Kapitel 7
Politische Unterstützung
Vertrauen, Responsivität und Akzeptanz staatlicher Maßnahmen

Johanna F. Ziemes, Katrin Hahn-Laudenberg & Igor Birindiba Batista

7.1 Einleitung

Der Fortbestand und die Weiterentwicklung von Demokratien hängen ab von den Bürger*innen, ihren Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen. In den letzten Jahren wurde verstärkt über die Erosion der politischen Kultur als eine Gefahr für die Demokratie diskutiert (Norris & Inglehart, 2019; Runciman, 2018). Dieses Kapitel greift drei Konstrukte der politischen Kulturforschung auf, die sich auf das Verhältnis zwischen Schüler*innen und dem politischem System beziehen: *Vertrauen in Menschen, Informationsquellen, gesellschaftliche und politische Institutionen* bieten einen Einblick in die affektiv-evaluativen Beziehungen der Schüler*innen zum politischen System (Kap. 7.2). Die eher kognitiv-evaluative *Responsivitätseinschätzung* beschreibt, inwieweit Schüler*innen der Überzeugung sind, dass die Regierung auf die Bedürfnisse von Bürger*innen eingeht (Kap. 7.3). Zuletzt gibt die Darstellung der *Akzeptanz von Regierungsmaßnahmen während nationaler Notlagen* einen Einblick darin, wie Heranwachsende Wertekonflikte wie Freiheit und Sicherheit in Krisen- und Notstandsituationen aushandeln (Kap. 7.4). Die Ergebnisse werden im Kontext von aktuellen gesellschaftlich-politischen Herausforderungen der Beständigkeit von Demokratien (Persistenz) und dem überspannenden Konzept der politischen Unterstützung diskutiert.

Populismus als Herausforderung für pluralistische Demokratien

Das Erstarken populistischer Bewegungen ist für pluralistische Demokratien eine Herausforderung (Abs, 2021). Die Vorstellung eines homogenen Volks(-willens) sowie die pauschalisierte Ablehnung ebenfalls als homogen wahrgenommener Eliten gefährden die Akzeptanz von Minderheiten, abweichenden politischen Positionen und auch von repräsentativ-demokratischen Entscheidungsstrukturen (Westle, 2020). Populistische Strategien sind in vielen demokratischen Ländern prägend für politische Entscheidungsprozesse und -ergebnisse (Norris & Inglehart, 2019). Aktuell bedrohlich für die Demokratie ist aber der Aufbau von Organisationen und Parteien, die ausschließlich eine populistische Strategie verfolgen (Dzur & Hendriks, 2018). Der Brexit, die Wahl von Donald Trump und die Wahlerfolge der AfD sind hier prominente Beispiele, in denen Vertrauen systematisch durch Wut auf andere Gruppen ersetzt werden soll, denen die Verantwortung für alle Probleme zugeschrieben wird (Rico et al., 2017). Populistische Parteien haben mit ihren Strategien auch die Eindämmung der Covid-19-Pandemie erschwert (Gugushvili et al., 2020). Die Mehrheit junger Menschen hat sich hingegen während der Covid-19-Pandemie an belastende Einschränkungen gehalten, um andere zu schützen. In der Mehrheit beurteilten sie die Regeln zur Prävention als nicht weitreichend genug (YouGov, 2022). Viele haben wahrgenommen, dass ihre Interessen in der Zeit nur wenig Berücksichtigung gefunden haben (Reinhardt et al., 2022).

Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Birindiba Batista, I. (2024). Politische Unterstützung. Vertrauen, Responsivität und Akzeptanz staatlicher Maßnahmen. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 133–152). Waxmann. CC BY 4.0. https://doi.org/10.31244/9783830998228.07

Weiterhin beschäftigt heranwachsende Bürger*innen der politische Umgang mit den ökologischen Krisen. In Bezug auf den Klimawandel äußern sie vielfach Frustration: Sie beurteilen staatliche Maßnahmen und die Berücksichtigung ihrer Interessen in Entscheidungsprozessen häufig als unzureichend (Reinhardt et al., 2022; YouGov, 2023). Nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen und Handlungsdispositionen werden ausführlicher in Kapitel 9 dargestellt. Für dieses Kapitel ist von Interesse, inwiefern sich diese aktuellen Entwicklungen im institutionellen Vertrauen von Schüler*innen widerspiegeln, welches in Nordrhein-Westfalen (NRW) im Jahr 2016 stark ausgeprägt war (Ziemes et al., 2017).

Eine dritte krisenhafte Entwicklung ist mit dem Krieg in der Ukraine gegeben, der unmittelbar vor den Befragungen von ICCS 2022 in Europa begann. Für eine Mehrheit der Jugendlichen rückt erstmals die Möglichkeit in den Horizont, selbst unmittelbar von Krieg betroffen zu sein. Dies irritiert ein politisches Gesellschaftsverständnis, in dem friedliche Konfliktlösungen als Norm gesetzt sind (Abs, 2023).

Das Jugendalter ist eine sensible Phase der politischen Entwicklung.

Menschen entwickeln ihre politischen Einstellungen ein Leben lang, jedoch ist die Jugendphase eine besonders prägende Phase der politischen Entwicklung (Grob, 2009). Kinder zeigen zunächst noch kein klares Verständnis von der Funktion staatlicher Institutionen. Im Jugendalter lernen sie zwischen Personen, Ämtern und Institutionen zu unterscheiden (Hess & Torney, 1967/2007). Der Aufbau von bedeutungsvollen Beziehungen zu staatlichen Institutionen und Prozessen ist damit eine wichtige Entwicklungsaufgabe für Heranwachsende (Ziemes, 2022). Nur auf dieser Basis können sie zu der Stabilität und der Veränderung des politischen Systems beitragen.

Strukturfunktionalistische Theorien eröffnen Perspektiven auf die Bedeutung der politischen Kultur eines Systems, welche sich aus den Werten, Einstellungen und Handlungen von Bürger*innen ergibt. In Eastons Theorie der politischen Unterstützung wird die regulierende Beziehung zwischen Bürger*innen und dem politischen System konkretisiert: Bürger*innen stellen Anforderungen an das politische System, insbesondere fordern sie eine Aushandlung von Wertekonflikten (wie der zwischen Freiheit und Sicherheit). Im Gegenzug stellen Bürger*innen politische Unterstützung, also die Energie zur Verfügung, die für die Aushandlung notwendig ist (Easton, 1965, 1975). Je nach individueller politischer Disposition können die Bürger*innen mit daran anschließenden politischen Handlungen und Entscheidungen zufrieden sein und dem System mehr vertrauen oder unzufriedener werden und neue Veränderungen fordern, worauf Entscheidungsträger*innen wieder reagieren müssen, wenn sie in ihren Ämtern bleiben wollen. So entsteht ein dynamisches Gleichgewicht zwischen Veränderung und Stabilität, welches in der politischen Kulturforschung *Persistenz* genannt wird.

Um politische Kultur zu analysieren, wird zwischen diffuser und spezifischer politischer Unterstützung unterschieden. Spezifische Unterstützung ist variabler und reagiert stärker auf die Bewertung von Handlungen und Entscheidungen des politischen Systems und der Entscheidungsträger*innen. Diffuse Unterstützung ist dagegen stärker durch Sozialisation und emotionale Verbundenheit geprägt. Sie kann damit als eine Reserve zur Unterstützung der Demokratie verstanden werden, die auch dann noch vorhanden ist, wenn das politische System Krisen hat (Easton, 1965).

Schüler*innen können dazu befähigt werden, kritische Bürger*innen zu sein.

Politische Kompetenzen sind relevant für die Weiterentwicklung von Demokratien. *Critical citizens* sind nach Norris (1999, 2011) solche Bürger*innen, die über grundlegendes politisches Wissen verfügen und dieses anwenden, um politische Institutionen zu bewerten. Weiterhin charakterisiert sie *critical citizens*

durch ihre stabile Identifikation mit dem politischen System und seinen Kernwerten (diffuse Unterstützung) und einer variablen spezifischen Unterstützung. Den Analysen von Norris folgend sind kritische Bürger*innen bedeutsam, um die Demokratisierung von Institutionen voranzutreiben. Nur wenn Bürger*innen hohe, demokratische Ansprüche haben, so die Argumentation, können die Strukturen, Institutionen und Personen an diesen Ansprüchen effektiv gemessen werden.

Aus Perspektive der politischen Bildung ergibt sich im Hinblick auf die politische Unterstützung ein Spannungsverhältnis: Es ist einerseits Aufgabe von Schule, das Weiterbestehen der freiheitlich demokratischen Grundordnung zu unterstützen, indem sie etwa demokratische Werte vermittelt. Gleichzeitig ist die Entwicklung zur Mündigkeit ein zentrales Ziel von (schulischer) Bildung, dies impliziert auch das kognitive Handwerkzeug, um Institutionen kritisch betrachten zu können (vgl. auch Fend, 2009, S. 48). Diese Aushandlung zu begleiten, ist eine wichtige Aufgabe von politischen Bildner*innen. Die folgenden Abschnitte stellen die schülerseitigen Voraussetzungen dar, an denen Pädagog*innen mit ihrer Arbeit anknüpfen können.

7.2 Vertrauen in Menschen, Informationsquellen, gesellschaftliche und politische Institutionen

Vertrauen ist die Annahme, dass andere Menschen und Institutionen im Sinne der eigenen Interessen oder zumindest nicht gegen die eigenen Interessen handeln, selbst wenn sie von anderen Menschen und Institutionen nicht aktiv überwacht werden (Flanagan, 2013, S. 169). Für die Zivilgesellschaft ist das zwischenmenschliche Vertrauen von besonderer Bedeutung. Wenn Menschen einander vertrauen, unterstützen sie sich eher in Notsituationen, halten zusammen und kooperieren mehr. Die Ressource, die Individuen und Gesellschaften durch gegenseitiges Vertrauen und Unterstützung besitzen, nennt sich Sozialkapital (Putnam, 2000). Sozialkapital hilft Individuen und Gesellschaften bei der Bewältigung von Herausforderungen und der Umsetzung von gemeinsamen Regeln, wie etwa für den Klimaschutz (Fairbrother et al., 2019). Bereits im Jugendalter kann das Vertrauen in politische Institutionen zuverlässig gemessen werden (Hooghe et al., 2015).

Ergebnisse aus früheren Studien zum Vertrauen in politische Institutionen

Das Vertrauen in politische Institutionen gehört zu den wichtigsten Maßen in der politischen Kulturforschung und wird seit der ersten IEA-Studie zur politischen Bildung bei Schüler*innen 1971 mit Einzelitems eingesetzt (Torney et al., 1975). In CivEd 1999 wurde eine Skala aus den Items gebildet. Im Jahr 1999 vertrauten Jugendliche in Deutschland den Gerichten und der Polizei deutlich mehr als dem Parlament (Oesterreich, 2002, S. 126). Im ICCS-2009-Zyklus wurde die Skala erneut eingesetzt (Schulz et al., 2010). Mit den Daten aus ICCS 2009 konnte Lauglo (2013) zeigen, dass Schüler*innen mit mehr Wissen die Vertrauenswürdigkeit von Institutionen besser einschätzen können. Analysen der ICCS-2016-Daten ergaben, dass NRW-Schüler*innen im europäischen Vergleich ein sehr hohes Vertrauen in politische Institutionen berichten (Ziemes et al., 2017).

Die ICCS-2016-Daten zum Vertrauen in politische Institutionen wurden in Sekundäranalysen vielfach genutzt: Ziemes et al. (2020) konnten zeigen, dass Schüler*innen in NRW, welche bessere Beziehungen mit Lehrkräften und Mitschüler*innen berichteten, auch politischen Institutionen mehr vertrauten. Dieser Zusammenhang war besonders stark für Schüler*innen mit Migrationshintergrund (zur Definition siehe Kap. 18). Es konnte zusätzlich gezeigt werden, dass

der Zusammenhang zum politischen Wissen in weniger korrupten Ländern positiv ist. Schüler*innen mit mehr politischem Wissen vertrauen Institutionen dort also mehr (Stals & Ziemes, 2023; Ziemes et al., 2017). Hierbei differenzieren die Schüler*innen bereits zwischen staatlichen und überstaatlichen Institutionen: In korrupteren Ländern überträgt sich das geringere Vertrauen in nationale Institutionen nicht in gleicher Weise auf supranationale Institutionen (Hahn-Laudenberg & Abs, 2020). Der Theorie der politischen Unterstützung entsprechend planen Heranwachsende, die mehr vertrauen, auch eher wählen zu gehen (Deimel et al., 2022). Diese Ergebnisse stimmen mit dem Konzept des *critical citizen* überein.

Wie Vertrauen in ICCS 2022 gemessen wurde.

Um das Vertrauen in Menschen, Informationsquellen und politische und gesellschaftliche Institutionen in ICCS 2022 zu messen, wurden die Schüler*innen gebeten anzugeben, wie sehr sie insgesamt 18 Gruppen bzw. Institutionen vertrauen. Hierbei konnten sie für jede Möglichkeit ankreuzen, ob sie den Institutionen gar nicht, wenig, ziemlich oder vollständig vertrauen. Aus sechs der Items wurde die Skala „Vertrauen in politische Institutionen" gebildet (Variablen IS4G27A-F), nämlich aus „Der Bundesregierung in Deutschland", „Deiner Stadtverwaltung oder Gemeindeverwaltung", „Den Gerichten", „Der Polizei", „Politischen Parteien" und „Dem Bundestag". Über alle Länder hinweg hat die Skala eine sehr gute interne Konsistenz (S_INTRUST; Cronbachs α = .87).

Weitere Items wurden nicht zu einer Skala zusammengeführt (IS4G27G-Q). Diese sind: „Traditionellen Medien (Fernsehen, Zeitung, Radio)", „Sozialen Medien (z. B. Facebook, Instagram, YouTube)", „Der Bundeswehr", „Wissenschaftler*innen" (neu), „Deinen Lehrkräften" (neu), „Schulen allgemein" (neu), „Den Vereinten Nationen", „Menschen im Allgemeinen", „Der Regierung deines Bundeslandes", „Der Europäischen Kommission", „Dem Europäischem Parlament", und „Wirtschaftsunternehmen" (neu, nationale Ergänzung). Wie in den Zyklen 2009 und 2016 waren die Fragen hinsichtlich der EU-Institutionen optionale Items für Teilnahmeländer in der EU. In ICCS 2016 wurde nach Vertrauen zu „Dem Schulsystem" gefragt. Hier kann in ICCS 2022 klarer unterschieden werden zwischen dem Vertrauen in professionelle Akteure („Deinen Lehrkräften") und dem Schulsystem.

Schüler*innen in NRW und SH berichten ein hohes Vertrauen in politische Institutionen.

Tabelle 7.1 zeigt die Werte der Skala (S_INTRUST) und der dazugehörigen Items entsprechend den Anpassungen der Items für Deutschland. Die Bezeichnungen für die nationale Regierung und das nationale Parlament wurden für jedes Land angepasst. In der ersten Spalte sind die Bildungssysteme aufgeführt. Oben finden sich jeweils die Werte von NRW und Schleswig-Holstein (SH). Darunter findet sich der Vergleichswert Europa, der sich aus den darunter aufgeführten europäischen Ländern zusammensetzt. Schließlich werden die außereuropäischen Teilnahmeländer aufgeführt. Die Datenspalten zeigen an, wie viele Schüler*innen den Institutionen jeweils sehr oder ziemlich vertrauen. Die letzte Datenspalte gibt den internationalen und seit ICCS 2009 über die Zeit vergleichbaren Skalenwert an. Der internationale Mittelwert wurde für ICCS 2009 auf 50 und die Standardabweichung auf 10 kalibriert. Neben jedem Zahlenwert ist der Standardfehler der Populationsschätzung angegeben.

Den Gerichten und der Polizei vertrauen Schüler*innen in NRW und SH sehr stark: Etwa vier von fünf Schüler*innen vertrauen diesen Institutionen ziemlich oder vollständig. Den politischen Parteien vertrauen dagegen nur knapp die Hälfte der Schüler*innen. Dieses Muster findet sich auch international. Den Ordnungsinstitutionen wird in allen Ländern mehr vertraut als den stärker an politischen Entscheidungsprozessen beteiligten Institutionen. Auffällig sind die deutlichen Unterschiede des Ausmaßes an institutionenbezogenem Vertrauen

im internationalen Vergleich. Besonders gering ist das Vertrauen in die Regierung in den Ländern Kroatien und Polen (etwa 30 %), im Vergleich zum europäischen Vergleichswert (54 %). In NRW und SH sind es jeweils fast 77 % der Schüler*innen, die der Regierung vertrauen. Die Schüler*innen in NRW und SH berichten auf Skalenebene ein deutlich höheres Vertrauen in politische Institutionen als Schüler*innen in den meisten anderen Bildungssystemen. In Dänemark, der Niederlande, Schweden und Taiwan ist das Systemvertrauen ähnlich hoch. Am höchsten ist das Vertrauen in politische Institutionen in Norwegen. Das niedrigste Systemvertrauen auf Skalenebene findet sich in Polen und Kroatien. Auch wenn die NRW-Stichprobe von ICCS 2016 nur begrenzt vergleichbar ist, ist auffällig, dass Schüler*innen in NRW den politischen Institutionen um ca. 5–10 Prozentpunkte seltener vertrauen, als Schüler*innen in NRW es in ICCS 2016 taten. Ähnlich zeigt sich dies für die meisten anderen Länder, die an ICCS 2016 und 2022 teilgenommen haben mit Ausnahme von Norwegen und Taiwan.

Auffällig geringes Vertrauen in Menschen allgemein, hohes Vertrauen in Wissenschaftler*innen

Tabelle 7.2 zeigt das Vertrauen der Schüler*innen in weitere ausgewählte Institutionen, Gruppen und Informationsquellen. Auffällig ist das geringe Vertrauen in Menschen allgemein. Nur in wenigen Ländern vertrauen auch nur die Hälfte der Schüler*innen Menschen im Allgemeinen. Am stärksten ist das Vertrauen in Menschen in den Niederlanden und Norwegen ausgeprägt; hier sind es immerhin die Hälfte der Schüler*innen. In Frankreich sind es nur 27 % und in Italien sogar nur 22 % der Schüler*innen, die Menschen allgemein vertrauen. Während das Vertrauen in politische Institutionen gerade in osteuropäischen Bildungssystemen gering ist, findet sich dieses Muster für das Vertrauen in Menschen so nicht. In vielen Ländern, die an ICCS 2016 teilgenommen haben, ist das Vertrauen in Menschen nun um 10–20 Prozentpunkte geringer. Ausnahmen sind die Niederlande (stabiles Vertrauen), Norwegen und Schweden (angestiegenes Vertrauen). Den eigenen Lehrkräften vertrauen immerhin ca. zwei Drittel der Schüler*innen in NRW und SH. Etwa vier von fünf Schüler*innen in NRW und SH vertrauen Wissenschaftler*innen. Dieses Vertrauen ist besonders relevant in Bezug auf die Bewältigung von Herausforderungen wie der Covid-19-Pandemie und den ökologischen Krisen. In Europa ist das Vertrauen in Wissenschaftler*innen einigermaßen stabil hoch. Am niedrigsten ist es in Bulgarien (70 %), Brasilien (70 %) und Kolumbien (63 %).

Das Vertrauen in traditionelle und soziale Medien divergiert in Deutschland besonders stark.

Medien erhalten im Mittel geringere Vertrauenswerte als die staatlichen Institutionen. 57 % der Schüler*innen in NRW und 58 % der Schüler*innen in SH vertrauen den traditionellen Medien, dies ist etwas mehr als im europäischen Vergleich. Deutlich seltener vertrauen Schüler*innen den im Vergleich weniger regulierten sozialen Medien als Informationsquelle (ca. 30 % in NRW und SH). Die Jugendlichen in Deutschland differenzieren stärker zwischen traditionellen und sozialen Medien als Jugendliche in den meisten anderen europäischen Ländern.

Schüler*innen vertrauen den Streitkräften besonders häufig.

Die Befragung zu ICCS 2022 fand in allen europäischen Teilnahmeländern in den Monaten nach Beginn des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine statt. Anders als in ICCS 2016 zeigen sich die Streitkräfte als die staatliche Institution, der Jugendliche in Europa im Mittel am stärksten vertrauen. Es zeigen sich geringere Variationen in Bezug auf die Verteilung 2022 und stärkere hinsichtlich der Veränderung im Vertrauen seit 2016. In NRW (79 %) und SH (81 %) vertrauen etwas mehr Schüler*innen den Streitkräften als im europäischen Vergleich (77 %). Vergleichsweise gering ist das Vertrauen in Zypern (58 %), aber auch in Bulgarien (61 %), Lettland (66 %) und der Slowakei (69 %). In den meisten Ländern, die auch an ICCS 2016 teilgenommen haben, hat sich der Anteil der Schüler*innen deutlich erhöht, die dem Militär vertrauen, am geringsten ist der

Tabelle 7.1: Vertrauen in politische Institutionen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Ziemlich“ und „Vollständig“												Skalenwert		
	der Bundesregierung in Deutschland		Stadt- oder Gemeindeverwaltung		den Gerichten		der Polizei		politischen Parteien		dem Bundestag		Vertrauen in politische Institutionen		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	76.8	(1.0)	75.1	(1.2)	77.4	(1.1)	79.8	(0.9)	47.6	(1.3)	68.4	(1.3)	52.5	(0.2)	↑
Schleswig-Holstein[1,2]	76.6	(1.4)	77.4	(1.2)	82.3	(1.2)	80.9	(1.3)	52.0	(1.5)	70.3	(1.5)	52.8	(0.3)	↑
VG Europa	54.4	(0.3)	63.1	(0.3)	67.0	(0.3)	69.9	(0.3)	37.7	(0.2)	49.1	(0.3)	48.9	(0.1)	
Bulgarien	46.3	(1.3)	50.8	(1.1)	62.2	(1.1)	59.3	(1.1)	33.9	(1.1)	44.0	(1.1)	46.8	(0.3)	↓
Dänemark[2]	78.8	(1.0)	72.4	(1.1)	82.1	(0.9)	81.4	(0.8)	53.2	(1.1)	69.4	(1.2)	52.8	(0.2)	↑
Estland	70.5	(1.2)	67.9	(1.2)	73.1	(1.5)	72.7	(1.2)	33.4	(0.9)	57.2	(1.3)	50.5	(0.3)	↑
Frankreich	54.1	(1.2)	58.7	(1.0)	59.8	(1.1)	60.0	(1.3)	31.9	(0.9)	45.9	(1.1)	48.2	(0.2)	↓
Italien	53.3	(1.1)	64.5	(1.2)	63.7	(0.9)	74.6	(1.1)	34.2	(1.0)	52.4	(1.1)	48.9	(0.2)	●
Kroatien[4]	30.6	(1.1)	50.5	(1.4)	56.4	(1.3)	69.9	(1.3)	21.1	(0.8)	28.0	(0.9)	45.6	(0.2)	↓
Lettland[4]	51.2	(1.4)	54.9	(1.2)	65.4	(1.2)	63.0	(1.0)	38.2	(1.1)	43.5	(1.2)	47.8	(0.3)	↓
Litauen	67.8	(1.1)	72.5	(1.1)	73.6	(1.0)	75.9	(1.2)	47.4	(0.9)	51.7	(1.2)	50.7	(0.2)	↑
Malta	50.3	(1.5)	60.9	(1.4)	63.8	(1.6)	69.8	(1.8)	34.2	(1.5)	44.2	(1.4)	48.7	(0.3)	●
Niederlande[3]	73.1	(1.3)	83.6	(1.2)	84.5	(1.1)	78.7	(1.0)	58.8	(1.5)	66.5	(1.4)	52.8	(0.3)	↑
Norwegen[4,5]	86.0	(0.6)	83.1	(0.7)	82.3	(0.8)	85.1	(0.6)	64.9	(0.9)	80.7	(0.7)	55.1	(0.2)	↑
Polen	27.3	(1.0)	55.7	(1.0)	56.3	(0.9)	53.7	(1.0)	18.3	(0.7)	24.7	(0.8)	44.4	(0.2)	↓
Rumänien	44.3	(1.7)	62.2	(1.8)	66.1	(1.2)	67.4	(1.3)	34.9	(1.3)	41.0	(1.4)	48.2	(0.3)	↓
Schweden[4]	78.4	(1.1)	74.7	(1.3)	77.8	(1.0)	78.0	(0.9)	61.6	(1.5)	76.3	(1.3)	53.5	(0.3)	↑
Serbien	54.3	(1.4)	51.2	(1.5)	55.6	(1.3)	66.4	(1.3)	29.9	(1.2)	49.3	(1.5)	47.7	(0.3)	↓
Slowakei	39.7	(1.3)	60.6	(1.5)	62.7	(1.1)	67.5	(1.1)	24.3	(1.0)	36.5	(1.3)	46.7	(0.3)	↓
Slowenien	38.3	(1.1)	53.3	(1.2)	67.0	(1.0)	72.9	(1.1)	33.2	(0.9)	41.8	(1.0)	47.2	(0.2)	↓
Spanien	43.9	(1.1)	67.7	(1.1)	61.9	(1.0)	74.0	(0.9)	27.5	(1.0)	40.7	(1.1)	48.1	(0.2)	↓
Zypern	46.4	(1.1)	52.9	(1.1)	58.6	(1.1)	58.4	(1.2)	34.5	(0.9)	38.6	(1.0)	46.0	(0.3)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer															
Brasilien[2]	48.5	(1.0)	48.0	(0.8)	51.2	(0.9)	60.4	(1.0)	32.6	(0.8)	45.1	(1.0)	48.5	(0.2)	
Kolumbien	40.1	(1.4)	43.7	(1.1)	40.0	(1.1)	39.8	(1.4)	29.7	(1.3)	35.3	(1.3)	45.9	(0.4)	
Taiwan	70.2	(1.1)	74.4	(1.0)	81.2	(0.9)	85.4	(0.7)	46.7	(1.0)	71.1	(0.8)	52.2	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
1 Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
2 Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
3 Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
4 Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
5 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2022

Vertrauenszuwachs in Bulgarien (5 Prozentpunkte), am stärksten in Litauen (30 Prozentpunkte) und in Kroatien, wo sich der Anteil gegenüber 2016 von 37 % auf 79 % mehr als verdoppelt hat (vgl. Ziemes et al., 2017).

Das Vertrauen in das europäische Parlament variiert deutlich. Am höchsten ist es in Schweden (79 %) und am geringsten in Serbien (40 %). In NRW (72 %) und SH (73 %) liegt das Vertrauen am oberen Ende des europäischen Spektrums. Die Einstellungen zu Europa wird ausführlicher in Kapitel 8 besprochen.

Die Tabelle 7.3 zeigt im internationalen Vergleich das Vertrauen in staatliche Institutionen zwischen Schüler*innen, die maximal Kompetenzstufe C (unter 479 Punkten), und Schüler*innen, die mindestens Kompetenzstufe B (ab 479 Punkten) erreichen. Für jedes Bildungssystem werden Mittelwerte mit ihren

Tabelle 7.2: Einzelitems zum Vertrauen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Ziemlich“ und „Vollständig“													
	Menschen im Allgemeinen		deinen Lehrkräften		traditionellen Medien		sozialen Medien		Wissenschaftler*innen		Bundeswehr		europäisches Parlament	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	42.8	(1.1)	65.0	(1.3)	56.8	(1.1)	31.5	(0.9)	80.5	(0.9)	79.2	(0.9)	71.7	(1.2)
Schleswig-Holstein[1,2]	41.8	(1.5)	67.8	(1.6)	57.8	(1.4)	29.8	(1.5)	81.4	(1.3)	80.6	(1.4)	73.3	(1.5)
VG Europa	40.0	(0.3)	65.9	(0.3)	51.4	(0.3)	37.9	(0.3)	78.2	(0.2)	76.5	(0.2)	61.9	(0.3)
Bulgarien	48.7	(1.2)	74.8	(1.1)	50.1	(1.2)	52.3	(1.2)	70.1	(1.2)	61.1	(1.2)	52.8	(1.4)
Dänemark[2]	45.7	(1.0)	69.2	(1.2)	64.7	(1.1)	31.0	(0.9)	84.7	(0.7)	84.9	(0.7)	75.8	(1.2)
Estland	32.4	(1.2)	59.7	(1.6)	43.9	(1.1)	28.2	(1.2)	80.1	(1.1)	75.5	(1.0)	68.5	(1.3)
Frankreich	27.1	(0.9)	59.2	(1.2)	45.5	(1.1)	29.8	(1.1)	73.2	(0.9)	76.4	(1.0)	55.8	(1.1)
Italien	21.5	(1.0)	73.3	(1.0)	60.6	(1.0)	34.5	(0.9)	80.0	(0.8)	80.0	(1.0)	69.6	(1.1)
Kroatien[4]	39.6	(1.2)	68.7	(1.4)	46.7	(1.1)	34.7	(1.1)	72.6	(0.9)	78.6	(1.1)	57.4	(1.3)
Lettland[4]	39.9	(1.0)	59.5	(1.1)	45.2	(1.1)	39.0	(1.1)	73.9	(0.9)	65.5	(1.2)	59.6	(1.2)
Litauen	45.8	(1.1)	68.0	(1.3)	56.1	(1.1)	39.9	(1.0)	85.5	(0.8)	80.1	(0.9)	75.2	(1.2)
Malta	34.9	(1.4)	67.4	(1.1)	55.0	(1.2)	44.9	(0.8)	73.7	(1.3)	71.1	(1.2)	60.7	(2.0)
Niederlande[3]	52.1	(1.5)	68.4	(1.5)	58.8	(1.3)	37.4	(1.1)	79.6	(1.2)	87.2	(0.9)	75.5	(1.2)
Norwegen[4,5]	50.3	(0.9)	74.8	(0.9)	66.6	(0.8)	32.0	(0.8)	88.3	(0.6)	90.0	(0.5)	-	-
Polen	35.8	(0.8)	53.5	(1.4)	44.7	(0.9)	48.0	(0.9)	83.9	(0.7)	78.3	(0.8)	55.9	(0.9)
Rumänien	41.7	(1.3)	71.2	(1.4)	39.4	(1.8)	44.5	(2.0)	76.1	(2.2)	84.9	(1.1)	67.8	(2.5)
Schweden[4]	40.4	(1.2)	72.1	(1.2)	57.7	(1.1)	28.8	(1.1)	85.6	(1.0)	83.9	(0.9)	78.6	(1.4)
Serbien	39.9	(1.0)	67.0	(1.3)	33.5	(1.0)	32.1	(0.9)	75.3	(1.1)	80.1	(1.0)	40.2	(1.3)
Slowakei	42.1	(1.2)	64.4	(1.3)	49.7	(1.1)	42.1	(1.2)	77.3	(1.0)	68.8	(1.0)	57.6	(1.4)
Slowenien	46.5	(1.0)	57.8	(1.2)	50.1	(1.0)	38.1	(1.0)	72.3	(0.9)	75.4	(1.0)	53.3	(1.0)
Spanien	35.1	(1.0)	70.0	(1.0)	60.0	(1.1)	40.5	(0.8)	83.6	(0.8)	73.4	(1.0)	59.2	(1.1)
Zypern	40.3	(1.0)	53.5	(1.3)	48.7	(0.9)	42.3	(0.9)	70.6	(1.1)	57.8	(1.1)	50.9	(1.1)
Außereuropäische Vergleichsländer														
Brasilien[2]	34.0	(1.1)	68.9	(1.0)	50.6	(0.8)	41.4	(0.9)	69.9	(0.8)	67.7	(0.8)	-	-
Kolumbien	38.8	(0.9)	69.3	(1.2)	50.2	(1.2)	46.7	(1.1)	62.5	(1.2)	55.8	(1.0)	-	-
Taiwan	33.5	(0.9)	74.8	(1.1)	41.7	(0.9)	42.2	(0.9)	73.0	(0.8)	74.2	(0.7)	-	-

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
1 Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
2 Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
3 Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
4 Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
5 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

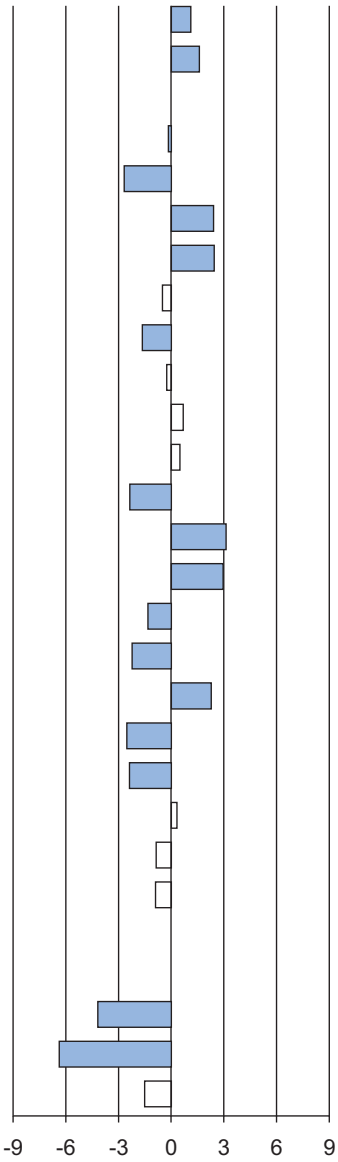
Standardfehlern angegeben sowie der prozentuale Anteil der Schüler*innen angezeigt, die maximal Kompetenzstufe C oder mindestens Kompetenzstufe B erreicht haben. Die Balken geben an, um wie viele Skalenpunkte sich die Gruppen hinsichtlich des institutionellen Vertrauens voneinander unterscheiden, wobei eine farbliche Unterlegung anzeigt, ob ein Unterschied statistisch signifikant ist ($p < .05$). Die Differenz wird auch in Zahlen angegeben. Die letzte Spalte zeigt die Korruptionsbewertung von Transparency International (2022). Die Werte können zwischen 1 und 100 variieren; höhere Werte verweisen auf eine geringere Korruptionswahrnehmung.

Politisch kompetentere Schüler*innen entziehen korrupten Systemen Vertrauen.

Die Abbildung zeigt, dass es in Ländern mit wenig Korruption eher einen positiven Zusammenhang zwischen Wissen und Vertrauen gibt und in Ländern mit mehr Korruption einen eher negativen Zusammenhang. Besonders deutlich ist der positive Zusammenhang in Norwegen und den Niederlanden mit etwa einem Drittel einer Standardabweichung und besonders negativ in Kolumbien,

Tabelle 7.3: Vergleich des Vertrauens in politische Institutionen zwischen Schüler*innen die maximal Kompetenzstufe C (unter 479 Punkte) erreichen und Schüler*innen, die mindestens Kompetenzstufe B (ab 479 Punkte) erreichen.

	Skalenwert des institutionellen Vertrauens nach Niveau des politischen Wissens									
	< 479			≥ 479						Korruptions-index 2022
	%	*M*	*(SE)*	%	*M*	*(SE)*	Differenz in Skalenpunkten	Δ	*(SE)*	
Nordrhein-Westfalen[1]	29	51.7	(0.3)	71	52.8	(0.3)		1.1	(0.5)	79
Schleswig-Holstein[1,2]	26	51.7	(0.7)	74	53.3	(0.3)		1.6	(0.8)	79
VG Europa	36	48.9	(0.1)	64	48.7	(0.1)		-0.2	(0.1)	-
Bulgarien	55	48.0	(0.5)	45	45.3	(0.3)		-2.7	(0.6)	43
Dänemark[2]	21	50.9	(0.5)	79	53.3	(0.2)		2.4	(0.6)	90
Estland	25	48.7	(0.5)	75	51.1	(0.3)		2.5	(0.6)	74
Frankreich	35	48.6	(0.4)	65	48.1	(0.3)		-0.5	(0.5)	72
Italien	30	50.1	(0.5)	70	48.4	(0.2)		-1.6	(0.6)	56
Kroatien[4]	26	45.8	(0.5)	74	45.5	(0.2)		-0.3	(0.5)	50
Lettland[4]	43	47.4	(0.4)	57	48.0	(0.3)		0.7	(0.5)	59
Litauen	37	50.4	(0.4)	63	50.9	(0.3)		0.5	(0.5)	62
Malta	43	50.0	(0.6)	57	47.7	(0.4)		-2.4	(0.7)	51
Niederlande[3]	37	50.8	(0.5)	63	53.9	(0.3)		3.1	(0.6)	80
Norwegen[4,5]	26	53.0	(0.4)	74	55.9	(0.2)		3.0	(0.4)	84
Polen	20	45.4	(0.4)	80	44.1	(0.2)		-1.3	(0.4)	55
Rumänien	51	49.3	(0.5)	49	47.1	(0.4)		-2.2	(0.6)	46
Schweden[4]	20	51.7	(0.8)	80	54.0	(0.3)		2.3	(0.9)	83
Serbien	56	48.8	(0.4)	44	46.3	(0.4)		-2.5	(0.6)	36
Slowakei	38	48.2	(0.4)	62	45.8	(0.3)		-2.4	(0.5)	53
Slowenien	38	47.0	(0.4)	62	47.3	(0.3)		0.3	(0.5)	56
Spanien	33	48.7	(0.4)	67	47.8	(0.2)		-0.8	(0.5)	60
Zypern	57	46.3	(0.4)	43	45.5	(0.4)		-0.9	(0.5)	52
Außereuropäische Vergleichsländer										
Brasilien[2]	57	50.2	(0.3)	43	46.1	(0.3)		-4.2	(0.4)	38
Kolumbien	58	48.5	(0.4)	42	42.1	(0.4)		-6.4	(0.6)	39
Taiwan	12	53.5	(0.9)	88	52.0	(0.2)		-1.5	(0.9)	68



VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
[1] Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
[2] Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[3] Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
[4] Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
[5] Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Brasilien und Bulgarien, mit zwischen 64 % und 27 % einer Standardabweichung. Das bedeutet, dass Schüler*innen mit geringeren politischen Kompetenzen eher ein undifferenziertes Vertrauen haben und kompetentere Schüler*innen die Institutionen bereits kritisch und ähnlich wie Expert*innen bewerten. Dies ist ein Hinweis auf den Beitrag der Schule zur Befähigung von Schüler*innen, kritische Bürger*innen zu werden (Stals & Ziemes, 2023; Ziemes et al., 2020).

7.3 Responsivität

Die Grundidee repräsentativer Demokratien basiert auf der Verantwortlichkeit der Regierenden gegenüber den Regierten: Die Legitimität, also die Rechtmäßigkeit demokratischer Machtausübung, ist an deren grundsätzliche Responsivität gebunden, also daran, dass politische Entscheidungen an die demokratische Willensbildung zurückgebunden sind. In der deutschsprachigen empirischen Kulturforschung wird Responsivitätsgefühl definiert als Einschätzung, ob „das politische System für Einflüsse der Bürger offen ist und auf sie reagiert" (Vetter & Maier, 2005, S. 57). Fragen hierzu beziehen sich meist auf die Bewertung von Entscheidungsträger*innen, möglich sind aber auch Fragen zur Einschätzung der Funktionsfähigkeit des politischen Systems insgesamt (Craig et al., 1990, S. 298). Um den kognitiv-evaluativen Gehalt dieser Einstellungen zu betonen, wird nachfolgend der Begriff der *Responsivitätseinschätzung* verwendet. Von dieser Einschätzung externer Responsivität zu unterscheiden ist die Frage, ob Befragte sich selbst zutrauen in der politischen Willensbildung mitzuwirken (Niemi et al., 1991; Oberle et al., 2023). Ergebnisse zur Einschätzung der eigenen Fähigkeiten der politischen Mitwirkung werden unter dem Begriff politische Selbstwirksamkeit in Kapitel 4 vorgestellt.

Vielen Skalen zur Responsivität fehlt eine trennscharfe Abgrenzung zum politischen Vertrauen, zur internalen Effektivitätseinschätzungen oder zu populistischen Einstellungen. Populismus hat einen engen Bezug zu Responsivitätseinschätzungen, da eine dichotome Gegenüberstellung des (gemeinwohlorientierten) Volkes und der (als eigennützig und korrupt gekennzeichneten) Eliten sowie eine Ablehnung des Prinzips der Repräsentation als Wesensmerkmale beschrieben werden (Westle, 2020, S. 201). Beides ist aber nicht gleichzusetzen. Trotz dieser konzeptuellen Unschärfen existiert eine Reihe von Einzelfragen, die in Bevölkerungssurveys die Zufriedenheit mit dem Funktionieren der Demokratie erfassen. In diesen äußern Befragte in Deutschland vergleichsweise positive *Responsivitätseinschätzungen*, wenn auch kritischer als etwa Menschen in skandinavischen Ländern (Quaranta, 2018). Entgegen der Erwartung und angesichts steigender Prävalenz populistischer und damit eliten- und repräsentationsfeindlicher Diskurse (Westle, 2020) sind die Zustimmungswerte in den letzten Jahrzehnten ohne eindeutigen Trend (van Ham & Thomassen, 2017; Westle, 2022). So äußerten im Jahr 2022 über 80 % der Befragten einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage von über 16-Jährigen eine Zustimmung zur Demokratie, wie sie in der Verfassung festgelegt ist (Decker et al., 2022, S. 64–65).

Empirische Befunde zur Responsivitätseinschätzung im zeitlichen und internationalen Vergleich

Ein hinsichtlich verschiedener Aspekte politischer Unterstützung differenzierendes, kritisch evaluatives Responsivitätsgefühl kann durch politische Bildung gefördert werden (Hahn-Laudenberg, 2017). So zeigen Studien zu EU-Planspielen eine Stärkung der Responsivitätseinschätzung bei Jugendlichen mit anfangs sehr negativer Einschätzung, während sie bei Schüler*innen mit positivem Ausgangsniveau im Mittel sogar leicht rückläufig war (Oberle & Leunig, 2016).

Erfassung der Responsivitätseinschätzung von Schüler*innen in ICCS 2022

In ICCS 2022 wird erstmals ein Fragenblock zur Einschätzung der politischen Responsivität eingesetzt (Variablen IS4G20A-I). Die Schüler*innen konnten unter der Fragestellung: „Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen über führende Politiker*innen, Abgeordnete im Bundestag und die politische Entscheidungsfindung in Deutschland zu oder nicht zu?" ihre Einschätzung zu neun verschiedenen Aussagen in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu", „Stimme zu", „Stimme nicht zu", „Stimme gar nicht zu") angeben. Die Fragen zur Responsivität beziehen sich überwiegend auf politische Entscheidungsträger*innen (die Abgeordneten des Bundestages, führende Politiker*innen). Zwei Aussagen beziehen sich auf die Funktionsfähigkeit des politischen Systems (A & G) und sind an die in Bevölkerungsumfragen eingesetzten Fragestellungen angelehnt.

Vier Aussagen (die Buchstaben bezeichnen die Reihenfolge im Fragebogen) werden zur Skala *Zufriedenheit mit dem politischen System* (S_SYSSAT) zusammengefasst (Cronbachs $\alpha = 0.79$). Darunter bezieht sich eine Aussage auf die Funktion des politischen Systems insgesamt, während die drei anderen auf die Bereitschaft von Parlamentarier*innen abzielt, die Perspektiven und Interessen der Bürger*innen fair zu berücksichtigen:

A. Das politische System von Deutschland funktioniert gut.
D. Die Abgeordneten im Bundestag können die Interessen junger Menschen gut vertreten.
F. Die Abgeordneten im Bundestag vertreten im Allgemeinen die Interessen der Menschen in ihrem Land gut.
I. Die Abgeordneten im Bundestag behandeln alle Menschen in der Gesellschaft fair.

Drei Aussagen formulieren demgegenüber Skepsis gegenüber einer Responsivität politischer Entscheidungsträger*innen und bilden die Grundlage einer Skala *Eindruck fehlender Responsivität politischer Entscheidungsträger*innen* (S_SYSCRT, Cronbachs $\alpha = 0.64$):

B. Die Abgeordneten im Bundestag kümmern sich nicht genug um die Wünsche des Volkes.
E. Führende Politiker*innen haben im Vergleich zu anderen Menschen zu viel Macht.
H. Die Abgeordneten im Bundestag vergessen normalerweise die Bedürfnisse der Menschen, die für sie gestimmt haben.

Zwei weitere Aussagen wurden in keiner Skala berücksichtigt:

C. Politische Entscheidungen sollten häufiger auf Ratschlägen wissenschaftlicher Expert*innen beruhen.
G. Die Demokratie mag einige Probleme mit sich bringen, aber sie ist immer noch die beste Regierungsform für Deutschland.

In der Tabelle 7.4 werden exemplarisch die Anteile der (stark) zustimmenden Schüler*innen für das Item zur Regierungsform (G), drei Aussagen zur *Zufriedenheit mit dem politischen System* (A, D & F) sowie für eine Aussage zur *Einschätzung fehlender Responsivität politischer Entscheidungsträger*innen* (B) dargestellt. Zudem werden beide Skalenwerte im internationalen Vergleich berichtet.

Breite Zustimmung zu Demokratie als Regierungsform

Im europäischen Vergleich stimmen etwa drei Viertel der Schüler*innen der Aussage zu, dass Demokratie einige Probleme mit sich bringen mag, aber sie immer noch die beste Regierungsform für das eigene Land ist. Abgesehen von Lettland (47 %) und Zypern (54 %) sind es in allen Ländern mehr als 60 %, in neun

Tabelle 7.4: Responsivitätseinschätzung von Schüler*innen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“								Skalenwert			Anteil Schüler*innen		Skalenwert		
	Demokratie beste Regierungsform+		politisches System funktioniert gut		Abgeordnete vertreten Menschen im Land		Abgeordnete vertreten junge Menschen		Zufriedenheit politisches System			Abgeordnete kümmern sich nicht genug		Einschätzung fehlender Responsivität		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)		%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen[1]	82.4	(1.0)	76.3	(1.0)	69.1	(1.2)	45.4	(1.2)	52.9	(0.2)	↑	52.2	(1.0)	47.7	(0.2)	↓
Schleswig-Holstein[1,2]	85.4	(1.2)	72.5	(1.6)	67.9	(1.3)	40.9	(1.3)	52.0	(0.3)	↑	54.0	(2.0)	47.4	(0.3)	↓
VG Europa	73.7	(0.3)	56.3	(0.3)	55.2	(0.3)	43.1	(0.3)	49.9	(0.1)		61.5	(0.3)	49.8	(0.1)	
Bulgarien	63.8	(1.3)	34.4	(1.5)	41.1	(1.4)	39.1	(1.4)	47.0	(0.4)	↓	72.8	(0.9)	52.2	(0.3)	↑
Dänemark[2]	85.0	(0.8)	90.3	(0.6)	69.6	(1.0)	54.0	(1.0)	54.3	(0.2)	↑	42.5	(1.2)	45.6	(0.2)	↓
Estland	79.6	(1.1)	69.2	(1.3)	68.2	(1.0)	46.5	(1.2)	51.6	(0.2)	↑	51.5	(1.2)	47.2	(0.2)	↓
Frankreich	81.1	(0.8)	62.5	(1.2)	63.2	(1.1)	53.3	(1.2)	51.1	(0.2)	↑	74.0	(0.8)	52.0	(0.2)	↑
Italien	83.2	(1.0)	43.8	(1.4)	52.3	(1.0)	36.1	(1.0)	48.7	(0.2)	↓	69.7	(1.5)	51.2	(0.3)	↑
Kroatien[4]	75.1	(1.0)	36.1	(1.3)	35.4	(1.1)	31.6	(1.1)	46.4	(0.2)	↓	75.5	(1.0)	53.2	(0.3)	↑
Lettland[4]	47.3	(1.2)	47.4	(1.1)	44.8	(1.0)	31.3	(0.9)	47.8	(0.2)	↓	68.4	(1.0)	50.3	(0.3)	↑
Litauen	77.9	(1.0)	62.6	(1.0)	49.8	(1.1)	39.6	(1.1)	49.4	(0.2)	↓	67.1	(0.9)	50.6	(0.2)	↑
Malta	76.0	(1.2)	60.8	(1.9)	63.9	(1.3)	55.9	(1.5)	52.2	(0.4)	↑	54.3	(1.2)	49.3	(0.3)	↓
Niederlande[3]	81.0	(1.2)	78.3	(1.4)	73.3	(1.3)	53.9	(1.4)	53.3	(0.3)	↑	30.4	(1.0)	44.4	(0.2)	↓
Norwegen[4,5]	90.8	(0.5)	90.3	(0.6)	72.8	(0.8)	61.0	(0.9)	56.6	(0.2)	↑	42.5	(0.8)	46.5	(0.2)	↓
Polen	73.4	(0.8)	33.6	(1.1)	47.6	(1.1)	25.0	(0.9)	46.1	(0.2)	↓	71.7	(0.8)	51.3	(0.2)	↑
Rumänien	70.9	(2.0)	42.1	(2.3)	42.0	(1.3)	30.6	(2.5)	46.4	(0.5)	↓	78.1	(1.8)	54.5	(0.4)	↑
Schweden[4]	87.0	(0.9)	79.2	(1.1)	72.9	(1.3)	52.4	(1.3)	54.0	(0.3)	↑	43.6	(1.0)	45.5	(0.2)	↓
Serbien	61.8	(1.3)	53.2	(1.4)	51.1	(1.5)	46.1	(1.3)	49.5	(0.3)	●	60.4	(1.0)	50.2	(0.3)	●
Slowakei	66.0	(1.3)	25.2	(1.3)	39.6	(1.4)	28.7	(1.1)	45.3	(0.3)	↓	63.1	(1.3)	50.8	(0.2)	↑
Slowenien	69.0	(1.1)	57.6	(1.1)	56.4	(1.1)	44.6	(1.1)	50.1	(0.2)	●	72.9	(0.9)	50.6	(0.2)	↑
Spanien	76.7	(1.1)	58.4	(1.2)	51.2	(1.0)	43.3	(1.1)	50.1	(0.2)	●	68.5	(0.8)	51.9	(0.2)	↑
Zypern	54.4	(1.0)	44.2	(1.1)	53.8	(1.1)	45.2	(0.9)	48.2	(0.2)	↓	60.7	(1.1)	49.2	(0.2)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer																
Brasilien[2]	75.1	(1.0)	44.7	(1.0)	51.5	(1.1)	54.0	(1.0)	50.3	(0.2)		64.3	(0.8)	51.0	(0.2)	
Kolumbien	72.3	(1.2)	48.0	(1.4)	54.8	(1.5)	57.0	(1.6)	51.5	(0.4)		67.6	(0.8)	51.6	(0.2)	
Taiwan	90.3	(0.6)	73.2	(1.0)	71.8	(1.0)	61.1	(0.9)	54.7	(0.2)		50.6	(1.1)	47.4	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
1 Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
2 Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
3 Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
4 Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
5 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
+ Nicht Teil der Skala Zufriedenheit mit dem politischen System (S_SYSSAT)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Bildungssystemen – u. a. in NRW und SH – sind es über 80 % der Schüler*innen, die dem (stark) zustimmen. Im internationalen Vergleich fällt ins Auge, wie unterschiedlich die Responsivitätseinschätzung der Schüler*innen in den verschiedenen Ländern ausfällt. So äußern Schüler*innen in Norwegen und Dänemark besonders positive Responsivitätseinschätzungen. 90 % stimmen dort der Aussage zu, das politische System funktioniere gut: NRW (76 %) und SH (73 %) gehören mit Schweden, den Niederlanden und Taiwan zu einer Gruppe mit deutlich überdurchschnittlicher Zustimmung zwischen 73 % und 79 % gegenüber dem Vergleichswert Europa (56 %). In Polen, Bulgarien und Kroatien stimmt nur etwa

jede*r Dritte der Aussage zu, das politische System funktioniere gut, in der Slowakei nur 25 %. In diesen vier Ländern ist die Diskrepanz zwischen der Zustimmung zur Demokratie als beste Regierungsform und der Bewertung der Funktionsfähigkeit des Systems mit 30–40 Prozentpunkten besonders hoch, genau wie auf etwas höherem Niveau in Italien. Bezogen auf die Fragen zur (fehlenden) Responsivität der Entscheidungsträger*innen zeigt sich insgesamt ein ähnliches Muster, wobei zusätzlich die positive Einschätzung der Schüler*innen aus Estland auffällt, während die Antworten der Schüler*innen in Rumänien, Kroatien, Bulgarien und der Slowakei besonders kritisch ausfallen.

Schüler*innen mehrheitlich skeptisch, ob Interessen junger Menschen vertreten werden.

Interessant ist, dass sich hinsichtlich der Frage, ob Parlamentarier*innen die Interessen junger Menschen gut vertreten können, ein anderes Bild ergibt. Diesem Item stimmt in den europäischen Vergleichsländern im Mittel weniger als die Hälfte (43 %) der Schüler*innen zu. Nochmal etwas skeptischer als in NRW (mit 45 %) ist die Einschätzung in SH, wo nur 41 % zustimmen. Gegenüber der ähnlichen Aussage, dass Abgeordnete im Allgemeinen die Interessen der Menschen in ihrem Land gut vertreten, sind dies 27 Prozentpunkte weniger. Wie in Norwegen und Taiwan, Dänemark, Niederlande und Schweden bewerten die parlamentarische Interessenvertretung junger Menschen unter anderem auch Schüler*innen in Malta, Brasilien, Kolumbien und Frankreich knapp mehrheitlich positiv.

In der Gesamtbetrachtung äußern Schüler*innen in NRW und SH eine sehr breite Zustimmung zur Demokratie als Regierungsform. Daneben zeigt sich in beiden Bundesländern eine vergleichsweise positive Einschätzung der Funktionsfähigkeit des politischen Systems und der Responsivität politischer Entscheidungsträger*innen, wenn diese auch etwas kritischer ausfällt als etwa bei Schüler*innen in skandinavischen Ländern, in Taiwan und den Niederlanden. Dies entspricht den oben berichteten Mustern allgemeiner vergleichender Bevölkerungsbefragungen. Auffällig ist im Vergleich dazu die mehrheitlich skeptische Responsivitätseinschätzung in Bezug auf die Vertretung der Interessen junger Menschen.

7.4 Akzeptanz von Regierungsmaßnahmen in Krisen- und Notstandssituationen

Der Versuch, die Covid-19-Pandemie einzudämmen, machte vielen Heranwachsenden bewusst, dass ihr Alltag von politischen Entscheidungen beeinflusst wird (Häring et al., 2022). Insbesondere die Reduktion physischer Sozialkontakte, Onlineunterrichtsformen und die Schulschließungen führten zu einer beispiellosen Beeinträchtigung ihrer Routinen mit Auswirkungen auf ihre Zukunftspläne (Jäckle & Waldvogel, 2022). Wenngleich Schüler*innen stark von den Restriktionen betroffen waren, hatten sie keine Möglichkeit, sich direkt an deren Ausarbeitung zu beteiligen (Andresen, 2021). Trotz negativer medienvermittelter (Re-)Präsentationen jüngerer Bevölkerungsgruppen hat eine große Mehrheit von ihnen die starken Reglementierungen getragen und besonders mit Risikogruppen Solidarität gezeigt (Griemmert, 2022). Auch zeigen repräsentative Untersuchungen, dass etwa die Hälfte der Befragten die Infektionsschutzmaßnahmen für angemessen hielten, während knapp ein Fünftel von ihnen sogar der Ansicht waren, dass sie noch strenger sein könnten (Spittler, 2020, S. 3).

Mit der Skala *Akzeptanz von Regierungsmaßnahmen während nationaler Notlagen* wird die Meinung der Schüler*innen zu Grundrechtseingriffen und allgemei-

nen Einschränkungen des öffentlichen Lebens in Notfallsituationen untersucht. Die Items berühren Gestaltungsspielräume des politischen Systems. Inwiefern Gemeinwohlbelange einschränkende Staatsmaßnahmen rechtfertigen, wird seit Jahrhunderten kontrovers diskutiert (Selk, 2022). Akute Bedrohungs- und Gefahrenlagen stellen Anforderungen an das politische System, die sich nicht nur auf die Aushandlung von Konflikten innerhalb des Systems beziehen, sondern auch auf die Ausgestaltung des Systems selbst. Sie werfen zudem die Frage auf, inwieweit die Menschen in Demokratien bereit sind, persönliche Freiheitsrechte als *individuelle* Rechtsgüter vorübergehend zu begrenzen, um ihre als von höchster Bedeutung angesehenen *kollektiven* Rechtsgüter wie Leben, Gesundheit oder Sicherheit zu schützen (Lindemann, 2020). Nach Bauman (2019, S. 75) können weder Freiheit noch Sicherheit unabhängig voneinander existieren, sondern stehen in einem Spannungsverhältnis, das politisch kontinuierlich ausgehandelt wird.

Spannungsverhältnis zwischen persönlichen Freiheitsrechten und Gemeinwohlbelangen

Die Fragen zu Einschränkungen des privaten, öffentlichen und politischen Lebens wurden speziell für den Studienzyklus 2022 konzipiert und ermöglichen somit keinen Zeitvergleich. Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Inwieweit stimmst du zu oder nicht zu, dass die Regierung während eines nationalen Notfalls das Recht haben sollte, die folgenden Maßnahmen zu ergreifen (z. B. bei Ausbruch einer Infektionskrankheit wie Covid-19)?". Daraufhin konnten neun Aussagen (Variablen IS4G23A-I) in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu", „Stimme zu", „Stimme nicht zu", „Stimme gar nicht zu") bewertet werden. Sie wurden zu einer international vergleichbaren Skala (S_ENREST) zusammengefasst:

Wie die Akzeptanz von Regierungsmaßnahmen in Krisen- und Notstandssituationen erfasst wird.

A. Läden und Geschäfte schließen
B. Eine Geldstrafe für Verhalten einführen, das andere gefährden könnte
C. Menschen verpflichten, Informationen über ihre Bewegungsprofile bereitzustellen
D. Sitzungen des Bundestages verschieben
E. Reisebeschränkungen anordnen
F. Friedliche Proteste, Märsche oder Kundgebungen verbieten
G. Schulen schließen
H. Es den Menschen verbieten, ihre Häuser ohne ausreichenden Grund zu verlassen
I. Massenversammlungen von Menschen bei Sport- und Unterhaltungsveranstaltungen verbieten

ICCS 2022 geht nicht nur von pandemischen Lagen als Kontexte für mögliche einschränkende Regierungsmaßnahmen aus, sondern impliziert weitere potenzielle Ausnahmesituationen, wie terroristische oder ökologische Bedrohungsszenarien. Die Items decken verschiedene gesellschaftlich relevante Dimensionen ab: Dazu gehören individuelle Freiheiten, wie die Reisefreiheit, Partizipationsmöglichkeiten (z. B. Teilnahme an Protesten), aber auch ökonomische, kulturelle und parlamentarische Einschränkungen werden berührt. Aufgrund der zeitlichen Nähe zum pandemischen Geschehen seit Frühjahr 2020 ist anzunehmen, dass die Items auch Zustimmung bzw. Nichtzustimmung zu Infektionsschutzmaßnahmen zum Ausdruck bringen. Es muss zudem der Zeitpunkt der Haupterhebung zwischen März und Juli 2022 beachtet werden: Zu diesem Zeitpunkt befand sich die überwiegende Mehrheit der Schüler*innen in NRW und SH wieder im Regelunterricht mit unterschiedlichen lokalen Hygienevorkehrungen. Auch der Angriffskrieg auf die Ukraine könnte die Antworten beeinflusst haben.

Welche gesellschaftlich relevanten Dimensionen bilden die Items ab?

Tabelle 7.5 zeigt die Ergebnisse für ausgewählte Items (IS4G23C-H) und die Skala *Akzeptanz von Regierungsmaßnahmen während nationaler Notlagen*. Insgesamt zeigt sich ein differenziertes Bild: Über zwei Drittel der Schüler*innen in NRW und SH stimmen der Aussage zu, dass die Regierung während eines nationalen Notfalls das Recht haben sollte, Schulen zu schließen. Dies entspricht etwa dem europäischen Vergleichswert von 68 %. Besonders hohe Zustimmungswerte finden sich in Norwegen (82 %), Dänemark (78 %), Litauen (76 %) und Polen (75 %). Hingegen stimmt nur etwas mehr als die Hälfte der Heranwachsenden in Kolumbien (51 %), Brasilien und Bulgarien (jeweils 56 %) dieser Maßnahme zu. Es ist erwähnenswert, dass diese Maßnahme die höchste Zustimmung unter allen betrachteten Items in der Tabelle aufweist. Reisebeschränkungen werden als Regierungsmaßnahme in Ausnahmesituationen in allen europäischen Vergleichsländern ebenfalls weitgehend akzeptiert. In NRW unterstützen 72 % und in SH sogar 79 % der Schüler*innen eine solche temporäre Maßnahme. Die geringsten Zustimmungswerte zeigen sich bei serbischen (44 %) und bei niederländischen Schüler*innen (45 %); zwei Länder, in denen weniger strenge Maßnahmen zum Infektionsschutz implementiert wurden als in Deutschland.

Schulschließungen und Reisebeschränkungen werden weitgehend akzeptiert.

Des Weiteren stimmen fast die Hälfte der Schüler*innen in NRW und leicht über die Hälfte der Schüler*innen in SH der Möglichkeit zu, die Sitzungen des Bundestags (Parlament) in Notfällen zu verschieben. Die Bereitschaft, dies zu akzeptieren, ist in Taiwan (75 %) und Spanien mit 66 % am verbreitetsten. Die geringste Zustimmung findet die Einschränkung des parlamentarischen Lebens bei Schüler*innen in den Niederlanden (37 %). Über die Hälfte der Schüler*innen in NRW und SH gestehen außerdem der Regierung in einer Notsituation das Recht zu, friedliche Proteste, Märsche oder Kundgebungen zu verbieten. Besonders Schüler*innen in Frankreich sind mit einer Zustimmungsrate von 61 % am ehesten bereit dazu, während erneut Schüler*innen in Kolumbien und den Niederlanden mit 39 % die geringste Zustimmung zeigen.

Einschränkungen des politischen Lebens werden nur bedingt hingenommen.

Unter allen in der Tabelle 7.5 betrachteten Regierungsmaßnahmen stößt die Pflicht zur Bereitstellung von Bewegungsprofilen sowie das Recht zum Verbot, ohne ausreichenden Grund das Haus zu verlassen, auf die größte Ablehnung. Nur etwa vier von zehn Schüler*innen in NRW und SH stimmen zu, dass die Regierung während einer nationalen Notlage das Recht haben sollte, Bürger*innen zur Bereitstellung von Bewegungsprofilinformationen zu verpflichten. Der europäische Vergleichswert liegt etwas niedriger (36 %). In Taiwan ist der Anteil der Schüler*innen, die hier zustimmen mehr als doppelt so hoch (88 %), gefolgt von Malta (57 %). Im Gegensatz dazu zeigen Schüler*innen in Schweden (24 %) die geringste Zustimmung.

Sensibilisierung für Datenschutzaspekte und Hinweise auf Misstrauen gegenüber staatlicher Überwachung

Das Recht zum Verbot, ohne ausreichenden Grund das Haus zu verlassen, erfährt die größte Ablehnung. Im Durchschnitt stimmt hier nur ein Drittel der Schüler*innen in den europäischen Vergleichsländern zu. In NRW unterstützen 29 % und in SH 31 % der Schüler*innen eine solchen Maßnahme. Gleichaltrige im Nachbarland Dänemark zeigen mit 18 % am seltensten Zustimmung zu dieser Maßnahme. Hingegen sind Schüler*innen in Brasilien und Spanien (jeweils 49 %), Italien (48 %) und Frankreich (42 %) vergleichsweise häufig bereit, einem solchen Verbot zuzustimmen.

Persönliche Bewegungsfreiheit als bedeutsamer Aspekt

In Anlehnung an Easton (1975) lässt sich die Bereitschaft der Schüler*innen, umfassende Einschränkungen in Kauf zu nehmen, als bedingtes Vertrauen in Regierungshandeln deuten. Hiermit ist auch die Frage verknüpft, inwiefern Unsicherheitsdynamiken die Legitimationswahrnehmung politischer Institutionen bzw. staatlicher Maßnahmen beeinflussen können (Schäfer & Merkel, 2021). In

Einordnung der Ergebnisse

Tabelle 7.5: Akzeptanz von Regierungsmaßnahmen während nationaler Notlagen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“												Skalenwert		
	Infos über Bewegungsprofile		Parlamentssitzungen verschieben		Reisebeschränkungen		Verbot friedlicher Proteste		Schließung von Schulen		Verbot Haus zu verlassen		Unterstützung Regierungsmaßnahmen im Notfall		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	40.1	(1.1)	49.8	(0.9)	72.4	(1.0)	52.6	(0.8)	68.5	(1.0)	29.3	(1.0)	50.6	(0.2)	↑
Schleswig-Holstein[1,2]	41.5	(1.3)	55.1	(1.6)	78.5	(1.5)	52.0	(1.9)	67.9	(1.1)	31.4	(1.4)	51.4	(0.3)	↑
VG Europa	35.9	(0.2)	52.0	(0.2)	61.4	(0.3)	46.4	(0.2)	67.7	(0.3)	33.7	(0.2)	49.8	(0.1)	
Bulgarien	38.4	(1.2)	43.3	(1.1)	53.4	(1.1)	44.1	(1.0)	56.1	(1.2)	34.8	(1.2)	48.5	(0.3)	↓
Dänemark[2]	40.5	(1.1)	61.4	(0.9)	81.2	(0.9)	51.5	(1.1)	78.4	(0.7)	18.1	(0.8)	51.7	(0.2)	↑
Estland	31.1	(1.1)	52.2	(1.0)	71.5	(1.3)	44.2	(0.9)	73.9	(1.2)	25.6	(1.2)	50.8	(0.2)	↑
Frankreich	35.8	(0.9)	55.9	(0.9)	64.0	(1.0)	61.0	(1.0)	73.6	(0.8)	42.0	(1.0)	51.1	(0.2)	↑
Italien	32.6	(1.0)	52.4	(1.1)	67.5	(1.0)	40.9	(1.0)	64.5	(1.7)	47.5	(1.2)	51.4	(0.2)	↑
Kroatien[4]	32.5	(0.8)	49.5	(1.1)	47.9	(1.2)	47.4	(1.0)	64.1	(1.1)	26.4	(0.9)	48.4	(0.2)	↓
Lettland[4]	35.7	(1.1)	43.8	(1.0)	57.0	(1.2)	47.3	(1.0)	60.7	(1.2)	26.1	(0.9)	48.2	(0.2)	↓
Litauen	49.1	(1.0)	53.1	(1.1)	71.4	(1.1)	42.6	(0.9)	75.9	(1.0)	39.9	(1.1)	51.4	(0.2)	↑
Malta	57.2	(0.9)	63.4	(1.0)	70.1	(1.2)	47.9	(1.0)	60.7	(1.0)	31.9	(1.1)	51.5	(0.2)	↑
Niederlande[3]	29.3	(1.0)	37.2	(1.1)	45.4	(1.2)	39.4	(1.2)	61.5	(1.1)	25.8	(0.9)	46.8	(0.2)	↓
Norwegen[4,5]	29.5	(0.9)	60.1	(0.8)	82.0	(0.7)	59.0	(0.8)	81.6	(0.6)	41.7	(0.8)	53.0	(0.2)	↑
Polen	28.5	(0.7)	61.3	(0.9)	59.1	(0.9)	43.8	(1.0)	75.3	(1.0)	25.1	(0.7)	49.0	(0.1)	↓
Rumänien	38.7	(1.8)	47.4	(1.7)	55.3	(2.7)	41.0	(2.0)	56.5	(1.6)	38.1	(2.1)	49.4	(0.5)	●
Schweden[4]	23.8	(0.9)	54.0	(1.0)	68.2	(1.1)	53.8	(1.1)	67.2	(1.1)	31.6	(0.8)	50.4	(0.3)	↑
Serbien	37.7	(1.3)	42.3	(1.1)	44.0	(1.2)	42.9	(1.1)	64.4	(1.0)	38.0	(1.1)	47.8	(0.2)	↓
Slowakei	31.2	(1.0)	47.9	(1.1)	55.0	(1.1)	41.6	(1.1)	70.9	(1.0)	35.4	(1.1)	49.4	(0.2)	●
Slowenien	33.9	(0.9)	52.7	(0.8)	51.4	(1.0)	44.2	(0.9)	68.2	(1.1)	30.4	(0.9)	47.8	(0.2)	↓
Spanien	37.5	(1.0)	66.0	(0.9)	73.8	(1.0)	47.8	(0.9)	70.5	(1.0)	48.5	(1.0)	52.3	(0.2)	↑
Zypern	38.7	(1.0)	43.4	(1.0)	48.2	(1.0)	41.1	(0.9)	61.6	(1.1)	32.9	(0.9)	47.6	(0.2)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer															
Brasilien[2]	35.6	(0.8)	57.1	(0.9)	73.1	(0.8)	55.3	(0.8)	55.6	(0.9)	49.3	(0.8)	52.6	(0.2)	
Kolumbien	41.2	(1.2)	61.5	(1.0)	66.2	(0.8)	38.4	(1.0)	50.9	(1.0)	36.2	(1.2)	50.7	(0.2)	
Taiwan	87.7	(0.6)	74.7	(0.7)	69.8	(0.9)	40.0	(0.9)	71.9	(0.9)	38.3	(1.0)	54.3	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
1 Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
2 Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
3 Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
4 Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
5 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Zeiten von Unsicherheit und unvollständiger Informationslage, die für krisenhafte Entwicklungen und politische Ausnahmezustände kennzeichnend sind, kann Vertrauen also im Sinne Luhmanns auch als Mechanismus zur Reduktion sozialer und politischer Komplexität charakterisiert werden (Luhmann, 1968). Die Zustimmung zu restriktiven Maßnahmen in Notlagen lässt sich als Unterstützung der Regierung und als Wahrnehmung der Funktions- und Wirkungsweise staatlichen Handelns kontextualisieren: Die Zustimmung zu einschränkenden Staatsmaßnahmen adressiert das Verhältnis zwischen Inkaufnahme von Autonomieverlusten und demokratischen Werten wie Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Die vorliegenden Ergebnisse spiegeln die differenzierte Haltung von Schüler*innen ge-

genüber verschiedenen Regierungsmaßnahmen während nationaler Notlagen wider. Maßnahmen, die vorübergehend das politische Leben beeinträchtigen, wie die Verschiebung von Parlamentssitzungen und das Verbot friedlicher Proteste, werden von etwa der Hälfte der Heranwachsenden akzeptiert. Schulschließungen und Reisebeschränkungen hingegen werden als akzeptabler wahrgenommen. Des Weiteren zeigen Schüler*innen eine geringere Bereitschaft, Bewegungsprofilinformationen bereitzustellen, was auf eine generelle Sensibilisierung für Datenschutzfragen und den Schutz persönlicher Informationen hindeutet. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Schüler*innen bei ihren Urteilen sowohl individuelle als auch kollektive Interessen berücksichtigen. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Bewertung der angesprochenen Maßnahmen vor dem Hintergrund der jeweils erlebten coronabezogenen Einschränkungen in ihrem Land erfolgte.

Schüler*innen sind sensibel für Datenschutz.

7.5 Diskussion

Die Ergebnisse zeichnen das Bild einer demokratieorientierten, aber teilweise kritischen oder resignierten Jugend. Sie unterstützt die Demokratie als Idee und Struktur, jedoch vertraut sie den Institutionen (auf einem hohen Niveau) weniger als noch vor einigen Jahren. Das Militär, Polizei und Gerichte genießen das höchste Vertrauen, während Abgeordneten mehrheitlich nicht zugetraut wird, die Belange junger Menschen vertreten zu können. Stärker als für politische Institutionen ist der Vertrauensverlust in Menschen allgemein; hier sinkt 2022 in einigen Ländern der Anteil von Schüler*innen mit hohem Vertrauen um 20 Prozentpunkte gegenüber ICCS 2016 (Ziemes et al., 2017). Ein gegenläufiger Trend zeigt sich dagegen hinsichtlich des (zum Teil stark) gestiegenen Vertrauens in das Militär. Die Ergebnisse zur Akzeptanz von Regierungsmaßnahmen in Krisen- und Notstandssituationen spiegeln eine nuancierte Bewertung wider: Die Zustimmung für Maßnahmen wie Schulschließungen oder Reiseeinschränkungen ist höher als für die Sammlung von Daten oder die Einschränkung demokratischer Prozesse.

Analysen bieten Hinweise auf krisenbedingte Verunsicherung.

Die Ergebnisse deuten auf eine Verunsicherung der Jugendlichen hin und lassen sich zum Teil durch die vorherrschenden Krisensituationen erklären: Während der Covid-19-Pandemie war der Aufbau positiver Sozialbeziehungen erschwert. Jugendliche, die sich in großer Zahl an viele Notfallmaßnahmen gehalten haben (YouGov, 2022), könnten frustriert von dem Verhalten anderer gewesen sein, die diese Maßnahmen nicht so strikt befolgten. Zusätzlich ist die junge Generation auch gegenüber staatlichen Maßnahmen im Bereich des Klima- und Umweltschutzes kritischer geworden und empfindet Frustration über die geringe Responsivität (Reinhardt et al., 2022). Populistische Strömungen können dabei entfremdende Prozesse verstärken. Das Demokratiedefizit, der Unterschied zwischen demokratischen Anspruch und wahrgenommener Umsetzung (Norris, 2011), ist in vielen Ländern deutlich größer als in NRW und SH. Jedoch zeigt sich eine deutliche Diskrepanz im Hinblick auf die Überzeugung, dass Abgeordnete auch die Anliegen junger Menschen im Blick haben. Hier deutet sich eine Entfremdung vom politischen System an, die Züge generationaler Konflikte trägt. Die 14-Jährigen zeigen ein differenziertes Verhältnis zum Staat und ihren Institutionen. Dieses spiegelt sich auch in der Unterstützung von Notfallmaßnahmen wider. Sie sehen den Wert solidarischer Handlungen, ziehen jedoch vielfach auch Grenzen, was staatliche Eingriffe in Freiheiten angeht. Das gestiegene Vertrauen

in das Militär spiegelt die Verschiebung von Einstellungen und gesellschaftlicher Diskurse in der Folge des russischen Angriffs auf die Ukraine wider.

Die Absicherung eines hohen gesellschaftlichen Sozialkapitals sowie die wahrnehmbare Berücksichtigung der Interessen der heranwachsenden Bürger*innen sind Herausforderungen für die politische Bildung wie für die Demokratie insgesamt. Für die politische Bildung stellt sich die Frage, wie sie die Veränderungen im politischen Vertrauen von heranwachsenden Bürger*innen in ihrer Arbeit aufgreifen kann. Dieses Kapitel beleuchtet Aspekte der politischen Unterstützung der Schüler*innen. Die Analysen zeigen, dass die Unterstützung der Demokratie als Idee, ein Zutrauen in das politische System allgemein und das Vertrauen in Wissenschaftler*innen Ressourcen sind, auf die politische und gesellschaftliche Entscheidungsprozesse aufbauen können, um den aktuellen Herausforderungen für die Demokratie zu begegnen.

Implikationen für die politische Bildung und Demokratieerziehung

Literatur

Abs, H. J. (2021). Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal*, *20*(3), 147490412199441. https://doi.org/10.1177/1474904121994418

Abs, H. J. (2023). Der Krieg in der Ukraine als neuer Horizont für politische Bildung und Demokratiepädagogik. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), *ENT | GRENZ | UNGEN: Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 367–381). Budrich.

Andresen, S. (2021). Wie sollte Politik für die Jugend aussehen? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *71*, 11–16.

Bauman, Z. (2019). *Gemeinschaften: Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt* (Deutsche Erstausgabe, 5. Auflage). *Edition Suhrkamp: Bd. 2565*. Suhrkamp.

Craig, S., Niemi, R. G. & Silver, G. (1990). Political efficacy and trust: A report on the NES pilot study items. *Political Behavior*, *12*(3), 289–314. https://doi.org/10.1007/BF00992337

Decker, O., Kiess, J., Heller, A., Schuler, J. & Brähler, E. (2022). Die Leipziger Autoritarismus Studie 2022: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In O. Decker, J. Kiess, A. Heller & E. Brähler (Hrsg.), *Forschung psychosozial. Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten: Neue Herausforderungen – alte Reaktionen?/Leipziger Autoritarismus Studie 2022* (S. 31–90). Psychosozial-Verlag. https://doi.org/10.30820/9783837979190-31

Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2022). Civic education and social interactions at school as drivers of intended electoral participation: Similarities and differences in four European school systems. *Education, Citizenship and Social Justice*, 174619792211145. https://doi.org/10.1177/17461979221114549

Dzur, A. W. & Hendriks, C. M. (2018). Thick populism: Democracy-enhancing popular participation. *Policy Studies*, *39*(3), 334–351. https://doi.org/10.1080/01442872.2018.1478408

Easton, D. (1965). *A system analysis of political life*. John Wiley & Sons.

Easton, D. (1975). A re-assessment of the concept of political support. *British Journal of Political Science*, *5*(4), 435–457. https://doi.org/10.1017/S0007123400008309

Fairbrother, M., Johansson Sevä, I. & Kulin, J. (2019). Political trust and the relationship between climate change beliefs and support for fossil fuel taxes: Evidence from a survey of 23 European countries. *Global Environmental Change*, *59*, 102003. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.102003

Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7

Flanagan, C. A. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674067233

Griemmert, M. (2022). Von Virenschleudern und Partygängern. Die mediale (Re-)Präsentation von Kindern und Jugendlichen in der Pandemie. In A. Oommen-Halbach, S. Weyers & M. Griemmert (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in der COVID-19-Pandemie* (S. 119–130). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110760361-012

Grob, U. (2009). Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der LifE-Studie* (S. 329–372). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_12

Gugushvili, A., Koltai, J., Stuckler, D. & McKee, M. (2020). Votes, populism, and pandemics. *International journal of public health*, *65*(6), 721–722. https://doi.org/10.1007/s00038-020-01450-y

Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern: Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18392-9

Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2020). Schule als Kontext für die Entstehung von supranationaler politischer Unterstützung bei Schüler*innen in Europa, Themenheft Jugend und Politik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23*, 1125–1147. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00976-4

Häring, J., Sauermann, P. & Milbradt, B. (2022). Die Pandemie als politisierendes Ereignis. *DJI-Impulse*, *128*(2), 56–57.

Hess, R. D. & Torney, J. V. (1967/2007). *The development of political attitudes in children*. Aldine Transaction.

Hooghe, M., Dassonneville, R. & Marien, S. (2015). The impact of education on the development of political trust: Results from a five-year panel study among late adolescents and young adults in Belgium. *Political Studies*, *63*(1), 123–141. https://doi.org/10.1111/1467-9248.12102

Jäckle, S. & Waldvogel, T. (2022). Corona und Schüler:innen: Eine Analyse über die (schulischen) Lebenswirklichkeiten von Schüler:innen während der Corona-Pandemie und ihre Bewertung politischer Maßnahmen zur Eindämmung der Virusverbreitung. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, *71*(2), 141–149. https://doi.org/10.3224/gwp.v71i2.12

Lauglo, J. (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries. *Educational Psychology*, *33*(3), 262–282.

Lindemann, G. (2020). *Die Ordnung der Berührung: Staat, Gewalt und Kritik in Zeiten der Coronakrise*. Velbrück Wissenschaft. https://doi.org/10.5771/9783748911869

Luhmann, N. (1968). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Enke.

Niemi, R. G., Craig, S. C. & Mattei, F. (1991). Measuring internal political efficacy in the 1988 national election study. *The American Political Science Review*, *85*(4), 1407–1413. https://www.jstor.org/stable/1963953

Norris, P. (1999). Conclusion: The growth of critical citizens and its consequences. In P. Norris (Hrsg.), *Critical citizens: Global support for democratic governance* (Reprint 2005, S. 257–272). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0198295685.003.0013

Norris, P. (2011). *Democratic deficit: Critical citizens revisited*. Cambridge University Press.

Norris, P. & Inglehart, R. (2019). *Cultural backlash*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108595841

Oberle, M., Hahn-Laudenberg, K., Ditges, P., Stamer, M.-M., Sauermann, P. & Weigelt, I. (2023). *Expertise: Politische Sozialisation im Jugendalter: Ein Systematic Review des internationalen Forschungsstands auf Basis empirischer Studien in englisch-sprachigen Zeitschriften. Expertise / Deutsches Jugendinstitut*. Deutsches Jugendinstitut e.V. https://doi.org/10.36189/DJI202315

Oberle, M. & Leunig, J. (2016). Planspiele im Politikunterricht – nur etwas für politisch interessierte Schüler/-innen. In T. Goll, M. Oberle & S. Rappenglück (Hrsg.), *Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung* (S. 125–133). Wochenschau Verlag.

Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland: Studien aus dem Projekt Civic Education*. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97566-9

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of american community*. Simon & Schuster. https://doi.org/10.1145/358916.361990

Quaranta, M. (2018). How citizens evaluate democracy: an assessment using the European Social Survey. *European Political Science Review*, *10*(2), 191–217. https://doi.org/10.1017/S1755773917000054

Reinhardt, D., Friedrich, H. & Mullis, D. (2022). *Fragiles Vertrauen – zwischen sozialen Bewegungen und Politikverdrossenheit*. https://doi.org/10.48809/prifrep2205

Rico, G., Guinjoan, M. & Anduiza, E. (2017). The emotional underpinnings of populism: How anger and fear affect populist attitudes. *Swiss Political Science Review*, *23*(4), 444–461. https://doi.org/10.1111/spsr.12261

Runciman, D. (2018). *How democracy ends*. Basic Books.

Schäfer, A. & Merkel, W. (2021). The Temporal Constitution of Democracies. In K. H. Goetz (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Time and Politics*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190862084.013.2

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. http://www.iea.nl/iccs_2009.html

Selk, V. (2022). Postdemokratie und Gemeinwohlrhetorik. In C. Hiebaum (Hrsg.), *Handbuch Gemeinwohl* (S. 587–600). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21085-4\

Spittler, M. (2020). Corona – Eine Generationenfrage? In YouGov (Hrsg.), *Junges Deutschland in Zeiten von Corona – mit Einordnung im europäischen Vergleich: So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren* (S. 3–9). TUI-Stiftung. https://doi.org/10.7802/2125

Stals, L. & Ziemes, J. F. (2023). The origins of political trust. Im Review. *KU Leuven*.

Torney, J. V., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. John Wiley.

Transparency International. (2022). *Corruption Perceptions Index 2022.* Transparency International. https://www.transparency.org/en/cpi/2022/media-kit

van Ham, C. & Thomassen, J. (2017). The myth of legitimacy decline: An empirical evaluation of trends in political support in established democracies. In C. van Ham, J. J. A. Thomassen, K. Aarts & R. B. Andeweg (Hrsg.), *Myth and reality of the legitimacy crisis: Explaining trends and cross-national differences in established democracies* (S. 17–34). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198793717.001.0001

Vetter, A. & Maier, J. (2005). Mittendrin statt nur dabei? Politisches Wissen, politisches Interesse und politisches Kompetenzgefühl in Deutschland, 1994-2002. In O. W. Gabriel, J. W. Falter & H. Rattinger (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammengehört? Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland* (S. 51–90). Nomos.

Westle, B. (2020). Schützt politisches Wissen vor Populismus? In M. Tausendpfund & B. Westle (Hrsg.), *Politisches Wissen. Politisches Wissen in Deutschland* (S. 199–244). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30492-8_7

Westle, B. (2022). 30 Jahre deutsche Einheit: Orientierungen gegenüber der Demokratie in Ost und West – nach wie vor geteiltes Land? In M. Elff, K. Ackermann & H. Giebler (Hrsg.), *Wahlen und politische Einstellungen. Wahlen und politische Einstellungen in Ost- und Westdeutschland* (S. 1–53). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35171-7_1

YouGov. (2022). *Junges Europa 2021: So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren*. https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/06/2021_06_16_TUI-Stiftung-Jugendstudie-2021_Gesamt.pdf

YouGov. (2023). *Junges Europa 2022: So denken Menschen zwischen 16 und 22 Jahren*. https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/07/2022_07_06_JungesEuropa2022_Report.pdf

Ziemes, J. F. (2022). *Zur Relevanz der schulischen Sozialbeziehungen für die politische Unterstützung im Jugendalter*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38059-5

Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2020). The impact of schooling on trust in political institutions – Differences arising from students' immigration backgrounds. *Learning, Culture and Social Interaction*, *26.* https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100429

Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K., Batista, I. B. & Abs, H. J. (2017). Institutionenbezogene Einstellungen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 161–204). Waxmann.

Bildnachweis S. 132:
Darius Adam, Ohne Titel. Deutscher Jugendfotopreis 2022/DHM