pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Schreiner, Günter

Neue Hoffnungen durch Gorbatschow? Einstellungen von Jugendlichen zur militärischen Nutzung der Atomenergie

Die Deutsche Schule 82 (1990) 1, S. 95-106

Quellenangabe/ Reference:
Schreiner, Günter: Neue Hoffnungen durch Gorbatschow? Einstellungen von Jugendlichen zur militärischen Nutzung der Atomenergie - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 1, S. 95-106 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312993 - DOI: 10.25656/01:31299

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312993
https://doi.org/10.25656/01:31299

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

82. Jahrgang / Heft 1 / 1990

Sibylle Reinhardt

Das Lehren muß konflikthaften Anforderungen gerecht werden 4

Die Berufstätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer ist von Spannungen und konflikthaften Ansprüchen gekennzeichnet, die es schwierig machen, sich eindeutig zu verhalten. Verschiedene Ansprüche, die von den Lernenden wie von der Institution gestellt werden, müssen in ihren Berechtigungen ertragen und ausbalanciert werden.

Klaus W. Döring

Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen 10

Die Frage nach einem angemessenen berufsethischen Standard ist im Spannungsfeld zwischen dem sozial- und erziehungswissenschaftlichen Referenzrahmen des Lehrerhandelns und der subjektiv verdichteten Leitidee des Berufshandelns zu diskutieren. Erst im Wechselspiel zwischen diesen Polen kann die Kluft zwischen den normativen Ansprüchen und den Bedingungen ihrer Realisierung überwunden werden.

Wolfgang Brezinka

Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral 17

Daß ein individuelles Berufsethos und eine gemeinschaftliche Berufsmoral der Lehrer notwendig sind, ergibt sich aus dem Tätigkeitsmerkmalen der Lehrerinnen und Lehrer. Auf einer prinzipiellen Ebene können die notwendigen Inhalte der Berufsmoral durchaus formuliert und diskutiert werden.

Hermann Giesecke

Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität 21

Es ist nicht notwendig, die Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer durch besondere „moralische" Ansprüche künstlich zu überhöhen. Wichtiger und völlig ausreichend ist die optimale Professionalität des Unterrichtens. Allerdings bestehen Zweifel, ob unter den bestehenden Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens eine solche Professionalität wirklich gewollt wird und möglich ist.

Ingo Richter
Kein neues Berufsethos, sondern eine realistische Wende der Diskussion 24

Aus juristischer Sicht sind neue berufsethische Orientierungen nicht erforderlich, und es gibt auch keine rechtlichen Instrumentarien, mit denen solche Normen wirksam(er) durchgesetzt werden könnten. Notwendig ist es vielmehr, die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Lehrerhandelns so zu verändern, daß die geltenden ethischen Standards verwirklicht werden können.

Kurt Aurin und Martina Maurer
Das Lehrerethos bedarf der Aufhellung durch empirisch-analytische Untersuchungen 30

Wenn über die Notwendigkeit eines Ethos des pädagogischen Handelns gestritten wird, dann sollte bekannt sein, ob und in welcher Weise heutzutage in Lehrerkollegien ein Konsens über die Leitlinien des gemeinsamen Tuns besteht. Ein Forschungsprojekt an der Universität Freiburg versucht, eine Lücke in der wissenschaftlichen Forschung zu schließen.

Gustav Fölsch
Beratungsgespräche mit Eltern: Probleme und Chancen 37

Es ist immer notwendiger, aber offenbar auch immer schwieriger geworden, mit Eltern über Probleme der Kinder zu reden. Gegenseitiger Argwohn läßt sich nicht durch gute Absichten überwinden, sondern nur durch sorgfältig vorbereitete und intensiv geführte Gespräche, die durch relativ einfache, scheinbar selbstverständliche Verhaltensweisen angeregt werden können.

Ursula Scheffer
Zur Entwicklung eines leistungsrelevanten Arbeitsverhaltens in der Grundschule 47

Kinder kommen in der Regel mit dem Bedürfnis in die Schule, etwas zu lernen. Aber es ist wichtig, dieses Bedürfnis zu erhalten, es zu fördern und ihm relevante Möglichkeiten zu geben, in denen es sich entfalten kann. Die selbständige geistige Tätigkeit erfordert Freiraum und Aufgabenstellungen, an denen die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt und sachgerecht arbeiten können. Solche Lernformen können Kompetenzen fördern, die im modernen Berufsleben benötigt werden.

Georg Wierichs
Wissenschaftsorientierung von Unterricht – ein wichtiges didaktisches Prinzip 57

In den 60er Jahren galt „Wissenschaftsorientierung" als ein wichtiges Prinzip, das die Reform der Schule bestimmen sollte. Ungeklärt blieb allerdings, was damit genau gemeint sein sollte. Gleichwohl ist die Frage nach der Funktion schulischer Lernarbeit nicht zu beantworten, wenn die Bedeutung wissenschaftlichen „Wissens" in seiner Differenz zur alltäglichen Praxis nicht verstanden wird.

Herbert Tilch
Der Computer als Tutor?
Pädagogische Aspekte intelligenter tutorieller Systeme 71

Die Euphorie der „programmierten Instruktion" der 60er Jahre ist verflogen. Neue technologische Entwicklungen machen es jedoch möglich, viel differenzierter und flexibler („dialogfähig") auf die Bedingungen des Lernens und des Lehrens einzugehen. Es sollte rechtzeitig geprüft werden, ob diese Möglichkeiten den Notwendigkeiten gerecht werden können.

Michael Behr
Nachhilfeunterricht 81
Verbreitung, pädagogische Bedeutung und bildungspolitische Bewertung

Daß Schülerinnen und Schüler mit dem Unterricht in der Schule nicht auskommen, das scheint eine Art Konstante zu sein. Diese Studie macht diesen Mißstand erneut deutlich: Lehrende und Eltern scheinen sich auf Nachhilfe als eine Selbstverständlichkeit eingerichtet zu haben – und auch die Schulreform der letzten Jahrzehnte hat hieran offenbar kaum etwas geändert.

Günter Schreiner
Neue Hoffnungen durch Gorbatschow?
Einstellungen von Jugendlichen zur militärischen Nutzung der Atomenergie 95

Ein Krieg, in dem Atomwaffen oder andere Massenvernichtungsmittel eingesetzt werden, kann für die meisten Jugendlichen heute durch nichts mehr gerechtfertigt werden. „Lieber tot als rot" erscheint ihnen als unzeitgemäße Parole. Gleichwohl betrachten sich nur wenige Jugendliche als Sympathisanten oder gar als aktive Mitglieder der Friedensbewegung. Aus diesen Ergebnissen sind friedenspädagogische Folgerungen zu ziehen.

Hasso von Recum
Die Planungsnot des Bildungswesens
Versagt das politische Steuerungssystem? 107

Die Entwicklung des Bildungswesens leidet derzeit unter unzureichenden Steuerungsmitteln bzw. unter falschen Strukturentscheidungen. Flexiblere Organisationsmodelle könnten nicht nur den sich wandelnden Bildungsbedürfnissen besser gerecht werden, sondern wahrscheinlich sogar helfen, die Kosten zu senken.

Nachrichten und Meinungen: 116

- Veränderungen in der Schriftleitung
- Die Opfer der Migration
- Kooperation bei der Integration
- Strukturentwicklungen des Bildungswesens
- Noch eine Didaktik?
- Professionalität von Pädagogen
- Neue Veröffentlichungen zum Themenbereich „Lehrerethos"
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule" zu den Themen dieses Heftes

Günter Schreiner

Neue Hoffnungen durch Gorbatschow?

Einstellungen von Jugendlichen zur militärischen Nutzung der Atomenergie

Fühlen sich Jugendliche noch von einem Atomkrieg bedroht? Welche Überzeugungskraft hat für sie die Doktrin der nuklearen Abschreckung? Wie stehen sie der Friedensbewegung gegenüber?
Diese und viele andere Fragen zum militärischen Atomkomplex wurden über 600 Jugendlichen vorgelegt. Die wichtigsten Befunde dieser Befragung, die im Schuljahr 1988/89 an allen Göttinger Schulen mit einer Sekundarstufe II durchgeführt wurde, werden im folgenden vorgestellt und erörtert.[1]

1. Zugänge zum Thema

Die themenbezogenen *Filmerfahrungen* übertreffen entsprechende Leseerfahrungen der SchülerInnen bei weitem: 70% der befragten SchülerInnen berichten, daß sie im Fernsehen oder Kino mindestens einmal einen Film über die militärische Nutzung der Kernenergie gesehen haben, aber nur 37% geben an, einmal „einen größeren Text" zu diesem Thema gelesen zu haben. Eindeutiger „Spitzenreiter" ist bei den Filmen „Der Tag danach", den gesehen zu haben erinnern sich rund 60% der SchülerInnen. Das ist übrigens ein wesentlich höherer Prozentsatz, als er für die BRD im sog. Milland-Report berichtet wird, der sich auf eine Befragung von 1985 bezieht (ca. 18%: *Biermann/Biermann* 1988, S. 69). Die erhebliche Differenz erklärt sich wahrscheinlich dadurch, daß „Der Tag danach" zwischenzeitlich vom deutschen Fernsehen ausgestrahlt worden ist. An zweiter Stelle folgt der ebenfalls vom Fernsehen ausgestrahlte Film „Wargames" (nicht „Wargame"!) mit rund 18%. Die Göttinger SchülerInnen nennen noch eine Reihe von sog. Spielfilmen zum Thema, die zumeist alle einmal im Fernsehen erschienen sind. Dokumentarfilme zum Thema werden von 20% der SchülerInnen angegeben.
Gelesen wurde von den SchülerInnen – ihrer Erinnerung nach – am weitaus häufigsten *Gudrun Pausewangs Roman* „Die letzten Kinder von Schewenborn" (21%). Weitere konkret bezeichnete Texte werden von den SchülerInnen kaum noch angegeben.

2. Kommunikation über das Thema

Die militärische Nutzung der Atomenergie stellt offensichtlich kein „erwachsenes" Thema dar, das sozusagen in die Lebenswelt der Jugendlichen „hineindidaktisiert" werden müßte (vgl. *Sommers* u. a. 1985). 93% der

befragten SchülerInnen geben an, daß sie sich „schon einmal ausführlicher mit anderen über die Möglichkeit eines Atomkrieges, über atomare Rüstung, Atomraketen oder ähnliches unterhalten" haben, wobei die *Gruppe der Gleichaltrigen* offensichtlich als Gesprächspartner eindeutig bevorzugt wird (71%), und zwar linear zunehmend mit der Klassenstufe. Aber auch die *Eltern* haben für einen großen Teil der Schüler als Gesprächspartner noch ein erhebliches Gewicht (56%). Bei den Neuntkläßlern ist der Anteil der SchülerInnen, die die Eltern als Gesprächspartner angeben, noch ebenso groß wie der Anteil der SchülerInnen, die an dieser Stelle Freunde oder Bekannte nennen (56%). 64% der SchülerInnen geben an, daß das Thema „Atomkrieg" o. ä. auch schon mal *im Unterricht* thematisiert worden sei, wenngleich allerdings nur etwa die Hälfte (52%) meint, daß dort darüber ein *ausführliches* Gespräch stattgefunden habe[2]. Genannt werden in diesem Zusammenhang fast alle Fächer, am weitaus häufigsten aber Sozial- bzw. Gemeinschaftskunde (34%), gefolgt von Religion (21%), Deutsch(13%), Physik (9%) und „Werte und Normen" (7%).

3. Wissen über das Thema

Die Wissensunterschiede sind bei den befragten SchülerInnen ziemlich groß. Erwartungsgemäß wissen die SchülerInnen der Abschlußklassen bedeutend mehr als die Neuntkläßler über den militärischen Atomkomplex. Ein anderer Befund überrascht in diesem Zusammenhang mehr: der *Wissensstand* der SchülerInnen (siehe Tabelle 1), die berichten, das Thema sei bei ihnen im Unterricht behandelt worden, unterscheidet sich nur geringfügig vom *Wissensstand* der SchülerInnen, die solche Unterrichtserfahrungen nicht anzeigen

Tabelle 1: Orientierungswissen über die militärische Nutzung der Kernenergie bei SchülerInnen mit unterschiedlicher Unterrichtserfahrung; Prozentanteile der richtig beantworteten Fragen.

Wissensstand (in Klammer die Anzahl der richtig beantworteten Fragen)		mit themenspezifischer Unterrichtserfahrung n = 321	ohne themenspezifische Unterrichtserfahrung n = 292
unzureichend	(0–2)	7	5
unterdurchschnittlich	(3–5)	50	57
überdurchschnittlich	(6–8)	37	36
umfassend	(9–11)	5	1

Vermutlich hängt das damit zusammen, daß *sich viele SchülerInnen außerschulisch informiert haben.* Die hier sich anzeigende geringe Unterrichtseffektivität mag aber auch damit zusammenhängen, daß im Unterricht bei der Behandlung dieses Themas vielerorts mehr Wert auf den erlebnishaft-expressiven Austausch gelegt wurde als auf die Vermittlung präzisen Wissens. Problematisch erscheint mir, daß nur ein knappes Viertel (24%) der SchülerInnen über das zeitgeschichtlich hoch bedeutsame INF-Abkommen zwischen Reagan und Gorbatschow genauer Bescheid weiß (die

Vernichtung aller atomaren Mittelstreckenraketen der Supermächte mit einer Reichweite von 500–5500 km). Mehr SchülerInnen (35%) können dahingegen angeben, worauf der Inhalt der 1957 von 18 Atomwissenschaftlern abgegebenen sog. Göttinger Erklärung zielte (die Verhinderung der Ausrüstung der Bundeswehr mit Atomwaffen).

4. Emotionale Reaktionen und Verarbeitungen

Die emotionalen Reaktionen der befragten SchülerInnen auf die Atomkriegsgefahr sind nicht so leicht auf einen Begriff zu bringen. Danach gefragt, welche existentiellen Gefahrenbereiche ihnen besonders bedrohlich erscheinen, kreuzen die SchülerInnen häufig auch „Atomkrieg" an. In der sich so ergebenden *Bedrohungshierarchie* rangiert der *„Atomkrieg" an zweiter Stelle,* in beträchtlichem Abstand hinter „Umweltvergiftung", aber noch vor „AIDS"! (siehe Tabelle 2!)

Tabelle 2: Gefahrenbereiche, die als besonders bedrohlich eingestuft wurden; Angaben in gerundeten Prozentzahlen

Anzahl der Schüler	Gesamt 614	9. Jg. 108	10. Jg. 117	11. Jg. 149	12. Jg. 99	13. Jg. 141
Umweltvergiftung	80	73	80	82	82	82
Atomkrieg	58	73	56	52	64	50
AIDS	53	63	63	52	48	42
Reaktorunfälle	48	44	51	57	39	47
Gentechnik	22	17	11	20	23	34
Überbevölkerung	19	15	13	18	26	23
Arbeitslosigkeit	10	7	10	9	9	11
Anderes	4	0	5	7	4	2

Dieser Befund stimmt sehr gut überein mit den Ergebnissen einer 1984 durchgeführten repräsentantiven Jugendstudie des Landes Niedersachsen (Niedersächsischer Kultusminister 1985, zit. nach *Petri* u. a. 1986, S. 68), die 5307 Jugendliche zwischen 14 und 21 Jahren umfaßte. Weniger gut stimmt sie mit der „Bundesweiten Befragung" überein, bei der „Atomkrieg" den ersten Platz in der Bedrohungshierarchie einnahm (*Boehnke* u. a. 1989).[3] Generell stellt sich allerdings die Frage, ob derartigen Bedrohlichkeitseinschätzungen nicht „eher ein kognitiver Akt ohne emotionale Beteiligung" (Böhm 1988, S. 167) zugrunde liegt. Es mag auch sein, daß *„social desirability"* bei der Beantwortung solcher Fragen mitwirkt. Das heißt: die Befragten registrieren natürlich, daß sich die Befragung auf das Atom-Thema konzentriert, folgern daraus (zu Recht!), daß dieses Thema für den Fragesteller wichtig ist, und das beeinflußt dann ihre Bereitschaft, entsprechende Markierungen vorzunehmen, sei es, weil sie dem Fragesteller eine gewisse Autorität zuerkennen, sei es, weil sie sich kooperativ verhalten wollen. Auf keinen Fall dürfen solche Angaben also als an und für sich valide betrachtet und isoliert interpretiert werden. Geben Antworten auf andere

Fragen also noch Auskunft darüber, wie bedrohlich die Atomkriegsgefahr von den Jugendlichen „tatsächlich" erlebt wird?
6% aller befragten Jugendlichen rechnen noch mit einem Atomkrieg zu ihren Lebzeiten, 54% halten ihn für möglich. Bei der „Bundesweiten Befragung" glaubten noch ungefähr 50% der Heranwachsenden, daß es bis etwa in ihre Lebensmitte einen Atomkrieg gibt, in den Deutschland verwickelt wird (*Petri* et al. 1986, S. 67). Der Unterschied läßt sich eventuell auf die größere Nähe der „bundesweiten" Stichprobe zur Friedensbewegung und das im Durchschnitt jüngere Alter (14,6 Jahre versus 16,5) der dort Befragten zurückführen. Auch in unserer Stichprobe halten die *jüngeren* Befragten einen Atomkrieg im Durchschnitt für wahrscheinlicher. Wahrscheinlich hat aber auch die mit der Gorbatschow-Ära einhergehende nukleare Abrüstung und allgemeine Entspannung diese Abnahme der Atomkriegsantizipation bewirkt.
Auch solche bewußten Wahrscheinlichkeits- bzw. Unwahrscheinlichkeitszuschreibungen kennzeichnen jedoch nur eine Facette des gesamten Bedrohungserlebnisses. Immerhin ein Viertel der Schüler berichtet, daß sie mindestens schon einmal von einem Atomkrieg geträumt haben, ein weiteres Viertel gibt an, daß sie *vielleicht* schon einmal von einem Atomkrieg geträumt haben.
Besonders interessant erscheinen die Antworten der Jugendlichen auf die Frage, *wie sie mit der nuklearen Bedrohung umgehen.* Am weitaus häufigsten wird von den Jugendlichen (28%) das vorgegebene Statement „. . . da versuche ich lieber nicht daran zu denken" angekreuzt. Demgegenüber wird „politisches Engagement" nur von einem relativ geringen Prozentsatz der befragten SchülerInnen als die ihnen gemäße Reaktionsweise angegeben (11%). Etwas häufiger noch (12%) schreiben sich die Jugendlichen die Haltungen zu, die durch folgende Statements markiert werden: „. . . das Leben noch in vollen Zügen genießen" und „Ich besorge mir Gift, um mich gegebenenfalls töten zu können". Resignativ-fatalistische Einstellungen („. . . sterben müssen wir alle mal"), Vertrauen auf Gott oder die Hoffnung auf ein Überleben im Atombunker finden bei den Jugendlichen kaum Zuspruch.

5. Einstellungen und Urteile zu „Krieg und Frieden"

Fast alle befragten Jugendlichen (96%) lehnen es ab, einen Krieg, in dem Atomwaffen eingesetzt werden, nur als Fortsetzung der herkömmlichen Kriegsführung mit effektiveren Mitteln zu betrachten. „Nukleares Feuer" unterscheidet sich für sie gewaltig von den „antiken Waffen Feuer und Schwert". Besonders stellen sie die qualitativen Unterschiede (Strahlenkrankheit, radioaktive Verseuchung der Umwelt, genetische Schäden u.a.) und die langfristigen destruktiven Konsequenzen eines Atomkrieges heraus. So braucht es auch nicht zu wundern, daß sich für den weitaus größten Teil der Jugendlichen (86%) ein *Atomkrieg* oder ein Krieg, in dem sonstige Massenvernichtungsmittel eingesetzt werden, *durch nichts rechtfertigen läßt,* auch nicht durch die Gefahr einer kommunistischen Okkupation (s. Tabelle 3, Item 2).

Eine solche *Gefahr* wird allerdings auch offensichtlich von den meisten SchülerInnen *nicht als akut eingeschätzt.* Die Angst, daß die „Freunde" (= USA) einen Atomkrieg auslösen könnten, ist wesentlicher größer als eine entsprechende Angst vor „den Russen" (44% : 24%).[4] Verglichen mit einer repräsentativen Stichprobe von Bundeswehrangehörigen (*Braun* u. a. 1984) zeigen die SchülerInnen noch wesentlich weniger „nukleare Wehrbereitschaft".[5]

Tabelle 3: Einstellungen zu „Krieg und Frieden" im Atomzeitalter; Vergleich der Angaben von SchülerInnen aus sechs Göttinger Schulen (1988/89) mit den Angaben einer repräsentativen Auswahl von Bundeswehrangehörigen (1982). Die – gerundeten – Prozentangaben beziehen sich auf den Anteil der befragten Personen, die dem betreffenden Statement ohne Einschränkung zustimmen. Die Prozentangaben in den Klammern beziehen sich auf den Anteil der befragten Personen, die dem betreffenden Statement teilweise zugestimmt haben.

	Schüler	Bundeswehr		
	Kl. 9–13 n = 614	Mannschafts-Dienstgrade n = 1608	Unter-offiziere n = 735	Offiziere n = 150
1. Wenn wir angegriffen werden, müssen wir uns verteidigen. Wir sind doch keine Nation von Feiglingen.	6% (34%)	36% (38%)	47%	40%
2. Nichts kann einen Krieg rechtfertigen, in dem Massenvernichtungsmittel eingesetzt werden.	86% (9%)	73% (10%)	63%	36%
3. Ich möchte eher im Kampf sterben, als in einem kommunistischen Land leben.	6% (10%)	20% (25%)	28%	25%
4. Die Bundesrepublik muß auch dann verteidigt werden, wenn dazu auf ihrem Gebiet atomare Waffen eingesetzt werden müssen.	4% (19%)	19% (28%)	33%	48%

Bundeswehrdaten aus: *Braun* u. a. 1984.

Einhergehend mit diesem Feindbildabbau (oder handelt es sich um eine Feindbildverschiebung?) und der radikalen Ablehnung eines Atomkrieges findet die *Doktrin der atomaren Abschreckung* bei den SchülerInnen *nur*

wenig Anklang. Dem bei nicht wenigen bundesrepublikanischen PolitikerInnen beliebten quasifaktischen Argument, daß die Drohung, im Kriegsfall Atomwaffen einzusetzen, einen Krieg verhindern würde, wie über vierzig Jahre Frieden in Europa bewiesen hätten, stimmen nur 8% der SchülerInnen zu. Weitaus mehr Jugendliche (55%) übernehmen das von der Friedensbewegung und ihren Sympathisanten propagierte Argument, die gegenseitige Bedrohung mit Atomwaffen führe zu einer sich aufschaukelnden Rüstung und verhindere so Entspannung und Kooperation zwischen den Weltmächten und ihren Verbündeten.
Bemerkenswert ist, daß die bezeichneten Antworttendenzen bei älteren SchülerInnen noch wesentlich eindeutiger ausgeprägt sind als bei den jüngeren SchülerInnen und sich stark einer *„nuklearpazifistischen" Einstellung* annähern.

6. Einstellungen gegenüber der Friedensbewegung

Würde man die polit-moralischen Orientierungen der SchülerInnen gegenüber „Krieg und Frieden" allein betrachten, könnte man zur Schlußfolgerung gelangen, daß der überwiegende Teil von ihnen als „friedensbewegt" eingestuft werden müßte. Das Selbstverständnis unserer ProbandInnen entspricht einer solchen Einstufung aber nicht. Zwar lehnt nur 1% die Friedensbewegung völlig ab, aber auch *nur 3% stufen sich als aktive Mitglieder der Friedensbewegung ein.* 29% erklären sich zu Sympathisanten, und der große Rest sieht sich in mehr oder weniger großer kritischer Distanz zu ihr. Wie läßt sich dieser Widerspruch erklären? Im Abschnitt über emotionale Reaktionen und Verarbeitungsweisen von Atomkriegsvorstellungen haben wir gesehen, daß einerseits die Furcht vieler Jugendlicher vor einem Atomkrieg anscheinend nicht mehr so prävalent ist, wie einige Studien vor der Ära Gorbatschow das herausgestellt haben (eine kommentierte Zusammenfassung siehe z. B. bei *Tizard* 1984), und daß andererseits *nur relativ wenige Jugendliche dazu neigen, politisches Engagement als die ihnen gemäße Form der Reaktion auf diese Bedrohung anzusehen.* Weiteren Aufschluß über die kritische und distanzierte Haltung einer größeren Gruppe von Jugendlichen gegenüber der Friedensbewegung erbrachten einige Gruppendiskussionen über die den SchülerInnen vorgelegten Ergebnisse unserer Befragung. Die authentisch wirkenden Äußerungen der Jugendlichen offenbaren eindrücklich, welche *Hintergründe* ihre distanzierte Haltung gegenüber der Friedensbewegung hat und was sie am friedenspolitischen Engagement hindert: *Zweifel* an der Realisierbarkeit der „idealistischen" Zielvorstellungen; Zweifel daran, ob friedensbewegte Aktionen überhaupt etwas bewirken können; *Mißtrauen* gegenüber bestimmten friedensbewegten Subgruppen und ihren „eigentlichen Zielen"; *Hemmungen,* sich politisch zu exponieren und festgelegt zu werden; eine – zumindest vordergründig – *skeptische Einschätzung* unkonventioneller und am Rande der Legalität anzusiedelnder Aktionsformen, hinter der wahrscheinlich wiederum die Angst steckt, aus dem Rahmen zu fallen; aber auch die *Angst,* über gemeinsame Aktionen und Bekundungen hinaus gefordert zu werden, „die ganze Lebenseinstellung" zu ändern. Nicht

auszuschließen ist natürlich, daß sich hinter den Angaben mittlerer Distanz (28%: „Ich bin mir darüber nicht klar, wie ich zur Friedensbewegung stehe.") auch *eine gewisse Indifferenz* verbirgt, die wiederum auf die zeitbedingte Abnahme der Attraktivität und Breitenwirkung der Friedensbewegung zurückgeführt werden kann. Bemerkenswert und weitgehend übereinstimmend mit eigenen Erfahrungen erscheint mir schließlich die Einschätzung vieler SchülerInnen, daß für die Jugendlichen das Vorbild der Eltern ein großes Gewicht habe (vgl. *Wrightsman* 1970).

7. Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen

„Ich glaube, daß manche Jungen unvoreingenommener an manche Themen herangehen, z. B. Waffen oder Atomenergie, also alles gerne von der technischen Seite her aufrollen . . ., also Magazine lesen und so, worüber ich wenig informiert bin. Solche Magazine . . . erstens interessiert es mich nicht so, und ich les' sie nicht, weil ich eben eingenommen bin gegen Atom und so weiter. Ich habe eben auch 'ne gewisse Angst . . . Wenn man schon besser informiert ist, und man sich so mit dem Thema auseinandersetzt, weil einen die Technik interessiert, dann sinkt vielleicht auch die Angst. Dann sehen die vielleicht gar nicht die Gefahr, die dahinterstecken kann . . ." (Eine Schülerin der 11. Klassenstufe)

Schon in einer Reihe früherer Studien hat sich ergeben, daß Mädchen gegenüber dem militärischen Atomkomplex eine andere Einstellung haben als Jungen. *Barbara Tizard* (1984, S. 281) faßt diese differentiellen Befunde wie folgt zusammen: „Several studies have shown that girls are less knowledgeable about nuclear issues than boys, worry more about war, talk about their worries about war more often, are more pessimistic about the probability of war, but are more likely to believe that they can help to prevent it." Und auch bei der *„Bundesweiten Befragung"* offenbarten die Mädchen mehr politische und mehr persönliche Ängste als Jungen, verfügten aber offensichtlich auch über weniger Wissen zum militärischen Atomkomplex (Boehnke et al. 1989, S. 166). Auch bei unserer Befragung divergieren Mädchen und Jungen – außerordentlich stark voneinander, und zwar auch dann, wenn man nur die hochsignifikanten Differenzen berücksichtigt[6], also die Differenzen, die mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als ein Promille als zuverlässig angesehen werden können.

Danach können folgende *Unterschiede zwischen den Geschlechtern* als zuverlässig angesehen werden:

- Mädchen wissen weniger über den militärischen Atomkomplex und äußern mehr darauf bezogene Informationsbedürfnisse als Jungen.
- Mädchen halten einen Atomkrieg in Europa für wahrscheinlicher als Jungen.
- Mädchen beschreiben sich (noch) weniger als potentielle NuklearkriegerInnen als Jungen und sind in ihrer Ablehnung der Abschreckungsdoktrin (noch) entschiedener als Jungen.
- Mädchen geben wesentlich häufiger *nur* negative Gefühle (Ohnmacht, Verzweiflung) als Reaktion auf den Anblick eines „Atompilzes" an.
- Mädchen sind gegenüber der Friedensbewegung positiver eingestellt als Jungen.

Diese bemerkenswerten geschlechtsbezogenen Unterschiede werfen interessante Fragen auf: Ist *das deutlich friedensbewegter ausgeprägte Profil der Mädchen* auf ihren geringeren Wissensstand, auf eine geringere Gefühlsnegierung und einen eher emotionalen Zugang zum Thema, auf eine geschlechtsrollengemäße Verpflichtung zu einer expressiven Selbstdarstellung oder schlicht auf mehr „social desirability" (s. o.!) zurückzuführen? M. E. kann keiner dieser Faktoren ausgeschlossen werden.

8. Die Wirkung von themenbezogenem Unterricht

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß dem Schulunterricht in Hinsicht auf die Vermittlung von exaktem Wissen über den militärischen Atomkomplex *offenbar kein allzu großes Gewicht* zukommt. Wenn man die übrigen Angaben der SchülerInnen (n = 321), die berichten, in dem ihnen zugutegekommenen Unterricht sei dieses Thema ausführlicher behandelt worden, mit den Angaben der SchülerInnen (n = 292) vergleicht, die solche Unterrichtserfahrungen nicht berichten, ergeben sich auch nicht allzu viele statistisch bedeutsame Differenzen. Aber immerhin erscheint es interessant, daß sich SchülerInnen mit themenspezifischer Unterrichtserfahrung in statistisch sehr bedeutsamem Ausmaß *mehr an Atomkriegsträume erinnern* können und in statistisch bedeutsamem Ausmaß häufiger eine mehr oder weniger *positive Einstellung gegenüber der Friedensbewegung* zu haben angeben. Daß diese Gruppe auch sehr signifikant häufiger angibt, größere Texte über Atomkrieg u.ä.m. gelesen und Filme über solche Themen gesehen zu haben, dürfte nicht verwundern. Interessant aber erscheint, daß die „Unterrichts"-Gruppe berichtet, sich über diesen Themenkomplex auch häufiger mit Freunden und Bekannten ($p = .04$) und mehr noch mit den Eltern unterhalten zu haben ($p < .01$): Es erscheint also nicht abwegig anzunehmen, *daß die unterrichtliche Behandlung die SchülerInnen angeregt hat,* sozusagen das Gespräch über Atomkrieg und verwandte Themen auch außerhalb des Unterrichts fortzusetzen.

Insgesamt gesehen kann dem Unterricht nach unseren Befunden also *doch ein gewisser Einfluß auf die Erlebnisqualität und -intensität des Themas* „militärische Nutzung der Atomenergie" zuerkannt werden. Dieser Einfluß darf aber, wenngleich statistisch gesichert, nicht überschätzt werden. Es sei daran erinnert, daß statistische Signifikanz nicht mit praktischer Bedeutsamkeit gleichzusetzen ist und das schon gar nicht bei so großen Stichproben wie den vorliegenden. So beträgt der prozentuale Anteil der „Atomkriegs-Träumer" bei den SchülerInnen mit extensiverer themenbezogener Unterrichtserfahrung 29%; bei den SchülerInnen ohne solche Erfahrung 20%. Kann diese Differenz von 9 Prozentpunkten als praktisch bedeutsam gewertet werden? Auch müssen eventuelle Selektionseffekte berücksichtigt werden. D. h. es kann nicht ausgeschlossen werden, daß SchülerInnen, die dieses Thema schon vor jeder themenspezifischen Unterrichtserfahrung bewegt hat, Kurse oder LehrerInnen wählen, in bzw. von denen sie eine weitergehende Behandlung des Themas erwarten.

9. Zusammenfassung der wichtigsten Befunde

(1) „Atomkrieg", „atomare Rüstung", „Atomraketen" u.ä.m. sind keine Themen, die den meisten SchülerInnen erst durch Schulunterricht nahegebracht werden (müßten). Sie sind Ihnen zumeist schon außerhalb des Unterrichts begegnet – wahrscheinlich am häufigsten im Fernsehen – und viele von ihnen kommunizieren über sie auch außerhalb des Unterichts – v.a. im Gespräch mit Freunden und Eltern.

(2) Nach den Angaben der SchülerInnen wird der militärische Atomkomplex vor allem im sozialwissenschaftlich orientierten und explizit wertebezogenen Unterricht thematisiert, weniger im naturwissenschaftlichen Unterrichtsbereich.

(3) Der Schulunterricht spielt insgesamt gesehen bei der Vermittlung von exaktem Wissen über den militärischen Atomkomplex keine große Rolle. Es kann ihm aber ein gewisser Einfluß auf die themenbezogene Erlebnisqualität und -intensität zugesprochen werden.

(4) In der Hierarchie der als besonders bedrohlich eingestuften Gefahren unserer Zeit steht „der Atomkrieg" für die befragten Jugendlichen an zweiter Stelle – in beträchtlichem Abstand hinter „Umweltvergiftung" und knapp vor „AIDS".

(5) Zwar rechnen nur wenige Jugendliche definitiv mit einem Atomkrieg zu ihren Lebzeiten, aber für einen großen Teil von ihnen bleibt er eine bedrohliche, mit tiefergehenden Ängsten besetzte Vorstellung auf dem Hintergrund der eigenen Lebensperspektive.

(6) Ebenso wie die meisten Erwachsenen lassen auch die meisten Jugendlichen kaum eine angemessene Verarbeitung der Bedrohung durch einen Atomkrieg erkennen. Gedankliche Vermeidung („da versuche ich lieber, nicht daran zu denken!"), hedonistischer Escapismus („. . . das Leben noch in vollen Zügen genießen") und pragmatischer Fatalismus („Ich besorge mir Gift, um mich gegebenenfalls töten zu können") rangieren als bevorzugte Reaktionsweisen vor politischem Engagement.

(7) Die bei den Jugendlichen vorherrschende Einstellung zu Krieg und Frieden läßt sich ohne große Schwierigkeiten auf den gemeinsamen Nenner „Nuklearpazifismus" bringen: Atomkriege lassen sich durch nichts rechtfertigen, „Lieber tot als rot" erscheint als obsolete Maxime, die Doktrin der nuklearen Abschreckung wird abgelehnt.

(8) Aus dieser polit-moralischen Orientierung resultiert aber offensichtlich nicht zwangsläufig eine positive Einstellung gegenüber der Friedensbewegung. Relativ viele Jugendliche offenbaren – trotzdem – eine mehr oder weniger kritische Distanz zu ihr. Neben den schon genannten Abwehr- und Fluchttendenzen liegen dieser Einstellung wahrscheinlich vor allem negativ gefärbte Wahrnehmungsweisen der friedensbewegten AktivistInnen und ihrer Aktionsformen zugrunde.

(9) Der von der bundesweiten Befragung ermittelte Befund, daß das Wissen über die atomare Bedrohung die Bereitschaft zum politischen Engagement in der Friedensbewegung fördere, konte durch die Göttinger Befragung *nicht* bestätigt werden. Auch die gegenteilige Auffassung findet keine Bestätigung in den Göttinger Daten. Wissen über den militärischen

Atomkomplex und Einstellung gegenüber der Friedensbewegung erscheinen hier vielmehr als unabhängig voneinander (vgl. *Zweigenhaft* u. a. 1986).
(10) Jugendliche, die sich als AktivistInnen oder als SympathisantInnen der Friedensbewgung zu erkennen geben, zeigen in – noch – höherem Ausmaß „Angst vor den Freunden", d. h. sie bezeichnen – noch – häufiger die USA als den Staat, von dem am ehesten der Einsatz von Atomwaffen drohe.
(11) Von allen – innerhalb der Stichprobe der Jugendlichen verglichenen – Gruppierungen unterscheiden sich Mädchen und Jungen am stärksten in ihren Antworten. Mädchen – als Gruppe – haben weniger exaktes Wissen über den militärischen Atomkomplex, halten einen Atomkrieg für wahrscheinlicher, haben eine noch ausgeprägtere und eindeutigere nuklearpazifistische Einstellung und sind der Friedensbewegung gegenüber positiver eingestellt.

10. Einige pädagogische Folgerungen

Zusammengefaßt ergeben sich aus diesen Befunden hauptsächlich folgende Folgerungen für den friedenspädagogischen Unterricht: Friedenspädagogisch orientiertes didaktisches Handeln sollte sich nicht auf die sozialwissenschaftlich orientierten und in der Regel „wertbewußteren" und erlebnisnäheren Fächer beschränken. Das Thema „militärische Nutzung der Kernenergie" eignet sich besonders gut, um *sozial- und humanwissenschaftlich orientierte Zugriffsweisen mit naturwissenschaftlicher Wissensvermittlung und Analyse zu verbinden.* Ein solches integratives Herangehen impliziert auch, daß exaktes Wissen, und zwar nicht nur über die Größe des nuklearen Vernichtungspotentials und das Ausmaß der Bedrohung, vermittelt wird, sondern auch über Chancen für eine friedliche Konkurrenz der – immer noch – gegensätzlichen politischen Systeme auf unserem Planeten und über internationale Entwicklungen, die diese Chancen vergrößern (können). Auch wenn an eine solche Vermittlung nicht unbedingt die Hoffnung geknüpft werden kann, daß die SchülerInnen dadurch zu politischem Engagement in der Friedensbewegng motiviert werden können, werden auf diese Weise doch die SchülerInnen, die sich bereits friedenspolitisch engagieren oder Tendenzen zu einem solchen Engagement haben, mit Argumenten ausgerüstet, die sie – vor den anderen und vor sich selbst – nicht mehr als sektiererische „Hysteriker" und „Angstmacher" erscheinen lassen. Damit ist *das Thema „Betroffenheit"* keineswegs ad acta gelegt. Auch „Erlebnisliteraur" in der Art von „Die Kinder von Schewenborn" und um Realitätsnähe bemühte Filme wie „Wargame" können und sollen in einem solchen Unterricht – dosiert – eingesetzt werden, vorausgesetzt allerdings, einige Vorbedingungen werden beachtet und eine angemessene didaktisch-methodische Einbettung erfolgt. Bevor die SchülerInnen mit „Erlebnisliteratur" oder entsprechenden Filmen konfrontiert werden, *sollte erkundet werden, welche Erfahrungen sie mit dem Thema bereits gemacht und wie sie diese verarbeitet haben.* Dies gilt selbstverständlich für jeden Unterrichtsgegenstand, hat aber für ein emotionsgeladenes Thema wie „Atomkrieg" ganz besondere Bedeutung, weil hier wahrscheinlich ein besonders großes Risiko

besteht, daß statt motivierender Betroffenheit Übersättigung und Abwehr hervorgerufen oder Abstumpfungen bewirkt werden.
Wesentlich schwieriger dürfte es für LehrerInnen sein, eine zweite und keineswegs unwesentlichere Voraussetzung bei den SchülerInnen angemessen einzuschätzen: ob alle Heranwachsenden, denen auf diese Weise die ungeheure Bedrohung durch einen Atomkrieg quasi-sinnlich und quasi-ichhaft erfahrbar gemacht wird, ausreichend belastbar sind. Auf jeden Fall sollte im Unterricht *genügend Zeit und vertrauensvolles Klima* gegeben sein, damit sich die SchülerInnen – lektürebegleitend oder direkt anschließend an das Filmerlebnis – *intensiv austauschen und kathartisch entlasten können.* Aber der Unterricht sollte auch nicht bei einer solchen expressiv-erlebnishaften Behandlung des Themas stehenbleiben. Zusätzlich zu der schon geforderten fachübergreifenden, eher kognitiv orientierten Behandlung des Themas *sollten gehbare Wege eines friedenspolitischen Engagements aufgezeigt werden* (vgl. *Verres, Verres-Muckel* 1987), wozu m. E. auch gehört, daß Berührungsängste gegenüber der Friedensbewegung abgebaut und das offene Gespräch mit friedensbewegten AktivistInnen herbeigeführt werden sollten.
Durchaus im Einklang mit der geforderten *integrativen* Herangehensweise steht schließlich die Empfehlung, die die stark differierenden Antwortprofile von Mädchen und Jungen nahelegt: *die unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Zugangs- und Verarbeitungsweisen zu berücksichtigen* und gleichgewichtig zur Geltung kommen zu lassen, und zwar nicht nur, um unterrichtliche Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen zu gewährleisten, sondern auch um zu verhindern, daß intellektualisierende Abwehr oder selbstgenügsame Gefühlsäußerung die Oberhand gewinnen. Oder, um es positiv auszudrücken: Wenn es zutrifft, daß friedenspolitisches Engagement nur dann zustande kommt, wenn „mensch" sich die Gefühle der Bedrohung zugesteht (vgl. *Thearle/Weinreich-Haste* 1987), und wenn akzeptiert wird, daß zum friedenspolitischen Engagement auch Überzeugungsarbeit und solides Orientierungswissen gehört, dann sollte im friedenspädagogischen Unterricht *eine Synthese der „weiblichen" und „männlichen" Zugangs- und Verarbeitungsweisen* angestrebt werden.

Anmerkungen

1 Der vollständige Untersuchungsbericht kann beim Verfasser angefordert werden. (Bitte DM 5,– in Briefmarken beifügen!)
2 Graudenz und Randoll (1987, S. 24 f.) haben bei der Befragung einer AbiturientInnen-Stichprobe eine ähnliche „Kommunikationshierarchie" festgestellt. Interessant erscheint auch der Befund dieser PsychologInnen, daß eine VergleichsGruppe von befragten BerufsschülerInnen generell wesentlich weniger von Gesprächen über die atomare Bedrohung berichtet hat.
3 Vermutlich steckt in der Bedrohungshierarchie der „Bundesweiten Befragung" eine friedensbewegte „Schiefe". Denn die Stichprobe der „Bundesweiten Befragung" rekrutierte sich hauptsächlich aus der friedensbewegten Szene. 36% der „bundesweit Befragten" gaben so auch an, daß sie und/oder ihre Eltern bereits an Aktvitiäten der Friedensbewegung teilgenommen haben. Aber nur 3% der von uns befragten SchülerInnen (s. u.) bezeichnen sich als friedensbewegte AktivistInnen.

4 Unsere Schülerstichprobe liegt mit dieser Auffassung im Bundestrend (vgl. SINUS-Umfrage 1988, veröffentlicht im Stern Nr. 44 vom 27. 10. 1988).
5 Zu berücksichtigen ist allerdings, daß die Meinungsbefragung der Bundeswehrangehörigen schon 1982 durchgeführt wurde, also vor der von Gorbatschow initiierten Entspannungsphase. Vermutlich hat die „nukleare Wehrbereitschaft" zwischenzeitlich bei den Soldaten der Bundesrepublik noch weiter abgenommen.
6 Alle Gruppenvergleiche wurden mit dem im „heda-Programm" (Jörg Schlömerkemper) enthaltenen Chi-quadrat-Test durchgeführt.

Literatur

Biermann, Renate, Biermann, G. 1988. Die Angst unserer Kinder im Atomzeitalter. Frankfurt/M.: Fischer TB 4280.

Böhm, A. 1988. Der Unfall von Tschernobyl, Umweltbelastungen und Atomkriegsdrohung – Wie leben die Berliner damit? In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 2/88, S. 157–169.

Boehnke, Kl., Macpherson, M. J., Meador, Margarete, Petri, H. 1988. Leben unter atomarer Bedrohung – zur Bedeutung existentieller Ängste im Jugendalter. In: Gruppendynamik 4/88, S. 429–452.

Boehnke, Kl., Macpherson, M. J., Meador, Margarete, Petri, H. 1989. Atomare Bedrohung und psychische Gesundheit. In: A. Böhm u. a. (Hrsg.). Angst allein genügt nicht – Thema: Umweltkrisen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 151–178.

Braun, H., Fricke, W., Klein, P. 1984. Erziehung in der Bundeswehr. München: SOWI.

Graudenz, Ines, Randoll, D. 1987. Erleben der atomaren Bedrohung – Ergebnisse aus der Erprobung eines Befragungsinstruments. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt/M.

Petri, H. u. a. 1986. Bedrohtheit bei Jugendlichen. In: psychosozial 9 (29), S. 62–71.

Sommers, F. G. u. a. 1985. Children's Mental Health and the Threat of Nuclear War: A Canadian Pilot Study. In: Impact of the Threat of Nuclear War on Children and Adolescents. Boston: IPPNW, S. 61–93.

Thearle, Leila, Weinreich-Haste, Helen 1987. Ways of Dealing with the Nuclear Threat: Coping and Defense among British Adolescents. In: International Journal of Mental Health 15, S. 126–142.

Tizard, Barbara 1984. Problematic Aspects of Nuclear Education. In: Harvard Educational Review 54 (3), S. 271–281.

Wrightsman, L. S. 1970. Parental Attitudes and Behaviors as Determinants of Children's Responses to the Threat of Nuclear War. In: Roberta S. Sigel (ed.): Learning about Politics. New York, S. 142–147.

Zweigenhaft, R. L. 1986. Nuclear Knowledge and Nuclear Anxiety: A Cross-Cultural Investigation. In: Journal of Social Psychology 126 (4), S. 473–484.

Günter Schreiner, geb. 1942, Prof. Dr. phil.; Dipl.-Psych.; seit 1969 am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen forschend und lehrend tätig.
Anschrift: Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 3400 Göttingen