrechts- und Jugendorganisation sowie soziale Vereine in Georgien nicht in dem Maße etabliert wie in reichen Industrieländern und dementsprechend existiert dort keine Kultur des freiwilligen Engagements im Rahmen solcher Organisationen und Vereine.

Abbildung 8.4: Mitarbeit in Gruppen. Ergebnisse im internationalen Vergleich. Teilnahme in Prozent



Im Vergleich zu Deutschland und zu den ehemals sozialistischen Ländern zeigt sich eine deutliche Differenz zu Deutschland und mehr Übereinstimmung mit den ehemals sozialistischen Ländern. In Deutschland sind die meisten Jugendlichen (79 %) in Sportvereinen aktiv, in Georgien sind es nur 42,5 Prozent und in ehemals sozialistischen Ländern 54 Prozent. Das zeigt, dass die Sportvereinskultur in Transformationsländern nicht in dem Maße etabliert ist, wie in reichen Industrieländern. In Schülerzeitungen engagieren sich in Georgien mit 28,9 % hingegen deutlich mehr Jugendliche als in Deutschland (14 %). Eine ähnliche Entwicklung zeichnet sich bei den Schülervertretungen ab. In Georgien engagieren sich hier 27,4 Prozent, in Deutschland 13 Prozent und in ehemals sozialistischen Ländern 21 Prozent. Möglicherweise sind diese neu etablierten Strukturen in der georgischen Schule reizvoll und interessant für georgische Jugendliche oder sie engagieren sich dort mangels Alternativen. Der Mitarbeit in Schülerzeitungen und in Schülervertretungen kommt bei der Einschätzung der politischen Handlungsbereitschaft der Jugendlichen ein höherer Stellenwert zu, da diese Tätigkeiten als Vorformen des gesellschaftlichen politischen Engagements verstanden werden können. „Hier können sich Jugendliche in der Kunst einer demokratischen Interessenartikulation üben“ so Oesterreich (2005: 35).

Differenzierende Analyse der Mitarbeit in Gruppen nach Geschlecht

Tabelle 8.7: „Mitarbeit in Gruppen" aufgeschlüsselt nach Geschlecht. Zustimmung in Prozent

Mitarbeit in Gruppen	Mädchen	Jungen	Differenz
In einer Kulturellen Vereinigung wie Kunst-, Musik- oder Theatergruppe	61	33	28
In einer Schülerzeitung	41	21	20
In einer Kirche	41	35	6
In einer Schülervertretung	34	25	9
In einem Sportverein	26	67	-41
In einem gemeinnützigen Verein	24	24	0
In einer Umweltorganisation	17	15	2
In einem Computerclub	17	28	-11
In einer Menschenrechtsorganisation	8	10	-2
Im Schulrat	8	10	-2
In einer Jugendorganisation	7	12	-4
Woanders	9	21	-12

Bei der tatsächlichen Mitarbeit in den Gruppen sind Jungen in Sportvereinen und Computerclubs deutlich überrepräsentiert. Mädchen hingegen sind offensichtlich in kulturellen Vereinigungen und in der Schülerzeitung aktiver. Diese Differenzen zwischen den Geschlechtern bestätigen sich für Deutschland beim Computerclub und bei den kulturellen Vereinigungen, für die Sportvereine jedoch nicht in gleichem Maße. In Deutschland sind nur vier Prozent mehr Jungen in Sportvereinen aktiv als Mädchen. Dieser Unterschied lässt sich dadurch erklären, dass es in Deutschland eine lange und etablierte Kultur der Sportvereine gibt. In Georgien hingegen sind die meisten Sportvereine Fußballklubs, wo natürlich überwiegend Jungen vertreten sind. Bei der Mitarbeit in anderen Gruppen gibt es zwischen den Geschlechtern keine nennenswerten Unterschiede.[73]

Differenzierende Analyse der Mitarbeit in Gruppen nach Wohnort

Hypothese 11.2: Je zentraler die Jugendlichen wohnen, desto stärker partizipieren sie.

Tabelle 8.8: „Mitarbeit in Gruppen" aufgeschlüsselt nach Wohnort. Zustimmung in Prozent.

Mitarbeit in Gruppen	Hauptstadt	Stadt in der Region	Land	Differenz zwischen Hauptstadt und Land
In einer Schülervertretung	18	28	51	- 33
Im Schulrat	8	9	7	1
In einer Jugendorganisation	9	11	2	7
In einer Schülerzeitung	32	33	23	9
In einer Umweltorganisation	14	19	7	7
In einer Menschenrechtsorganisation	10	11	0	10

[73] Da SPSS bei Mehrfachantworten kein Chi-Quadrat-Test zur Signifikanzüberprüfung anbietet, kann nicht festgestellt werden ob die Unterschiede zwischen den Geschlechtern signifikant sind (vgl. Bühl 2010: 318).

In einem Computerclub	24	26	4	20
In einer Kulturellen Vereinigung wie Kunst-, Musik- oder Theatergruppe	49	49	32	17
In einem Sportverein	49	49	36	13
In einer Kirche	33	43	26	7
In einem gemeinnützigen Verein	23	29	2	21
Woanders	18	13	20	-2

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, bestehen innerhalb der Wohnortgruppen beträchtliche Differenzen hinsichtlich ihrer tatsächlichen Partizipation. Die Jugendlichen in der Hauptstadt und in den anderen Städten partizipieren viel häufiger als die Jugendlichen auf dem Land, während zwischen der Hauptstadt und den anderen Städten kaum Unterschiede bestehen. Das Ergebnis kann als Bestätigung für die H 11.2 angesehen werden, wonach die Jugendlichen in den zentralen Wohnorten stärker partizipieren als andere Jugendliche. Als Erklärung kann vermutlich die Tatsache herangezogen werden, dass den Jugendlichen auf dem Land für die außerschulischen Aktivitäten häufig die entsprechende Infrastruktur fehlt (vgl. Kapitel 4.3). Bei den schulischen Beteiligungsmöglichkeiten, wie der Schülervertretung und dem Schulrat, beteiligen sich die Jugendlichen auf dem Land hingegen mindestens so oft wie die anderen Gleichaltrigen.

Zusammenfassung: Mitarbeit in Gruppen

Die Ergebnisse des Fragenkomplexes „Mitarbeit in Gruppen“ bestätigen den in der georgischen Untersuchung bisher beobachteten Trend. Georgische Jugendliche sind beim sozialen Engagement an vorderster Stelle vertreten. Sie sind jedoch nicht in gemeinnützigen Vereinen und Organisationen wie Menschenrechts- Jugend- und Umweltorganisationen vernetzt. Dieser Umstand ist leicht zu erklären. Auf der einen Seite gibt es in Georgien eine stark ausgeprägte, lange Tradition des gegenseitigen Unterstützens, der Nachbarschaftshilfe und des Zusammenhalts, insbesondere innerhalb einer (Groß)Familie. Auf der anderen Seite gibt es in Georgien (noch) keine Kultur des Engagements in gemeinnützigen Vereinen und Organisationen, da diese nicht flächendeckend etabliert sind.

Ob sich die vorhandene soziale Hilfsbereitschaft der georgischen Jugendlichen in das entsprechende Engagement in gemeinnützigen Organisationen im Erwachsenenalter „ummünzen“ lassen wird, bleibt abzuwarten.

8.3 Erwerb politischer Bildung

8.3.1 Erwerb von politischen Kenntnissen

Unter dieser Rubrik wurden den Jugendlichen elf Fragen gestellt. Sie wurden aufgefordert anzugeben, wo sie ihre politischen Kenntnisse erworben haben. Diese Skala zielt darauf ab einzuschätzen, welchen Einfluss und welche Bedeutung Schule und Unterricht oder beispielsweise Medien für den Erwerb politischer Bildung haben. Zwar können die Einschätzungen der Jugendlichen nicht als vollendete Tatsachen betrachtet werden, aber sie können erste Hinweise darüber geben, woher die Jugendlichen ihrer Ansicht nach ihre politischen Kenntnisse haben. Das Antwortverhalten von Jugendlichen zeigt deutlich unterschiedliche Gewichtungen der Informationsquellen.

Tabelle 8.9: Erwerb politischer Kenntnisse

Woher hast du deine politischen Kenntnisse? Zustimmung in Prozent („in erster Linie“ und „in starkem Maße“ sind zusammengefasst).			
	Georgien	Deutschland	Differenz
Aus Nachrichtensendungen und politischen Magazinen im Fernsehen	73	59	+14
Aus dem Bürgerkundeunterricht in der Schule	48	30	+18
Aus Zeitungen	40	43	-3
Aus Gesprächen mit meinem Vater	33	38	-5
Aus Gesprächen mit meiner Mutter	24	31	-7
Aus Gesprächen mit Lehrern	18	11	+7
Aus Filmen im Fernsehen oder im Kino	18	17	+1
Aus dem Unterricht in anderen Schulfächern wie Geschichte, Erdkunde oder Religion	15	25	-10
Aus Gesprächen mit meinem besten Freund oder meiner besten Freundin	14	14	0
Aus Gesprächen mit Gleichaltrigen	12	12	0
Aus eigener politischer Arbeit	12	7	+5

Bezeichnend für Georgien ist, dass die Mehrheit der Befragten (73 %) nach eigener Einschätzung ihre politischen Kenntnisse aus Nachrichtensendungen und politischen Magazinen im Fernsehen erworben hat. Mit 48 Prozent folgt der Bürgerkundeunterricht in der Schule. Danach kommen als Informationsquellen Zeitungen, Gespräche mit Eltern, Gespräche mit Lehrern und Filme im Fernsehen oder im Kino. Der Anteil anderer Schulfächer als Informationsquelle für die politischen Kenntnisse Jugendlicher oder von Gesprächen mit Gleichaltrigen fällt relativ gering aus. Eigene politische Arbeit fällt in diesem Zusammenhang kaum ins Gewicht. Dieser Befund bestätigt die im vorangegangenen Kapitel 8.2.5 „Mitarbeit

in Gruppen“ diskutierten Ergebnisse, wonach die Mitarbeit in politischen Organisationen und Vereinigungen in Georgien unterrepräsentiert ist.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass der Einfluss der Medien insbesondere des Fernsehens relativ stark ausfällt. In Georgien ist das Fernsehen als Unterhaltungsmedium sehr populär, Nachrichtensendungen und Polit-Talkshows sind beliebt und es wird generell sehr viel ferngesehen. Bereits im Rahmen der Erhebung von sozialen Daten in der georgischen Untersuchung konnte ein hoher Fernsehkonsum von Jugendlichen festgestellt werden. Demnach verbringen 52 Prozent der befragten Jugendlichen drei bis fünf Stunden und mehr nach der Schule vor dem Bildschirm (Fernseher, Computer), 38 Prozent verbringen ein bis zwei Stunden davor und nur elf Prozent tun das fast nie bzw. weniger als eine Stunde.

Überraschenderweise kommt der Bürgerkundeunterricht als Informationsquelle an zweiter Stelle. Offenbar schätzen die Jugendlichen den Bürgerkundeunterricht als einzige Möglichkeit ein in der Schule politische Kenntnisse zu erhalten. Andere Unterrichtsfächer sowie Gespräche mit Lehrern rücken auf die hinteren Plätze. Gespräche mit Eltern spielen ebenfalls eine wichtige Rolle.

In Deutschland geben die Jugendlichen das Fernsehen ebenfalls als die wichtigste Informationsquelle an. Danach folgen jedoch Gespräche mit den Eltern und erst an dritter Stelle der Politikunterricht. Den anderen Unterrichtsfächern messen die deutschen Jugendlichen (25 %) in diesem Zusammenhang eine höhere Bedeutung bei als die georgischen (15 %). Diese Befunde zeigen einmal mehr deutlich, dass in gefestigten Demokratien wie in Deutschland politische Bildung breiter gestreut ist als es in Transformationsländern wie Georgien sein kann. Während Themen der politischen Bildung in Deutschland auch in anderen Unterrichtsfächern behandelt werden, scheint sich in Georgien die Fokussierung tatsächlich auf den dafür speziell vorgesehenen Unterricht zu beschränken. Es ist jedoch auch denkbar, dass Jugendliche in Georgien im Gegensatz zu den Jugendlichen in Deutschland ein eher enges Verständnis der „Politischen Kenntnisse“ voraussetzen und ihnen dadurch nicht bewusst ist, wenn in anderen Fächern für politische Bildung relevanter Unterrichtsstoff behandelt wird. Ebenso ist eine Mischung von beiden Aspekten denkbar. Insbesondere wenn wir uns vor Augen führen, dass es in georgischen Schulen möglichst vermieden wird, Fragen, welche politischen Themen betreffen aufzugreifen und zu diskutieren.

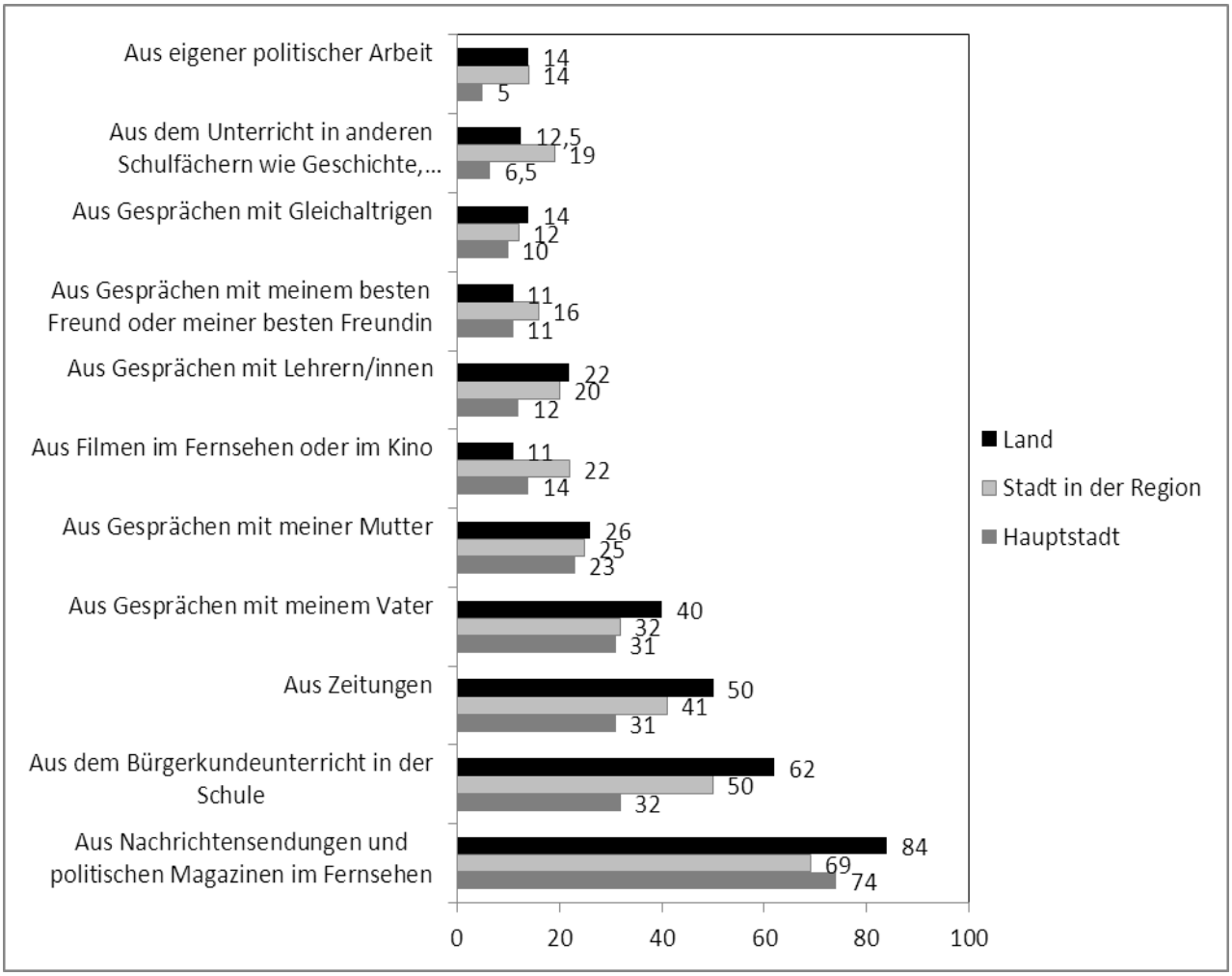
Differenzierende Analyse nach Geschlecht und Wohnort

Tabelle 8.10: Erwerb der politischen Kenntnisse, aufgeschlüsselt nach Geschlecht. Zustimmung in Prozent

Platz		Mädchen (Anzahl 219)	Jungen (Anzahl 210)	Differenz
1	Aus Nachrichtensendungen und politischen Magazinen im Fernsehen	87	73	+14
2	Aus dem Bürgerkundeunterricht in der Schule	56	50	+6
3	Aus Zeitungen	48	41	+7
4	Aus Gesprächen mit meinem Vater	38	35	+3
5	Aus Gesprächen mit meiner Mutter	28	24	+4
6	Aus Gesprächen mit Lehrern	19	22	-3
7	Aus dem Unterricht in anderen Schulfächern wie Geschichte, Erdkunde oder Religion	15	17	-2
8	Aus Filmen im Fernsehen oder im Kino	14	24	-10
9	Aus eigener politischer Arbeit	11	16	-5
10	Aus Gesprächen mit meinem besten Freund oder meiner besten Freundin	6	22	-16
11	Aus Gesprächen mit Gleichaltrigen	6	20	-14

Die Tabelle veranschaulicht die Differenzen zwischen den Geschlechtern bezüglich ihrer Einschätzung, wie sie sich ihre politischen Kenntnisse aneignen. Der hohe Fernsehkonsum bestätigt sich gleichermaßen bei Mädchen und Jungen. 87 Prozent der befragten Mädchen und 73 Prozent der befragten Jungen haben ihre politischen Kenntnisse nach eigener Einschätzung aus Nachrichtensendungen und politischen Magazinen im Fernsehen. Ein großer Unterschied lässt sich jedoch in der Auswahl der Fernsehprogramme erkennen. Mädchen geben an, überwiegend Nachrichtensendungen und politische Magazine im Fernsehen zu konsumieren. Jungen hingegen bevorzugen Filme. Sie unterhalten sich über politischen Themen häufiger mit besten Freunden, Gleichaltrigen und Lehrer/innen als ihre weiblichen Altersgenossen. Mädchen hingegen lesen eher Zeitungen und beziehen ihre politischen Kenntnisse aus dem Bürgerkundenunterricht. Bei den Gesprächen mit den Eltern sind die Mädchen im Gegensatz zu den Jungen leicht vorne.

Abbildung 8.5: Erwerb der politischen Kenntnisse, aufgeschlüsselt nach Wohnort. Zustimmungswerte in Prozent.



Die Analyse nach Wohnort zeigt beträchtliche Unterschiede in den Einschätzungen von Jugendlichen darüber, woher sie ihre politischen Kenntnisse haben. Insbesondere der Stellenwert der Schule wird dabei sehr unterschiedlich beurteilt. Auffallend wenig Jugendliche aus der Hauptstadt wollen im Gegensatz zu den Jugendlichen aus den übrigen Regionen des Landes ihre politischen Kenntnisse aus der Schule bezogen haben. Die Unterschiede betragen zum Teil bis zu 30 Prozentpunkte. Dies betrifft alle drei „Schulvariablen“ wie Bürgerkundeunterricht, Unterricht aus anderen Schulfächern und Gespräche mit Lehrer/innen. Nachrichtensendungen und politische Magazine im Fernsehen werden als Quelle bei allen drei Gruppen hoch eingeschätzt, die Jugendlichen auf dem Land liegen jedoch deutlich vorne, ebenso beim Zeitungskonsum und den Gesprächen mit Eltern. Generell geben die Jugendlichen an, mehr mit ihrem Vater über Politik zu sprechen als mit ihrer Mutter. Zwischen den Variablen „Aus Gesprächen mit meiner Mutter“ und „Aus Gesprächen mit meinem Vater“ bestehen sieben bis vierzehn Prozentpunkte Differenz. Beim

Filmkonsum sowie bei der Variablen „Aus Gesprächen mit meinem besten Freund oder meiner besten Freundin“ liegen Jugendliche aus regionalen Städten vorn.

Zusammenfassung: Erwerb von politischen Kenntnissen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die georgischen Jugendlichen ihre politischen Kenntnisse ähnlich wie ihre deutschen Altersgenossen aus den Medien, aus der Schule und aus der eigenen Familie beziehen. Die weiblichen Jugendlichen bevorzugen Nachrichtensendungen und politische Magazine im Fernsehen, Bürgerkundeunterricht in der Schule, Zeitungen und Gespräche mit den Eltern. Die Jungen beziehen ihre Kenntnisse überwiegend ebenfalls aus den oben genannten Quellen, geben aber häufiger Gespräche mit Gleichaltrigen sowie Filme im Fernsehen und im Kino als Bezugsquelle an. In der differenzierenden Analyse nach Wohnort fällt der geringe Stellenwert der Schule beim Erhalt der politischen Kenntnisse für die Jugendlichen in der Hauptstadt im Gegensatz zu den anderen Jugendlichen besonders auf. Diese Entwicklung hängt möglicherweise damit zusammen, dass die Jugendliche in der Hauptstadt mehr Anreize und Möglichkeiten haben sich zu informieren als Jugendliche in ländlichen Gegenden. Diese müssen sich eher auf die Schule beschränken und konsumieren auch mehr Sendungen im Fernsehen.

8.3.2 Informationsverhalten

Die Grundlage dieses Komplexes ist die Frage, ob sich Jugendliche regelmäßig über politische Ereignisse informieren. Fragen zur aktuellen Tagespolitik konnten in der internationalen Untersuchung aus mehreren Gründen, wie z.B. der Verschiedenheit der Tagespolitik in den jeweiligen Ländern, nicht gestellt werden. In Georgien wurde ebenfalls darauf verzichtet Fragen zur aktuellen Tagespolitik zu stellen. Die Befürchtung, dass es zu Missverständnissen geführt hätte und die Schule ihre Teilnahme an der Untersuchung verweigert hätte, war zu hoch und begründet. Bereits die vorhandenen allgemeinen und neutral formulierten Fragen empfanden einige Schulen in Georgien als zu politisch und wollten sich bewusst von diesen distanzieren.

Tabelle 8.11 Informationsverhalten von Jugendlichen. Zustimmung in Prozent.

Wie oft…	Georgien	Deutschland	Differenz Georgien Deutschland	Ehemals sozialistische Länder
siehst du Nachrichtensendungen im Fernsehen?	74	82	-8	87
liest du Artikel in der Zeitung über das, was in deinem Land passiert?	45	68	-23	69
liest du Artikel in der Zeitung über das, was in anderen Ländern passiert?	36	67	-31	_
hörst du Nachrichtensendungen im Radio?	17	65	-48	60

Für die Auswertung wurden die Antwortoptionen „oft“ und „manchmal“ zusammengefasst. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, stellt die Hauptinformationsquelle für die georgischen Jugendlichen das Fernsehen dar. 74 Prozent der Jugendlichen geben an „manchmal“ bis „oft“ Nachrichtensendungen im Fernsehen zu konsumieren. Dies entspricht etwa den Ergebnissen aus dem Themenkomplex über den Erwerb von politischen Kenntnissen (vgl. Kapitel 8.3.1). Der Zeitungskonsum bezüglich dessen, was in Georgien passiert, liegt mit 45 Prozent Zustimmung deutlich dahinter. Der Radiokonsum liegt nur noch bei 17 Prozent und somit ist das Radio für die Jugendlichen vermutlich ein eher unpopuläres Medium. Über Zeitungen informieren sich nur 36 Prozent der Jugendlichen über andere Länder. Im Vergleich zu Deutschland und zu den ehemals sozialistischen Staaten weisen georgische Jugendliche aufgrund der Differenzen ein ähnliches, aber dafür umso passiveres Informationsverhalten auf. 87 Prozent der Jugendlichen aus den ehemals sozialistischen Ländern sehen oft Nachrichtensendungen im Fernsehen, 69 Prozent lesen Zeitungen und 60 Prozent hören Radio. In Deutschland liegen diese Werte in gleicher Reihenfolge leicht höher.

Differenzierende Analyse nach Geschlecht und Wohnort

Tabelle 8.12: Informationsverhalten von Jugendlichen aufgeschlüsselt nach Geschlecht. Prozentsatz der Antworten „manchmal“ und „oft“.

Wie oft…	Mädchen	Jungen	Differenz
siehst du Nachrichtensendungen im Fernsehen?	77	75	2
liest du Artikel in der Zeitung über das, was in deinem Land passiert?	51	37	14
liest du Artikel in der Zeitung über das, was in anderen Ländern passiert?	42	30	12
hörst du Nachrichtensendungen im Radio?	18	15	3

Die Analyse des Informationsverhaltens von Jugendlichen, differenziert nach Geschlecht, zeigt, dass Mädchen die angeführten Medien häufiger konsumieren als Jungen. Der Vorsprung der Mädchen beim Informationskonsum durch Fernsehen ist jedoch gering und beträgt nur zwei Prozentpunkte. Beim Zeitunglesen ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern deutlicher. 14 Prozent mehr Mädchen als Jungen geben an, Artikel über Georgien und 12 Prozent mehr Mädchen als Jungen geben an Artikel über andere Länder in der Zeitung zu lesen. Nachrichtensendungen im Radio hören drei Prozent mehr Mädchen als Jungen.

Tabelle 8.13: Informationsverhalten von Jugendlichen aufgeschlüsselt nach Wohnort. Prozentsatz der Antworten „manchmal“ und „oft“

Wie oft	Hauptstadt	Stadt in der Region	Land
…siehst du Nachrichtensendungen im Fernsehen?	80	72	84
…liest du Artikel in der Zeitung über das, was in deinem Land passiert?	32	44	65
…liest du Artikel in der Zeitung über das, was in anderen Ländern passiert?	26	37	44
…hörst du Nachrichtensendungen im Radio?	13	15	28

Die differenzierende Analyse nach Wohnort, aufgeschlüsselt in Hauptstadt, Stadt in der Region und Land, zeigt, dass die Jugendlichen auf dem Land viel häufiger die angeführten Medien konsumieren als die Jugendlichen in den Städten. Dies betrifft durchgehend alle einbezogenen Medien: Fernsehen, Zeitungen und Radio. Die Jugendlichen aus der Hauptstadt konsumieren offenbar deutlich weniger politische Informationen aus den Zeitungen und dem Radio als ihre gleichaltrigen Kameraden, nur beim Fernsehen liegen sie mit acht Prozentpunkten vor den Jugendlichen aus den regionalen Städten. Interessant ist, dass die Jugendlichen auf dem Land häufiger Zeitungen lesen, obwohl sie offenbar seltener als andere Jugendliche aktuelle Zeitungen zu Hause haben. Auf die Frage, ob sie eine aktuelle Tages- oder Wochenzeitung zu Hause haben, antworten nur 28 Prozent der Jugendlichen auf dem Land mit ja, im Gegensatz zu den Jugendlichen aus der Hauptstadt (38 %) und aus anderen Städten (41 %). Möglicherweise lesen die Jugendlichen auf dem Land die Zeitung, über die sie verfügen können, tatsächlich und häufiger als ihre gleichaltrigen Kameraden aus den Städten.

Die Unterschiede nach Wohnort beim Informationsverhalten von Jugendlichen könnten damit erklärt werden, dass die Jugendlichen in den Städten mehr Möglichkeiten haben, ihre Freizeit zu gestalten als die Jugendlichen auf dem Land und dementsprechend häufiger anderen

Freizeitaktivitäten nachgehen statt Nachrichten zu konsumieren. Die differenzierende Auswertung der tatsächlichen Partizipation von Jugendlichen nach Wohnort in verschiedenen Gruppen ergibt, dass die Jugendlichen aus den Städten wesentlich häufiger ihre Zeit in Computerclubs, Kunst-, Sport- und gemeinnützigen Vereinen verbringen als die Jugendlichen auf dem Land. Dies ist leicht verständlich, da in den Städten, wie bereits oben erwähnt wurde, diese Partizipationsmöglichkeiten häufiger zur Verfügung stehen, als auf dem Land.

Tabelle 8.14: Tatsächliche Partizipation von Jugendlichen aufgeschlüsselt nach Wohnort. Zustimmung in Prozent.

Wo hast du schon einmal mitgearbeitet?	Hauptstadt	Stadt in der Region	Land
In einem Computerclub	23	25	3
In einer Kunst-, Musik- oder Theatergruppe	48	46	28
In einem Sportverein/einer Sportmannschaft	47	43	31
In einem gemeinnützigen Verein	22	27	2

Zusammenfassung: Informationsverhalten

Beim Medienkonsum verhalten sich die georgischen Jugendlichen ähnlich wie die deutschen Jugendlichen und der internationale Durchschnitt. Sie erhalten Informationen hauptsächlich über das Fernsehen. Bei den georgischen Jugendlichen ist das Radio das mit Abstand unpopulärste Medium. Printmedien hingegen wie Zeitungen sind insbesondere bei den Mädchen beliebt. Die differenzierende Analyse nach Wohnort ergibt, dass die Jugendlichen in dezentralen Wohngegenden die angeführten Medien viel häufiger konsumieren als die Jugendlichen in zentralen Wohngegenden wie die Hauptstadt.

8.3.3 Demokratisches Unterrichtsklima

In den vorigen Kapiteln wurde mehrfach diskutiert (vgl. Kapitel 8.2.4 „Demokratische Beteiligung in der Schule“), wie wichtig ein demokratisches Umfeld für das Erlernen von demokratischem Handeln ist. Dem Unterrichtsklima in der Schule kommt in diesem Zusammenhang ein hoher Stellenwert zu. In der *Civic Education* Studie (vgl. Torney-Purta 2001; Oesterreich 2002: 102) wurden Belege dafür gefunden, dass ein offenes Diskussionsklima im Unterricht für das politische Wissen von Jugendlichen förderlich ist. Darüber hinaus wurden in Deutschland weitere empirische Befunde erbracht, die diesen positiven Zusammenhang bestätigen.

Auf der Datenbasis der Evaluationsstudie (Diedrich/Klieme/Abs 2004) des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (Kuhn/Buhl 2010: 261-277) wurde unter anderem die Frage untersucht, inwiefern sich ein demokratisches Unterrichtsklima in der Klasse positiv auf den politischen Wissenserwerb auswirkt. Die Studie kam zu einem signifikant positiven Ergebnis: „Je demokratischer das Unterrichtsklima in der Klasse wahrgenommen wird, desto größer ist das politische Wissen der Schülerinnen und Schüler – und dies unabhängig von der besuchten Schulform oder Klassenstufe, unabhängig von den individuellen Eingangsvoraussetzungen und unabhängig vom Niveau des politischen Wissens der besuchten Schule im Jahre 2003“ (Kuhn/Buhl 2010: 270).

Für die georgische Untersuchung wurden fünf Items aus der *Civic Education* Studie übernommen, welche erfassen sollen, inwieweit die georgischen Schülerinnen und Schüler das Diskussionsklima im Schulunterricht als offen empfinden. Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse aus der georgischen Untersuchung im Vergleich zu Deutschland und zum internationalen Durchschnitt vorgestellt. Die Ergebnisse zu den Zusammenhangsanalysen werden im Kapitel 9.2 „Zusammenhang zwischen dem Erwerb politischer Kenntnisse und einem demokratischen Diskussionsklima im Unterricht“ präsentiert.

Tabelle 8.15: Demokratisches Unterrichtsklima (Antwortmöglichkeiten „manchmal“ und „oft“ zusammengefasst in Prozent)

	Georgien	Deutschland	Alle Jugendlichen	Differenz Georgien Deutschland
Lehrerinnen und Lehrer achten unsere Meinungen und ermutigen uns, diese auch im Unterricht zu äußern	**77**	76	75	+1
Schülerinnen und Schüler können auch ihre Meinung im Unterricht sagen, wenn diese von der Meinung der meisten Mitschüler abweicht	**76**	84	78	-8
Schülerinnen und Schüler werden dazu ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln	**69**	85	76	-16
Schüler/innen können den Lehrer/innen in politischen und sozialen Fragen offen widersprechen	**63**	68	67	-5
Lehrerinnen und Lehrer ermutigen uns, über politische und soziale Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt	**46**	67	56	-21

Für Georgien zeichnet sich folgendes Bild ab. Die georgischen Jugendlichen bescheinigen ihren Lehrern mit 77 Prozent Zustimmung, dass sie ihre Meinungen achten und sie ermutigen

diese auch im Unterricht zu äußern. 76 Prozent stimmen zu, dass die Schüler von den meisten Mitschülern abweichende Meinungen äußern können. Auf die Frage, ob Schülerinnen und Schüler dazu ermuntert werden, eigene Meinungen zu entwickeln, sinkt die Zustimmung auf 69 Prozent. Nur 63 Prozent sind der Meinung, dass sie Lehrerinnen und Lehrern in sozialen und politischen Fragen offen widersprechen können. Die wenigsten (45 %) meinen, von Lehrerinnen und Lehrern ermutigt zu werden, über soziale und politische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt. Es ist nahe liegend zu vermuten, dass in georgischen Schulen eine offene Diskussionskultur, in der auch kontroverse Fragen diskutiert werden können, bisher nicht etabliert werden konnte. Wie in den vorangegangenen Kapiteln (vgl. Kapitel 4.3; 8.3.1) mehrfach erörtert wurde, ist ein offenes Diskussionsklima im Unterricht, in dem auch aktuelle kontroverse Themen Einzug finden und besprochen werden können, in den georgischen Schulen keine gängige Praxis. Wie bereits oben erwähnt wurde, gaben Schuldirektoren und Lehrpersonal am Rande der empirischen Untersuchung mehrfach an, dass die Auseinandersetzung mit aktuellen kontroversen Themen, insbesondere Politik betreffend, aus der Schule möglichst herausgehalten werden soll. Als mögliche Ursachen können sicherlich mehrere Faktoren herangezogen werden. Neben der mangelnden Diskussionskultur, wie sie in etablierten Demokratien üblich ist, spielen vermutlich alte, durch die sozialistische Vergangenheit geprägte Verhaltensmuster, welche durch die Belegschaft der Schule weiterhin aufrechterhalten werden, eine große Rolle. Ein ausschlaggebender Gesichtspunkt besteht im Verständnis der „Politik“ in Georgien und in der politischen Radikalisierung der Gesellschaft (vgl. Kapitel 4.3). Die Lehrerinnen und Lehrer vermeiden nach eigenen Angaben die Diskussion von aktuellen politischen Themen im Unterricht um zwischen den Schülern eine emotionale Auseinandersetzungen auf persönlicher Ebene nicht zu provozieren.

Es verwundert daher nicht, dass sich in dieser letzten Frage („Lehrerinnen und Lehrer ermutigen uns, über politische und soziale Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt“) die größte Differenz zu den Ergebnissen aus Deutschland besteht. 67 Prozent der deutschen Jugendlichen sehen sich ermuntert, unterschiedliche Meinungen zu diskutieren. Im internationalen Durchschnitt sind es zwar nur noch 56 Prozent, aber immerhin 10 Prozentpunkte mehr als in Georgien. Die höchste Übereinstimmung mit den Schülern aus ehemals sozialistischen Ländern erreichen die georgischen Jugendlichen bei der Frage, ob sie Lehrerinnen und Lehrern in sozialen und politischen Fragen offen widersprechen können. Dieser Meinung sind in Georgien 63 Prozent. Im Gegensatz dazu stehen reiche Industrieländer (73 %), aber auch ärmere Länder Südeuropas und Südamerikas (69 %), wo die Jugendlichen

meinen, ihren Lehrern in sozialen und politischen Fragen offen widersprechen zu können. Bei der Frage, ob das Lehrpersonal ihre Meinungen achten und sie ermutigen, diese auch im Unterricht zu äußern, schneiden georgischen Jugendlichen mindestens so gut ab wie die deutschen Jugendlichen und der internationale Durchschnitt.

Zusammenfassung: Demokratisches Unterrichtsklima

Georgische Jugendliche äußern sich insgesamt zurückhaltend, wenn es darum geht, das Diskussionsklima im Unterricht zu beurteilen. Am ehesten stimmen sie dem Item zu: „Lehrerinnen und Lehrer achten unsere Meinungen und ermutigen uns, diese auch im Unterricht zu äußern." In dieser Frage liegen sie mit den deutschen Jugendlichen und mit dem internationalen Durchschnitt auf gleicher Höhe. Am wenigsten stimmen sie dem Item zu: „Lehrerinnen und Lehrer ermutigen uns, über politische und soziale Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt." Deutliche Unterschiede zu den deutschen Jugendlichen bestehen bei den Items „Schülerinnen und Schüler werden dazu ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln" und „Lehrerinnen und Lehrer ermutigen uns, über politische und soziale Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt". In diesen Fragen liegen georgische Jugendliche in ihrer Einschätzung 16 bzw. 21 Prozentpunkten zurück.

8.4 Politische Orientierungen von Jugendlichen

8.4.1 Einstellungen zur Demokratie

Für die georgische Untersuchung wurden 10 Items aus der internationalem Fragebogen ausgewählt (zum Hintergrund vgl. Kapitel 5 Forschungsstand). Um politisch korrektes Antwortverhalten zu vermeiden, wurde im georgischen Fragebogen auf die Formulierung „Was ist gut für eine Demokratie?" verzichtet. Damit wurde erreicht, dass aus den „verkappten Wissensitems", die keine differenzierenden Antworten zuließen, Einstellungsitems wurden. So wurden die Jugendlichen aufgefordert, ihre Meinung zu den jeweiligen 10 Items anhand einer vierstufigen Skala („finde ich sehr schlecht" bis „finde ich sehr gut") festzuhalten. Die Skala hat eine gute Reliabilität von Cronbach's Alpha .73, das Antwortverhalten der Jugendlichen zeigt einen konsistenten Charakter.

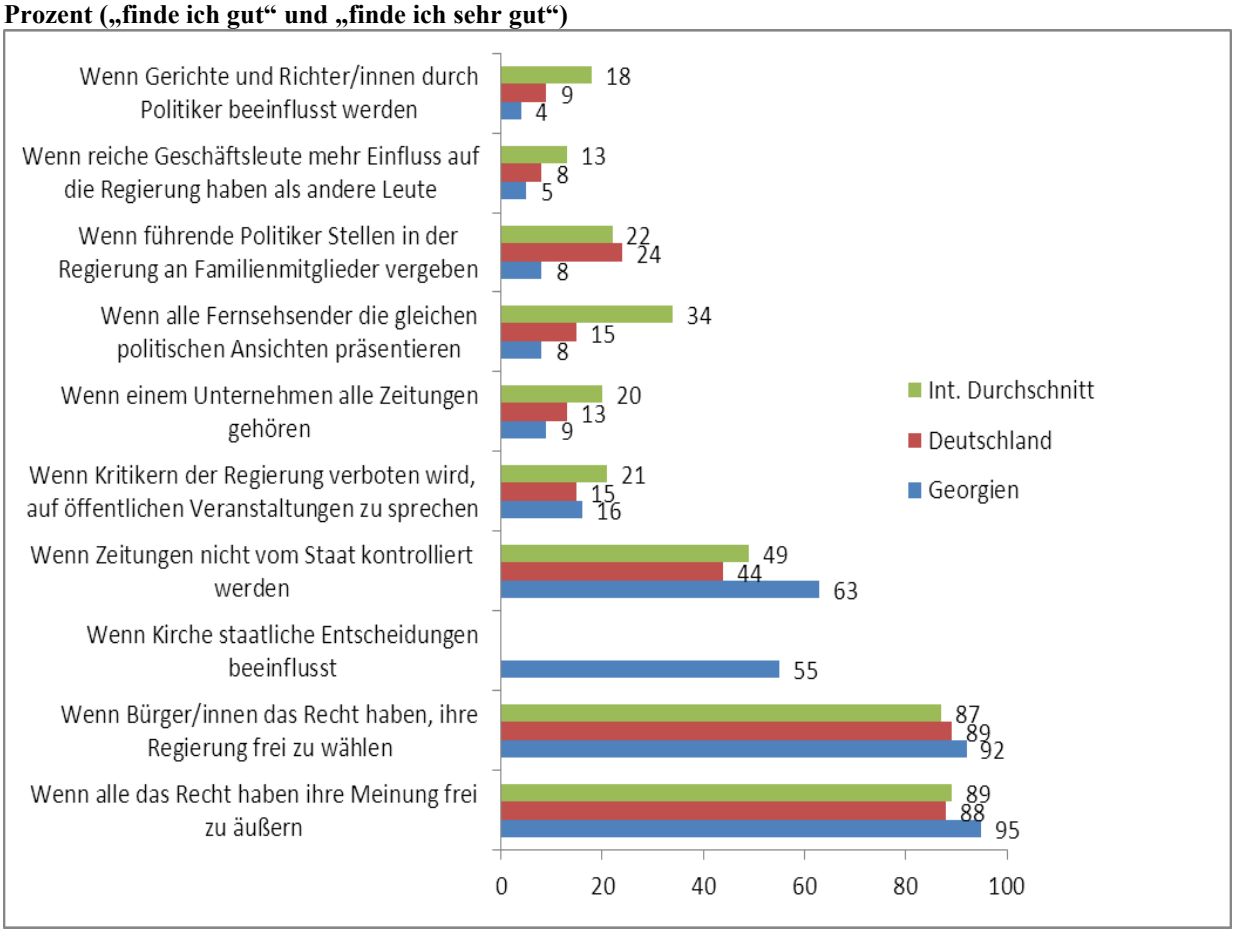
Folgende Hypothesen werden überprüft:

Hypothese 4: Die Orientierungen der georgischen Jugendlichen entsprechen den westlich geprägten Demokratiestandards.

Das soll sich folgendermaßen äußern:

Hypothese 4.1: Die überwiegende Mehrheit der georgischen Jugendlichen befürwortet freiheitlich-demokratische Rechte jedes Einzelnen wie das Recht auf freie Meinungsäußerung oder freie Wahlen und lehnt zugleich undemokratische Regierungspraktiken wie eine Einflussnahme auf die Gerichte oder Zensur ab.

Abbildung 8.6: Einstellungen zur Demokratie. Ergebnisse im internationalen Vergleich. Zustimmung in Prozent („finde ich gut“ und „finde ich sehr gut“)



Die überwiegende Mehrheit der georgischen Jugendlichen findet es gut bis sehr gut, wenn alle das Recht haben, ihre Meinung frei zu äußern (95 % Zustimmung; $Chi^2 = 371{,}8$; $df = 1$; $p < .001$) bzw. wenn Bürger/innen das Recht haben, ihre Regierung frei zu wählen (92 % Zustimmung; $Chi^2 = 334{,}9$; $df = 1$; $p < .001$). Im Vergleich zu Deutschland und zum internationalen Durchschnitt zeigen sich die georgischen Jugendlichen sensibel für demokratische Werte, ohne dass sie das Wort Demokratie vorgesetzt bekommen haben und entscheiden mussten was gut bzw. schlecht für eine Demokratie sei. Sie zeigen bei Items wie „wenn alle Fernsehsender die gleichen politischen Ansichten präsentieren“ oder „wenn Gerichte und Richter/innen durch Politiker beeinflusst werden“ die niedrigsten Zustimmungswerte (4 % Zustimmung; $Chi^2 = 307{,}5$; $df = 1$; $p < .001$) bzw. die höchsten Ablehnungswerte und geben damit ein aufgeklärtes und weniger naives Bild ab als die Gleichaltrigen im internationalen Vergleich. Ebenso aufgeklärt und sensibel reagieren die

georgischen Jugendlichen bei den Fragen, die die Pressefreiheit und Korruption betreffen. Beispielweise finden es 63 % der befragten Jugendlichen in Georgien gut, wenn Zeitungen nicht vom Staat kontrolliert werden ($Chi^2 = 95{,}3$; $df = 1$; $p < .001$). Im Gegensatz sind es in Deutschland nur 44 % und im internationalem Durchschnitt 49 % der Befragten.

Jedoch hinterlassen die georgischen Jugendlichen bei der Frage „Wenn Kirche staatliche Entscheidungen beeinflusst" einen gespaltenen und weniger geschlossenen Eindruck. 55 Prozent finden es gut, wenn die Kirche staatliche Entscheidungen beeinflusst, 21 Prozent lehnen dies ab und 24 Prozent geben an, keine Antwort auf diese Frage zu wissen. Dieses Antwortverhalten verwundert angesichts der ansonsten geschlossenen ablehnenden Haltung der georgischen Jugendlichen gegenüber der fremden Einflussnahme auf tragende Strukturen einer demokratischen Staatsordnung. Nur 4 % beziehungsweise 5 % der Befragten finden es zum Beispiel gut, wenn Gerichte und RichterInnen durch Politiker beeinflusst werden oder wenn reiche Geschäftsleute mehr Einfluss auf die Regierung haben als andere Leute (in Deutschland sind es 9 bzw. 8 % der Befragten. Im internationalem Durchschnitt hingegen 18 und 13 %). Ähnlich alarmiert zeigen sich die georgischen Jugendlichen, wenn es darum geht, dass einem Unternehmen alle Zeitungen gehören oder wenn alle Fernsehsender die gleichen politischen Ansichten präsentieren. Andererseits spiegelt das Antwortverhalten der georgischen Jugendlichen die Stellung der Kirche und die Haltung der georgischen Gesellschaft ihr gegenüber auf bezeichnende Weise wieder. Wie in Kapitel 3.2.2 „Der Staat und die Kirche im heutigen Georgien – ein Konkurrenzmodell?" dargestellt werden konnte, nimmt die Kirche eine ambivalente Rolle im heutigen Georgien ein. Einerseits genießt sie und vor allem der Patriarch Ilia II große Autorität in der Gesellschaft. Andererseits wird die Rolle der Kirche beim Aufbau der demokratischen Staatlichkeit und Entwicklung einer offenen Gesellschaft im heutigen Georgien wegen ihrer konservativen und rückwärtsgewandten Haltung kritisch hinterfragt. Wie gespalten die Jugendlichen in dieser Frage tatsächlich sind, gibt ein mündlicher Kommentar einer befragten Schülerin gut wieder. Während der Erhebung in einer regionalen Stadtschule gab sie an, sich bezüglich der Frage „wenn alle das Recht haben, ihre Meinung frei zu äußern" in einem Dilemma zu befinden. Einerseits sei sie sehr dafür, dass alle ihre Meinung frei äußern dürften, aber sie sei sich nicht sicher, ob es richtig sei, sich gegenüber dem Patriarchen kritisch zu äußern (nach eigenen Angaben entschied sie sich für „weiß nicht"). Der Befragung in Georgien ging ein Eklat um ein im Internet kursierendes Video voraus, in dem der amtierende georgische Patriarch kritisch dargestellt wurde. Ähnlich äußerte sich in dieser Frage eine Schuldirektorin, welche sich in der

Unterhaltung ansonsten sehr aufgeklärt und fortschrittlich gab. Zu diesem Bild passen ebenfalls die Angaben der Befragten bezüglich ihres Glaubens.

Zusammenfassung: **Einstellungen zur Demokratie**

Die Einstellungen der georgischen Jugendlichen entsprechen einem westlich geprägten Demokratieverständnis. Der eindimensionale Chi-Quadrat-Test bestätigt, dass die vorliegende Häufigkeitsverteilungen hochsignifikant von der Gleichverteilung unterscheiden. Somit können die Hypothesen 4 und 4.1 angenommen werden. Georgische Jugendliche sind für Meinungsfreiheit, freie Wahlen, uneingeschränkte Pressefreiheit und gegen den Einfluss von mächtigen Interessengruppen auf Politik und Medien. Sie zeigen sich gemessen an den in der internationalen Untersuchung und in Deutschland gemessenen Werten außerordentlich sensibilisiert für die Gefahren und Konsequenzen, die eine solche Einflussnahme zur Folge haben kann. Eine Ausnahme bildet in dieser Hinsicht die orthodoxe Kirche in Georgien. Der überwiegende Teil der befragten Jugendlichen ist bereit, der Kirche in dieser Hinsicht eine Sonderstellung zuzubilligen. Sie trauen ihr anscheinend nach wie vor eine durchweg positive Einflussnahme auf den Staat und die Gesellschaft zu.

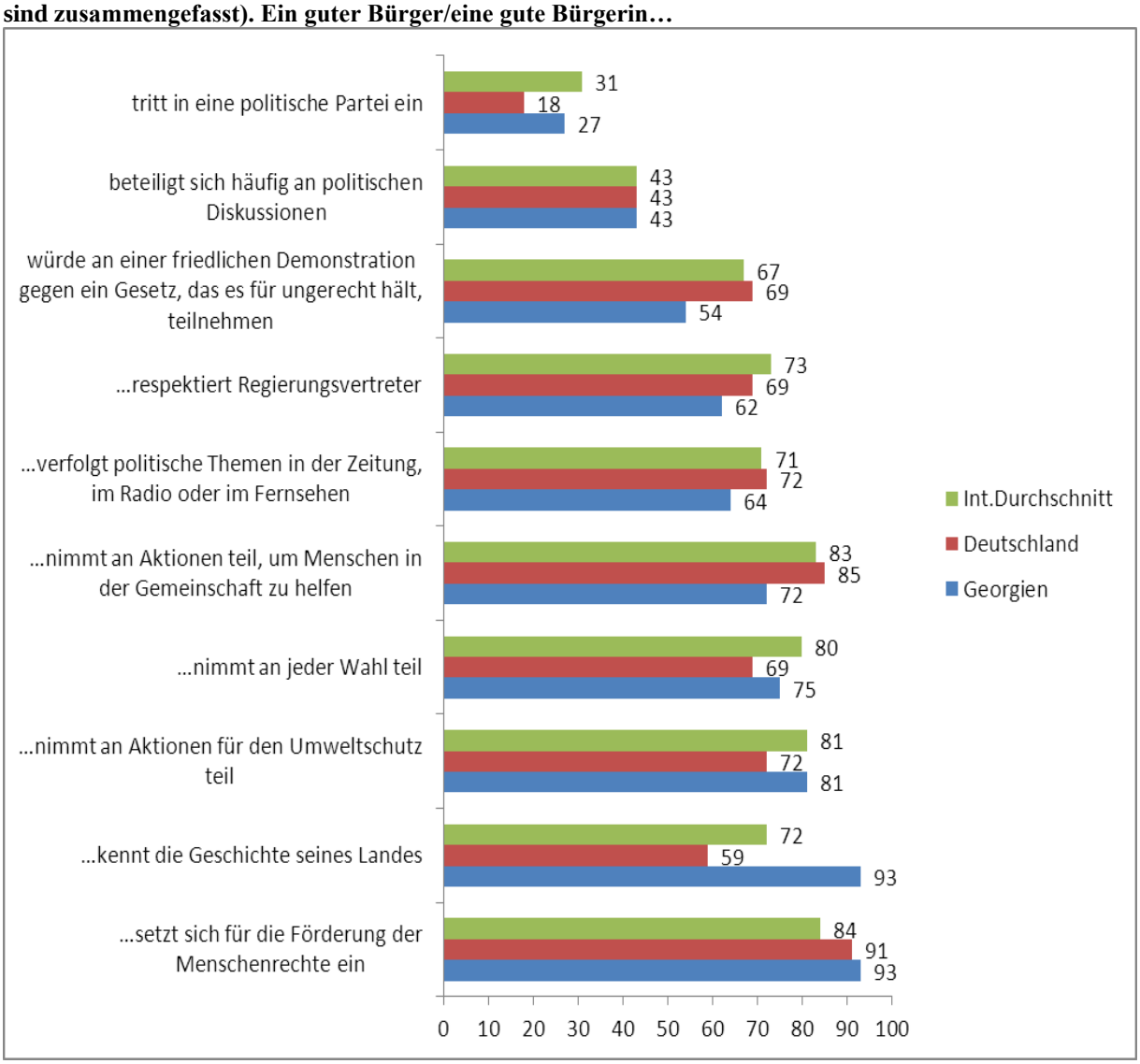
Bezeichnend ist, dass bestimmte Items, die wenig Zustimmung aufweisen, nicht immer in komplementären Maßen abgelehnt werden, sondern hohe „Weiß nicht"-Werte aufweisen (z.B. beim Item „Wenn Kirche staatliche Entscheidungen beeinflusst"). Dies hängt vermutlich mit der Unsicherheit der Jugendlichen in Georgien zusammen, die vielfach mit bislang unbekannten Sichtweisen und Verhaltensmustern konfrontiert werden. Dementsprechend reagieren sie unsicher und haben ihre Meinung wahrscheinlich noch nicht endgültig gebildet. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Jugendliche nicht auf Erfahrungswerte und bewährte Muster in der Gesellschaft zurückgreifen können wie beispielsweise bei der Frage bezüglich des Rechtes auf freie Meinungsäußerung: Ist es gut wenn alle das Recht haben ihre Meinung frei zu äußern oder dürfen bestimmte Ausnahme gemacht werden?

8.4.2 Staatsbürgerliche Pflichten

Während im Themenkomplex „Einstellungen zur Demokratie" vorrangig die Rechte des Einzelnen gegenüber dem Staat und der Gemeinschaft im Vordergrund standen, geht es im folgenden Themenkomplex „Staatsbürgerliche Pflichten" um Verantwortung und Pflichten des Einzelnen gegenüber dem Staat und der Gemeinschaft. Im georgischen Fragebogen wurden dazu zehn Fragen gestellt.

Hypothese 4.2: Die Mehrheit der georgischen Jugendliche bekennt sich ähnlich wie deutsche und osteuropäische Jugendliche zu den konventionellen staatsbürgerlichen Pflichten wie „ein guter Bürger/eine gute Bürgerin nimmt an jeder Wahl teil“ und zur sozialen Verantwortung des Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft wie „ein guter Bürger/eine gute Bürgerin nimmt an Aktionen teil, um Menschen in der Gemeinschaft zu helfen“.

Abbildung 8.7: Staatsbürgerliche Pflichten (Zustimmung in Prozent. „Eher wichtig“ und „sehr wichtig“ sind zusammengefasst). Ein guter Bürger/eine gute Bürgerin…



Die Ergebnisse zeigen, dass die georgischen Jugendlichen die Pflichten des einzelnen gegenüber dem Staat und der Gemeinschaft sehr ernst nehmen. Dies betrifft sowohl die Items für konventionelle staatsbürgerliche Pflichten als auch für das soziale Engagement des Einzelnen für die Gemeinschaft. Dabei ist hervorzuheben, dass das Antwortverhalten der Jugendlichen auf die Items sehr unterschiedlich gewichtet ist. Was die konventionellen staatsbürgerlichen Pflichten angeht, hat das Item „ein guter Bürger kennt die Geschichte seines Landes“ mit 93 Prozent die höchste Zustimmung (Deutschland 59 % und der

internationale Durchschnitt 72 %). Die hohe Zustimmung bei den Geschichtskenntnissen ist vermutlich auf den speziellen Umgang mit Nationalbewusstsein und der Geschichte des Landes in Georgien zurückzuführen. Georgien versteht sich bis heute als ein kleines Land, das seine Souveränität, territoriale Einheit und Integrität gegen mächtigere Feinde zu verteidigen hat. In diesem Zusammenhang wird die Geschichte des Landes und der Stellenwert des Faches „georgische Geschichte“ im Schulunterricht besonders hervorgehoben (vgl. nationales Schulcurriculum für das Schuljahr 2009/10).

Bei der konventionellen politischen Beteiligung wie dem Item „Ein guter Bürger nimmt an jeder Wahl teil“ stimmt die Mehrheit der georgischen Jugendlichen zu (75 %; $Chi^2 = 139,7$; $df = 1$; $p < .001$). Offensichtlich messen die georgischen Jugendlichen Wahlen eine herausragende Bedeutung zu. Das Item „Ein guter Bürger tritt in eine politische Partei ein“ weist hingegen nur 27 Prozent Zustimmung auf und ist ähnlich niedrig wie das deutsche Ergebnis und der internationale Durchschnitt. Ausführlich wurden diese Items im Abschnitt 6.1.3 unter „Politische Beteiligung im Rahmen der Fragen zu den staatsbürgerlichen Pflichten“ behandelt. Der mangelnde Respekt gegenüber den Regierungsvertretern (Georgien 62 %; Deutschland 69 %; internationaler Durchschnitt 73 %) fügt sich ins Bild der Jugendlichen, die wenig von Parteienpolitik halten und den Parteifunktionären bzw. der Regierungsarbeit durchaus skeptisch und mit gemischten Gefühlen gegenüberstehen.

Dem Item „Ein guter Bürger verfolgt politische Themen in der Zeitung, im Radio oder im Fernsehen“ stimmen georgische Jugendliche zwar mit immerhin 64 Prozent zu, dies sind jedoch im Vergleich zu Deutschland acht Prozentpunkte und im Vergleich zum internationalen Durchschnitt sieben Prozentpunkte weniger.

Die durchaus als demokratisch einzuschätzende Einstellung der georgischen Jugendlichen wird abermals bei den Items zum sozialen Engagement des Einzelnen für die Gemeinschaft deutlich. 93 Prozent sind dafür, dass ein guter Bürger sich für die Förderung der Menschenrechte einsetzen soll. Die georgischen Jugendlichen haben offenbar verinnerlicht, dass dem Schutz und der Achtung von Menschenrechten eine tragende Rolle in einer freien und demokratischen Gesellschaft zukommt. Umweltschutz (81%) sowie die Teilnahme an Aktionen, um Menschen in der Gemeinschaft zu helfen (72 %; $Chi^2 = 132,2$; $df = 1$; $p < .001$), erhalten ebenfalls hohe Zustimmung. Die niedrigste Zustimmung (54 %) in dieser Kategorie erhält das Item „Ein guter Bürger würde an einer friedlichen Demonstration gegen ein Gesetz, das er für ungerecht hält, teilnehmen“, wobei die Beteiligung an politischen Diskussionen und der Eintritt in eine politische Partei noch geringeren Zuspruch finden. Die hohe Differenz zu Deutschland (-15 %) und zum internationalen Durchschnitt (-13 %) bezüglich dieses Items

verwundert einerseits, zeigt jedoch andererseits die in Georgien mangelnde Praxis des bürgerschaftlichen Engagements und des friedlichen bürgerlichen Protestverhaltens. Proteste bestimmter Interessengruppen finden in Georgien vereinzelt immer wieder statt. Flüchtlinge, Veteranen oder sozial Bedürftige demonstrieren für ihre Rechte bzw. protestieren gegen eine für sie unvorteilhafte Gesetzgebung. Eine Art Demonstrationskultur als friedliches Protestverhalten der unzufriedenen Bürgerinnen und Bürger, wie es in den etablierten Demokratien der Fall ist, existiert in Georgien jedoch (noch) nicht. Das liegt unter anderem daran, dass es in Georgien wenige Interessenverbände, Vereine und Organisationen gibt, welche solche Demonstrationen initiieren und organisatorisch bewältigen würden.

Zusammenfassung: Staatsbürgerliche Pflichten

Georgische Jugendliche weisen sowohl bei den konventionellen staatsbürgerlichen Pflichten als auch beim sozialen Engagement des Einzelnen für die Gemeinschaft hohe Zustimmungswerte auf. Die Hypothese 4.2 kann somit angenommen werden. Die Items sind jedoch unterschiedlich gewichtet. Die georgischen Jugendlichen sind der Meinung, dass eine gute Bürgerin/ein guter Bürger sich für die Förderung der Menschenrechte und für den Umweltschutz einsetzen, die Geschichte ihres/seines Landes kennen und an Wahlen teilnehmen soll. Gleichermaßen oben auf der Prioritätenliste eines guten Bürgers steht aus Sicht der georgischen Jugendlichen die Hilfestellung für Menschen in der Gemeinschaft. Weit unten belegen hingegen konventionelle staatsbürgerliche Pflichten wie der Respekt vor Regierungsvertretern, die Teilnahme an friedlichen Demonstrationen, die Beteiligung an politischen Diskussionen und die Mitgliedschaft in einer Partei die letzten Ränge. Dieses Antwortverhalten folgt dem Muster aus dem Fragekomplex über Wissen und Handeln in der politischen Bildung, wo die direkte politische Handlungsbereitschaft der Jugendlichen abgefragt wurde. Demnach zeigen sich die Jugendliche in Georgien bei sozialen Fragen (z.B. einem Bedürftigen helfen) überdurchschnittlich und bei konventionellen politischen Fragen (z.B. Eintritt in eine Partei) unterdurchschnittlich engagiert.

8.4.3 Aufgaben der Regierung

In diesem Themenkomplex wurden unter der Frage „Welche Aufgaben sollte die Regierung haben?“ zwölf Items formuliert, die in zwei Kategorien eingeteilt werden können: Aufgaben der Regierung im wirtschaftlichen Bereich und allgemein gesellschaftliche Aufgaben der Regierung.

Es soll folgende Hypothese überprüft werden:

Hypothese 4.3: Es ist zu erwarten, dass die Mehrheit der georgischen Jugendlichen gegenüber der Regierung ein leicht höheres Anspruchsdenken an den Tag legt als ihre deutschen Altersgenossen, insbesondere im sozialen Bereich wie „für jeden eine medizinische Grundversorgung zu sichern“ oder „Arbeitslosen einen angemessen Lebensstandard zu sichern“.

Tabelle 8.16: Aufgaben der Regierung (Zustimmung in Prozent).

Welche Aufgaben sollte die Regierung haben?			
	Georgien	Deutschland	Internationaler Durchschnitt
für Frieden und Ordnung im Land zu sorgen	96	93	92
einen angemessenen Lebensstandard für ältere Menschen sicherzustellen	95	88	91
die Umweltverschmutzung zu kontrollieren	91	77	83
Das Wachstum der Wirtschaft zu unterstützen	91	84	78
Arbeitslosen einen angemessen Lebensstandard zu sichern	90	83	84
für jeden eine medizinische Grundversorgung zu sichern	88	82	88
Für jeden eine Arbeitsstelle zu garantieren, der eine möchte	87	83	83
Ehrlichkeit und moralisches Handeln unter den Menschen im Land zu fördern	86	75	78
eine kostenlose Grundbildung für alle zu sichern	85	79	88
Die Preise zu kontrollieren	78	59	84
sicherzustellen, dass Männer und Frauen gleiche politische Einflussmöglichkeiten haben	69	86	87
Einkommens- und Vermögensunterschiede zwischen den Menschen abzubauen	46	60	70

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass georgische Jugendliche grundsätzlich hohe Erwartungen an die Regierung und somit an den Staat haben. Wenn wir jedoch zwischen den oben genannten beiden Kategorien unterscheiden, müssen die Ergebnisse differenzierter betrachtet werden. Die georgischen Jugendlichen sehen den Staat vor allem bei allgemein gesellschaftlichen Aufgaben wie der Bekämpfung der Umweltverschmutzung (91 %) oder bei sozialstaatlichen Aufgaben wie der Sicherstellung eines angemessenen Lebensstandards für

ältere Menschen (95 %) in der Pflicht. Bei Aufgaben im wirtschaftlichen Bereich ist die Zustimmung immer noch hoch, aber die Items sind unterschiedlich gewichtet. Während 91 Prozent erwarten, dass der Staat das Wirtschaftswachstum unterstützen soll, finden nur 46 Prozent, der Staat sei dafür zuständig Einkommens- und Vermögensunterschiede zwischen den Menschen abzubauen.

Im Vergleich zu Deutschland und zum internationalen Durchschnitt weisen die georgischen Jugendlichen bis auf einige wenige Items deutlich höhere Zustimmungswerte auf. Große Differenzen zeigen sich bei drei Fragen. Während 78 Prozent der befragten georgischen Jugendlichen erwarten, dass der Staat Preise kontrollieren solle, sind bei den deutschen Altersgenossen nur 59 Prozent der gleichen Meinung. Im internationalen Durchschnitt sind es hingegen 84 Prozent. Vermutlich spielt in diesem Zusammenhang die schlechte wirtschaftliche Lage in Georgien eine Rolle. Im Antwortverhalten von georgischen Jugendlichen spiegelt sich möglicherweise die Angst der Bevölkerung vor Inflation und insbesondere vor steigenden Lebensmittelpreisen wieder, die auf unrechtmäßiger Monopolisierung und auf Absprachen in diesem Sektor basieren können. Es kursieren in der Gesellschaft immer wieder Gerüchte, wo mafiöse Strukturen für Manipulationen der Lebensmittelpreise verantwortlich gemacht werden. Daher verwundert es nicht, dass die Jugendlichen den Staat an dieser Stelle als Sicherheitsgarant sehen wollen. Die deutschen Jugendlichen fallen in dieser Frage mit einer sehr hohen Differenz zum internationalen Vergleich ohnehin aus dem Rahmen. Die zweite Frage, die hohe Differenzen aufweist, betrifft die Gleichstellung von Mann und Frau (sollte es die Aufgabe des Staates sein, sicherzustellen, dass Männer und Frauen gleiche politische Einflussmöglichkeiten haben?). Georgischen Jugendliche stimmen dem mit nur 69 Prozent zu, im Gegensatz zu Deutschen derselben Altersgruppe (86 %) und zum internationalen Durchschnitt (87 %). 14 Prozent der Befragten geben an, sie hätten keine Meinung dazu. Es ist zu vermuten, dass georgische Jugendliche nicht in dem Maße für Genderfragen sensibilisiert sind wie ihre deutschen Altersgenossen.[74]

Bei der Frage, ob der Staat Arbeitslosen einen angemessenen Lebensstandard sichern soll, stimmen 90 Prozent der georgischen Jugendlichen zu. Bei deutschen Jugendlichen sind es hingegen 83 Prozent und der internationale Durchschnitt liegt bei 84 Prozent. Das Item „für Jeden eine Arbeitsstelle garantieren, der eine haben möchte“ erreicht bei den georgischen Jugendlichen 87 % Zustimmung ($Chi^2 = 28{,}1$; $df = 1$; $p < .001$) und das Item „für Jeden eine

[74] In den Gesprächen mit den Experten in Georgien ist dieses Defizit zur Sprache gebracht worden. Nach Ansicht der Experten fehlen in Georgien geeignete Konzepte um die Bevölkerung in Genderfragen richtig anzusprechen bzw. sie zu sensibilisieren. Auf der einen Seite sehen sie den hohen Bedarf ein, der in dieser Hinsicht in Georgien besteht, lehnen jedoch auf der anderen Seite eine unkritische und unreflektierte Übernahme von westlichen Genderkonzepten für Georgien ab.

medizinische Grundversorgung sichern“ – 88 % Zustimmung ($Chi^2 = 35,5$; $df = 1$; $p < .001$). Diese hohen Zustimmungswerte zeigen, wie dringlich die wirtschaftlichen und sozialen Nöte in der Gesellschaft in Georgien sind. Die Überprüfung der Hypothese 4.3 durch einen Chi-Quadrat Test ergibt, dass sich die Häufigkeitsverteilungen zwischen der georgischen und deutschen Untersuchungen bezüglich dieser beiden Items hochsignifikant voneinander unterscheiden (zur Auswertungsstrategie vgl. Kapitel 7.4.2). Somit kann die Hypothese, wonach georgische Jugendliche im sozialen Bereich gegenüber dem Staat noch höheres Anspruchsdenken an den Tag legen als die deutschen Gleichaltrigen als angenommen angesehen werden.

Schließlich ergibt sich bei den georgischen Jugendlichen bei der Frage ob der Staat dafür zuständig ist, Einkommens und Vermögensunterschiede zwischen den Menschen abzubauen, eine Differenz von 14 Prozentpunkten zu deutschen Jugendlichen und 24 Prozentpunkten zum internationalen Durchschnitt. Georgische Jugendliche stimmen diesem Item mit nur 46 Prozent zu, während die deutschen Jugendlichen auf 60 Prozent kommen und der internationale Durchschnitt gar bei 70 Prozent liegt. 24 Prozent der georgischen Jugendlichen kreuzten „weiß nicht“ an. Diese Tatsache, dass ein Viertel aller Befragten angegeben hat, keine Meinung dazu zu haben, zeugt von einer großen Unsicherheit, die dieses Item bei den georgischen Jugendlichen hervorgerufen haben muss. Das Ergebnis insgesamt verwundert auf den ersten Blick, insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich die georgischen Jugendlichen bei den anderen Items konsequent für einen Sozialstaat aussprechen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die georgischen Jugendlichen Konsequenzen aus der jüngsten Geschichte ihres Landes gezogen haben. Die Annahme, dass Jugendliche aus ehemals sozialistischen Ländern höhere Ansprüche an den Staat und ihre Regierungen stellen würden und demzufolge erwarteten, dass der Staat auch bei Vermögensunterschieden korrigierend eingreifen sollte, hat sich in der *Civic Education* Studie ohnehin nicht bestätigt (Oesterreich 2002: 118; Oesterreich 2005: 26). Dafür können durchaus plausible Erklärungsansätze herangezogen werden. Der Erklärungsansatz von Oesterreich, Einkommens- und Vermögensunterschiede zwischen den Bevölkerungsschichten in den ehemals sozialistischen Ländern seien ohnehin geringer und so würden die Interventionen des Staates weniger dringlich erscheinen (Oesterreich 2002: 118), muss jedoch als nicht oder vielmehr als nicht mehr zutreffend eingestuft werden. Einkommens- und Vermögensunterschiede sind in postsozialistischen Ländern, insbesondere in den Ländern der früheren Sowjetunion mit Ausnahme der baltischen Staaten, als eher hoch einzuordnen. In Georgien ist die Schere zwischen Arm und Reich ebenfalls groß (vgl. Kapitel 3.1.1).

Wie verlockend der Gedanke der finanziellen Gleichheit unter Menschen auch klingen mag, steht er gerade bei den Jugendlichen aus postsozialistischen Ländern aufgrund der Erfahrung ihrer Länder aus der nicht allzu fernen Vergangenheit in der Tradition eines sozialistischen und autoritären Staates. Gerade nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Regime und dem damit einhergehenden wirtschaftlichen Niedergang in diesen Ländern ziehen die Jugendliche die logische Konsequenz, wenn sie es ablehnen, dass sich der Staat primär um den Abbau der Einkommens- und Vermögensunterschiede zwischen den Menschen kümmern soll. Es ist jedoch ebenfalls denkbar, dass sie hier die Grenzen des staatlichen Handels erreicht sehen.

Zusammenfassung: Aufgaben der Regierung

Georgische Jugendliche sehen den Staat vor allem bei allgemeinen und sozialen Aufgaben in der Pflicht aktiv agieren zu müssen. Die Aufgaben des Staates im wirtschaftlichen Bereich haben ebenfalls hohe Zustimmungswerte, gleichwohl einzelne Items in der Zustimmungsskala im unteren Bereich rangieren. Sowohl im internationalen Vergleich als auch im Vergleich zu Deutschland weisen die georgischen Jugendlichen einerseits ähnlich hohe Zustimmungswerte auf. D.h. sie legen ein ähnlich hohes Anspruchsdenken gegenüber dem Staat an den Tag sowohl im Bereich der sozialen Aufgaben des Staates wie eine medizinische Grundversorgung für alle und einen angemessenen Lebensstandard für Arbeitslose zu sichern als auch im wirtschaftlichen Bereich, wie die Unterstützung des Wirtschaftswachstums. Andererseits zeigen die georgischen Jugendlichen in mindestens drei Fragen deutliche Abweichungen zum Antwortverhalten der Jugendlichen insbesondere in Deutschland und geben damit die Spezifik ihrer Herkunftsgesellschaft wieder. Dies betrifft beispielsweise die Frage nach der Preiskontrolle durch den Staat oder die Frage, ob es die Aufgabe des Staates sein soll, sicherzustellen, dass Männer und Frauen gleiche politische Einflussmöglichkeiten haben.

8.4.4 Einstellungen zur politischen Gewalt

Es soll folgende Hypothese überprüft werden:

Hypothese 5: Georgische Jugendliche stehen der Anwendung von politischer Gewalt überwiegend ablehnend gegenüber, wenn auch ein größerer Unsicherheitsfaktor vorhanden ist und die Ablehnungsquote geringer ausfällt als bei den deutschen Jugendlichen.

Tabelle 8.17: Einstellungen zur politischen Gewalt (Zustimmung in Prozent)

		Geor-gien	Chi²-Werte (Georgien)	Deutschland	Differenz	Weiß nicht (Geor-gien)
1	Gewalt darf nur im Falle von Selbstverteidigung angewendet werden	75	178*	88	-13	7
2	In einer demokratischen Gesellschaft darf nur der Staat Gewalt anwenden	18	127*	27	-9	18
3	Verzicht auf Gewalt ist die beste Form, Gewalt zu beenden	69	172*	78	-9	15
4	Um politische Grundrechte durchzusetzen, ist die Anwendung von Gewalt manchmal nötig	21	108*	42	-21	16
5	Ein Verzicht auf die Anwendung von Gewalt kann Gewalt und Unfreiheit fördern	26	32*	50	-24	26
6	Gewaltfreiheit ist ein anzustrebendes Ziel, auch wenn es nicht voll erreicht werden kann	55	124*	79	-24	31

* $p < .001$; $df = 1$

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, lehnen die georgischen Jugendlichen im Vergleich zu den deutschen Jugendlichen in höherem Maße die Anwendung von Gewalt bei den politischen Auseinandersetzungen ab. Dem Item „Gewalt darf nur im Falle von Selbstverteidigung angewendet werden“ stimmen 13 Prozent weniger Jugendliche in Georgien zu als in Deutschland (75 % gegenüber 88 %). Sie sprechen dem Staat ebenfalls weitaus deutlicher das Recht auf Gewaltanwendung ab. Dem Item „In einer demokratischen Gesellschaft darf nur der Staat Gewalt anwenden“ stimmen nur 18 % der georgischen Jugendlichen im Gegensatz zu 27 % der deutschen Jugendlichen zu. Diese Tendenz setzt sich bei der Fragen „Um politische Grundrechte durchzusetzen, ist die Anwendung von Gewalt manchmal nötig“ und „Ein Verzicht auf die Anwendung von Gewalt kann Gewalt und Unfreiheit fördern“ fort. Mit deutlich niedrigeren Zustimmungswerten (jeweils 21 und 26 Prozent in Georgien im Gegensatz zu 42 und 50 Prozent Zustimmung bei den deutschen Jugendlichen) signalisieren die Jugendlichen in Georgien, dass eine demokratische Gesellschaft in politischen Auseinandersetzungen gänzlich ohne Anwendung von Gewalt auskommen muss.

Vor diesem Hintergrund verwundert jedoch, dass bei der Frage „Gewaltfreiheit ist ein anzustrebendes Ziel, auch wenn es nicht voll erreicht werden kann“ nur 55 Prozent der georgischen Jugendlichen im Gegensatz zu 79 Prozent der deutschen Jugendlichen zugestimmt haben (dieser Trend ist ebenfalls bei dem Item „Verzicht auf Gewalt ist die beste Form Gewalt zu beenden“ zu verzeichnen. Dem stimmen 69 % der georgischen im Gegensatz zu 78 % deutschen Jugendlichen zu). Es muss berücksichtigt werden, dass bei dieser Frage

ein hoher Prozentsatz von 31 Prozentpunkten der Antwortkategorie „weiß nicht“ zufällt. Somit haben nur 14 Prozent der befragten Jugendlichen dieses Item klar abgelehnt. Allgemein verzeichnet diese Skala zur politischen Gewalt insgesamt hohe „weiß nicht“-Werte, was für ein unsicheres Antwortverhalten der georgischen Jugendlichen spricht. Auf der einen Seite lehnen die Jugendlichen in Georgien die Gewaltanwendung klar ab, auf der anderen Seite scheinen sie diesbezüglich noch keinen klaren Standpunkt entwickelt zu haben.

Eine wichtige Rolle beim unterschiedlichen Antwortverhalten der georgischen und deutschen Jugendlichen spielen sicher die unterschiedlichen Ausgangssituationen und Lebenswelten. Es kann mit hoher Wahrscheinlichkeit behauptet werden, dass die georgischen Jugendlichen öfter als ihre deutschen Altersgenossen Erfahrungen mit Gewalt in ihrem Alltag oder in ihrer unmittelbaren Umgebung sowie bei den innenpolitischen Auseinandersetzungen in ihrem Land erleben müssen. Nicht zu vergessen, dass in Georgien wenige Monate vor der Durchführung der Befragung der georgisch-russische Krieg (August 2008) mit weit reichenden Folgen für das Land und Bevölkerung stattgefunden hat. Diese Umstände führen anscheinend einerseits zu einer deutlichen Ablehnung von Gewalt, rufen andererseits aber auch Unsicherheiten diesbezüglich hervor. Letzteres kann auch dadurch erklärt werden, dass die 14- bis 15-jährigen, wie Oesterreich zurecht anmerkt, aufgrund ihres Alters noch nicht in der Lage sind, bezüglich der Anwendung von politischen Gewalt eine klare Position zu beziehen und eine ausgereifte Meinung zu entwickeln (Oesterreich 2002: 171).

Dennoch kann schlussfolgernd festgehalten werden, dass die, in der Hypothese 5 aufgestellte These, bestätigt wird. Die georgischen Jugendlichen lehnen die Anwendung von politischer Gewalt überwiegend ab. Im Vergleich zu den deutschen Jugendlichen fällt die Ablehnungsquote nur bei zwei Items niedriger aus (Item 3 und 6). Zwar bleibt ein großer Unsicherheitsfaktor vorhanden, die Überprüfung der Hypothese 5 durch den Chi-Quadrat Test zeigt jedoch, dass sich die Häufigkeitsverteilung in der georgischen Untersuchung hochsignifikant von der Gleichverteilung unterscheidet.

Grundsätzlich darf an dieser Stelle zum obigen Fragekomplex angemerkt werden, dass die Fragen zur Anwendung von politischer Gewalt meines Erachtens vielfach nicht eindeutig genug formuliert worden sind beziehungsweise doppeldeutige Interpretationsmöglichkeiten zulassen. Z.B. bei der Ablehnung des Items „In einer demokratischen Gesellschaft darf nur der Staat Gewalt anwenden“ kann das nicht nur heißen, dass nicht einmal der Staat Gewalt anwenden darf, sondern kann auch heißen, dass nicht nur der Staat Gewalt anwenden darf. In diese Kategorie fallen ebenfalls die Items „Gewalt darf nur im Falle von Selbstverteidigung angewendet werden“ oder „Gewaltfreiheit ist ein anzustrebendes Ziel, auch wenn es nicht voll

erreicht werden kann“. Das letztere beinhaltet meiner Meinung nach zwei unterschiedliche Fragen: „Gewaltfreiheit ist ein anzustrebendes Ziel“ und „Gewaltfreiheit kann nicht voll erreicht werden“, auf die zwei unterschiedliche Antworten entfallen können.

Differenzierende Analyse nach Geschlecht

Es soll folgende Hypothese überprüft werden:

Hypothese 10.3: Mädchen lehnen Gewalt in politischen Auseinandersetzungen noch stärker ab als Jungen.

Tabelle 8.18: Einstellungen zur politischen Gewalt (differenzierende Analyse nach Geschlecht)

Politische Gewalt			
	Mittelwert	Standardabweichung	N
Mädchen	12,35	4,17	258
Jungen	12,57	4,81	246
Alle Befragten	12,46	4,49	504

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, bestehen zwischen Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Einstellungen zur Anwendung von politischer Gewalt keine Unterschiede. Die H10.3 muss somit verworfen werden.

Zusammenfassung: Einstellungen zur politischen Gewalt

Georgische Jugendliche zeigen bei diesem Fragenkomplex ein eher inkonsistentes Antwortverhalten. Auf der einen Seite lehnen sie die Anwendung von Gewalt deutlich ab. Auf der anderen Seite signalisiert ein hoher Prozentsatz der befragten Jugendlichen, dass er keine Meinung zu den meisten Items der Skala hat. Als Erklärung können mehrere Faktoren herangezogen werden. Die angespannte und gewaltgeladene innen- und außenpolitische Situation in Georgien sowie das junge Alter der Befragten spielen dabei vermutlich eine wichtige Rolle.

8.5 Vertrauen in das politische System

8.5.1 Vertrauen zu den zentralen politischen Institutionen

In der georgischen Untersuchung wurde das Vertrauen in das politische System in zwei Themenkomplexen erfragt: „Vertrauen zu Institutionen“ und „Politische Apathie“.

In ersterem hatten die Befragten die Möglichkeit, auf einer fünfstufigen Skala (nie, nur manchmal, meistens, immer, weiß nicht) anzukreuzen, wie sehr sie der Polizei, den Gerichten, dem Parlament, dem Gemeinderat des eigenen Heimatortes, der georgischen Regierung sowie den politischen Parteien vertrauten. Folgende Hypothese soll überprüft werden:

Hypothese 8: Analog zu den Ergebnissen aus den ehemals sozialistischen Ländern ist zu erwarten, dass georgische Jugendliche den gesellschaftlichen und politischen Institutionen wenig Vertrauen entgegenbringen.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt ein alarmierend niedriges Vertrauen der georgischen Jugendlichen zu allen abgefragten Institutionen. Dies wird insbesondere beim Vergleich zu Deutschland und zum internationalen Durchschnitt deutlich.

Tabelle 8.19: Vertrauen zu Institutionen (Zustimmung in Prozent. Antwortmöglichkeiten „meistens" und „immer" wurden zusammengefasst)

Wie sehr vertraust du den folgenden Institutionen? (Ländervergleich)					
	Ehemals sozialistische Länder			Deutschland	Internationaler Durchschnitt
	Georgien	Russland	Polen Tschechien Ungarn Rumänien Bulgarien baltische Länder		
Der Polizei	48	44	59	**70**	65
Den Gerichten	46	55	60	**69**	64
Dem Parlament	43	-	-	50	**51**
Dem Gemeinderat deines Heimatortes	42	-	-	**61**	54
Der eigenen Regierung	41	29	38	44	**48**
Den politischen Parteien	21	16	23	**30**	28

Grau hinterlegt sind die niedrigsten Zustimmungswerte.
Fett hinterlegt sind die höchsten Zustimmungswerte.

Das höchste Vertrauen zeigen die georgischen Jugendlichen in die Polizei (48 % Zustimmung) und das niedrigste – mit 21 Prozent Zustimmung – in die politischen Parteien. Die Ränge dazwischen teilen sich Gerichte (46 % Zustimmung), Parlament (43 %) und die georgische Regierung (41 %) auf. Das höhere Vertrauen der Jugendlichen in die Polizei spiegelt vermutlich die Stimmung in der Bevölkerung wieder, deren Vertrauen in die Polizei infolge der umfassenden Reformen im Polizeiwesen nach der „Rosenrevolution" 2003 spürbar gestiegen ist. Das kaum vorhandene Vertrauen in die politischen Parteien verwundert nicht und fügt sich in das Bild, das oben in Kapitel 8.2.2 „Politische Handlungsbereitschaft" gezeichnet wurde. Oesterreich weist darauf hin, dass „Besonders bei Fragen nach dem Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen […] die aktuelle Situation zum Zeitpunkt der Befragung berücksichtigt werden [muss], da Vertrauen und insbesondere Äußerungen über

Vertrauen in starkem Maße von Krisen und Skandalen beeinflusst werden“ (Oesterreich 2002: 127). In Georgien fand die Umfrage wenige Monate nach dem georgisch-russischen Krieg vom August 2008 statt. Die Jahre 2007 und 2008 sind zudem durch starke Proteste der Opposition gekennzeichnet. Es kann mit einer großen Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass diese markanten Ereignisse Einfluss auf die Untersuchungswerte hatten, das Ausmaß dieses Einflusses ist hingegen schwer einzuschätzen. Neben dem Einfluss der angespannten innen- und außenpolitischen Situation in Georgien auf die Ergebnisse der Befragung spielen vermutlich auch andere Faktoren eine gewichtige Rolle. So wurde in der *Civic Education* Studie festgestellt, dass Jugendliche aus den ärmeren Ländern Südeuropas und Südamerikas sowie der ehemals sozialistischen Länder generell niedrigere Vertrauenswerte in zentrale gesellschaftliche Institutionen haben als ihre Altersgenossen aus den reichen Industrieländern (Oesterreich 2002: 128). Die postsozialistische Umbruchphase, politische und wirtschaftliche Instabilität, verbreitete Korruption und Vetternwirtschaft haben das Vertrauen der Bevölkerung in die staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen in Georgien erschüttert, wobei sich die Lage nach der „Rosenrevolution“ infolge zahlreicher Reformen und Korruptionsbekämpfung etwas gebessert haben müsste. Vermutlich wären die Vertrauenswerte in den 90er Jahren noch niedriger ausgefallen.

Einerseits ist es für eine Demokratie unabdingbar, dass die Bürgerinnen und Bürger Vertrauen in ihre Regierung haben und sich durch die Institutionen gut repräsentiert fühlen. Anderseits kann ein gewisses Maß an Misstrauen als ein gesundes Zeichen für die Demokratie gewertet werden – als ein Zeichen der Wachsamkeit und politischen Aufmerksamkeit seitens der Bürgerinnen und Bürger. Es ist gut denkbar, dass Jugendliche aus ehemals sozialistischen Ländern und nicht gefestigten Demokratien aufgrund der eigenen und der Erfahrungen ihrer Elterngenerationen weniger naiv und viel kritischer eingestellt sind als ihre Altersgenossen aus den reichen Industrieländern. Dies wäre grundsätzlich nicht verwerflich. Wenn jedoch georgische Jugendliche der Polizei, den Gerichten und dem Parlament misstrauen, weil diese Institutionen aufgrund ihrer Arbeit keine Objektivität und Zuverlässigkeit demonstrieren,[75] ist es ein alarmierendes Zeichen für den Aufbau der demokratischen Strukturen in Georgien und offenbart erst das Ausmaß der „Demokratie-Baustelle“ in Georgien.

Schließlich muss angemerkt werden, dass das Vertrauen der Jugend in die „formelle“ oder auch in die „etablierte Politik“ wie in die Regierung und in die politischen Parteien auch in gefestigten Demokratien wie Deutschland eher eine sinkende Tendenz verzeichnet

[75] Fehlende Transparenz, Korruption und Vetternwirtschaft sind in Georgien immer noch die „Hauptkrankheiten“ der Politik und der Gesellschaft (vgl. Goziridze/Kandelaki 2004).

(Oesterreich: 2002: 128; Deutsche Shell 1997; Hoffmann-Lange 1998). Es kann jedoch nicht von einer um sich greifenden Politikverdrossenheit der Jugend gesprochen werden, da sich der informelle Sektor des gesellschaftspolitischen Lebens im Gegensatz zum „formalen" Sektor steigender Beliebtheit erfreut. Wie Tabelle 8.19 zu entnehmen ist, bringen zudem die deutschen Jugendlichen den staatlichen Organen, die für Recht und Ordnung sorgen, großes Vertrauen entgegen. In Deutschland sind junge Bürgerinnen und Bürger in zahlreichen sozialen Interessenvertretungen wie Umweltschutz-, Frauen-, Menschenrechtsorganisationen und Gewerkschaften organisiert und vertreten erfolgreich ihre Positionen (Oesterreich 2002: 125). Für die georgischen Jugendlichen bietet sich der informelle Sektor leider nicht annähernd in dem Ausmaß zur Selbstverwirklichung an wie in Deutschland (siehe Kapitel 3.1.2 Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement).

Auf der Grundlage der in der Tabelle 8.19 dargestellten Ergebnisse und oben ausgeführten Analysen wird die Hypothese 8 angenommen. Georgische Jugendliche weisen zu den zentralen gesellschaftlichen und politischen Institutionen ähnlich niedrige Vertrauenswerte auf wie die Jugendlichen aus ehemals sozialistischen Ländern. Bei dem Item „politische Parteien" ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Häufigkeitsverteilungen ($Chi^2 = .83$; $df = 1$; $p > .01$). Bei den anderen drei Items zeigen sich signifikante Unterschiede in den Häufigkeitsverteilungen, d.h. georgische Jugendliche vertrauen ihrer Regierung ($Chi^2 = 21{,}6$; $df = 1$; $p < .001$), Gerichten ($Chi^2 = 15$; $df = 1$; $p < .001$) und der Polizei ($Chi^2 = 8{,}3$; $df = 1$; $p < .01$) noch weniger als die Jugendlichen in den Referenzländern.

Zusammenfassung: Vertrauen zu den zentralen politischen Institutionen

Generell zeigen die georgischen Jugendlichen niedrige Vertrauenswerte gegenüber den zentralen staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen wie Polizei, Parlament und politischen Parteien. Damit folgen die georgischen Jugendlichen dem Trend in den ehemals sozialistischen Ländern, wo das Vertrauen zu den zentralen staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen im Vergleich zu den Ländern der etablierten Demokratien generell niedriger ist. Es muss mit Bedauern angemerkt werden, dass es den zentralen staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen in Georgien rund zwanzig Jahre nach der Unabhängigkeitserklärung und dem Ausscheiden aus der Sowjetunion nicht gelungen ist, das Vertrauen der Bürgerinnen und Bürger durch ihre Arbeit zu gewinnen.

8.5.2 Politische Apathie

Die Fragen zur politischen Apathie wurden im Rahmen der internationalen *Civic Education* Studie nur in Deutschland gestellt (insgesamt elf Fragen). Für die Untersuchung in Georgien wurden daraus fünf Fragen übernommen.

Es soll folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

Fragestellung 5: Wie schätzen die Jugendlichen ihre Chancen zur Einflussnahme auf die gesellschaftlichen Verhältnissen und Politik ein und wie stehen sie zur antizipierten Autonomie?

Wie die Reliabilität (Cronbach's Alpha = .60) für diese Skala zeigt, ergibt sich ein eher geteiltes und unsicheres Antwortverhalten der georgischen Jugendlichen. Die „weiß nicht"-Werte variieren zwischen 9 und 33 Prozent (vgl. Tab. 8.20).

Tabelle 8.20: Politische Apathie. Zustimmung in Prozent (grau hinterlegt). „Stimme zu" und „stimme sehr zu" wurden zusammengefasst.

Angaben in %	Georgien Ablehnung	Georgien Zustimmung	Weiß nicht	Deutschland Zustimmung	Differenz Georgien Deutschland
Am besten kommt man zurecht, wenn man sich nur um seine eigenen Angelegenheiten kümmert	22	69	9	52	+17
Die da oben machen in jedem Falle, was sie wollen. Die Bevölkerung wird nicht gefragt	32	53	14	50	+3
Was in der Welt passiert, kann ich doch nicht ändern	32	35	33	54	-19
Wir sind Opfer von Sachzwängen, die politisches Handeln unmöglich machen	36	32	32	34	-2
Es lohnt sich nicht, sich politisch zu engagieren. Man erreicht ja doch nichts	49	30	21	40	-10

Die höchste Zustimmung von 69 Prozent erhält das Item „Am besten kommt man zurecht, wenn man sich nur um seine eigenen Angelegenheiten kümmert." Das sind 17 Prozentpunkte mehr als bei den Deutschen derselben Altersgruppe. Die höchste Differenz von 19 Prozentpunkten entsteht jedoch beim Item „Was in der Welt passiert, kann ich doch nicht ändern." 35 Prozent der georgischen Jugendlichen stimmen diesem Item zu. Bei den deutschen Jugendlichen sind es im Gegensatz dazu 54 Prozent. Somit zeigen sich die georgischen Jugendlichen in dieser Frage deutlich optimistischer als ihre Altersgenossen in Deutschland. Es passt ins oben gezeichnete Bild, dass 49 Prozent der Jugendlichen denken,

durch politisches Engagement etwas erreichen zu können. So stimmen dem Item „Es lohnt sich nicht, sich politisch zu engagieren. Man erreicht ja doch nichts“ nur 30 Prozent der befragten Jugendlichen in Georgien zu. Das sind 10 Prozentpunkte weniger als bei den deutschen Befragten. Als Opfer von Sachzwängen sehen sich 32 Prozent, die Mehrheit von 36 Prozent stimmt dem nicht zu und 32 Prozent wissen darauf keine Antwort. Entsprechend den Misstrauenswerten in Kapitel 8.5.1 „Vertrauen zu den zentralen politischen Institutionen“ denkt die Mehrheit der georgischen Jugendlichen (53 %), dass die Regierenden in jedem Falle das machen, was sie wollen und die Bevölkerung nicht gefragt wird.

Differenzierende Analyse nach ethnischen Minderheiten

Es soll folgende Hypothese überprüft werden:

Hypothese 9: Jugendliche der ethnischen Minderheiten sehen ihre Zukunft düsterer als Jugendliche georgischer Herkunft und neigen daher zur apathischeren Aussagen als die georgischen Gleichaltrigen.

Tabelle 8.21: Politische Apathie nach ethnischer Zugehörigkeit

Politische Apathie			
Ethnische Zugehörigkeit	Mittelwert	Standardabweichung	N
Georgisch	10,41	3,85	458
Andere (armenisch und aserisch)	9,72	4,92	58
Alle Befragten	10,34	3,98	517

Wie der Tabelle 8.21 zu entnehmen ist, besteht zwischen den Jugendlichen mit georgischer und nichtgeorgischer Herkunft keine Unterschiede hinsichtlich ihrer politischen Apathie. Somit muss die H9 verworfen werden.

Zusammenfassung: Politische Apathie

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass georgische Jugendliche in diesem Themenkomplex durch ihr inkonsistentes Antwortverhalten auffallen und eher ein unstimmiges Bild abgeben. Sie gleichen jedoch in diesem Zusammenhang dem Antwortverhalten der deutschen Jugendlichen, bei denen sich laut Oesterreich ebenfalls ein „widersprüchliches Bild“ ergibt (Oesterreich 2002: 134). Ein aussagekräftiger Vergleich wird jedoch dadurch verhindert, dass die georgischen und deutschen Jugendlichen eine unterschiedliche Anzahl von Fragen beantworten durften. Auf der einen Seite sind die georgischen Jugendlichen der politischen Apathie sehr nahe, wenn sie glauben, dass es am besten wäre, wenn man sich nur um seine eigenen Angelegenheiten kümmern würde. Auf der anderen Seite sind sie optimistisch gestimmt, selbst etwas bewegen und erreichen zu können und glauben an das politische

Engagement des Einzelnen. Das Misstrauen der Jugendlichen in die Entscheidungsträger der Politik bleibt jedoch unverändert bestehen.

8.6 Nationale Identifikation und gesellschaftliche Stellung von wenig privilegierten Gruppen

8.6.1 Unser Land – zur nationalen Identifikation

Für die georgische Befragung wurden vier Fragen aus der internationalem Untersuchungsfragebogen ausgewählt. Andere Fragen, wie beispielsweise die Frage zur Verteidigung nationaler Interessen, sind in die georgische Untersuchung nicht eingegangen. Obwohl diese Items für Georgien ebenfalls von Interesse wären, mussten sie aufgrund des großen Umfangs des georgischen Fragebogens eingespart werden.

Es soll folgende Hypothese überprüft werden:

Hypothese 6: Es wird angenommen, dass georgische Jugendliche ähnlich wie Jugendliche aus den ehemals sozialistischen Ländern eine hohe nationale Identifikation aufweisen und sich somit von den deutschen Jugendlichen deutlich unterscheiden.

Tabelle 8.22: Einstellung zur eigenen Nation.

Unser Land (Zustimmung in Prozent)				
	Georgien	Internationaler Durchschnitt	Ehemals sozialistische Länder	Deutschland
Die Fahne meines Landes ist mir wichtig	85	84	87	63
Ich liebe mein Land	95	89	90	66
Unser Land sollte stolz sein auf das, was es erreicht hat	68	86	-	72
Ich würde lieber auf Dauer in einem anderen Land leben	20	23	-	32

Bei den georgischen Befragten kann eine hohe Identifikation mit den nationalen Symbolen und allgemein mit der eigenen Nation festgestellt werden. 85 Prozent ist die Fahne von Georgien wichtig, 95 Prozent geben an, ihr eigenes Heimatland zu lieben, 68 Prozent sind der Meinung, dass Georgien stolz darauf sein kann, was es erreicht hat, und nur 20 Prozent würden auf Dauer lieber in einem anderen Land leben. Das letzte Ergebnis verwundert aufgrund der hohen Emigrationszahlen aus Georgien. Die Jugendlichen wollen lieber auf Dauer in ihrem Heimatland leben, es sei denn (entsprechend des Auswanderungstrends) sie müssen aus wirtschaftlichen Gründen oder aufgrund der besseren Bildungsaussichten das Land mindestens zeitweise verlassen.

Zwar fallen georgische Jugendliche durch hohe Zustimmungswerte zur eigenen Nation auf, das Antwortverhalten auf die Frage „Georgien sollte stolz sein auf das, was es erreicht hat“ zeigt insbesondere im internationalen Vergleich, dass georgische Jugendliche der eigenen Nation durchaus kritisch gegenüberstehen. 68 Prozent und damit 18 Prozent weniger gegenüber dem internationalen Durchschnitt sind der Meinung, dass Georgien stolz auf das sein sollte, was es erreicht hat. Anscheinend sind georgische Jugendliche weniger mit der Lage der eigenen Nation zufrieden als ihre internationalen Altersgenossen. Bei den beiden anderen Fragen (die Fahne von Georgien ist mir wichtig und ich liebe Georgien) zeigen sich die georgischen Jugendlichen hingegen überpatriotisch und haben höhere Zustimmungswerte als der internationale Durchschnitt.

Wie Tabelle 8.22 zeigt, weisen die deutschen Jugendlichen überdurchschnittlich niedrige Zustimmungswerte bei den Fragen zur nationalen Identifikation auf und fallen damit im internationalen Vergleich deutlich aus dem Rahmen. Eine Ausnahme bildet das Item „unser Land sollte stolz sein auf das, was es erreicht hat“ (72 % Zustimmung). Mag sein, dass die deutschen Jugendlichen ein „gebrochenes Verhältnis zu nationaler Identifikation“ (Oesterreich 2002: 139) haben, offensichtlich können sie die Errungenschaften des Landes und der Gesellschaft dennoch würdigen.

Die aufgestellte Hypothese 6 wird angenommen. Beim Item „die Fahne meines Landes ist mir wichtig“ unterscheiden sich die Häufigkeitsverteilungen in Georgien und in den ehemals sozialistischen Ländern nicht voneinander ($Chi^2 = 6{,}3$; $df = 1$; nicht signifikant). Beim Item „ich liebe mein Land“ liegt zwar ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Häufigkeitsverteilungen vor ($Chi^2 = 35$; $df = 1$; $p < .001$). Das kann aber, auf der Grundlage der deskriptiven Auswertung so interpretiert werden, dass in Georgien signifikant mehr Jugendliche ihr Land lieben als in den ehemals sozialistischen Ländern. Somit weisen georgische Jugendliche ähnlich hohe nationale Identifikation auf wie Jugendliche aus den ehemals sozialistischen Ländern und unterscheiden sich von den deutschen Jugendlichen deutlich.

8.6.2 Einstellungen zu den Rechten von weniger privilegierten Gruppen (ethnische Minderheiten und Frauen)

Für den georgischen Fragebogen wurde der Begriff „ethnische Minderheiten“ festgelegt, weil in Georgien weder der Begriff „Einwanderer“ noch „Ausländer“ eine gesellschaftspolitische Brisanz besitzt und den Kern der Sachlage trifft. Die Integration von ethnischen Minderheiten ist hingegen ein aktuelles Thema in Georgien. Dort leben Angehörige einiger ethnischer Minderheiten, die größten davon sind aserische und armenische Minderheiten, die

mehrheitlich im Süden des Landes leben. Abchasische und ossetische Minderheiten haben nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion separatistische Ambitionen entwickelt, sich in blutigen Auseinandersetzungen von der Zentralregierung in Tbilisi losgesagt und die von ihnen mehrheitlich bewohnten Territorien zu unabhängigen Staaten erklärt.

Zu den gravierenden Problemen der in Georgien verbliebenen ethnischen Minderheiten gehören das Sprachdefizit (Nichtbeherrschung der Amtssprache) sowie Nachteile auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt (siehe dazu mehr in Kapitel 3.3 „Gleichstellung und Integration von weniger privilegierten Gruppen“).

Im georgischen Fragebogen durften sich die Befragten in Bezug auf die ethnischen Minderheiten zu vier ausgewählten Fragen äußern. Zu den Rechten von Frauen, die auf die Gleichstellung von Mann und Frau zielen, wurden für die georgische Untersuchung alle sechs Fragen aus der internationalen Untersuchung übernommen.

Folgende Hypothese wurde überprüft:

Hypothese 7: Bei den Einstellungsfragen zu den weniger privilegierten Gruppen wie ethnischen Minderheiten und Frauen ist bei den georgischen Jugendlichen eher eine konservative Haltung zu erwarten. Es ist denkbar, dass georgische Jugendliche analog zu den Jugendlichen aus der Referenzuntersuchung eher bereit sind, den weniger privilegierten Gruppen generell die gleichen Rechte einzuräumen, nicht jedoch in den problematischen Situationen, in denen sie vermeintlich selbst Kompromisse eingehen müssten.

Das soll sich folgendermaßen äußern:

Hypothese 7.1: Signifikant mehr Jugendliche stimmen dem Item zu „Ethnische Minderheiten sollten in unserem Land die Möglichkeit haben weiter ihre eigene Sprache zu sprechen“ als dem Item „Ethnische Minderheiten sollten genau die gleichen Rechte haben wie jede/r andere in unserem Land“.

Hypothese 7.2: Signifikant mehr Jugendliche stimmen dem Item zu „Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben wie Männer“ als dem Item „Wenn die Arbeitsplätze knapp sind, haben Männer mehr Recht auf einen Arbeitsplatz als Frauen“.

Insgesamt ergibt sich ein hohes Zustimmungsbild zu den Rechten von ethnischen Minderheiten in Georgien (vgl. Tab. 8.23). Die Mehrheit der befragten Jugendlichen in Georgien spricht den ethnischen Minderheiten gleiche Rechte bezüglich der Bildungschancen (91 %), dem Recht die eigene Sprache sprechen (74 %) und dem Recht ihren eigenen Lebensstil beibehalten zu dürfen (74 %) zu. Mit diesen Werten können sie gut mit den Zustimmungswerten aus Deutschland, aus den ehemals sozialistischen Ländern und mit dem internationalen Durchschnitt mithalten. Die Jugendlichen in Georgien weisen bis auf eine

Frage gar höhere Zustimmungswerte auf als andere beteiligte Länder aus der *Civic Education* Studie: „Ethnische Minderheiten sollten genau die gleichen Rechte haben wie jede/r andere in Georgien." Zwar stimmen dem 62 Prozent der Befragten zu, es ist jedoch die geringste Zustimmung im Fragenkomplex und 12 Prozentpunkte weniger als in Deutschland, gar 20 Prozentpunkte weniger als der internationale Durchschnitt sowie 16 Prozentpunkte weniger als in den ehemals sozialistischen Länder.

Tabelle 8.23: Einstellung zu ethnischen Minderheiten

	Ethnische Minderheiten (Zustimmung in Prozent, stimme zu bis stimme sehr zu)				
		Georgien	Deutschland	Int. Durchschnitt	Ehemals sozialistische Länder
1	Die Kinder von ethnischen Minderheiten sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder in unserem Land	91	84	90	-
2	Ethnische Minderheiten sollten in unserem Land die Möglichkeit haben weiter ihre eigene Sprache zu sprechen	74	61	78	-
3	Ethnische Minderheiten sollten in unserem Land die Möglichkeit haben ihre eigenen Bräuche und ihren eigenen Lebensstil beizubehalten	74	61	81	81
4	Ethnische Minderheiten sollten genau die gleichen Rechte haben wie jede/r andere in unserem Land	62	74	82	78

Die Überprüfung der Hypothese 7.1 durch einen Chi²-Test zeigt, dass die Häufigkeitsverteilungen innerhalb des georgischen Datensatzes bei den Items „Ethnische Minderheiten sollten in unserem Land die Möglichkeit haben weiter ihre eigene Sprache zu sprechen" und „Ethnische Minderheiten sollten genau die gleichen Rechte haben wie jede/r andere in unserem Land" sich nicht signifikant voneinander unterscheiden ($Chi^2 = 1{,}17$; $df = 1$; $p > .05$). Somit muss die Hypothese 7.1 verworfen werden. Ebenfalls bestehen keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den georgischen, deutschen und osteuropäischen Jugendlichen bezüglich des Items 4. Lediglich der internationale Durchschnitt liegt bei der Zustimmung zu den Rechten von den ethnischen Minderheiten signifikant höher (82%) als die georgischen Jugendlichen mit 62 % Zustimmung ($Chi^2 = 10{,}4$; $df = 1$; $p < .001$). Signifikante Unterschiede zwischen den georgischen und deutschen Jugendlichen liegen bei dem Item 2 und Item 3 vor ($Chi^2 = 115{,}9$; $df = 1$; $p < .001$ und

$Chi^2 = 121,3$; df = 1; $p < .001$). Demnach räumen signifikant mehr georgische als deutsche Jugendliche den ethnischen Minderheiten das Recht auf das Aufrechterhalten der eigenen Sprache und des eigenen Lebensstils ein. Somit muss auch die Hypothese 7 in Hinsicht auf die Einstellungen zur ethnischen Minderheiten revidiert werden. Georgische Jugendliche nehmen demnach weniger konservativere Haltungen gegenüber den weniger privilegierten Gruppen wie ethnischen Minderheiten ein als die Jugendlichen in der deutschen Referenzstudie.

Bei den Fragen zu den Rechten von Frauen zeigen sich die Jugendlichen in Georgien umso mehr an traditionellen konservativen Geschlechterrollenbildern orientiert und demonstrieren wenig Zustimmung zur Gleichstellung von Frauen. Dies wird insbesondere im Vergleich zu den Ergebnissen aus Deutschland deutlich. Wobei angemerkt werden muss, dass deutsche Jugendliche in dieser Hinsicht eine Spitzenposition im internationalen Ländervergleich der *Civic Education* Studie einnehmen. Jugendliche aus Georgien hingegen lassen sich in eine Reihe mit ehemals sozialistischen Ländern sowie ärmeren Ländern Südeuropas und Südamerikas einordnen. Sie bestätigen damit den in der internationalen Untersuchung beobachteten Trend, wonach in den reichen Industrieländern wie Deutschland, England und den USA den Rechten von Frauen am stärksten, in den ehemals sozialistischen Ländern sowie in den ärmeren Ländern Südeuropas und Südamerikas am wenigsten zugestimmt wird (Oesterreich 2002: 176).

Tabelle 8.24: Einstellungen zur Gleichstellung von Frauen. Zustimmung in Prozent (stimme zu bis stimme sehr zu).

		Georg-ien	Deutsch-land	Int. Durch-schnitt	Ehe-mals soz. Länder	Russ-land	Rumä nien
1	Männer und Frauen sollten das gleiche Gehalt bekommen, wenn sie die gleiche Beschäftigung haben	78	95	78	-	-	-
2	Frauen sollten genauso wie Männer für öffentliche Ämter kandidieren und an der Regierung beteiligt sein	74	91	88	-	-	-
3	Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben wie Männer	**68**	**93**	91	89	85	84
4	Männer sind besser zu politischer Führung geeignet als Frauen	49	**20**	28	36	39	**53**
5	Wenn die Arbeitsplätze knapp sind, haben Männer mehr Recht auf einen Arbeitsplatz als Frauen	43	**22**	25	29	**49**	42
6	Frauen haben in der Politik nichts zu suchen	20	**9**	15	18	14	**32**

In jeder der vier letzten Zeilen sind die niedrigsten und die höchsten Ausprägungen fett hinterlegt.

Tabelle 8.24 veranschaulicht, dass die Mehrheit der befragten georgischen Jugendlichen immerhin mit Zustimmungswerten von 68 bis 78 Prozentpunkten die allgemeinen Rechte von Frauen bejahen. Kritischer wird es jedoch bei den Fragen, wo Situationen problematisiert werden, wie bei der Frage bezüglich der Knappheit von Arbeitsplätzen. Hier sinkt die Zustimmung der georgischen Jugendlichen zu den Rechten von Frauen drastisch, d.h. den Frauen werden gegenüber Männern weniger Rechte zugesprochen. Der Aussage „Wenn die Arbeitsplätze knapp sind, haben Männer mehr Recht auf einen Arbeitsplatz als Frauen" stimmt die Mehrheit mit 43 Prozent zu. 38 Prozent lehnen sie jedoch ab. Ein ähnliches Bild ergibt sich beim Item „Männer sind besser zu politischer Führung geeignet als Frauen". Dem stimmen 49 Prozent der Befragten zu, wobei es nur 38 Prozent ablehnen. 20 Prozent der Befragten sind der Meinung, dass Frauen in der Politik nichts zu suchen haben, wobei immerhin 77 Prozent diese Meinung ablehnen. Damit weisen die georgischen Jugendlichen bezüglich der oben besprochenen Items ähnliche Werte wie Jugendliche in Russland und Rumänien auf.

Die Überprüfung der Hypothese 7.2 durch einen Chi^2-Test zeigt, dass die Häufigkeitsverteilungen innerhalb des georgischen Datensatzes bei den Items „Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben wie Männer" und „Wenn die Arbeitsplätze knapp sind, haben Männer mehr Recht auf einen Arbeitsplatz als Frauen" sich signifikant voneinander unterscheiden ($Chi^2 = 45{,}2$; $df = 1$; $p < .001$). Somit darf die Hypothese 7.2 beibehalten werden. Georgische Jugendliche stimmen den Rechten von Frauen zu, wenn sie im allgemeinen Kontext formuliert sind. In einem problematisierten Kontext jedoch, wenn z. B. eine Wettbewerbssituation wegen knappen Arbeitsplätzen suggeriert wird, räumen georgische Jugendliche Männern mehr Rechte ein als Frauen.

Für die Ergebnisse aus Georgien können mehrere Erklärungen gefunden werden. Die theoretischen Untersuchungen zur Gleichberechtigung der Geschlechter in Georgien (Chomeriki 2004; Kiknadze / Donadze 2006; Sabedashvili 2006) sind sich darin einig, dass traditionelle Genderstereotype und eine „stark patriarchal geprägte Kultur" (Chomeriki 2004: 83) immer noch das Bild der Frau und ihre Rolle in der Gesellschaft bestimmen. Es fehlen zudem ein öffentliches Bewusstsein für die Förderung und Gleichstellung von Frauen sowie Anstrengungen seitens der Politik, die Lage auszubalancieren. Den Medien wirft Chomeriki vor, dass sie bestehende Genderstereotypen eher fördern würden als sie zu problematisieren (vgl. Chomeriki 2004).

Nicht nur das traditionelle Familienbild, das den Mann als alleiniges Familienoberhaupt und die Frau in erster Linie als Mutter und Hausfrau sieht, führen zur Diskriminierung des

weiblichen Geschlechts. Die jahrzehntelange sowjetische Politik und die wirtschaftlichen und politischen Krisenjahre der 90er Jahren in Georgien schwächten die Stellung von Frauen zusätzlich. Kiknadze und Donadze (Kiknadze / Donadze 2006: 85) merken an, dass entgegen der verbreiteten Meinung, die Gleichberechtigung der Geschlechter in der Sowjetunion nur auf dem Papier stand und in der Realität nicht entsprechend umgesetzt wurde. Sabedashvili (Sabedashvili 2006: 59) zieht Paralllen zum heutigen Georgien: Frauen konnten oftmals ihre theoretisch vorhandenen Rechte nicht praktisch umsetzen. Nach der Unabhängigkeitserklärung beschloss Georgien, eine Reihe von Aktionsplänen zur Verbesserung der Lage von Frauen und trat beispielsweise bereits 1994 der Konvention über die Beseitigung aller Formen der Diskriminierung von Frauen (CEDAW) bei. Nach Chomeriki waren diese Vorhaben „[…] eine rein formale Reaktion auf die Forderungen der internationalen Institutionen und dienten lediglich als dekoratives Beiwerk für die demokratische Fassade“ (Chomeriki 2004: 82).

Kiknadze, Donadze (Kiknadze / Donadze 2006: 91) und Chomeriki (Chomeriki 2004: 90) äußern sich zur Stellung der Frau in Georgien einerseits sehr kritisch, andererseits sind sie vorsichtig optimistisch. Die realen Bemühungen der neuen Regierung zur Demokratisierung des Landes seit dem Regimewechsel 2004 gäben Anlass zur Hoffnung, dass auch zur Gleichstellung von Frauen zielführende Maßnahmen unternommen würden. Zudem finde innerhalb der Gesellschaft ein Wandel der alten rückständigen Stereotype statt. Es gebe immer mehr Frauenorganisationen, mit denen politische Parteien zunehmend die Zusammenarbeit suchten.

Differenzierende Analyse nach Geschlecht und Wohnort

Hypothese 10.1: Mädchen befürworten in stärkerem Maße sowohl die Gleichstellung von Frauen als auch die Rechte von ethnischen Minderheiten als die Jungen.

Tabelle 8.25: Einstellungen zu den Rechten von Frauen und ethnischen Minderheiten (differenzierende Analyse nach Geschlecht)

	Frauen			Ethnische Minderheiten		
	Mittelwert	Standard-abweichung	N	Mittelwert	Standard-abweichung	N
Mädchen	16,58***	4,19	260	11,52	3,51	260
Jungen	14,62	4,66	250	11,48	3,89	256
Alle Befragten	15,62	4,53	510	11,50	3,70	516

*** $p < 0{,}001$

Wie der Tabelle 8.25 zu entnehmen ist, sind Unterschide zwischen den Geschlechtern hinsichtlich ihrer Einstellungen zu den Rechten von Frauen hochsignifikant. Damit ist die H10.1 teilweise angenommen. Die Mädchen befürworten die Gleichstellung von Frauen im stärkeren Maße als die Jungen. Diese Einschätzung gilt jedoch nicht für die Einstellungen der

Jugendlichen hinsichtlich der ethnischen Minderheiten. Zwischen den Geschlechtern besteht in diesem Fall kein Unterschied.

Hypothese 11.4: Bei der Gleichstellung von Frauen und bei den Rechten von ethnischen Minderheiten sind Jugendliche aus dezentralen Wohnorten konservativer eingestellt als die Gleichaltrigen in der Hauptstadt.

Tabelle 8.26: Einstellungen zu den Rechten von Frauen und ethnischen Minderheiten (differenzierende Analyse nach Wohnort).

	Frauen			Ethnische Minderheiten		
	Mittelwert	Standard-abweichung	N	Mittelwert	Standard-abweichung	N
Hauptstadt	16,41	4,42	123	12,33*	2,79	126
Stadt in der Region	15,29	4,66	298	11,19	3,99	301
Land	15,63	4,14	89	11,39	3,67	89
Alle Befragten	15,62	4,53	510	11,50	3,70	516

* $p < 0,05$

Die differenzierende Analyse ergibt, dass es zwischen den Wohnorten keine Unterschiede hinsichtlich der Einstellungen von Jugendlichen zu den Rechten von Frauen bestehen. Hinsichtlich der Einstellungen zu den Rechten von ethnischen Minderheiten sind die Unterschiede auf dem 5 % Niveau signifikant, d.h. die Jugendlichen, die dezentral wohnen, tendenziell konservativer zu den Rechten von ethnischen Minderheiten eingestellt sind als die Gleichaltrigen, die zentral wohnen (z.B. in der Hauptstadt).

Zusammenfassung: Nationale Identifikation und gesellschaftliche Stellung von wenig privilegierten Gruppen

Georgische Jugendliche zeigen einerseits eine hohe Identifikation mit der eigenen Nation. Items wie „Die Fahne von Georgien ist mir wichtig“ oder „Ich liebe Georgien“ erhalten hohe Zustimmungswerte. Andererseits erhält das Item „Unser Land sollte stolz sein auf das, was es erreicht hat“ bei den georgischen Jugendlichen 18 Prozentpunkte weniger Zustimmung als im internationalen Durchschnitt. Somit demonstrieren die georgischen Jugendlichen neben einer patriotischen Stimmung eine reflektierte und kritische Einstellung gegenüber dem eigenen Land.

Den ethnischen Minderheiten gegenüber zeigen sich die Jugendlichen in Georgien einerseits aufgeschlossen. Sie erkennen ihre Rechte bezüglich des Gebrauchs der eigenen Sprache sowie der Beibehaltung des eigenen Lebensstils an. Das Item „Die Kinder von ethnischen Minderheiten sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder in Georgien“ erhält die höchste Zustimmung im Vergleich zu Deutschland und zum internationalen Durchschnitt. Beim Item „Ethnische Minderheiten sollten genau die

gleichen Rechte haben wie jede/r andere in Georgien“ bricht die Zustimmung der Befragten jedoch deutlich ein und die georgischen Jugendlichen bleiben um mehr als zehn Prozentpunkte hinter Deutschland, dem internationalen Durchschnitt und den ehemals sozialistischen Ländern zurück.

Gegenüber den Rechten von Frauen geben georgische Jugendliche ein sehr konservatives Bild ab. In allen sechs Items der Skala „positive Einstellung gegenüber den Rechten von Frauen“ bleiben sie mit großem Abstand hinter Deutschland, dem internationalen Durchschnitt und den ehemals sozialistischen Länder zurück. Nur noch russische und rumänische Jugendliche zeigen ähnlich niedrige Zustimmungswerte.

9. Zusammenhangsanalysen

9.1 Politisches Interesse, politische Handlungsbereitschaft und Interesse an politischen Themen in der Schule

In diesem Kapitel soll der Zusammenhang zwischen politischem Interesse, politischer Handlungsbereitschaft und dem Interesse an politischen Themen der Jugendlichen in der Schule untersucht werden. Diese Analyse erfolgt, um in erster Linie herauszufinden was die Jugendlichen in Georgien unter politischem Interesse verstehen.

Es soll folgende Hypothese überprüft werden:

Hypothese 12: Wie in den Ländern der IEA Studie bedeutet politisches Interesse bei den georgischen Jugendlichen Interesse an den Themen der „großen“ Politik wie z. B. Integration Georgiens in die EU und NATO und weniger an den „alternativen“ Themen wie z. B. die Gleichstellung von Mann und Frau.

Während in Deutschland in regelmäßigen Abständen empirische Studien über das politische Interesse von Jugendlichen durchgeführt werden und entsprechend Aussagen über Veränderungen in unterschiedlichen Altersklassen und Zeiträumen möglich sind (unter anderen Deutsche Shell 2002, 2006), liegen aus Georgien Untersuchungen dieser Art nicht vor. In der vorliegenden Untersuchung ergibt sich zunächst ein eher schwaches Interesse der georgischen Jugendlichen für Politik.

Tabelle 9.1: Interesse für Politik (Zustimmung in Prozent).

	Stark bis sehr stark	Mittel	Überhaupt nicht bis wenig
Wie stark interessierst du dich für Politik?	36	20	44

Demnach interessiert sich die Mehrheit der Befragten (44 %) wenig bis überhaupt nicht für Politik. Nur 36 Prozent der Schülerinnen und Schüler interessieren sich stark bis sehr stark für Politik und 20 Prozent geben an, sich mittelstark für Politik zu interessieren. Die differenzierende Analyse nach Geschlecht und Wohnort ergibt geringfügige Unterschiede beim Interesse für Politik sowohl zwischen Mädchen und Jungen als auch nach Wohnort.

Tabelle 9.2: Interesse für Politik aufgeschlüsselt nach Geschlecht (Zustimmung in Prozent)

	Stark bis sehr stark	Mittel	Überhaupt nicht bis wenig	Mittelwert	Streuung
Mädchen	38	21	41	2,88	1,21
Jungen	34	20	46	2,76	1,34

Aus Tabelle 9.2 ist ersichtlich, dass Mädchen ein leicht stärkeres Interesse an Politik zeigen als Jungen. 38 Prozent der Mädchen geben im Gegensatz zu 34 Prozent der Jungen an, sich stark bis sehr stark für Politik zu interessieren (der Zusammenhang zwischen Geschlecht und politischem Interesse ist nicht signifikant).

Tabelle 9.3: Interesse für Politik aufgeschlüsselt nach Wohnort (Zustimmung in Prozent)

	Stark bis sehr stark	Mittel	Überhaupt nicht bis wenig
Hauptstadt	39	20	41
Stadt in der Region	33	19	48
Land	42	23	35

Wie Tabelle 9.3 zu entnehmen ist, interessieren sich die Jugendlichen auf dem Land stärker für Politik als die Jugendlichen in den Städten. Die Jugendlichen in der Hauptstadt interessieren sich wiederum stärker für Politik als die Jugendlichen aus den regionalen Städten.

Tabelle 9.4: Interesse für Politik aufgeschlüsselt nach Wohnort und Geschlecht (Zustimmung in Prozent)

		Stark bis sehr stark	Mittel	Überhaupt nicht bis wenig
Hauptstadt	Mädchen	32	26	42
	Jungen	44	16	40
Stadt in der Region	Mädchen	37	19	44
	Jungen	30	19	51
Land	Mädchen	50	19	31
	Jungen	28	28	44

Tabelle 9.4 verdeutlicht, dass sich in erster Linie Mädchen auf dem Land und aus den regionalen Städten für Politik interessieren. In der Hauptstadt hingegen interessieren sich mehr Jungen für Politik als Mädchen.

Im Vergleich zu Deutschland zeigen georgische Jugendliche (36 %) ein schwächeres allgemeines politisches Interesse als deutsche Jugendliche (42 %). Insgesamt ist jedoch das politische Interesse der Jugendlichen in beiden Ländern als gering einzustufen. Eine differenzierende Analyse mit Schwerpunkt darauf, was Jugendliche in Georgien unter Politik verstehen und der Vergleich zu Deutschland soll Erklärungsansätze in dieser Hinsicht liefern. In der C*ivic Education* Studie konnte bereits für Deutschland und andere beteiligte Länder ein einheitliches Politikverständnis der befragten Jugendlichen beobachtet werden: „[…], das Verständnis von politischem Interesse ist international ziemlich einheitlich. Es wird darunter Interesse an traditioneller Regierungs-, Parlaments- und Parteienpolitik verstanden." (Oesterreich 20002: 187). Das geringe politische Interesse der Jugendlichen in Deutschland erklärt Oesterreich mit ebendiesem Verständnis von Politik; die Jugendlichen verstehen unter Politik in erster Linie konventionelle etablierte Parteienpolitik. „Auf der Ebene politischen Handelns assoziieren die Jugendlichen politisches Interesse mit der Erfüllung demokratischer Pflichten, wie wählen gehen, und aktiver konventioneller politischer Beteiligung, wie in eine Partei eintreten. Dies sind aber nicht die politischen Themen oder Aktivitäten, für die sich die Jugendlichen interessieren" (Oesterreich 2002: 189).

Des Weiteren konnte in der C*ivic Education* Studie durch die Zusammenhangsanalysen herausgefunden werden, dass das geringe Interesse von Deutschen Jugendlichen an der „Politik" in zunehmenden Maßen durch das Interesse der Jugendlichen für nicht etablierte, beziehungsweise alternative politische Themen und Bürgerbewegungen wie Antiatomkraftbewegung, Menschenrechts- und Umweltschutzbewegungen kompensiert wird. Mag sein, dass diese Themen in Deutschland nicht mehr alternativ, sondern längst in der alltäglichen Politik angekommen sind, wie der Atomausstieg in Deutschland. Im Untersuchungsjahr 1999 assoziierten die deutschen Jugendlichen wie die Untersuchungsergebnisse zeigen solche Themen noch nicht unter Politik.

Bei den georgischen Jugendlichen wird ebenfalls angenommen, dass das relativ geringe politische Interesse, auf ein spezifisch eingeschränktes, auf Parteienpolitik ausgerichtetes Politikverständnis zurück zu führen ist. Für diese Annahme spricht zum einen die Tatsache, dass alternative bürgernahe politische Bewegungen in Georgien entweder gänzlich fehlen oder nicht das breite öffentliche Interesse erregen wie in Deutschland (vgl. Kapitel 3.1.2 „Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement"). Somit müssten die Jugendlichen in

Georgien mit der Politik in erster Linie die konventionelle Parteienpolitik assoziieren. Zum anderen, wie bereits in den Kapiteln 4.3 „Problemfelder bei der Umsetzung von Reformen“ und 7.2 „Durchführung der Untersuchung“ dargestellt werden konnte, stehen die Jugendliche in Georgien ebendieser Politik ablehnend gegenüber und verbinden damit etwas Negatives.
Diese These soll unten anhand der Zusammenhangsanalysen zwischen den Unterskalen der Skala „politische Handlungsbereitschaft“ sowie „Interesse an politischen Themen in der Schule“ überprüft werden.

Tabelle 9.5: Zusammenhang zwischen politischem Interesse und politischer Handlungsbereitschaft im internationalen Vergleich (Produkt-Moment-Korrelationen nach Spearman)

	Erfüllung demokratischer Pflichten	Aktive konventionelle politische Beteiligung	Soziales politisches Engagement	Friedliches politisches Protestverhalten	Illegales politisches Protestverhalten
Georgien	**.33*** **	**.24*** **	**.12** **	**.17*** **	**.03**
Deutschland	.37	.28	.06	.15	-.01
Ehemals sozialistische Länder	.20	.30	.11	.19	.07
Internationaler Durchschnitt	.26	.37	.11	.21	.05

*** Signifikanzniveau auf p < 0,01 (1 %);
** Signifikanzniveau auf p < 0,05 (5 %);
Werte für Georgien sind fett hinterlegt.

Wie Tabelle 9.5 entnommen werden kann, sind die Korrelationen in der georgischen Untersuchung ähnlich wie in der internationalen Untersuchung generell eher schwach ausgeprägt. Das politische Interesse korreliert bei georgischen Jugendlichen am stärksten mit der Erfüllung demokratischer Pflichten (r = .33) wie wählen gehen und sich vor der Wahl über Kandidaten informieren. Es besteht ebenfalls ein Zusammenhang zwischen Interesse an Politik und aktiver konventioneller politischer Beteiligung (r = .24). Das heißt, politisch interessierte Jugendliche sind diejenigen, die eher bereit sind an Zeitungen Briefe über soziale oder politische Missstände zu schreiben, für ein politisches Amt im Ort zu kandidieren und in eine politische Partei einzutreten als Jugendliche, die angeben, politisch nicht interessiert zu sein. Der Zusammenhang zwischen politischem Interesse und sozialem politischem Engagement (r = .12), friedlichem politischem Protestverhalten (r = .17) sowie illegalem politischen Protestverhalten (r = .03) ist deutlich schwächer ausgeprägt. Damit schließen sich die georgischen Jugendlichen dem Politikverständnis der in der *Civic Education* Studie beteiligten Jugendlichen an, wonach Jugendliche unter politischem Interesse in erster Linie die klassische „große“ Politik verstehen, für die sie sich nicht interessieren.

Das oben besprochene Politikverständnis wird bei den Zusammenhangsanalysen zwischen politischem Interesse und Interesse an politischen Themen in der Schule noch deutlicher. Bevor jedoch auf die Zusammenhangsanalyse eingegangen wird, sollen an dieser Stelle die deskriptiven Ergebnisse der Skala „Interesse an politischen Themen in der Schule" erläutert werden, da diese für die oben aufgeworfene Frage ebenfalls aufschlussreich sind.

Tabelle 9.6: Interesse an politischen Themen in der Schule. Über welche Themen möchtest du in der Schule mehr erfahren? Zustimmung in Prozent. Zustimmungswerte für Georgien sind fett hinterlegt.

Angaben in Prozent	**Georgien**	Deutschland	Differenz
Den Umweltschutz	**89**	73	16
Die Sicherung von Frieden in der Welt	**89**	86	3
Die Meinungs- und Pressefreiheit in Georgien	**79**	-	-
Die Gleichberechtigung von Mann und Frau	**78**	75	3
Die Massenarbeitslosigkeit	**73**	77	-5
Die Integration Georgiens in die EU und die NATO	**64**	-	-
Die Gefahren der Atomenergie	**61**	75	-14
Die Integration von ethnischen Minderheiten in Georgien	**57**	-	-
Rechtextremismus in Deutschland	**-**	69	-
Integration von Ausländern in Deutschland	**-**	66	-
Europäische Integration	**-**	43	-

Die große Mehrheit der georgischen Jugendlichen möchte mehr über den Umweltschutz (89 %), die Sicherung des Weltfriedens (89 %) und die Meinungs- und Pressefreiheit in Georgien (79 %) erfahren. Die Gefahren der Atomenergie (61 %) und die Integration von ethnischen Minderheiten in Georgien (57 %) teilen sich die letzten beiden Plätze.

Der Vergleich zu Deutschland zeigt eine ähnliche Prioritätenliste bei den georgischen und deutschen Jugendlichen bezüglich der Interessen an politischen Themen in der Schule. Größere Differenzen gibt es in zwei Themenbereichen. 16 Prozent mehr Jugendliche in Georgien als in Deutschland interessieren sich für Umweltschutz, für die Gefahren der Atomenergie möchten hingegen mehr deutsche als georgische Jugendliche informiert werden (14 % mehr). Bereits der erste Blick auf die Rangliste der Interessen zeigt jedoch die Gemeinsamkeiten zwischen den georgischen und den deutschen Jugendlichen. Die Meisten interessieren sich für Themen, die man nicht in erster Linie mit der konventionellen „großen" Politik in Verbindung bringen würde wie beispielsweise Umweltschutz (89 bzw. 73 % Zustimmung bei den georgischen bzw. deutschen Jugendlichen). Die Themen jedoch, die man eher im Kompetenzbereich des Staates und der etablierten Politik einordnen würde, genießen

die geringste Zustimmung. So interessieren sich für die Integration von ethnischen Minderheiten in Georgien nur 57 Prozent der befragten Jugendlichen in Georgien und für die europäische Integration Deutschlands interessieren sich nur 43 Prozent der Jugendlichen in Deutschland. Dieser Trend wird in der Zusammenhangsanalyse zwischen politischem Interesse und Interesse an politischen Themen in der Schule bestätigt.

Tabelle 9.7: Zusammenhang zwischen politischem Interesse und Interesse an politischen Themen in der Schule im Vergleich zu Deutschland (Produkt-Moment-Korrelationen nach Spearman)

Politische Themen in der Schule	Georgien	Deutschland
Europäische Integration Deutschlands	-	**.30**
Integration Georgiens in die EU und die NATO	**.17** ***	-
Massenarbeitslosigkeit	**.11** **	**.15**
Die Gefahren der Atomenergie	.09	**.11**
Sicherung von Frieden in der Welt	.07	**.16**
Umweltschutz	.00	-.03
Gleichberechtigung von Mann und Frau	.04	-.02
Integration von ethnischen Minderheiten in Georgien	**.10** **	-
Meinungs- und Pressefreiheit in Georgien	**.10** **	-

*** Signifikanzniveau auf p < 0,01 (1 %);
** Signifikanzniveau auf p < 0,05 (5 %);
Korrelationen ≥ .10 sind fett hinterlegt.

In Tabelle 9.7 ist zunächst am Beispiel Deutschlands ersichtlich, dass das politische Interesse am stärksten mit dem Interesse an der europäischen Integration Deutschlands korreliert (r = .30). Das heißt, dass die Jugendlichen, welche angeben politisch interessiert zu sein, sich eher für so genannte „große“ politische Themen, wie die europäischen Integration Deutschlands interessieren als für Themen, die für sie außerhalb des Kompetenzbereiches der Politik liegen (z.B. Umweltschutz oder Gleichberechtigung von Mann und Frau).

Dieser Befund wiederholt sich für Georgien, wenn auch die Zusammenhänge in diesem Fall deutlich schwächer ausgeprägt sind als in der deutschen Untersuchung. Das politische Interesse der georgischen Jugendlichen hängt demnach positiv mit dem Interesse für die eher „großen“ politischen Themen wie die Integration Georgiens in die EU und in die NATO (r = .17)[76] sowie die Massenarbeitslosigkeit (r = .11) zusammen.

[76] Die Integration Georgiens in die EU und in die NATO besaß zur Zeit der Befragung keine tagespolitische Aktualität für Georgien, sondern ist als ein langfristiges außenpolitisches Ziel der georgischen Regierung zu verstehen.

Differenzierende Analyse nach Geschlecht

Tabelle 9.8: Über welche Themen möchtest du in der Schule mehr erfahren? Zustimmung in Prozent.

Angaben in Prozent	Mädchen	Jungen	Differenz
Den Umweltschutz	93	86	7
Die Sicherung von Frieden in der Welt	92	85	7
Die Gleichberechtigung von Mann und Frau	85	70	15
Die Meinungs- und Pressefreiheit in Georgien	81	76	5
Die Massenarbeitslosigkeit	80	67	13
Über die Integration Georgiens in die EU und die NATO	66	63	3
Die Gefahren der Atomenergie	61	60	1
Die Integration von ethnischen Minderheiten in Georgien	59	55	4

Die differenzierende Analyse nach Geschlecht zeigt, dass Mädchen ein zum Teil deutlich größeres Interesse an politischen Themen zeigen als Jungen. Dies betrifft insbesondere die Gleichberechtigung von Mann und Frau (Differenz von 15 Prozentpunkten) und die Massenarbeitslosigkeit (Differenz von 13 Prozentpunkten). Es ist leicht verständlich, dass sich Mädchen stärker für die Gleichberechtigung von Mann und Frau interessieren, ebenso wie für die Massenarbeitslosigkeit. Anscheinend ist es den Mädchen bewusst, dass Frauen direkt oder auch indirekt stärker von Arbeitslosigkeit betroffen sind als Männer. Der Vergleich zu den deutschen Jugendlichen (Oesterreich 2002: 188) zeigt, dass der größte Unterschied beim Interesse an politischen Themen zwischen den Geschlechtern ebenfalls in der Gleichberechtigung von Mann und Frau liegt.

Tabelle 9.9: Zusammenhang zwischen politischem Interesse und Interesse an politischen Themen in der Schule aufgeschlüsselt nach Geschlecht (Produkt-Moment-Korrelationen nach Spearman)

	Politisches Interesse	
Politische Themen in der Schule	Mädchen	Jungen
Integration Georgiens in die EU und die NATO	**.19**	**.16**
Massenarbeitslosigkeit	**.12**	**.10**
Die Gefahren der Atomenergie	**.15**	.03
Sicherung von Frieden in der Welt	**.10**	.04
Umweltschutz	-.01	.02
Gleichberechtigung von Mann und Frau	-.02	.09
Integration von ethnischen Minderheiten in Georgien	**.12**	.08
Meinungs- und Pressefreiheit in Georgien	.01	**.18**

Die Aufschlüsselung nach Geschlecht bei den Zusammenhangsanalysen zeigt, dass zwischen den Geschlechtern in Georgien keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Korrelation zwischen politischem Interesse und Interesse an politischen Themen in der Schule bestehen.
Das allgemein hohe Interesse der georgischen Jugendlichen an politischen Themen in der Schule, wie beispielsweise die hohe Zustimmung beim Umweltschutz (89 %) soll nicht überbewertet werden. Kritisch kann dazu angemerkt werden, dass von dem selbsteingeschätzten Interesse der Jugendlichen nicht zwangsläufig auf ein späteres adäquates Verhalten geschlossen werden kann. Wie Nickolaus ausführt, ist das „Aktivierungsproblem" diesbezüglich „hoch komplex" (vgl. Nickolaus 2004). Er weist zudem auf Studien hin, welche erhebliche Diskrepanzen speziell zwischen Umweltbewusstsein und –verhalten zeigen (vgl. Nickolaus 2002).

Zusammenfassung: Politisches Interesse, politische Handlungsbereitschaft und Interesse an politischen Themen in der Schule

Die Zusammenhangsanalyse der georgischen Untersuchung zwischen politischem Interesse, politischer Handlungsbereitschaft und Interesse an politischen Themen in der Schule bestätigt die in der *Civic Education* Studie herausgearbeitete These, dass die Jugendlichen unter Politik vor allem die etablierte klassische Parteienpolitik verstehen. Dieser länderübergreifender Befund aus der *Civic Education* Studie gilt auch für georgische Jugendliche. Demnach sind politisch interessierte Jugendliche eher bereit demokratische Pflichten, wie wählen gehen, zu erfüllen sowie sich aktiv politisch zu beteiligen, wie in eine Partei einzutreten. Politisch interessierte Jugendliche interessieren sich zudem für die eher großen Themen der Politik wie die Integration Georgiens in die EU und die Nato und die Massenarbeitslosigkeit. Eine differenzierende Analyse nach Geschlecht ergab in diesem Zusammenhang keine signifikanten Ergebnisse.

9.2 Zusammenhang zwischen dem Erwerb politischer Kenntnisse und einem demokratischen Diskussionsklima im Unterricht

Um herauszufinden, welche Faktoren den Erwerb politischer Kenntnisse beeinflussen, wurden für die deutsche Untersuchung unterschiedliche Zusammenhangsanalysen durchgeführt. Die Korrelationsberechnungen zwischen dem Umfang des lehrplangemäßen politischen Unterrichts und den Angaben der Jugendlichen über den Erwerb politischer Kenntnisse sowie den politischen Wissenserwerb aus anderen Schulfächern ergaben zwar positive, aber nur schwache Korrelationen von r = .15 und r = .06 (Oesterreich 2002: 86). Etwas stärkere Zusammenhänge ergaben sich zwischen einem offenen Diskussionsklima in der Klasse und

dem Erwerb politischer Kenntnisse. Beispielsweise korreliert das Item „Ermutigung zu freier Meinungsäußerung im Unterricht“ zu r = .22 mit den Angaben der Schüler, in erster Linie oder in starkem Maße politische Kenntnisse aus Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern erworben zu haben (Oesterreich 2002: 87).

Für die georgische Untersuchung soll in diesem Zusammenhang folgende Hypothese überprüft werden.

Hypothese 13: Die Qualität des Diskussionsklimas in der Klasse beziehungsweise die Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zur freien Meinungsäußerung zu ermutigen, hat einen positiven Einfluss auf den Erwerb politischer Kenntnisse seitens der Jugendlichen.

Tabelle 9.10: Zusammenhang zwischen dem Erwerb politischer Kenntnisse und dem Diskussionsklima in der Klasse (Produkt-Moment-Korrelationen nach Spearman).

	Woher hast du deine politischen Kenntnisse?		
Diskussionsklima in der Klasse	Aus dem Bürgerkundeunterricht	Aus anderen Schulfächern	Aus Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern
Schüler/innen können den Lehrer/n/innen in politischen und sozialen Fragen offen widersprechen	.07	.05	.03
Schülerinnen und Schüler werden dazu ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln	**.10****	.05	.05
Lehrerinnen und Lehrer achten unsere Meinungen und ermutigen uns, diese auch im Unterricht zu äußern	**.19*****	**.13*****	**.15*****
Schülerinnen und Schüler können auch ihre Meinung im Unterricht sagen, wenn diese von der Meinung der meisten Mitschüler abweicht	**.12*****	.07	.03
Lehrerinnen und Lehrer ermutigen uns, über politische und soziale Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt	**.10****	**.20*****	**.21*****

*** Signifikanzniveau auf p < 0,01
** Signifikanzniveau auf p < 0,05
Signifikante Zusammenhänge sind fett hinterlegt.

Wie Tabelle 9.10 zu entnehmen ist, beeinflussen vor allem folgende zwei Items den Erwerb der politischen Kenntnisse bei georgischen Jugendlichen positiv: „Lehrerinnen und Lehrer achten unsere Meinungen und ermutigen uns, diese auch im Unterricht zu äußern“ und „Lehrerinnen und Lehrer ermutigen uns, über politische und soziale Fragen zu diskutieren, zu

denen es unterschiedliche Meinungen gibt.“ Das erste Item korreliert am stärksten mit dem Item „Erhalt der politischen Kenntnissen aus dem Bürgerkundeunterricht.“ Das zweite Item hingegen korreliert stärker mit „Erwerb der politischen Kenntnissen aus anderen Schulfächern“ und „Erhalt der politischen Kenntnissen aus Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern.“ Die Schülerinnen und Schüler profitieren vermutlich unabhängig vom Schulfach vom offenen Diskussionsklima im Unterricht sowie von Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern, wobei der Bürgerkundeunterricht anscheinend eine besondere Rolle spielt. Das Item „Erwerb der politischen Kenntnissen aus dem Bürgerkundeunterricht“ erreicht als einziges Item mit fast allen Items (bis auf eines) aus der Skala „Offenes Diskussionsklima in der Klasse“ positive Korrelationen von mindestens r = .10. Offenbar können die Lehrerinnen und Lehrer im Bürgerkundeunterricht ein offenes Diskussionsklima am ehesten zulassen.

Der Gegenstand der nachfolgenden Analyse sind die Zusammenhänge aufgeschlüsselt nach Wohnort (gegliedert in Hauptstadt, Stadt in der Region und Land). Es soll untersucht werden, ob Unterschiede beim Erwerb politischer Kenntnissen bezüglich des Wohnortes bestehen.

Tabelle 9.11: Zusammenhang zwischen dem Erwerb politischer Kenntnisse und dem Diskussionsklima in der Klasse aufgeschlüsselt nach Wohnort (Produkt-Moment-Korrelationen nach Spearman)

	Woher hast du deine politischen Kenntnisse?[1]								
	Hauptstadt			Stadt in der Region			Land		
Diskussionsklima in der Klasse	Bürgerkunde	Andere	Gespräche	Bürgerkunde	Andere	Gespräche	Bürgerkunde	Andere	Gespräche
1) Schüler/innen können den Lehrer/n/innen in politischen und sozialen Fragen offen widersprechen	.06	**.23**	**.13**	.10	.01	-.02	.02	-.05	.07
2) Schülerinnen und Schüler werden dazu ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln	.07	**.23**	.03	.10	.00	.04	**.12**	-.11	.06
3) Lehrerinnen und Lehrer achten unsere Meinungen und ermutigen uns, diese auch im Unterricht zu äußern	-.01	**.12**	-.08	**.16**	**.11**	**.15**	**.46**	**.15**	**.40**
4) Schülerinnen und Schüler können auch ihre Meinung im Unterricht sagen, wenn diese von der Meinung der meisten Mitschüler abweicht	.02	.03	-.09	**.20**	**.12**	.04	-.06	-.10	**.15**
5) Lehrerinnen und Lehrer ermutigen uns, über politische und soziale Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt	-.09	**.24**	**.15**	**.18**	**.22**	**.25**	.02	-.09	**.15**

[1]aus dem Bürgerkundeunterricht; aus anderen Schulfächern; aus Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern. Positive Korrelationen über r = .10 sind in der Tabelle fett hinterlegt.

Tabelle 9.11 bestätigt, dass der Erwerb politischer Kenntnissen vor allem mit den Variablen 3) und 5) zusammenhängt. D.h. nach Einschätzung der Schüler eignen sie sich politische Kenntnisse insbesondere dann an, wenn das Lehrpersonal ihre Meinungen achtet, sie ermutigt, diese auch im Unterricht zu äußern und sie darin fördert, im Unterricht über umstrittene politische und soziale Fragen zu diskutieren. Diese Einschätzung teilen alle Schüler unabhängig von ihrem Wohnort. Zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Wohnorten bestehen hingegen hinsichtlich der Korrelationen zwischen den drei restlichen Items der Skala „Offenes Diskussionsklima in der Klasse“ und den Items der Skala „Erwerb der politischen Kenntnisse“.

Die Schüler aus der Hauptstadt gelangen zu politischen Kenntnissen weniger im Bürgerkundeunterricht, sondern im Unterricht von anderen Schulfächern, wenn dort ein offenes Diskussionsklima herrscht. Diese Schüler meinen, politische Kenntnisse im Unterricht von „anderen Schulfächern“ zu gewinnen, wenn sie den Lehrerinnen und Lehrern in politischen und sozialen Fragen offen widersprechen können und sie von diesen dazu ermuntert werden, eigene Meinungen zu entwickeln.

Die Schüler aus den regionalen Städten schätzen in diesem Zusammenhang neben anderen Schulfächern den Wert des Bürgerkundeunterrichts und die Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern ($r = .25$) höher ein als andere Jugendliche. Nach ihrer Einschätzung spielt es für den Erwerb von politischen Kenntnissen eine Rolle, ob sie ihre Meinung im Unterricht äußern können, wenn diese von der Meinung der meisten Mitschüler abweicht.

Ungewöhnlich hohe Korrelationen ergeben sich in der Gruppe von Schülern mit dem Wohnort auf dem Land zwischen dem Item „Lehrerinnen und Lehrer achten unsere Meinungen und ermutigen uns, diese auch im Unterricht zu äußern“ und dem Erwerb von politischen Kenntnissen im Bürgerkundeunterricht ($r = .46$) sowie aus Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern ($r = .40$). Für diese Schüler ist der Bürgerkundeunterricht offenbar ein besonderer Gewinn, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre Meinungen achten und sie sich von den Lehrkräften ermutigt fühlen, diese auch im Unterricht frei zu äußern. Andere Schulfächer fallen in diesem Zusammenhang für sie nicht ins Gewicht. Dieser Befund verstärkt die Annahme, dass für die Jugendlichen auf dem Lande vermutlich mangels Alternativen die Schule beim Erwerb der politischen Kenntnisse eine übergeordnete Rolle spielt (Siehe auch der Kapitel 8.3.1. Erwerb von politischen Kenntnissen).

Zusammenfassung: Zusammenhang zwischen dem Erwerb politischer Kenntnisse und einem demokratischen Diskussionsklima im Unterricht

Die Hypothese 13, wonach die Qualität des Diskussionsklimas in der Klasse beziehungsweise die Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zur freien Meinungsäußerung zu ermutigen, einen positiven Einfluss auf den Erwerb politischer Kenntnisse seitens der Jugendlichen hat, kann angenommen werden. Aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern begünstigt das offene Diskussionsklima in der Klasse den Erwerb politischer Kenntnisse (die Zusammenhänge sind auf 1 % Niveau signifikant). Zwei Items stechen dabei besonders hervor: „Lehrerinnen und Lehrer achten unsere Meinungen und ermutigen uns, diese auch im Unterricht zu äußern" und „Lehrerinnen und Lehrer ermutigen uns, über politische und soziale Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt". Diese zwei Items korrelieren mit allen drei Items der Skala „Erhalt der politischen Kenntnissen" wie „aus dem Bürgerkundeunterricht", „aus anderen Schulfächern" und „aus Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern". Eine differenzierende Analyse nach Wohnort ergab, dass Jugendliche aus zentralen Wohnorten im Gegensatz zu denen aus dezentralen Wohnorten ihre politischen Kenntnisse eher aus anderen Schulfächern als aus dem Bürgerkundeunterricht erhalten, sofern dort ein offenes Diskussionsklima herrscht. Für Jugendliche auf dem Land spielen jedoch der Bürgerkundeunterricht und die Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern die entscheidende Rolle beim Erwerb von politischen Kenntnissen.

9.3 Politische Bildung im Zusammenhang von Geschlecht, Familie, Schule und Wohnort

In diesem Kapitel soll der Einfluss der sozialen Hintergrundvariablen Geschlecht, Bildungsgrad der Eltern, Schule und Wohnort auf die politische Bildung in Georgien untersucht werden. Die Forschungsfrage lautet: Welche sozialen Faktoren haben am stärksten Einfluss auf die politische Bildung in Georgien?

Die Ergebnisse der *Civic Education* Studie für Deutschland bestätigen den Einfluss der oben genannten sozialen Hintergrundvariablen auf die politische Bildung von Jugendlichen. Demnach haben in Deutschland insbesondere die Variablen Geschlecht und Schulform einen erheblichen Einfluss auf die politische Bildung von Jugendlichen. Dieser Zusammenhang wird auch für Georgien angenommen und soll durch nachfolgende Hypothese überprüft werden.

Hypothese 14: Die politische Bildung in Georgien wird durch die Faktoren Geschlecht, Bildungsgrad der Eltern, Schule und Wohnort beeinflusst.

Bevor der Einfluss der sozialen Hintergrundsvariablen auf die zentralen Variablen der politischen Bildung diskutiert werden kann, sollen an dieser Stelle zuerst die Zusammenhänge zwischen den vier sozialen Hintergrundsvariablen zur Sprache gebracht werden, denn sie korrelieren ebenfalls miteinander.

Tabelle 9.12: Zusammenhang zwischen den sozialen Hintergrundvariablen (Produkt-Moment-Korrelationen nach Spearman).

	Wohnort Hauptstadt = 1 Stadt / Region = 2 Land = 3	Geschlecht Mädchen = 1 Jungen = 2	Schulform/erwartete Ausbildungsdauer 0 Jahre = 1 Mehr als 8 Jahre = 6
Schulform	-.23***	-.10**	-
Bildung der Eltern niedrig =1 hoch = 6	-.19***	-	.32***

*** Signifikanzniveau auf p < 0,01 (1 %);
** Signifikanzniveau auf p < 0,05 (5 %);

Die höchste Korrelation zwischen den sozialen Hintergrundvariablen ist zwischen „Bildung der Eltern“ und „Schulform/erwartete Ausbildungsdauer“ zu beobachten (r=.32). Je gebildeter die Eltern, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Kinder ihre schulische Ausbildung nach der 9. Klasse fortsetzen und im Anschluss an die Schule ein Hochschulstudium aufnehmen. In der deutschen Untersuchung konnte ebenfalls ein Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern (niedrig = 1; hoch = 4) und der Schulform (restliche Schulformen = 1; Gymnasium = 2) festgestellt werden; er beträgt r = .36 (Oesterreich 2002: 203).

Zudem korrelieren Schulform und Wohnort miteinander (.-23). Die Jugendlichen aus den Städten gehen offenbar viel häufiger auf weiterführende Schulen als die Jugendlichen auf dem Land. Der Zusammenhang beträgt r = -.23. Ein bedeutende Rolle kann dabei die Tatsache spielen, dass in ländlichen Gebieten die nächste erreichbare Schule oft nur die Basisschule (bis zur 9. Klasse) oder gar nur die Grundschule (bis zur 4. Klasse) ist. Um auf weiterführende Schulen zu gehen, müssen Jugendliche entweder längere (Fuß)Wege in Kauf nehmen oder in die Städte ziehen. Dazu muss (häufig bei der Verwandtschaft) Unterkunft gefunden werden. Möglicherweise führt dieser Umstand zur Benachteiligung der Jugendlichen auf dem Land, da diesen dadurch der Zugang zu den weiterführenden Schulen und zu einer akademischen Laufbahn erschwert wird. Der zweite Erklärungsansatz beruht auf der Korrelation zwischen „Bildung der Eltern“ und dem „Wohnort“ zu r = -.19. Die Kinder aus den Haushalten mit

höheren Bildungsabschlüssen wohnen in den Städten bzw. gehen dort zur Schule. Da der Bildungsgrad der Eltern die Schullaufbahn der Kinder maßgeblich beeinflusst (r =.32) ist es leicht zu erklären, dass die Kinder aus den Städten länger zur Schule gehen. Je zentraler der Wohnort liegt, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Kinder einen höheren Bildungsgrad erreichen. Sie streben es jedenfalls signifikant häufiger an als ihre Altersgenossen aus ländlichen Gegenden.

Die Korrelation zwischen „Bildung der Eltern“ und dem „Wohnort“ kann wiederum dadurch erklärt werden, dass in Georgien Menschen mit höherer Bildung eine zentrale Lage als Wohnort bevorzugen. Georgien ist ein Agrarland, die einzige Beschäftigungsmöglichkeit auf dem Land ist oft nur die Landwirtschaft.[77] Menschen mit höheren akademischen Abschlüssen bevorzugen die Städte, um dort einen angemessenen Arbeitsplatz zu bekommen.

Die nachfolgende Tabelle 9.13 veranschaulicht die Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen zwischen den zentralen Variablen der politischen Bildung und den sozialen Hintergrundvariablen. So können insbesondere zwei soziale Hintergrundvariablen hervorgehoben werden, welche Einfluss auf die politische Bildung in Georgien haben. Das sind die Variablen Schulform bzw. die selbst von den Jugendlichen eingeschätzte Ausbildungsdauer sowie der Bildungsgrad der Eltern. Geschlecht und Wohnort spielen ebenfalls eine, wenn auch geringe Rolle. Im Folgenden sollen die Ergebnisse und Zusammenhänge im Einzelnen vorgestellt und diskutiert werden.

Tabelle 9.13: Zusammenhänge zwischen den zentralen Variablen der politischen Bildung und den sozialen Hintergrundvariablen (Produkt-Moment-Korrelationen nach Spearman)

Soziale Hintergrundvariablen / **Variablen der politischen Bildung**	**Geschlecht** Mädchen = 1 Jungen = 2	**Wohnort** Hauptstadt = 1 Stadt / Region = 2 Land = 3	**Bildung der Eltern** niedrig = 1 hoch = 6	**Schulform/ erwartete Ausbildungsdauer** 0 Jahre = 1 Mehr als 8 Jahre = 6
Vorrangiger Einfluss der Variablen Schulform sowie Bildung der Eltern				
Politisches Wissen	**-.10****	**-.17*****	**.25*****	**.42*****
Demokratie als Chance einer freiheitlichen Interessenartikulation	.07	**-.16*****	**.24 *****	**.32*****
Unterstützung der Rechte von Frauen	**-.21*****	-.08	**.20*****	**.30*****
Beteiligung in Gruppen oder reale Partizipation	.03	**-.17*****	**.25*****	**.30*****

[77] In Georgien sind es Ein-Familien-Bauernhöfe, zumeist zur Selbstversorgung.

Soziale Orientierung	**-.20*** **	**-.12** **	.04	**.27*** **
Aufgaben der Regierung	.05	.09	.05	**.25*** **
Kooperations- und Kompromissbereitschaft	**-.17*** **	**-.13*** **	.06	**.25*** **
Positive Einstellung zur Schülervertretung	-.09**	.03	.06	**.23*** **
Interesse an politischen Themen in der Schule	-.08	.07	.00	**.21*** **
Bereitschaft zur Erfüllung demokratischer Pflichten	-.01	-.01	.05	**.17*** **
Ablehnung politischer Gewalt	.04	-.04	.14***	.16***
Vorrangiger Einfluss der Variablen Wohnort				
Soziales politisches Engagement	**-.14*** **	**.20*** **	-.09**	-.00
Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen	.06	**.20*** **	-.05	-.04
Vorrangiger Einfluss der Variablen Geschlecht				
Demokratische Persönlichkeitsmerkmale	**-.28*** **	.01	.01	**.24*** **
Kein vorrangiger Einfluss einer erklärenden Variablen				
Konventionelle politische Beteiligung	.07	**.13*** **	-.01	.04
Positive Einstellung zu den Rechten von ethnischen Minderheiten	.02	-.08	-.03	.**12*** **
Politisches Interesse	-.05	.02	.04	**.11** **
Illegales politisches Protestverhalten	.04	-.02	**.11** **	.01
Friedliches Protestverhalten	.02	**.10** **	.02	.03
Politische Apathie	.02	.03	.06	.03

Korrelationswerte ab .10 sind fett gedruckt. Grau hinterlegt sind Korrelationswerte, welche den vorrangigen Einfluss einer bestimmten Hintergrundvariablen veranschaulichen sollen.

*** Signifikanzniveau auf p < 0,01

** Signifikanzniveau auf p < 0,05

Die Schulform bzw. die erwartete Ausbildungsdauer (im Folgenden nur Schulform) hat auf die meisten der getesteten Variablen der politischen Bildung einen vorrangigen Einfluss. Schüler, die vorhaben die Schule bis zur 12. Klasse zu absolvieren und wahrscheinlich studieren wollen, wissen politisch mehr (r = .42), sind demokratischer eingestellt (r = .32),

unterstützen die Rechte von Frauen (r = .30), partizipieren häufiger (r = .30), sind sozialer orientiert (r = .27), sind kooperativer und kompromissbereiter (r = .25), sind positiver zur Rolle von Schülervertretungen eingestellt (r = .23), zeigen mehr Interesse an politischen Themen in der Schule (r = .21), sind eher dazu bereit demokratische Pflichten zu erfüllen (zur Parlamentswahl zu gehen und sich vor der Wahl über Kandidaten zu informieren) und lehnen die Anwendung politischer Gewalt deutlicher ab als Jugendliche, die zum Befragungszeitpunkt angeben, nicht so lange in der schulischen Ausbildung verbleiben zu wollen und wahrscheinlich vorhaben die Schullaufbahn nach der 9. Klasse zu beenden.

In der deutschen Untersuchung konnte ebenfalls ein bedeutender Einfluss der Variable „Schulform" festgestellt werden. Demnach wissen die deutschen Schülerinnen und Schüler in Gymnasien politisch mehr (r=.38), sind weniger vorurteilsvoll gegenüber Frauen (r=.16) und Ausländern (r=.09) eingestellt; sie weisen niedrigere rechtsextremistische Einstellungen (r= -.25) sowie höhere demokratische Kompetenzen (r=.16) auf und sind eher bereit demokratische Pflichten zu erfüllen (r=.26) als Schülerinnen und Schüler in anderen Schulen (Oesterreich 2002: 202).

Neben der „Schulform" hat die Variable **„Bildungsniveau der Eltern"** offenbar einen positiven Einfluss auf einige zentrale Variablen der politischen Bildung wie politisches Wissen (r = .25), demokratische Einstellungen (r = .24), Gleichstellung von Frauen (r = .20) und tatsächliche Partizipation (r = .25). Jugendliche aus Familien mit höherem Bildungsniveau lehnen zudem die Anwendung von politischer Gewalt stärker ab als andere Jugendliche. In der deutschen Untersuchung beeinflusst das Bildungsniveau der Eltern ebenfalls das politische Wissen (r=.27) der Jugendlichen sowie ihre Bereitschaft demokratische Pflichten zu erfüllen (r=.24). Es fördert zudem das politische Interesse (r=.22) (Oesterreich 2002: 202). Es ist anzunehmen, dass ähnlich wie in Deutschland das Bildungsniveau der Eltern auch in Georgien generell einen positiven Einfluss auf das Bildungsniveau von Jugendlichen und auf ihre akademische Laufbahn ausübt (der Bildungsgrad der Eltern korreliert mit der erwarteten Ausbildungsdauer für die georgische Untersuchung mit r = .32).

Bei der Variablen **Wohnort** wurde ein maßgeblicher Einfluss auf die Skalen soziales politisches Engagement (r = .20) und Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen (r = .20) gemessen. Die Jugendlichen auf dem Land zeigen mehr Bereitschaft Zeit aufzuwenden, um armen oder älteren Menschen zu helfen und Geld für einen guten Zweck zu sammeln. Zudem vertrauen sie den zentralen politischen Institutionen mehr als andere Gleichaltrige.

Ein leichter Einfluss der Variablen Wohnort ist auch auf andere Variablen der politischen Bildung festzustellen. Demnach haben Jugendliche aus zentralen Wohnorten wie der Hauptstadt und anderen Städte ein etwas größeres politisches Wissen (r = -.17), haben demokratischere Ansichten (r = -.16), partizipieren häufiger (r = -.17), haben bei der sozialen Orientierung (r = -.12) sowie bei der Kooperations- und Kompromissbereitschaft (r = -.13) einen leichten Vorrang im Vergleich zu Jugendlichen aus dezentralen Wohnorten wie dem Land. Wenn man sich jedoch vergegenwärtigt, dass die reale Partizipation für die Jugendlichen häufig Aktivitäten in unterschiedlichen Gruppen wie Sportvereinen bzw. -mannschaften, Kunst-, Musik- oder Theatergruppen und Computerclubs beinhaltet, ist der Vorsprung der Jugendlichen in den Städten leicht erklärbar. Dort ist das Angebot an sportlichen und künstlerischen Betätigungsmöglichkeiten viel umfangreicher als auf dem Land.

Die Tatsache, dass Jugendliche aus zentralen Regionen anscheinend über mehr politisches Wissen verfügen als solche aus dezentralen Regionen, kann vor allem auf zwei Faktoren zurückgeführt werden. Erstens spielt die zentrale Lage vermutlich insofern eine Rolle, dass die Jugendlichen dort von der hohen Konzentration reformbedingter schulischer (wie Projektunterricht) oder außenschulischer Bildungsangeboten und sonstigen Aktivitätsmöglichkeiten oder auch grundsätzlich von der Nähe zum politischen Schauplatz profitieren können. Zweitens ist der Einfluss der Variablen Bildung der Eltern, die wiederum die erwartete Ausbildungsdauer von Jugendlichen stark beeinflusst, zu berücksichtigen. Wie oben bereits festgestellt werden konnte, korrelieren „Bildung der Eltern“ und „Politisches Wissen“ miteinander zu r = .25. Das heißt, dass die Jugendliche von der zentralen Wohnlage mehrfach profitieren. Zum einen können sie leicht Zugang zu politischen- und Freizeitaktivitäten finden. Zum anderen bringen sie bereits einen gewissen akademischen „Vorsprung“ durch das höhere Bildungsniveau ihrer Eltern mit.

Schließlich soll die Rolle der Hintergrundvariablen „**Geschlecht“** dargestellt werden. Die stärksten Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Variablen Geschlecht und den Skalen demokratische Persönlichkeitsmerkmale (r = -.28), Unterstützung der Rechte von Frauen (r = -.21), soziale Orientierung (r = -.20), ferner Kooperations- und Kompromissbereitschaft (r = -.17), soziales politisches Engagement (r = -.14) und politisches Wissen (r = -.10), wobei die meisten von diesen genannten Skalen noch stärker mit den Variablen Schulform oder Bildung der Eltern korrelieren. Die höchste Korrelation ergibt sich zwischen Geschlecht und „demokratischen Persönlichkeitsmerkmalen“. Das heißt, dass Mädchen Fremden und Neuem offener und aufgeschlossener gegenüberstehen als Jungen. Sie lernen gerne fremde Menschen

kennen, beschäftigen sich gerne mit fremden Ideen, lernen gerne etwas Neues dazu, haben aber auch eher Mitleid mit Menschen, die sich in Schwierigkeiten befinden als Jungen. Mädchen unterstützen eher die Gleichstellung von Frauen und sind sozial orientierter als Jungen.[78] Demnach können Mädchen eher akzeptieren, dass andere Menschen andere Ansichten als sie haben, können sich besser in andere hineinversetzen und können eher verstehen was andere tun als Jungen. Beim politischen Wissen haben die Mädchen ebenfalls leicht die Nase vorn (r = -.10) als die Jungen.

In der deutschen Untersuchung sind die Kompetenzen zwischen den Geschlechtern ähnlich verteilt. Die Mädchen unterstützen eher die Rechte von Frauen (r = -.37), weisen höhere demokratische Kompetenzen (r = -.31) sowie soziales politisches Engagement (r = -.23) auf (Oesterreich 2002: 202).

Die vorliegenden Ergebnisse aus der georgischen Untersuchung sind mit den Ergebnissen aus der deutschen Untersuchung vergleichbar, wobei sich einige Unterschiede zeigen (Vergleichsdaten Oesterreich 2002: 202). Die ausschlaggebenden Einflussfaktoren auf die politische Bildung von Jugendlichen in der deutschen Untersuchung sind die **Schulform und das Geschlecht.** Demnach verfügen Jugendliche an Gymnasien über ein deutlich größeres politisches Wissen als Gleichaltrige an anderen Schulen. Mädchen sind ähnlich wie in der georgischen Untersuchung demokratisch kompetenter und sozialer orientiert als Jungen. Die Bildung der Eltern hat insofern einen starken Einfluss auf die politische Bildung der Jugendlichen, als dass sie die Wahl der weiterführenden Schule maßgeblich beeinflusst (Oesterreich 2002: 200ff).

In der georgischen Untersuchung ist neben **der Schulform das Bildungsniveau der Eltern** die ausschlaggebende Variable auf die zentralen Ziele der politischen Bildung wie der Erwerb von politischem Wissen und demokratischen Einstellungen. Das Geschlecht hingegen spielt eine weitaus geringere Rolle als in der deutschen Untersuchung.

Zusammenfassung: Politische Bildung im Zusammenhang von Geschlecht, Familie, Schule und Wohnort

Die Hypothese 14, wonach in Georgien die politische Bildung durch die Faktoren Geschlecht, Bildungsgrad der Eltern, Schule und Wohnort beeinflusst wird, kann angenommen werden. Die Zusammenhangsanalysen der georgischen Untersuchung zeigen insbesondere den Einfluss der beiden sozialen Hintergrundvariablen „Bildung der Eltern“ und „Schulform“ bzw. „erwartete Ausbildungsdauer“ auf die meisten

[78] Die Items der Skala soziale Orientierung setzen sich aus der Skala Kooperations- und Kompromissbereitschaft und der Skala demokratische Persönlichkeitsmerkmale zusammen, die viele Items zu sozialen Kompetenz erhalten.

Variablen der politischen Bildung in Georgien wie politisches Wissen, Demokratie als Chance einer freiheitlichen Interessenartikulation, Unterstützung der Rechte von Frauen, Ablehnung politischer Gewalt und Beteiligung in Gruppen oder reale Partizipation. Ähnlich wie in Deutschland ist in Georgien zudem der familiäre Hintergrund für die Wahl der Schulform maßgeblich verantwortlich. Kinder aus Familien mit höherer Bildung gehen in Georgien voraussichtlich viel häufiger auf die weiterführende Schule als andere Gleichaltrige. So steigt die erwartete Ausbildungsdauer von Jugendlichen mit dem akademischen Bildungsgrad der Eltern. Der Wohnort zeigt ebenfalls einen Einfluss auf die politische Bildung von Jugendlichen in Georgien. Je zentraler die Jugendlichen wohnen, desto mehr Vorsprung haben sie bei den wichtigen Variablen der politischen Bildung gegenüber den Jugendlichen, die dezentral wohnen. Der Einfluss der erklärenden Variable Geschlecht fällt am schwächsten aus, zeigt sich bei zwei Variablen der politischen Bildung jedoch umso deutlicher. Demnach sind Mädchen sozialer orientiert und zu den Rechten von Frauen positiver eingestellt als Jungen.

9.4 Der Einfluss der sozialen Hintergrundvariablen sowie des politischen Wissens und der Skala „Soziale Orientierung“ auf zentrale Ziele der politischen Bildung

Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits der Einfluss der sozialen Hintergrundvariablen auf die zentralen Variablen der politischen Bildung untersucht. In diesem Kapitel werden die sozialen Hintergrundvariablen um die zwei Skalen politisches Wissen und soziale Orientierung ergänzt. Der Stellenwert von politischem Wissen für die politische Bildung wurde bereits in Kapitel 8.2.1 besprochen. Die Bedeutung der sozialen demokratischen Kompetenzen für die politische Bildung wurde in Kapitel 5 dargelegt. Die Skala „Soziale Orientierung“ der georgischen Untersuchung knüpft inhaltlich an die Skala „soziale demokratische Kompetenzen“ der deutschen Untersuchung an. Die konkrete Operationalisierung der Skala „Soziale Orientierung“ ist in Kapitel 7.3.2 „Beschreibung der Skalen“ dargelegt.[79]

[79] Die Skala „Soziale Orientierung“ besteht aus 7 Gegensatzpaaren (Vgl. Fragebogen im Anhang, Teil 3/Erfahrungen mit anderen Jugendlichen und Einstellungen zu anderen Menschen). Diese sind:

1) „Ich kann akzeptieren, dass andere Menschen andere Ansichten als ich haben“ *versus* „Es fällt mir schwer zu akzeptieren, dass andere Menschen andere Ansichten haben“
2) „Ich kann mich gut in andere hineinversetzen und verstehen, was sie tun“ *versus* „Ich kann mich schlecht in andere Menschen einfühlen“
3) „Ich bin gerne mit anderen zusammen“ *versus* „Ich bin am liebsten für mich allein“
4) Ich komme gut mit anderen Jugendlichen aus“ *versus* „Ich habe oft Schwierigkeiten mit anderen Jugendlichen“

Im folgendem wird untersucht, inwieweit das Vorhandensein sowohl von politischem Wissen als auch von sozialen Orientierungen Einfluss auf demokratische Einstellungen und die demokratische Handlungsbereitschaft nehmen können. Die folgende Forschungsfrage für die georgische Untersuchung wird in Anlehnung an die Fragestellung der deutschen Untersuchung folgendermaßen definiert:

Forschungsfrage 4: Welche Auswirkungen haben einerseits politische Kenntnisse und andererseits soziale Orientierungen auf politische Einstellungen und politisches Handeln? (vgl. Oesterreich 2002: 206).

Dabei kann angenommen werden, dass die Bedeutung von politischem Wissen und von sozialen Orientierungen für die politische Handlungsbereitschaft unterschiedlich ausfällt.

Es soll folgende Hypothese überprüft werden:

Hypothese 15: Politisches Wissen und soziale Orientierung üben auf die zentralen Ziele der politischen Bildung (demokratische Einstellungen, politische Handlungsbereitschaft, politisches Interesse etc.) einen signifikanten Einfluss aus. Dabei fällt ihre Wirkung unterschiedlich stark aus. Ähnlich wie in der deutschen Untersuchung ist der Einfluss von politischem Wissen auf diese Ziele stärker ausgeprägt als der Einfluss von sozialen Orientierungen.

Das dazu erstellte Strukturgleichungsmodell untersucht die Zusammenhänge sowohl zwischen den sozialen Hintergrundvariablen als auch deren Bedeutung für politische Einstellungen und politisches Handeln. Für die Pfadanalyse wurden die drei sozialen Hintergrundvariablen, ergänzt durch politisches Wissen und soziale Orientierungen, als fünf Prädiktoren unterstellt, welche Einfluss auf die zentralen Variablen der politischen Bildung wie politische Handlungsbereitschaft ausüben. Diese Vorgehensweise bietet im Gegensatz zu den einfachen bivariaten Korrelationsrechnungen den Vorteil, dass im Strukturgleichungsmodell die Wechselwirkungen zwischen den Variablen berücksichtigt werden können. So kann eine Variable gleichzeitig abhängige und unabhängige Variable bzw. endogene (auch Kriteriumsvariable) und exogene (auch Prädiktorvariable) sein. Dadurch soll die Komplexität der Realität besser abgebildet werden (vgl. Weiber/Mühlhaus 2010: 29).

---

5) „Ich kann akzeptieren, wenn jemand mal einen Fehler macht“ *versus* „Ich bin nicht bereit anderen Fehler durchgehen zu lassen“
6) „Ich lerne gerne fremde Menschen kennen“ *versus* „Ich lerne ungern fremde Menschen kennen“
7) „Ich habe Mitleid mit Menschen, die sich in Schwierigkeiten befinden“ *versus* „Ich habe mit Menschen, die sich in Schwierigkeiten befinden, wenig Mitleid“

Die Prädiktorvariablen in der vorliegenden Untersuchung sind:

1 Geschlecht
2 Bildungsniveau der Eltern
3 Schulform
4 Politisches Wissen
5 Soziale Orientierung

Der Einfluss dieser Prädiktoren soll auf folgenden Kriteriumsvariablen untersucht werden:

1. Demokratie als Chance einer freiheitlichen Interessenartikulation
2. Politisches Interesse
3. Bereitschaft zur Erfüllung demokratischer Pflichten
4. Aktive konventionelle politische Beteiligung
5. Soziales politisches Engagement
6. Friedliches politisches Protestverhalten
7. Ablehnung illegalen politischen Protestverhaltens
8. Gemeinsame Interessenartikulation von Schülerinnen und Schülern
9. Positive Einstellung zu den Rechten von ethnischen Minderheiten
10. Positive Einstellung zu den Rechten von Frauen
11. Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen
12. Einstellung zur politischen Gewalt
13. Politische Apathie
14. Nationale Identifikation
15. Interesse an politischen Themen in der Schule

Wie wir oben gesehen haben (vgl. Kapitel 9.2), korrelieren das Bildungsniveau der Eltern (gemessen am höchsten akademischen Abschluss der Eltern) und die Schulform (erwartete Ausbildungsdauer) der Befragten miteinander. Für die nachfolgende Pfadanalyse wird angenommen, dass politisches Wissen und soziale Orientierungen mit sozialen Hintergrundvariablen wie Geschlecht, Bildungsniveau der Eltern und Schulform ebenfalls korrelieren. Die einfachen bivariaten Korrelationsrechnungen bestätigen die vermuteten Zusammenhänge. Demnach korreliert das politische Wissen der Jugendlichen mit dem Bildungsniveau der Eltern zu r = .26, mit der Schulform zu r = .45 und mit dem Geschlecht zu r = -.09. Soziale Orientierungen korrelieren mit dem Bildungsniveau der Eltern zu r=.04, mit der Schulform zu r = .26 und mit dem Geschlecht zu r = .22.

Tabelle 9.14: Zusammenhang zwischen den sozialen Hintergrundvariablen sowie politischem Wissen und sozialen Orientierungen (Produkt-Moment-Korrelationen nach Spearman)

	Geschlecht Mädchen = 1 Jungen = 2	Bildungsniveau der Eltern niedrig= 1 hoch = 6	Soziale Orientierung	Politisches Wissen	Schulform/ erwartete Ausbildungsdauer 0 Jahre = 1 Mehr als 8 Jahre = 6
Soziale Orientierung	-.22***	.04	-		
Politisches Wissen	-.09**	.26***	.35***	-	
Schulform	-.10**	.32***	.26***	.45***	-
Wohnort Land = 1 Stadt/Region= 2 Hauptstadt = 3	-	.19***	.12**	.17***	.23***

Signifikanzniveaus: ***Sign.niveau auf p < 0,01; **Sign.niveau auf p < 0,05

Die Produkt-Moment-Korrelationen bieten die Grundlage für theoretische und praktische Überlegungen und Annahmen, welche dem Strukturgleichungsmodell zugrunde liegen. In diesem wurden insgesamt sieben Pfade zwischen den Prädiktoren zugelassen:

1. Das Bildungsniveau der Eltern korreliert mit der erwarteten Ausbildungsdauer. Das heißt, je höher der Bildungsstand der Eltern, umso länger schätzen die Schülerinnen und Schüler ihre zukünftige schulische sowie akademische Laufbahn ein. Für die befragten Schüler der 9. Klasse bedeutet das gegebenenfalls den Besuch der weiterführenden Schule bis zur 12. Klasse und anschließend ein/e beabsichtigte/s Ausbildung oder Studium. Die einfachen bivariaten Korrelationen ergaben für die vorliegende Untersuchung einen Zusammenhang von r = .32. In Deutschland ist der Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der Schulform empirisch gut belegt, aus Georgien liegen keine Referenzdaten vor.
2. Das Bildungsniveau der Eltern korreliert ebenfalls mit dem politischen Wissen von Jugendlichen. Der einfache bivariate Zusammenhang in der vorliegenden Untersuchung beträgt r = .26. Das heißt, Jugendliche profitieren von der höheren Bildung ihrer Eltern nicht nur indirekt bei der Wahl des eigenen Lebensweges, sondern auch direkt durch mehr Wissensvermittlung. Somit ist anzunehmen, dass das Informations- und Diskussionsverhalten in den durch Bildung höher gestellten Familien einen positiven Einfluss auf den Wissenserwerb der Jugendlichen ausübt.
3. In der deutschen Untersuchung konnte ein positiver Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und den demokratischen Kompetenzen von Jugendlichen

festgestellt werden (r = .10) (Oesterreich 2002: 207).[80] Oesterreich weist in diesem Zusammenhang auf die Untersuchungen von Bronfenbrenner (1958) hin, die den Zusammenhang zwischen einem höheren Bildungsniveau der Eltern und einem liberalen und demokratischeren Erziehungsstil in Deutschland erwiesen hätten. Das wiederum, so die Annahme, wirke sich positiv auf die demokratischen Kompetenzen der Jugendlichen aus. Da für die georgische Untersuchung die Skala „Demokratische Kompetenzen" aus der deutschen Untersuchung nicht operationalisiert werden konnte und es keinen Zusammenhang zwischen der georgischen Skala „Soziale Orientierung" und „Bildungsniveau der Eltern" in den bivariaten Korrelationen besteht (r = .04), wurde in den Pfadanalysen der Pfad zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und den sozialen Orientierungen von Jugendlichen nicht aufgenommen (für eine gegenteilige Annahme bestehen keine Grundlagen).

4. Die Variable Geschlecht korreliert mit dem politischen Wissen zu r = -.09 und mit den sozialen Orientierungen zu r = -.22. Das heißt, dass die Mädchen in Georgien über ein leicht größeres politisches Wissen verfügen und sozialer orientiert sind als die Jungen. In der deutschen Untersuchung ergaben sich zwischen den Geschlechtern bezüglich des politischen Wissens keine Unterschiede.[81] In den demokratischen Kompetenzen zeigt sich der Vorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen in Deutschland noch deutlicher (r = -.31) als der Vorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen bei den sozialen Orientierungen in der georgischen Untersuchung (r = -.22). In diesem Fall dürfte für das vorliegende Ergebnis die Operationalisierung der deutschen Skala „demokratischen Kompetenzen" maßgeblich verantwortlich sein, der zum großen Teil sozial geprägte Items zugrunde liegen. Die *Civic Education* Studie (Torney-Purta et al. 2001) bestätigt, dass Mädchen sozialer orientiert sind als Jungen. In den vorliegenden Pfadanalysen wurden beide Pfade, sowohl zwischen Geschlecht und politischem Wissen als auch zwischen Geschlecht und sozialen Orientierungen, zugelassen.
5. Die selbst eingeschätzte Ausbildungsdauer der Schülerinnen und Schüler in Georgien, die besagt, wie lange sie in der schulischen bzw. akademischen Ausbildung bleiben wollen, korreliert mit dem politischen Wissen zu r = .45. Dieses Ergebnis verwundert einerseits, da die befragten Schüler in der 9. Klasse noch alle auf die gleichen Schule gehen, wo sie zusammen unterrichtet werden. Andererseits würde es bedeuten, dass

[80] Zum Signifikanzniveau der Zusammenhänge in der deutschen Untersuchung können keine Aussagen gemacht werden, da sie in der Veröffentlichung Oesterreich 2002 nicht angegeben sind.
[81] Die Skala „politisches Wissen" wurde in der deutschen und georgischen Untersuchung unterschiedlich operationalisiert (vgl. Kapitel 7.3.2 „Beschreibung der Skalen").

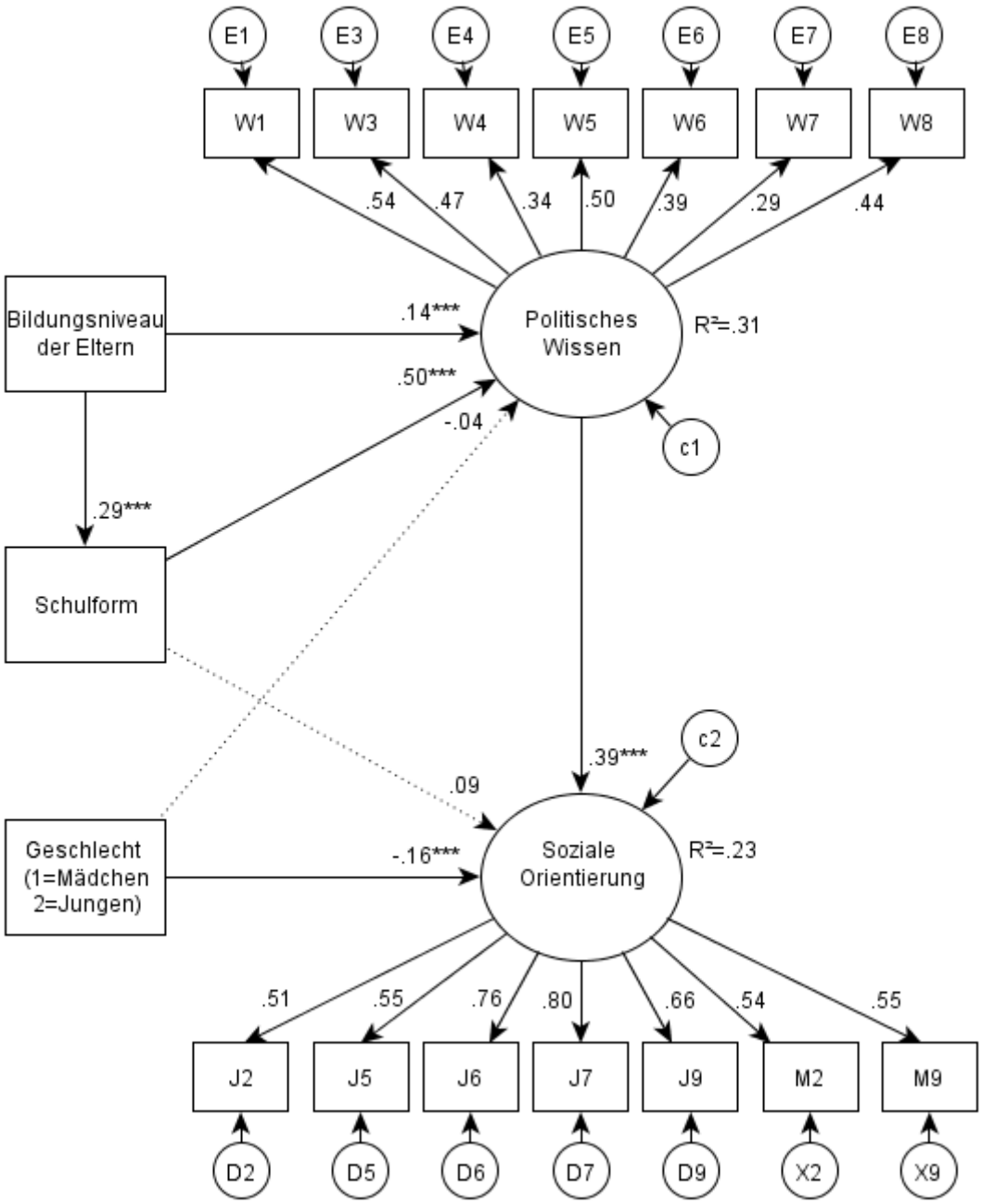
Jugendliche, welche länger in der schulischen und akademischen Laufbahn bleiben wollen, sich deutlich mehr Wissen aneignen als Jugendliche, welche beabsichtigen, nach der 9. Klasse die Schule zu verlassen. Vermutlich gilt das nicht nur für das politische Wissen, sondern generell unabhängig von den Schulfächern. In der deutschen Untersuchung korreliert das Niveau der Schulform (Gymnasium = 2; Rest = 1) mit dem politischen Wissen zu r = .48, was dafür spricht, dass an deutschen Gymnasien deutlich mehr politisches Wissen vermittelt wird als an anderen Schulen.

6. Die Art der Schulform korreliert ebenfalls mit sozialen Orientierungen zu r = .26. Die akademisch orientierten Jugendlichen sind demnach zugleich sozialer orientiert. In der deutschen Untersuchung ist der Zusammenhang zwischen Schulform und demokratischen Kompetenzen positiv und beträgt r = .16. Oesterreich (2002: 207) weist darauf hin, dass dieser Zusammenhang zu den empirisch weniger gesicherten Befunden gezählt werden kann, da qualitative Untersuchungen in Deutschland auch den Jugendlichen in den Hauptschulen durchaus demokratische Kompetenzen bescheinigt hätten.
7. Im Gegensatz zu den Pfadanalysen in der deutschen Untersuchung wurde in den vorliegenden Pfadanalysen ein zusätzlicher Pfad zwischen politischem Wissen und sozialen Orientierungen aufgenommen. Die Grundlage dafür bildet die einfache Korrelation von r = .35. In der deutschen Untersuchung beträgt der Zusammenhang r = .29 und fällt damit etwas schwächer aus als in der georgischen. Demnach beeinflussen sich politisches Wissen und sozialen Orientierungen positiv. Wie dieser Zusammenhang interpretiert werden kann, muss jedoch diskutiert werden. Heißt das, dass die politisch Gebildeteren zugleich sozial und demokratisch kompetenter sind? Oder sind demokratisch und sozial kompetentere Jugendliche offener für politische Themen und eignen sich dadurch mehr politisches Wissen an? Der Befund kann vielleicht auch darauf zurückzuführen sein, dass Jugendliche mit mehr politischem Wissen auf der Skala „demokratische Kompetenzen“ bzw. „soziale Orientierung“ politisch korrektere Antworten angekreuzt haben können als diejenigen Jugendlichen mit weniger politischem Wissen.

Die nachfolgende Abbildung 9.1 und Tabelle 9.15 geben zunächst einen Überblick über die Zusammenhänge zwischen den fünf Prädiktoren, die sich aus den Pfadanalysen errechnen ließen.[82]

[82] Zur Darstellung der Operationalisierung der latenten Variablen: Die Bezeichnung der einzelnen Items wie W1 bis W8 und J2 bis J9 entspricht auch in den nachfolgenden Pfadmodellen die Bezeichnung der Items im

Abbildung 9.1: Pfadanalyse – Der Zusammenhang zwischen den sozialen Hintergrundvariablen sowie politischem Wissen und sozialer Orientierung (β-Pfadkoeffizienten)



Gütekriterien:
CMIN/DF = 1.41
CFI = .968;
RMSEA = .027

Signifikanzniveaus:
***Sign.niveau auf p < 0,01
** Sign.niveau auf p < 0,05
* Sign.niveau auf p < 0,1

Pfade:
____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
……. nicht signifikant

Fragebogen (siehe Anhang).

Tabelle 9.15: Zusammenhang zwischen den sozialen Hintergrundvariablen sowie politischem Wissen und sozialer Orientierung (β-Pfadkoeffizienten aus den Pfadanalysen).

	Geschlecht Mädchen =1 Jungen = 2	Bildung der Eltern niedrig = 1 hoch = 6	Soziale Orientierung	Politisches Wissen
Soziale Orientierung	-.16***	-	-	
Politisches Wissen	-.04	.14***	.39***	-
Schulform	-	.29***	.09	.50***

***Sign.niveau auf p < 0,01

Zwischen den einfachen Korrelationen und den Zusammenhägen aus den Pfadanalysen bestehen leichte bis starke Abweichungen (diese Abweichungen werden, soweit sie für die Interpretation der Ergebnisse von Bedeutung sind, bei den einzelnen Pfadmodellen diskutiert). Zunächst bestätigt sich der starke Zusammenhang zwischen Schulform und politischem Wissen, der Pfadkoeffizient erhöht sich auf β = .50. Ebenfalls leicht erhöht sich der Zusammenhang zwischen politischem Wissen und sozialen Orientierungen (β = .39). Der Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern auf die Wahl der Schulform bleibt bestehen, sinkt jedoch leicht von r = .32 auf β = .29. Der Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern auf das politische Wissen verringert sich etwas stärker von r = .26 auf β = .14. Wobei sich das Bildungsniveau der Eltern auch indirekt über Schulform positiv auf das politische Wissen mit ß = .15 (0,29 x 0,50) auswirkt. Berücksichtigt man den totalen kausalen Effekt, erhöht sich der Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern auf das politische Wissen auf ß = .29 (0.29 x 0.50 + 0.14). Als die stärkste erklärende Variable für das politische Wissen bleibt damit die Schulform. Da jedoch die Befragten Jugendlichen alle auf die gleiche Schule gehen und die Variable „Schulform“ lediglich den beabsichtigten Verbleib in der Schule bzw. in akademischen Laufbahn bedeutet, kann im Gegensatz zur deutschen Untersuchung nicht davon ausgegangen werden, dass die Art der Schule einen vorrangigen Einfluss auf das politische Wissen nimmt. Umgekehrt liegt es nahe zu vermuten, dass leistungsstarke Jugendliche, also diejenigen Jugendlichen, welche politisch mehr wissen und sich vermutlich unabhängig vom politischen Wissen insgesamt einen größeren Wissensschatz angeeignet haben, eher bereit sind einen längeren akademischen Ausbildungsweg zu gehen bzw. zu absolvieren als leistungsschwächere Jugendliche. So wäre theoretisch denkbar, dass das akademische Wissen an sich, welches in der Untersuchung durch höheres politisches Wissen zum Ausdruck kommt, ausschlaggebend für die Variable „Schulform“ ist. Unter diesen Voraussetzungen wäre der erklärenden Variablen „Bildungsniveau der Eltern“, die sowohl auf

das politische Wissen als auch auf die Schulform einen signifikant positiven Einfluss ausübt, eine höhere Bedeutung beizumessen als der Variablen „Schulform“ in Hinsicht auf ihre Wirkung auf die Variable „politisches Wissen“.

Der Einfluss der Variablen Geschlecht geht in den Pfadanalysen ebenfalls leicht zurück. Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und politischem Wissen beträgt nur noch $\beta = -.04$ und der Zusammenhang zwischen Geschlecht und sozialen Orientierungen verringert sich auf $\beta = -.16$.

Die größte Veränderung in den Korrelationen betrifft den Zusammenhang zwischen Schulform und sozialen Orientierungen. Er fällt von $r = .26$ auf $\beta = .09$. Das bedeutet, dass nicht die Schulform an sich die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördert, sondern maßgeblich das politische Wissen. Auf der anderen Seite besteht der stärkste Zusammenhang im gesamten Strukturmodell zwischen Schulform und politischem Wissen ($\beta = .50$). Die Schulform beeinflusst somit indirekt die sozialen Orientierungen durch die Vermittlung von politischem Wissen. Dieser Befund kann mit dem Befund der deutschen Untersuchung der *Civic Education* Studie wegen den unterschiedlich operationalisierten Skalen nur bedingt verglichen werden. Die Schulform hat in der deutschen Untersuchung einen hohen Einfluss auf das politische Wissen ($\beta = .45$) und einen deutlich geringeren Einfluss auf demokratische Kompetenzen ($\beta = .15$).[83] Oesterreich veranlasst dieser Befund zur Annahme, dass die deutschen Schulen vor allem Unterrichtsschulen seien und in der Entwicklung zu demokratischen Institutionen und Lebensorten, an denen demokratische Kompetenzen gelernt werden können, zurückbleiben würden (Oesterreich 2002: 210). Für die georgische Untersuchung trifft diese Argumentation eher nicht zu. Dort zeigt die Schulform über das politische Wissen einen indirekten Einfluss auf die Skala „soziale Orientierung“ von $ß = .20$ ($0{,}50 \cdot 0{,}39$).

Im folgenden Schritt wird der Einfluss der oben dargestellten fünf Prädiktoren (auch erklärende Variablen genannt) auf die 15 ausgewählten zentralen Kriteriumsvariablen (auch zu erklärende Variablen genannt) der politischen Bildung untersucht.

[83] Da der Pfad zwischen politischem Wissen und demokratischen Kompetenzen in der deutschen Strukturgleichungsmodellierung nicht zugelassen wurde, kann über den direkten Einfluss von politischem Wissen auf demokratische Kompetenzen keine Aussagen getroffen werden.

Tabelle 9.16: Übersicht über die Ergebnisse der Pfadanalysen.

Prädiktoren / Kriteriumsvariablen	Bildungs-niveau der Eltern	Geschlecht Mädchen=1 Jungen=2	Schul-form	Politi-sches Wissen	Soziale Orien-tierung	Varianz-aufklä-rung / R^2
Demokratische Einstellungen	0	+	0	+++	0	.40
Positive Einstellung zu den Rechten von Frauen	++	---	0	+++	0	.31
Ablehnung politischer Gewalt	0	0	0	+++	0	.32
Interesse an politischen Themen in der Schule	0	0	0	+++	0	.11
Erfüllung demokratischer Pflichten	0	0	0	+++	-	.14
Positive Einstellung zur demokratischen Beteiligung in der Schule	0	0	0	++	0	.15
Ablehnung illegalen politischen Verhaltens	+	0	0	++	0	.07
Positive Einstellung zu den Rechten von ethnischen Minderheiten	0	0	++	0	+	.04
Politisches Interesse	0	0	0	++	-	.03
Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen	0	0	0	0	0	.02
Konventionelle politische Beteiligung	0	+	0	0	0	.02
Nationale Identifikation	0	0	0	0	0	.02
Friedliches politisches Protestverhalten	0	0	0	0	0	.01
Politische Apathie	++	0	0	0	0	.01
Politisches soziales Engagement	0	+++	0	++	0	.00

+++ Positiver Zusammenhang auf Sinifikanzniveau $p < 0{,}01$
++ Positiver Zusammenhang auf Sinifikanzniveau $p < 0{,}05$
+ Positiver Zusammenhang auf Sinifikanzniveau $p < 0{,}1$ (Tendenz)
0 Kein signifikanter Zusammenhang
- Negativer Zusammenhang auf Sinifikanzniveau $p < 0{,}1$ (Tendenz)
--- Negativer Zusammenhang auf Sinifikanzniveau $p < 0{,}01$
Signifikante Zusammenhänge auf Sinifikanzniveau $p < 0{,}01$und $p < 0{,}05$ sind grau hinterlegt.

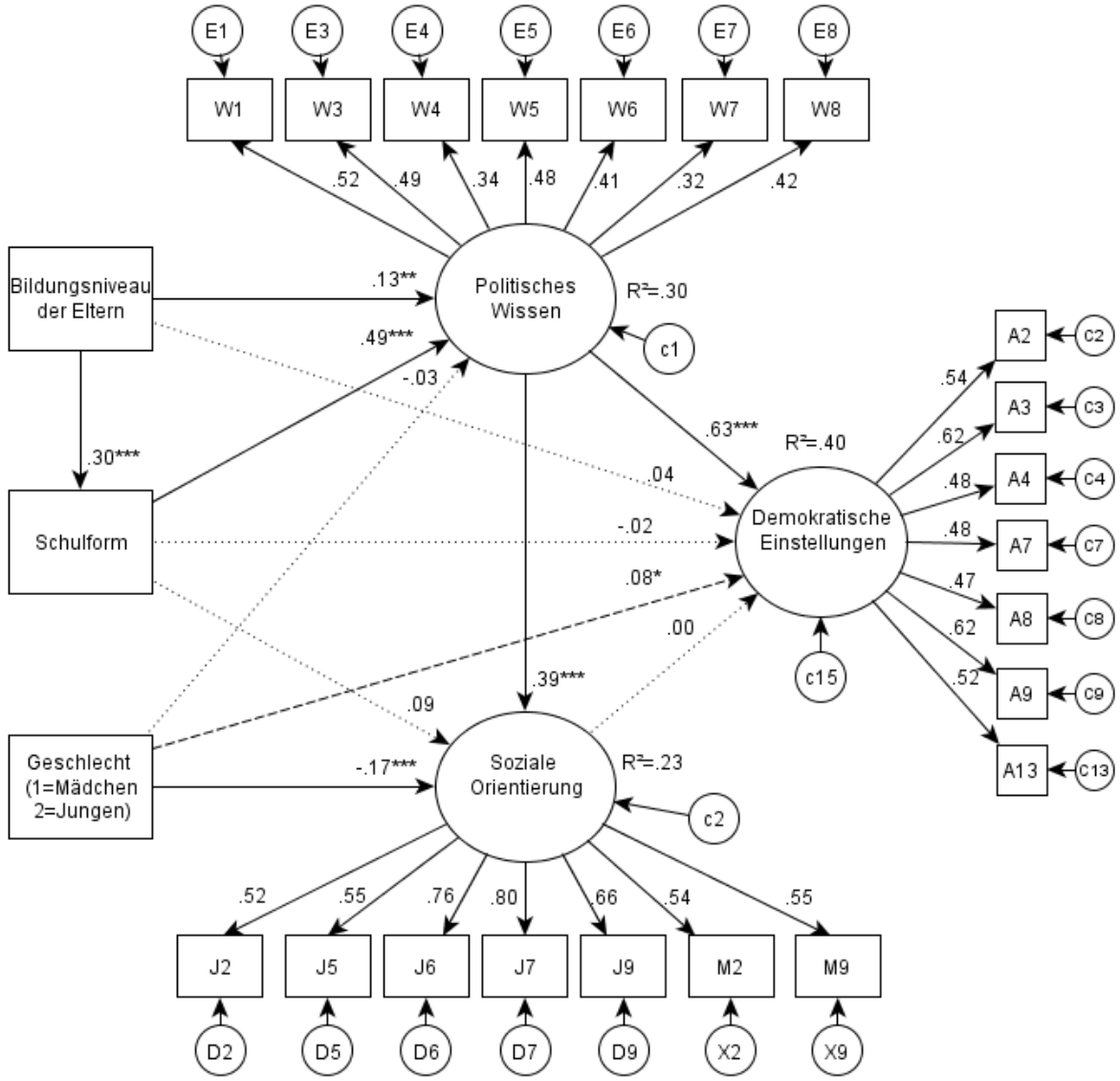
Wie die Übersichtstabelle 9.16 zeigt, geht der stärkste Einfluss in den Pfadanalysen von der Skala politisches Wissen aus. Es bestehen signifikante positive Zusammenhänge zwischen politischem Wissen und neun Kriteriumsvariablen der politischen Bildung. Politisches Wissen

beeinflusst stark demokratische Einstellungen, politisches Interesse, regt zur Erfüllung demokratischer Pflichten an, fördert eine ablehnende Haltung zum illegalen politischen Protesterhalten und zur politischen Gewalt, fördert positive Einstellungen zur gemeinsamen Interessenartikulation von Schülerinnen und Schülern und zu den Rechten von Frauen. Politisches Wissen beeinflusst das Interesse an politischen Themen in der Schule und soziales politisches Engagement ebenfalls positiv. Bei den anderen Prädiktoren zeigen sich vereinzelt Zusammenhänge, diese bleiben jedoch eher schwach. So besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der Ablehnung illegalen politischen Protestverhaltens, der positiven Einstellung zu den Frauenrechten und politischer Apathie. Das Geschlecht hat einen Einfluss auf demokratische Einstellungen, auf die Einstellung zur Gleichstellung von Frauen, auf die konventionelle politische Beteiligung und auf das soziale politische Engagement. Ein starker negativer Zusammenhang besteht zwischen dem Geschlecht und der Gleichstellung von Frauen. Die Schulform hat einen signifikanten Einfluss nur auf die positive Einstellung zu den Rechten von ethnischen Minderheiten.

In der deutschen Untersuchung war neben der Skala politisches Wissen auch ein starker Einfluss der Skala demokratische Kompetenzen festzustellen. Dies konnte jedoch in der georgischen Untersuchung für die Skala „soziale Orientierung“ nicht wiederholt werden. Ein Einfluss von sozialer Orientierung auf einige Kriteriumsvariablen ist zwar bemerkbar, der Zusammenhang ist jedoch weniger stark ausgeprägt und in einigen Fällen fällt er negativ aus. So etwa der Zusammenhang zwischen sozialer Orientierung und politischem Interesse sowie der Erfüllung demokratischer Pflichten. Positiv beeinflusst die soziale Orientierung die Einstellung zu den Rechten von ethnischen Minderheiten. Diese Zusammenhänge sind nur tendenziell signifikant (Signifikanzniveau $p < 0,1$).

Im Folgenden werden die Pfadmodelle einzeln vorgestellt und diskutiert.

Abbildung 9.2: Pfadanalyse - Der Einfluss der erklärenden Hintergrundsvariablen auf demokratische Einstellungen (β-Pfadkoeffizienten)



Gütekriterien:
CMIN/DF = 1.37
CFI = .958
RMSEA = .026

Signifikanzniveaus:
***Sign.niveau auf p < 0,01
** Sign.niveau auf p < 0,05
* Sign.niveau auf p < 0,1

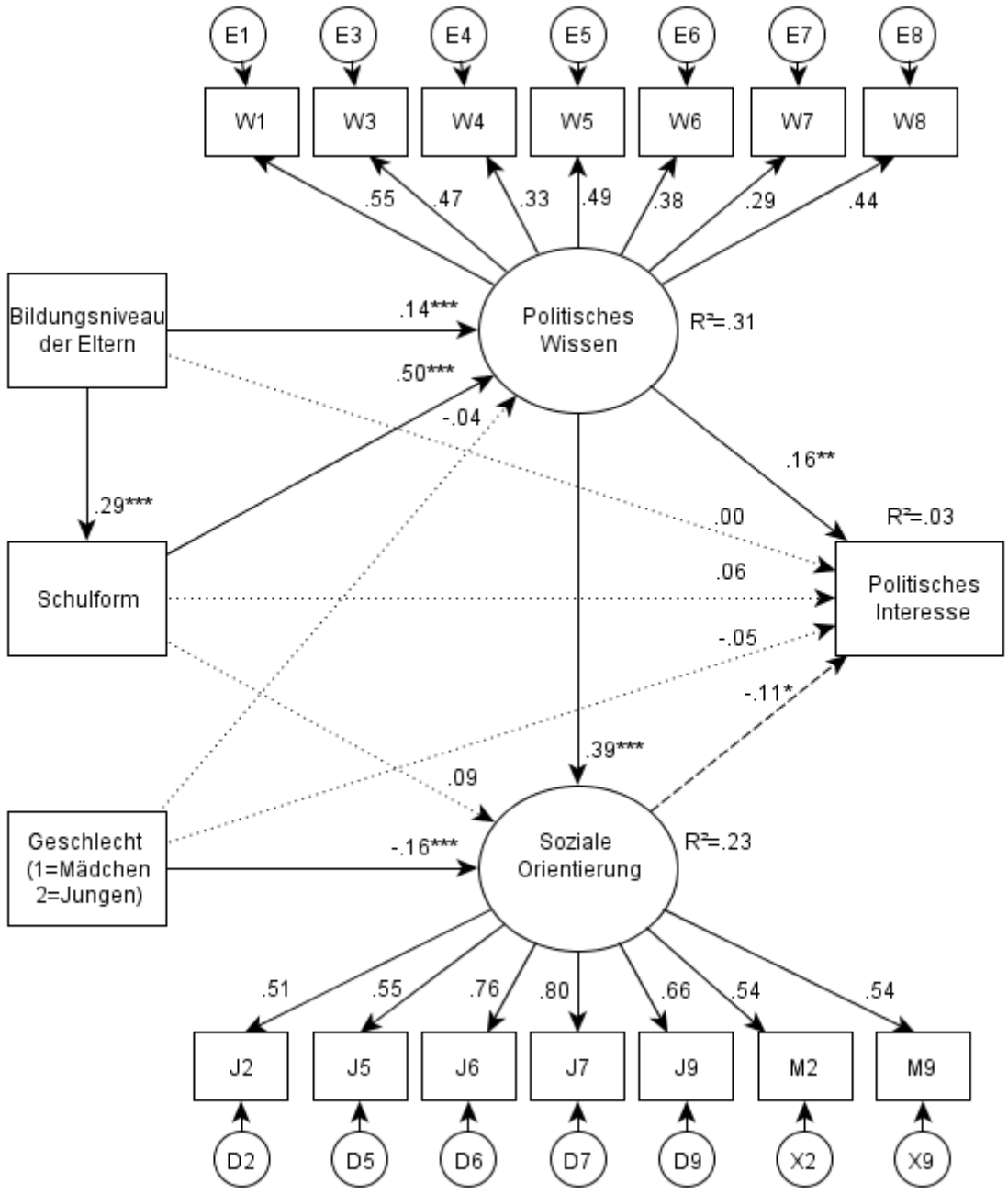
Pfade:
____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
……. nicht signifikant

Wie Abbildung Nr. 9.2 zu entnehmen ist, zeigt sich ein starker Zusammenhang zwischen politischem Wissen und demokratischen Einstellungen mit β = .63, der zugleich hochsignifikant ist. Dieser starke Zusammenhang ist vermutlich damit zu erklären, dass die Items, mit denen die Skala „demokratische Einstellungen" operationalisiert wurden, zum großen Teil als Wissensitems einzustufen sind (Oesterreich 2002: 212). In der deutschen Untersuchung zeigt sich ebenfalls ein deutlicher Einfluss der Variablen politisches Wissen auf demokratische Einstellungen mit β = .25. Soziale Orientierung, der familiäre Hintergrund und die Schulform zeigen in der vorliegenden Untersuchung keinen Einfluss. Die Variable

Geschlecht übt einen tendenziell positiven Einfluss auf demokratische Einstellungen aus. Demnach sind Jungen etwas demokratischer eingestellt als Mädchen ($\beta = .08$). Bezeichnend ist, dass in den bivariaten Korrelationsrechnungen bis auf die Variable Geschlecht deutlich höhere Korrelationen zwischen den Prädoktorvariablen und den Kriteriumsvariablen bestehen, welche sich in der Pfadanalyse zum Teil stark reduzieren. Das liegt vermutlich daran, dass die erklärenden Variablen untereinander zum Teil hoch korrelieren. Der Einfluss der „sozialen Orientierung“ auf die „demokratischen Einstellungen“ reduziert sich von $r = .20$ auf $\beta = .00$. Der Zusammenhang zwischen der Schulform und den „demokratischen Einstellungen“ verringert sich von $r = .32$ auf $\beta = .02$ (die Zusammenhänge zwischen der Schulform und den beiden anderen Variablen politisches Wissen und Bildungsniveau der Eltern betragen jeweils $\beta = .50$ und $\beta = .29$). Das Bildungsniveau der Eltern hängt mit dem politischen Wissen mit $\beta = .14$ zusammen, so verringert sich der direkte Einfluss der Variablen Bildungsniveau der Eltern auf „demokratische Einstellungen“ von $r = .24$ auf $\beta = .04$. Unter diesen Bedingungen wächst der Einfluss von politischem Wissen auf demokratische Einstellungen von $r = .41$ auf $\beta = .63$.

Bei den indirekten kausalen Effekten zeigt die Schulform als einzige Variable über das politisches Wissen einen Einfluss auf demokratische Einstellungen, $\beta = .30$ ($0.49 \cdot 0.63$).

Abbildung 9.3: Pfadanalyse - Der Einfluss der erklärenden Hintergrundvariablen auf politisches Interesse (β-Pfadkoeffizienten)



Gütekriterien:	**Signifikanzniveaus:**	**Pfade:**
CMIN/DF = 1.410	***Sign.niveau auf p < 0,01	____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
CFI = .964	** Sign.niveau auf p < 0,05	------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
RMSEA = .028	* Sign.niveau auf p < 0,1	……. nicht signifikant

Politisches Interesse wird ebenfalls vorrangig durch politisches Wissen positiv mit β = .16 und durch soziale Orientierung negativ mit β = -.11 beeinflusst. D.h. Jugendliche, die politisch mehr wissen, interessieren sich dementsprechend stärker für Politik oder umgekehrt: Jugendliche, welche ein ausgeprägtes Interesse an Politik zeigen, eignen sich mehr politisches Wissen an. Bei sozial orientierten Jugendlichen hingegen nimmt mit steigender sozialer

Orientierung das Interesse für Politik ab. Wie in Kapitel 9.1 bereits analysiert wurde, verstehen die Jugendlichen unter Politik vor allem die große Parteienpolitik. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass mehr Wissen über Politik und Demokratie das Interesse für die „großen" politischen Themen fördert. Bei sozialen Kompetenzen scheint es umgekehrt der Fall zu sein. Je sozialer orientiert Jugendliche sind, umso weniger zeigen sie Interesse für Politik. Vermutlich interessieren sich diese Jugendlichen aufgrund ihrer Bereitschaft zum sozialen Handeln nicht für Themen, die für sie Gegenstand der „großen" Politik sind. Das bestätigt die in Kapitel 9.1 aufgestellte These, dass soziale und alternative Themen aus der Sicht der Jugendlichen nicht in erster Linie in der Kompetenzbereich der großen Politik verortet sind.

Schulform (β = .06) und Geschlecht (β = -.05) üben keinen Einfluss auf das politische Interesse aus ebenso wie das Bildungsniveau der Eltern (β = .00). Der direkte Einfluss dieser Prädiktoren auf die Zielvariable geht unter der Berücksichtigung ihrer Wechselwirkungen in den Pfadanalysen stark zurück. So verringert sich der Zusammenhang zwischen Schulform und politischem Interesse zugunsten von politischem Wissen von r = .11 auf β = .06.

In der deutschen Untersuchung wird das politische Interesse maßgeblich durch politisches Wissen (β = .17) und das Geschlecht (β = .16) beeinflusst. Die Jungen sind somit im Gegensatz zur georgischen Untersuchung stärker an Politik interessiert als die Mädchen. Demokratische Kompetenz beeinflusst das politische Interesse positiv mit β = .08, was auch für das Bildungsniveau der Eltern (β = .13) zutrifft. Der Einfluss der Schulform ist hingegen schwach ausgeprägt (β = .03). Wahrscheinlich geht die Korrelation wie auch in der georgischen Untersuchung zugunsten des politischen Wissens zurück, das wiederum in beiden Untersuchungen sehr stark mit der Schulform zusammenhängt.

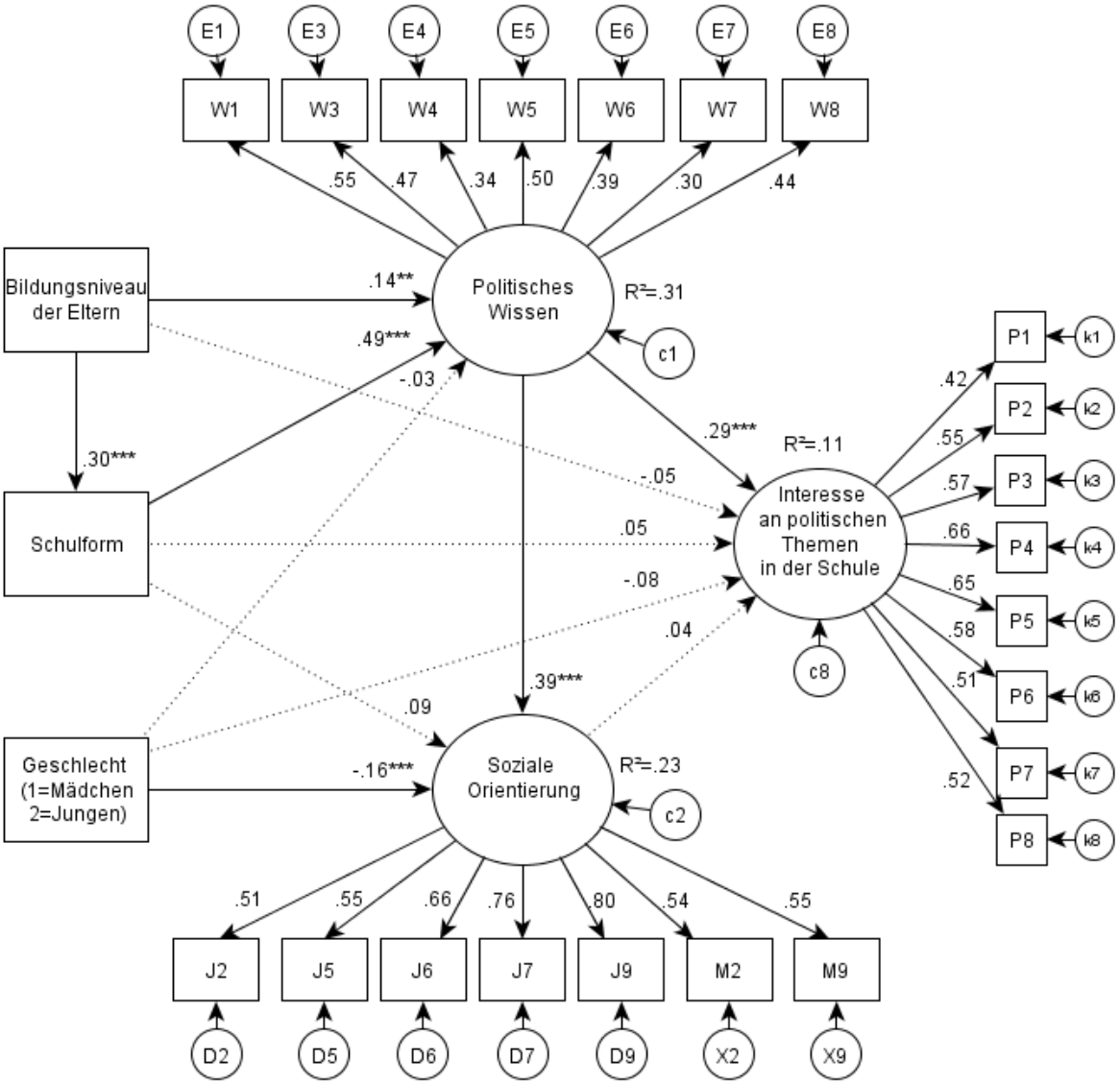
Zur Beurteilung des Strukturmodells „politisches Interesse" muss kritisch angemerkt werden, dass nur 3 % der Varianz des „politischen Interesses" durch die fünf, diesem Konstrukt zugewiesenen Größen „politisches Wissen", „Bildungsniveau der Eltern", „Geschlecht", „Schulform" und „soziale Orientierung" erklärt wird.[84] Vermutlich ist die schwache Varianzaufklärung durch die Operationalisierung der manifesten Variable „politisches

[84] Zur Interpretation der *„Squared multiple Correlations"* (SMC) (R^2): Die von mir zur Strukturgleichungsanalyse herangezogenes Programm AMOS führt die Signifikanzprüfung für die SMC nicht durch. Laut Weiber/Mühlhaus (2010: 18) können die SMC analog zum Bestimmtheitsmaß (R^2) bei der linearen Regression interpretiert und bewertet werden. Damit würde im vorliegenden Fall die Variable „politisches Interesse" mit dem Strukturmodell zu r = .17 korrelieren, was als eine sehr geringe Korrelation zu bezeichnen ist (Weiber/Mühlhaus 2010: 11). Eine andere Möglichkeit die R^2-Werte zu interpretieren besteht darin, auf Empfehlungen zurückzugreifen. Weiber/Mühlhaus ziehen dazu die von Chin beurteilte Richtwerte heran. Demnach gelten R^2-Werte von .19 als „schwach", von .33 als „moderat" und von .66 als subtantiell (Weiber/Mühlhaus 2010: 18 und Chin 1998: 323).

Interesse“ verursacht.[85] Es kann davon ausgegangen werden, dass die Variable „politisches Interesse“ durch das Item „wie stark interessierst du dich für Politik“ nicht angemessen erfasst ist.

Eine weitere Möglichkeit, sich dem „politischen Interesse“ der georgischen Jugendlichen anzunähern, bietet das Pfadmodell „Interesse an politischen Themen in der Schule“.

Abbildung 9.4: Das Pfadmodell *„Interesse an politischen Themen in der Schule“*



Gütekriterien:	**Signifikanzniveaus:**	**Pfade:**
CMIN/DF = 1.532	***Sign.niveau auf p < 0,01	____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
CFI = .940	** Sign.niveau auf p < 0,05	------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
RMSEA = .031	* Sign.niveau auf p < 0,1	……. nicht signifikant

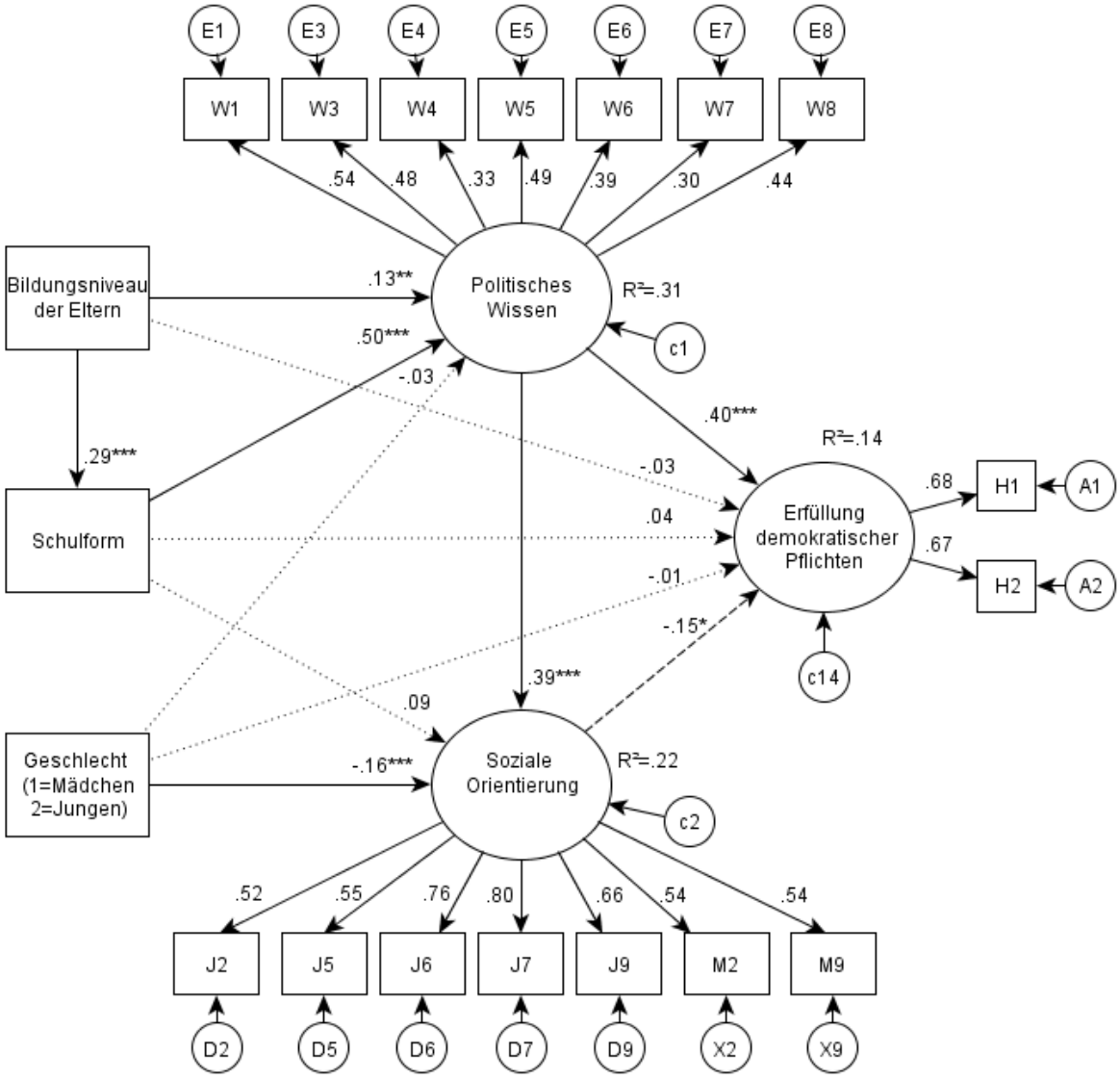
Zwar darf in diesem Modell die Varianzaufklärung der Kriteriumsvariable (R^2 = .11) im Strukturmodell als „schwach“ bezeichnet werden (Chin 1998: 323) und das Meßmodell

[85] „Politisches Interesse“ wurde durch die Frage „Wie stark interessierst du dich für Politik“ erfasst (vgl. Fragebogen im Anhang / Teil 3).

zeichnet sich ebenfalls durch mäßige Varianzaufklärung aus (18 bis 44 %). Dennoch ist bezeichnend, dass hier ebenfalls das „politische Wissen“ als einzige Variable mit ß = .29 das Signifikanzniveau (auf 1 %) erreicht. D. h., dass das politische Wissen in der georgischen Untersuchung zumindest tendenziell das politische Interesse von Jugendlichen maßgeblich fördert.

Im Folgenden werden die Pfadmodelle für die Skala „politische Handlungsbereitschaft“ vorgestellt. Diese wurde in vier Unterskalen unterteilt, um eventuelle Differenzen in der politischen Handlungsbereitschaft, wie zwischen konventioneller und nicht konventioneller Handlungsbereitschaft sowie zwischen friedlichen und illegalen politischen Aktivitäten, herauszuarbeiten. Die explorative Faktorenanalyse sowie die guten Fit-Werte der einzelnen Modelle sprechen zunächst für die Sinnhaftigkeit dieser Differenzierung.

Abbildung 9.5: Das Pfadmodell *„Erfüllung demokratischer Pflichten“*



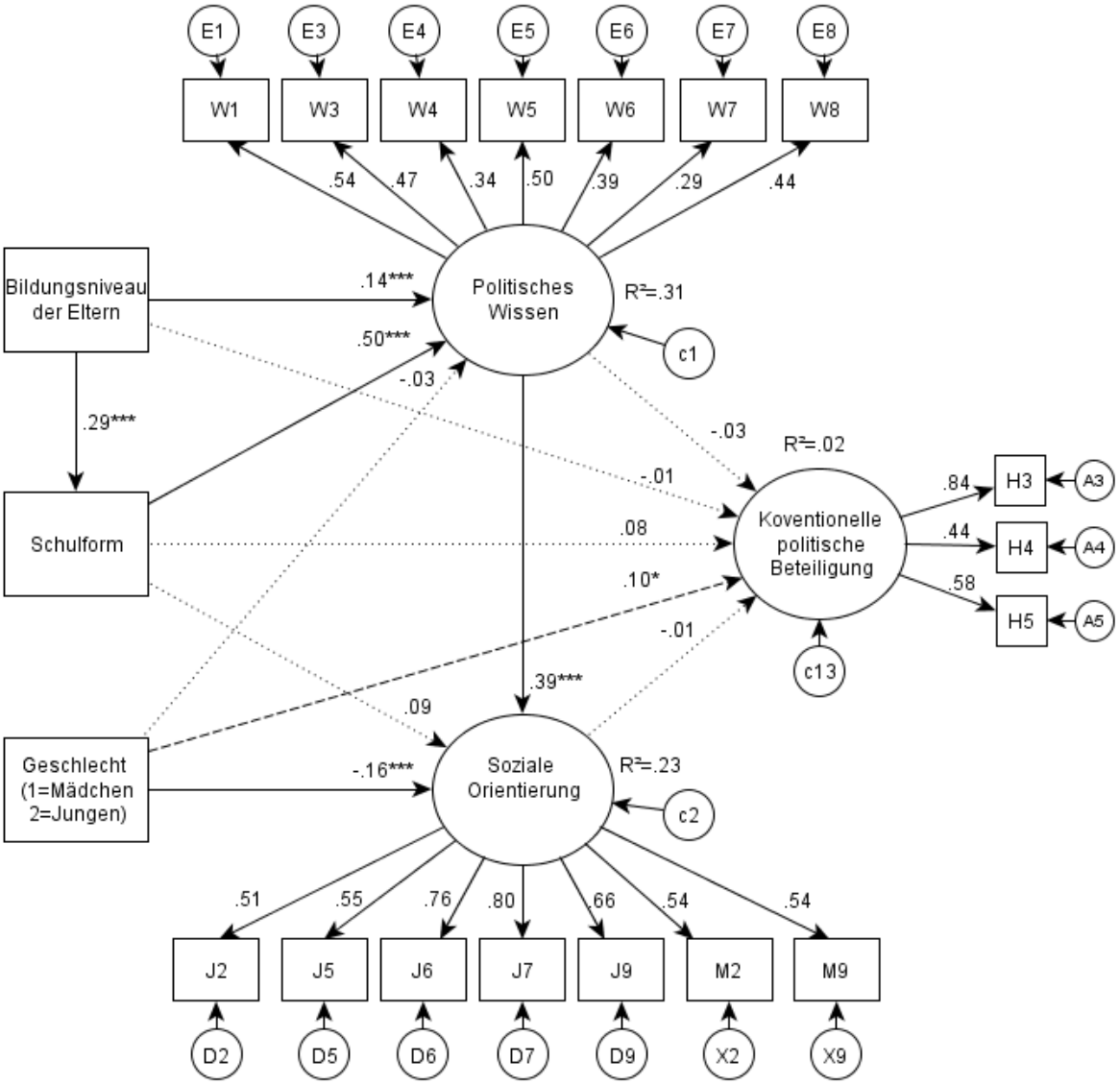
Gütekriterien:	**Signifikanzniveaus:**	**Pfade:**
CMIN/DF = 1.331	***Sign.niveau auf p < 0,01	____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
CFI = .970	** Sign.niveau auf p < 0,05	------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
RMSEA = .025	* Sign.niveau auf p < 0,1	……. nicht signifikant

Die Skala „Erfüllung demokratischer Pflichten“ besteht aus zwei Items „zur Parlamentswahl gehen“ und „mich vor der Wahl über Kandidaten informieren“. Als einziger Prädiktor zeigt die Variable „politisches Wissen“ einen starken und hochsignifikanten Einfluss von β = .40 auf die Erfüllung demokratischer Pflichten. Die Jugendlichen, die politisch mehr wissen, sind eher bereit wählen zu gehen und sich vor der Wahl über die Kandidaten zu informieren. Vermutlich steigt mit dem Wissen über staatliche und demokratische Strukturen das Bewusstsein über die Wichtigkeit von Wahlen und das eigene Wahl- bzw. Stimmverhalten. Alle anderen potenziellen Prädiktoren zeigen einen sehr schwachen bis keinen Einfluss und die Zusammenhänge sind nicht signifikant. Bei einfachen bivariaten Korrelationen zeigt sich ein zusätzlicher Einfluss der Variablen Schulform mit r = .17, der sich jedoch in der Pfadanalyse nur noch indirekt über das politische Wissen mit ß = .20 (0,50 · 0,40) zeigt. Der direkte Einfluss ist nicht signifikant.

Der Einfluss der Variablen „soziale Orientierung“ auf die „Erfüllung demokratischer Pflichten“ steigt im Vergleich zu den einfachen bivariaten Korrelationsrechnungen von r = .05 auf β = -.15 im Pfadmodell (tendenziell signifikant). Dieser negative Zusammenhang kann als Bestätigung für den oben diskutierten Befund gesehen werden, dass sozial orientierte Jugendliche sich eher weniger für die „große“ Politik interessieren. Wie in Kapitel 9.1 bereits diskutiert wurde, zeigen politisch interessierte Jugendliche weniger Bereitschaft zum sozialen Engagement und umgekehrt interessieren sich sozial engagierte Jugendliche weniger für die „großen“ Themen der Politik. Somit ist es als Erklärungsansatz denkbar, dass sozial orientierte Jugendliche, die zugleich politisch weniger interessiert sind, auch weniger bereit sind demokratische Pflichten zu erfüllen als andere Jugendliche.

In der deutschen Untersuchung zeigt sich ebenfalls ein starker Einfluss von politischem Wissen auf die Bereitschaft der Jugendlichen demokratische Pflichten zu erfüllen (β = .33). Zwar gehen auch hier die Beta-koeffizienten in den Pfadanalysen im Vergleich zu den Produkt-Moment-Korrelationen zugunsten des politischen Wissens zurück, es bleiben jedoch Zusammenhänge von β = .10 und β = .12 zwischen dem Bildungsniveau der Eltern, demokratischen Kompetenzen und der Bereitschaft demokratische Pflichten zu erfüllen, bestehen.

Abbildung 9.6: Das Pfadmodell *„konventionelle politische Beteiligung“*



Gütekriterien:	**Signifikanzniveaus:**	**Pfade:**
CMIN/DF = 1.534	***Sign.niveau auf p < 0,01	____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
CFI = .950	** Sign.niveau auf p < 0,05	------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
RMSEA = .031	* Sign.niveau auf p < 0,1	……. nicht signifikant

Zwischen der Skala „konventionelle politische Beteiligung“ und den sozialen Hintergrundvariablen konnte kein signifikanter Zusammenhang gefunden werden. Mit β = .10 übt das Geschlecht im Vergleich zu den anderen Prädiktoren am deutlichsten Einfluss auf die konventionelle politische Beteiligung aus. Das heißt, dass Jungen tendenziell bereiter sind für ein politisches Amt im Ort zu kandidieren, in eine politische Partei einzutreten oder an Zeitungen Briefe über soziale oder politische Probleme zu schreiben als Mädchen. Die Schulform mit β = .08 erklärt als nächster Prädiktor einen geringen Teil der Varianz. Das sind die eher leistungsorientierten Jugendlichen, die nach eigener Einschätzung länger in der schulischen bzw. akademischen Laufbahn bleiben wollen. Politisches Wissen hingegen, das

mit β = .40 die Bereitschaft zur Erfüllung demokratischer Pflichten wie wählen gehen gut erklärt, führt nicht dazu, dass die politisch besser gebildeten Jugendlichen in eine Partei eintreten oder für ein politisches Amt kandidieren wollen. Der β-Pfad zwischen politischem Wissen und der Bereitschaft zur konventionellen politischen Beteiligung beträgt β = -.03. Ebenfalls negativ fallen die β-Pfade zwischen konventioneller politischen Beteiligung und dem Bildungsniveau der Eltern mit β=-.01 sowie der sozialen Orientierung mit β=-.01 aus.

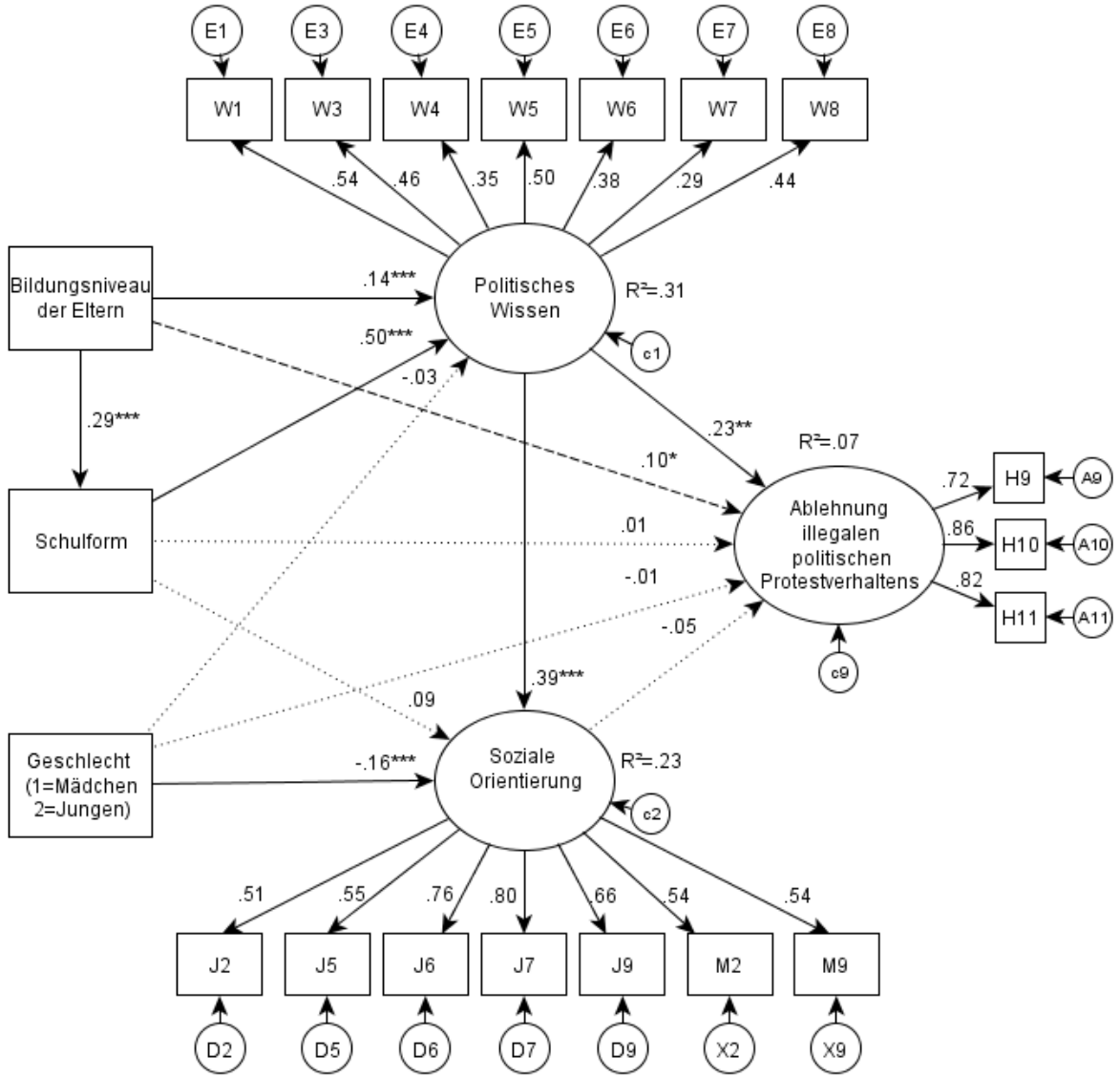
In der deutschen Untersuchung ergibt sich insofern ein ähnliches Bild, dass hier ebenfalls keine der fünf erklärenden Variablen einen signifikanten Einfluss auf die Bereitschaft zur konventionellen politischen Beteiligung ausübt. Tendenziell ist es das Bildungsniveau der Eltern mit β = .08 sowie die demokratischen Kompetenzen mit β = .07, die diese politische Beteiligungsform partiell erklären. Politisches Wissen wirkt sich hier mit β = -.07 wie in der vorliegenden Untersuchung eher negativ auf die aktive politische Beteiligung aus (Oesterreich 2002: 215).

Das liegt daran, dass sowohl in der deutschen als auch in der georgischen Untersuchung ein sehr geringer Anteil der Jugendlichen bereit ist, für ein politisches Amt im Ort zu kandidieren, in eine politische Partei einzutreten oder an Zeitungen Briefe über soziale oder politische Probleme zu schreiben. Dementsprechend kann nur ein sehr geringer Anteil der Varianz erklärt werden (Oesterreich 2002: 215).

In der georgischen Untersuchung zeigt sich im Pfadmodell, dass nur 2 % der Varianz der Variable „konventionelle politische Beteiligung“ durch die ihr zugewiesenen Prädiktoren erklärt werden kann. Das Gesamtkonstrukt kann dennoch als tragfähig bezeichnet werden, da die latente Variable „konventionelle politische Beteiligung“ einen relativ großen Varianzanteil der drei manifesten Variablen H3, H4 und H5 (jeweils 70, 20 und 34 %) erklärt.

Dies gilt ebenfalls für das Pfadmodell „Ablehnung illegalen politischen Protestverhaltens“. Es kann durch das Pfadmodell nur 7 % der Varianz der latenten Kriteriumsvariable „Ablehnung illegalen politischen Protestverhaltens“ aufgeklärt werden. Das Konstrukt „Ablehnung illegalen politischen Protestverhaltens“ deckt jedoch wie den standardisierten Regressionsgewichten in der Abbildung 9.6 entnommen werden kann den überwiegenden Teil der Varianzen (jeweils 52, 74 und 67 %) von den Indikatorvariablen (H9, H10 und H11) des Messmodells ab und kann somit als ein guter Konstrukt bezeichnet werden.

Abbildung 9.7: Das Pfadmodell *„Ablehnung illegalen politischen Protestverhaltens“*

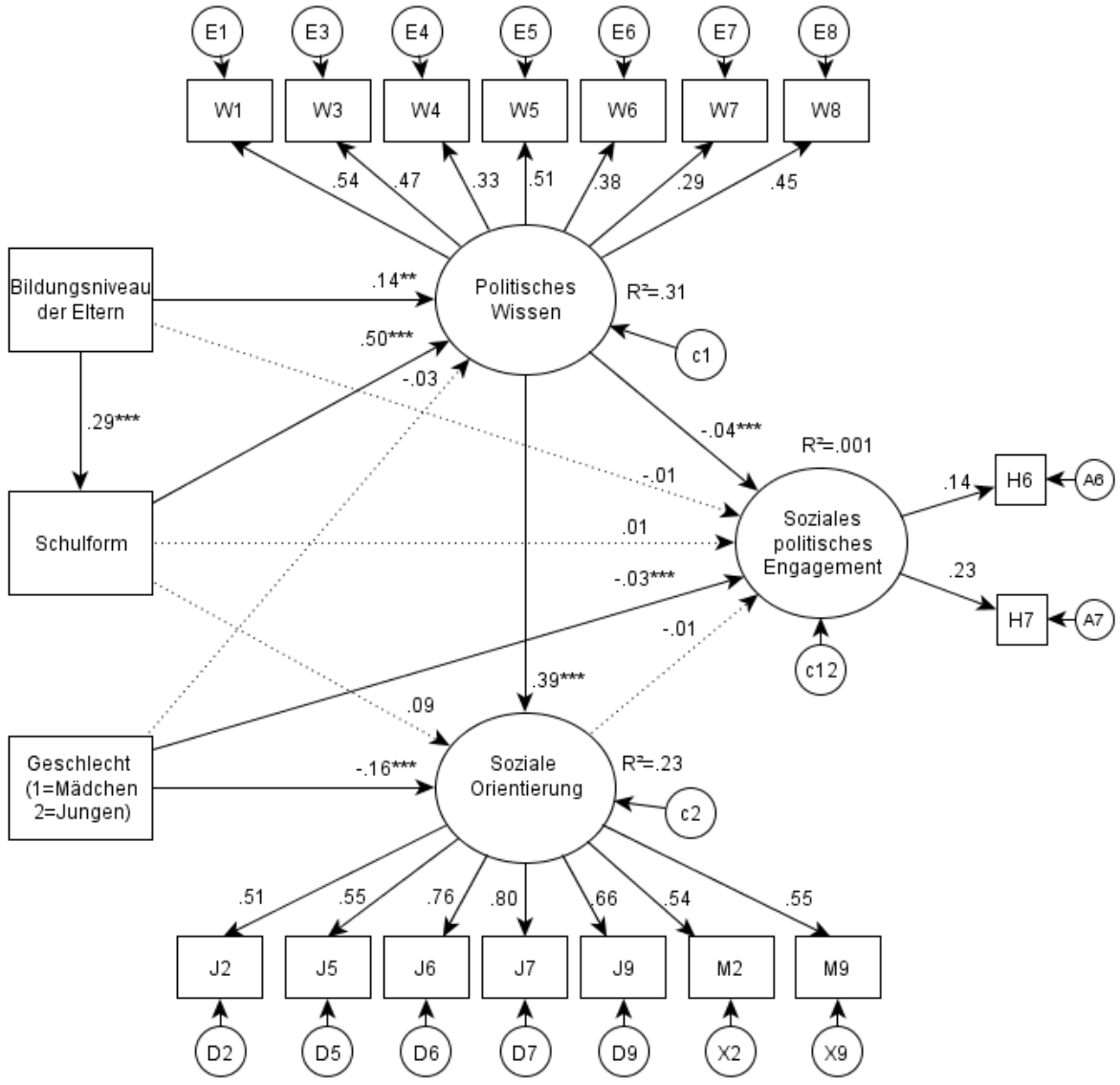


Gütekriterien:	**Signifikanzniveaus:**	**Pfade:**
CMIN/DF = 1.354	***Sign.niveau auf p < 0,01	____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
CFI = .973	** Sign.niveau auf p < 0,05	------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
RMSEA = .026	* Sign.niveau auf p < 0,1	……. nicht signifikant

Politisches Wissen und die Ablehnung illegalen politischen Protestverhaltens hängen signifikant stark zusammen (β = .23). Das heißt, mehr politisches Wissen führt zur strikteren Ablehnung von illegalem politischen Protestverhalten ebenso wie eine höhere Bildung der Eltern (β = .10). Diese Jugendliche lehnen es ab, aus Protest Gebäude zu besetzen oder den Verkehr zu blockieren. In der deutschen Untersuchung kommt zum Einfluss von politischem Wissen mit β = .13 der Einfluss von demokratischen Kompetenzen mit β = .19 hinzu. In der georgischen Untersuchung führt in den einfachen Korrelationsrechnungen soziale Orientierung mit r = .09 ebenfalls tendenziell eher zur Ablehnung von illegalem politischem Protestverhalten, geht jedoch in der Pfadanalyse zurück auf β = -.05.

Die Varianz einer weiteren Unterskala „soziales politisches Engagement“ wird durch die in das Strukturgleichungsmodell einbezogenen Variablen überhaupt nicht aufgeklärt, was offenbar an der Operationalisierung dieser Skala liegt (vgl. Abbildung 9.8). Im Messmodell zeigt sich dementsprechend, dass die latente Variable „soziales politisches Engagement“ nur 2 bzw. 5 % der Indikatorvariablen H6 und H7 aufklärt. Demzufolge sind die Korrelationen, die sich im Pfadmodell zeigen, als praktisch nicht bedeutsam einzustufen. Dasselbe gilt für das Pfadmodell „friedliches politisches Protestverhalten“ (vgl. Abbildung 9.9).

Abbildung 9.8: Das Pfadmodell *„Soziales politisches Engagement“*

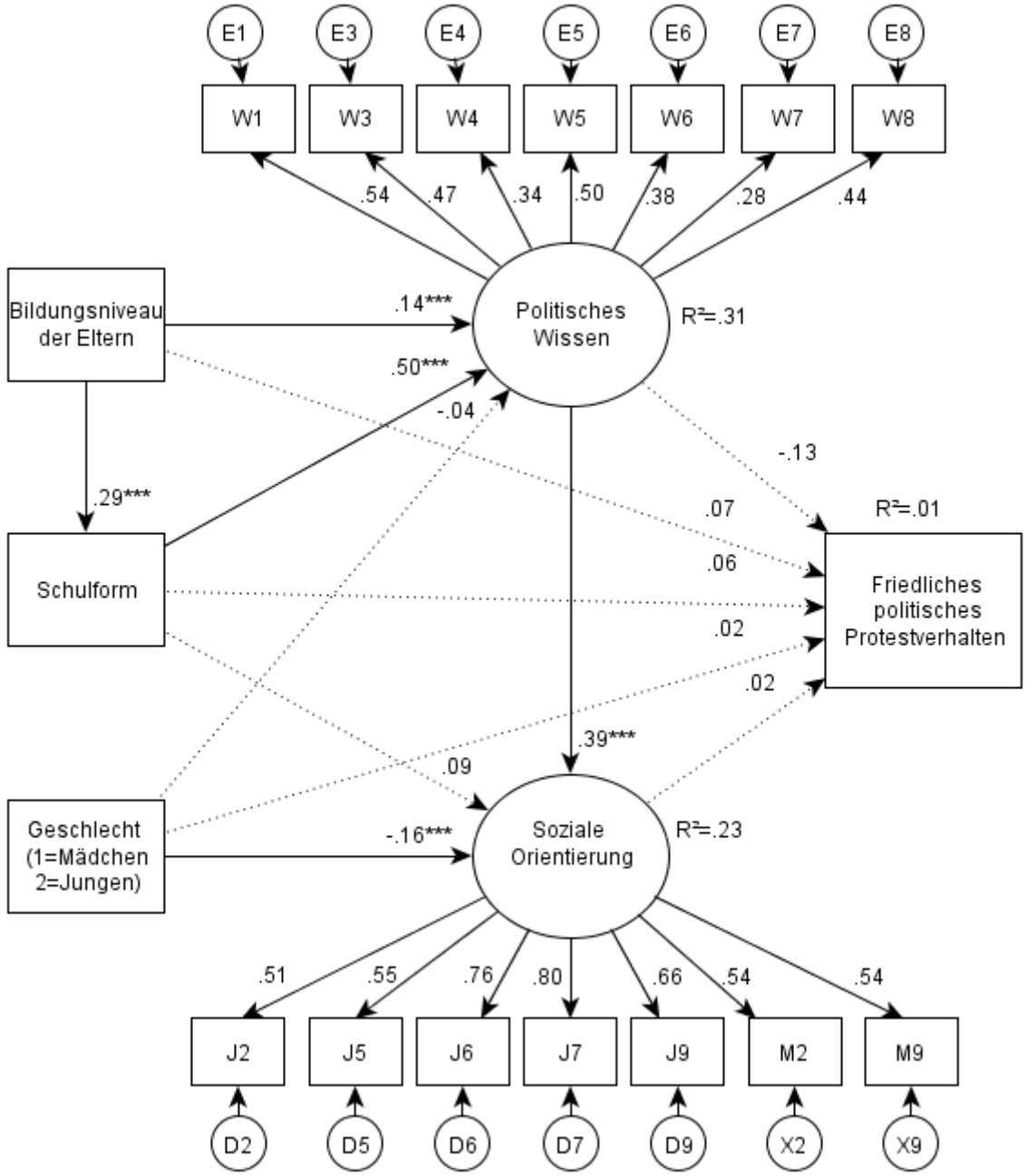


Gütekriterien:
CMIN/DF = 1.393
CFI = .966
RMSEA = .027

Signifikanzniveaus:
***Sign.niveau auf p < 0,01
** Sign.niveau auf p < 0,05
* Sign.niveau auf p < 0,1

Pfade:
____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
……. nicht signifikant

Abbildung 9.9: Das Pfadmodell *„Friedliches politisches Protestverhalten“*



Gütekriterien:	**Signifikanzniveaus:**	**Pfade:**
CMIN/DF = 1.475	***Sign.niveau auf p < 0,01	____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
CFI = .959	** Sign.niveau auf p < 0,05	------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
RMSEA = .030	* Sign.niveau auf p < 0,1	……. nicht signifikant

In der deutschen Untersuchung beeinflusst das politische Wissen soziales politisches Engagement negativ mit β = -.14 und kaum das friedliche politische Protestverhalten (β = .05). Im Gegensatz dazu stehen demokratische Kompetenzen,[86] welche als einzige Variable soziales Handeln maßgebend fördern (β = .24), ebenso sind Mädchen engagierter als

[86] Demokratisch kompetente Jugendliche sind in der deutschen Untersuchung zugleich auch sozial kompetente

Jungen (β = .-17). Demokratische Kompetenzen beeinflusst zudem das friedliche politische Protestverhalten mit β = .13 positiv (Oesterreich 2002: 218). Es muss angemerkt werden, dass „friedliches politisches Protestverhalten“ in der deutschen Untersuchung mit zwei Items operationalisiert wurde.

In der georgischen Untersuchung zeigt sich insgesamt politisches Wissen als eine ausschlaggebende erklärende Variable für die meisten Formen (sowohl konventionelle als unkonventionelle) der politischen Beteiligung. Dies gilt für die „Erfüllung demokratischer Pflichten“ wie „zur Parlamentswahl gehen“ und „sich vor der Wahl über Kandidaten informieren“ als auch für die „Ablehnung illegalen politischen Verhaltens“ wie Protestparolen auf Wände sprühen, aus Protest den Verkehr blockieren und aus Protest öffentliche Gebäude besetzen. Bei beiden Formen des politischen Protestverhaltens zeigt der familiäre Hintergrund eine, wenn auch untergeordnete Rolle. Das höhere Bildungsniveau der Eltern führt tendenziell zur Ablehnung von illegalen politischen Aktivitäten. Die Variable Geschlecht beeinflusst „konventionelle politische Beteiligung“ wie für ein politisches Amt im Ort zu kandidieren und in eine politische Partei einzutreten. D.h., dass die Jungen eher bereit sind konventionelle politische Beteiligungsformen zu ergreifen und beispielsweise in eine politische Partei einzutreten als die Mädchen.

Den Einfluss der Hintergrundvariablen „politisches Wissen“ auf die meisten Formen der politischen Beteiligung haben die georgische und die deutschen Untersuchungen gemeinsam. Der Hauptunterschied besteht darin, dass in der deutschen Untersuchung im Gegensatz zur georgischen ein weiterer Prädiktor, die „demokratische Kompetenzen“ als die stärkere erklärende Hintergrundvariable fungieren.

Des Weiteren bestätigt sich in der vorliegenden Untersuchung die Erkenntnis der deutschen Untersuchung, dass sich politische Beteiligungsformen nicht in konventionelle und unkonventionelle Beteiligungsformen einteilen lassen. Die Annahme (Oesterreich 2002: 218) dass die Items aus den Skalen „Erfüllung demokratischer Pflichten“ und „aktive konventionelle politische Beteiligung“ sich auf der einen Seite als konventionelle politische Beteiligungsformen und die Items aus den Skalen „soziales Engagement“, „friedliches Protestverhalten“ und „illegales politisches Protestverhalten“ auf der anderen Seite als unkonventionelle politische Beteiligungsformen klassifizieren lassen würden, kann aufgrund der vorgenommenen Pfadanalysen weder in der deutschen noch in der georgischen

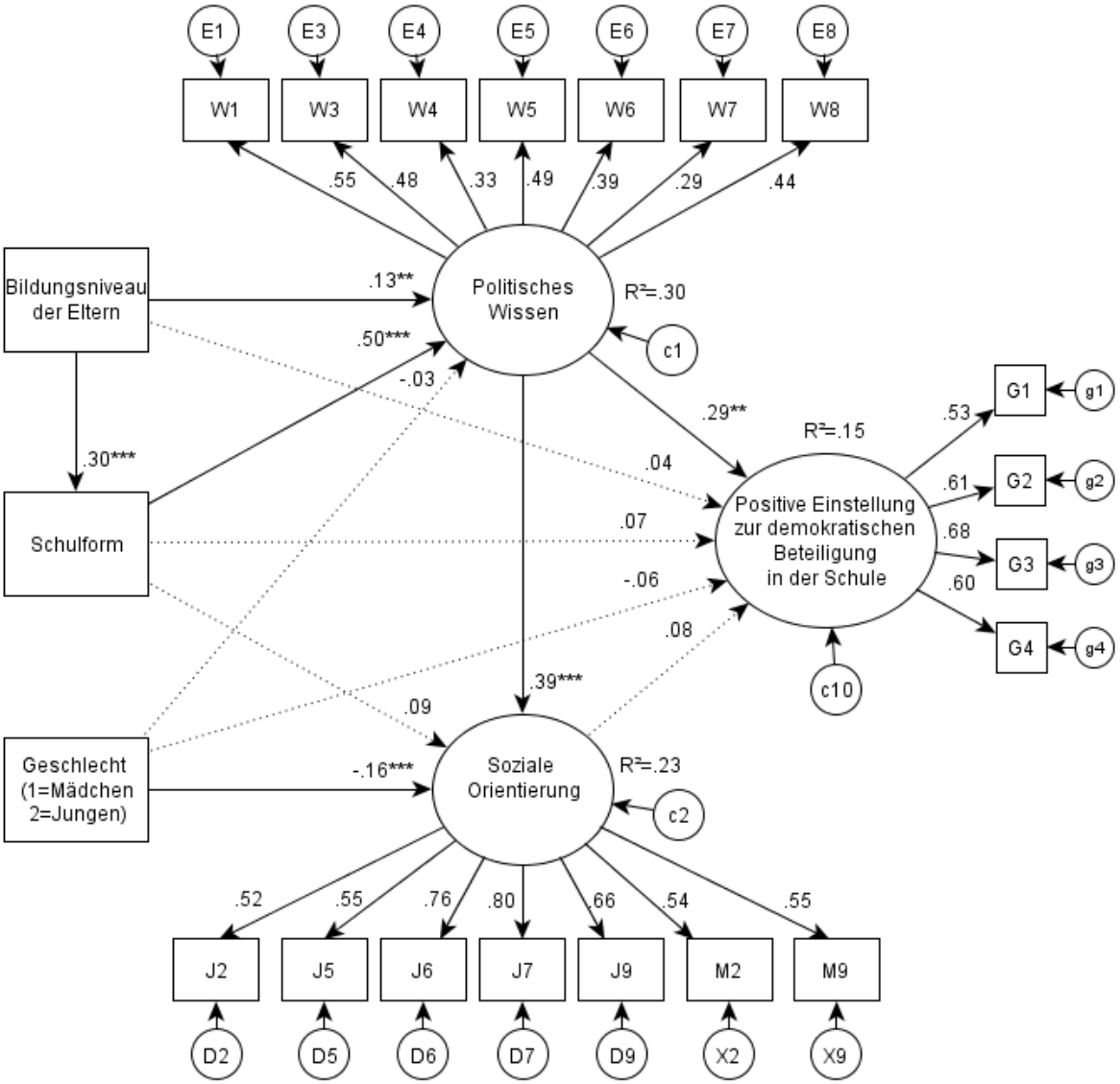
---

Jugendliche. Das liegt mit hoher Wahrscheinlichkeit an der Operationalisierung der Skala „demokratische Kompetenzen.“ Sie setzt sich unter anderem aus Items wie „ich kann mich gut in andere hineinversetzen und verstehen, was sie tun“ , „ich versuche Kompromisse zu schließen“ oder „ich kann akzeptieren, dass andere Menschen andere Ansichten als ich habe“ zusammen. Zur Operationalisierung der Skala „demokratische Kompetenzen“ siehe auch Kapitel 7.3.2 „Beschreibung der Skalen“.

Untersuchung bestätigt werden. Während Jugendliche, die über mehr politisches Wissen verfügen, sich auch bereit erklären, ihre „demokratische Pflichten“ wie wählen gehen, zu erfüllen, hat das politische Wissen keinerlei Einfluss auf aktive politische Beteiligungsformen wie in eine politische Partei einzutreten oder für ein politisches Amt zu kandidieren (hier scheint eher die Variable Geschlecht ein ausschlaggebender Faktor zu sein).

Bei den sogenannten unkonventionellen Beteiligungsformen zeichnet sich allerdings ein eher ambivalentes Bild ab. In der georgischen Untersuchung wurde aufgrund der sehr geringen Varianzaufklärung davon abgesehen Pfadmodelle „soziales politisches Engagement“ und „friedliches politisches Protestverhalten“ zu analysieren. Bei der Variablen illegales politisches Protestverhalten stehen politisches Wissen und das Bildungsniveau der Eltern als erklärenden Variablen im Vordergrund. Demnach führen mehr politisches Wissen und ein höheres Bildungsniveau der Eltern zur Ablehnung von illegalem politischem Protestverhalten. In der deutschen Untersuchung hingegen stehen demokratische Kompetenzen als erklärende Variable im Vordergrund. Demokratisch kompetente Jugendliche lehnen illegales politisches Protestverhalten ab, befürworten jedoch sowohl friedliches Protestverhalten als auch soziales Engagement (Oesterreich 2002: 218).

Abbildung 9.10: Das Pfadmodell *„Positive Einstellung zur demokratischen Beteiligung in der Schule“*

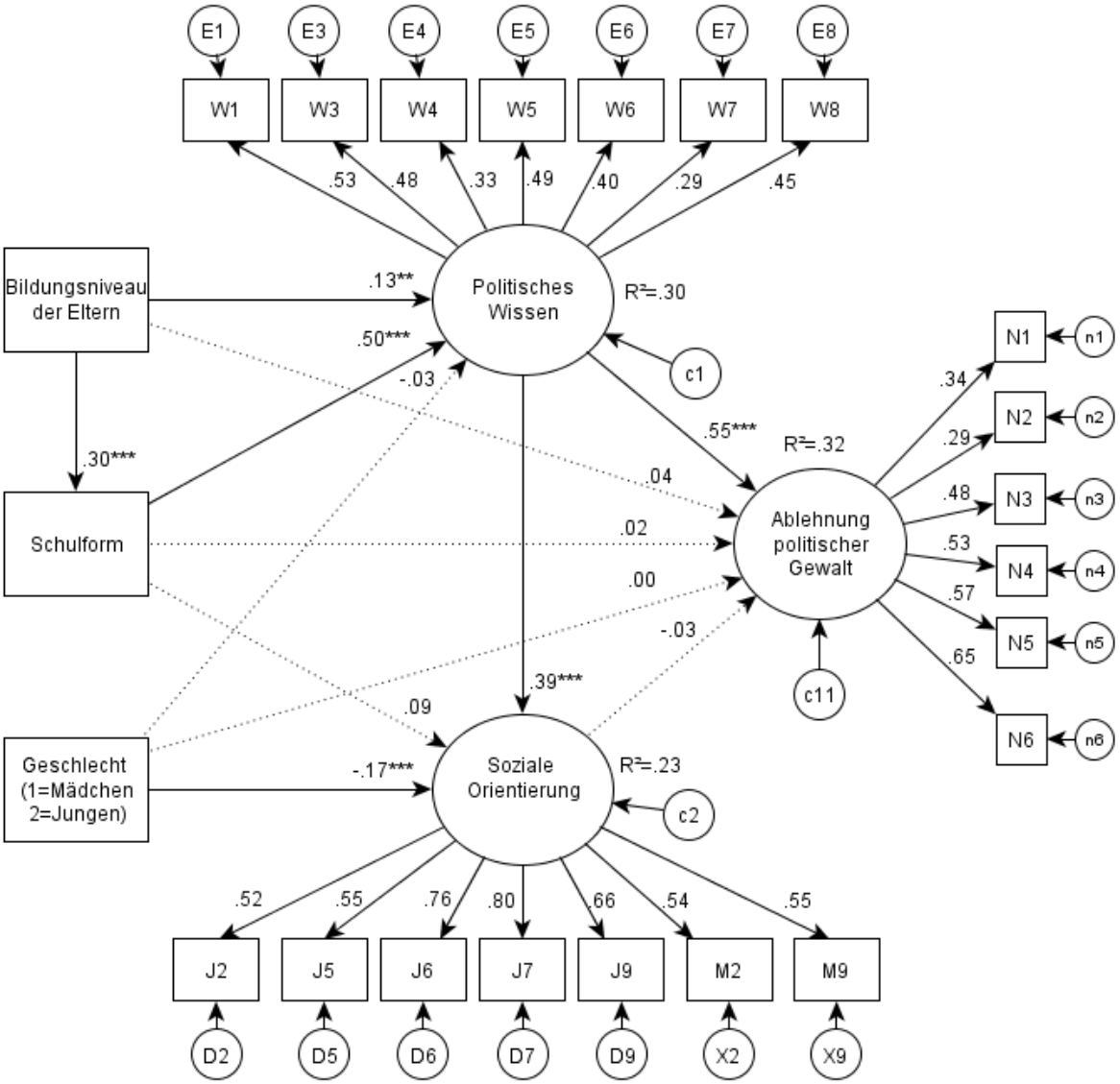


Gütekriterien:	**Signifikanzniveaus:**	**Pfade:**
CMIN/DF = 1.451	***Sign.niveau auf p < 0,01	____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
CFI = .956	** Sign.niveau auf p < 0,05	------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
RMSEA = .029	* Sign.niveau auf p < 0,1	……. nicht signifikant

Diese Tendenz setzt sich im Pfadmodell „Positive Einstellung zur demokratischen Beteiligung in der Schule“ fort. Während in der deutschen Untersuchung vor allem demokratisch kompetente Jugendliche einer gemeinsamen Interessenartikulation von Schülerinnen und Schülern mit β = .23 positiv gegenüberstehen (und politisches Wissen mit β = .07 nur einen geringen Einfluss zeigt), hat in der georgischen Untersuchung vorrangig das politische Wissen Einfluss darauf, ob die Jugendlichen eine positive Einstellung zur demokratischen Beteiligung von Schülerinnen und Schülern in der Schule entwickeln. Der Zusammenhang beträgt β = .29 und ist auf dem 5 %-Niveau signifikant. Soziale Orientierung übt keinen Einfluss darauf aus (β = .08), ob Jugendliche eine gemeinsame

Interessenartikulation von Schülerinnen und Schülern befürworten oder nicht. Dasselbe gilt für die anderen Prädiktorvariablen Geschlecht (β = .-06), Schulform und das Bildungsniveau der Eltern (β = .04).

Abbildung 9.11: Das Pfadmodell *„Ablehnung politischer Gewalt“*

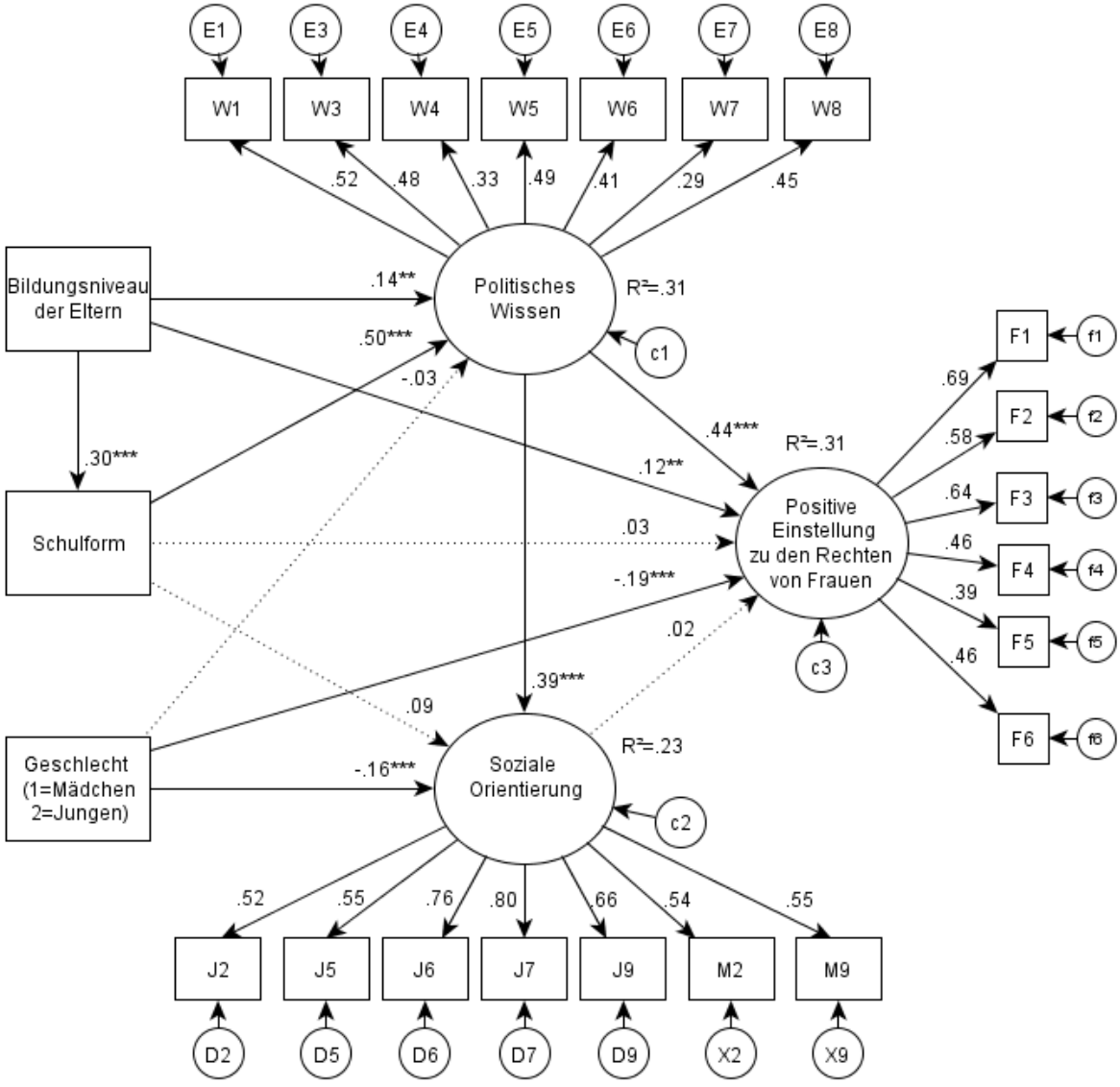


Gütekriterien:	**Signifikanzniveaus:**	**Pfade:**
CMIN/DF = 1.544	***Sign.niveau auf p < 0,01	____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
CFI = .937	** Sign.niveau auf p < 0,05	------- Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
RMSEA = .032	* Sign.niveau auf p < 0,1	……. nicht signifikant

Jugendliche, die über viel politisches Wissen verfügen, lehnen die Anwendung politischer Gewalt strikt ab. Die Korrelation zwischen den beiden Variablen beträgt β = .55 und ist hochsignifikant. Das heißt, dass Jugendliche mit mehr politischem Wissen in hohem Maße Items zugestimmt haben wie „Gewalt darf nur im Falle der Selbstverteidigung angewendet werden“, „in einer demokratischen Gesellschaft darf nur der Staat Gewalt anwenden“ oder „Verzicht auf Gewalt ist die beste Form, Gewalt zu beenden“, während sie gleichzeitig Items

wie „ein Verzicht auf die Anwendung von Gewalt kann Gewalt und Unfreiheit fördern“ ablehnten. Das Geschlecht (β = .00), soziale Orientierung (β = -.03; r=.20), die Schulform (β = .02; r=.28) und das Bildungsniveau der Eltern (β = .04; r=.12) spielen in bivariaten Rechnungen eine Rolle, in der Pfadanalyse hingegen kaum. Da die Skala „Ablehnung politischer Gewalt“ in der Pfadanalysen der deutschen Untersuchung nicht mit aufgenommen wurde, kann in dieser Hinsicht kein Vergleich zwischen der deutschen und georgischen Untersuchung vorgenommen werden.

Abbildung 9.12: Das Pfadmodell *„Positive Einstellung zu den Rechten von Frauen“*



Gütekriterien:
CMIN/DF = 1.574
CFI = .939
RMSEA = .033

Signifikanzniveaus:
***Sign.niveau auf p < 0,01
** Sign.niveau auf p < 0,05
* Sign.niveau auf p < 0,1

Pfade:
____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
……. nicht signifikant

Vor dem Hintergrund der vorausgegangenen Analysen verwundert es nicht, dass das politische Wissen ebenfalls einen starken und hochsignifikanten Einfluss darauf hat, wie

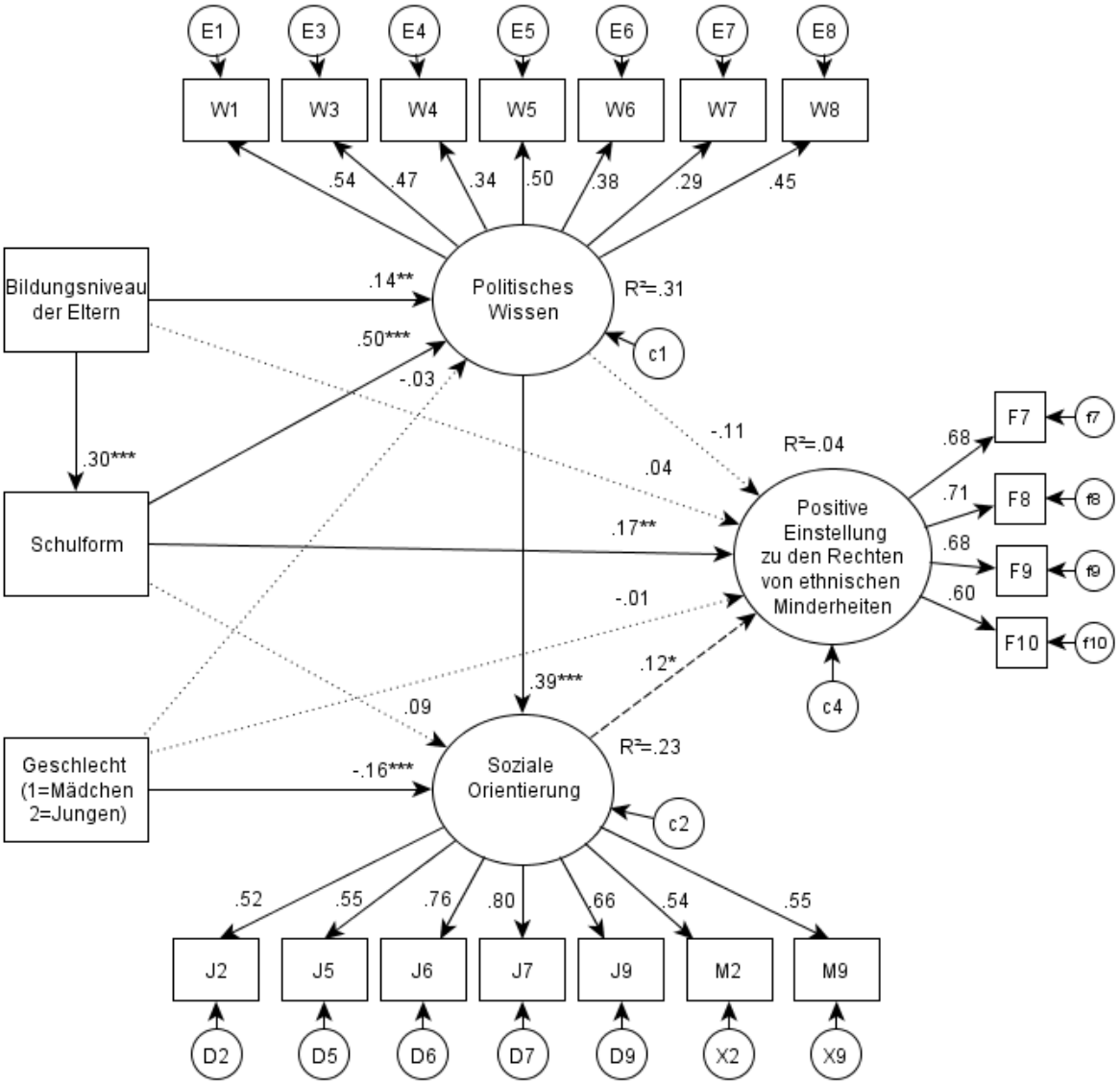
positiv die Jugendlichen zu den Rechten von Frauen eingestellt sind. Der Zusammenhang zwischen den Variablen „politisches Wissen“ und „Positive Einstellung zu den Rechten von Frauen“ beträgt β = .44. Im Gegensatz zu den anderen oben diskutierten Pfadmodellen üben jedoch auch andere Variablen wie das Geschlecht mit β = -.19 (signifikant auf 1% Niveau) und das Bildungsniveau der Eltern mit β = .12 (signifikant auf dem 5 %-Niveau) einen signifikanten Einfluss auf die „Einstellung zu den Rechten von Frauen“ aus. Jugendliche mit viel politischem Wissen und höherem sozialen Status (hohes Bildungsniveau der Eltern) befürworten die Gleichstellung von Frauen, wobei Mädchen in dieser Hinsicht einen stärkeren Gerechtigkeitssinn an den Tag legen als Jungen. Die Schulform (β = .03) und die soziale Orientierung (β = .02) üben in diesem Zusammenhang keinen Einfluss aus.

Das Pfadmodell zur „positiven Einstellung zu den Rechten von Frauen“ gehört zu den Modellen, deren β-Pfade zwischen den fünf erklärenden Variablen und der zentralen Variable „Gleichstellung von Frauen“ starke Abweichungen im Vergleich zu den einfachen Korrelationskoeffizienten aufweisen. So schrumpft der β-Pfad zwischen „Gleichstellung von Frauen“ und „sozialer Orientierung“ von r = .21 auf β = .02, zwischen „Gleichstellung von Frauen“ und „Schulform“ von r = .30 auf β = .03 und zwischen „Gleichstellung von Frauen“ und „Bildungsniveau der Eltern“ von r = .20 auf β = .12. Der β-Pfad zwischen „Gleichstellung von Frauen“ und „politischem Wissen“ erhöht sich zugunsten der letzteren von r = .38 auf β = .44, die Variable Geschlecht bleibt nahezu unverändert (r = -.21; β = -.19). Diese Abweichungen sind wahrscheinlich auf die starken Korrelationen zwischen den erklärenden Variablen zurückzuführen. Vor allem die Variable Geschlecht spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle. Mädchen sind demnach sozial kompetenter als Jungen (β = -.17) und sie stehen zugleich stärker für die Gleichstellung von Frauen (β = -.19) ein als Jungen. Allerdings ändert sich dieses Bild teilweise, wenn indirekte und totale kausale Effekte im Strukturmodell berücksichtigt werden. Während die Prädiktorvariablen „Schulform“ und „Bildungsniveau der Eltern“ die Kriteriumsvariable auch indirekt beeinflussen (Schulform über das politische Wissen mit β = .22 und Bildungsniveau der Eltern ebenfalls über das politische Wissen mit β = .06), zeigt die Variable „Geschlecht“ nur eine direkte Wirkung. So beträgt der totale kausale Effekt der Variablen „Schulform“ auf die Zielvariable „positive Einstellung zu den Rechten von Frauen“ ß = .25 und ist damit etwas stärker ausgeprägt als der Einfluss der Variablen „Geschlecht“.

In der deutschen Untersuchung haben sowohl „demokratischen Kompetenzen“ mit β = .20 als auch „politisches Wissen“ mit β = .19 einen positiven Einfluss auf die Variable „Gleichstellung von Frauen“. Die Auswirkung der Variablen „Geschlecht“ kommt hier jedoch

am deutlichsten zum Ausdruck (β = -.31). Ähnlich wie in der georgischen Untersuchung sind Mädchen in Deutschland sozial kompetenter als Jungen (β = -.30) und zugleich befürworten sie die Gleichstellung von Frauen deutlich stärker als Jungen (β = .-31).

Abbildung 9.13: Das Pfadmodell *„Positive Einstellung zu den Rechten von ethnischen Minderheiten“*



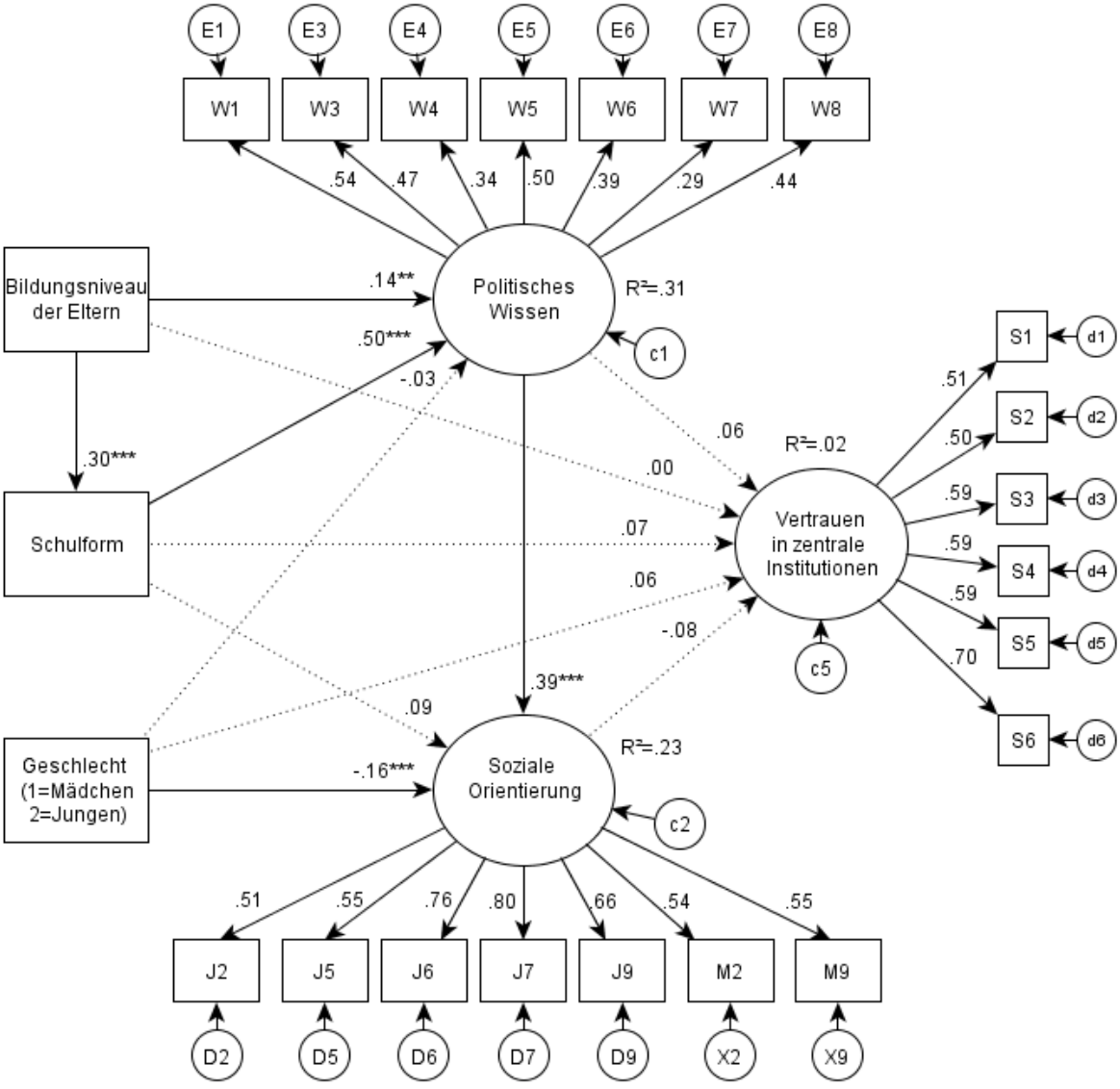
Gütekriterien:	**Signifikanzniveaus:**	**Pfade:**
CMIN/DF = 1.455	***Sign.niveau auf p < 0,01	____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
CFI = .958	** Sign.niveau auf p < 0,05	------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
RMSEA = .029	* Sign.niveau auf p < 0,1	……. nicht signifikant

Beim Pfadmodell zur positiven Einstellung zu den Rechten von ethnischen Minderheiten zeichnet sich ein anderes Bild ab. Hier kommen als erklärenden Variablen die Schulform (β = .17) und soziale Orientierung (β = .12) zum Ausdruck. Der negative Einfluss von politischem Wissen (β = -.11) ist nicht signifikant. Die Zusammenhänge sind schwach, wobei die Schulform als erklärende Variable einzig in diesem Modell ein Signifikanzniveau erreicht (in der Regel reduzierte sich der Einfluss der Variablen „Schulform“ in den Pfadmodellen auf

ein Minimum). Die Variable „soziale Orientierung“ erreicht den zweitstärksten Zusammenhang. Sozial eingestellte Jugendliche sind offenbar auch gegenüber ethnischen Minderheiten eher loyal und offen.

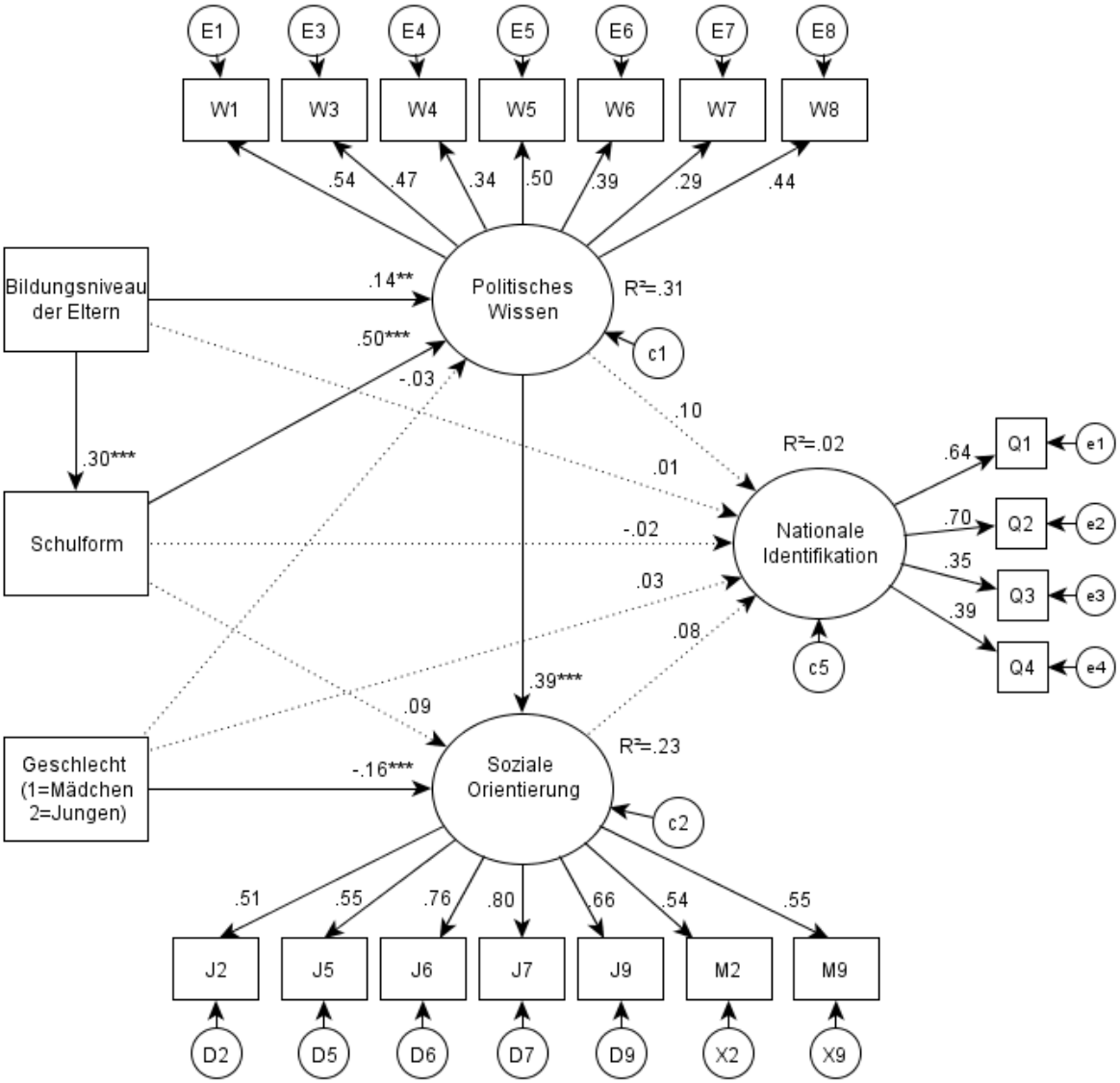
In der deutschen Untersuchung ergibt sich insofern ein ähnliches Bild, als die Variable „demokratische Kompetenzen“ einen deutlich stärkeren Einfluss auf die „positive Einstellung zu den Rechten von Ausländer/n/innen“ ausübt (β = .26) als politisches Wissen (β = .09). Das Bildungsniveau der Eltern wirkt sich sogar tendenziell negativ aus (β = -.05).

Abbildung 9.14: Das Pfadmodell *„Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen“*



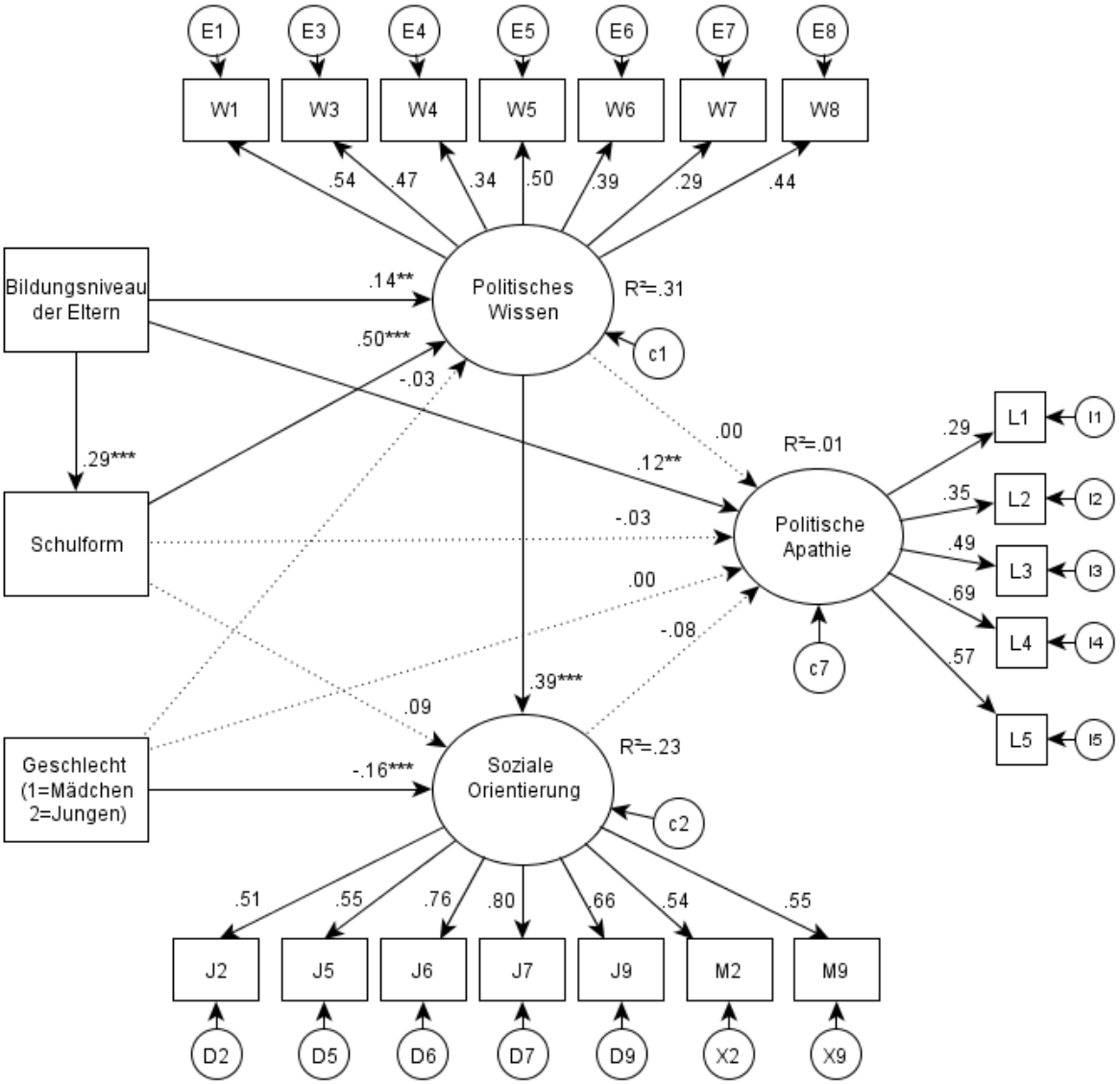
Gütekriterien:	**Signifikanzniveaus:**	**Pfade:**
CMIN/DF = 1.481	***Sign.niveau auf p < 0,01	____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
CFI = .949	** Sign.niveau auf p < 0,05	------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
RMSEA = .030	* Sign.niveau auf p < 0,1	……. nicht signifikant

Abbildung 9.15: Das Pfadmodell *„Nationale Identifikation“*



Gütekriterien:	**Signifikanzniveaus:**	**Pfade:**
CMIN/DF = 1.596	***Sign.niveau auf p < 0,01	____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
CFI = .937	** Sign.niveau auf p < 0,05	------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
RMSEA = .033	* Sign.niveau auf p < 0,1	……. nicht signifikant

Abbildung 9.16: Das Pfadmodell *„Politische Apathie“*



Gütekriterien:	**Signifikanzniveaus:**	**Pfade:**
CMIN/DF = 1.335	***Sign.niveau auf p < 0,01	____ Sign.niveau p < 0,01und p < 0,05
CFI = .96	** Sign.niveau auf p < 0,05	------ Sign.niveau (Tendenz) p < 0,1
RMSEA = .025	* Sign.niveau auf p < 0,1	……. nicht signifikant

Bei den Pfadmodellen „Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen“, „Nationale Identifikation“ und „politische Apathie“ konnte kein vorrangiger bzw. signifikanter Einfluss einer erklärenden Variablen gefunden werden (bis auf Bildungsniveau der Eltern“ auf die „politische Apathie“). Die drei Pfadmodelle zeichnen sich durch niedrige Varianzaufklärung aus (jeweils nur 2, 2, und 1%). Die einzelne Meßmodelle klären ebenfalls nur mäßige Varianzanteile der Indikatorvariablen auf. Die Pfadmodelle „Nationale Identifikation“ und „Politische Apathie“ weisen als Skalen sehr schwache Alpha-Reliabilitätswerte von $\alpha = .53$ und $\alpha = .60$ auf, was für eine Inkonsistenz des Antwortverhaltens der Jugendlichen auf die Items dieser Skalen spricht. Die Items der Skala „Vertrauen in zentrale gesellschaftliche

Institutionen“ weisen eine sehr geringe Zustimmung der Befragten auf, so dass es hier ebenfalls wenig Varianz erklärt wird.

In der deutschen Untersuchung führt mehr politisches Wissen zu geringerer nationaler Identifikation (β = .-16), steigert antizipierte Autonomie bzw. verringert politische Apathie (β = -.21), ebenso wie die demokratische Kompetenz (β = -.16), hat jedoch keine Auswirkungen auf das Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen (β = .01). In diesem Fall sind es eher demokratische Kompetenzen, die im Gegensatz zu den georgischen (β = -.08) bei den deutschen Jugendlichen zu mehr Vertrauen führen (β = .17).

Zusammenfassung: Der Einfluss der sozialen Hintergrundvariablen sowie des politischen Wissens und der Skala „Soziale Orientierung“ auf zentrale Ziele der politischen Bildung

In den Pfadanalysen wurde neben dem Einfluss der drei sozialen Hintergrundvariablen zusätzlich der Einfluss von politischem Wissen und sozialer Orientierung auf die zentralen Variablen der politischen Bildung untersucht. Wie Oesterreich zu Recht anmerkt, sind die beiden letzten Variablen bereits selbst Produkte der Bildungs-, aber auch durchaus von Sozialisationsprozessen und somit nicht unabhängig von den herangezogenen sozialen Hintergrundvariablen. Ähnlich wie in der deutschen Untersuchung ging es jedoch in der georgischen Untersuchung ebenfalls nicht darum, den Einfluss der sozialen Hintergrundvariablen und der beiden anderen Variablen (politisches Wissen und soziale Orientierung) miteinander zu vergleichen, sondern den „relativen Einfluss“ der fünf erklärenden Hintergrundvariablen auf die zu erklärenden Variablen der politischen Bildung zu untersuchen, wozu schließlich die Strukturgleichungsmodellierung herangezogen wurde.

Bevor die Ergebnisse der Pfadanalysen zusammengefasst werden, sollen in einem kurzen Überblick die Zusammenhänge zwischen den fünf Prädiktoren zur Sprache gebracht werden. Diese zum Teil starken Zusammenhänge, welche bereits in den einfachen bivariaten Korrelationsrechnungen zum Tragen gekommen sind, haben sich in den Pfadanalysen zum Teil drastisch verschoben. So hat sich der Zusammenhang zwischen Schulform und sozialer Orientierung mit der Einführung des Pfades zwischen sozialer Orientierung und politischem Wissen zugunsten des letzteren stark verringert.

Die Bildung der Eltern ist maßgebend für die Wahl der Schulform bzw. für die Entscheidung, ob die Jugendlichen länger in der schulischen und akademischen Laufbahn verbleiben wollen. Diese hängt wiederum stark mit politischem Wissen zusammen. Der direkte Einfluss der Variable Bildung der Eltern auf das politische

Wissen ist somit nicht sehr hoch, sie beeinflusst diese jedoch indirekt stark über die Variable Schulform. Der hohe Zusammenhang zwischen Schulform und politischem Wissen wiederum verwundert nicht, denn leistungsstarke Jugendliche, die akademische Ambitionen für die Zukunft hegen, erwerben wahrscheinlich grundsätzlich mehr Wissen und darunter auch mehr politisches Wissen als andere Jugendliche. Wenn auch eine bestimmte Beziehung zwischen den beiden Prädiktoren politisches Wissen und soziale Orientierung durchaus vorausgesetzt werden kann, leuchtet der hohe Zusammenhang zwischen politischem Wissen und sozialer Orientierung auf den ersten Blick nicht zwangsläufig ein. Als eine nahe liegende Erklärung drängt sich die Vermutung auf, dass (politisch) besser gebildete Jugendliche eher in der Lage wären politisch korrekte Antworten anzukreuzen als andere Jugendliche.

Erhärtend für diese Annahme könnten Befunde in der georgischen Untersuchung aus den Pfadanalysen herangezogen werden. Demnach konnte trotz des hohen Zusammenhangs von β = .39 keine Beziehung zwischen politischem Wissen und sozialer Orientierung in Bezug auf deren Einfluss auf die Kriteriumsvariablen der politischen Bildung gefunden werden. Die meisten zu erklärenden Variablen der politischen Bildung wie demokratische Einstellungen oder Ablehnung politischer Gewalt, auf die das politische Wissen einen signifikant hohen Einfluss ausübt, werden auf der einen Seite von sozialer Orientierung nicht beeinflusst. Auf der anderen Seite zeigt sich an zwei Pfadmodellen, in denen politisches Interesse und soziale Orientierung die Kriteriumsvariablen politisches Interesse und Erfüllung demokratischer Pflichten gegensätzlich beeinflussen, dass der oben erwähnte scheinbare Widerspruch nicht in erster Linie mit Konstruktproblem erklärt werden kann. Vielmehr entspricht dieser letztere Befund den Befunden aus den bivariaten Korrelationsrechnungen, wonach sozial engagierte Jugendliche nicht vorrangig politisch interessierte sind (vgl. Kapitel 9.1 und Analysen im vorliegenden Kapitel zu den Pfadmodellen 9.3 bzw. 9.5). Ein weiteres Pfadmodell, in dem soziale Orientierung einen tendenziell signifikanten Einfluss auf die Zielvariable ausübt, ist „positive Einstellung zu den Rechten von ethnischen Minderheiten“ (vgl. Pfadmodell 9.13). Während politisches Wissen in diesem Fall keinen signifikanten Einfluss zeigt, leuchtet es ein, dass sozial orientierte Jugendliche auch gegenüber den ethnischen Minderheiten offen und loyal eingestellt sind und ihnen die gleichen Rechte zugestehen wie anderen Menschen.

In den meisten Pfadmodellen jedoch kann kein direkter Einfluss der Variablen „soziale Orientierung“ festgestellt werden. Ihr Einfluss reduziert sich in den Pfadanalysen zugunsten von politischem Wissen auf ein Minimum.

Somit ist der zentrale Befund der georgischen Pfadanalysen bereits angesprochen worden. Der direkte Einfluss der erklärenden Variable politisches Wissen unter Kontrolle des Einflusses anderer erklärender Variablen auf die zentralen Variablen der politischen Bildung zieht sich wie ein roter Faden durch die gesamten Pfadanalysen. So beeinflusst politisches Wissen signifikant positiv die überwiegende Anzahl von zu erklärenden Variablen wie demokratische Einstellungen, politisches Interesse, Erfüllung demokratischer Pflichten, Ablehnung illegalen politischen Verhaltens, gemeinsame Interessenartikulation von Schülerinnen und Schülern, Gleichstellung von Frauen und Ablehnung von politischer Gewalt. Der Einfluss anderer Hintergrundvariablen auf die zu erklärenden zentralen Variablen der politischen Bildung erreicht hingegen kaum das Signifikanzniveau. Dies gilt, wie oben bereits diskutiert wurde, insbesondere für die Variable „soziale Orientierung“. Somit kann die, in diesem Kapitel aufgestellte Hypothese 15 nur zum Teil angenommen werden. Pfadanalysen bestätigen einen signifikanten Einfluss von „politischem Wissen“ auf die zentralen Ziele der politischen Bildung, nicht jedoch den Einfluss der „sozialen Orientierung“.

In der deutschen Untersuchung hingegen übt neben „politischem Wissen“ die Variable „demokratische Kompetenz“ zum Teil einen größeren Einfluss auf die zentralen Ziele der politischen Bildung als das politische Wissen, welchem ebenfalls eine tragende Bedeutung zukommt.

Für das Zustandekommen dieser unterschiedlichen Befunde können sicher mehrere Faktoren oder auch deren Zusammenspiel verantwortlich gemacht werden. Eine mögliche Erklärung liegt vermutlich in der unterschiedlichen Operationalisierung einiger Skalen in der georgischen und deutschen Untersuchung einerseits und andererseits daran, dass in der deutschen Untersuchung entgegen der ursprünglichen Annahme (Oesterreich 2002: 208) in den Pfadmodellen kein Pfad zwischen politischem Wissen und demokratischen Kompetenzen zugelassen wurde.

Die direkten Einflüsse der Prädiktorvariablen Bildungsniveau der Eltern und Schulform erreichen in den Pfadmodellen kaum Signifikanzniveaua (vgl. Tabelle 9.16), sie wirken jedoch indirekt über das politische Wissen auf die Kriteriumsvariablen. Die Variable Geschlecht beeinflusst die Einstellung zu den Rechten von Frauen auf dem Signifikanzniveau von 1 % (demnach befürworten Mädchen die Gleichstellung von

Frauen eher als die Jungen), wobei der indirekte kausale Effekt von der Variablen „Schulform“ noch höher ausfällt (siehe Analyse zum Pfadmodell 9.12).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der georgischen Untersuchung die Variable politisches Wissen als erklärende Variable für die zentralen Ziele der politischen Bildung am deutlichsten zum Ausdruck kommt. Sie beeinflusst den überwiegenden Teil der Kriteriumsvariablen in den Pfadmodellen positiv auf hohem Signifikanzniveau. Wenn wir politisches Wissen, wie anfangs der Zusammenfassung verdeutlicht wurde, als ein „Produkt“ der Bildungs- und Sozialisationsprozesse begreifen, treten die Variablen „Schulform“ und „Bildungsniveau der Eltern“ als erklärende Variablen ebenfalls in den Vordergrund, da sie im Strukturmodell durgehend signifikant positive Wirkung auf „politisches Wissen“ aufweisen. Sie beeinflussen somit indirekt die zentralen Ziele der politischen Bildung. Insbesondere die Rolle des familiären Hintergrunds muss in diesem Zusammenhang wiederholt hervorgehoben werden. Das Bildungsniveau der Eltern zeigt in den Strukturgleichungsmodellen eine ausschlaggebende Wirkung sowohl auf die Schulform als auch auf das politische Wissen der befragten Jugendlichen in Georgien.

10. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Bevor zentrale Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit nachfolgend dargestellt und Ergebnisse zusammenfassend diskutiert werden, sollen an dieser Stelle die Grenzen der vorliegenden Untersuchung angesprochen werden. Dies betrifft vor allem die wissenschaftliche Fundierung der Analysen von gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen für die politische Bildung in Georgien sowie die Ziehung der Stichprobe in Georgien. Bereits in der Einleitung wurde auf die Problematik und das Fehlen von wissenschaftlich fundierten theoretischen Abhandlungen im Bereich der politischen Bildung in Georgien hingewiesen. In der vorliegenden Arbeit wurde im Vorfeld der empirischen Untersuchung der Versuch unternommen durch qualitative Experteninterviews eine Abhilfe zu schaffen, um die Quellenlage zu verbessern. Eine systematische und umfangreiche theoretische Untersuchung, wie sie in der ersten Phase der *IEA Civic Education* Studie durchgeführt wurde, konnte jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit aus Kapazitätsgründen nicht geleistet werden.

Der zweite Aspekt betrifft die technische Durchführung der Untersuchung vor Ort in Georgien. Aus logistischen, finanziellen und organisatorischen Gründen, wie sie in Kapitel 5.1. beschrieben wurden, musste darauf verzichtet werden, Schulen in entlegenen Regionen in Georgien mit in die Untersuchung einzubeziehen. Hier muss diesbezüglich auf den weiteren

Forschungsbedarf und die Notwendigkeit hingewiesen werden, in den zukünftigen Forschungen die dezentral liegende Regionen gleichermaßen zu berücksichtigen.

10.1 Zentrale Erkenntnisse auf der theoretischen Ebene

Die auf der theoretischen Ebene ausgeführten Analysen im Vorfeld der empirischen Untersuchung erlauben zunächst einige allgemeine Aussagen über den Stand der politischen bzw. bürgerlichen Bildung in Georgien. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sie sich in der Anfangsphase ihrer Entwicklung befindet. Insbesondere aus der Perspektive von Sanders „historischen Grundmustern" aus betrachtet (Sander 2007a: 13. vgl. Kapitel 2.1), kann der Stand der bürgerlichen Bildung in Georgien ungefähr zwischen der politischen Bildung als „Mission" und politischen Bildung zur „Mündigkeit" eingeordnet werden. Sowohl auf der theoretischen (vgl. Kapitel 2.4) als auch auf der Ebene der Gesetzgebung (vgl. Kapitel 4.1) bleiben die Zielsetzungen der bürgerlichen Bildung in Georgien zunächst eher vage und abstrakt. Sie sind zudem nicht frei von Widersprüchen. Auf der einen Seite wird als Ziel der bürgerlichen Bildung in Georgien der „mündige Bürger" definiert, auf der anderen Seite gewinnt bei der Schwerpunktsetzung der bürgerlichen Bildung der „patriotische Bürger" eher die Oberhand.

Zwischen der Zielsetzung der bürgerlichen Bildung in Georgien und der praktischen Umsetzung bestehen zudem zum Teil erhebliche Diskrepanzen. Insbesondere die Lehrerbildung und Weiterbildung offenbaren sich als große Probleme im Prozess der Entwicklung der bürgerlichen Bildung in Georgien (vgl. Kapitel 4.3).

Die Analyse der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen in Bezug auf die politische Bildung zeichnet zunächst ein Bild der Gesellschaft in Georgien, die sich auf einer Gratwanderung zwischen Tradition und Zukunftsvision befindet (vgl. Kapitel 3.1):

- der modernen, offenen Gesellschaft einerseits steht andererseits eine Gesellschaft gegenüber, in der alte, überkommene Muster zum Teil immer noch aktiv sind und die wenig Erfahrung im Umgang mit den neuen demokratischen Idealen hat;
- die daraus entstandene Unsicherheit mündet beispielsweise in eine starke Zuwendung zu der orthodoxen Kirche, welche das Bedürfnis nach Verlässlichkeit und Sicherheit der Gesellschaft in Georgien am ehesten erfüllt (vgl. Kapitel 3.2.1);
- die Überreste aus der sozialistischen Vergangenheit, wie alte Denkmuster, stehen einer konstruktiven Beziehung zwischen Staat und Bürger in Georgien immer noch im Weg (vgl. Kapitel 3.1.4);

- die schwierige wirtschaftliche Situation, hohe Arbeitslosigkeit und Abwanderung sowie die Mehrheit der Jugend ohne eine tragende Zukunftsperspektive erschweren die Konzentration der Gesellschaft auf die demokratische Erneuerung (vgl. Kapitel 3.1.2);
- die wiederholten kriegerischen Auseinandersetzungen und Konflikte mit abtrünnigen Republiken sowie die potenzielle außenpolitische Bedrohung des Landes untermauern die existenzielle Probleme der Gesellschaft in Georgien zusätzlich (vgl. Kapitel 3.1.1);
- die radikalen Reformen unter der Ägide der neuen *„Nation Building"* führt unter andren auch zur Spaltung der Gesellschaft in „Gewinner" und „Verlierer" und ihrer politischen Radikalisierung in „Position" und „Opposition" (vgl. Kapitel 3. und 4);
- Die problematische Entwicklung der Zivilgesellschaft (die Stilisierung der Nichtregierungsorganisationen zur Elite und Abkoppelung von der breiten Öffentlichkeit) behindert die Etablierung einer Kultur des gesellschaftspolitischen Engagements (vgl. Kapitel 3.1.3);
- die schwierige Suche nach nationaler Identität und die mangelnde Integration der ethnischen Minderheiten sowie der problematische Umgang mit wenig privilegierten Gruppen sind weitere Baustellen auf dem Weg zu einer offenen und toleranten Gesellschaft in Georgien (vgl. Kapitel 3.3).

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für 14- bis 15jährige Jugendliche auf der Einstellungsebene und welche Faktoren beeinflussen ihre politische Bildung? Diesen Fragen wurde in der empirischen Untersuchung nachgegangen, deren zentralen Ergebnisse nun nachfolgend zusammenfassend diskutiert werden.

10.2 Zentrale Ergebnisse der empirischen Untersuchung

1) Georgische Jugendliche wissen in einigen Bereichen der politischen Bildung viel und in anderen Bereichen wenig.

Im Wissenstest geben die georgischen Jugendlichen ein ambivalentes Bild ab. Bestimmte Fragen beantworten sie überdurchschnittlich gut und andere wiederum überdurchschnittlich schlecht. Fragen, die richtig beantwortet wurden, sind wahrscheinlich die, zu denen Jugendliche einen Bezug herstellen konnten: Fragen, welche in Georgien eine tagespolitische Aktualität besitzen wie die in Medien und der Gesellschaft viel diskutierte Pressefreiheit oder Merkmale einer undemokratischen Regierung, die sie sehr gut identifizieren können. Ergebnisse aus dem Fragekomplex darüber, woher die georgischen Jugendlichen ihre politischen Kenntnisse erhalten, bestätigen diese Annahme. Demnach gewinnen georgische Jugendliche ihre politische Kenntnisse überwiegend aus dem Fernsehen, aus den Gesprächen

mit dem Vater, durch die Zeitungslektüre und aus dem Bürgerkundeunterricht (vgl. Kapitel 8.2.2). Den Medien kommt demzufolge in diesem Zusammenhang eine größere Bedeutung zu. Die Frage bezüglich der Geschichtsmanipulation beantworten sie am häufigsten richtig (mehr als zwei Drittel der Befragten). Geschichtsmanipulation als gängige Praxis der sowjetischen Propagandaarbeit ist in Georgien ein bekanntes Phänomen.

Fragen, die überwiegend falsch beantwortet wurden, sind die, zu denen die georgischen Jugendlichen scheinbar keinen Bezug herstellen konnten; Fragen aus den Bereichen, die nicht zu der unmittelbaren Erfahrungswelt der Jugendlichen gehören und die wahrscheinlich in den Medien wenig Präsenz und Beachtung finden. Die Bedeutung von Vereinen und Organisationen für eine Demokratie oder den wesentlichen Grund, warum es in einer Demokratie mehr als eine Partei gibt, konnte nur etwa ein Drittel der Befragten angemessen beantworten. Die richtige Antwort auf die Frage bezüglich geschlechtsspezifischer Diskriminierung und Thema Steuern wusste ebenfalls weniger als ein Drittel der Befragten. Nur etwa die Hälfte der befragten Jugendlichen konnte ein Wahlplakat richtig verstehen.

Somit kann zunächst festgehalten werden, dass georgische Jugendliche zumindest in einigen Bereichen der politischen Bildung einen hohen Wissensbedarf aufweisen.

2) Bezüglich ihrer politischen Handlungsbereitschaft zeigen sich georgische Jugendliche ebenfalls gespalten. Im sozialen Bereich zeigen sie außerordentlich hohes Engagement und im konventionellen politischen Bereich umso niedrigere Bereitschaft zur Selbstbeteiligung.

   Wenn wir dem vorhandenen Wissen der georgischen Jugendlichen bezüglich der politischen Bildung ihre politische Handlungsbereitschaft gegenüberstellen, müssen wir feststellen, dass sich die Tendenz zum ambivalenten Antwortverhalten fortsetzt, wobei folgendes Muster zu erkennen ist: georgische Jugendliche zeigen eine hohe politische Handlungsbereitschaft in den ihnen bekannten bzw. vertrauten Lebensbereichen, in den anderen jedoch, bei denen sie auf die Erfahrungswerte ihres Umfelds nicht zurückgreifen können, bleiben sie zurück. Dementsprechend sind georgische Jugendliche überdurchschnittlich stark bereit, sich sozial zu engagieren oder armen oder älteren Menschen zu helfen. Etwa die Hälfte will immerhin ihre demokratischen Pflichten wie zur Wahl gehen, wahrnehmen. Beim konventionellen politischen Engagement, wie in eine Partei einzutreten, sinkt die Zustimmung hingegen rapide. Die georgischen Jugendlichen scheinen grundsätzlich die Bedeutung von Wahlen für eine funktionierende Demokratie erkannt zu haben (sie halten es für einen guten Bürger unabdingbar, zur Wahl zu gehen), die Bedeutung der politischen Parteien hingegen nicht (in eine politische Partei einzutreten, gehört ihrer Ansicht nach nicht zu den Eigenschaften, die einen guten Bürger auszeichnen). Ebenfalls geringe Handlungsbereitschaft zeigen die

georgischen Jugendlichen beim friedlichen politischen Protestverhalten (Unterschriften für einen offenen Brief sammeln). Georgische Jugendliche liegen in dieser Frage weit hinter dem internationalen Durchschnitt, Deutschland und ehemals sozialistischen Länder (vgl. Kapitel 8.2.2). Nach meiner Einschätzung dürften den Jugendlichen in Georgien dieser Form des friedlichen politischen Protestverhaltens weitgehend unbekannt sein.

Wahrscheinlich geben die georgischen Jugendlichen an dieser Stelle ein gutes Bild der Gesellschaft wieder, die den politischen Parteien misstraut und die Bedeutung dieser sowie von gemeinnützigen Organisationen und Vereine für eine funktionierende Demokratie aus unterschiedlichen Gründen nicht hoch genug einschätzen kann. Diese Annahme gilt gleichermaßen für die Formen des friedlichen politischen Protestverhaltens, das ebenfalls zu einer unüblichen Praxis des bürgerschaftlichen Engagements in Georgien gehören dürfte.

3) Georgische Jugendliche befürworten die demokratische Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in der Schule im hohen Maße.

   Wenn es um eine demokratische Beteiligung in der Schule etwa in Form von Schülervertretungen geht, zeigen sich die georgischen Jugendlichen hingegen weitaus aufgeschlossen und bezeugen ihre positive Einstellung durch hohe Zustimmungszahlen. Sie finden es gut, wenn Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten, um die Probleme der Schule zu lösen oder positive Veränderungen in der Schule herbeiführen wollen. Die hohe Zustimmung ist in erster Linie durch den hohen Realitätsbezug zu erklären, den die Schülervertretungen für die Schülerinnen und Schüler haben. Sie können demnach die Arbeit der Schülervertretungen und die Ergebnisse ihrer Einflussnahme unmittelbar miterleben.

4) Bei der tatsächlichen Partizipation spiegelt sich die positive Grundhaltung zur Selbstbeteiligung wieder, jedoch nicht gleichermaßen in allen Bereichen. Das oben bei der politischen Handlungsbereitschaft besprochene Muster setzt sich hier zudem fort.

   Georgische Jugendliche partizipieren in Schülervertretungen, in der Schülerzeitung, in der Kirche. Die meisten sind in Sportvereinen und in kulturellen Vereinigungen wie Kunst-, Musik- und Theater integriert. In den gemeinnützigen Vereine und Organisationen wie Menschenrechts- und Jugendorganisationen sind hingegen nur sehr wenige beteiligt. Die Gründe liegen sicherlich zum großen Teil darin, dass 14- bis 15jährige Jugendliche noch wenig Bezug zu solchen Organisationen herstellen bzw. haben können. Dazu kommt, dass es in Georgien wenig solche Vereine und Organisationen gibt und die bestehenden sich hauptsächlich in der Hauptstadt konzentrieren und in den Regionen so gut wie nicht vertreten sind. Darüber hinaus ist der elitäre Charakter der Nichtregierungsorganisationen in Georgien zu erwähnen: sie sind kaum über ihr unmittelbares Umfeld hinaus bekannt und bieten kaum

Möglichkeiten und Anreize zu bürgerlichem Engagement (vgl. Kapitel 3.1.2). Der entscheidende Aspekt könnte jedoch darin bestehen, dass in Georgien die Bedeutung des bürgerschaftlichen Engagements für eine funktionierende Demokratie dem Anschein nach nicht erkannt wird und es keine Kultur der Selbstbeteiligung auf der institutionellen Ebene gibt. Diese Erkenntnis zieht sich wie ein roter Faden durch die gesamte Untersuchung und wird an mehreren Stellen bestätigt: im Wissenstest, wo die Jugendlichen die Bedeutung von Vereinen und Organisationen für eine Demokratie nicht erkennen können, in der politischen Handlungsbereitschaft, wo die Jugendlichen bereit sind armen und älteren Menschen zu helfen (entsprechend der Tradition der familiären Zusammenhalts und der Nachbarschaftshilfe sowie des Respekts gegenüber älteren Menschen), aber nicht bereit sind in eine politische Partei einzutreten (ebenso wenig bereit sind sie, vor Ort für ein politisches Amt zu kandidieren oder an Zeitungen Briefe über soziale oder politische Probleme zu schreiben) oder Formen des friedlichen Protestverhaltens auszuüben (wie Unterschriften für einen offenen Brief zu sammeln) und schließlich bei der tatsächlichen Partizipation, wo die Jugendliche in den Schulstrukturen partizipieren, vermutlich begünstigt durch den hohen Realitätsbezug durch die Schule, aber nicht im außerschulischen Bereich wie in den gemeinnützigen Vereinen und Jugendorganisationen. Das Fehlen von Vorbildern dürfte zudem ein schwerwiegendes Problem sein, wollte man in diesem Bereich etwas im positiven Sinne verändern.

5) Ein offenes Diskussionsklima im Unterricht fördert die Vermittlung von politischen Kenntnissen.

   Im Zusammenhang mit dem Erwerb von politischer Bildung muss besonders auf die Bedeutung des offenen Diskussionsklimas im Unterricht hingewiesen werden. Die Zusammenhangsanalysen belegen positive Beziehungen zwischen den beiden Faktoren: Je offener das Diskussionsklima im Unterricht umso mehr politische Kenntnisse können dort von den Jugendlichen erworben werden. Dies gilt nicht nur für den Bürgerkundeunterricht, sondern auch für andere Schulfächer sowie für Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern generell (vgl. Kapitel 9.2).

   Umso fataler erscheint es, dass die georgischen Jugendlichen überwiegend der Meinung sind, dass bei ihnen im Unterricht kein offenes Diskussionsklima herrscht. Der Frage ob die Lehrerinnen und Lehrer sie ermutigen im Unterricht über kontroverse politische und soziale Themen zu diskutieren, stimmen nur relativ wenige zu (46 Prozent der georgischen gegenüber der 67 Prozent der deutschen Jugendlichen). Dieser Befund fügt sich in das Gesamtbild ein, das von den Schulen in Georgien im Rahmen der vorliegenden Untersuchung entstanden ist:

aktuelle gesellschaftspolitisch wichtige Themen werden von der Schule möglichst fern gehalten (vgl. Kapitel 4.3 und 7.2). Dies geht jedoch offenbar auf Kosten der Qualität der politischen Bildung in Georgien. Hinzu kommt eine mangelnde Diskussionskultur an den georgischen Schulen. In fast allen Items bezüglich des demokratischen Unterrichtsklimas äußern sich georgische Jugendliche deutlich zurückhaltender als die deutschen Jugendlichen und der internationale Durchschnitt (vgl. Kapitel 8.3.3).

6) Die politischen Orientierungen der georgischen Jugendlichen sind politisch eher als aufgeklärt zu bezeichnen und an westlichen Demokratiemustern orientiert (vgl. Kapitel 8.4.1).

   Es kommen zugleich einige spezifische Abweichungen zu Tage: die georgischen Jugendlichen zeigen sich zunächst in hohem Maße sensibilisiert für die Gefahren einer demokratischen Gesellschaftsordnung. Sie lehnen einstimmig den Einfluss der Politiker auf die Richter, sowie den Einfluss reicher Geschäftsläute auf die Regierung ab, sie finden es nicht gut, wenn führende Politiker Stellen in der Regierung an Familienmitglieder vergeben, wenn alle Fernsehsender die gleichen politischen Ansichten präsentieren oder wenn einem Unternehmen alle Zeitungen gehören. Sie begrüßen es, wenn die Zeitungen nicht vom Staat kontrolliert werden und alle das Recht haben, ihre Meinung frei zu äußern. Bezeichnend ist, dass bezüglich der Einflussnahme der Kirche auf die Regierung die georgischen Jugendlichen eher eine Ausnahme zulassen wollen. Etwa die Hälfte der Befragten heißt es gut, wenn die Kirche staatliche Entscheidungen beeinflusst. An dieser Stelle kommt die Sonderstellung der Kirche in Georgien gut zum Ausdruck (vgl. Kapitel 3.2.1). Angesichts der immer wiederkehrenden politischen Turbulenzen trauen die Jugendliche der Kirche vermutlich immer noch einen positiven Einfluss auf die Regierungsentscheidungen zum Wohl der Allgemeinheit zu.

7) Georgische Jugendliche lehnen Gewalt in politischen Auseinandersetzungen scharf ab, obwohl sie auch zunehmende Unsicherheiten in diesen Einstellungsfragen zeigen (vgl. Kapitel 8.4.4).

   Die vorhandene Unsicherheit in Bezug auf die Frage, ob Gewalt in politischen Auseinandersetzungen gerechtfertigt sein kann und wenn ja, wer Gewalt anwenden darf, beruht in erster Linie darauf, dass 14- bis 15jährige Jugendliche in dieser schwierigen politischen Frage nicht zwangsläufig eine Meinung haben müssen (in der Befragung drückt sie sich in hohem Prozentsatz der „weiß nicht“ Antworten).

8) Georgische Jugendliche haben weder zu den gesellschaftlichen noch zu den politischen Institutionen Vertrauen.

Sie weisen insbesondere im Vergleich zu Deutschland sehr niedrige Vertrauenswerte auf, folgen damit jedoch dem Trend in den ehemals sozialistischen Ländern, welche in der internationalen Untersuchung im Vergleich zu den reichen Industrieländern ebenfalls durch niedrige Vertrauenswerte aufgefallen waren. Damit bestätigt sich die Annahme, dass das gestörte Verhältnis zwischen dem Staat, ihren Strukturen und dem Bürger in den sozialistischen Ländern nach wie vor wirksam ist und seinen Schatten weit vorauswirft (vgl. Kapitel 3.1.3): „Das Vertrauen in die Politik ist in den ehemals sozialistischen Ländern stark erschüttert, sei es durch die Erfahrungen mit den alten Regimes oder durch Erfahrungen während und nach der Umbruchszeit“, so auch Oesterreich (2005: 39). Das meiste Vertrauen der georgischen Jugendlichen genießt die Polizei, welche im Zuge der Staatsreformen nach 2004 stark erneuert wurde und ihr Ansehen in der Bevölkerung allmählich steigern konnte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das geringe Vertrauen der georgischen Jugendlichen in die zentralen gesellschaftlichen und politischen Institutionen, wie bereits oben beschrieben wurde, ihre berechtigten Gründe haben mag; Ein gesundes Maß an Misstrauen kann ebenso als ein Zeichen kritischen Umgangs der Bürgerinnen und Bürger mit der Regierung und ihrer Arbeit eher positiv interpretiert werden; Das vorliegende Ergebnis kann jedoch nicht nur deshalb als dramatisch für die staatliche und gesellschaftliche Entwicklung in Georgien bezeichnet werden, weil es zwanzig Jahre nach dem Ende der Sowjetunion immer noch nicht gelungen ist, die Beziehungen zwischen Staat und Bürger durch Reformen und Erneuerung zu normalisieren, bzw. das Vertrauen der Bürgerinnen und Bürger durch kompetente und verantwortungsvolle Arbeit zu gewinnen. Viel schwerwiegender ist der Umstand, dass in Georgien im Gegensatz z. B. zu Deutschland (Oesterreich 2002: 124-125) das Misstrauen der Bevölkerung in die „etablierte Politik“ nicht durch alternative soziale und anderen organisierten Bürgerbewegungen wie die Frauenbewegung, die Umweltschutzbewegung, die Menschenrechts- oder die Friedensbewegung aufgefangen und die Interessen der Bürgerinnen und Bürger auch außerhalb der „etablierten Politik“ erfolgreich durchgesetzt werden können. So bleibt in Georgien nach wie vor die Gefahr bestehen, dass die mehr oder weniger friedlichen Revolutionen als Mechanismen dienen müssen, durch welche die gesellschaftspolitischen Veränderungen oder Systemwechsel herbeigeführt werden können.

9) Zugleich zeigen sich georgische Jugendliche optimistisch. Zwar sind auf der einen Seite mehr Jugendliche in Georgien als in Deutschland der Meinung, dass man am besten zurechtkommt, wenn man sich nur um seine eigenen Angelegenheiten kümmert, auf der anderen Seite meinen mehr georgische als deutsche Jugendliche in der Welt etwas verändern zu können.

Georgische Jugendliche glauben daran, durch politisches Engagement etwas bewirken zu können. Bei der Frage, ob wir Opfer von Sachzwängen sind, die politisches Handeln unmöglich machen, sind sie wiederum eher gespalten: Zu jeweils circa einem Drittel stimmen sie dem Item zu, lehnen es ab oder haben keine Meinung dazu. Die Hälfte der befragten Jugendlichen in Georgien und in Deutschland ist der Meinung, dass „die da oben" in jedem Falle machen, was sie wollen und dass die Bevölkerung dabei nicht gefragt wird. Somit geben georgische Jugendliche ein ambivalentes Bild ab, sie sind jedoch von der politischen Apathie weit entfernt, blicken optimistisch in die Zukunft und glauben daran, dass durch politisches Engagement des Einzelnen etwas erreicht werden kann. Schließlich können sie in diesem Zusammenhang auf gute Erfahrungswerte zurückgreifen: Sowohl sie selbst (die „Rosenrevolution" im Jahr 2003) als auch ihre Elterngeneration haben miterlebt (das Ende der Sowjetunion, Ende der 80er Jahren), dass durch den bürgerschaftlichen Widerstand bedeutende politische Veränderungen herbeigeführt werden können. Kritisch anzumerken ist, dass mit dem politischen Engagement des Einzelnen in diesem Zusammenhang der organisierte politische Wiederstand der Bürgerinnen und Bürger gegenüber den totalitären Staatsstrukturen gemeint sein kann und nicht das klassische politische Engagement der Bürgerinnen und Bürger wie es in etablierten Demokratien üblich ist.

10) Georgische Jugendliche sind patriotisch.

    Georgische Jugendliche weisen hohe Zustimmungswerte bei den Items zur nationalen Identifikation auf. Damit ähneln sie dem internationalen Durchschnitt und den ehemals sozialistischen Ländern (Deutschland fällt durch sehr geringe nationale Identifikationswerte in der internationalen Untersuchung aus dem Rahmen). Zugleich hindern die patriotischen Gefühle die georgische Jugendliche nicht daran, sich mit ihrem Land kritisch auseinanderzusetzen. Im Vergleich zum internationalen Durchschnitt und Deutschland sind viel weniger Jugendliche in Georgien der Meinung, dass ihr Land stolz auf das sein sollte, was es erreicht hat.

11) Georgische Jugendliche zeigen sich gegenüber den ethnischen Minderheiten nur zum Teil aufgeschlossen. Ebenso gegenüber der Rechten von Frauen.

    Sie stimmen auf der einen Seite in hohem Grade zu, dass die Kinder der ethnischen Minderheiten die gleichen Bildungschancen haben sollten wie alle anderen Kinder im Land oder dass sie weiterhin die Möglichkeit haben sollten, ihre eigene Sprache zu sprechen. Auf der anderen Seite sinkt die Zustimmung deutlich, wenn es darum geht, dass die ethnischen Minderheiten in Georgien genau die gleichen Rechte haben sollten wie jeder andere (obwohl immer noch gut zwei Drittel der Befragten diesem Item zustimmen). Der Vergleich zu

Deutschland und zu anderen Ländern kann in diesem Zusammenhang nur bedingt angestellt werden, da in jedem Land diese Fragestellung entsprechend der Gegebenheiten anders definiert werden musste (vgl. Kapitel 8.6.2).

Gegenüber den Rechten von Frauen fallen georgische Jugendliche im Vergleich zur internationalen Untersuchung durch sehr geringe Zustimmungswerte auf und befinden sich damit in der unmittelbarer Nachbarschaft mit den Jugendlichen aus Rumänien und Russland (Deutschland fällt in diesem Zusammenhang durch hohe Zustimmungswerte wieder aus dem Rahmen der internationalen Untersuchung). Dem Item beispielsweise, dass Frauen in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben sollten wie Männer, stimmen zwar mehr als zwei Drittel der Jugendlichen in Georgien zu (in Deutschland, im internationalen Durchschnitt und in den ehemals sozialistischen Ländern sind es circa 90 Prozent der Befragten), rund die Hälfte der Befragten ist jedoch zugleich der Meinung, dass bei knappen Arbeitsplätzen Männer mehr Rechte auf einen Arbeitsplatz haben sollten als Frauen. Somit geben georgische Jugendliche ein sehr konservatives Frauenbild ab.

12) Georgische Jugendliche zeigen geringes politisches Interesse. Zudem besteht zwischen politischem Interesse und politischer Handlungsbereitschaft ein positiver Zusammenhang.

Empirische Befunde der vorliegenden Untersuchung deuten darauf hin, dass die Jugendlichen in Georgien ähnlich wie die Jugendliche in Deutschland unter Politik vorrangig die konventionelle, „große“ Parteienpolitik verstehen. Das wird insbesondere durch die Zusammenhangsanalysen deutlich (vgl. Kapitel 9.1). Politisch interessierte Jugendliche sind eher bereit, demokratische Pflichten zu erfüllen (z.B. wählen gehen) sowie sich aktiv politisch zu beteiligen (z.B. in eine Partei eintreten) als sich sozial zu engagieren (z.B. Zeit aufwenden, um armen oder älteren Menschen zu helfen). Sie interessieren sich eher für große politische Themen (Integration Georgiens in die EU und NATO) und weniger für alternative Themen (Umweltschutz oder die Gleichberechtigung der Geschlechter).

Es sind jedoch wenige Jugendliche in Georgien, die angeben, politisch interessiert zu sein. Die Mehrheit steht der Politik eher ablehnend gegenüber. In Kapitel 9.1 wurden dazu mehrere Erklärungsmodelle diskutiert. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass das geringe politische Interesse einerseits an dem sehr engen Verständnis von Politik der Jugendlichen liegt und andererseits an dem Bild, das die Jugendlichen von der Politik insgesamt haben. Das mäßige Vertrauen der Jugendlichen in Georgien gegenüber den zentralen politischen Institutionen verdeutlicht beispielsweise die wenig schmeichelhafte Vorstellung, die die Jugendlichen von der etablierten Politik haben dürften.

13) Auf die politische Bildung der Jugendlichen in Georgien haben mehrere Faktoren einen maßgeblichen Einfluss.

Zunächst wurde in den einfachen bivariaten Korrelationsrechnungen der Einfluss der vier sozialen Hintergrundvariablen wie Bildungsniveau der Eltern, Schulform, Wohnort und Geschlecht auf die zentralen Variablen der politischen Bildung untersucht. Darunter hat der familiäre Hintergrund (gemessen am Bildungsniveau der Eltern) in Georgien den entscheidenden Einfluss auf die politische Bildung von Jugendlichen. Der zweite wichtige Faktor ist die „Schulform“ (gemessen an der von den Jugendlichen erwarteten schulischen Ausbildungsdauer). Ähnlich wie in Deutschland korrelieren zudem diese beiden Faktoren (Bildungsniveau der Eltern und Schulform) positiv miteinander: Kinder aus Familien mit höherer Bildung gehen in Georgien voraussichtlich viel häufiger auf die weiterführende Schule als andere Gleichaltrige. Der Wohnort zeigt ebenfalls einen Einfluss auf die politische Bildung von Jugendlichen in Georgien: je zentraler die Jugendlichen wohnen, desto mehr Vorsprung haben sie bei den wichtigen Variablen der politischen Bildung (politisches Wissen, demokratischere Einstellungen, Partizipation, soziale Orientierung und Kooperations- und Kompromissbereitschaft) gegenüber den Jugendlichen, die dezentral wohnen. Der Einfluss der erklärenden Variable Geschlecht fällt am schwächsten aus, zeigt sich bei zwei Variablen der politischen Bildung jedoch umso deutlicher: demnach sind Mädchen sozial kompetenter und sie sind den Rechten von Frauen gegenüber positiver eingestellt als Jungen. Zudem verfügen Mädchen über mehr politisches Wissen und sind stärker bereit, sich sozial zu engagieren als ihre männlichen Gleichaltrigen (vgl. Kapitel 9.3)

In den Pfadanalysen wurde der Einfluss von fünf sozialen Hintergrundvariablen wie Bildungsniveau der Eltern, Schulform, Geschlecht, politisches Wissen und soziale Orientierung auf die zentralen Variablen der politischen Bildung untersucht. Demnach beeinflusst das politische Wissen maßgeblich die politische Bildung von Jugendlichen in Georgien. Der direkte Einfluss der Variable politisches Wissen unter dem Ausschluss des Einflusses anderer erklärender Variablen auf die zentralen Ziele der politischen Bildung ist in den Pfadanalysen deutlich zum Ausdruck gekommen: je politisch gebildeter die Jugendlichen sind, desto demokratischer sind sie eingestellt, zeigen umso höhere Bereitschaft zur Erfüllung demokratischer Pflichten, sind politisch interessierter, stehen der Rolle von Schülervertretungen und zur Gleichstellung von Frauen positiver gegenüber und distanzieren sich eher von politischer Gewalt.

Zudem bestätigen sich die Annahmen aus den bivariaten Korrelationen, nach denen die Bildung der Eltern und die Schulform wesentlichen Einfluss auf die zentralen Ziele der

politischen Bildung ausüben. In den Pfadanalysen kann der hohe Einfluss des Elternhaushaltes auf die politische Bildung der Jugendlichen daran gesehen werden, dass er über die Variable Schulform indirekt das politische Wissen sehr stark beeinflusst. Dazu sollten wir uns vor Augen führen, dass politisches Wissen sowie die Schulform keine von den anderen sozialen Hintergrundsvariablen (Bildung der Eltern, Geschlecht, Wohnort) unabhängige Variablen sind, sondern selbst Produkte der Bildungs- und Sozialisationsprozesse darstellen.

Die Variable Geschlecht zeigt in der vorliegenden Untersuchung keinen entscheidenden Einfluss auf die politische Bildung in Georgien, wenngleich einige Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen sind. Dies betrifft vor allem soziales Engagement und die positiven Einstellungen gegenüber den Rechten von Frauen. Die Mädchen sind sozial kompetenter, befürworten stärker die Gleichstellung von Frauen und Männern und lehnen Gewalt in politischen Auseinandersetzungen deutlicher ab als die Jungen. Sie treten hingegen bei der konventionellen politischen Beteiligung zurückhaltender auf als ihre männlichen Gleichaltrigen. Demnach sind Mädchen seltener bereit in eine Partei einzutreten oder selbst für ein politisches Amt zu kandidieren als die Jungen. Einer der Gründe dafür liegen vermutlich darin, dass die sozial orientierte Jugendliche, in diesem Fall die Mädchen sich weniger für die Politik interessieren und dementsprechend geringere Handlungsbereitschaft im konventionellen politischen Bereich aufweisen.

Die Variable Wohnort zeigt in Georgien einen größeren Einfluss auf die politische Bildung als das Geschlecht: je zentraler die Jugendlichen wohnen, desto mehr Vorsprung weisen sie z. B. im politischen Wissen auf (im Wissenstest ergab die Differenzierung nach Wohnort signifikante Unterschiede). Demnach wissen Jugendliche in den Provinzstädten und auf dem Lande weniger als die Jugendlichen in der Hauptstadt (vgl. Kapitel 8.2.1). Dies hängt vermutlich zum größten Teil mit der Benachteiligung der Regionen in Georgien zusammen. Wie weitere Analysen ergeben haben, verfügen Jugendliche aus der Hauptstadt über weitaus mehr Möglichkeiten, politische Kenntnisse zu erhalten als die Gleichaltrigen aus den Regionen. Diese sind in dieser Hinsicht auf die Schule und Medien, vorrangig auf das Fernsehen angewiesen. Der Stellenwert der Schule und des Bürgerkundeunterrichts wird bei diesen Jugendlichen höher eingeschätzt als bei den Jugendlichen aus der Hauptstadt. Bürgerkundeunterricht ist demnach für sie eine Art Plattform und einer der wenigen Möglichkeiten, politische Kenntnisse zu erwerben (vgl. Kapitel 8.3.1).

Ein weitaus gravierenderes Ungleichgewicht zwischen den Wohnorten stellt der Befund dar, wonach der Wohnort über die akademische Laufbahn von Jugendlichen entscheidet: je

zentraler die Jugendlichen wohnen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie auf weiterführende Schulen gehen und studieren (vgl. Kapitel 9.3). Verantwortlich für diesen Umstand sind sicherlich mehrere Faktoren wie im Kapitel 9.3. diskutiert wurde. Einer der möglichen Gründe könnte in der Verteilung der weiterführenden Schulen in Georgien liegen. Es ist dort keine Ausnahme, dass die Jugendliche aus ländlichen Gebieten häufig in die Städte ziehen müssen, um weiterführende Schulen zu besuchen. Da nicht jede Familie (insbesondere angesichts der schweren wirtschaftlichen Situation) die Möglichkeit hat und bereit ist, diesen Mehraufwand auf sich zu nehmen, führt dieser Umstand zu einer strukturellen Benachteiligung der Jugendlichen aus dezentralen Wohnorten. In diesem Zusammenhang wären eine gezielte und effektive Förderung der Regionen (vgl. Kapitel 4.3) sowie ein dichteres Netz der weiterführenden Schulen in den Regionen von besonderer Bedeutung.

14) Zwischen der georgischen und der deutschen Stichprobe bestehen in einer Reihe von Einstellungsfragen große Übereinstimmungen (auf die Bedingungen der Vergleichbarkeit der beiden Untersuchungen aufgrund der zum Teil unterschiedlichen Operationalisierungen oder auch dem Aufbau der Pfadmodelle wurde an unterschiedlichen Stellen der Arbeit hingewiesen und insbesondere in Kapitel 7.3.2 „Beschreibung der Skalen“ ausführlich diskutiert. Die unten aufgeführten Vergleiche beruhen überwiegend auf der Grundlage der deskriptiven Auswertung und betreffen einzelne Fragen, welche in den Untersuchungen identisch sind. Dies betrifft unter anderem das ähnliche Politikverständnis und das daraus resultierende, eher geringe politische Interesse der Jugendlichen in den beiden Ländern. Die politische Handlungsbereitschaft gestaltet sich ebenfalls ähnlich: die Jugendlichen in Georgien und in Deutschland sind eher bereit sich sozial als politisch zu engagieren.

    Die größten Differenzen in der georgischen und deutschen Untersuchung betreffen zunächst die Wissensfragen. Etwa bei der Hälfte der in beiden Ländern gestellten acht Fragen im Wissenstest schneiden georgische Jugendliche deutlich schwächer ab als die gleichaltrigen Jugendlichen in Deutschland und in den osteuropäischen Ländern. Dies betrefft Themen wie Steuern, geschlechtsspezifische Diskriminierung und die Bedeutung von mehreren Parteien in einer Demokratie. Gerade die Einstellungsfragen zur Gleichstellung von Frauen und Männern lassen georgische Jugendliche im Vergleich sowohl zu Deutschland als auch zum internationalen Durchschnitt und zu den ehemals sozialistischen Ländern sehr konservativ aussehen.

    In einigen Themenbereichen wie demokratische Einstellungen und die Anwendung von politischer Gewalt zeigen sich georgische Jugendliche deutlich aufgeklärter und sensibler als die deutschen Jugendlichen und der internationale Durchschnitt. Jedenfalls beziehen sie

deutlichere Positionen wenn es darum geht, den Einfluss von Interessengruppen auf die Richter, Regierung und Medien zu beurteilen.

Den Stellenwert des Bürgerkundeunterrichts schätzen georgische und deutsche Jugendliche in Bezug auf Erwerb von politischen Kenntnissen sehr unterschiedlich ein. Während georgische Jugendliche angeben, politische Kenntnisse aus dem Bürgerkundeunterricht zu erhalten, messen deutsche Jugendliche anderen Schulfächern wie Geschichte, Erdkunde oder Religion höhere Bedeutung bei. Das Fernsehen bleibt in beiden Ländern jedoch die wichtigste Quelle für die Jugendlichen, um politische Kenntnisse zu erwerben. Es ist bezeichnend, dass ein weiterer großer Unterschied zwischen georgischen und deutschen Jugendlichen bei der Einschätzung des demokratischen Unterrichtsklimas besteht. Während deutsche Jugendliche der Meinung sind, dass Lehrerinnen und Lehrer sie ermutigen, über politische und soziale Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt, stellen georgische Jugendliche ihren Lehrerinnen und Lehrer in dieser Hinsicht eher ein schlechtes Zeugnis aus (vgl. Kapitel 9.2).

10.3 Bilanz und Perspektiven - Bedeutung für die Praxis

Sowohl die Analyse der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen für Demokratieerziehung in Georgien als auch die Auswertung der empirischen Untersuchung und die Einbettung der Ergebnisse in den internationalen Vergleich haben einige Erkenntnisse erbracht, auf deren Grundlage Konsequenzen für eine effektive Neuformung der politischen Bildung in Georgien gezogen werden können.

Zunächst kann festgehalten werden, dass Jugendliche in Georgien sich politisch sensibilisiert und offen für politische und soziale Themen ihres Landes zeigen. Das, was im Land passiert, geht anscheinend nicht spurlos an ihnen vorbei, sondern prägt sie. Themen, die die Gesellschaft bewegen, bewegen auch die Jugendlichen. Es kann behauptet werden, dass sie in dieser Hinsicht mitten im Leben stehen. Sie sind weder politisch naiv noch apathisch. Sie erkennen die Bedeutung von Wahlen und sind für Meinungsfreiheit, sie sind in der Lage die negativen Folgen der Korruption, Pressekonzentration in einer Hand oder des Einflusses von mächtigen Lobbygruppen auf die Politik angemessen einzuschätzen und lehnen dies entsprechend ab. Sie wissen warum Geschichte manipuliert werden kann, sie erkennen und schätzen die Bedeutung der Schülervertretungen in der Schule, sie messen dem Bürgerkundeunterricht eine große Rolle beim Erhalt von politischen Kenntnissen bei sowie einem offenen Diskussionsklima im Unterricht. Sie interessieren sich für große soziale und gesellschaftliche Themen wie Umweltschutz und Atomkraft und wollen in der Schule mehr darüber erfahren. In vielen diesen Punkten zeigen sie sich sogar politisch sensibilisierter und

aufgeklärter als ihren deutschen Gleichaltrigen. Schließlich sind die Folgen der Abwesenheit von demokratischen Gütern und Strukturen für die Jugendliche in Georgien greifbar nah. Es ist naheliegend zu behaupten, dass sie die Demokratie schätzen, nicht, weil sie die Vorteile einer funktionierenden Demokratie gut genug kennen, sondern weil sie die negativen Konsequenzen, die Bürgerinnen und Bürger in einer nichtdemokratischen Gesellschaftsordnung tragen müssen, erlebt haben.

Ausgehend von dieser Annahme sind die Schwächen und Wissenslücken leicht zu erklären, welche die georgischen Jugendliche in der Befragung gezeigt haben. Auf der einen Seite sind sie sich sehr im Klaren darüber, was nicht gut für eine Demokratie ist, sie wissen jedoch auf der anderen Seite über die Mechanismen und Instrumente, die die tragenden Säulen der funktionierenden Demokratie darstellen, nicht gut genug Bescheid. Die Existenz und das Wirken mehrerer politischen Parteien, wie stabile Volksparteien oder gemeinnützige Organisationen und Vereine in einer Demokratie gehören nicht zu der Erfahrungswelt der georgischen Jugendlichen. Dementsprechend können sie ihre Vorteile und ihren Stellenwert nicht angemessen beurteilen.

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse eröffnen sich für die Schule in Georgien und speziell für den Bürgerkundeunterricht oder auch für den Unterricht in anderen Schulfächern wie Geschichte, die die gesellschaftspolitisch aktuellen Themen im Unterricht gut aufgreifen können, neue Perspektiven, welche im Folgenden dargestellt werden.

1) Umgang mit der Politik und Vermittlung von politischem Wissen

Die erste Herausforderung, der sich die Schule in Georgien in Bezug auf die politische Bildung stellen muss, besteht darin, einen sachlichen und kompetenten Umgang mit der Politik zu finden. Die Integration von gesellschaftspolitisch wichtigen Themen in den Bürgerkundeunterricht ist essenziell für die erfolgreiche Gestaltung der politischen Bildung in Georgien. Die Expertinnen und Experten in Georgien raten bereits eindringlich, dass eine Brücke zwischen der Alltagsrealität beziehungsweise der Erfahrungswelt der Jugendlichen und dem Unterricht in der politischen Bildung geschlagen werden muss. Statt Kontroversen zu vermeiden, sollten sie genutzt werden, um im Unterricht eine glaubwürdige Diskussionsgrundlage zu schaffen. Damit würde man auf der einen Seite erreichen, dass die Jugendlichen nicht nur die für sie unwirklichen Idealbilder der Gesellschaft und unglaubwürdige „Bilderbuchgeschichten“ dargeboten bekommen. Zudem können dadurch Kompetenzen und das Potenzial der Jugendlichen, wie sie oben beschrieben wurden, für eine effektivere Wissensvermittlung und Unterrichtsgestaltung genutzt werden.

Die gezielte Vermittlung von politischem Wissen ist ein weiterer wichtiger Aspekt, dem die Schulen in Georgien eine größere Aufmerksamkeit widmen müssen. Wie oben bereits thematisiert wurde, bringen die Jugendlichen in Georgien aufgrund ihrer Sozialisation in einer Transformationsgesellschaft in bestimmten Bereichen gutes politisches Wissen mit (vgl. Kapitel 8.2.1). In anderen Bereichen wiederum weisen sie großen Nachholbedarf auf. Diese Bereiche betreffen Themen wie die Bedeutung von mehreren Parteien, Vereinen und gemeinnützigen Organisationen in einer Demokratie, Gleichstellung zwischen den Geschlechtern, Rechte von weniger privilegierten Gruppen, speziell ethnischen Minderheiten, friedliches politisches Protestverhalten und Steuern. Denkbar wäre, diese Themen als konkrete Lernziele zu definieren und in den Lehrplänen zu verankern.

2) ***Erweiterung des Politikverständnisses und Förderung der politischen Handlungsbereitschaft***

Zudem sollte es zwingend die Aufgabe der politischen Bildung in Georgien sein, das Verständnis von Politik bei den Jugendlichen zu erweitern (georgische Jugendliche haben ein eher enges Verständnis von der Politik, vgl. Kapitel 9.1). Um das Ziel, die Einstellungen der Jugendlichen zur Politik positiv zu verändern und ihre politische Handlungsbereitschaft zu fördern, zu erreichen, sollte das Themenspektrum der politischen Bildung über die Kernthemen der Politik wie Wahlen und Parteien hinaus um weitere Themen wie Umweltschutz, Medienfreiheit oder Chancengleichheit ergänzt werden. Da diese Themen für die Jugendlichen bereits hohe Attraktivität besitzen, sollte mit der Erweiterung des Politikverständnisses zum einen das Interesse der Jugendlichen an Politik gezielt gefördert werden und zum anderen soll es helfen, das Bild der Politik positiv zu besetzen.

Georgische Jugendliche weisen außerordentlich hohe Handlungsbereitschaft im sozialen Bereich, dafür umso niedrigere im konventionellen politischen Bereich auf. Das friedliche politische Protestverhalten, wie Unterschriften für einen offenen Brief zu sammeln, ist bei ihnen ebenfalls schwach ausgeprägt (vgl. Kapitel 8.2.2). In der internationalen *Civic Education* Studie wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der Wahlbereitschaft Jugendlicher und den Angaben zur Häufigkeit von Wahlen als Lernziel in der Schule festgestellt („In der Schule habe ich gelernt, dass es wichtig ist, an Wahlen teilzunehmen“, Oesterreich 2002: 65). Die Bereitschaft, in eine politische Partei einzutreten, korreliert in der internationalen Untersuchung ebenfalls positiv mit dem Stellenwert, den Jugendliche in der Untersuchung der Bedeutung von Wahlen beimessen. Wie Oesterreich anmerkt, ist es problematisch, dies als Indikator für das tatsächliche spätere Handeln von Jugendlichen zu interpretieren, da es keine empirisch gesicherten Belege dafür gibt. Nichts desto trotz kann

schlussfolgernd festgestellt werden, dass die nachdrückliche Behandlung von Themen wie Wahlen im Unterricht zunächst die politische Handlungsbereitschaft der Jugendlichen fördert. Dieser Zusammenhang wäre auch für andere Themen denkbar.

Zudem sollten den Jugendlichen im Bürgerkundeunterricht verschiedene Wege und Möglichkeiten zum sozialen und politischem Engagement insbesondere im außerschulischen Bereich, wie im informellen Sektor, Nichtregierungsorganisationen, gemeinnützigen Vereinen und Organisationen aufgezeigt werden.

Darüber hinaus sollten verstärkt Maßnahmen ergriffen werden, eine demokratische Schulkultur zu fördern und zu etablieren, die den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, sich in demokratischer Interessenartikulation zu üben und durch das eigene Engagement Erfahrungen zu sammeln. Um die Erfahrungsspektrum der Jugendlichen zu erweitern, wären weitere konkrete Maßnahmen denkbar wie gezielte Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit den pro und kontra Argumenten (z.B. in Debattierwettbewerben), Schüleraustausch und Projektunterricht sowie Projektwochen in der politischen Bildung. Wünschenswert wäre in Georgien analog zur Bundeszentrale für Politische Bildung in Deutschland eine Institution mit ähnlichen Ziel- und Aufgabenstellungen zu entwickeln.

3) ***Etablierung eines offenen Diskussionsklimas im Unterricht sowie Lehrerbildung und -weiterbildung***

Das Praktizieren und Etablieren einer sachlichen Debattierkultur stellt eine weitere große Herausforderung der Schule und der Gestaltung des (Bürgerkunde)Unterrichts im heutigen Georgien dar. Wie in der empirischen Untersuchung festgestellt werden konnte, erwerben die Jugendliche besonders dann politische Kenntnisse, wenn im Unterricht ein offenes Diskussionsklima herrscht (vgl. Kapitel 7.2). Wenn die Lehrerinnen und Lehrer die Schülerinnen und Schüler ermutigen, im Unterricht ihre Meinung frei zu äußern und sie anregen, über Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt, erhöht sich laut der Einschätzung von Schülerinnen und Schüler die Wahrscheinlichkeit, dass sie politische Kenntnisse erwerben. Dieser Befund gibt Anlass zu schlussfolgern, dass die kontroversen politischen und gesellschaftlichen Themen im Unterricht nicht gemieden werden sollten, sondern als Chance zur authentischen Auseinandersetzung, Diskussion und zum Meinungsaustausch gesehen und genutzt werden sollten.

In diesem Zusammenhang wären adäquate Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für das Lehrpersonal wichtig. Möglicherweise ist es vorteilhaft für den Bürgerkundeunterricht, eine Institution des Bürgerkundelehrers einzuführen, wie es die Expertinnen und Experten in Georgien empfehlen. Zudem sollte ein adäquates Studienfach

entwickelt werden. Denkbar wäre das Studium der Politikwissenschaften mit didaktischen Inhalten zu ergänzen, um die Absolventen für den Bürgerkundeunterricht zu qualifizieren.

4) Zum Stellenwert des Bürgerkundeunterrichts

Als eine der denkbaren Konsequenten für die Neugestaltung des Bürgerkundeunterrichts wäre es wünschenswert den Stellenwert des „Bürgerkundeunterrichts" zu erhöhen und ihn aufzuwerten, z.B. indem das Fach zum Prüfungsfach erhoben wird und/oder der Stundenanteil erhöht wird. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass in Georgien der Bürgerkundeunterricht von den Schülerinnen und Schüler als eine der wichtigen Quellen genannt wird, um politische Kenntnisse zu erwerben (vgl. Kapitel 8.3.1). Zudem scheint der Bürgerkundeunterricht im Gegensatz zum Unterricht in anderen Fächern, sich als eine Art Plattform zu entwickeln, in dessen Rahmen Lehrerinnen und Lehrer am ehesten ein offenes Diskussionsklima zulassen können (vgl. Kapitel 9.2).

10.4 Offene Fragen und weiterer Forschungsbedarf

Die vorliegende Untersuchung hat einige Fragen beantwortet (vgl. Kapitel 10.1 und 10.2) und einige offene Fragen aufgezeigt, welche einen weiteren Forschungsbedarf im Bereich der politischen Bildung in Georgien deutlich machen. In erster Linie betrifft dies die Übertragbarkeitsproblematik der westlichen Modelle der politischen Bildung und Konzepte der *Civic Education* nach Georgien. Die Analyse der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen in Georgien im Rahmen der vorliegender Arbeit hat bereits gezeigt, dass in Georgien durchaus einige spezifische Bedingungen der politischen Bildung vorzufinden sind (unter anderem die Sonderstellung der Kirche, Konflikte mit den abtrünnigen Republiken, politische Radikalisierung der Gesellschaft sowie das Verhältnis zwischen Staat und Bürger, um einige wenige davon zu nennen), welche bei der Weiterentwicklung der politischen Bildung in Georgien in Betracht gezogen werden sollten. Zu berücksichtigen bleibt dabei, dass von Expertinnen und Experten in Georgien die unreflektierte Übernahme von westlichen Bildungskonzepten, beispielsweise in den sensiblen Themenbereichen wie Genderfragen vielfach kritisiert wurde. Wissenschaftlich fundierte Untersuchungen in Bezug auf gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen für die politische Bildung in Georgien erachte ich für die weitere erfolgreiche Entwicklung dieser Disziplin in Georgien und vor allem für die effektive Ausrichtung von Reformen sowie Fördermaßnahmen in diesem Fachbereich unabdingbar.

Andererseits hat die vorliegende Untersuchung viele Anknüpfungspunkte der westlichen Demokratiekonzepte an die politische Bildung in Georgien zu Tage gebracht. Sowohl die staatliche Modernisierungsmaßnahmen als auch die, wenn auch zaghafte, Entwicklung der

Zivilgesellschaft in Georgien und die politische Sensibilisierung der Jugendlichen dort bieten gute Anhaltspunkte, um bewährte Konzepte, Unterrichtsmethoden und Förderinitiativen der politischen Bildung und der *Civic Education* aus den etablierten Demokratien nach Georgien zu transferieren. Georgische Jugendliche haben ein sehr positives Verhältnis zur Demokratie und ein zum großen Teil aufgeklärtes Weltbild gezeigt. Als eines der großen Probleme, mit denen sie in diesem Bereich konfrontiert sind, ist wie in ungefestigten Demokratien üblich, das Fehlen von Erfahrungswerten in der Gesellschaft, auf die die Jugendlichen zurückgreifen können. An dieser Stelle soll die Schule als einer der wichtigsten Lernorte für die Jugendlichen identifiziert und dementsprechend reformiert werden. Schule soll durch die Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen ermöglichen, die das Fehlen von Erfahrungswerten in der Gesellschaft möglicherweise kompensieren könnten. Im außenschulischen Bereich sollen NGOs in Georgien aufgefordert werden mehr Jugendarbeit und Bildungsarbeit zu leisten sowie die Regionen in diesem Zusammenhang verstärkt zu berücksichtigen. Um diese Zielsetzungen erfolgreich umzusetzen, ist die Entwicklung von konkreten Handlungsmechanismen notwendig, welche eine wissenschaftliche Fundierung erfordern. Wünschenswert wären sowohl qualitative Untersuchungen um sich die Spezifik des Forschungsfeldes zu erschließen als auch repräsentative quantitative Untersuchungen im Jugendbereich aber auch im Bereich der Lehrerbildung und Weiterbildung.

Darüber hinaus ist eine wissenschaftliche Auseinandersetzung auf der theoretischen Ebene mit den Zielen und mit der Bedeutung der politischen Bildung in Georgien unabdingbar. Die Anregung einer breiten öffentlichen Diskussion diesbezüglich würde zudem helfen herauszufinden, welchen Hoffnungen in der Gesellschaft mit der adäquaten Förderung der politischen Bildung in Georgien angenähert werden können. Die Etablierung von demokratischen Werten und Strukturen, wie verantwortungsvolle und verlässliche politische und gesellschaftliche Institutionen, Sicherung des Friedens, Förderung der Zivilcourage und politischen Engagements und nicht zuletzt wirtschaftlicher Wohlstand sowie Entwicklung von sozialen Sicherungssystemen sind einige essenzielle Aspekte des gesellschaftspolitischen Lebens in Georgien, welche im Rahmen der vorliegender Untersuchung zu Tage gefördert wurden.

Literaturverzeichnis

Abdushelishvili, N. et al (Hg.) (2005): Amirani. Mitteilungsblatt des Internationalen Kaukasiologischen Forschungsinstitutes. Montreal-Tbilisi (XIII).

Abuladze, K. (2005): Probleme in der Beziehung zwischen den ethnischen Minderheiten in Georgien in den 80-90er Jahren des 20. Jahrhunderts. In: Abdushelishvili, N. et al (Hg.): Amirani. Mitteilungsblatt des Internationalen Kaukasiologischen Forschungsinstitutes. Montreal-Tbilisi (XIII), S. 101–108.

Amnesty International: Human Rights in Georgia. Report 2013. Online verfügbar unter http://www.amnesty.org/en/region/georgia, zuletzt geprüft am 08.01.2013.

Anweiler, O. (1964): Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära. Heidelberg: Quelle & Meyer (Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen).

Anweiler, O. (1966): Bildungspolitik und Sozialstruktur in der Sowjetunion. In: Boris Meissner (Hg.): Sowjetgesellschaft im Wandel. Rußlands Weg zur Industriegesellschaft. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Anweiler, O. (1968): Die Sowjetpädagogik in der Welt von heute. Heidelberg: Quelle Meyer.

Anweiler, O. (1978): Erziehungs- und Sozialisationsprobleme in der Sowjetunion, der DDR und Polen. Konferenzmaterialien. Hannover.

Anweiler, O. (1996): Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei. 4. Aufl. Weinheim.

Anweiler, O./Meyer, K. (1961): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte. Heidelberg.

Aprasidze, D. (2009): Die Formierung von Staat und Nation im heutigen Georgien: Ein nicht endendes Projekt? In: G. Zedania (Hg.): Geburt der georgischen Nation. Unterlagen zur Konferenz „Ilia Tchavtchavadze“. Tbilisi: Staatliche Universität namens Ilia Tchavtchavadze.

Backhaus, K. (2011): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 13. Aufl. Berlin, Heidelberg [u.a.]: Springer.

Bandau, S. (2002): Georgien. In: Döbert, H. (Hg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren.

Bertelsmann Stiftung (2010): Georgia Country Report. BTI 2010. Online verfügbar unter http://www.bti-project.de/fileadmin/Inhalte/reports/2010/pdf/BTI%202010%20Georgia.pdf, zuletzt geprüft am 11.07.2013.

Beschluss der georgischen Regierung über die Genehmigung der „Nationalen Ziele der Allgemeinbildung“ (2004): Tbilisi. Beschluss № 84.

Beschluss über die Entwicklung des Integrationsunterrichts in Georgien (2009). Online verfügbar unter http://inclusion.ge/index.php?menu=3, zuletzt geprüft am 19.12.2012.

Beutel, W. (1995): Die Schule politikfern - und dennoch politisch? Ein Werkstattbericht aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln. Stuttgart: Klett-Cotta.

Beutel, W. (2002): Demokratisch Handeln Konzept, Theorie. Fort- und Weiterbildungsmodell. Göttingen: Inst. f. berufl. Bildung u. Weiterbildung.

Beutel, W. (2009): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 52).

Beutel, W./ Fauser, P. (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann ; pädagogische Analysen ; Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln. Opladen: Leske + Budrich.

Beutel, W./ Fauser, P. (Hg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag (Politik und Bildung, 43).

Biedermann, H./Reichenbach, R. (2009): Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der politischen Urteilskompetenz. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (55), S. 872–886.

Bortz, J./Weber, R. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg: Springer.

Breit, G. (1997): Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 344).

Breit, G. (2005): Demokratiepädagogik und Politikdidaktik - Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Weißeno, G. (Hg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bryner, E. (2005): Wechselvolle Geschichte. In: G2W Glaube in der 2. Welt. Ökumenisches Forum für Religion und Gesellschaft in Ost und West. 32. Jahrgang. Zürich (3), S. 13–15.

Bühl, A. (2010): PASW 18 : Einführung in die moderne Datenanalyse. München.

Bühner, M. (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hg.) (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm von Prof. Dr. Wolfgang Edelstein und Prof. Dr. Peter Fauser. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 96).

Bungenstab, K.-E. (1970): Umerziehung zur Demokratie. Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949. Düsseldorf.

Bünger, C./Mayer, R. (2009): Erfahrung - Wachstum - Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (6), S. 837–849.

Burdewick, I. (2003): Jugend-Politik-Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe, 430).

Chin, W.W. (1998): The Partial Least Squares Approach for Structural Equation Modeling. In: Marcoulides, G. A. (Hg.): Modern methods for business research. Erlbaum (Quantitative methodology series), S. 295–336.

Chomeriki, L. (2004): Über die Gleichberechtigung der Geschlechter in Georgien. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Diaspora, Öl und Rosen. Zur innenpolitischen Entwicklung in Armenien, Aserbaidschan und Georgien. Unter Mitarbeit von Walter Kaufmann. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 82–94.

Christophe, B. (2005): Metamorphosen des Leviathan in einer post-sozialistischen Gesellschaft. Georgiens Provinz zwischen Fassaden der Anarchie und regulativer Allmacht. Bielefeld.

Civil.ge (Hg.) (2010): Ziele der militärisch patriotischen Erziehung. Online verfügbar unter http://civil.ge/geo/article.php?id=22220&search, zuletzt geprüft am 15.05.2012.

Cremer, W./Arnswald, S. (Hg.) (1996): Europabilder in Mittel- und Osteuropa. Neue Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 337).

Darchiashvili, D. (2009): Nationale Gesellschaft und der gegenwärtige Sicherheitsimperativ. In: G. Zedania (Hg.): Geburt der georgischen Nation. Unterlagen zur Konferenz „Ilia Tchavtchavadze“. Tbilisi: Staatliche Universität namens Ilia Tchavtchavadze, S. 139–157.

Deutsche Shell (Hg.) (1997): Jugend 1997. 12. Shell Jugendstudie. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen. Frankfurt am Main.

Deutsche Shell (Hg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main.

Deutsche Shell (Hg.) (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main.

Dewey, J. (2010): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 4. Aufl. Hg. v. Jürgen Oelkers. Weinheim, Basel.

Diedrich, M./ Abs, H. J./ Klieme, E. (2004): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen; Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2003. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (Materialien zur Bildungsforschung, 11).

Diehl, J. M./ Staufenbiel, T. (2007): Statistik mit SPSS für WindowsVersion 15. Eschborn bei Frankfurt am Main.

Döbert, H./Hörner, W,/Kopp, B./von Mitter, W. (Hg.) (2002): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren.

Eckertóvá, L. (1996): Erziehung zur Demokratie in der Tschechischen Republik: Tradition und Neuerung. In: Cremer, W. und Arnswald, S. (Hg.): Europabilder in Mittel- und Osteuropa. Neue Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 337), S. 174–192.

Edelstein, W.; Fauser, P. (2001): "Demokratie lernen und leben" Gutachten zum Programm. Bonn: BLK (Forschungsförderung, 96).

Eikel, A. (2007): Orientierungsrahmen "Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule". Berlin: Programm Transfer-21 - Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

Eikel, A./de Haan, G. (Hg.) (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.

Eremashvili, N./Mshvenieradze, G./Gabadadze, D. (2008): Bürgerliche Bildung. Lehrbuch für IX Klasse. Tbilisi.

Europäisches Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten (1995). Online verfügbar unter http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/157.htm, zuletzt geprüft am 03.02.2013.

Fend, H. (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 3. Aufl. Opladen.

Frank, S. (2005): Demokratiebaustein: "Civic education" - was ist das? BLK-Programm Demokratie lernen und leben. Berlin. Online verfügbar unter http://blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/civic-education-was-ist-das.html, zuletzt geprüft am 11.07.2012.

Fuchslocher, E. (2010): Vaterland, Sprache, Glaube. Orthodoxie und Nationenbildung am Beispiel Georgiens. Stuttgart.

Georgisches Gesetz über höhere Bildung (2004). Online verfügbar unter http://www.parliament.ge/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=34&lang=ge, zuletzt geprüft am 13.12.2012.

Georgisches Gesetz über Allgemeinbildung (2005). Online verfügbar unter http://www.parliament.ge/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=34&lang=ge, zuletzt geprüft am 13.12.2012.

Georgisches Nationales Schulcurriculum für das Schuljahr 2009/10. Erlass vom 28.09.2006: Online verfügbar unter http://ganatleba.org/index.php?m=102, zuletzt geprüft am 06.12.2012.

Georgische Verfassung (2007). In georgischer Sprache. Online verfügbar unter http://www.parliament.ge/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=85&lang=ge, zuletzt geprüft am 13.12.2012.

Georgische Verfassung (2007). In englicher Sprache. Online verfügbar unter http://germany.mfa.gov.ge/files/germany/documents/constitutiont.pdf, zuletzt geprüft am 13.12.2012.

Gerber, J. (1997): Georgien nationale Opposition und kommunistische Herrschaft seit 1956. 1. Aufl. Baden-Baden.

GEOSTAT: Statistisches Jahrbuch Georgiens 2009. Hg. v. Nationales statistisches Amt Georgien. Online verfügbar unter http://www.geostat.ge, zuletzt geprüft am 20.02.2013.

Goziridze, R./Kandelaki, O. (2004): Einflussgruppen und Korruption in Georgien. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Diaspora, Öl und Rosen. Zur innenpolitischen Entwicklung in

Armenien, Aserbaidschan und Georgien. Unter Mitarbeit von Walter Kaufmann. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 63-81.

Götz, R./Halbach, U. (1993): Politisches Lexikon GUS. 2. Aufl. München: Beck (UTB, 852 : Länder).

GPJE (Hg.) (2003): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Online verfügbar unter http://www.gpje.de/media/Bildungsstandards.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2012.

Halbach, U. (2005): Ethnische Vielfalt in Georgien. In: Schröder, B. (Hg.): Georgien - Gesellschaft und Religion an der Schwelle Europas; eine gemeinsame Vortragsreihe der Fachrichtung Evangelische Theologie der Universität des Saarlandes und der Landeshauptstadt Saarbrücken. St. Ingbert (Annales Universitatis Saraviensis, 24), S. 19–32.

Halbritter, I. (2004): Politische Bildung in Südosteuropa - ein entwicklungsprojekt. In: Kursiv. Journal für Politische Bildung. Schwalbach am Taunus. S. 56–65.

Händle, Ch./Oesterreich D./Trommer L. (Hg.) (1999): Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen.

Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) (2004): Diaspora, Öl und Rosen. Zur innenpolitischen Entwicklung in Armenien, Aserbaidschan und Georgien. Unter Mitarbeit von Walter Kaufmann. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Heiser, L. (1989): Die georgische orthodoxe Kirche und ihr Glaubenszeugnis. Trier.

Himmelmann, G. (2005): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. 1. Aufl. Wiesbaden.

Hoffmann, N. (2008): Neue Herausforderungen der politischen Bildung in Mitteleuropa. In: Hoffmann, N. und Nikzentaitis-Stobbe, M. (Hg.): Politische Bildung in Mittelosteuropa. Eine Annäherung an Polen, Tschechien und Ungarn. Berlin: MitOst und Südosteuropa (MitOst-Editionen, 19), S. 44–51.

Hoffmann, N./ Nikzentaitis-Stobbe, M. (Hg.) (2008): Politische Bildung in Mittelosteuropa. Eine Annäherung an Polen, Tschechien und Ungarn. Berlin: MitOst und Südosteuropa (MitOst-Editionen, 19).

Hoffmann-Lange, U. (1998): Jugend zwischen Teilnahmebereitschaft und Politikverdrossenheit. In: C. Palentien (Hg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. Unter Mitarbeit von O. Oerter. Berlin.

Hrabinská, M. (1996): Erziehung zur Demokratie im Bildungssystem der Slowakei: Ansätze einer europäischen Dimension. In: Cremer, W. und Arnswald, S. (Hg.): Europabilder in Mittel- und Osteuropa. Neue Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 337), S. 193–210.

Human Rights Watch: World Report Chapter : Georgia 2012. Online verfügbar unter http://www.hrw.org/sites/default/files/related_material/georgia_0.pdf, zuletzt geprüft am 08.01.2013.

Janashia, S. (2010): Qualitätssicherungssystem der Allgemeinbildung in Georgien. CIPDD. Tbilisi. Online verfügbar unter http://www.cipdd.org, zuletzt geprüft am 06.08.2011.

Juchler, I. (2005): Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.

Kautsky, K. (1921): Georgien, eine sozialdemokratische Bauernrepublik. Eindrücke und Beobachtungen. Wien: Wiener Volksbuchhandlung.

Kenner, M. (2007): Zum Stand interkulturellen Lernens an beruflichen Schulen in gewerblich-technischen Berufsfeldern. In: *Zeischrift für Berufs und wirtschaftspädagogik* 2007, Band 103 (Heft 4).

Kiknadze, T. /Donadze N. (2006): Gender - soziale und politische Lehren. Zentrum für sozialwissenschaften. Tbilisi. Online verfügbar unter http://www.pdfio.com/k-1779430.html, zuletzt geprüft am 17.07.2012.

Kleßmann, Ch. (1991): Die doppelte Staatsgründung. Deutsche geschichte 1945-1955. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe, 298).

Konfliktpotential bezüglich der sprachlichen Problemen und Bildung in der Region Kvemo Kartli. Analyse. GTZ/CIPDD (2006). Tbilisi.

Konrad Adenauer Stiftung (2008): Religion und Politik in Georgien. Eine Umfrage unter der Stadtbevölkerung. Online verfügbar unter http://www.kas.de/wf/doc/kas_14254-1522-1-30.pdf?080806144521, zuletzt geprüft am 18.12.2012.

Kuhn, H. P./ Buhl, M. (2011): Schulische Bedingungen der Entwicklung von politischem Wissen und demokratischen Einstellungen. In: Ludwig, L./Luckas H./Hamburger F./Aufenanger S. (Hg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen - Diskurse - Praktiken.

Opladen: Budrich (Beiträge zum Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).

Lehmann, R. (2004): Overview of the IEA Civic Education Study. In: W./Sibberns H. Schulz (Hg.): IEA Civic Education Study. Technical Report. Amsterdam, S. 7–16.

Ludwig, L./Luckas H./Hamburger F./Aufenanger S. (Hg.) (2011): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen - Diskurse - Praktiken. Opladen: Budrich (Beiträge zum Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).

Majdowska, E. (1996): Erziehung zur Demokratie in Polen: Neuansatz, Probleme und Perspektiven. In: Cremer, W. und Arnswald, S. (Hg.): Europabilder in Mittel- und Osteuropa. Neue Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 337), S. 159–173.

Marcoulides, G. A. (Hg.) (1998): Modern methods for business research. Lawrence Erlbaum (Quantitative methodology series).

Massing, P. (1995): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen: Leske + Budrich (Schriften zur politischen Didaktik, 24).

Massing, P. (2005): Politik, Politische Bildung, Demokratie [Festschrift für Gotthard Breit]. Unter Mitarbeit von Gotthard Breit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 40).

Meissner, B. (Hg.) (1966): Sowjetgesellschaft im Wandel. Rußlands Weg zur Industriegesellschaft. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

MES - Ministry of Education and Science of Georgia (Hg.) (2010): Neues Schulfach - bürgerliche Selbstverteidigung und Sicherheit. Online verfügbar unter http://www.mes.gov.ge/content.php?id=124&lang=geo, zuletzt geprüft am 14.05.2012.

Meskhia, Sch. (1972): Geschichte Georgiens. Kurzer Überblick. Friedrich-Schiller-Universität (Jenaer Reden und Schriften).

Mietzel, G. (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. 4. Aufl. Weinheim: Beltz PVU (Lehrbuch).

Nachtigall, Ch./Wirtz, M. A. (2009): Statistische Methoden für Psychologen. 2. Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik. 5. Aufl. Weinheim, München.

Nationale Konzeption über Toleranz und gesellschaftliche Integration (2009). Online verfügbar unter http://diversity.ge/files/files/KONCEPCIA%20%20.pdf, zuletzt geprüft am 04.04.2013.

Nationale Ziele der Allgemeinbildung (2006). Tbilisi. Das Dokument liegt mir als PDF – Datei vor. Es ist unter www.ganatleba.org nicht mehr verfügbar.

Nielsen, F. (2006): Wind, der weht. Georgien im Wandel. Klagenfurt, Wien, Ljubljana, Sarajevo: Wieser.

Nickolaus, R. (2002): Diskrepanzen zwischen Umweltbewusstsein und umweltgerechtem Handeln. In: Bonz, B./Nickolaus, R. (Hg): Umweltproblematik und Berufsbildung. Berufsbildung konkret, Bd. 3. Baltmannsweiler.

Nickolaus, R. (2004): Soziale Kompetenzentwicklung in der beruflichen (Aus)bildung – Annahmen zu Möglichkeiten der Förderung und empirische Befunde zur Entwicklung. In: Pilz, M. (Hg): Sozialkompetenzen zwischen theoretischer Fundierung und pragmatischer Umsetzung. Bielefeld.

Nikutta-Wasmuht, U. C. / Overwien B./ Penrose V. / Rathenow H. –F. (2005): Einstellungen zu Multikulturalität, Demokratie und Gewalt. Eine Pilotstudie über die 9. Jahrgangsstufe an acht Schulen in Berlin Charlottenburg-Wilmersdorf. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.

Nodia, G. (2005): Entwicklung der Zivilgesellschaft in Georgien. Erfolge und Herausforderungen. Strategisches Dokument. Caucasus Institute for Peace, Democracy and Development. Online verfügbar unter http://www.cipdd.org/files/7_114_401876_CivilSocietyDevelopmentinGeorgia-textGeo.PDF, zuletzt geprüft am 20.10.2011. Das Dokument ist online nicht mehr verfügbar. Es liegt mir als PDF-Datei vor.

Nodia, G. (2009): Komponenten der Idee von der georgischen Nation. Allgemeine Anmerkungen. In: G. Zedania (Hg.): Geburt der georgischen Nation. Unterlagen zur Konferenz „Ilia Tchavtchavadze“. Tbilisi: Staatliche Universität namens Ilia Tchavtchavadze, S. 116–138.

Nozadze, G. (Hg.) (2007): Übergang zur Demokratie und aktive Bürgerschaft. Dvv International. Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Tbilisi.

Oerter, R. (1998): Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden? In: C. Palentien (Hg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. Unter Mitarbeit von O. Oerter. Berlin, S. 32–47.

Ombudsmann von Georgien (2009a): Untersuchung über das Niveau von Menschenrechtskenntnissen in der georgischen Bevölkerung. Tbilisi. Unveröffentlichtes Manuskript.

Ombudsmann von Georgien (2009b): Bericht. 1.Jahreshälfte. Online verfügbar unter http://ombudsman.ge/files/downloads/ge/ylnfkjtsomeqdhopvpab.doc, zuletzt geprüft am 11.12.2012.

Ombudsmann von Georgien (2009c/2. Hälfte): Bericht des Ombudsmannes von Georgien über die Lage der Menschenrechten und Freiheit in Georgien. Online verfügbar unter http://ombudsman.ge/files/downloads/ge/rcbrpcdmwmvalletoggp.pdf, zuletzt geprüft am 28.11.2012.

Oesterreich, D. (1993): Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnungder Stellenwert psychischer Faktoren für politische Einstellungen - eine empirische Untersuchung von Jugendlichen in Ost und West. Weinheim.

Oesterreich, D. (1996): Flucht in die Sicherheit. Zur Theorie des Autoritarismus und der autoritären Reaktion. Opladen: Leske + Budrich.

Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic-Education. Opladen: Leske und Budrich.

Oesterreich, D. (2005): Demokratieerziehung in Mittel- und Osteuropa. Ergebnisse aus dem Civic-Education Projekt der IEA. Berlin: Fonds Erinnerung und Zukunft.

Olk, Th./Klein, A./ Hartnuß, B. (Hg.) (2010): Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. 1. Aufl. Wiesbaden.

Palentien, C. (Hg.) (1998): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. Unter Mitarbeit von O. Oerter. Berlin.

Reichenbach, R./Pongratz L. (2009): Einleitung. In: *Zeitschrift für Pädagogik 55 (6).*

Pätsch, G. (Hrsg) (1985): Das Leben Kartlis. Eine Chronik aus Georgien 300 - 1200. Leipzig.

Reisner, O. (2004): Die Schule der Georgischen Nation. Eine sozialhistorische Untersuchung der nationalen Bewegung in Georgien am Beispiel der "Gesellschaft zur Verbreitung der Lese-und Schreibkunde unter den Georgiern" (1850 - 1917). Wiesbaden.

Reinders, H. (2005): Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter. Landesstiftung Baden-Württemberg. Stuttgart. Online verfügbar unter http://www.bwstiftung.de/uploads/tx_ffbwspub/jugend_werte_zukunft.pdf, zuletzt geprüft am 20.05.2013.

Reinders, H. (2009): Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter. Expertise für die Bertelsmann-Stiftung. Universität Würzburg. Würzburg (Empirische Bildungsforschung). Online verfügbar unter http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2009/3465/pdf/Schriftenreihe_Empirische_Bildungsforschung_Band10.pdf, zuletzt geprüft am 17.05.2013.

Reinhardt, S. (2007): Handlungsorientierung. In: W. Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 146–155.

Rosati, F./Özbil Z./Marginean D. (2006): School-to-Work Transition and Youth Inclusion in Georgia. The World Bank. Online verfügbar unter http://siteresources.worldbank.org/INTGEORGIA/Resources/GeorgiaSchooltoWorkTransition.pdf, zuletzt geprüft am 11.12.2012.

Sabedashvili, T. (2006): Historische Aspekte von Frauenrechten. Vorlesungsreihe für Sozialwissenschaften. Zentrum für sozialwissenschaften. Online verfügbar unter http://css.ge/files/books/ExtSyla/018_Kalta_Uflebebis_Istoriuli_Aspeqtebi.pdf, zuletzt geprüft am 17.07.2012.

Sander, W. (1989): Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Marburg: SP-Verlag.

Sander, W. (2003): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Bonn: bpb (Bildung, 429).

Sander, W. (Hg) (2007): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Politische Bildung, 476).

Sartania, D. (2005): Erziehungs- und Bildungsaufgaben bei der Formierung des bürgerlichen Selbstverständnisses. Staatliche pädagogische Universität Tbilisi namens Sulkhan Saba Orbeliani. Tbilisi. Online verfügbar unter http://www.nplg.gov.ge/dlibrary/collect/0001/000566/samoq.%20shegn.pdf, zuletzt geprüft am 06.12.2012.

Schiele, S./Baacke, E. (1997): Praktische politische Bildung. Schwalbach/Ts.

Schiele, S./ Breit, G. (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts.

Schiele, S./Schneider, H. (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett (politischen Bildung, 17).

Schrade, B./Ahbe Th. (Hrsg.) (1998): Georgien im Spiegel seiner Kultur und Geschichte. Zweites Deutsch-Georgisches Symposium 9. bis 11. Mai 1997, Vortragstexte. Berlin.

Schröder, B. (Hg.) (2005): Georgien - Gesellschaft und Religion an der Schwelle Europas; eine gemeinsame Vortragsreihe der Fachrichtung Evangelische Theologie der Universität des Saarlandes und der Landeshauptstadt Saarbrücken. St. Ingbert.

Schulreformen (2009). Online verfügbar unter http://shokoladi.ge/content/saskolo-reporma, zuletzt geprüft am 28.11.2012.

Schulz, W./Sibberns H. (Hg.) (2004): IEA Civic Education Study. Technical Report. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Amsterdam.

Sedlmeier, P./Renkewitz, F. (2008): Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie. München [u.a.]: Pearson Studium.

Seel, N. M. (2000): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München, Stuttgart: E. Reinhardt; UTB (UTB für Wissenschaft. Uni-Taschenbücher, 8198).

Sliwka, A. (2001): Das anglo-amerikanische Beispiel. Civic education - Bildung für die Zivilgesellschaft ; Ansätze und Methoden aus dem angloamerikanischen Raum. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

Šonka, J. (2008): Kommunismus und Nostalgie in der heutigen Tschechien. Republik - was ist zu tun? In: Hoffmann, N. und Nikzentaitis-Stobbe, M. (Hg.): Politische Bildung in Mittelosteuropa. Eine Annäherung an Polen, Tschechien und Ungarn. Berlin: MitOst und Südosteuropa (MitOst-Editionen, 19), S. 74–82.

Sumbadze, N. (2009a): Beteiligung im öffentlichen Leben: Zwischen Wunsch und Realität. Bericht über Bürgerbefragung "Barometer 2009". Open Society Georgia Foundation (OSGF) & Institut for Policy Studies (IPS). Online verfügbar unter http://www.osgf.ge/files/publications/2010/sumbadze%20qartuli_Layout%201.pdf, zuletzt geprüft am 11.12.2012.

Sumbadze, N. (2009b): Bürgerbeteiligung in der kommunalen Selbstverwaltung. Institut für Civilgesellschaft. Online verfügbar unter

http://www.osgf.ge/files/publications/2009/Report_PRINT_VCW4G8cLHb.pdf, zuletzt geprüft am 03.12.2012.

Sumbadze, N. (2009c): Beteiligung im öffentlichem Leben. Zwischen Wunsch und Realität. OSGF. Online verfügbar unter http://www.osgf.ge/files/publications/2010/sumbadze%20qartuli_Layout%201.pdf, zuletzt geprüft am 11.12.2012.

Tabatadze, S. (2010a): Neue Iniziativen der Bildungspolitik im Kontext der gesellschaftlichen Integration. Hg. v. CIPDD. Tbilisi. Online verfügbar unter http://www.cipdd.org, zuletzt geprüft am 10.02.2011. Dieses Dokument liegt mir als PDF Datei vor. Es ist online nicht mehr vefügbar.

Tabatadze, S. (2010b): Dialog zwischen den Kulturen und Bürgerbewusstsein. Online verfügbar unter http://www.cipdd.org, zuletzt geprüft am 15.03.2011. Dieses Dokument liegt mir als PDF Datei vor. Es ist online nicht mehr vefügbar.

Tabatadze, S. (2009): Bildungsreformen und nichtgeorgischsprachige Schulen. Hg. v. CIPDD. Tbilisi. Online verfügbar unter http://www.cipdd.org, zuletzt geprüft am 06.03.2011. Dieses Dokument liegt mir als PDF Datei vor. Es ist online nicht mehr vefügbar.

Tchumburidse, D. (2001): Sozialistische Ideologie und die demokratische Republik Georgien (1918-1921 J.J.). In: Amirani. Mitteilungsblatt des internationalen Kaukasiologischen gesellschaftlich-wissenschaftlichen Forschungsinstitutes. Montreal-Tbilisi: Universal (IV-V).

Ter-Oganov, N. (2007): Der Einfluss der Safawiden und Afschariden auf die Militärstruktur Georgiens in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts (am Beispiel des "Morige Laskari"). In: *Georgica. Zeitschrift für Kultur, Sprache und Geschichte Georgiens und Kaukasiens* 30, S. 19–29.

Tevzadze, G. (2009): Geburt der georgischen Nation. Identität und Ideologie. In: G. Zedania (Hg.): Geburt der georgischen Nation. Unterlagen zur Konferenz „Ilia Tchavtchavadze“. Tbilisi: Staatliche Universität namens Ilia Tchavtchavadze, S. 5–27.

Tornay-Purta, J./ Schwille J./ Amadeo, J.-A. (Hg) (1999): Civic education across countries. Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project. Amsterdam: IEA.

Torney-Purta, J./ Lehmann, R. Oswald, H. /Schulz, W. (2001): Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen. Amsterdam: IEA.

Trommer, L. (1999): Eine Analyse der Lehrpläne zur Sozialkunde in der Sekundarstufe I. In: Ch./Oesterreich D./Trommer L. Händle (Hg.): Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen, S. 69–129.

UNAG (2006): Religious Minorities in Georgia. Report. Online verfügbar unter http://www.una.ge/pdfs/publications/rcg/Religious_Minorities_Final.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2012.

UNAG/USAID et al. (Hg.): National Integration and Tolerance Report. Online verfügbar unter http://www.diversity.ge/files/files/ASR/NITG_Assesment_survey_report_Report.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2012.

UNDP (Hg.) (2009): Human Development Report. Overcoming barriers: Human mobility and development. Online verfügbar unter http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_EN_Complete.pdf, zuletzt geprüft am 19.02.2013.

Vatchnadze, M./Guruli V. (1999): Georgische Geschichte. Tbilisi.

Wehling, H.-G. (1977): Beutelsbacher Konsens. In: Siegfried Schiele (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Sonderausg. Wiesbaden: Hess. Landeszentrale für Polit. Bildung, S. 179–180.

Weiber, R. (2010): Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS SmartPLS und SPSS. Berlin, Heidelberg: Springer.

Weiber, R./ Mühlhaus, D. (2010): Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS. Berlin, Heidelberg.

Weißeno, G. (Hg.) (2005): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden.

Weißeno, G. (2008): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Weißeno, G. (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bonn: bpb (Politische Bildung, 1016).

Zedania, G. (Hg.) (2009): Geburt der georgischen Nation. Unterlagen zur Konferenz „Ilia Tchavtchavadze“. Tbilisi: Staatliche Universität namens Ilia Tchavtchavadze.

Anhang

Leitfaden für das Experteninterview

I Bildungsreformen

1. Sind Sie persönlich an den Bildungsreformen („Nationale Ziele der Erziehung“, Projekt „Ilja Tchavtchavadze“) in irgendeiner Form (Vorbereitung, Durchführung) beteiligt?
2. Was sind die Ziele dieser Bildungsreformen?
3. Sind Sie mit der Vorbereitung und Durchführung der Bildungsreformen zufrieden? (Was kann verbessert werden? Wo gibt es besondere Probleme bei der Umsetzung?)

II Schule

1. Was verstehen Sie unter der politischen bzw. bürgerlichen Bildung („Samokalako Ganatleba“) in Georgien?
2. Was sind die Ziele des Bürgerkundeunterrichts in der Schule?
3. Wo sehen Sie Chancen und Probleme für einen erfolgreichen Bürgerkundeunterricht in Georgien? Warum?
4. Wie finden Sie die Einführung der Wahl des Schuldirektors? Warum?

III Lehrerbildung

Wie ist Ihre Einschätzung zur Lehrerausbildung bzw. –Fortbildung in Georgien?

IV Antizipierte Autonomie und Gestaltungsfreiheit

Wovon hängt Ihrer Einschätzung nach der Erfolg der angestrebten Modernisierung des Bildungssystems in Georgien ab? Warum?

V Sozialdaten

Alter, Geschlecht, Bildung, Nationalität, Funktion.

Schülerfragebogen

Schule…… ☐

Klasse…… ☐

Schüler…….. ☐

Teil 1

Allgemeine Anleitung:
Die Antworten auf diese Fragen tragen zum Verständnis Deiner Antworten auf Fragen aus anderen Teilen dieses Testhefts bei.
Deine Antworten sind VERTAULICH. Weder Deine Lehrer/innen noch andere Schüler/innen werden sie zu sehen bekommen. Bitte lies die Einleitungen zu den Fragen aufmerksam durch und gib ehrliche Antworten.

1. Wann wurdest du geboren?
Trage den Monat, den Tag und das Jahr ein.

_____Monat_____Tag_____Jahr

2. Bist du ein Mädchen oder ein Junge?
Kreuze nur ein Kästchen an.

Mädchen…… ☐ 1

Junge……. ☐ 2

3. Welcher Nationalität hast du?

Georgisch ……. ☐ 1

Armenisch……. ☐ 2

Aserbeidschanisch……. ☐ 3

Russisch……. ☐ 4

Andere …….. ☐ 5 *Trage bitte hier ein welche* _____

4. Welche Religion gehörst du an?

Christlich…… ☐ 1

Muslimisch……. ☐ 2

Jüdisch…….. ☐ 3

Andere …….. ☐ 4 *Trage bitte hier ein welche* _____

Nicht religiös……. ☐ 5

5. Dein religiöser Glaube ist für dich
Bitte die für dich am ehesten zutreffende Antwort ankreuzen

Sehr wichtig……. ☐ 5

Wichtig…… ☐ 4

Manchmal wichtig ……..... ☐ 3

Sehr selten wichtig…… ☐ 2

Überhaupt nicht wichtig…… ☐ 1

6. Wie viele Personen leben insgesamt bei euch zu Hause?
Trage die Gesamtzahl der Personen ein.
_____ *(Vergiss nicht, Dich selbst mitzuzählen.)*

7. Habt Ihr eine Tageszeitung zu Hause?
Nein…….. ☐ 1 Ja…….. ☐ 2

8. Wieviele Bücher habt Ihr etwa zu Hause?
Zähle nicht Zeitungen, Zeitschriften, oder Schulbücher mit; Kreuze nur ein Kästchen an.
Keine…… ☐ 1

1 – 10…… ☐ 2

11 – 50…….... ☐ 3

51 – 100…… ☐ 4

101 – 200……. ☐ 5

mehr als 200……. ☐ 6

9. Wie viele Jahre willst du nach Abschluss dieses Schuljahres noch in schulischer oder beruflicher Ausbildung sein?
Zähle bitte schulische und berufliche Ausbildung zusammen. Mache bitte nur ein Kreuz.
0 Jahre…… ☐ 1

1 oder 2 Jahre…… ☐ 2

3 oder 4 Jahre…… ☐ 3

5 oder 6 Jahre…… ☐ 4

7 oder 8 Jahre…… ☐ 5

mehr als 8 Jahre…… ☐ 6

10. Welchen höchsten Schulabschluss haben Deine Mutter und dein Vater?
Mache bitte nur ein einziges Kreuz pro Spalte.

	Mutter	Vater
Kein Schulabschluss……	☐ 1	☐ 1
8 oder 9 Klassen……	☐ 2	☐ 2
Mittlere reife……	☐ 3	☐ 3
Ausbildung…..……	☐ 4	☐ 4
Hochschulabschluss..……..	☐ 5	☐ 5
Promotion (Abschluss mit Doktortitel)……	☐ 6	☐ 6
Weiß ich nicht……	☐ 0	☐ 0

11. Wo hast du schon einmal mitgearbeitet?
Kreuze in jeder Reihe das entsprechende Kästchen an.

	Nein 1	ja 2
a) In einer Schülervertretung ……..	☐	☐
b) Im Schulrat……..	☐	☐
c) In der Jugendorganisation ……..	☐	☐
d) In der Redaktion einer Schülerzeitung……	☐	☐
e) In einer Umweltorganisation……..	☐	☐
f) In einer Menschenrechtsorganisation…….	☐	☐
g) In einem Computerclub…….	☐	☐
h) In einer Kunst-, Musik- oder Theatergruppe……	☐	☐
i) In einem Sportverein/einer Sportmannschaft……	☐	☐
j) In der Kirche……	☐	☐
k) In einem gemeinnützigen Verein…….	☐	☐
l) Wo anders……	☐	☐

Trage bitte hier ein wo _____

12. Wenn du alle deine Aktivitäten in einer oder allen diesen Organisationen zusammennimmst, wie oft nimmst Du an Treffen teil?

Fast täglich (4 oder mehr Tage pro Woche)…… ☐ 1

An mehreren Tagen (1 bis 3 Tage pro Woche)…… ☐ 2

Mehrmals pro Monat…… ☐ 3

Fast nie/nie…… ☐ 4

13. Wie oft verbringst du Zeit nach der Schule mit deinen Freunden?

Fast täglich (4 oder mehr Tage pro Woche)…… ☐ 1

An mehreren Tagen (1 bis 3 Tage pro Woche)…… ☐ 2

Mehrmals pro Monat…… ☐ 3

Fast nie/nie…… ☐ 4

14. Wie oft verbringst Du abends Zeit außerhalb deiner Wohnung mit Deinen Freunden?

Fast täglich (4 oder mehr Tage pro Woche)…… ☐ 1

An mehreren Tagen (1 bis 3 Tage pro Woche)…… ☐ 2

Mehrmals pro Monat…… ☐ 3

Fast nie/nie…… ☐ 4

15. Wieviel Zeit verbringst du an Schultagen mit Fernsehen (Computer oder Videos)?

Keine Zeit…… ☐ 1

Weniger als Stunde…… ☐ 2

1-2 Stunden…… ☐ 3

3-5 Stunden …… ☐ 4

Mehr als 5 Stunden…… ☐ 5

Teil 2

Allgemeine Anleitung:
Es gibt auf diesen Fragen keine RICHTIGEN ODER FALSCHEN ANTWORTEN.
Deine Antworten sind VERTAULICH. Weder Deine Lehrer/innen noch andere Schüler/innen werden sie zu sehen bekommen.
Bitte lies die Einleitungen zu den Fragen aufmerksam durch und sei so ehrlich, wie du kannst, indem du sagst, was du denkst.

Abschnitt A) Regierungsform/Demokratie[87]

In diesem Abschnitt findest du Aussagen, die verschiedene Seiten des gesellschaftlichen Lebens betreffen. Mich interessiert deine Meinung über die unten aufgelisteten Dinge.
Es gibt auf diese Fragen keine richtigen und keine falschen Antworten.
Lies bitte jede Aussage durch und kreuze das Kästchen in der Spalte an, die Deine Meinung am besten beschreibt.

		Finde ich sehr gut	Finde ich eher gut	Finde ich eher schlecht	Finde ich sehr schlecht	Weiß nicht
		4	3	2	1	0
A1	Wenn alle das Recht haben ihre Meinung frei zu äußern……	☐	☐	☐	☐	◯
A2	Wenn führende Politiker Stellen in der Regierung an Familienmitglieder vergeben…	☐	☐	☐	☐	◯
A3	Wenn Zeitungen vom Staat kontrolliert werden…….	☐	☐	☐	☐	◯
A4	Wenn einem Unternehmen alle Zeitungen gehören……...	☐	☐	☐	☐	◯
A5	Wenn Menschen ihre politischen und sozialen Rechte fordern…….	☐	☐	☐	☐	◯
A6	Wenn von ethnischen Minderheiten gefordert wird, ihre Muttersprache und Traditionen aufzugeben ……..	☐	☐	☐	☐	◯
A7	Wenn Kritikern der Regierung verboten wird, auf öffentlichen Veranstaltungen zu sprechen……..	☐	☐	☐	☐	◯
A8	Wenn Bürger/innen das Recht haben, ihre Regierung frei zu wählen…….	☐	☐	☐	☐	◯

[87] Das Wort „Demokratie“ kommt in der georgischen Fassung des Fragebogens an dieser Stelle nicht vor.

(Fortsetzung Regierungsform)

		Finde ich sehr gut	Finde ich eher gut	Finde ich eher schlecht	Finde ich sehr schlecht	Weiß nicht
		4	3	2	1	0
A9	Wenn Gerichte und Richter/innen durch Politiker beeinflusst werden……	☐	☐	☐	☐	◯
A10	Wenn die Kirche staatliche Entscheidungen beeinflusst……..	☐	☐	☐	☐	◯
A11	Wenn Menschen in politischen Parteien mitarbeiten, um die Regierung zu beeinflussen…….	☐	☐	☐	☐	◯
A12	Wenn alle Fernsehsender die gleichen politischen Ansichten präsentieren……	☐	☐	☐	☐	◯
A13	Wenn reiche Geschäftsleute mehr Einfluss auf die Regierung haben als andere Leute …….	☐	☐	☐	☐	◯

Abschnitt B: Gute Bürger/innen

In diesem Abschnitt findest du Aussagen, die erklären könnten, was ein guter Bürger/eine gute Bürgerin ist und was ein Erwachsener, der ein guter Bürger/eine gute Bürgerin ist, tut.
Es gibt auf diese Fragen keine richtigen und keine falschen Antworten.
Kreuze für jeden dieser Aussagen das Kästchen an, das zeigt, wie wichtig du jede Aussage für die Erklärung findest, was ein guter Bürger/eine gute Bürgerin ist oder tut

Ein guter Bürger/eine gute Bürgerin		nicht wichtig	eher unwichtig	eher wichtig	Sehr wichtig	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
B1	nimmt an jeder Wahl teil……..	☐	☐	☐	☐	◯
B2	tritt in eine politische Partei ein…..	☐	☐	☐	☐	◯
B3	würde an einer friedlichen Demonstration gegen ein Gesetz, das es für ungerecht hält, teilnehmen……	☐	☐	☐	☐	◯
B4	kennt die Geschichte seines Landes…….	☐	☐	☐	☐	◯
B5	verfolgt politische Themen in der Zeitung, im Radio oder im …… Fernsehen	☐	☐	☐	☐	◯

		nicht wichtig	eher unwichtig	eher wichtig	Sehr wichtig	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
B6	nimmt an Aktionen teil, um Menschen in der Gemeinschaft zu helfen……	☐	☐	☐	☐	◯
B7	respektiert Regierungsvertreter…….	☐	☐	☐	☐	◯
B8	setzt sich für die Förderung der Menschenrechte ein……..	☐	☐	☐	☐	◯
B9	beteiligt sich häufig an politischen Diskussionen……	☐	☐	☐	☐	◯
B10	nimmt an Aktionen für den Umweltschutz teil……	☐	☐	☐	☐	◯

Abschnitt C: Regierung

Im folgenden findest du Aussagen über die Aufgaben der Regierung.

Welche Aufgaben sollte die Regierung haben?

Lies jede Aussage und entscheide, ob das, was gesagt wird, Aufgabe der Regierung sein sollte oder nicht, indem Du das entsprechende Kästchen ankreuzt.

		Sollte auf keinen Fall Aufgabe der Regierung sein	Sollte wahrscheinlich nicht Aufgabe der Regierung sein	Sollte wahrscheinlich Aufgabe der Regierung sein	Sollte auf jeden Fall Aufgabe der Regierung sein	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
C1	Für jeden eine Arbeitsstelle zu garantieren, der eine möchte……	☐	☐	☐	☐	◯
C2	Die Preise zu kontrollieren…….	☐	☐	☐	☐	◯
C3	Für jeden eine medizinische Grundversorgung zu sichern…….. .	☐	☐	☐	☐	◯
C4	Einen angemessenen Lebensstandard für ältere Menschen sicherzustellen……...	☐	☐	☐	☐	◯
C5	Das Wachstum der Wirtschaft zu unterstützen……...	☐	☐	☐	☐	◯

Regierung (Fortsetzung)

		Sollte auf keinen Fall Aufgabe der Regierung sein	Sollte wahrscheinlich nicht Aufgabe der Regierung sein	Sollte wahrscheinlich Aufgabe der Regierung sein	Sollte auf jeden Fall Aufgabe der Regierung sein	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
C6	Arbeitslosen einen angemessenen Lebensstandard zu sichern……..	☐	☐	☐	☐	◯
C7	Einkommens- und Vermögensunterschiede zwischen den Menschen abzubauen……	☐	☐	☐	☐	◯
C8	Eine kostenlose Grundbildung für alle zu sichern……..	☐	☐	☐	☐	◯
C9	Sicherzustellen, dass Männer und Frauen gleiche politische Einflussmöglichkeiten haben……	☐	☐	☐	☐	◯
C10	Die Umweltverschmutzung zu kontrollieren……	☐	☐	☐	☐	◯
C11	Für Frieden und Ordnung im Land zu sorgen……	☐	☐	☐	☐	◯
C12	Ehrlichkeit und moralisches Handeln unter den Menschen im Land zu fördern……..	☐	☐	☐	☐	◯

Abschnitt S: Vertrauen zu Institutionen

In diesem Abschnitt werden wir mehrere Institutionen in Georgien benennen

Wie sehr vertraust du den folgenden Institutionen?

Wähle für jede Institution das Kästchen in der Spalte aus, die zeigt, wie sehr du meinst, ihr trauen zu können.

		nie	Nur manchmal	meistens	immer	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
S1	Der georgischen Regierung in Tbilisi…….	☐	☐	☐	☐	◯
S2	Dem Gemeinderat Deines Heimatortes……	☐	☐	☐	☐	◯
S3	Den Gerichten……...	☐	☐	☐	☐	◯
S4	Der Polizei……	☐	☐	☐	☐	◯

Vertrauen zu Institutionen (Fortsetzung)

		nie	Nur manchmal	meistens	immer	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
S5	Den politischen Parteien……	☐	☐	☐	☐	◯
S6	Dem Parlament……	☐	☐	☐	☐	◯

Abschnitt Q: Unser Land

In diesem Abschnitt wirst Du Aussagen über Georgien finden.
Lies bitte jede Aussage durch und kreuze das Kästchen in der Spalte an, die mit Deiner Haltung zu der Aussage übereinstimmt.

		Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme sehr zu	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
Q1	Die Fahne von Georgien ist mir wichtig…	☐	☐	☐	☐	◯
Q2	Ich liebe Georgien……..	☐	☐	☐	☐	◯
Q3	Georgien sollte stolz sein auf das, was es erreicht hat……	☐	☐	☐	☐	◯
Q4	Ich würde lieber auf Dauer in einem anderen Land leben……..	☐	☐	☐	☐	◯

Abschnitt F: Chancen und Ethnische Minderheiten

Im folgenden findest du Aussagen über die Chancen der Frauen und über die ethnischen Minderheiten in Georgien
Bitte lies jede Aussage durch und kreuze das Kästchen an, das dem entspricht, was du über die jeweilige Aussage denkst.

		Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme sehr zu	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
F1	Frauen sollten genauso wie Männer für öffentliche Ämter kandidieren und an der Regierung beteiligt sein ……	☐	☐	☐	☐	◯
F2	Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben wie Männer…….	☐	☐	☐	☐	◯
F3	Frauen haben in der Politik nichts zu suchen…….	☐	☐	☐	☐	◯

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme sehr zu	Weiß nicht
	1	2	3	4	0
F4 Wenn die Arbeitsplätze knapp sind, haben Männer mehr Recht auf einen Arbeitsplatz als Frauen……..	☐	☐	☐	☐	◯
F5 Männer und Frauen sollten das gleiche Gehalt bekommen, wenn sie die gleiche Beschäftigung haben……..	☐	☐	☐	☐	◯
F6 Männer sind besser zu politischer Führung geeignet als Frauen…….	☐	☐	☐	☐	◯
F7 Ethnische Minderheiten sollten die Möglichkeit haben in Georgien weiter ihre eigene Sprache zu sprechen….....	☐	☐	☐	☐	◯
F8 Die Kinder von ethnischen Minderheiten sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder in Georgien…….	☐	☐	☐	☐	◯
F9 Ethnische Minderheiten sollten die Möglichkeit haben in Georgien ihre eigenen Bräuche und ihren eigenen Lebensstil beizubehalten…….	☐	☐	☐	☐	◯
F10 Ethnische Minderheiten sollten genau die gleichen Rechte haben wie jede/r andere in Georgien…….	☐	☐	☐	☐	◯

Abschnitt G: Schule

Im folgenden findest Du Aussagen über die Beteiligung der Schüler am schulischen Leben.

Bitte lies jede Aussage durch und kreuze das Kästchen an, das dem entspricht, was du über die jeweilige Aussage denkst.

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme sehr zu	Weiß nicht
	1	2	3	4	0
G1 Wenn Schülervertreter gewählt werden, die Vorschläge zur Lösung von Schulproblemen machen, wird es an der Schule besser……	☐	☐	☐	☐	◯

Schule (Fortsetzung)

		Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme sehr zu	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
G2	An dieser Schule gibt es viele positive Änderungen, wenn die Schüler und Schülerinnen zusammenarbeiten……..	☐	☐	☐	☐	◯
G3	Schülergruppen zu organisieren, die ihre Meinung äußern, könnte helfen, Probleme an dieser Schule zu lösen…….	☐	☐	☐	☐	◯
G4	wenn die Schüler/innen zusammenarbeiten, können sie mehr Einfluss als einzelne auf das haben, was an unserer Schule passiert……	☐	☐	☐	☐	◯

Abschnitt H: Politische Aktivitäten

Im folgenden findest Du verschiedene mögliche Handlungen von Erwachsenen:

Wenn Du erwachsen bist, was wirst du wahrscheinlich tun

Kreuze in jeder Spalte ein Kästchen an, um zu zeigen, mit welcher Wahrscheinlichkeit Du das tun wirst.

		Ich werde dies bestimmt nicht tun	Ich werde dies wahrscheinlich nicht tun	Ich werde dies wahrscheinlich tun	Ich werde dies bestimmt tun	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
H1	Zur Parlamentswahl gehen……	☐	☐	☐	☐	◯
H2	Mich vor der Wahl über Kandidaten informieren……	☐	☐	☐	☐	◯
H3	In eine politische Partei eintreten…….	☐	☐	☐	☐	◯
H4	An Zeitungen Briefe über soziale oder politische Probleme schreiben….	☐	☐	☐	☐	◯
H5	Für ein politisches Amt im Ort kandidieren…….	☐	☐	☐	☐	◯
H6	Zeit aufwenden, um armen oder älteren Menschen zu helfen…….	☐	☐	☐	☐	◯
H7	Geld für einen guten Zweck zu sammeln…….	☐	☐	☐	☐	◯
H8	Unterschriften für einen offenen Brief sammeln……	☐	☐	☐	☐	◯

Politische Aktivitäten (Fortsetzung)

		Ich werde dies bestimmt nicht tun	Ich werde dies wahrscheinlich nicht tun	Ich werde dies wahrscheinlich tun	Ich werde dies bestimmt tun	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
H9	Protestparolen auf Wänden sprühen…	☐	☐	☐	☐	◯
H10	Aus Protest den Verkehr blockieren…	☐	☐	☐	☐	◯
H11	Aus Protest öffentliche Gebäude besetzen……..	☐	☐	☐	☐	◯

Abschnitt I: Klassenzimmer

Der nächste Teil des Fragebogens beinhaltet Aussagen über das, was in Deiner Schule passiert. Denke bei der Beantwortung dieser Fragen besonders an den Unterricht in Geschichte oder Sozialkunde.

Lies bitte jede Aussage durch und kreuze das Kästchen der Spalte an, die dem entspricht, was Du über die jeweilige Aussage denkst.

		nie	selten	manchmal	oft	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
I1	Schüler/innen können den Lehrer/innen in politischen und sozialen Fragen offen widersprechen…….	☐	☐	☐	☐	◯
I2	Schüler und Schülerinnen werden dazu ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln…..	☐	☐	☐	☐	◯
I3	Lehrer und Lehrerinnen achten unsere Meinungen und ermutigen uns, diese auch im Unterricht zu äußern…….	☐	☐	☐	☐	◯
I4	Schüler und Schülerinnen können auch ihre Meinung im Unterricht sagen, wenn diese von der Meinung der meisten Mitschüler abweicht….	☐	☐	☐	☐	◯
I5	Lehrer und Lehrerinnen ermutigen uns, über politische und soziale Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt….	☐	☐	☐	☐	◯

Teil 3

Es gibt für die folgenden Fragen keine RICHTIGEN ODER FALSCHEN ANTWORTEN. Bitte lies die Einleitung zu den verschiedenen Fragen aufmerksam durch und sag uns Deine Meinung

Abschnitt K: Wie oft

		nie	selten	manch mal	oft	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
K1	liest du Artikel in der Zeitung über das, was in Georgien passiert?.....	☐	☐	☐	☐	◯
K2	liest du Artikel in der Zeitung über das, was in anderen Ländern passiert?.....	☐	☐	☐	☐	◯
K3	Siehst du Nachrichtensendungen im Fernsehen?	☐	☐	☐	☐	◯
K4	Hörst du Nachrichtensendungen im Radio?.....	☐	☐	☐	☐	◯

Wie stark interessierst du dich für Politik?

	Sehr stark	stark	mittel	wenig	überhaupt nicht
Ich interessiere mich für Politik	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1

Abschnitt L: Kann man in Georgien politisch etwas bewirken?

		Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme sehr zu	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
L1	Am besten kommt man zurecht, wenn man sich nur um seine eigenen Angelegenheiten kümmert……	☐	☐	☐	☐	◯
L2	Was in der Welt passiert, kann ich doch nicht ändern……	☐	☐	☐	☐	◯
L3	Wir sind Opfer von Sachzwängen, die politisches Handeln unmöglich machen……	☐	☐	☐	☐	◯
L4	Es lohnt sich nicht, sich politisch zu engagieren. Man erreicht ja doch nichts……	☐	☐	☐	☐	◯
L5	Die da oben machen in jedem Falle, was sie wollen. Die Bevölkerung wird nicht gefragt……..	☐	☐	☐	☐	◯

Abschnitt N: Ist Gewalt in politischen Auseinandersetzungen in Ordnung?

		Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme sehr zu	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
N1	Gewalt darf nur im Falle von Selbstverteidigung angewendet werden……	☐	☐	☐	☐	◯
N2	In einer demokratischen Gesellschaft darf nur der Staat Gewalt anwenden…….	☐	☐	☐	☐	◯
N3	Verzicht auf Gewalt ist die beste Form, Gewalt zu beenden……	☐	☐	☐	☐	◯
N4	Um politische Grundrechte durchzusetzen, ist die Anwendung von Gewalt manchmal nötig……	☐	☐	☐	☐	◯
N5	Ein Verzicht auf die Anwendung von Gewalt kann Gewalt und Unfreiheit fördern….	☐	☐	☐	☐	◯
N6	Gewaltfreiheit ist ein anzustrebendes Ziel, auch wenn es nicht voll erreicht werden kann...	☐	☐	☐	☐	◯

Abschnitt P: Über welche Themen möchtest du in der Schule mehr erfahren?

		nicht wichtig	eher unwichtig	eher wichtig	Sehr wichtig	Weiß nicht
		1	2	3	4	0
P1	Über die Integration Georgiens in der EU und NATO……	☐	☐	☐	☐	◯
P2	Die Massenarbeitslosigkeit……	☐	☐	☐	☐	◯
P3	Die Gefahren der Atomenergie…….	☐	☐	☐	☐	◯
P4	Die Sicherung von Frieden in der Welt……	☐	☐	☐	☐	◯
P5	Den Umweltschutz……	☐	☐	☐	☐	◯
P6	Die Gleichberechtigung von Mann und Frau……..	☐	☐	☐	☐	◯
P7	Die Integration von ethnischen Minderheiten in Georgien……	☐	☐	☐	☐	◯
P8	Über die Meinungs- und Medienfreiheit in Georgien……	☐	☐	☐	☐	◯

Abschnitt R: Woher hast du Deine politischen Kenntnisse?

		In erster Linie	In starkem Maße	etwas	wenig	Gar nicht
		5	4	3	2	1
R1	Aus dem Bürgerkundeunterricht in der Schule……..	☐	☐	☐	☐	☐
R2	Aus dem Unterricht in anderen Schulfächern wie Geschichte, Erdkunde oder Religion……	☐	☐	☐	☐	☐
R3	Aus Gesprächen mit Lehrern/innen…..	☐	☐	☐	☐	☐
R4	Aus Gesprächen mit meiner Mutter …..	☐	☐	☐	☐	☐
R5	Aus Gesprächen mit meinem Vater……	☐	☐	☐	☐	☐
R6	Aus Zeitungen……	☐	☐	☐	☐	☐
R7	Aus Nachrichtensendungen und politischen Magazinen im Fernsehen… .	☐	☐	☐	☐	☐
R8	Aus Filmen im Fernsehen oder im Kino……	☐	☐	☐	☐	☐
R9	Aus Gesprächen mit meinem besten Freund oder meiner besten Freundin…	☐	☐	☐	☐	☐
R10	Aus Gesprächen mit Gleichaltrigen……	☐	☐	☐	☐	☐
R11	Aus eigener politischer Arbeit……	☐	☐	☐	☐	☐
R12	Aus eigener Buchlektüre……	☐	☐	☐	☐	☐

Die nächsten zwei Fragekomplexe bestehen aus Gegensatzpaaren und unterscheiden sich somit von den Fragen, die du schon beantwortet hast. Bitte, lies die Fragen aufmerksam durch und kreuz das Kästchen an, das deine Einstellung am ehesten wiedergibt.
In jeder Zeile bitte nur ein Kästchen ankreuzen!

Abschnitt J: Erfahrungen mit anderen Jugendlichen

	Stimmt ganz genau	Stimmt weitgehend	Schwer zu sagen	Stimmt weitgehend	Stimmt ganz genau	
J1 Es interessiert mich nicht, warum andere Menschen etwas wollen	5	4	3	2	1	Ich versuche zu verstehen warum andere etwas wollen
J2 Ich kann akzeptieren, dass andere Menschen andere Ansichten als ich haben	☐	☐	☐	☐	☐	Es fällt mir schwer zu akzeptieren, dass andere Menschen andere Ansichten haben
J3 Ich setze meine Interessen durch, auch gegen die Interessen von anderen	☐	☐	☐	☐	☐	Ich versuche die Interessen anderer zu berücksichtigen
J4 Ich versuche, Kompromisse zu schließen	☐	☐	☐	☐	☐	Ich bin selten bereit Kompromisse zu schließen
J5 Ich kann mich gut in andere hineinversetzen und verstehen, was sie tun	☐	☐	☐	☐	☐	Ich kann mich schlecht in andere Menschen einfühlen
J6 Ich bin gerne mit anderen zusammen	☐	☐	☐	☐	☐	Ich bin am liebsten für mich allein
J7 Ich komme gut mit anderen Jugendlichen aus	☐	☐	☐	☐	☐	Ich habe oft Schwierigkeiten mit anderen Jugendlichen
J8 Ich kümmere mich nicht um Streitigkeiten in meiner Klasse	☐	☐	☐	☐	☐	Bei Streitigkeiten in meiner Klasse versuche ich zu schlichten
J9 Ich kann akzeptieren, wenn jemand mal einen Fehler macht	☐	☐	☐	☐	☐	Ich bin nicht bereit anderen Fehler durchgehen zu lassen

Abschnitt M: Einstellungen zu anderen Menschen

	Stimmt ganz genau	Stimmt weitgehend	Schwer zu sagen	Stimmt weitgehend	Stimmt ganz genau	
M1 Wenn jemandem etwas zustößt,denke ich oft: „Geschieht ihm recht!“	5 ☐	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Ich leide mit, wenn jemandem etwas zustößt
M2 Ich lerne gerne fremde Menschen kennen	☐	☐	☐	☐	☐	Ich lerne ungern fremde Menschen kennen
M3 Neue und ungewöhnliche Situationen sind mir Unangenehm	☐	☐	☐	☐	☐	Ich mag neue und ungewöhnliche Situationen
M4 Wer nicht für mich ist, ist gegen mich	☐	☐	☐	☐	☐	Ich kann damit leben, dass jemand gegen mich ist
M5 Ich gehe Menschen, die anders sind, aus dem Weg	☐	☐	☐	☐	☐	Ich habe gern Kontakt mit Menschen, die anders als ich sind
M6 Wenn andere auf mich angewiesen sind, lasse ich sie dies gerne spüren	☐	☐	☐	☐	☐	Wenn andere auf mich angewiesen sind, nutze ich dies nicht aus
M7 Menschen, die Bewährtes in Frage stellen, regen mich auf	☐	☐	☐	☐	☐	Ich bewundere Menschen die Bewährtes in Frage stellen
M8 Ich beschäftige mich gerne mit fremden Ideen	☐	☐	☐	☐	☐	Ich beschäftige mich nur ungern mit fremden Ideen
M9 Ich habe Mitleid mit Menschen, die sich in Schwierigkeiten befinden	☐	☐	☐	☐	☐	Ich habe mit Menschen, die sich in Schwierigkeiten befinden, wenig Mitleid
M10 Ich lerne gerne etwas Neues dazu	☐	☐	☐	☐	☐	Ich bin mit dem, was ich weiß, zufrieden
M11 Ich habe feste Meinungen, die ich von anderen nicht in Frage stellen lasse	☐	☐	☐	☐	☐	Auch wenn ich eine feste Meinung habe, denke ich doch, dass ich durch Diskussionen dazulernen kann
M12 Ich wünsche mir für die Zukunft ein möglichst ruhiges Leben	☐	☐	☐	☐	☐	Ich wünsche mir für die Zukunft ein abwechslungsreiches Leben

Teil 4

Allgemeine Anleitung:
Dieser letzte Teil des Fragebogens enthält 8 Fragen. Auf jede Frage bzw. unvollständige Aussage in diesem Test folgen 4 mögliche Antworten. Du sollst jeweils entscheiden, welche Antwortmöglichkeit die richtige ist. Kreuze die Antwort, die du für richtig hältst, im Kästchen neben der Antwort an.

1. In einer demokratischen Gesellschaft ist es wichtig, verschiedene Vereine und Organisationen zu haben, denen sich Menschen anschließen können, da es so …

A. ☐ eine Gruppe gibt, die verhaftete Mitglieder verteidigt.

B. ☐ viele Steuerquellen für die Regierung gibt.

C. ☐ Möglichkeiten zur öffentlichen Diskussion verschiedener Standpunkte gibt.

D. ☐ für die Regierung die Möglichkeit gibt, über neue Gesetze zu berichten.

2. Warum gibt es in einer Demokratie mehr als eine Partei?

E. ☐ Damit im Parlament verschiedene Parteien vertreten sind.

F. ☐ Um Bestechung in der Politik zu begrenzen.

G. ☐ Um politische Demonstrationen zu verhindern.

H. ☐ Um wirtschaftlichen Wettbewerb anzuregen.

3. Wann wäre eine Regierung am ehesten als undemokratisch zu bezeichnen? Wenn …

A. ☐ Die Bürger/innen daran gehindert werden, die Regierung öffentlich zu kritisieren.

B. ☐ Die politischen Parteien sich gegenseitig häufig kritisieren.

C. ☐ Die Bürger/innen sehr hohe Steuern zahlen müssen.

D. ☐ Jeder Bürger und jede Bürgerin das Recht auf einen Arbeitsplatz hat.

4. Was passiert wahrscheinlich, wenn ein großer Verlag viele kleinere Zeitungen eines Landes aufkauft?

A. ☐ Eine staatliche Zensur der Nachrichten ist wahrscheinlicher.

B. ☐ Die Vielfalt der Meinungen nimmt ab.

C. ☐ Die Zeitungen in diesem Land werden billiger.

D. ☐ Es gibt in den Zeitungen weniger Werbung.

Die nächste Frage bezieht sich auf ein erfundenes Flugblatt.

Wir Bürger/innen haben genug!
Die Silber-Partei zu wählen bedeutet höhere Steuern zu wählen.
Es bedeutet das Ende des wirtschaftlichen Wachstums und eine Verschwendung unseres nationalen Reichtums.
Stimmen Sie stattdessen für wirtschaftliches Wachstum und freies Unternehmertum.
Stimmen Sie dafür, dass mehr Geld in der Brieftasche jedes Einzelnen bleibt!
Lassen Sie uns nicht weitere vier Jahre verschwenden!
WÄHLEN SIE DIE GOLD-PARTEI!

5. Dies ist ein Flugblatt, dass wahrscheinlich verfasst wurde von …

A. ☐ der Silber-Partei.

B. ☐ Einer Partei oder Gruppe, die Gegner der Silber-Partei ist.

C. ☐ Einer Gruppe, die sicherstellen möchte, dass die Wahlen fair sind.

D. ☐ der Silber-Partei und der Gold-Partei zusammen.

6. Zwei Personen haben den gleichen Beruf, aber eine wird schlechter bezahlt als die andere. Der Grundsatz der Gleichbehandlung ist verletzt, wenn die Person aus folgendem Grund schlechter bezahlt wird:

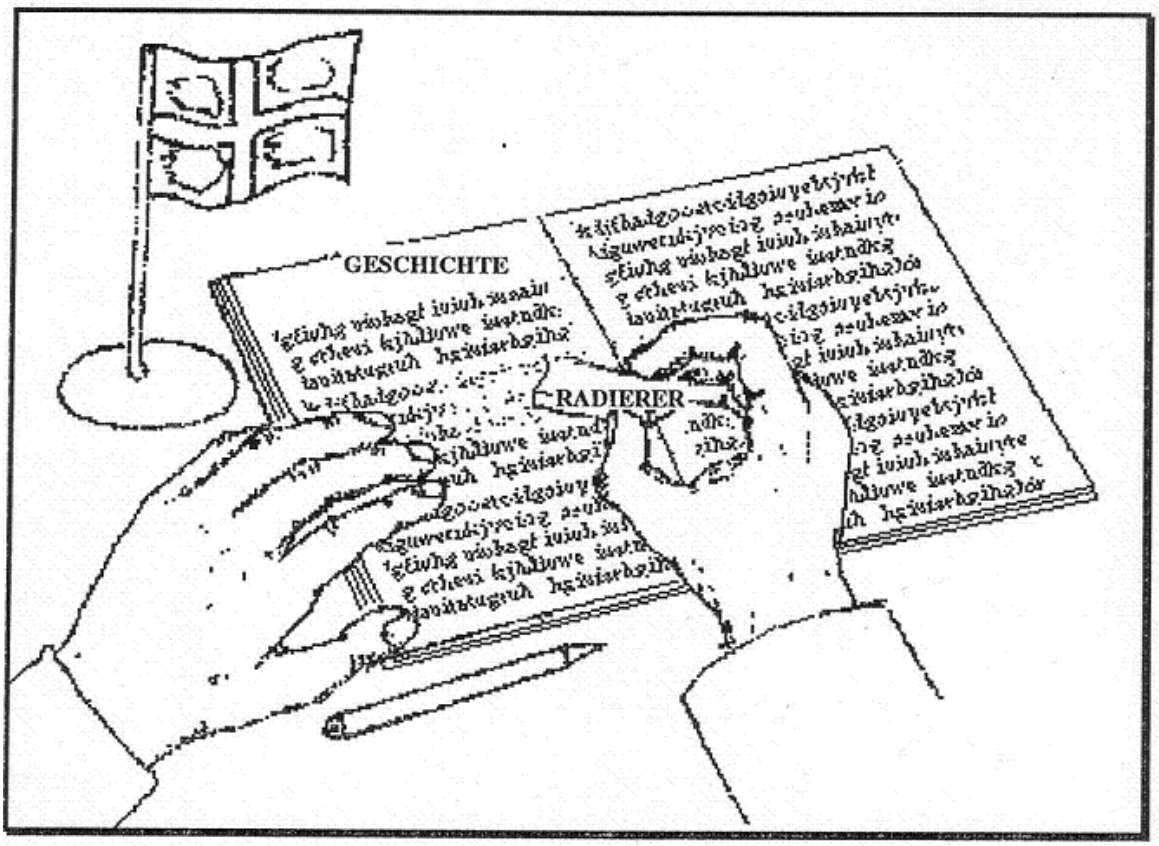
A. ☐ Wegen ihrer weniger guten Ausbildung.

B. ☐ Wegen ihrer geringeren Berufserfahrung.

C. ☐ Wegen ihrer geringeren Zahl an Arbeitsstunden.

D. ☐ Wegen ihres Geschlechts.

So werden Geschichten manchmal verfasst



7. Was ist die zentrale Aussage dieses Comics? Geschichtsbücher …

A. ☐ werden manchmal verändert, um problematische Ereignisse aus der Vergangenheit zu verschweigen.

B. ☐ Für Kinder müssen kürzer sein als solche für Erwachsene.

C. ☐ Sind voll von Informationen, die nicht interessant sind.

D. ☐ Sollten mit einem Computer und nicht mit einem Bleistift geschrieben werden.

8. Drei dieser Aussagen sind Meinungen und eine ist eine Tatsache. Welche der folgenden Aussagen ist eine TATSACHE?

A. ☐ Menschen mit sehr geringem Einkommen sollten keine Steuern zahlen.

B. ☐ In vielen Ländern zahlen reiche Menschen höhere Steuern als ärmere Menschen.

C. ☐ Es ist gerecht, dass einige Bürger/innen höhere Steuern zahlen als andere.

D. ☐ Spenden für Wohlfahrtseinrichtungen sind der beste Weg, den Unterschied zwischen Arm und Reich zu verringern.

Schülerfragebogen in der georgischen Sprache

სკოლა……. ☐

კლასი……. ☐

მოსწავლე…… ☐

კითხვათა კრებული მოსწავლეთათვის

კითხვათა ეს კრებული შედგება 4 ნაწილისაგან.

1 ნაწილი

შენი პასუხების ანონიმიურობა დაცული იქნება. ვერც შენი მასწავლებლები და ვერც შენი თანამოსწავლეები მათ ვერ წაიკითხავენ. წაიკითხე კითხვები ყურადღებით და გაეცი პასუხი გულახდილად. კითხვის პასუხად მონიშნე ის უჯრა, რომელიც შენს პასუხს შეესაბამება.

1. როდის დაიბადე?
   ჩაწერე შენი დაბადების თარიღი

   ——— რიცხვი ——— თვე ————————წელი

2. გოგო ხარ თუ ბიჭი?
   შემოხაზე მხოლოდ ერთი უჯრა

   გოგო……. ☐

   ბიჭი…… ☐

3. რა ეროვნების ხარ?
   ქართველი…… ☐

   აზერბაიჯანელი…… ☐

   სომეხი…….. ☐

   რუსი…….. ☐

   ებრაელი…… ☐

4. რა სარწმუნოების ხარ?

   ქრისტიანი …… ☐

   მუსულმანი …… ☐

   ებრაელი…… ☐

   არ ვარ მორწმუნე…… ☐

5. რამდენად მნიშვნელოვანია შენი სარწმუნოება შენთვის?
შემოხაზე მხოლოდ ის უჯრა, რომელიც შენ შეგეხება

საერთოდ არ არის მნიშვნელოვანი…….. ☐

ძალიან იშვიათადაა მნიშვნელოვანი…… ☐

ხანდახან მნიშვნელოვანია..... ☐

მნიშვნელოვანია…… ☐

ძალიან მნიშვნელოვანია……..... ☐

6. რამდენი ადამიანი ცხოვრობთ ერთად სახლში?

———— (შენი თავის დათვლა არ დაგავიწყდეს)

7. სახლში ყოველდღე ან ყოველკვირას ახალი გაზეთი გაქვთ?

არა……..... ☐

კი…… ☐

8. სახლში დაახლოებით რამდენი წიგნი გაქვთ?
გაზეთები, ჟურნალები და სასკოლო წიგნები არ მიათვალო. შემოხაზე მხოლოდ ერთი უჯრა

არ გვაქვს…….. ☐

1 – 10…… ☐

11 – 50…….. ☐

51 – 100…… ☐

101 – 200…….. ☐

200-ზე მეტი……. ☐

9. ამ სასწავლო წლის დამთავრების შემდეგ რამდენი წელი აპირებ კიდევ სკოლაში, ტექნიკურ სასწავლებელში ან უმაღლესში სწავლის გაგრძელებას?

თუ საშუალო სკოლის დამთავრებას აპირებ, მიუმატე ის წლები, რომლებიც სკოლის დამთავრებამდე დაგრჩა იმ წლებს, რომლებიც სავარაუდოდ პროფესიის შესასწავლად გაქვს დაგეგმილი. მონიშნე მხოლოდ ერთი უჯრა.

0 წელი..... ☐

1 ან 2 წელი..... ☐

3 ან 4 წელი..... ☐

5 ან 6 წელი..... ☐

7 ან 8 წელი..... ☐

8 წელზე მეტი..... ☐

10. რა განათლება აქვთ შენს მშობლებს მაქსიმუმ მიღებული?

*მონიშნე თითო **სვეტში** მხოლოდ **თითო** უჯრა*

	დედა	მამა
სკოლა არა აქვს დამთავრებული.....	☐	☐
8 ან 9 კლასი.....	☐	☐
საშუალო სკოლა.....	☐	☐
ტექნიკუმი.....	☐	☐
უმაღლესი.....	☐	☐
დოქტორანტურა.....	☐	☐
არ ვიცი.....	☐	☐

11. უკვე სად გითანამშრომლია, დახმარებიხარ ან მიგიღია მონაწილეობა?
შემოხაზე ყოველ მწკრივში შესაბამისი უჯრა

	არა	კი
1) მოსწავლეთა თვითმმართველობაში	☐	☐
2) სამეურვეო საბჭოში	☐	☐
3) მოსწავლეთა ბანაკში	☐	☐
4) სკოლის გაზეთში	☐	☐
5) გარემოს დაცვის ორგანიზაციაში	☐	☐
6) ადამიანის უფლებათა დაცვის ორგანიზაციაში	☐	☐
7) კომპიუტერის კლუბში	☐	☐
8) ხატვის, მუსიკის, ცეკვის ან თეატრის წრეში	☐	☐
9) სპორტულ კლუბში	☐	☐
10) ეკლესიაში	☐	☐
11) საქველმოქმედო ორგანიზაციაში	☐	☐
12) სახალხო-სამეურნეო საქმიანობაში	☐	☐

12. იმ შემთხვევაში თუ სადმე გითანამშრომლია, დახმარებიხარ ან მიგიღია მონაწილეობა და ყველა შენს ამ აქტიურობას ერთმანეთს მიუმატებ, რამდენჯერ იღებ ან იღებდი იქ მონაწილეობას?

თითქმის ყოველდღე (კვირაში 4-ჯერ და მეტჯერ)..... ☐

კვირაში რამდენჯერმე (ერთხელ, ორჯერ ან სამჯერ კვირაში)..... ☐

თვეში რამდენჯერმე..... ☐

თითქმის არასდროს/არასდროს..... ☐

13. რამდენჯერ ატარებ დროს სკოლის მერე მეგობრებთან?

თითქმის ყოველდღე (კვირაში 4-ჯერ და მეტჯერ)..... ☐

კვირაში რამდენჯერმე (ერთხელ, ორჯერ ან სამჯერ კვირაში)..... ☐

თვეში რამდენჯერმე..... ☐

თითქმის არასდროს/არასდროს..... ☐

14.რამდენ დროს ატარებ სკოლის დღეებში ეკრანთან? (ტელევიზორის ან ვიდეოს ყურებაში ან კომპიუტერთან)

საერთოდ არა..... ☐

1 საათზე ნაკლებს..... ☐

1-2 საათს..... ☐

3-5 საათს..... ☐

5 საათზე მეტს..... ☐

მე-2 ნაწილი

მომდევნო კითხვებზე **სწორი და არასწორი** პასუხები არ არსებობს. მე მაინტერესებს მხოლოდ შენი **აზრი.** შენი პასუხების **ანონიმიურობა** დაცული იქნება. ვერც შენი მასწავლებლები და ვერც შენი თანამოსწავლეები მათ ვერ წაიკითხავენ. წაიკითხე კითხვები ყურადღებით და გულახდილად გაეცი პასუხები.

მონაკვეთი ა) მმართველობის ფორმა

ამ მონაკვეთში იპოვი მოსაზრებებს, რომლებიც ასახავენ სახელმწიფო და საზოგადოებრივი ცხოვრების სხვადასხვა მხარეებს. მაინტერესებს შენ რა აზრის ხარ ამის თაობაზე.

მონიშნე ის უჯრა, რომელიც შენს აზრს ყველაზე კარგად გამოხატავს.

	ძალიან ცუდია	ცუდია	კარგია	ძალიან კარგია	არ ვიცი
ა1	როცა ყველას უფლება აქვს თავისუფლად გამოხატოს თავისი აზრი.....	☐	☐	☐	☐	◯
ა2	როცა წამყვანი პოლიტიკოსები მთავრობაში ადგილებს თავის ოჯახის წევრებს ურიგებენ.....	☐	☐	☐	☐	◯
ა3	როცა გაზეთებს სახელმწიფო აკონტროლებს.....	☐	☐	☐	☐	◯
ა4	როცა ყველა გაზეთები ერთ მეწარმეს ეკუთვნის.....	☐	☐	☐	☐	◯
ა7	როცა ოპოზიციას საჯარო გამოსვლებს უკრძალავენ.....	☐	☐	☐	☐	◯
ა8	როცა მოქალაქეებს უფლება აქვთ თავისუფლად აირჩიონ თავიანთი მთავრობა.....	☐	☐	☐	☐	◯
ა9	როცა პოლიტიკოსები ზეწოლას ახდენენ მოსამართლეებზე და სასამართლოებზე.....	☐	☐	☐	☐	◯
ა10	როცა ეკლესია ცდილობს ჩაერიოს მთავრობის გადაწყვეტილებებში.....	☐	☐	☐	☐	◯
ა12	როცა ყველა სატელევიზიო არხი ერთი და იგივე პოლიტიკურ აზრს აჟღერებს.....	☐	☐	☐	☐	◯
ა13	როცა მდიდარ ბიზნესმენებს უფრო მეტი გავლენა აქვთ მთავრობაზე ვიდრე სხვა ადამიანებს.....	☐	☐	☐	☐	◯

მონაკვეთი ბ) კარგი მოქალაქეები

ამ მონაკვეთში იპოვი გამონათქვამებს, რომლებიც შეიძლება ახასიათებდეს კარგ მოქალაქეს.

ამ გამონათქვამებზე სწორი და არასწორი პასუხები არ არსებობს.

მონიშნე თითოეული გამონათქვამისათვის ის უჯრა, რომელიც შენი აზრით ყველაზე კარგად გამოხატავს თუ რა არის მნიშვნელოვანი ან ნაკლებად მნიშვნელოვანი, რომ იყო კარგი მოქალაქე.

კარგი მოქალაქე		საერთოდ არაა მნიშვნელოვანი	ნაკლებად მნიშვნელოვანია	უფრო მნიშვნელოვანია	ძალიან მნიშვნელოვანია	არ ვიცი
ბ1	ყოველ არჩევნებში იღებს მონაწილეობას.....	☐	☐	☐	☐	◯
ბ2	წევრიანდება პოლიტიკურ პარტიაში.....	☐	☐	☐	☐	◯
ბ3	მონაწილეობას იღებს მშვიდობიან დემონსტრაციაში კანონის წინააღმდეგ, რომელიც მას არასამართლიანად მიაჩნია.....	☐	☐	☐	☐	◯
ბ4	იცის თავისი ქვეყნის ისტორია და მზად არის იმსახუროს ჯარში, რათა დაიცვას თავისი ქვეყანა.....	☐	☐	☐	☐	◯
ბ5	თვალყურს ადევნებს პოლიტიკურ თემებს გაზეთში, ტელევიზორში ან რადიოში.....	☐	☐	☐	☐	◯
ბ6	მონაწილეობას იღებს აქციებში, რათა დაეხმაროს თანამოქალაქეებს....	☐	☐	☐	☐	◯
ბ7	პატივს სცემს მთავრობის წარმომადგენლებს.....	☐	☐	☐	☐	◯
ბ8	აქტიურობს, რათა დაცულ იქნას ადამიანთა უფლებები.....	☐	☐	☐	☐	◯
ბ9	ხშირად იღებს მონაწილეობას პოლიტიკურ დისკუსიებში.....	☐	☐	☐	☐	◯
ბ10	მონაწილეობას იღებს გარემოს დაცვის მიზნით გამართულ აქციებში...	☐	☐	☐	☐	◯

მონაკვეთი გ) მთავრობა

რა უნდა ევალებოდეს მთავრობას?

წაიკითხე მომდევნო გამონათქვამები. როგორ მიგაჩნია, რა უნდა ევალებოდეს ან რა არ უნდა ევალებოდეს მთავრობას? მონიშნე ის უჯრა, რომელიც შენს აზრს ყველაზე კარგად გამოხატავს.

		არავითარ შემთხვევაში არ უნდა ევალებოდეს მთავრობას	ალბათ არ უნდა ევალებოდეს მთავრობას	ალბათ უნდა ევალებოდეს მთავრობას	უსათუოდ უნდა ევალებოდეს მთავრობას	არ ვიცი
გ1	ყველას, ვისაც მუშაობა სურს, უზრუნველყოს სამუშაო ადგილით.....	☐	☐	☐	☐	◯
გ2	გააკონტროლოს ფასები.....	☐	☐	☐	☐	◯
გ3	უზრუნველყოს თითოეული მოქალაქე ძირითადი სამედიცინო მომსახურეობით.....	☐	☐	☐	☐	◯
გ4	უზრუნველყოს რომ მოხუც ადამიანებს გააჩნდეთ ნორმალური ცხოვრების პირობები	☐	☐	☐	☐	◯
გ5	ხელი შეუწყოს ეკონომიკის ზრდას.....	☐	☐	☐	☐	◯
გ6	უზრუნველყოს რომ უმუშევარ ადამიანებს გააჩნდეთ ნორმალური ცხოვრების პირობები.....	☐	☐	☐	☐	◯
გ7	შეამციროს ადამიანებს შორის განსხვავება შემოსავალში და ქონებაში.....	☐	☐	☐	☐	◯
გ8	უზრუნველყოს უფასო ძირითადი განათლება ყველასათვის.....	☐	☐	☐	☐	◯
გ9	უზრუნველყოს რომ კაცებს და ქალებს ერთნაირი პოლიტიკური უფლებები ჰქონდეთ.....	☐	☐	☐	☐	◯
გ10	გააკონტროლოს გარემოს დაბინძურება..	☐	☐	☐	☐	◯
გ11	იზრუნოს ქვეყანაში მშვიდობისთვის და წესრიგისთვის...	☐	☐	☐	☐	◯
გ12	ხელი შეუწყოს იმას, რომ ადამიანებმა ქვეყანაში იმოქმედონ მორალურად და პატიოსნად.....	☐	☐	☐	☐	◯

მონაკვეთი დ) ნდობა დაწესებულებებისადმი

ამ მონაკვეთში დასახელებულია რამდენიმე დაწესებულება საქართველოში.

რამდენად ენდობი ქვემოთ ჩამოთვლილ დაწესებულებებს?

წაიკითხე და შემოხაზე თითოეული დაწესებულებისათვის ის უჯრედი, რომელიც შეესაბამება შენს აზრს იმის თაობაზე, თუ რამდენად ენდობი ამ დაწესებულებას.

		არასდროს	მხოლოდ ხანდახან	უმეტეს შემთხვევაში	ყოველთვის	არ ვიცი
დ1	საქართველოს მთავრობას თბილისში.....	☐	☐	☐	☐	◯
დ2	შენი ქალაქის, სოფლის ან დაბის გამგეობას...	☐	☐	☐	☐	◯
დ3	სასამართლოებს.....	☐	☐	☐	☐	◯
დ4	პოლიციას.....	☐	☐	☐	☐	◯
დ5	პოლიტიკურ პარტიებს.....	☐	☐	☐	☐	◯
დ6	პარლამენტს.....	☐	☐	☐	☐	◯

მონაკვეთი ე) ჩვენი ქვეყანა

ამ მონაკვეთში იპოვი რამოდენიმე გამონათქვამს საქართველოზე.

წაიკითხე თითოეული გამონათქვამი და შემოხაზე ის უჯრედი, რომელიც შენს პოზიციას ყველაზე კარგად შეესაბამება.

		საერთოდ არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	არ ვიცი
ე1	საქართველოს დროშას ჩემთვის დიდი მნიშვნელობა აქვს.....	☐	☐	☐	☐	◯
ე2	მე მიყვარს საქართველო.....	☐	☐	☐	☐	◯
ე3	საქართველომ უნდა იამაყოს იმით, რასაც მიაღწია.....	☐	☐	☐	☐	◯
ე4	მე მირჩევნია ხანგრძლივად სხვა ქვეყანაში ვიცხოვრო.....	☐	☐	☐	☐	◯

მონაკვეთი ვ) შანსები და ეთნიკური უმცირესობები

ამ მონაკვეთში იპოვი რამოდენიმე გამონათქვამს იმის შესახებ თუ რა შანსები უნდა ჰქონდეთ ქალებს და ეთნიკურ უმცირესობებს საქართველოში.

წაიკითხე თითოეული გამონათქვამი და შემოხაზე ის უჯრედი, რომელიც შენს აზრს ყველაზე კარგად შეესაბამება.

	საერთოდ არ ვეთანხმები	არ ვეთან-ხმები	ვეთან ხმები	სრულიად ვეთან-ხმები	არ ვიცი
ვ1)	ქალებიც კაცების მსგავსად უნდა იყრიდნენ კენჭს საჯარო თანამდებობებზე და უნდა შედიოდნენ მთავრობის შემადგენლობაში.....	☐	☐	☐	☐	◯
ვ2)	ქალებს ყოველი თვალსაზრისით იგივე უფლებები უნდა ჰქონდეთ რაც კაცებს აქვთ....	☐	☐	☐	☐	◯
ვ3)	ქალების ადგილი არ არის პოლიტიკაში.....	☐	☐	☐	☐	◯
ვ4)	როცა სამუშაო ადგილები იშვიათია, კაცებს უპირატესობა უნდა ენიჭებოდეთ სამუშაო ადგილების დაკავებაში.....	☐	☐	☐	☐	◯
ვ5)	კაცებს და ქალებს ერთნაირი ხელფასები უნდა ეძლეოდეთ თუ ისინი ერთნაირ სამუშაოს ასრულებენ.....	☐	☐	☐	☐	◯
ვ6	კაცებს უფრო მეტი უნარი შესწევთ დაიკავონ წამყვანი პოზიცია პოლიტიკაში ვიდრე ქალებს.....	☐	☐	☐	☐	◯
ვ7	ეთნიკურ უმცირესობებს უნდა ჰქონდეთ იმის შესაძლებლობა, რომ საქართველოში თავიანთ მშობლიურ ენაზე ილაპარაკონ.....	☐	☐	☐	☐	◯
ვ8	ეთნიკურ უმცირესობების ბავშვებს იგივე შანსები უნდა ჰქონდეთ მიიღონ განათლება, რაც სხვა ბავშვებს აქვთ საქართველოში.....	☐	☐	☐	☐	◯
ვ9	ეთნიკურ უმცირესობებს უნდა ჰქონდეთ იმის შესაძლებლობა, რომ მათ საქართველოში შეინარჩუნონ თავიანთი ტრადიცია და ჩვეები..	☐	☐	☐	☐	◯
ვ10	ეთნიკურ უმცირესობებს ზუსტად იგივე უფლებები უნდა ჰქონდეთ რაც სხვა მოქალაქეებს საქართველოში.....	☐	☐	☐	☐	◯

მონაკვეთი ზ) სკოლა

ამ მონაკვეთში იპოვი გამონათქვამებს იმის შესახებ თუ რა როლი შეიძლება ითამაშონ მოსწავლეებმა სკოლაში.

წაიკითხე თითოეული გამონათქვამი და შემოხაზე ის უჯრედი, რომელიც შენს აზრს ყველაზე კარგად გამოხატავს.

		საერთოდ არ ვეთანხმები	არ ვეთან-ხმები	ვეთან-ხმები	სრულიად ვეთან-ხმები	არ ვიცი
ზ1	თუ სკოლაში მოსწავლეთა თვითმმართველობის არჩეული წევრები სკოლის პრობლემების გადასაწყვეტად წინადადებებს წამოაყენებენ, ეს გააუმჯობესებს სკოლას.....	☐	☐	☐	☐	◯
ზ2	ამ სკოლაში ბევრი დადებითი ცვლილებები ხდება, როცა მოსწავლეები ერთმანეთთან თანამშრომლობენ.....	☐	☐	☐	☐	◯
ზ3	მოსწავლეთა ჯგუფების შექმნა, რომლებიც თავიანთ აზრსს გამოხატავენ, დაგვეხმარებოდა ამ სკოლის პრობლემების მოგვარებაში.....	☐	☐	☐	☐	◯
ზ4	თუ მოსწავლეები ერთმანეთთან ითანამშრომლებენ, მათ ერთად უფრო მეტი გავლენის მოხდენა შეეძლებათ იმაზე, რაც ჩვენს სკოლაში ხდება, ვიდრე ცალ-ცალკე.....	☐	☐	☐	☐	◯

მონაკვეთი თ) პოლიტიკური აქტიურობა

ქვემოთ იპოვი გამონათქვამებს ადამიანების შესაძლო საქმიანობებზე:

რას ფიქრობ, შენ რომ გაიზრდები, რას იზამ?

შემოხაზე ის უჯრედი, რომელიც შენს აზრს ყველაზე კარგად გამოხატავს.

		ამას ნამდვილად არ ვიზამ	ამას ალბათ არ ვიზამ	ამას ალბათ ვიზამ	ამას ნამდვილდ ვიზამ	არ ვიცი
თ1	პარლამენტის არჩევნებზე წავალ.....	☐	☐	☐	☐	◯
თ2	შევეცდები არჩევნების წინ კანდიდატებზე შევაგროვო ინფორმაცია.....	☐	☐	☐	☐	◯
თ3	გავწევრდიანები პოლიტიკურ პარტიაში.....	☐	☐	☐	☐	◯

პოლიტიკური აქტიურობა (გავრძელება)

		ამას ნამდვილად არ ვიზამ	ამას ალბათ არ ვიზამ	ამას ალბათ ვიზამ	ამას ნამდვილდ ვიზამ	არ ვიცი
თ4	გაზეთებს მივწერ წერილებს სოციალური და პოლიტიკური პრობლემების შესახებ.....	☐	☐	☐	☐	◯
თ5	კენჭს ვიყრი პოლიტიკურ თანამდებობაზე.....	☐	☐	☐	☐	◯
თ6	გაჭირვებულ და მოხუც ადამიანებს დავეხმარები.....	☐	☐	☐	☐	◯
თ7	მოვაგროვებ შემოწირულობებს იმათ დასახმარებლად, ვისაც სჭირდებათ.....	☐	☐	☐	☐	◯
თ8	მოვაგროვებ ხელმოწერებს ღია წერილისთვის.....	☐	☐	☐	☐	◯
თ9	საპროტესტო პაროლებს დავწერ კედლებზე.....	☐	☐	☐	☐	◯
თ10	პროტესტის ნიშნად გზებს გადავკეტავ.....	☐	☐	☐	☐	◯
თ11	პროტესტის ნიშნად საჯარო შენობებს დავიკავებ.....	☐	☐	☐	☐	◯

მონაკვეთი ი) საკლასო ოთახი

მომდევნო მონაკვეთში იპოვი გამონათქვამებს იმის შესახებ თუ რა ხდება შენს სკოლაში. კითხვებზე პასუხის გაცემის დროს განსაკუთრებით მხედველობაში გქონდეს ისტორიის და სამოქალაქო განათლების გაკვეთილი.
შემოხაზე ის უჯრედი, რომელიც შენს აზრს ყველაზე კარგად შეესაბამება.

		არასდროს	იშვიათად	ხანდახან	ხშირად	არ ვიცი
ი1	მოსწავლეებს შეუძლიათ თავიანთი საწინააღმდეგო აზრი პოლიტიკურ და სოციალურ საკითხებში მასწავლებლებს აშკარად უთხრან.....	☐	☐	☐	☐	◯
ი2	მასწავლებლები მოსწავლეებს ამხნევებენ საკუთარი აზრის ჩამოაყალიბებაში.....	☐	☐	☐	☐	◯

საკლასო ოთახი (გაგრძელება)

		არასდროს	იშვიათად	ხანდახან	ხშირად	არ ვიცი
ი3	მასწავლებლები პატივს სცემენ ჩვენს აზრს და გვამხნევებენ გაკვეთილის დროს გამოვხატოთ ჩვენი აზრი.....	☐	☐	☐	☐	◯
ი4	მოსწავლეები გაკვეთილზე თავიანთ აზრს გამოხატავენ, მაშინაც კი, როცა მათი აზრი უმრავლესი თანამოსწავლეების აზრისაგან განსხვავდება.....	☐	☐	☐	☐	◯
ი5	მასწავლებლები გვამხნევებენ ვიკამათოთ იმ პოლიტიკურ და სოციალურ საკითხებზე, რომლებზედაც განსხვავებული მოსაზრებები არსებობს.....	☐	☐	☐	☐	◯

მე-3 ნაწილი

მომდევნო კითხვებზე **სწორი და არასწორი** პასუხები არ არსებობს. წაიკითხე კითხვები ყურადღებით და გაგვიზიარე შენი აზრი.

რამდენჯერ?

	არასდროს	იშვიათად	ხანდახან	ხშირად	არ ვიცი
რამდენჯერ კითხულობ სტატიებს გაზეთში იმის შესახებ, თუ რა ხდება საქართველოში?.....	☐	☐	☐	☐	◯
რამდენჯერ კითხულობ სტატიებს გაზეთში იმის შესახებ, თუ რა ხდება სხვა ქვეყნებში?.....	☐	☐	☐	☐	◯
რამდენჯერ უყურებ ტელევიზორში საინფორმაციო გადაცემებს?.....	☐	☐	☐	☐	◯
რამდენჯერ უსმენ რადიოში საინფორმაციო გადაცემებს?.....	☐	☐	☐	☐	◯

რამდენად გაინტერესებს პოლიტიკა?

მე მაინტერესებს პოლიტიკა	საერთოდ არა	ნაკლებად	საშუალოდ	მაინტერესებს მაგრამ, ძალიან არა	ძალიან
	☐	☐	☐	☐	☐

შესაძლებელია საქართველოში პოლიტიკური გზით რამეს მიღწევა?

		საერთოდ არ ვეთანხმები	არ ვეთან-ხმები	ვეთან-ხმები	სრულიად ვეთან-ხმები	არ ვიცი
1	ყველაფერს ჯობია, შენს საქმეს მიხედო.....	☐	☐	☐	☐	◯
2	მე რა შემიძლია გავაკეთო იმისთვის, რაც მსოფლიოში ხდება	☐	☐	☐	☐	◯
3	ჩვენ გარემოებების მსხვერპლები ვართ და ეს გვაბრკოლებს ვიმოქმედოთ პოლიტიკური გზით	☐	☐	☐	☐	◯
4	არ ღირს პოლიტიკურად აქტიურობა, მაინც ვერაფერს მიაღწევ.....	☐	☐	☐	☐	◯
5	მთავრობა მაინც იმას აკეთებს, რაც უნდა. ხალხს ვინ ეკითხება	☐	☐	☐	☐	◯

შეიძლება პოლიტიკურ დავაში ფიზიკური ძალის გამოყენება?

		საერთოდ არ ვეთანხმები	არ ვეთან-ხმები	ვეთან-ხმები	სრულიად ვეთან-ხმები	არ ვიცი
1	ფიზიკური ძალის გამოყენება მარტო თავდაცვის მიზნით შეიძლება.....	☐	☐	☐	☐	◯
2	დემოკრატიულ ქვეყანაში მარტო სახელმწიფოს აქვს ფიზიკური ძალის გამოყენების უფლება.....	☐	☐	☐	☐	◯
3	ფიზიკურ ძალაზე უარის თქმა ყველაზე კარგი საშუალებაა ბოლო მოუღო ძალადობას.....	☐	☐	☐	☐	◯

შეიძლება პოლიტიკურ დავაში ძალის გამოყენება? (გაგრძელება)

		საერთოდ არ ვეთანხმები	არ ვეთან-ხმები	ვეთან-ხმები	სრულიად ვეთან-ხმები	არ ვიცი
4	პოლიტიკური უფლებების მოსაპოვებლად, ხანდახან საჭიროა ფიზიკური ძალის გამოყენება.....	☐	☐	☐	☐	◯
5	ძალადობაზე უარის თქმამ შეიძლება ძალადობა და არათავისუფლება გამოიწვიოს.....	☐	☐	☐	☐	◯
6	საზოგადოება ძალადობის გარეშე არის ის მიზანი, რომელსაც უნდა ვესწრაფვოდეთ, მიუხედავად იმისა რომ მისი მიღწევა თითქმის შეუძლებელია.....	☐	☐	☐	☐	◯

რომელი თემების დამუშავებას ისურვებდი სკოლაში?

		საერთოდ არაა მნიშვნელოვანი	ნაკლებად მნიშვნელოვანია	უფრო მნიშვნელოვანია	ძალიან მნიშვნელოვანია	არ ვიცი
1	საქართველოს გაწევრიანება ევროკავშირში და ნატოში.....	☐	☐	☐	☐	◯
2	მასობრივი უმუშევრობა.....	☐	☐	☐	☐	◯
3	ბირთვულ ენერგიასთან დაკავშირებული საშიშროებები.....	☐	☐	☐	☐	◯
4	მშვიდობის დაცვა მსოფლიოში.....	☐	☐	☐	☐	◯
5	გარემოს დაცვა.....	☐	☐	☐	☐	◯
6	ქალისა და კაცის თანასწორუფლებიანობა.....	☐	☐	☐	☐	◯
7	საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობები და მათი ცხოვრების პირობები აქ.....	☐	☐	☐	☐	◯
8	სიტყვის და მედიის თავისუფლება საქართველოში.....	☐	☐	☐	☐	◯

საიდან ღებულობ ცოდნას პოლიტიკის შესახებ?

		საერთოდ არა	ცოტა ოდნავ	ძირითა დად	უპირველეს ყოვლისა
1	„სამოქალაქო განათლების“ გაკვეთილიდან.....	☐	☐	☐	☐	☐
2	სხვა საგნების გაკვეთილებიდან.....	☐	☐	☐	☐	☐
3	მასწავლებლებთან საუბრებიდან.....	☐	☐	☐	☐	☐
4	დედასთან საუბრებიდან.....	☐	☐	☐	☐	☐
5	მამასთან საუბრებიდან.....	☐	☐	☐	☐	☐
6	გაზეთებიდან.....	☐	☐	☐	☐	☐
7	საინფორმაციო გამოშვებებიდან და პოლიტიკური თოქ-შოუებიდან ტელევიზორში.....	☐	☐	☐	☐	☐
8	ფილმებიდან ტელევიზორში ან კინოში.....	☐	☐	☐	☐	☐
9	ჩემს საუკეთესო მეგობართან საუბრებიდან.....	☐	☐	☐	☐	☐
10	თანატოლებთან საუბრებიდან.....	☐	☐	☐	☐	☐
11	საკუთარი პოლიტიკური მუშაობიდან.....	☐	☐	☐	☐	☐

მომდევნო ორი კითხვათა კომპლექსი შედგება ანტონიმებისაგან. მარცხენა და მარჯვენა მხარეს ურთიერთსაწინააღმდეგო აზრებია ჩამოთვლილი. ყურადღებით წაიკითხე კითხვები და მონიშნე თითო მწკრივში მხოლოდ ერთი უჯრა იმ მხარეს, რომელიც შენს პოზიციას ყველაზე კარგად გამოხატავს.
თითო <u>მწკრივში</u> მონიშნე მხოლოდ <u>ერთი</u> უჯრა.

გამოცდილება სხვა მოზარდებთან ურთიერთობაში

ნამდვი-ლად სწორია	მეტნა-წილად სწორია	ძნელი სათქმე-ლია	მეტნა-წილად სწორია	ნამდვი-ლად სწორია	
1.	არ მაინტერესებს, რატომ უნდა ვინმეს რამე	☐	☐	☐	☐	☐	ვცდილობ გავიგო, რატომ უნდა ვინმეს რამე
2.	ჩემთვის მისაღებია, როცა სხვებს ჩემგან განსხვავებული შეხედულებები აქვთ....	☐	☐	☐	☐	☐	ჩემთვის ძნელი მისაღებია, როცა სხვებს სხვა შეხედულებები გააჩნიათ, ვიდრე მე
3.	მე ჩემი ინტერესები გამაქვს სხვისი ინტერესების ხარჯზეც	☐	☐	☐	☐	☐	მე ვცდილობ ანგარიში გავუწიო სხვის ინტერესებს
4.	ვცდილობ წავიდე დათმობაზე.....	☐	☐	☐	☐	☐	მე იშვიათად მივდივარ დათმობაზე
5.	მე შემიძლია წარმოვიდგინო ჩემი თავი სხვის ადგილას და ვცდილობ გავიგო რას აკეთებენ სხვები....	☐	☐	☐	☐	☐	არ შემიძლია წარმოვიდგინო ჩემი თავი სხვის ადგილას
6.	მე მიყვარს სხვებთან ერთად ყოფნა.....	☐	☐	☐	☐	☐	ყველაზე მეტად მარტო ყოფნა მიყვარს
7.	მე სხვა მოზარდებთან კარგი ურთიერთობა მაქვს.....	☐	☐	☐	☐	☐	მე სხვა მოზარდებთან ხშირად პრობლემები მაქვს
8.	ჩემს კლასში დავაში და კინკლაობაში არ ვერევი.....	☐	☐	☐	☐	☐	ვცდილობ შემს კლასში დავის დროს ვიშუამავლო
9.	ჩემთვის მისაღებია, როცა კაცს ერთხელ შეცდომა მოუვა.....	☐	☐	☐	☐	☐	ვერ ვითმენ სხვის შეცდომას

დამოკიდებულება სხვა ადამიანებთან

		ნამდვილად სწორია	მეტნაწილად სწორია	ძნელი სათქმელია	მეტნაწილად სწორია	ნამდვილად სწორია	
1	როცა ვინმეს რამე შეემთხვევა, ვფიქრობ ხოლმე: "ასეც მოუხდება!".....	☐	☐	☐	☐	☐	ძალიან ვწუხვარ, როცა ვიმეს რამე შეემთხვევა
2	მე მიყვარს უცხო ადამიანების გაცნობა....	☐	☐	☐	☐	☐	არ მიყვარს უცხო ადამიანების გაცნობა
3	არ მიყვარს ახალ და უცხო სიტუაციაში მოხვედრა	☐	☐	☐	☐	☐	მიყვარს ახალ და უცხო სიტუაციაში მოხვედრა
4	ვინც ჩემს მხარეს არ არის ჩემს წინააღმდეგაა.....	☐	☐	☐	☐	☐	ჩემთვის არ არის პრობლემა, როდესაც ვიმნე ჩემს წინააღმდეგაა
5	ვცდილობ თავი ავარიდო იმ ადამიანებს, რომლებიც ჩემგან განსხვავდებიან.....	☐	☐	☐	☐	☐	სიამოვნებით ვეკონტაქტები იმ ადამიანებს, რომლებიც ჩემგან განსხვავდებიან
6	როცა სხვები ჩემზე არიან დამოკიდებული, ამას მათ სიამოვნებით ვაგრძნობინებ ხოლმე...	☐	☐	☐	☐	☐	როცა სხვები ჩემზე არიან დამოკიდებული, მე ამას ჩემს სასარგებლოდ არ ვიყენებ
7	მაბრაზებს, როცა ადამიანები გამოცდილს ეჭვქვეშ აყენებენ	☐	☐	☐	☐	☐	ვიხიბლები, როცა ადამიანები გამოცდილს ეჭვქვეშ აყენებენ
8	მე ძალიან მაინტერესებს უცხო იდეები.....	☐	☐	☐	☐	☐	არ მაინტერესებს უცხო იდეები
9	მე მაწუხებს იმ ადამიანთა ბედი, რომლებიც სირთულეებში არიან მოქცეულნი.....	☐	☐	☐	☐	☐	ნაკლებად მაწუხებს იმ ადამიანთა ბედი, რომლებიც სირთულეებში არიან გახვეულნი
10	მე სიამოვნებით ვსწავლობ რამე ახალს.....	☐	☐	☐	☐	☐	იმით რაც ვიცი ძალიან კმაყოფილი ვარ

დამოკიდებულება სხვა ადამიანებთან (გაგრძელება)

ნამდვი-ლად სწორია	მეტნა-წილად სწორია	ძნელი სათქმე-ლია	მეტნა-წილად სწორია	ნამდვი-ლად სწორია	
11 მე გამაჩნია მყარი მოსაზრებები და არ დავუშვებ, რომ ისინი სხვებმა ეჭვქვეშ დააყენონ.....	☐	☐	☐	☐	☐	მაშინაც კი, როცა გამაჩნია მყარი მოსაზრება მიმაჩნია, რომ დისკუსიებში შემიძლია უფრო მეტი ვისწავლო
12 მომავლისათვის ვისურვებდი მშვიდ ცხოვრებას.....	☐	☐	☐	☐	☐	მომავლისათვის ვისურვებდი მრავალფეროვან ცხოვრებას

მე-4 ნაწილი

ეს ბოლო ნაწილი შედგება 8 კითხვისაგან. ყოველ კითხვას მოყვება 4 შესაძლო პასუხი, რომელთაგანაც მხოლოდ ერთი პასუხია სწორი. გადაწყვიტე რომელი პასუხია სწორი და მონიშნე შესაბამისი უჯრა.

1. დემოკრატიულ საზოგადოებაში მნიშვნელოვანია არსებობდეს სხვადასხვა გაერთიანებები და ორგანიზაციები, რომლებშიც ადამიანებს შეუძლიათ გაწევრიანება, ვინაიდან ასე...

ა. ☐ არსებობს ჯგუფი, რომელიც დაკავებულ წევრებს დაიცავს.

ბ. ☐ მთავრობას შემოსავლის ბევრი წყარო ექმნება.

გ. ☐ არსებობს შესაძლებლობა, გაიმართოს სხვადასხვა თვალთახედვების საჯარო დისკუსია.

დ. ☐ მთავრობას მიეცემა შესაძლებლობა, შეატყობინოს ხალხს ახალ კანონებზე.

2. რატომ არსებობს დემოკრატიაში ერთზე მეტი პარტია?

ა. ☐ იმისათვის, რათა პარლამენტში სხვადასხვა პარტიები იყვნენ წარმოდგენილი.

ბ. ☐ იმისთვის, რათა პოლიტიკაში მექრთამეობა შეიზღუდოს.

გ. ☐ იმისთვის, რათა პოლიტიკური ხასიათის დემონსტრაციები არ ჩატარდეს.

დ. ☐ იმისთვის, რათა კონკურენცია ეკონომიკაში გაძლიერდეს.

3. როდის შეიძლება მთავრობას ეწოდოს უწინარეს ყოვლისა არადემოკრატიული? როცა...

ა. ☐ მოქალაქეებს აბრკოლებენ მთავრობის გაკრიტიკებაში.

ბ. ☐ პოლიტიკური პარტიები ერთმანეთს ხშირად აკრიტიკებენ.

გ. ☐ მოქალაქეებმა ძალიან მაღალი გადასახადები უნდა გადაიხადონ.

დ. ☐ ყოველ მოქალაქეს უფლება აქვს მიიღოს სამუშაო ადგილი.

4. რა მოხდება ალბათ, როცა ერთი დიდი გამომცემლობა ქვეყნის ბევრ პატარა გაზეთებს შეისყიდავს?

ა. ☐ მოსალოდნელია, რომ სახელმწიფო ცენზურაში გაატარებს ინმფორმაციებს.

ბ. ☐ იკლებს აზრთა მრავალფეროვნება.

გ. ☐ ამ ქვეყანაში გაზეთები გაიაფდება.

დ. ☐ გაზეთებში რეკლამა შემცირდება.

5. მომდევნო კითხვა ეხება შემდეგ გამოგონილ ბუკლეტს.

ჩვენ მოქალაქეებს გვეყოფა!
ვერცხლის პარტიის არჩევა ნიშნავს მაღალი გადასახადების არჩევას.
ეს ნიშნავს ეკონომიური ზრდისთვის ბოლოს მოღებას და ჩვენი ეროვნული სიმდიდრის გაფლანგვას.
ამის ნაცვლად ხმა მიეცით ეკონომიურ ზრდას და თავისუფალ მეწარმეობას.
ხმა მიეცით იმას, რომ თითოეულის ჯიბეში მეტი ფული დარჩეს!
არ დავკარგოთ კიდევ ოთხი წელი!
აირჩიეთ ოქროს პარტია!

ეს არის ბუკლეტი, რომელიც ალბათ შეადგინა ...

ა. ☐ ვერცხლის პარტიამ.

ბ. ☐ პარტიამ ან ჯგუფმა, რომელიც ვერცხლის პარტიის მოწინააღმდეგაა.

გ. ☐ ჯგუფმა, რომელსაც უნდა არჩევნების წესიერად ჩატარება.

დ. ☐ ვერცხლის და ოქროს პარტიებმა ერთად.

6. ორ პიროვნებას აქვს ერთნაირი სამსახური, მაგრამ ერთს უფრო მცირე ხელფასი ეძლევა, ვიდრე მეორეს. ეს არასამართლიანია მაშინ, როდესაც ამ პიროვნებას შემდეგი მიზეზის გამო ეძლევა დაბალი ხელფასი:

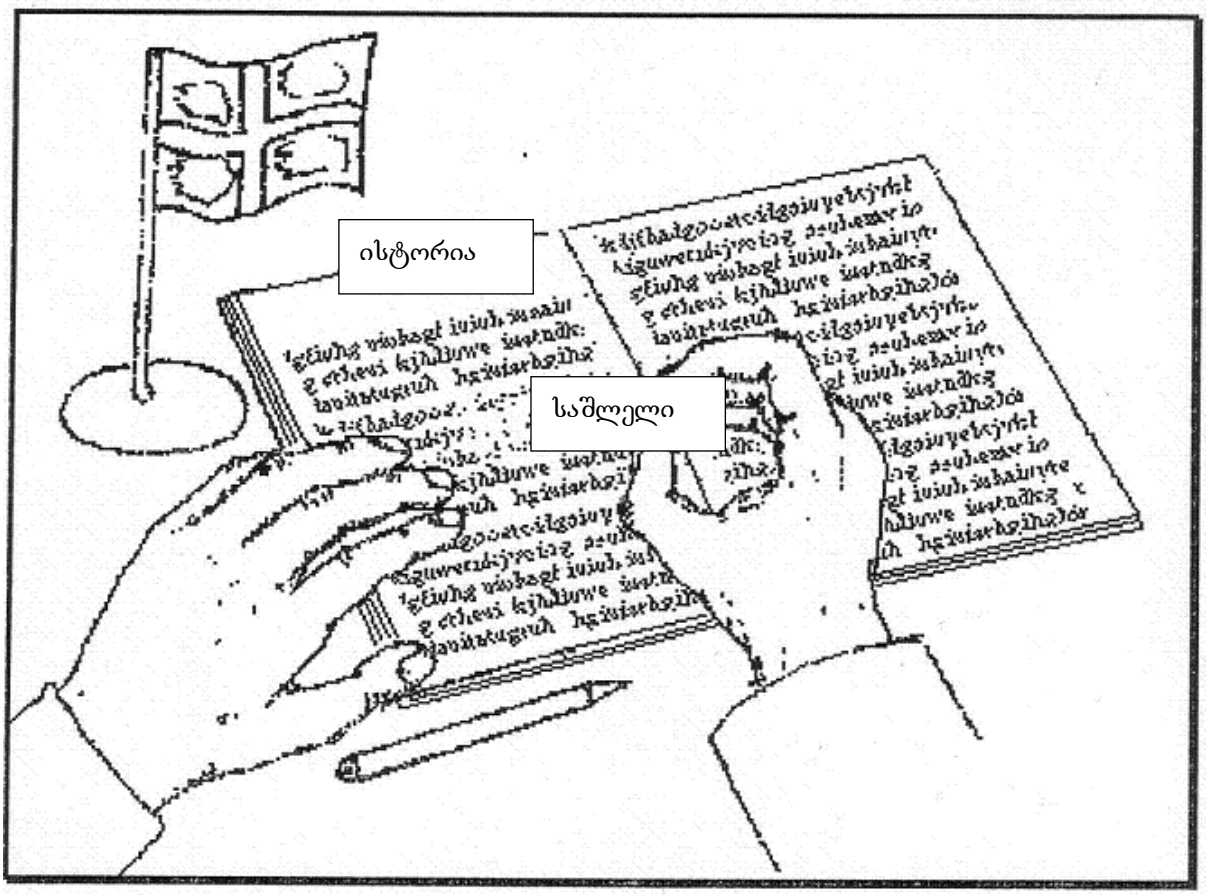
ა. ☐ მისი დაბალი განათლების გამო.

ბ. ☐ მისი ნაკლები გამოცდილების გამო.

გ. ☐ მისი დაბალი სამუშაო საათების გამო.

დ. ☐ მისი სქესის გამო.

7. ისტორია ხანდახან ასე იწერება



რას გვეუბნება ეს კარიკატურა?

ა. ☐ ისტორიის წიგნებში ხანდახან შესწორებები შეაქვთ ხოლმე, რათა დამალონ წარსულში მომხდარი საპრობლემო შემთხვევები.

ბ. ☐ ისტორიის წიგნები ბავშვებისთვის უფრო მოკლე უნდა იყოს ვიდრე დიდებისთვის.

გ. ☐ ისტორიის წიგნები სავსეა არასაინტერესო ინფორმაციებით.

დ. ☐ ისტორიის წიგნები კომპიუტერში უნდა დაიწეროს და არა ფანქრით.

8. შემდეგი გამონათქვამებიდან სამი გამოხატავს მოსაზრებას და ერთი კი ფაქტს. რომელი წარმოადგენს ამ გამონათქვამებიდან ფაქტს?

ა. ☐ ადამიანები, რომლებსაც ძალიან დაბალი შემოსავალი აქვთ, გადასახადებს არ უნდა იხდიდნენ.

ბ. ☐ ბევრ ქვეყანაში მდიდრები უფრო მაღალ გადასახადებს იხდიან ვიდრე ღარიბები.

გ. ☐ სამართლიანია, როცა ზოგიერთი მოქალაქე სხვებზე მაღალ გადასახადებს იხდის.

დ. ☐ შეწირულების გაღება სამოქველმოქმედო ორგანიზაციებისადმი საუკეთესო საშუალებაა, რათა შემცირდეს სხვაობა მდიდარსა და ღარიბს შორის.

შენ უკვე მორჩი ამ კითხვათა კრებულის შევსებას.

თუ დრო დაგრჩა შეგიძლია გადაამოწმო, გაეცი თუ არა ყველა კითხვას პასუხი.

დიდი მადლობა რომ მიიღე ამ გამოკითხვაში მონაწილეობა!