

Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 53

Marianne Müller-Brettel

**FRIEDEN UND KRIEG IN DER
PSYCHOLOGISCHEN FORSCHUNG**

Historische Entwicklungen, Theorien und Ergebnisse

**Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Berlin 1995**

**GW ISSN 0173-3842
ISBN 3-87985-046-1**

E 96/727 + 3

(3. Zy.)

Materialien aus der Bildungsforschung

In dieser Reihe veröffentlicht das Institut für Bildungsforschung technische Berichte und andere Materialien aus der Forschung, die in der Regel keine abgeschlossenen Forschungsberichte sind, aber dem jeweils interessierten Fachpublikum zugänglich gemacht werden sollen.

Bestellungen werden erbeten an die Verwaltung des Instituts bei gleichzeitiger Überweisung von DM 32.– (einschließlich 7% Mehrwertsteuer) auf das Konto Nr. 0910005885 der Berliner Sparkasse, BLZ 100 500 00.

Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit Zustimmung des Instituts gestattet.

©1995 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-14195 Berlin.

GW ISSN 0173-3842
ISBN 3-87985-046-1

D-188

INHALTSVERZEICHNIS

Zusammenfassung/Summary	VIII
Einleitung	X
1. Frieden, Friedenspolitik und Friedensforschung	1
Definitionen	1
Friedenspolitik, Friedensbewegung, Friedensforschung .	2
Die Bedeutung der Psychologie für die Friedens- forschung	6
2. Psychologie und Friedensforschung	10
Psychologie und Politik	10
Individuelle Merkmale und politische Strukturen	10
Wertfreiheit	11
Wissenschaftliche Arbeit und Politik	12
Psychologismus	13
Verantwortung der PsychologInnen	15
Gegenstandsbestimmung einer Friedenspsychologie und friedenspolitisches Engagement von PsychologInnen	20
Wörterbücher	20
Inhaltliche Ansätze	22
Friedenspolitisches Engagement in amerikanischen und internationalen Organisationen	24
Friedenspolitisches Engagement der Psychologie- verbände	26
3. Ergebnisse psychologischer Forschung zum Thema	
Frieden und Krieg	29
Quantitative Entwicklung	29
Bibliographie Friedenspsychologie	29
Entwicklungsverlauf	31
Inhaltliche Entwicklung	32
Beiträge bis zum Ende des Ersten Weltkrieges	32

Die 30er Jahre und der Zweite Weltkrieg	34
Friedenspsychologische Forschung nach 1945	37
Vietnamkrieg und atomare Bedrohung	39
Psychologie und das Thema Frieden in der Bundes- republik	40
4. Entwicklungspsychologische Perspektiven	47
Kriegsängste	47
Angst in Kriegszeiten	47
Angst in Friedenszeiten	49
Einstellungen und Vorstellungen von Frieden und Krieg ..	54
Definitionen von Frieden und Krieg und Vorstellungen über Kriegsursachen und Friedenspolitik	54
Einstellungen zu Frieden, Wehrdienst und Krieg	57
Sozialisation	59
Sozialisation durch Krieg	59
Sozialisation bellizistischer und pazifistischer Handlungspotentiale	63
Zusammenfassung	64
5. Subjektive Faktoren der Rüstungsdynamik	67
Militärangehörige	68
Wehrdienstmotivation	68
Einstellungen der Soldaten und Zufriedenheit mit Bedingungen im Militär	69
Kampftrieb, Aggression, Faszination der Waffen	70
Militärische Normen und Kultur	71
Militärische Sozialisation	72
Wehrdienstverweigerung und Desertion	74
Rüstungsproduzenten und Rüstungsexperten	76
Politiker	79
Bevölkerung	81
6. Gewalt und Gewaltlosigkeit	86
Gewalt - individuelles Verhalten oder soziales	

Konstrukt?	86
Alternative gewaltfreie Konfliktlösung	92
7. Entstehungsbedingungen der Friedenspsychologie:	
Psychologische Forschung im Ersten Weltkrieg	98
Die Situation der Psychologie zu Beginn des 20. Jahr-	
hunderts. Ein historischer Exkurs	99
Organisatorische Entwicklung	101
Hochschulen	101
Psychologenvereinigungen	104
Zeitschriften	109
Inhaltliche Entwicklung	112
Scientometrie	112
Vorgehen	115
Kategorien	117
Quantitative Entwicklung	122
Psychologische Beiträge zum Ersten Weltkrieg	126
Ergebnisse und Auswirkungen der psychologischen	
Forschung im Ersten Weltkrieg	135
8. 100 Jahre psychologische Forschung zu Frieden und	
Krieg: Bilanz und Ausblick	145
Aufgaben einer Friedenspsychologie und die vorherr-	
schenden Paradigmen der Sozialpsychologie	145
Konstruktivistische Entwicklungspsychologie und	
Kulturpsychologie als theoretische Grundlage einer	
Friedenspsychologie	152
Artefakte und Symbole	155
Konfliktbewältigung	161
Animismus, Artifzialisismus und Magie	167
Literaturverzeichnis	175
Tabellen 1-8	
Abbildungen 1-10	
Anhang I	
Anhang II	

ZUSAMMENFASSUNG

Die psychologischen Untersuchungen zu Frieden und Krieg seit dem Ersten Weltkrieg wurden analysiert. Historisch gesehen konnte sich die Friedenspsychologie im Unterschied zur Militärpsychologie als wesentlicher Bestandteil der Psychologie nicht etablieren. Da die mit Frieden und Krieg im Zusammenhang stehenden psychischen Prozesse nicht nur individuelle, sondern wesentlich kollektive psychische Phänomene betreffen, war die Entwicklung der Psychologie nach dem Ersten Weltkrieg zu einer ahistorischen, individuum-zentrierten und nomothetischen Wissenschaft für die Analyse dieser Prozesse nicht förderlich. Die Ergebnisse bisheriger entwicklungs- und sozialpsychologischer Forschung machen deutlich, daß Angst und das Bedürfnis zu einer Gruppe zu gehören, wesentlich stärkere Motive für die Wehr- und Kriegsbereitschaft sind als aggressive Dispositionen. Die Schwierigkeit gewaltfreie Konfliktlösungen zu praktizieren und Frieden als Normalzustand zwischen Staaten zu etablieren, liegt somit weniger an der Biologie des Menschen als vielmehr an seiner Geschichte und Kultur. Denn eine pazifistische Sozialisation ist in unserer Gesellschaft aufgrund der bellizistischen Strukturierung von Raum (Ländergrenzen, Nationaldenkmäler usw. hängen mit Kriegen zusammen) und Zeit (Geschichte als Abfolge von Kriegen) nur schwer möglich. Individuell werden die mit Frieden und Krieg zusammenhängenden Prozesse nur partiell und verzerrt erfahren. Sie können in ihrer Gesamtheit nur abstrakt auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse verstanden werden. Das weitgehende Fehlen solcher Erkenntnisse bei Journalisten, Lehrern und Eltern führt aber dazu, daß Frieden und Krieg meist nicht objektiv und rational, sondern irrational - im Piagetschen Sinne animistisch, artifizialistisch und magisch - interpretiert und erlebt werden.

SUMMARY

Psychological peace and war research since the First World War is analyzed. Historically, peace psychology, contrary to military psychology, could not be established as a substantial part of psychology. Because the processes concerning peace and war are mainly collective and not individual by nature, the development of psychology as an ahistoric, individually centered and nomothetic science after the First World War, restricted the possibility to investigate these psychological factors. Results of developmental and social psychological research indicate, that anxiety and the need to belong to a group are stronger motives to participate in military service and in war than aggressive dispositions. The difficulty to find nonviolent solutions for conflicts and to establish peace is caused therefore by our history and culture, not by our biology. In our society space and time are structured mainly by war, not by peace (most of all frontiers, national symbols, and historical events are related to war). Individuals experience peace and war only partially and often distorted. Consequently, to understand the structure of these social processes, scientific knowledge is necessary. The lack of this knowledge among journalists, teachers, and parents often does not cause rational and objective, but irrational - in the sense of Piaget "animistische", "artifizialistische" and "magische" - interpretations and experiences of peace and war.

EINLEITUNG

Was hat Psychologie mit Friedensforschung zu tun? Kann die Frage "ist der Mensch friedensfähig" mit Hilfe psychologischer Forschung beantwortet werden? Frieden und Krieg sind gesellschaftliche Prozesse und ihre Untersuchung ist primär Gegenstand der politischen Wissenschaften. Die Friedensforschung hat aber auch gezeigt, daß für die Schaffung eines gesellschaftlichen Zustandes Frieden und die Verhinderung von Kriegen neben politischen, rechtliche, ökonomische, ökologische und individuelle Faktoren eine große Rolle spielen. So sind nicht nur die Analyse zwischenstaatlicher Beziehungen und innerstaatlicher Bedingungen, sondern auch intraindividuelle Strukturen und interindividuelle Interaktionen für die Friedensforschung relevant. In der Erforschung dieser intra- und interindividuellen Bedingungen liegt der Beitrag der Psychologie. Denn es sind Individuen, die als Politiker, als Mitglieder der Friedensbewegung oder als stimmberechtigte Bürger versuchen, durch politische Maßnahmen den Frieden zu sichern. Es sind Individuen, die vom Rentner bis hin zum Kindergartenkind Angst vor atomarer Bedrohung und Krieg haben. Es sind Individuen die als Politiker Kriegsentscheidungen treffen, als Bürger diese unterstützen und als Zivilisten in Luftschutzbunkern oder als Soldaten in Schützengräben den Krieg ertragen. Fragen wie "warum gibt es so wenig Proteste gegen den Krieg, obgleich doch alle für Frieden sind", "warum ist es so schwierig, Feindbilder abzubauen" oder "warum gelingt es nur selten internationale Konflikte mit politischen Mitteln zu lösen" können nicht beantwortet werden, wenn ausschließlich die ihnen zugrunde liegenden gesellschaftlichen und politischen Prozesse untersucht werden und die Akteure dieser Prozesse, nämlich die Individuen, unberücksichtigt bleiben. Ein grundsätzliches Problem besteht darin, daß Prozesse wie Frieden und Krieg auf der gesellschaftlichen Ebene stattfinden, Erfahrungen damit aber immer nur auf einer individuellen Ebene gemacht werden können, auf der sich die Gesetzmäßigkeiten und

Strukturen dieser Prozesse nur partiell, verzerrt und diskontinuierlich widerspiegeln.

Obgleich die Relevanz der Psychologie für die Friedensforschung weder von PolitikerInnen, FriedensforscherInnen noch von PsychologInnen bestritten und die Problematik von PsychologInnen seit rund 100 Jahren nicht nur diskutiert wird, sondern psychologische Untersuchungen auch eine Reihe von Ergebnissen hervorgebracht haben, die die Bedeutung subjektiver Faktoren im Zusammenhang mit Friedenspolitik, Entmilitarisierung, Rüstungsdynamik und Kriegsursachen erhellen, gibt es kein eigenständiges Forschungsgebiet Friedenspsychologie, weder als Subdisziplin, noch als Teil der Sozialpsychologie oder der Politischen Psychologie. Die geringe Beachtung der politischen Dimension menschlicher Existenz und die untergeordnete Rolle, die die Psychologie umgekehrt in politischen Zusammenhängen spielt, zeigt sich auch quantitativ in Bezug auf die Anzahl von Veröffentlichungen zur Friedensthematik. Der Anteil friedenspsychologischer Literatur ist mit zwei Promille verschwindend gering und ihre Verteilung über die einzelnen Zeiträume ist diskontinuierlich: während international gesehen die psychologische Literatur stetig steigt, bilden Publikationen zum Thema Frieden und Krieg eine mehrgipfelige Kurve mit Spitzen in den beiden Weltkriegen, in den 30er Jahren, Mitte der 60er und 70er Jahre sowie einen steilen Anstieg in den 80er Jahren. Die quantitative Entwicklung unterstützt die Annahme, daß Friedenspsychologie kein fester Bestandteil psychologischer Forschung ist, sondern ein Randgebiet darstellt, das meist als Reaktion auf äußere politische Ereignisse erforscht wird.

Die Mehrzahl friedenspsychologischer Untersuchungen befaßt sich mit der Analyse intraindividuelle Merkmale wie politische Einstellungen, Vorurteile und politische Motivationen, sowie mit der Analyse interindividueller Interaktionen wie der Kommunizierung von Ideologien, dem politischen Verhalten, der Gruppendynamik in Verhandlungs- und Entscheidungssituationen und Modellen gewaltfreier Kon-

fliktbewältigung. Dabei machen rein quantitativ die aus der amerikanischen Sozialpsychologie stammenden Untersuchungen über politische Einstellungen und Vorurteile den größten Teil der Forschung aus. Eine weitere, zahlenmäßig wesentlich kleinere Gruppe von Untersuchungen sind die vor allem aus der deutschsprachigen Entwicklungspsychologie und Handlungstheorie stammenden Arbeiten über die Entwicklungsbedingungen friedensrelevanter Handlungspotentiale, sowie über das Zusammenwirken individueller und gesellschaftlicher Faktoren im Hinblick auf die Anwendung von Gewalt, die Wehrbereitschaft und die Sozialisation pazifistischen oder belligerenten Verhaltens.

Die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse psychologischer Friedensforschung steht vor der Schwierigkeit ein heterogenes, wenig systematisiertes Forschungsfeld beschreiben zu müssen. Aufgrund der geringen Konsolidierung dieses Gebietes ist eine systematische Darstellung der Forschungsergebnisse kaum möglich. Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, daß Frieden nur selten unabhängig von seinem Gegensatz, dem Krieg untersucht wird. Das Konstrukt eines positiven Friedens, der nicht als Gegensatz zu oder Abwesenheit von Krieg bestimmt wird, finden wir nur in wenigen Arbeiten. Die Schwierigkeit der Trennung von Frieden und Krieg wird auch an dem Verhältnis der Friedenspsychologie zur Militärpsychologie deutlich, die sich im Unterschied zur Friedenspsychologie als eigenständiges Fachgebiet innerhalb der Psychologie und als Berufsfeld für Psychologen und Psychologinnen seit dem ersten Weltkrieg etablieren konnte. Die Grenzen zwischen beiden Gebieten sind oft fließend und Untersuchungen über Auswirkungen des Krieges auf Zivilisten und Soldaten, ebenso wie Untersuchungen zum sozialen Verhalten in Konflikten, die im Auftrag des Militärs durchgeführt wurden, erbrachten wichtige Ergebnisse auch für die Friedensforschung. Eine Aufarbeitung der Friedenspsychologie ist daher nicht möglich, ohne auf die Militärpsychologie einzugehen, sie wird berücksichtigt, soweit sie für die Entwicklung der Friedenspsychologie von Bedeutung ist.

In der vorliegenden Arbeit werden, ausgehend von der Aufgabenstellung der Psychologie innerhalb der Friedensforschung exemplarisch anhand ausgewählter Inhaltsbereiche, sowie historischen und theoretischen Problemen, Ergebnisse der bisherigen psychologischen Forschung zu Frieden und Krieg unter dem Gesichtspunkt diskutiert, welchen Beitrag die Psychologie zur Klärung der mit Frieden und Krieg im Zusammenhang stehenden psychischen Prozesse leisten kann und geleistet hat, welche Probleme bis heute offen geblieben sind und welche wissenschaftsinternen und wissenschaftsexternen Bedingungen friedenspsychologische Untersuchungen gefördert und welche sie behindert haben. Die Arbeit konzentriert sich auf die Entwicklung der psychologischen Friedensforschung in Deutschland und den USA. Die Entwicklungen in England, Frankreich und Italien werden am Rande berücksichtigt.

Im ersten Kapitel werden Fragen der Geschichte und Begriffsbestimmung von Friedensforschung und Friedenspsychologie erörtert. Es wird aufgezeigt, daß vor allem in neuerer Zeit der subjektive Faktor in der Friedensforschung eine wichtige Rolle spielt und seit Beginn dieses Jahrhunderts FriedensforscherInnen immer wieder auf die Bedeutung der Psychologie hingewiesen haben. Im zweiten Kapitel werden einige Aspekte des Verhältnisses von Psychologie und Politik diskutiert, wie das Verhältnis von individuellen Merkmalen und politischen Strukturen, die Forderung nach Wertfreiheit der Wissenschaft, Probleme des Psychologismus und das Problem der gesellschaftlichen Verantwortung von PsychologInnen. Anschließend werden Definitionen einer Friedenspsychologie und Gegenstandsbestimmungen einer psychologischen Friedensforschung und das friedenspolitische Engagement von PsychologInnen und Psychologenverbänden beschrieben. Im dritten Kapitel wird die quantitative Entwicklung der friedenspsychologischen Literatur seit Beginn dieses Jahrhunderts und daran anschließend die einzelnen Phasen der inhaltlichen Entwicklung dargestellt. In den folgenden drei Kapiteln werden exemplarisch anhand der Arbeiten zu einzelnen ausgewählten Themenbereichen wie ent-

wicklungspsychologische Perspektiven von Frieden und Krieg, subjektive Faktoren der Rüstungsdynamik, Gewalt und Gewaltlosigkeit, die Ergebnisse und Erkenntnisse, sowie die Lücken und Grenzen bisheriger friedenspsychologischer Forschung diskutiert.

Im siebten Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie der Widerspruch zwischen der Bedeutung, die sowohl von der Politik wie auch von der Friedensforschung "menschlichen" Faktoren bei der Stiftung und Erhaltung von Frieden und der Entstehung von Kriegen zugeschrieben wird, und der Spärlichkeit der Ressourcen, die für die Erforschung dieser Faktoren eingesetzt werden, zu erklären ist und warum die Politik, insbesondere die Friedenspolitik, nicht wie zum Beispiel die Schule, der Betrieb oder das Militär zu einem wichtigen Anwendungsgebiet der Psychologie wurde. Anhand der Entwicklung der psychologischen Beiträge zum Ersten Weltkrieg werden die Entstehungsbedingungen einer Friedenspsychologie beschrieben, indem die Wechselwirkung zwischen äußeren politischen Ereignissen, Disziplinentwicklung und Forschungsergebnissen untersucht wird. Die möglichen Zusammenhänge zwischen dem weitgehenden Scheitern, das Kriegsgeschehen mit massenpsychologischen Ansätzen empirisch zu analysieren, und der Etablierung der Sozialpsychologie über einen ahistorischen und akulturellen Ansatz in den 30er Jahren und die Begrenztheit einer solchen individuumzentrierten Sozialpsychologie für die Analyse der, für die Friedenspsychologie ebenfalls relevanten kollektiven Prozesse, wie kollektives Verhalten, die Entstehung kollektiver Vorstellungen oder die Tradierung historisch-kultureller Bewußtseinsinhalte, werden diskutiert.

Im Schlußkapitel wird anhand des psychogenetischen Ansatzes von Piaget und des handlungstheoretischen Ansatzes der Kulturpsychologie von Boesch aufgezeigt, daß die konkreten Handlungszusammenhänge, in denen in unserer Kultur Erfahrungen mit Frieden und Krieg erworben werden können, meist eine adäquate Adaption und Konstruktion dieser Prozesse, die nicht nach mechanischen Gesetzen ablaufen und daher

sowohl intellektuell wie auch affektiv in ihrer Gesamtheit nur durch Abstraktion sowohl von der konkreten Wahrnehmung und dem alltäglichen Erleben (kognitive Ebene) wie auch von den eigenen Impulsen und Wünschen (affektive Ebene) verstanden werden können, eher verhindern als fördern. Zum einen sind die Möglichkeiten konkrete Erfahrungen mit Frieden und Krieg zu machen dadurch eingeschränkt, daß Individuen immer nur mit einzelnen Segmenten dieser Prozesse, das heißt mit einzelnen Ereignissen, Auswirkungen oder Berichten von Frieden und Krieg in Berührung kommen. Zum anderen erfahren Individuen Frieden und Krieg häufig vermittelt anhand von Spuren in ideellen oder materiellen Artefakten, wie zum Beispiel Sagen, Mythen, Normen, oder Denkmälern. In diesen aber sind in unserer Gesellschaft fast ausschließlich Spuren vergangener Kriege substantiiert, das heißt, die kulturelle Strukturierung von Raum und Zeit in Bezug auf Frieden und Krieg ist keine pazifistische, sondern eine primär bellizistische. Somit werden sowohl aufgrund der konkreten segmentierten Erfahrung wie auch aufgrund der symbolischen bellizistisch geprägten Erfahrung die mit Frieden und Krieg im Zusammenhang stehenden Prozesse und Zustände nur unvollständig und oft verzerrt adaptiert und konstruiert. Eine Adaption und Konstruktion auf der für das Verständnis dieser komplexen dynamischen Vorgänge notwendigen formal-logischen Ebene wird dadurch erschwert, daß die dafür notwendigen wissenschaftlichen Erkenntnisse aufgrund der gegenwärtigen Begrenztheit der Friedensforschung in der Regel nicht vorhanden sind. Damit bleibt der Großteil der Adaptions- und Konstruktionsprozesse in Bezug auf Frieden und Krieg auf der prä-operationalen oder konkret-operationalen Entwicklungsstufe stehen. Zum Schluß wird an einigen Beispielen aufgezeigt, wie diese kulturell-historisch bedingten Einschränkungen des Handlungskontextes sowohl intellektuell wie auch affektiv zu animistischen, artifiziellen und magischen Interpretationen und Erleben der mit Frieden und Krieg im Zusammenhang stehenden Prozesse und Zustände führen.

1. FRIEDEN, FRIEDENSPOLITIK UND FRIEDENSFORSCHUNG

Definitionen

Frieden ist ein vieldeutiger Begriff, dessen Alltagsbedeutung von der Beschreibung einer individuell empfundenen Stimmungslage ("es ist friedlich") über die Charakterisierung verschiedener individueller oder kollektiver Eigenschaften und Verhaltensweisen ("friedlicher Mensch", "friedliche Gesellschaft") bis hin zur Bestimmung eines politischen Zustandes ("Frieden als Gegensatz zum Krieg") reicht. Auch in Enzyklopädien finden wir unterschiedliche Definitionen, je nachdem welche Aspekte von Frieden besonders herausgehoben werden. So wird soziologisch Frieden definiert als "Zustand eines verträglichen und gesicherten Zusammenlebens von Menschen sowohl innerhalb sozialer Einheiten als auch im äußeren Verhältnis von Gruppen, Gesellschaften oder Organisationen" (Brockhaus Enzyklopädie 1988, S. 660), politologisch als "Zustand in den Beziehungen zwischen Völkern und Staaten, der den Krieg zur Durchsetzung der Politik ausschließt" (Kleines politisches Wörterbuch, 1973, S. 239) und juristisch als "... der innerhalb einer Gemeinschaft von Rechtssubjekten wie auch zwischen solchen Gemeinschaften bestehende Zustand eines geordneten Miteinanders, in dem beim Ausgleich bestehender Interessengegensätze auf Gewaltanwendung verzichtet wird" (Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Band 9, 1973, S. 433). Auf die Komplexität des Begriffes Frieden verweisen auch Lippert und Wachtler (1988). Sie unterscheiden auf der Ebene der Begriffsbildung philosophische, theologische, politologische (vormals etatistische), soziologische und anthropologische Kategorien und auf der Ebene der Entwicklung von Friedensmodellen politische (Kant; Weltregierung; Gleichgewicht der Mächte), ökonomisch-technologische (Rousseau; Fichte; neutrale, demokratische Ökorepubliken) und sozio-kulturelle (Psychoanalyse, Neuregelung des Lebens unter den Bedingungen eines durch die ökonomische Überschußproduktion vernünftig gewordenen Lustprinzips als nichtaggressive, freundschaftlich verbundene Menschen) Strukturmodelle.

Seit es schriftliche Überlieferungen gibt, finden wir Äußerungen zum Frieden und Überlegungen, ob Frieden als dauerhafter Zustand wünschenswert und möglich ist (Eichelberger, 1987). Die Mehrzahl der seit der Antike entwickelten Vorschläge für einen Weltfrieden beruhen auf der Schaffung größerer politischer Einheiten, denen sich die einzelnen Gesellschaften entweder durch Zwang, wie bei der Bildung von Weltimperien, oder durch freiwilligen Zusammenschluß, wie bei der Errichtung eines Weltschiedsgerichts oder einer Weltregierung, unterordnen (Spalt, 1990; Coulmas, 1990). Modelle eines freiwilligen Zusammenschlusses werden seit dem 14. Jahrhundert, zum Beispiel von Dante, Pierre Dubois und Erasmus von Rotterdam, entworfen. Comenius (1592-1670) forderte ein Friedensgericht, das dafür zu sorgen hat, daß sich nirgends ein Volk gegen das andere erhebe oder daß jemand hervortreten wage, der den Kampf oder die Herstellung der Waffen lehrt, daß es keine Schwerter und Spieße mehr gebe, die nicht zu Pflugschaften und Sicheln umgeschmiedet worden sind. Aus Geschützen wollte er Glocken gießen lassen, "um die Menschen zusammenzurufen oder Musikinstrumente, damit alles dem Lobpreis Gottes diene" (Korthaase, 1992, S. 161). Beruhten die Friedensvorstellungen bis zum 18. Jahrhundert vorwiegend auf einer theologischen Argumentation, so wird in der Aufklärung ein Bezug hergestellt zwischen innerer gesellschaftlicher Verfassung und politischen Außenbeziehungen (Sandkühler, 1990). Danach eröffnet erst die Überwindung sozialer Gegensätze im Inneren die Möglichkeit, die Kriegsgefahr zu bannen und das Vorhandensein einer republikanischen Verfassung wird zur Voraussetzung für die Realisierung eines ewigen Friedens (Kant, 1958).

Friedenspolitik, Friedensbewegung, Friedensforschung

Charakteristisch für alle diese Vorstellungen und für die Friedensforschung insgesamt, ist der enge Zusammenhang zwischen Analyse und praktischer Politik. Im letzten Jahrhundert wurden konkrete Friedenspläne auch von Regierenden wie Napoleon III oder Zar Nikolaus II entworfen. Letzterer brachte auf der Haager Friedenskonferenz von 1899 eine

Abrüstungs- und Rüstungsbeschränkungsinitiative ein, die eine Verringerung oder zum mindesten ein Einfrieren des Bestandes an Land- und Seestreitkräften sowie Militärbudgets und das Verbot der qualitativen Verbesserung existierender, wie der Entwicklung neuer Waffensysteme, enthielt (Schütz, 1980). Neben diesen staatlichen Initiativen entstanden gegen Ende des 19. Jahrhunderts mehrere, ihrer Herkunft und Zielsetzung nach, unterschiedliche Friedensbewegungen. Ihr Spektrum reichte von der religiös gebundenen katholischen Friedensbewegung (Höfling, 1980) über den von Intellektuellen und Teilen der Frauenbewegung und der Arbeiterbewegung unterstützten Antimilitarismus, der sich mit der 1904 gegründeten Internationalen Antimilitaristischen Vereinigung (I.A.M.V.) vor allem in Holland, in den 30er Jahren auch in Frankreich etablierte (Jochheim, 1977), bis hin zum radikalen Pazifismus, der in Deutschland 1921 mit der Gründung des Friedenskartells (DFK) eine organisatorische Vereinheitlichung aller pazifistischen Bewegungen anstrebte (Lütgemeier-Davin, 1982). Allerdings spielte die deutsche Friedensbewegung im Unterschied zur holländischen oder französischen immer eine untergeordnete Rolle. Sie wurde von der herrschenden politischen Kultur bekämpft und konnte weder bei den Jugendorganisationen, wo das Militär eine wichtige Rolle spielte, noch an den Universitäten Unterstützung finden (Chickering, 1975). Die gesellschaftspolitischen Vorstellungen deutscher Intellektueller, beeinflusst durch philosophische Strömungen des 19. Jahrhunderts wie Idealismus und Nihilismus, waren geprägt durch Technikfeindlichkeit und Ganzheitssehnsucht (Ebrecht, 1990) auf der einen und Weltuntergangsstimmung (Vondung, 1988) auf der anderen Seite. Dieses Gedankengut bildete den Nährboden für die Überzeugung, daß der kulturelle Zerfall nur aufgehalten werden kann durch eine nationale Erhebung, was bei vielen dazu führte, den Ersten Weltkrieg als zwar grausame und schmerzliche, aber gleichzeitig notwendige und großartige gesellschaftliche Erneuerung zu begrüßen. Der Erste Weltkrieg bedeutete insgesamt ein Rückschlag für die Friedenspolitik und Friedensbewegung. In den 20er Jahren wurden die friedenspolitischen Aktivitäten wieder aufgenom-

men und die verschiedenen Strömungen der Friedensbewegung bekamen neuen Aufschwung. Gleichzeitig wurden nach dem Ersten Weltkrieg auf staatlicher Ebene, mit der Gründung des Völkerbundes, erstmals die Vorstellungen von einem kollektiven internationalen Sicherheitssystem realisiert. Trotz Völkerbund, dessen Schwäche man in den 30er Jahren vor allem auf seine Nichtbewaffnung zurückführte, konnte der Zweite Weltkrieg nicht verhindert werden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in Form der UNO erstmals ein internationales bewaffnetes Sicherheitssystem errichtet und Friedensforschung als eigenständiges Forschungsfeld konstituiert. Eine Institutionalisierung der Friedensforschung fand Mitte der 50er Jahre zuerst in den USA durch Gründung von Instituten und Zeitschriften statt. In den 60er Jahren folgten Institutsgründungen in Kanada, Holland, England und Skandinavien. In der Bundesrepublik wurde erst 1969/1970 mit der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung (DGFK) ein institutioneller Rahmen für die Friedensforschung geschaffen (Krysmanski, 1993). Bis heute ist es jedoch in der Bundesrepublik nicht gelungen, Friedensforschung zu einem festen Bestandteil des Lehr- und Forschungskanons an Universitäten zu machen oder sie in der außeruniversitären, staatlich finanzierten Forschung zu verankern. Die in der Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung vereinigten Forschungsinstitutionen sind in der Regel Stiftungen und Privatinitiativen, deren staatliche Finanzierung immer wieder neu erkämpft werden muß. Von den 17 im Handbuch Friedenswissenschaft aufgeführten bundesdeutschen Forschungseinrichtungen sind 13 gemeinnützige Vereine oder private Stiftungen, die im Unterschied zu den beiden Stiftungen öffentlichen Rechts, nämlich der Arbeitsstelle Friedensforschung Bonn (AFB) und der Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung (HSFK), nicht mit einer kontinuierlichen staatlichen Förderung rechnen können (Lammers, Battke, & Hauswedel, 1993). Zudem wurden seit Beendigung des Ost-West-Konfliktes die finanziellen Mittel für die Friedens-

forschung, ungeachtet der in Europa neu entstehenden Kriegsschauplätze, stark gekürzt.

Friedensforschung ist ein multidisziplinäres Forschungsgebiet, bei dem sich die enge Verknüpfung von Frieden und Krieg darin zeigt, daß die Grenzen zur Militärforschung oft fließend sind. Viele der Untersuchungen, wie Strategieforschung, Konversionsforschung oder empirische Untersuchungen zum Konfliktverhalten und zu Kriegsauswirkungen auf die Bevölkerung, die wichtige Ergebnisse auch für die Friedensforschung erbrachten, wurden im Auftrag des Militärs durchgeführt oder stammen direkt aus der Militärforschung. Insgesamt umfaßt Friedensforschung eine große Spanne von Themen, die von Fragen der internationalen Politik über die Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten für innergesellschaftliche Konflikte bis hin zur Friedenserziehung reicht. Entsprechend breit ist auch die Palette der beteiligten Disziplinen und es gibt fast keine Natur-, Geistes- oder Sozialwissenschaft, die nicht etwas dazubeitragen könnte. Weil die Friedensforschung wenig finanzielle Förderung erhält und institutionell kaum abgesichert ist, ist es unerlässlich, daß die Forschung zu dieser Thematik auch in den betroffenen Einzeldisziplinen stattfindet. Am stärksten vertreten ist Friedensforschung innerhalb der politischen Wissenschaften. In den anderen Disziplinen hängt es im wesentlichen von der Initiative einzelner, friedenspolitisch engagierter WissenschaftlerInnen ab, ob Projekte initiiert und Vorlesungen zur Friedensthematik angeboten werden. In der Bundesrepublik wurden in der ersten Hälfte der 80er Jahre, im Zusammenhang mit der breiten Bewegung gegen die Stationierung der Mittelstreckenraketen eine Reihe von fachspezifischen Initiativen gegründet, wie die "Deutsche Sektion der Internationalen Ärzte für die Verhütung des Atomkrieges/Ärzte in sozialer Verantwortung" (IPPNW), das "Forum Informatikerinnen und Informatiker für Frieden und gesellschaftliche Verantwortung" (FIFF), "Kulturwissenschaftler für Frieden und Abrüstung", "Pädagoginnen und Pädagogen für den Frieden", "Verantwortung für den Frieden - Naturwissenschaftler-Intiative", "Arbeits-

kreis Frieden in Forschung und Lehre an Fachhochschulen" und in der Psychologie die Initiative "Bewußtsein für den Frieden - Friedensinitiative Psychologie/Psychosoziale Berufe". Auf internationaler Ebene gibt es das "International Network of Engineers and Scientists for Global Responsibility" (INES) und für PsychologInnen "Psychologists for Peace", eine Arbeitsgruppe der "International Union of Psychological Science" (I.U.Psy.S.) und das "International Network of Psychologists for Social Responsibility". Die Beiträge dieser Organisationen zur Friedensforschung bestehen vor allem in der Durchführung von nationalen und internationalen Kongressen, der Organisation von Ringvorlesungen an Universitäten, der Initiierung von Forschungsprojekten, der Unterstützung von Veröffentlichungen und der Herausgabe von Newslettern. In der Bundesrepublik geben die unterschiedlichen Initiativen gemeinsam die Zeitschrift "Wissenschaft und Frieden" heraus, und die "Informationsstelle Wissenschaft & Frieden" in Bonn hat die Aufgabe der Information und Dokumentation für diese Initiativen übernommen. Mit dem Rückgang der Friedensbewegung in den letzten Jahren sind auch alle diese Friedensinitiativen personell und materiell deutlich geschrumpft. Dank ihnen wurde aber in vielen Einzeldisziplinen ein Bewußtsein dafür geweckt, daß die Friedensproblematik eine wichtige Thematik auch der jeweiligen Einzeldisziplinen ist.

Die Bedeutung der Psychologie für die Friedensforschung

Welche Bedeutung nun wird der Psychologie innerhalb der Friedensforschung beigemessen? Wie schon oben beschrieben, sind fast alle Disziplinen in irgend einer Form mit der Problematik Frieden und Krieg konfrontiert, der Schwerpunkt der Forschung liegt aber eindeutig bei den Politikwissenschaften. Auch in der Bundesrepublik sind die meisten FriedensforscherInnen PolitologInnen. Allerdings setzt sich, nicht zuletzt aufgrund der Entwicklung seit dem Zweiten Weltkrieg, die verdeutlichte, daß Kriege nicht allein mit politischen Mitteln, auch nicht mit einer auf militärischer Gewalt basierenden Weltorganisation wie der UNO, verhindert

werden können, immer mehr die Überzeugung durch, daß die Durchsetzung von Abrüstungsforderungen und der Verzicht auf militärische Gewalt nicht allein ein politisches Problem sind. So werden heute monokausale Erklärungen von Kriegsursachen, bei denen jeweils ein Faktor, sei es die Politik wie bei Clausewitz, die Ökonomie wie bei Lenin oder die Biologie wie bei Lorenz, als die entscheidende Kriegsursache definiert wird, von den meisten FriedensforscherInnen abgelehnt. Neuere empirische Untersuchungen über Kriegsursachen zeigen, "daß Kriege weniger das Resultat zweckrationaler Entscheidungen" und somit die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln sind "als vielmehr Ausdruck gesellschaftlicher Bewegungen, die sich aus vielen Quellen speisen, die, jede für sich, scheinbar belanglos, einen winzigen Beitrag zum Krieg leisten und erst in ihrem massenhaften Zusammenwirken Kriege erzeugen" (Birckenbach & Wellmann, 1990, S. 99; Ganzel, 1987). Die Friedensfrage läßt sich demnach nicht auf den Verzicht auf zwischenstaatliche Gewalt reduzieren. Fehlende ökonomische Gerechtigkeit, Zerstörung der Natur oder strukturelle Gewalt, die dann vorliegt, "wenn Menschen so beeinflußt werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung" (Galtung, 1971, S. 57) werden heute als wesentliche Faktoren beim Entstehen von Kriegen identifiziert. Friedensforschung bedeutet damit, neben rechtlichen und politischen, auch ökonomische und ökologische sowie individuelle Bedingungen für Frieden zu erforschen. Nicht nur zwischenstaatliche und innerstaatliche Strukturen und Beziehungen, sondern auch interindividuelle und intraindividuelle Faktoren sind für die Schaffung eines gesellschaftlichen Zustandes Frieden von Bedeutung. Entsprechend gewinnen, neben völkerrechtlichen, politologischen und soziologischen Merkmalen, Attribute wie "Leben" und "Entwicklung" bei der Definition des Begriffs Frieden an Bedeutung (Metzler, 1990).

In der Erforschung dieser intra- und interindividuellen Bedingungen liegt der Beitrag der Psychologie zur Friedensforschung. In den USA haben sich Politologen wie Lasswell

(1965/1935) oder Quincy Wright (1964/1942) schon in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts in ihren Untersuchungen über Kriegsursachen und internationale Beziehungen ausführlich mit psychologischen Problemen wie Persönlichkeitsmerkmale, individuelle Motivationen und mit der Entstehung und Veränderung politischer Einstellungen befaßt. Nach dem Zweiten Weltkrieg wird in der Diskussion über die Schaffung eines internationalen Friedenssystems ebenfalls auf die große Bedeutung psychologischer Faktoren hingewiesen. Die Relevanz, die pazifistischen und internationalistischen Einstellungen und Überzeugungen beigemessen wird, spiegelt sich in der UNESCO-Satzung wider. Mit ihrer Erklärung, "daß, da Kriege im Geist der Menschen entstehen, auch die Bollwerke des Friedens im Geist der Menschen errichtet werden müssen" und "daß mangelndes gegenseitiges Verständnis im Lauf der Geschichte der Menschheit immer wieder Argwohn und Mißtrauen zwischen den Völkern der Welt hervorgerufen hat, wodurch ihre Meinungsverschiedenheiten nur allzu oft zum Krieg geführt haben" (Satzung der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur, 1971, S. 473) weist sie den PsychologInnen bei der Friedenserhaltung eine wichtige Aufgabe zu.

Auch nach Galtung (1990) sind kulturelle Faktoren neben den militärischen, ökonomischen und politischen entscheidend für die Erhaltung des Friedens. Er unterscheidet dabei zwischen negativem und positivem Frieden. Der negative Frieden wird bestimmt durch die Abwesenheit von militärischer, wirtschaftlicher, politischer und kultureller Aggression, wogegen der positive Frieden den Entwurf neuer Formen des Zusammenlebens enthält. Auf der kulturellen Ebene bedeutet dies die Entwicklung eines Eine-Welt-Bewußtseins, das geprägt ist durch einen "multizentrischen Raum", "oszillierende nicht starre Zeit", "holistischen, dialektischen Ansatz", "Partnerschaft mit der Natur", "Gleichheit, Gerechtigkeit", und "ein Minimum an Metaphysik" (S. 50). Sieht die UNESCO-Satzung die kulturellen Faktoren für einen Frieden primär in der Veränderung individueller Einstellungen und Vorurteile, so liegt nach Galtung (1993) ein

wichtiges kulturelles Moment in der Veränderung kollektiver Bewußtseinsinhalte. Denn metaphysische Vorstellungen, besonders Mythen vom erwählten Volk, vom Erbfeind oder von der Raumnot des Volkes spielen bei der Entstehung und Führung von Kriegen eine wichtige Rolle.

Der kurze Überblick über die Friedensforschung zeigt erstens, daß, solange es schriftliche Überlieferungen gibt, Vorstellungen und Analysen zum Frieden entwickelt werden, Friedensforschung als selbständiges Forschungsgebiet aber erst seit den 50er Jahren des 20. Jahrhundert existiert und bis heute, im Unterschied zur Rüstungsforschung, keine finanzielle und institutionelle Absicherung in größerem Umfange erreichen konnte. Zweitens, daß Friedensforschung ein multidisziplinäres Forschungsfeld ist, dessen Schwerpunkt bis heute bei den Politikwissenschaften liegt. Gleichzeitig wird zunehmend von FriedensforscherInnen neben den militärischen, ökonomischen und politischen die Bedeutung kultureller und subjektiver Faktoren für die Friedensproblematik hervorgehoben. Da die Untersuchung der subjektiven Bedingungen im wesentlichen in den Bereich der Psychologie fällt, ergibt sich daraus ein Bedarf an psychologischer Forschung, der zum Teil auch explizit artikuliert wird (Steinweg & Wellmann, 1990).

2. PSYCHOLOGIE UND FRIEDENSFORSCHUNG

Durch die wachsende Bedeutung, die besonders in den USA, aber auch zunehmend in der Bundesrepublik subjektiven Faktoren beigemessen wird, gewinnt der Beitrag der Psychologie zur Friedensforschung an Stellenwert. Von FriedensforscherInnen wird zum Teil implizit, zum Teil explizit ein Bedarf an psychologischer Forschung formuliert. Wie nun wird die Bedeutung einer psychologischen Friedensforschung von Seiten der Psychologie eingeschätzt? Friedensforschung ist ein Forschungsgebiet, das besonders eng mit politischer Praxis verbunden ist. Dieser Zusammenhang, der auch für eine Friedenspsychologie gilt, macht eine Klärung des Verhältnisses von Psychologie und Politik notwendig. Bevor wir auf die Definitionen einer Friedenspsychologie und Gegenstandsbestimmungen einer psychologischen Friedensforschung eingehen, sollen einige Aspekte dieses Verhältnisses diskutiert werden, das Verhältnis von individuellen Merkmalen und politischen Strukturen, die Forderung nach Wertfreiheit der Wissenschaft, Probleme des Psychologismus und das Problem der gesellschaftlichen Verantwortung von PsychologInnen.

Psychologie und Politik

Individuelle Merkmale und politische Strukturen

Eine Schwierigkeit des Verhältnisses von Psychologie und Politik besteht darin, das Verhältnis von individuellem Handeln und Erleben auf der einen und politisch-gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen auf der anderen Seite adäquat zu erfassen. Zum einen kann die Lebenstätigkeit und Entwicklung des Menschen nicht ohne Berücksichtigung seiner jeweils historisch bestimmten gesellschaftlichen Lebensbedingungen begriffen werden, zum anderen können sich die gesellschaftlichen Bedingungen, also auch die Schaffung und Erhaltung des Friedens nur über das Bewußtsein und die Tätigkeit von Menschen realisieren. Im konkreten Forschungsprozeß stellt sich das Problem, sowohl die durch die Indi-

viduen konstituierten politischen Verhältnisse als auch die von diesen politisch-gesellschaftlichen Verhältnissen geprägten Individuen im Blick zu haben. Denn dem gleichzeitigen Vorhandensein und Zusammenwirken mehrerer Bedingungen steht die Beschränktheit der einzelwissenschaftlichen Analyse gegenüber, die nicht simultan alle Seiten eines Prozesses erfassen kann und daher stets Gefahr läuft, die Seite, die sie gerade analysiert, zu verabsolutieren.

Wertfreiheit

Unabhängig von diesen objektiven Schwierigkeiten wird von Seiten der akademischen Psychologie gegen eine Beschäftigung mit Frieden oft eingewandt, diese Thematik sei zu eng mit der politischen Praxis verknüpft und widerspreche daher dem Gebot der Wertfreiheit. Dem ist entgegenzuhalten, daß Wertfreiheit der Wissenschaft nur bedeuten kann, "daß der Wissenschaftler auch nach den Tatsachen forscht, die gegen die von ihm als positiv bewerteten Forschungsergebnisse sprechen" (Bergius, 1985, S. 55), nicht aber, daß wissenschaftliches Forschen insgesamt unabhängig von Wertgebundenheit und Zielabhängigkeit möglich ist. Da der Mensch Teil der Gesellschaft ist, die er gleichzeitig gestaltet, kann seine Lebenstätigkeit und seine Entwicklung nicht ohne Berücksichtigung der jeweils historisch bestimmten gesellschaftlichen, und damit auch politischen, Lebensbedingungen begriffen werden. Eine Psychologie, die unter dem Anspruch, wertfreie, objektive Wissenschaft zu sein, ihren Untersuchungsgegenstand zugunsten maximaler Operationalisierung soweit reduziert, daß die gesellschaftlichen und politischen Lebensbedingungen systematisch außer acht gelassen werden, verkürzt ihren Gegenstand. Die Psychologie kann somit Politik und politisches Verhalten nicht aus ihrem Themenspektrum ausschließen und Krampen (1986) stellt fest zu recht, daß das "Aus-dem-Felde-gehen in vielen Inhaltsbereichen" der Politischen Psychologie nicht zuletzt Auswirkungen auf die Entwicklung der Disziplin selbst hat (S. 140). Demnach müßte sich die Psychologie schon aus fachimmanenten Gründen mit politisch-gesellschaftlichen Zuständen wie Frieden und Krieg, die die psychischen Prozesse mitprägen,

befassen, und Friedenspsychologie müßte einen festen Platz im Kanon psychologischer Forschung haben. Ihre Vernachlässigung oder gar Abqualifizierung führt nicht nur in theoretischer Hinsicht zu Defiziten, indem bestimmte gesellschaftliche Bedingungen menschlicher Existenz ausgeblendet werden, sondern auch in bezug auf ihre Anwendung, indem Politikberatung als Praxisfeld für PsychologInnen vernachlässigt wird.

Wissenschaftliche Arbeit und Politik

Bedeutet für viele PsychologInnen die Beschäftigung mit gesellschaftlichen und politischen Problemen eine unzulässige Politisierung der Wissenschaft, so geraten einige friedenspolitisch engagierte PsychologInnen in Versuchung, die politischen Probleme allein mit Hilfe ihrer Wissenschaft lösen zu wollen. Wird im ersten Fall die politische Dimension der Psychologie ausgeblendet, so werden im zweiten Fall die Möglichkeiten der Psychologie hinsichtlich der Analyse und Erklärung politischer Ereignisse und Prozesse überschätzt. Die Schwierigkeit liegt meines Erachtens darin, das Ineinandergreifen und miteinander Verwobensein von individuellen und gesellschaftlichen Prozessen und verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen wie Wissenschaft und Politik anzuerkennen, ohne sie miteinander zu vermengen. Es ist wichtig, politisches Handeln und wissenschaftliche Arbeit auseinanderzuhalten, denn die politische Arbeit gehorcht anderen Gesetzen und erfordert andere Bedingungen und Maßnahmen als die wissenschaftliche. Muß der Politiker oder die Politikerin oft auf der Grundlage einer mangelhaften Informationsbasis kurzfristig Entscheidungen treffen, so sind WissenschaftlerInnen gehalten, Aussagen nur zu machen, wenn sie nach den jeweiligen wissenschaftlichen Standards Gültigkeit besitzen. Eine Wissenschaft, die sich dem politischen Zeit- und Entscheidungsdruck beugt, läuft Gefahr, Ergebnisse zu produzieren, die nicht nur nach wissenschaftlichen Kriterien unwahr, sondern auch für die Politik unbrauchbar sind, weil sie kein adäquates Abbild der Realität geben. Ebenso müssen sich Thema und Methode von Forschungsvorhaben an dem Gegenstand psychologischer Friedensforschung orientieren

und nicht am zufälligen Spezialgebiet des oder der friedensengagierten Psychologen und Psychologin.

Psychologismus

Eine Vermischung von politischem Engagement und wissenschaftlicher Arbeit führt leicht zum Psychologismus, das heißt, es werden entweder falsche Analogieschlüsse oder unzutreffende Kausalzuschreibungen zwischen psychologischen und politischen Faktoren vorgenommen. Im ersten Fall werden "gesellschaftliche und politische Ereignisse mit psychologischen Hypothesen, die über das Verhalten von Individuen gebildet wurden, erklärt" (Kroner, 1975, S. 216), im zweiten Fall werden politisch-historische Konstellationen wie Krieg oder Frieden als unmittelbares Ergebnis individueller Verhaltensweisen interpretiert (Resetka & Schmidt, 1986). Auf der kognitiven Ebene kann dies erklärt werden mit einer generellen Tendenz "Analogien und Metaphern aus ... bekannten Bereichen zu verwenden, um Unerklärtes zu strukturieren und einer Erklärung näherzubringen" (Mohr, 1988, S. 22), auf der emotionalen mit einer defensiven Wirklichkeitsverarbeitung und der Weigerung, sich auf die komplexen ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Hintergründe von Kriegen einzulassen. Wenn zum Beispiel durch Analogieschlüsse aus der Psychopathologie Rüstung zum Rüstungswahnsinn oder Krieg zum Kriegsrausch wird, wird der einzelne zum Opfer pathologischer Prozesse, denen er nicht nur ausgeliefert ist, sondern für die er auch keinerlei Verantwortung trägt. Denn Rüstungswahnsinn und Kriegsrausch sind keine konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse, auf die die BürgerInnen einwirken könnten, sondern globale Phänomene, denen sie hilflos gegenüberstehen. Hier wird "von den konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen und ihren Auswirkungen auf die subjektive Situation der Menschen" abstrahiert, was "zwangsläufig zu Psychologisierungen, das heißt, zu Verkehrungen von Ursache und Wirkung" führt (Osterkamp, 1986, S. 252).

Der Psychologismus ist nicht an eine bestimmte psychologische Theorierichtung gebunden. In psychoanalytischen Ansät-

zen werden häufig politische Ereignisse wie das Wettrüsten oder das Verhalten von Politikern als Ausdruck pathologischer Eigenschaften einzelner oder der Menschheit gewertet. Kriege sind danach das Ergebnis eines Wiederholungszwangs (Wangh, 1968) oder die nukleare Aufrüstung wird als Meta-wahnsinn bezeichnet (Keen, 1980). Andere psychoanalytisch orientierte Autoren dagegen, wie zum Beispiel Fromm (1961; 1973) oder Horn (1988) versuchen explizit zwischen individuellen psychischen Merkmalen und Antrieben auf der einen und gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen auf der anderen Seite zu unterscheiden. Ebenso sind nach Freud, obgleich er von einem angeborenen Aggressionstrieb ausgeht, nicht psychotherapeutische, sondern letztlich politische Maßnahmen für eine Friedenssicherung entscheidend und er stellt in seinem Brief an Einstein fest, daß eine "sichere Verhütung der Kriege nur möglich (ist), wenn sich die Menschen zur Einsetzung einer Zentralgewalt einigen, welcher der Richtspruch in allen Interessenkonflikten übertragen wird. Hier sind offenbar zwei Forderungen vereinigt, daß eine solche übergeordnete Instanz geschaffen und daß ihr die erforderliche Macht gegeben werde" (Einstein & Freud, 1933, S. 39).

Nicht alle triebtheoretischen und psychoanalytischen Ansätze sind somit psychologistisch. Umgekehrt kann sich Psychologismus auch in lernpsychologischen Theorien manifestieren, zum Beispiel dann, wenn unkritisch Ergebnisse aus Laborexperimenten über das Verhalten von Individuen in Konfliktsituationen auf das Verhalten von Repräsentanten gesellschaftlicher Gruppen oder Nationen in politischen Real-situationen übertragen werden. Soziale und gesellschaftliche Konflikte werden in diesen Fällen auf ein gemeinsames Kontinuum projiziert, ohne die Strukturunterschiede zu berücksichtigen. Die Gefahr des Psychologismus ist besonders dann groß, wenn von PsychologInnen schnelle Lösungen für politische Probleme erwartet werden. Psychologische Verfahren, wie das Verhaltenstraining von Politikern oder gruppendynamische Seminare für verfeindete Gruppen sind als Sozialtechniken bei der Durchführung konkreter politischer

Maßnahmen nützlich und haben sich in einigen Fällen, wie der Kubakrise (Goetz-Marchand, 1985; Blight, 1987) oder im Nahen Osten auch bewährt (Kelman, 1987). Wenn aber diese Verfahren nicht nur quasi als Werkzeuge zur Lösung politischer Probleme, sondern als die politische Lösung selbst gesehen werden, oder gar der Weltfrieden davon abhängig gemacht wird, daß sich Politiker und Bürger einer Psychotherapie unterziehen, ist die Grenze zum Psychologismus überschritten.

Um Psychologismus zu vermeiden ist es bei der Untersuchung psychischer Faktoren von großer Bedeutung, sich stets bewußt zu machen, daß eine direkte Übertragung individueller Merkmale auf gesellschaftliche Bedingungen und Ereignisse wie Frieden und Krieg nicht möglich ist, und daß PsychologInnen mit ihrer Wissenschaft die politischen Probleme nicht lösen können. Sie können nur für die Lösung notwendige psychologische Techniken und Erkenntnisse zur Verfügung stellen. Die Aufgabe der Psychologie liegt daher primär in der Beratung und Aufklärung, nicht in der politischen Aktion selbst. Sie kann (1) die der Politik zugrundeliegenden Annahmen und insbesondere Fehlannahmen über den Menschen und seine Eigenschaften (z.B. angeborener Kriegstrieb) aufdecken, (2) psychologische Prozesse wie Feindbilder, begrenzte Problemlösungskapazitäten bei Politikern oder mangelnde Empathiefähigkeit, die der Lösung politischer Probleme entgegenstehen, analysieren und Möglichkeiten ihrer Überwindung erarbeiten und (3) untersuchen, welche psychologischen Potenzen wie zum Beispiel Kooperationsfähigkeit, Empathie oder Bindungsfähigkeit für die Schaffung eines dauerhaften Friedens von Bedeutung sind und wie sie entwickelt und mobilisiert werden können.

Verantwortung der PsychologInnen

Die Frage nach der Verantwortung der WissenschaftlerInnen soll hier ausführlicher diskutiert werden, da sie im Zusammenhang mit der Friedens- und Kriegsproblematik von besonderer Bedeutung ist. Müssen die einzelnen ForscherInnen die gesellschaftliche Verantwortung für ihre Tätigkeit überneh-

men und wenn ja, wie können sie das tun? Ist die Forderung von Ute Osterkamp (1987), daß sich die Psychologinnen und Psychologen weder in der Forschung noch in der beruflichen Praxis der alltäglichen Verantwortung für die gesellschaftlichen Verhältnisse entziehen dürfen, weil jedes Handeln und Nichthandeln in bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhängen steht und damit gesellschaftliche Konsequenzen hat, überhaupt realisierbar? Eine wichtige Forderung, die meistens als selbstverständliches Merkmal wissenschaftlicher Arbeit vorausgesetzt wird, ist die Forderung nach der Übernahme der Verantwortung für die Qualität der eigenen wissenschaftlichen Arbeit. Das beinhaltet unter anderem, daß die eigene wissenschaftliche Tätigkeit immer wieder neu nach ihren erkenntnisleitenden Zielen, nach der Adäquatheit der Methoden und theoretischen Grundannahmen hin überprüft und bei der Durchführung der Untersuchungen die größtmögliche Sorgfalt angewandt wird.

Wie schon oben festgestellt, ist Wertfreiheit und Zielungebundenheit der Forschung weder möglich noch wünschenswert. Für die Psychologie lassen sich, wie für jede Wissenschaft, unterschiedliche Ziele formulieren. Ich schließe mich der Forderung von Schmidt (1990) an, daß es bei der Überprüfung der erkenntnisleitenden Zielsetzungen der Forschung Aufgabe der PsychologInnen sein muß, gesellschaftliche Bedingungen und Ursachen der Verschüttung, Hemmung oder Freisetzung menschlicher Gestaltungs- und Entwicklungspotentiale ausfindig und zu Ansatzpunkten psychologischer Fragestellungen zu machen, da sich "professionelles psychologisches Handeln ... nicht trennen (läßt) von der Vertretung menschlicher Gestaltungs- und Entwicklungsansprüche und -rechte"

(S. 13). Der Großteil psychologischer Forschung beruht allerdings nicht auf diesen Zielsetzungen. Vielmehr wurde in Analogie zu den Natur- und Ingenieurwissenschaften aus dem 19. Jahrhundert die Aufgabe der Psychologie darin gesehen, soziale Probleme durch die Kontrolle und Anpassung individuellen Verhaltens an die gesellschaftlichen Bedürfnisse zu lösen. Diese Zielstellung begünstigte die Entwicklung von Intelligenztests, Verhaltenstrainingsmethoden und Desensi-

bilisierungstechniken, die sich im Militär so bewähren, indem sie nicht die Wahrnehmung individueller Entwicklungsansprüche, sondern die Anpassung an die, objektiv die individuellen Entwicklungspotentiale einschränkenden, Bedingungen des Militärs, angefangen von der Unterordnung unter den militärischen Drill in der Kaserne bis hin zur Überwindung der Todesangst vor einem Kampfeinsatz, unterstützen.

Was die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit betrifft, so gibt es gerade im Zusammenhang mit der Militärpsychologie eine Reihe von Beispielen, wo die psychologische Forschung durch Verletzung wissenschaftlicher Standards und Normen nicht zur Beendigung, sondern zur Verlängerung von Kriegen und zur Vernichtung von Leben beigetragen hat. So wurden wissenschaftlich nicht abgesicherte Theorien wie soziobiologische Vererbungs- und Rassentheorien oder Triebtheorien mit Unterstützung von PsychologInnen und PsychiaterInnen zur ideologischen Absicherung von Kriegs- und Vernichtungspolitik benutzt: Die Euthanasie wurde mit wissenschaftlichen Ergebnissen über die Unheilbarkeit von psychischen Krankheiten gerechtfertigt, der Völkermord mit Rassentheorien legitimiert und die Ursache von Kriegen mit "der menschlichen Natur" erklärt (Chorover, 1982; Kroner, 1980). Mangelnde Sorgfalt, entweder aus Gründen des Opportunismus, indem man dem Auftraggeber keine Ergebnisse liefern wollte, die seinen Interessen widersprechen oder aufgrund schlampiger Auswertung bei der Durchführung empirischer Projekte, führte nicht nur dazu, daß falsche Daten geliefert wurden, sondern trug auch dazu bei, daß Kriege verlängert wurden und viele zusätzliche Opfer gefordert haben. Die berühmteste Studie in dem Zusammenhang ist eine Untersuchung der Rand Corporation, die zwischen 1964 und 1969 die Moral und Motivierung der Vietcong Bewegung analysierte und zu dem Schluß kam, daß über wenige Wochen geführte massive Luftangriffe den Willen des Vietcong brechen könnten (Watson, 1982). Diese Problematik wird noch verschärft durch die Geheimhaltung solcher Projekte, die eine Kontrolle der Fachöffentlichkeit ausschließt. So wird die Unrichtigkeit der

Ergebnisse nicht selten erst anhand ihrer fatalen Konsequenzen in der Praxis aufgedeckt.

Wird schon die Forderung nach der Übernahme von Verantwortung für die Qualität der eigenen wissenschaftlichen Tätigkeit nicht immer realisiert, so ist die Durchsetzung der Forderung nach der Übernahme von Verantwortung für die Verwertung der Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit noch schwieriger zu realisieren, da die Verwertung in den meisten Fällen der direkten Kontrolle durch die WissenschaftlerInnen entzogen ist. Aber auch hier dürfen die WissenschaftlerInnen ihre Verantwortung für die Verwertung und die Folgen ihrer Tätigkeit nicht ausschließlich an die Politiker abgeben. Gerade die Beispiele aus dem Nationalsozialismus zeigen, wie ein solches Verhalten dazu führte, daß viele PsychologInnen selbst nach Repressionen von seiten der Nazis ihre Arbeit fortgesetzt haben, und damit, wenn auch subjektiv nicht immer beabsichtigt, objektiv den Faschismus unterstützt haben. Beispiele hierfür sind Willi Hellpach, dem seit 1933 die Bezüge um rund die Hälfte gekürzt wurden (Gundlach, 1985) oder Hildegard Hetzer, der 1934 die Professur entzogen wurde (Bruns & Grubitzsch, 1992), die aber beide trotzdem ihre psychologischen Kompetenzen dem System zur Verfügung stellten, sei es als Apologet der völkischen Ideologie auf dem Internationalen Psychologen-Kongreß 1936 in Prag oder als Mitarbeiterin in Umsiedlungslager in Polen bei der Selektion von zur Germanisierung geeigneter polnischer Waisenkinder.

Um sich der Problematik des Mißbrauchs der eigenen Forschung zu stellen, müssen daher sowohl die an Hochschulen und in der Forschung tätigen WissenschaftlerInnen als auch die BerufspraktikerInnen zum einen immer wieder die Zielsetzung ihrer Tätigkeit und ihre möglichen Folgen hinterfragen und zum anderen die Verwertung ihrer Wissenschaft in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen aufmerksam verfolgen und sich gegen jeden Mißbrauch zur Wehr setzen bis hin zur Arbeitsverweigerung. Dies erfordert ein hohes Maß an persönlicher Integrität, Mut und Zivilcourage

und hat oft Repressalien bis hin zum Berufsverbot und zur Arbeitslosigkeit zur Folge. Nicht nur dieses für die individuellen ForscherInnen oft mit negativen Konsequenzen verbundenen sich Exponieren, erschweren es den einzelnen WissenschaftlerInnen Verantwortung zu übernehmen, sondern auch die Tatsache, daß eine individuelle Übernahme der Verantwortung für die gesellschaftliche Nützlichkeit schon bei der Themenwahl der Forschungsarbeit und erst recht bei der gesellschaftlichen Verwertung der Forschungsergebnisse kaum möglich ist. Sie kann sowohl aufgrund der begrenzten Belastbarkeit als auch der geringen Wirkung von Aktionen einzelner letztlich nur kollektiv erfolgen. Ein Beispiel dafür ist der Protest der "Göttinger 18" gegen die Atombombe in den 50er Jahren. Jeder Form von kollektiver Aktion stehen aber nicht nur die speziellen, auf Individualität ausgerichteten Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsstrukturen von WissenschaftlerInnen entgegen, sondern auch ihre konkreten Arbeitsbedingungen, denn wissenschaftliche Arbeit ist trotz Teamarbeit immer noch primär individuelle Arbeit. Die Übernahme der Verantwortung sowohl für die Zielsetzung der eigenen Forschungsarbeit wie auch für die Verwertung der Forschungsergebnisse muß trotz der objektiv vorhandenen Schwierigkeiten im Auge behalten und immer wieder von neuem angestrebt werden. Da die erfolgreiche Übernahme der Verantwortung nicht nur ein individueller, sondern wesentlich ein kollektiver Prozess ist, sollte es eine wichtige Aufgabe der Psychologenorganisationen sein, sich diesem Problem zu stellen.

Welche Verantwortung haben nun heute PsychologInnen in Bezug auf die Friedensforschung? Da Kriege und die Unfähigkeit, Frieden herzustellen, die individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten extrem einschränken, muß es Aufgabe einer Psychologie sein, die sich an der Zielsetzung orientiert, gesellschaftliche Bedingungen und Ursachen der Verschüttung, Hemmung oder Freisetzung menschlicher Gestaltungs- und Entwicklungspotentiale ausfindig zu machen, sich auch mit den psychologischen Bedingungen von Frieden und Krieg zu befassen. Der Bedarf an psychologischer Frie-

densforschung ergibt sich somit nicht nur aufgrund des von Seiten der Friedensforschung her implizit oder explizit formulierten Bedarfs an psychologischer Erkenntnis, sondern auch aus fachimmanenten Gründen und aus der gesellschaftlichen Verantwortung der PsychologInnen. Inwieweit nun kommt die Psychologie und die PsychologInnen diesen Anforderungen nach, das heißt inwieweit ist innerhalb des Aufgabenspektrum heutiger Psychologie der politische Bereich im allgemeinen und die Friedensproblematik im besonderen verankert und inwiefern haben sich PsychologInnen in diesem Bereich engagiert?

Gegenstandsbestimmung einer Friedenspsychologie und friedenspolitisches Engagement von PsychologInnen

Wörterbücher

Die Frage, wie das Aufgabenspektrum einer Friedenspsychologie bestimmt wird soll hier exemplarisch anhand der wichtigsten Wörter- und Handbücher, in denen die Gegenstandsbereiche und Aufgabengebiete einer Disziplin repräsentiert sind, überprüft werden. Wie schon in der Einleitung erwähnt, gibt es zwar seit fast hundert Jahren psychologische Forschung zum Thema Frieden und Krieg, Friedenspsychologie als eigenständiges Fachgebiet und als Berufsfeld für Psychologen und Psychologinnen konnte sich jedoch im Unterschied zur Militärpsychologie nicht etablieren. Entsprechend gibt es auch keine verbindliche Definition und Aufgabenbeschreibung einer Friedenspsychologie. In den meisten psychologischen Lehrbüchern und Wörterbüchern wird der Begriff Frieden nicht erwähnt. In vielen fehlen selbst Stichworte wie politisches Verhalten oder Politische Psychologie¹. In den Handbüchern, in denen politisches Verhalten diskutiert wird, wird dieses meist im Zusammenhang mit Wahlverhalten oder dem Engagement in Bürgerbewegungen, Selbsthilfegruppen und in der sozialen Arbeit als Ausdruck individueller politischer Überzeugungen, Vorurteile und Einstellungen untersucht (Irle, 1983; Lindzey &

¹ Eine Liste der durchgesehenen Nachschlagewerke und Lehrbücher kann bei der Autorin angefordert werden.

Aronson, 1985; McKinney, 1967; Wrench, 1969). Die Analyse von politischem Verhalten als Ausdruck kollektiver Vorstellungen und Bewußtseinsinhalte bleibt die Ausnahme (Harré & Lamb, 1986). So werden im Handbook of Environmental Psychology politische Bedingungen als "generell contextual factors" erwähnt, ohne näher auf sie einzugehen (Stokols & Altman, 1987, S. 637). Was die Politische Psychologie als Subdisziplin und als berufliches Tätigkeitsfeld betrifft, beschränken sich zum Beispiel die Ausführungen in dem zweibändigen "Handbuch der Angewandten Psychologie" von 1980 auf die Feststellung, daß sich im Bereich der politischen Psychologie "ein weiteres berufliches Tätigkeitsfeld für Psychologen" abzeichnet (S. 63). Als eigenständiges Stichwort finden wir Politische Psychologie nur in wenigen Wörterbüchern und Handbüchern (Arnold, Eysenck & Meili, 1971; Benesch, 1987; Dorsch, 1987; Harré & Lamb, 1986; von Sury, 1974; Eysenck, 1972).

Noch seltener als politisches Verhalten werden in Handbüchern und Wörterbüchern die Themen Frieden und Krieg aufgeführt. In Dorsch's "Psychologisches Wörterbuch" wird Friedensforschung erstmals in der 11. Auflage als Verweisbegriff auf Verhandeln und Konflikt erwähnt (Dorsch, 1987). In den von Frey und Irle (1985) herausgegebenen "Theorien der Sozialpsychologie" wird im Zusammenhang mit sozialpsychologischen Theorien zur sozialen Macht die motivationale Basis für Kriege diskutiert (S. 147 f.). Im "Handbook of Motivation and Cognition" wird auf politische Kognitionen auch im Zusammenhang mit Rüstung kurz eingegangen (Sorrentino & Higgins, 1986) und in "Kindlers Handbuch Psychologie" werden im Zusammenhang mit einem Beitrag zur Psychohistorie Themen einer psychologischen Friedens- und Konfliktforschung aufgelistet (Stalman, 1982). Auch in entwicklungspsychologischen Handbüchern bleibt die Behandlung von Themen wie politische Sozialisation oder Kriegsspielzeug die Ausnahme (Spodek, 1993). Eigenständige Beiträge zur Friedensforschung finden wir nur in wenigen Handbüchern. In der amerikanischen, von Corsini (1989) herausgegebenen, "Encyclopedia of

Psychology" gibt es ein Stichwort "peace psychology" und zwei weitere Artikel zu dieser Thematik, der eine befaßt sich mit der von Osgood entwickelten Methode zur Reduktion internationaler Spannungen GRIT, der andere mit sozialpsychologischen Bedingungen von Frieden und Krieg. Artikel zu dem Stichwort Friedensforschung oder Psychologische Friedensforschung finden wir in den beiden deutschen Handbüchern "Psychologische Grundbegriffe" (Grubitzsch & Rexilius, 1987) und "Handwörterbuch der Psychologie" (Asanger & Wenninger, 1988).

Inhaltliche Ansätze

Die zentralen Themen einer Friedenspsychologie lassen sich folgenden drei Gegenstandsbereichen zuordnen: erstens auf der Ebene von Merkmalen einzelner Individuen: zum Beispiel die Untersuchung politischer Einstellungen und Vorurteile, politisches Verhalten und die Auswirkungen von Kriegen auf den einzelnen; zweitens auf der Ebene der sozialen Interaktionen zwischen Individuen: zum Beispiel die Kommunizierung von Ideologien, Sozialverhalten in internationalen Beziehungen und die Analyse psychologischer, insbesondere gruppenspezifischer Faktoren in Verhandlungs- und Entscheidungssituationen; drittens auf der Ebene des Zusammenwirkens individueller und gesellschaftlicher Faktoren: zum Beispiel Aggressions- und Gewaltverhalten, Kriegsmotivation sowie Möglichkeiten und Voraussetzungen gewaltfreier Konfliktlösung. Ferner lassen sich nationale Unterschiede zwischen den amerikanischen und den deutschen Arbeiten feststellen. Sind bei den amerikanischen Ansätzen die Ziele friedenspsychologischer Forschung schwerpunktmäßig auf die Einstellungs- und Verhaltensänderung der an den politischen Prozessen beteiligten Individuen gerichtet, so geht es in den deutschen eher um die Erforschung der Struktur- und Entwicklungsbedingungen politischen Verhaltens. Ziele sind hier die Erforschung der Entstehung und Entwicklung von Engagement und Solidarität (Resetka & Schmidt, 1986) und friedensrelevanter Handlungskompetenz (von Gilardi & Perlwitz, 1985) oder die Hebung der moralischen Entwicklung von Politikern und Bürgern auf die höchste Entwicklungs-

stufe nach Kohlberg (Kroner, 1988a). Die praktische Zielsetzung sehen die deutschen Autoren weniger in der Friedenspolitik als in der Friedenspädagogik (Nolting, 1987; Kroner, 1988a). Beschränkt sich ersterer Ansatz auf das Verhalten, die Einstellungen und Interaktionen von Individuen, so versucht letzterer Ansatz die Komplexität des Zusammenwirkens individueller und kollektiver Faktoren zu erfassen, blieb aber bis heute relativ abstrakt und kam über eine Programmatik nicht hinaus kam. Die Ergebnisse der vorwiegend aus der amerikanischen experimentellen Sozialpsychologie stammenden Untersuchungen dagegen wurden, wie zum Beispiel in der Diplomatie oder in konkreten politischen Entscheidungsprozessen, erfolgreich in der politischen Praxis angewandt. Bei beiden Ansätzen besteht die Gefahr des Psychologismus. Werden in dem einen Falle, aufgrund der durch die hohe Abstraktheit und Komplexität bedingten Operationalisierungsprobleme, oft nicht mehr die konkreten Bedingungen politischen Verhaltens und Handelns analysiert, sondern nur spekulativ Hypothesen darüber entwickelt, so besteht im anderen Falle die Gefahr, daß zu pragmatisch Ergebnisse, die auf der Microebene der Interaktionen zwischen Individuen gewonnen werden, ohne Berücksichtigung der strukturellen Unterschiede auf die Makroebene der Interaktionen zwischen Kollektiven übertragen werden.

Was also die fachimmanente Bedeutung der Friedenspsychologie betrifft, führt sie, ähnlich wie die Politische Psychologie im allgemeinen in psychologischen und selbst in sozialpsychologischen Wörterbüchern und Handbüchern ein Schattendasein. Ein weiteres Indiz für die geringe Bedeutung, die diesem Thema in der deutschen Psychologie zugewiesen wird, ist auch die Tatsache, daß die meisten größeren empirischen Untersuchungen von Institutionen der Friedensforschung (z.B. Hessische Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung (HSFK), Berghof-Stiftung für Konfliktforschung) oder der Bundeswehr (z.B. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr), nicht aber im Rahmen universitärer oder

außeruniversitärer Psychologieforschung durchgeführt oder finanziell unterstützt wurden.

Friedenspolitisches Engagement in amerikanischen und internationalen Organisationen

Da Friedensforschung auch immer eng verbunden ist mit der Friedenspolitik, sollen nun zum Schluß die konkreten Aktivitäten der PsychologInnen und Psychologenverbände für den Frieden diskutiert werden. Eines der ersten Beispiele für die Verbindung von wissenschaftlicher Arbeit und politischem Engagement ist die 1936 gegründete Society for the Psychological Study of Social Issues (SPSSI), die 1937 in der American Psychological Association (APA) den "Divisional Status" erhielt. Sie ging hervor aus einem Konflikt zwischen einer Gruppe experimenteller PsychologInnen, die ihre Aufgabe primär in der Arbeit im Labor sahen und einer Gruppe sozial engagierter, meist jüngerer PsychologInnen aus der angewandten Psychologie. Sie bietet bis heute, nicht zuletzt durch die von ihr herausgegebenen Zeitschrift "Journal of Social Issues", einen organisatorischen Rahmen auch für friedenspsychologische Arbeiten (Jacobs, 1989). Die SPSSI spielte im Zweiten Weltkrieg eine wichtige Rolle: 1939 wurde von der American Psychological Association (APA) und der American Association for Applied Psychology (AAP) ein Emergency Committee gegründet, um die Psychologie auf den nationalen Notfall vorzubereiten. In seinem Nachfolgekomitee, das 1940 vom National Research Council institutionalisiert wurde, waren neben der Psychometric Society, der Psychology Section der American Association for the Advancement of Science und der Society of Experimental Psychologists auch die SPSSI vertreten. Der Kriegseintritt der USA war ein solcher Notfall und die PsychologInnen wurden zu "one of the most heavily mobilized professional groups in the country" (Wolfle, 1950, S. 635, zit. nach Jacobs, 1989). Ähnlich wie im Ersten Weltkrieg waren PsychologInnen in den verschiedensten Bereichen innerhalb des Militärs beschäftigt. Zudem waren sie beteiligt an der Konzipierung eines Friedensplanes. Durch die Schaffung entsprechender sozialer und kultureller Strukturen (Murphy,

1942; Mead, M., 1942; Tolman, 1942) oder durch die Anwendung lernpsychologischer Prinzipien (Stagner, 1943; May, 1944) sollte der Feind zum Freund gemacht und insbesondere ein zweiter Versailler Frieden, der durch seine für die Besiegten zutiefst demütigenden Bestimmungen den Keim für den nächsten Krieg in sich trug, verhindert werden. Die Überlegungen von PsychologInnen enthalten auch so konkrete Vorschläge wie die Verteilung von Essenspaketen an die ehemaligen Feinde (Spence, 1942) - was ja dann auch mit Erfolg in Form der Care-Pakete durchgeführt wurde.

Das Engagement von PsychologInnen besonders von Mitgliedern der SPSSI für eine Verbesserung der internationalen Beziehungen und der Schaffung eines dauerhaften Friedens wurde nach dem Zweiten Weltkrieg weitergeführt. 1945 verabschiedeten die Psychologen G.W. Allport, R.S. Crutchfield, H.B. English, E. Heidbreder, E.R. Hilgard, O. Klineberg, R. Likert, M.A. May, O.H. Mowrer, G. Mowrer, C.C. Pratt, W.S. Taylor und E.C. Tolman das Manifest "Human Nature and the Peace: A Statement by Psychologists", indem sie feststellen, daß Kriegführen dem Menschen nicht angeboren ist. Vielmehr könne durch Erziehung, durch den Abbau von Vorurteilen, sowie eine, auch die ehemaligen Feinde in die Planung einbeziehende Außenpolitik, die für jedes Land eine an den Grundbedürfnissen der jeweiligen Bevölkerung orientierte demokratische Innenpolitik ermöglichen sollte, der Frieden gewährleistet werden. Eine umfassende internationale Organisation unter Führung der USA sollte zudem das Zurückfallen in eine Nachkriegsapathie und in Provinzialismus verhindern (Jacobs, 1989). Von einigen der Unterzeichner wurden in den nächsten Jahren Untersuchungen durchgeführt zur Verbesserung internationaler Zusammenarbeit (Klineberg, 1950), zum Abbau von Feindbildern (Hilgard, 1946) und zur Entstehung und Funktion von Vorurteilen (Allport, 1954). Das Engagement amerikanischer PsychologInnen im Zweiten Weltkrieg für die Schaffung solider Grundlagen einer Friedenspolitik dürfte auch die Formulierung der UNESCO-Satzung beeinflusst haben, die, wie wir oben feststellten (vgl. S. 8), der Psychologie eine wichtige Funktion bei der

internationalen Verständigung beimißt. Im Zusammenhang mit der darin verankerten Bedeutung von pazifistischen und internationalistischen Einstellungen und Überzeugungen, initiierte die UNESCO Untersuchungen über nationale Eigenschaften, Stereotype und Feindbilder, die in verschiedenen Ländern durchgeführt wurden (Klineberg, 1951). Sie kamen - vermutlich aufgrund des Kalten Krieges - nicht über ihr Anfangsstadium hinaus. Nach diesen ersten Versuchen über die UNESCO auf internationaler Ebene friedenspsychologische Aktivitäten zu entfalten, wurden internationale Initiativen erst wieder zu Beginn der 80er Jahre ins Leben gerufen. So wurde innerhalb der "International Union of Psychological Science" (I.U.Psy.S.) die Arbeitsgruppe "Psychologists for Peace" gebildet. Aus der SPSSI ist das "International Network of Psychologists for Social Responsibility" hervorgegangen. Auch die europäischen PsychologInnen versuchten sich Mitte der 80er Jahre als Gruppe "European Psychologists for Peace" zu organisieren und veranstalteten ihren ersten Kongreß in Helsinki (European Psychologists for Peace, 1987). Alle diese Gruppen sind nicht nur zahlenmäßig klein, sondern haben auch innerhalb der Psychologenorganisationen geringen Einfluß und konnten bisher wenig dazu beitragen, die Bedeutung friedenspsychologischer Forschung innerhalb dieser Organisationen zu vergrößern.

Friedenspolitisches Engagement der Psychologieverbände

Vergleicht man die deutsche und amerikanische Entwicklung hinsichtlich der Verankerung des Themas Frieden und Krieg in der sogenannten scientific community, gibt es deutliche Unterschiede. So finden wir auf fast allen Annual Conventions der American Psychological Association (APA), wenn auch nicht viele, so doch einige wenige Beiträge zur Friedensproblematik und seit kurzem gibt es eine eigene APA-Division "War and Peace". In deutschen Organisationen dagegen fehlt diese Thematik weitgehend. Die Deutsche Gesellschaft für Psychologie veranstaltete auf ihrem 27. Kongreß 1970 in Kiel einen öffentlichen Abendvortrag über "Möglichkeiten und Perspektiven psychologischer Beiträge

zur Friedensforschung", in dem die Konzeption einer intermediären Forschergruppe entwickelt wird, die im Konfliktfall den zwischen Staaten vorliegenden Konflikt analysieren und den beteiligten Regierungen einen objektiven Bericht als Entscheidungshilfe vorlegen soll (Rasmussen, 1970). Dieser Vortrag wurde weder im Kongreßbericht veröffentlicht, noch in anderer Form - von Ausnahmen abgesehen (Feser, 1972; Bergius, 1985) - rezipiert. Erst 1985 bildete sich, angeregt durch die breiten Proteste gegen die Stationierung der Mittelstreckenraketen, in der Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie ein Arbeitskreis "Entwicklungspsychologie und Friedensfragen", der am Rande des 35. Kongresses ein erstes Arbeitstreffen zum Thema "Psychologische Perspektiven in der Friedensforschung" durchführte (Edelstein & Hoppe-Graff, 1986). Auf dem 37. Kongreß in Kiel fand eine Arbeitsgruppe statt, auf der empirische Ergebnisse der Friedenspsychologie vorgestellt wurden (Müller-Brettel, 1991). Ferner wurde auf einigen Kongressen der angewandten Psychologie das Thema psychologische Friedensforschung im Rahmen der Sektion Politische Psychologie des Bundesverbandes deutscher Psychologen (BDP) diskutiert (Schorr, 1986; Höfling & Butollo, 1990). Seit 1983 führt die Friedensinitiative Psychologie und psychosoziale Berufe regelmäßig Kongresse und wissenschaftliche Tagungen durch, die zum Teil von der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie und der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie unterstützt werden (Wilhelmer, 1989; Humboldt-Journal zur Friedensforschung, 1992; Kempf u.a., 1993). Nicht nur auf Psychologenkongressen, sondern auch hinsichtlich der Publikationen ergeben sich Unterschiede zwischen Deutschland und den USA. Zwar stellt die Friedenspsychologie in beiden Ländern einen quantitativ zu vernachlässigenden Bereich dar, in der deutschen Psychologie hat das Thema Frieden aber deutlich weniger Tradition: Nur 25 Prozent aller deutschsprachigen Veröffentlichungen, gegenüber 55 Prozent aller englischsprachigen, sind vor 1980 erschienen (Müller-Brettel, 1993a). Und auch was die Veröffentlichungen in den zentralen psychologischen

Zeitschriften betrifft, finden wir in amerikanischen Zeitschriften, die von der APA herausgegeben werden, etliche Arbeiten zur Friedenspsychologie, wogegen dieses Thema in deutschen Psychologie-Zeitschriften kaum vertreten ist (Tab. 1). Ein Grund für die stärkere Repräsentation dieser Thematik in der offiziellen Verbandspolitik mag darin liegen, daß bis Ende der 60er Jahre Zielstellung und Engagement der meisten friedensengagierten Psychologen und Psychologinnen im Einklang mit der herrschenden amerikanischen Politik waren. Erst mit zunehmender Kritik am Vietnamkrieg und dem Bewußtwerden der Gefahren eines Atomkrieges in der amerikanischen Bevölkerung veränderte sich teilweise diese Situation und friedensengagierte PsychologInnen sahen sich zunehmend an der Seite oppositioneller Bewegungen wie der Antivietnamkampagne oder der AtomwaffengegnerInnen.

Die Diskussion einiger Probleme des Verhältnisses von Psychologie und Friedensforschung macht deutlich, daß diese Thematik sowohl aus disziplinimmanenten wie auch aus Gründen der gesellschaftlichen Verantwortung der WissenschaftlerInnen ein fester Bestandteil psychologischer Forschung ebenso wie psychologischer Berufspraxis sein müßte. Eine Analyse der Wörterbücher und des friedenspolitischen Engagements der PsychologInnen zeigt aber, daß die politische Dimension menschlicher Existenz in der offiziellen Psychologie im allgemeinen kaum Beachtung findet und die Friedenspsychologie innerhalb der Psychologie ein Randgebiet darstellt.

3. ERGEBNISSE PSYCHOLOGISCHER FORSCHUNG ZUM THEMA FRIEDEN UND KRIEG

Im folgenden wird ein Überblick über die wichtigsten psychologischen Arbeiten zum Thema Frieden und Krieg seit Beginn dieses Jahrhunderts gegeben. Im ersten Teil wird die quantitative Entwicklung der psychologischen Literatur zu dieser Thematik beschrieben und daran anschließend werden die einzelnen Phasen der inhaltlichen Entwicklung dargestellt.

Quantitative Entwicklung

Bibliographie Friedenspsychologie

Die folgende Auswertung der quantitativen Entwicklung der Literatur zum Thema Frieden und Krieg in der Psychologie basiert auf einer Bibliographie, die 1992 fertiggestellt wurde (Müller-Brettel, 1993a). In ihr wurde erstmals die seit Beginn des Jahrhunderts durchgeführte psychologische Forschung zu dieser Problematik dokumentiert. Systematisch ausgewertet wurden die von den amerikanischen und deutschen Psychologenverbänden periodisch herausgegebenen Bibliographien "Psychological Index" (1894-1934), "Psychological Abstracts" (1927ff, ab 1967 als Datenbank) und die Jahresbibliographien der "Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane" (1890-1916; 1924-1943), sowie das von Wellek (1965) herausgegebene "Gesamtverzeichnis der deutschsprachigen psychologischen Literatur der Jahre 1942 bis 1960" und die "Bibliographie der deutschsprachigen psychologischen Literatur" von Dambauer (1972ff). Ferner die Datenbank der Zentralstelle für psychologische Information und Dokumentation, Trier (ZPID) PSYNDEX. Zusätzlich wurden Literaturverzeichnisse von Trendreports, Sammelreferaten und Literaturzusammenstellungen zu speziellen Problemen der Friedenspsychologie, sowie die Datenbankversionen der amerikanischen und deutschen Nationalbibliographien LC MARC und BIBLIODATA ausgewertet. Die Bibliographie umfaßt 2.604 Titel. Es handelt sich um 1.572 Zeitschriftenaufsätze, 471 Einzelbeiträge in Sammelbänden und 561 Mono-

graphien. 70 Prozent der Titel sind englischsprachig, bei den Zeitschriftenaufsätzen sind es 79 Prozent.

Was die Vollständigkeit betrifft, kann sie, wie von keiner Bibliographie, auch von der hier erstellten nicht beansprucht werden. Zudem bereitet bei diesem relativ wenig konsolidierten und gleichzeitig so facettenreichen und in sich heterogenen Gebiet wie der Friedenspsychologie die Abgrenzung gegenüber anderen Fachrichtungen besondere Schwierigkeiten. Bei der Literaturoauswahl bestanden Abgrenzungsprobleme vor allem gegenüber Publikationen aus anderen Wissenschaftsgebieten, die sich ebenfalls mit der Analyse subjektiver Faktoren befassen, wie der Friedenspädagogik, der Meinungsforschung oder der Psychiatrie, ferner gegenüber psychologischen Veröffentlichungen, die für die Friedensforschung relevant sind, sich aber nicht konkret mit Themen der Friedensforschung befassen, wie sozialpsychologische Untersuchungen oder Beiträge aus der politischen Psychologie, sowie der Konflikt- und Entscheidungsforschung. Die oben schon erwähnte Schwierigkeit der Trennung zwischen Frieden und Krieg, die sich auch in den Überschneidungen und fließenden Grenzen zwischen Militär- und Friedenspsychologie niederschlägt, machte sich hier als weiteres Abgrenzungsproblem bemerkbar. Für die Literaturoauswahl galten folgende Kriterien: die Beiträge sollten entweder eine eindeutig psychologische Fragestellung enthalten, von PsychologInnen verfaßt worden oder in einer psychologischen Zeitschrift erschienen sein. Es wurden nur deutsch- und englischsprachige Veröffentlichungen berücksichtigt. Nichtwissenschaftliche Veröffentlichungen wie Zeitungsartikel, populärwissenschaftliche Darstellungen, Ratgeber für die psychologische Praxis u.ä. wurden nicht dokumentiert, wobei im Zweifelsfall diejenigen Arbeiten erfaßt wurden, die in wissenschaftlichen Zeitschriften erschienen waren. Es wurden ferner nur veröffentlichte, d.h. über den Buchhandel oder Bibliotheken zu beziehende Arbeiten, die keinen Benutzungsbeschränkungen unterliegen, berücksichtigt. Auf Grund dieser Auswahlkriterien, die relativ rigide angewandt wurden, fehlen in dem Datenpool maschinenschriftliche Manu-

skripte, unveröffentlichte Kongreßbeiträge, Dissertationen und Schriften von militärischen Institutionen, sowie Titel, die in der Bundesrepublik nicht zu beschaffen waren oder nicht mindestens bibliographisch eindeutig ermittelt werden konnten.

Entwicklungsverlauf

Die quantitative Entwicklung aller dokumentierten Titel ist in Abb. 1 dargestellt. Ein Vergleich mit der psychologischen Literatur, wie sie im "Psychological Index" (1895-1936) und in den "Psychological Abstracts" (1927 ff.) dokumentiert ist (Abb. 2), zeigt, daß der Anteil der Arbeiten zur Friedensforschung und Friedenspolitik mit zwei Promille verschwindend gering ist. Die Verteilung friedenspsychologischer Literatur über die einzelnen Zeiträume hinweg ist zudem diskontinuierlich. Es gibt einige Phasen, in denen besonders viel publiziert wurde, wie während der beiden Weltkriege, in den 30er Jahren, Anfang der 70er Jahre und seit Ende 1979, und welche, in denen wir kaum Veröffentlichungen zu dieser Thematik finden, wie während der 20er Jahre oder um 1960. Insgesamt verläuft die Entwicklung friedenspsychologischer Veröffentlichungen nicht parallel zur Gesamtzahl psychologischer Publikationen. Während international gesehen die psychologische Literatur stetig steigt, zeigt die Literatur zum Thema Frieden eine mehrgipfelige Kurve mit Spitzen in den beiden Weltkriegen, in den 30er Jahren, Mitte der 60er und 70er Jahre sowie einen steilen Anstieg in den 80er Jahren. Sowohl die geringe Anzahl als auch der unterschiedliche zeitliche Verlauf der friedenspsychologischen Literatur weisen darauf hin, daß das Thema Frieden bisher kein konstitutiver Bestandteil psychologischer Forschung ist. Die Häufung von Veröffentlichungen in bestimmten zeitlichen Abschnitten, in denen zum Teil, wie in den beiden Weltkriegen, die Zahl der Publikationen generell und auch in der Psychologie insgesamt zurückgingen, deutet darauf hin, daß die Behandlung dieser Thematik bisher weniger von einer sich aus der Psychologie her ergebenden Aufgabenstellung, als vielmehr

von außerwissenschaftlichen Faktoren wie politischen Ereignissen abhing.

Inhaltliche Entwicklung

Beiträge bis zum Ende des Ersten Weltkrieges

Vor dem Ersten Weltkrieg gibt es kaum psychologische Arbeiten zur Friedens- und Kriegsproblematik. Gabriel Tarde's "Les oppositions sociales. La guerre" (1897) und William James' "The Moral Equivalent of War" (1910) gehören zu den wenigen Veröffentlichungen über die Bedeutung subjektiver Faktoren bei der Entstehung von Kriegen. Beide Autoren stimmen überein in der Ablehnung von Kriegen, da ihr Schaden ihren Nutzen weit übertreffe. Weil das Ergebnis von Kriegen nicht ein den Frieden garantierendes "Empire unique" ist, sondern "un petit nombre d'Empires partiels et rivaux, entre lesquels s'établit .. (un) rapport monstrueux, essentiellement immoral, purement mécanique et brutal" muß man sich nach Tarde die Frage stellen "Valait-il la peine de verser tant de sang pour en aboutir à cette monstruosité calamiteuse?" (S. 336)². Nach James ist der Krieg schon aus pragmatischen Gründen abzulehnen, denn "modern war is so expensive that we feel trade to be a better avenue to plunder" (S. 400). Beide sehen in der bellizistischen Tradition, darin daß Krieg konstitutiver Bestandteil bisheriger Menschheitsgeschichte ist, eine der größten Hindernisse für einen permanenten Frieden. Die konstitutive Bedeutung, die die Vorstellungen von gewaltsamer Konfliktlösung im Bewußtsein jedes einzelnen besitzen, wird bei Tarde darauf zurückgeführt, daß diese Vorstellungen Bestandteil des Kollektivbewußtseins sind, bei James dagegen sind sie jedem einzelnen quasi als individuelles gesellschaftliches Erbe eigen. Für beide sind nicht angeborene Eigenschaften oder Triebe entscheidend dafür, daß die Menschheit immer wieder Kriege geführt hat, sondern gesellschaftliche Entscheidungen und Entwicklungen und

² ... einheitliches Reich, sondern eine kleine Zahl rivalisierender Teilbereiche zwischen denen sich eine häßliche Beziehung etabliert, die im wesentlichen unmoralisch, rein mechanisch und brutal ist. Lohnt es sich für ein solches Mißgebilde soviel Blut zu vergießen?

identifizierbare Motive, wie zum Beispiel ökonomische Interessen.

Sowohl bei James wie auch bei Tarde spielt die Religion für die Möglichkeit, einen dauerhaften Frieden herzustellen eine wichtige Rolle. Nach James ist die Angst vor Gott ein moralischer Ansporn für Friedfertigkeit und nach Tarde muß sich eine friedfertige Gesellschaft, neben Recht, Handel, Wissenschaft, Moral und Kunst, auch auf Religion gründen. Während Tarde die Veränderung der durch Krieg und Militär geprägten Gesellschaften und damit die Möglichkeit der Überwindung von Krieg als einen langen, schwierigen, widersprüchlichen, gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß diskutiert, entwirft James eine konkrete Alternative, wie die herrschende militärische Moral durch eine zivile pazifistische Moral ersetzt werden kann. Es gehe darum, eine Organisationsform zu finden, die nicht die zerstörerischen Folgen eines Krieges habe, gleichzeitig aber die positiven Funktionen des Militärs für das Individuum, wie die Befriedigung des Bedürfnisses nach Integration, gesellschaftlichem Zusammenhalt und Stärke. Hier wird die Situationsgebundenheit des Pragmatismus deutlich, der unabhängig von der natur- oder kulturhistorischen Entwicklung dem Individuum den entscheidenden Part zuweist bei der Gestaltung seiner sozialen Bedingungen. Nach Tarde dagegen kann eine Veränderung nur als kollektiver Prozeß in einer langwierigen historischen Entwicklung stattfinden. Weder der Beitrag von James noch derjenige von Tarde können als genuin psychologisch bezeichnet werden. Tarde argumentiert von einer eher soziologischen, James von einer philosophisch-psychologischen Position aus. Gleichzeitig spiegeln sich in diesen beiden Beiträgen zwei für die weitere Behandlung dieser Thematik wesentliche Strömungen wider: erstens die stärker soziologisch orientierte Richtung der Sozialpsychologie, bei der Analyse kollektiver Prozesse im Vordergrund steht und zweitens die am individuellen Verhalten ansetzende Richtung der psychologisch orientierten Sozialpsychologie.

Im Ersten Weltkrieg werden erstmals Abhandlungen in größerem Umfang von PsychologInnen publiziert und Untersuchungen zur Friedens- und Kriegsthematik durchgeführt. Dabei werden etliche Probleme angesprochen und untersucht, die bis heute im Mittelpunkt psychologischer Friedensforschung stehen, wie psychische Bedingungen der Entstehung von Kriegen, subjektive Faktoren einer Friedenspolitik und die psychischen Auswirkungen von Kriegen. Die psychologischen Beiträge zum Ersten Weltkrieg werden im Kapitel "Psychologische Beiträge zu Frieden und Krieg im Ersten Weltkrieg" ausführlich dargestellt.

Die 30er Jahre und der Zweite Weltkrieg

Nach dem Ersten Weltkrieg scheint Frieden und Krieg vorerst kein Thema mehr zu sein, obgleich zum Beispiel Stanley Hall der Psychologie, als Ergebnis des Ersten Weltkrieges, schon 1919 eine zentrale Bedeutung für die Politik zuweist. Er begründet dies mit dem Sieg der Demokratie, der bewirke, daß nun die Geschicke wie nie zuvor von der Natur der Menschen abhängen, weswegen der Psychologie weltweit erste Priorität zukomme, um diese zu erforschen und "to bring him (den Menschen; M.M.-B.) to a more complete maturity" (Hall, 1919, S. 223). Ähnlich argumentiert McDougall (1908), nach dessen Auffassung soziale Verhältnisse geschaffen werden müssen, die eine optimale Entwicklung der positiven Instinkte ermöglichen. Da Haß keine angeborene Disposition, sondern das Ergebnis einer Konfusion von Angst und Ärger ist, können nach seiner Auffassung zum Beispiel Kriege nur verhindert werden, wenn gesellschaftliche Bedingungen geschaffen werden, die das Auslösen der Verhaltenskette Flucht- oder Kampfinstinkt - Angst oder Aggressionen - Haß verhindern. Dies könnte dadurch erreicht werden, daß die einzelnen Nationen durch eine internationale Polizei vor Aggressionen geschützt werden (McDougall, 1927). Aber erst in den 30er Jahren wird diese Thematik wieder von mehreren PsychologInnen aufgenommen. Vorherrschende Themen psychologischer Friedensforschung nach dem Ersten Weltkrieg bleiben Kriegsursachen und Friedens-

politik, die zunehmend ergänzt werden durch konkrete Vorschläge zur Friedenssicherung.

Im Mittelpunkt der Kriegsursachendiskussion steht die Frage, welche Bedeutung angeborenen oder erworbenen Verhaltensdispositionen zukommt. Einige Psychoanalytiker machen einen angeborenen Aggressions- und Todestrieb für Kriege verantwortlich (Glover, 1946/1933; Menninger, 1966/1938), während andere diese Position für unwissenschaftlich und übertrieben halten (Alexander, 1941; Moxon, 1937). Auch außerhalb der Psychoanalyse werden als Ursachen für die Kriegsbereitschaft angeborene Triebe wie der Kampftrieb (McDougall, 1927) oder aufgrund von Frustrationen erworbene Aggressionen (Doob, 1940) angenommen. Mit wenigen Ausnahmen wie zum Beispiel Glover (1946/1933), der keine Möglichkeit sieht, den Frieden durch internationale Organisationen zu gewährleisten, solange die einzelnen Nationen nicht friedensfähig sind, das heißt, pazifistische Organisationen alle gesellschaftlichen Institutionen umfassen, laufen die meisten Vorschläge auf die Schaffung einer internationalen, bewaffneten Organisation, einer Weltpolizei, hinaus (Einstein & Freud, 1933). Erst an zweiter Stelle werden Vorschläge gemacht für eine Erziehung zum Frieden (Guinness, 1927; Stratton, 1929) und für die Schaffung von Sozialisationsbedingungen, die intensive positive Gefühlsbindungen und somit eine emotionale Entwicklung ermöglichen, die wiederum späteres Friedensengagement fördert (Durbin & Bowlby, 1950/1938; Gros, 1931).

Beruheten im Ersten Weltkrieg die psychologischen Abhandlungen über Kriegsursachen und Möglichkeiten einer Friedenspolitik meist auf, aus moralischen und rationalen Prinzipien abgeleiteten, Überlegungen und einzelnen Beobachtungen, so basieren sie in den dreißiger Jahren zunehmend auf psychologischem Expertenwissen und empirischen Ergebnissen. Im Unterschied zu den psychoanalytischen Ansätzen spielen bei vielen amerikanischen Autoren wie dem Politologen Lasswell (1971/1927) oder dem Sozialpsychologen Allport (1927) der Einfluß der Propaganda und die Konditionierung

der Bevölkerung auf entsprechende nationale Symbole als mögliche Kriegsursachen eine wichtigere Rolle als bestimmte erworbene oder angeborene Antriebsstrukturen. Die Bedeutung, die der Propaganda zugeschrieben wird als "popular villain of the 1930s, a socialpsychological villain" (Smith, 1986, S. 28) führte dazu, daß die öffentliche Meinung zu einem wichtigen Untersuchungsgegenstand der Sozialpsychologie wurde. Es werden viele Befragungen über Einstellungen zum Frieden und Krieg mit der Thurstone-Droba-Scale, die Militarismus/Pazifismus mißt (Droba, 1930; 1931; 1934) und anderen Skalen (Cantril, 1942; Eckert & Mills, 1935) durchgeführt. Alle diese Befragungen ergaben hohe Pazifismuswerte, die sich allerdings als instabil erwiesen. Wurde noch im Dezember 1941 ein deutlicher "anti-war trend" gemessen, so ergaben die Umfragen nach dem Kriegseintritt der USA im März 1942 einen eindeutigen "pro-war trend" (Dudycha, 1942; Ericksen, 1942; Smith, 1942; Stagner, 1944). Während des Zweiten Weltkrieges wurden in den USA viele empirische Untersuchungen, mehrheitlich Fragebogenerhebungen über die Auswirkungen des Krieges auf die Einstellungen und Einstellungsveränderungen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen (Cronbach, 1943; Duffy; 1941; Lippitt, & Zander, 1943; Middleton, & Fay, 1941; Sargent, 1943; Smith, 1939) durchgeführt. PsychologInnen waren auch an den beiden großen empirischen Untersuchungen über die Auswirkungen des Krieges auf Soldaten (Stouffer et al., 1949) und auf die Zivilbevölkerung (Janis, 1976/1951) beteiligt.

Seit den 30er Jahren zeichnen sich inhaltliche Unterschiede zwischen den angelsächsischen Ländern und Deutschland ab. In Deutschland befassen sich die PsychologInnen zu Beginn des Nationalsozialismus nicht mehr mit Themen wie Kriegsursachen oder Friedenspolitik, sondern mit der Psychologie der Gemeinschaft, wie sie auch im Soldatentum zum Ausdruck kommt (Wellek, 1934) oder mit dem positiven Einfluß des Militärs auf die Entwicklung des einzelnen (Knauer, 1935; Ziegler, 1935). Die wenigen deutschsprachigen Arbeiten zur Erhaltung des Friedens (Kobler, 1928; Zbinden, 1938) oder

zur Bedeutung des Aggressionstriebes für die Entstehung von Kriegen (Einstein & Freud, 1933; Schottländer, 1931) stammen aus der Psychoanalyse und sind außerhalb Deutschlands erschienen. Während des Zweiten Weltkrieges beschränkte sich, im Unterschied zu dem breiten Einsatz psychologischer, insbesondere sozialpsychologischer Forschung im Dienste des amerikanischen Kriegseinsatzes, das Engagement der deutschen PsychologInnen auf ihre Tätigkeit als Wehrmachtpsychologen. Untersuchungen über Auswirkungen des Krieges fehlen bis auf einige entwicklungspsychologische Arbeiten über das Kriegserleben von Kindern (Baumgarten, 1947; de Groot, 1948; Kraft, 1945; Stückelberger, 1943).

Friedenspsychologische Forschung nach 1945

Die oben erwähnten direkt nach dem Zweiten Weltkrieg von der UNESCO initiierten Untersuchungen zur Verbesserung internationaler Zusammenarbeit, die über ihr Anfangsstadium nicht hinaus kamen (Klineberg, 1951), werden in den USA in den 50er Jahren vor allem von Mitgliedern der SPSSI fortgeführt (Allport, 1954; Klineberg, 1950; vgl. S. 26). Ferner werden nach dem Zweiten Weltkrieg zunehmend Methoden und Erkenntnisse aus der experimentellen Kleingruppen- und Attributionsforschung auf die Untersuchung internationaler Beziehungen angewendet und erreichen einen ersten Höhepunkt in den sechziger Jahren (z.B. Kelman, 1965; Wright, Evan & Deutsch, 1962). Beispiele für diese Forschungen sind die "mirror image" Analyse von Bronfenbrenner (1961), in der er die Vorstellungen der Sowjets von den Amerikanern und der Amerikaner von den Sowjets als gegenseitige Projektion negativer eigener nationaler Eigenschaften auf die jeweils gegnerische Nation beschreibt und das von Osgood (1962) entwickelte Modell internationaler Beziehungen GRIT (Graduated Reciprocation in Tension-Reduction), das durch einseitige Initiativen wie zum Beispiel Abrüstungsmaßnahmen, versucht, Schritt für Schritt eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens zum Beispiel zwischen der USA und der UdSSR herzustellen. Auch die unter der Bezeichnung Prisoner's Dilemma bekannt gewordenen Simulationsstudien zum Entscheidungsverhalten in Konfliktsituationen (z.B.

Rapoport, 1964; Boguslaw, Davis & Glick, 1966) gehören zu diesen Arbeiten aus der angewandten Sozialpsychologie. Eines der bekanntesten sozialpsychologischen Experimente aus den frühen 60er Jahren ist das Milgram-Experiment, in dem untersucht wurde, inwieweit Vpn bereit waren, auf Anweisung des V1 andere Personen mit Elektroschocks zu bestrafen. Dieses Experiment ist häufig variiert worden und die Ergebnisse bestätigen insgesamt das von Milgram schon 1974 gezogene Fazit, daß weniger individuelle Eigenschaften der Vpn als vielmehr die Situation selbst das Verhalten bestimmt. Als wesentliches Ergebnis für die Friedenspraxis können aus den vielen Nachuntersuchungen, die vor allem in den 70er Jahren zu diesem Experiment durchgeführt wurden, folgende individuelle und situative Bedingungen für Ungehorsam abgeleitet werden: hohe soziale Intelligenz, Identität, kognitive Komplexität, Kenntnis der Motive, Einstellungen und Ängste des Befehlenden, Kenntnis von Handlungsalternativen wie zivilem Ungehorsam, sowie das Vorhandensein von Legitimitätsproblemen der Befehlenden und generellen gesellschaftlichen Bedingungen wie Herrschaftsfreiheit und offene Gesellschaft (Kroner, 1988b).

Besonders die Untersuchungen sozialer Wahrnehmungen und des Entscheidungs- und Konfliktverhaltens in internationalen Beziehungen - nun unter dem Gesichtspunkt der Vermeidung eines Atomkrieges - werden in den siebziger Jahren empirisch weitergeführt und theoretisch weiterentwickelt (z.B. Falkowsy, 1979; Steinbruner, 1974) und erreichen einen zweiten Höhepunkt Mitte der achtziger Jahre (z.B. Blight, 1987; Doll, 1988; Oskamp, 1985; White, 1986). Aufgrund der Kritik an der unzulässigen Übertragung von Ergebnissen aus Laborexperimenten auf Realsituationen, die mit diesen nicht strukturidentisch sind, werden die Aussagemöglichkeiten von Simulationsstudien auf ihren heuristischen Wert als analoge Modelle begrenzt (Pilisuk, 1984). Kaplowitz (1990) fordert, bei der Analyse von Konfliktlösungen nicht nur vom Einfluß eines materiellen Gewinns oder Verlusts auszugehen, sondern in internationalen Beziehungen besonders auch die Auswir-

kungen (impact) zu berücksichtigen, die eine bestimmte Maßnahme einer Nation auf die das Verhalten der anderen Nation bestimmenden Vorstellungen, Feindbilder und Stereotype (images) hat. Viele Autoren versuchen, die bisherigen Ergebnisse zu integrieren und eine Theorie des politischen Entscheidungsverhaltens zu entwickeln. So fordert Silverstein (1989) eine Integration motivationaler und konitiver Ansätze und eine stärkere Einbeziehung der Ergebnisse der Vorurteilsforschung bei der Analyse von Feindbildern. Die Forderung nach einer Integration der Macro- und Microebene der Analyse (Tetlock et al., 1989) wird von Farnham (1990) erweitert um die Forderung, den jeweiligen konkreten politischen Kontext in die Entscheidungsfindungsanalyse einzubeziehen, was nur in einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Politologie und Psychologie realisiert werden könne.

Vietnamkrieg und atomare Bedrohung

Mit dem Anwachsen der Antivietnamkriegsbewegung nehmen in den siebziger Jahren in den USA Untersuchungen über politische Einstellungen zu. Verschiedene Befragungen ergaben meist geringe positive Korrelationen zwischen religiöser Orthodoxie (Baer & Mosele, 1971), Autoritarismus (Granberg & Corrigan, 1972) oder Dogmatismus (Bailes & Guller, 1970) und der Unterstützung des Vietnamkrieges. Handberg (1972) und Handberg & Maddox (1980) stellen 1972 eine Zunahme pazifistischer Einstellungen gegenüber 1961 und einen leichten Rückgang im Laufe der siebziger Jahre fest. Sie fanden weder hinsichtlich der Schulbildung, noch des Alters, noch der Parteizugehörigkeit deutliche Zusammenhänge mit pazifistischen Einstellungen. Lediglich Schwarze waren häufiger gegen den Krieg als Weiße. Daß die Einstellung zum Vietnamkrieg auch von konkreten Situationen abhängig ist, zeigt eine Interviewstudie von Berkowitz (1970; 1973): Passanten, die anlässlich einer Antivietnamkriegsdemonstration befragt wurden, waren deutlich eher bereit, Aufkleber gegen den Krieg anzunehmen und sprachen sich häufiger für eine Beendigung des Krieges aus als Passanten, die befragt wurden, als keine Demonstration stattfand.

In den achtziger Jahren steht die atomare Bedrohung im Mittelpunkt psychologischer Untersuchungen. Neben den schon erwähnten sozialpsychologischen Arbeiten zur Verbesserung internationaler Beziehungen und zur Beendigung des Wett-rüstens, stammen viele Veröffentlichungen aus der Klini-schen Psychologie, der Psychoanalyse und der Mental Health Bewegung. Es lassen sich hierbei zwei Gruppen unterschei-den: Die erste Gruppe enthält Arbeiten, die die Ergebnisse aus der Psychopathologie und Psychotherapie auf das Problem der Gestaltung internationaler Beziehungen und den Abbau internationaler Spannungen übertragen. Politische Ereignisse wie das Wettrüsten oder das Verhalten der Politiker werden als Ausdruck pathologischer Eigenschaften einzelner Politiker oder der Menschheit gewertet. Hierzu gehören auch die oben schon beschriebenen psychologisti-schen Theorien, wonach Kriege das Ergebnis eines Wieder-holungszwangs (Wangh, 1968) oder die nukleare Aufrüstung Ausdruck eines Metawahnsinn (Keen, 1980) ist (vgl. S. 14). Von psychoanalytisch orientierten Autoren wird ein Auf-brechen der Verleugnung der atomaren Gefahr (Mack, 1984) empfohlen. Gesprächstherapeuten sehen in dem Ansatz der Kommunikationsförderung eine erfolgversprechende Mög-lichkeit, auch auf internationaler Ebene Spannungen ab-zubauen (Rogers & Malcolm, 1987). Die zweite Gruppe umfaßt Untersuchungen zur Atomkriegsangst. Da keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Ängsten der Erwachsenen und den-jenigen der Kinder festgestellt wurde (van Hoorn & French, 1988) und die meisten Untersuchungen aus der Entwicklungs-psychologie und Kinderpsychiatrie stammen, sollen sie im Kapitel "Entwicklungspsychologische Perspektiven" aus-führlich diskutiert werden.

Psychologie und das Thema Frieden in der Bundesrepublik

Die unterschiedlichen Entwicklungen in den USA und in Deutschland in den 30er Jahren und im Zweiten Weltkrieg setzen sich auch in den 50er und 60er Jahren fort. Im Un-terschied zu ihren amerikanischen KollegInnen befassen sich die bundesdeutschen PsychologInnen nach dem Zweiten Welt-krieg kaum mit politischen Fragen. Erst Ende der 60er Jahre

werden Ergebnisse der amerikanischen Forschung zum Entscheidungs- und Konfliktverhalten in internationalen Beziehungen vorgestellt (Bergius, 1967; Kroner, 1971; Thomae, 1966). Diese Arbeiten werden wenig diskutiert (Moser, 1981) und nur selten experimentell fortgeführt (Sorembe & Westhoff, 1978; Spangenberg, 1978). Bis Mitte der achtziger Jahre bleiben auch Fragebogenerhebungen zum Militarismus/Pazifismus auf die Konstruktion einer Skala beschränkt (Feser, 1972). Im Mittelpunkt der Befragungen in den fünfziger und sechziger Jahren steht die Einstellung, besonders der Jugendlichen, zum Wehrdienst, der im Durchschnitt von etwas über 30 Prozent der Befragten positiv bewertet wird (Bertlein, 1960; Froehner, 1956; Jaide, 1963). In späteren Erhebungen (Kohr & Räder, 1983; Schlicht, 1982; Zoll, 1982) wird - wie auch in anderen NATO-Ländern - in den 80er Jahren ein Anstieg der Atomkriegsangst und der Ablehnung eines Atomwaffeneinsatzes festgestellt. Ferner wurden einige entwicklungspsychologische Untersuchungen (Falk & Selg, 1982; Haavelsrud, 1972) über die Vorstellungen von Kindern zu Frieden und Krieg in den 70er Jahren im Anschluß an skandinavische Arbeiten (Alvik, 1968; Cooper, 1965) durchgeführt (vgl. S. 54 ff.). Insgesamt stammen die meisten Untersuchungen in der Bundesrepublik nicht, wie in den USA, aus der Sozialpsychologie, sondern aus der Entwicklungspsychologie und ihr Ziel ist weniger die quantitative Erfassung der in einer bestimmten Population geäußerten Meinung, als die Analyse der für die Genese politischer Einstellungen relevanten sozialisatorischen Mechanismen (Nagel & Starkulla; 1977; Roeder, 1977).

Ein Schwerpunktthema der deutschsprachigen Veröffentlichungen zur Friedensproblematik ist das politische Verhalten. Neben Untersuchungen über die Motivation (Kempf, 1984) und das Bewältigungsverhalten (Krämer, 1989) von Mitgliedern der Friedensbewegung und die Bedeutung von Emotionen wie Angst für das friedenspolitische Handeln (Holzkamp, 1983), wird in kognitionspsychologischen Ansätzen wie in der Erwartungs-Wert-Theorie, besonders im Einstellungsmodell von Fishbein und Ajzen, in dem die Verhaltensintention der

entscheidende prognostische Faktor ist, eine Möglichkeit gesehen, auch friedenspolitisches Verhalten zu analysieren und vorherzusagen (Bierbrauer et al., 1987; Krampen, 1989). Ein anderer Ansatz zur Analyse politischen Verhaltens kommt aus der dem interpretativen Paradigma verpflichteten qualitativen Sozialforschung. Ein häufiges Beispiel dafür sind biographische Analysen, die das Zusammenwirken individueller und gesellschaftlicher Entwicklungen anhand von Einzelfallstudien analysieren. Sie erhellen Zusammenhänge zwischen speziellen lebensgeschichtlichen Erfahrungen und vorhandenen politischen Orientierungen (Raeithel, 1979; Rosenthal, 1990; Schörken, 1984; 1990; Thiem, 1982). Straub (1993) weist in einer Interviewstudie mit NaturwissenschaftlerInnen die Bedeutung nach, die zeitgeschichtliche Ereignisse wie die "Göttinger-Erklärung", sowie berufs- und geschlechtsspezifische Erfahrungen für die individuelle Entwicklung friedenspolitischen Engagements haben. Birckenbach (1985) untersucht anhand von Interview- und Aufsatzanalysen die gesellschaftlichen Sozialisationsbedingungen der Wehrbereitschaft (vgl. S. 63 f.). Aschenbach und Zitterbarth (1987) demonstrieren die Abhängigkeit des politischen Verhaltens von der individuellen Biographie anhand einer Fallstudie, in der das Nicht-Engagement eines Rüstungsgegners aus dessen genereller passiver und kontemplativer Lebenshaltung hergeleitet wird.

Auch Simulationsstudien werden mit Hilfe eines an der Psychoanalyse orientierten hermeneutischen Interpretationsverfahrens durchgeführt. In einer quasi-experimentellen Studie wird das Entscheidungsverhalten verschiedener Berufsgruppen im militärischen Konfliktfall analysiert. In Anlehnung an Planspiele der Bundeswehr soll mit verteilten Rollen eine Entscheidung über den Einsatz von Atomwaffen getroffen werden. Anstelle des Austausches der jedem Rolleninhaber oder jeder Rolleninhaberin zur Verfügung stehenden Informationen provoziert die Spieldynamik ein spontanes Interagieren und eine emotionale Beteiligung, die dazu führt, daß sich die eigenen bewährten Sicherheitsmechanismen und Konfliktlösestrategien mit den politischen Rollen vermischen - häufig

mit der Konsequenz der Entscheidung für einen Atomwaffeneinsatz (Volmerg, Volmerg & Leithäuser, 1983). Andere Arbeiten untersuchen anhand von Argumentationen in sogenannten moralischen Dilemmas (z.B. Arbeitslosigkeit vs. Arbeit in der Rüstungsproduktion) das Kontroll- und Moralbewußtsein als Indikatoren politischen Handelns. So lassen sich entsprechend dem Vorhandensein deterministischer oder interaktionistischer Kontrollüberzeugungen und konventioneller oder ansatzweise postkonventioneller moralischer Begründungen unterschiedliche Argumentationsmuster bei Facharbeitern nachweisen (Hoff, 1990). Angehörige der Bundeswehr wiederum argumentieren in militärischen Situationen nicht auf einem postkonventionellen Niveau, auch wenn sie in nichtmilitärischen Situationen zu einer postkonventionellen Argumentation in der Lage sind (Hegner, Lippert & Wakenhut, 1983). Im Unterschied zu den Einstellungsmessungen ergeben sich aus letzteren Untersuchungen Anhaltspunkte einmal für die Kontextabhängigkeit von politischem Verhalten und Argumentieren und zum anderen für die Erklärung des Zusammenhangs von Überzeugungssystemen und politischem Handeln beziehungsweise Nichthandeln: Zum einen ist die Politik der konkreten Alltagserfahrung entzogen, zum anderen wird die politische Sozialisation im wesentlichen durch Alltagserfahrungen geprägt. Das gewohnte Alltagshandeln und die individuell mehr oder weniger bewährten Problemlösungsstrategien werden auf das politische Verhalten und Handeln übertragen, auch wenn dies den eigenen Existenzinteressen widerspricht.

Was die Arbeiten über Kriegsursachen und Gewalt betrifft, stehen in den 70er Jahren aggressionsthematische Untersuchungen im Vordergrund (Kroner, 1980), wogegen in den 80er Jahren zunehmend die Erforschung der strukturellen Bedingungen von Konfliktverhalten (Kempf, 1992; 1993), insbesondere der Möglichkeiten gewaltfreier Konfliktlösungen an Bedeutung gewinnt (Erikson, 1978; Kempf et al. 1993). Während in den USA in den 80er Jahren weniger Untersuchungen über Feindbilder durchgeführt werden, ist die Analyse der Funktion und Struktur von Feindbildern ein

wichtiges Thema der deutschsprachigen Friedenspsychologie. Feindbilder dienen, indem sie Unzufriedenheit kanalisieren, das eigene nationale Selbstwertgefühl erhöhen und die Komplexität der Welt reduzieren, sowohl der gesellschaftlichen als auch der individuellen Stabilisierung (Sommer et al., 1987). Psychoanalytisch wird eine Funktion von Feindbildern in der Stärkung der Ich-Strukturen und der Angstabwehr gesehen. Sie entlasten das Individuum von aggressiven Spannungen und stärken durch den gemeinsamen Haß auf andere das schwache Ich (Nicklas, 1987). Kognitionspsychologisch werden Feindbilder als Fehlwahrnehmungen (Sommer, 1989) oder als das Ergebnis einer Inkongruenz wechselseitiger Wahrnehmung analysiert (Frei, 1986). Für den Abbau von Feindbildern sind Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie eine gründliche Kenntnis der Positionen der Gegenseite von Bedeutung.

Was die Weiterentwicklung der vorwiegend psychoanalytisch orientierten Ansätze betrifft, wird heute der Aggressionstrieb höchstens noch von Verhaltensforschern als Kriegursache genannt. Autoren wie Fromm (1961; 1973) oder Horn (1988) entwickelten ausgehend von der psychoanalytischen Theorie eine Sozialpsychologie, die aggressives oder gewaltsames Verhalten nicht als Ergebnis bestimmter Triebstrukturen interpretiert, sondern als das Ergebnis des Zusammenwirkens von individuellen psychischen Merkmalen und Antrieben auf der einen und gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen auf der anderen Seite. Einen interessanten Ansatz vertritt Erikson (1965). In umgekehrter Weise sind für ihn Kriege nicht eine Folge biologischer Evolutionsgesetze, sondern Folge der soziokulturellen Evolution, in deren Verlauf eine Pseudospezifikation stattgefunden hat, das heißt eine Unterteilung der Menschen in Pseudospezies, wie Ethnien, Völker, Nationen, wodurch die in der Biologie atypische massenhafte Tötung von Artgenossen erst möglich wurde. Also nicht die biologischen Instinkte sind die Ursache von Kriegen, sondern im Gegenteil werden Kriege gerade dadurch möglich, daß die Determiniertheit des Menschen durch biologische Faktoren zugunsten seiner Deter-

miniiertheit durch gesellschaftliche Faktoren zurückgedrängt werden.

Betrachtet man die Entwicklung der Thematik in der psychologischen Friedensforschung seit Beginn dieses Jahrhunderts, stellt man fest, daß Themen, die bei den frühen Autoren eine große Rolle spielten, wie Masse, Kollektivbewußtsein, kulturhistorische Entwicklung oder religiöse Überzeugungen spätestens in den 30er Jahren der Untersuchung von Einstellungen, Vorurteilen oder dem Sozialverhalten von Individuen gewichen sind. Ferner bestätigen sowohl die quantitative wie auch die inhaltliche Entwicklung der psychologischen Beiträge zur Friedensthematik die Feststellung, daß Friedenspsychologie kein fester Bestandteil psychologischer Forschung ist, sondern ein Randgebiet darstellt, das meist als Reaktion auf äußere politische Ereignisse erforscht wurde (vgl. S. 28). Dadurch fehlt der Friedenspsychologie oft die zeitliche Kontinuität und Verankerung in der psychologischen Grundlagenforschung. In der hier beschriebenen Entwicklung der psychologischen Forschung spiegelt sich auch der oben festgestellte Unterschied zwischen der Entwicklung in den USA und Deutschland und die beiden, in den Hand- und Lehrbüchern vertretenen unterschiedlichen theoretischen Ansätze wider (vgl. S. 22 f.). Wobei die, aus der amerikanischen Sozialpsychologie stammenden Untersuchungen über individuelle Einstellungen, Vorurteile und Interaktionen, den größten Teil der Forschung ausmachen, während die, vor allem aus der Entwicklungspsychologie und Handlungstheorie stammenden theoretischen Ansätze über die Entwicklungsbedingungen friedensrelevanter Handlungspotentiale, die eher das Ergebnis der Diskussion innerhalb eines Teiles der deutschen Psychologie in den 80er Jahren sind, nicht nur zahlenmäßig einen geringen Anteil besitzen, sondern nicht selten auch auf der Ebene der Hypothesenbildung stehen bleiben, da die Friedensthematik von den betreffenden Autoren Ende der 80er Jahre nicht weiter verfolgt wurde.

Nach diesem allgemeinen Überblick über die friedenspsycho-

logische Forschung seit Beginn dieses Jahrhunderts werden in den folgenden Kapiteln exemplarisch die Arbeiten zu einzelnen ausgewählten Themenbereichen wie entwicklungspsychologische Perspektiven von Frieden und Krieg, subjektive Faktoren der Rüstungsdynamik, Gewalt und Gewaltlosigkeit und psychologische Beiträge zum Ersten Weltkrieg ausführlich dargestellt und anhand dieser Ergebnisse Erkenntnisse und Grenzen bisheriger friedenspsychologischer Forschung diskutiert.

4. ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVEN

Empirische Untersuchungen über die Auswirkungen des Krieges auf Kinder und ihre Vorstellungen von Frieden und Krieg wurden schon während des Ersten und Zweiten Weltkrieges in Deutschland (Gregor, 1919; Plecher, 1915), in Polen (Baumgarten & Prescott, 1928), in Ungarn (Nagy, 1917), in England (Freud & Burlingham, 1943; Kimmins, 1915) und in den USA (Averill, 1919; Geddie & Hildreth, 1944; Preston, 1942) durchgeführt. Nach dem Zweiten Weltkrieg befassen sich einige Arbeiten mit den Auswirkungen von Bürgerkriegen auf Kinder in Nordirland (Harbison, 1983; McWhirter, 1983; Schwartz, 1982), in Lateinamerika (Ronstrom, 1989) oder in Afrika (Dodge & Raundalen, 1987; Lebigot, Capdevielle, Thomas & Delorme, 1972). Am intensivsten analysiert wurden die Auswirkungen des Nahostkrieges auf arabische und israelische Kinder (Milgram & Milgram, 1976; Punamäki, 1988; Saigh, 1985; Winkler, 1983). Untersuchungen über die Auswirkungen von Kriegsbedrohung, insbesondere der atomaren Bedrohung (Escalona, 1965; Schwebel, 1965) in Friedenszeiten, wie auch über Einstellungen und Vorstellungen der Kinder zu Frieden und Krieg werden mit wenigen Ausnahmen (Engle, 1953) erst seit den sechziger Jahren durchgeführt (Alvik, 1968; Cooper, 1965; Haavelrud, 1972).

Kriegsängste

Angst in Kriegszeiten

Im Mittelpunkt der Untersuchungen über Kriegsauswirkungen steht die Frage, inwieweit Kriegereignisse bei Kindern Ängste auslösen oder gar zu psychischen Störungen führen. Die Ergebnisse sind widersprüchlich: Viele Autoren stellen bei den untersuchten Kindern "... relatively little emotional disturbance over the war" fest (Geddie & Hildreth, 1944, S. 97; vgl. auch Elder, 1965; Kostenbader, 1944). Selbst Kinder und Jugendliche, die Bombardierungen ausgesetzt sind zeigen in einigen Erhebungen keine erhöhten Angstwerte (Saigh, 1985; Ziv & Israeli, 1973). In anderen

Untersuchungen dagegen wird von einer Zunahme der Angst sowohl bei Kindern in den vom Krieg nicht direkt betroffenen Gebieten wie in den USA im Zweiten Weltkrieg (Despert, 1942) wie auch in Kriegsgebieten selbst berichtet. Chimienti, Nasr und Khalifeh (1989) zum Beispiel fanden bei libanesischen Kindern, die Kriegsereignissen ausgesetzt waren, 1,7mal häufiger Verhaltensauffälligkeiten als bei der Vergleichsgruppe. Ähnliche Differenzen finden wir bei Untersuchungen über die Auswirkungen der Evakuierung von Kindern aufgrund von Kriegsereignissen: Die einen halten die dadurch bei den Kindern hervorgerufenen psychischen Störungen für gravierend und zum Teil irreversibel (Eliot, 1942; Kaffman & Elizur, 1984; Winnicott, 1957), andere für durchaus behebbar (Lebigot et al., 1972; Maas, 1963). Auch bei der Beurteilung der langfristigen Auswirkungen auf die psychische Gesundheit können manche Autoren Schäden im späteren Erwachsenenalter nicht feststellen (Gay, Fuchs & Blittner, 1974; Hogman, 1983; Shanan & Shahar, 1983), während andere eine höhere Anfälligkeit für psychische Störungen auf frühe Kriegserlebnisse zurückführen (Bergmann & Jucovy, 1982; Hoppe, 1968; Keilson, 1979).

Auch wenn die Untersuchungsmethoden und die Populationen sehr unterschiedlich sind, lassen sich die widersprüchlichen Ergebnisse nicht allein darauf zurückführen, denn Beobachtungsstudien in den USA während des Zweiten Weltkrieges kamen zu ähnlichen Ergebnissen wie Fragebogenerhebungen im Nahostkrieg. Entscheidende Faktoren für das Ausmaß der Angst scheinen dagegen individuelle Differenzen und sozialstrukturelle Bedingungen zu sein. So besteht zum Beispiel ein Zusammenhang zwischen Angstreaktionen und individuellen Angstniveaus: bei israelischen Kindern, bei denen vor dem Jom-Kippur-Krieg ein niedriges Angstniveau (Trait-Anxiety-Scale) gemessen wurde, verdoppelten sich die Angstwerte nach dem Krieg, bei den Kindern dagegen, bei denen vor dem Krieg hohe Werte gemessen wurden, veränderten sich die Angstwerte nicht durch den Krieg (Milgram & Milgram, 1976; vgl. auch Cronbach, 1943; Geddie & Hildreth, 1944). Auch

die Eltern-Kind-Beziehung spielt eine wichtige Rolle: Viele Untersuchungen weisen daraufhin, daß die Angst der Kinder bei Luftangriffen stark vom jeweiligen Verhalten der Eltern abhängt (Baider & Rosenfeld, 1974; Freud & Burlingham, 1943; Zuckerman-Bareli, 1979). Ferner kann das Vorhandensein einer vertrauten Bezugsgruppe wie im Kibbutz Angst reduzieren (Kaffman, 1977; Klingman & Wiesner, 1983). Dabei ist nicht ausschlaggebend, ob die leiblichen Eltern physisch anwesend sind, sondern ob es ihnen oder entsprechenden Ersatzeltern gelingt, als Puffer zwischen dem Kind und der seine Entwicklung beeinträchtigenden und sein Leben bedrohenden Umwelt zu fungieren. Garbarino, Kostelny und Dubrow (1991) formulieren als Ergebnis eigener Untersuchungen in sudanesischen Flüchtlingslagern und in Anlehnung an Bronfenbrenners Bedingungen für eine gelungene Entwicklung folgende drei Kriterien: a) stabile Eltern-Kind-Bindung, b) elterliches Selbstwertgefühl und Identität, c) ausreichende Versorgung. Das heißt, wenn Eltern eine starke Bindung an ihre Kinder und eine eigene Identität aufrechterhalten können sowie Zugang haben zu Essen, Luftschutzbunkern und medizinischer Versorgung, "the children will manage" (S. 380).

Angst in Friedenszeiten

Im Mittelpunkt der Untersuchungen über Kriegsangst in Friedenszeiten steht die Atomkriegsangst. Erste Erhebungen hierzu wurden in den USA in den sechziger Jahren im Zusammenhang mit dem zunehmenden Bewußtsein atomarer Gefahr durchgeführt. In den achtziger Jahren wurden sie in sowohl quantitativ als auch qualitativ erweiterter Form fortgeführt und auf andere Länder ausgedehnt. Im ersten Teil des Anhangs I werden die einzelnen Untersuchungen beschrieben. Hier sollen nur die wichtigsten Ergebnisse zusammengefaßt werden:

In allen Untersuchungen wird das Vorhandensein von Angst bei Kindern und Jugendlichen festgestellt. Die Nennungen von Atomkrieg als einer der drei größten Ängste oder Befürchtungen für die Zukunft schwanken zwischen 32 Prozent

bei amerikanischen (Goldenring & Doctor, 1985) und 99 Prozent bei sowjetischen Kindern und Jugendlichen (Chivian et al., 1985). Bei der Herstellung einer Rangfolge verschiedener Ängste nach ihrer Bedeutung wird in skandinavischen Ländern Krieg oder Atomkrieg an erster, in den meisten anderen Ländern an zweiter Stelle nach der Angst vor dem Tod der Eltern genannt. Bei der Interpretation dieser Unterschiede muß bedacht werden, daß, obgleich in einigen Ländern die Befragungen mit den gleichen Skalen durchgeführt wurden, ihre Ergebnisse nicht ohne weiteres miteinander vergleichbar sind, da mögliche Unterschiede in den Stichproben oder kulturelle Bias nicht berücksichtigt wurden.

Eindeutig ist die Abhängigkeit der Ergebnisse vom jeweiligen historischen Zeitpunkt, in dem die Befragungen durchgeführt wurden. In der repräsentativen Panelstudie von Diamond & Bachman (1986) wird eine Zunahme der Kriegsangst seit den siebziger Jahren bei amerikanischen Jugendlichen festgestellt. Gegen Ende der achtziger Jahre geht die gemessene Atomkriegsangst zugunsten der Angst vor der Umweltzerstörung leicht zurück (Boehnke, von Fromberg & Macpherson, 1991; Schwebel, 1990). Die Kinder und Jugendlichen reagieren folglich mit ihren Ängsten unmittelbar auf aktuelle politische Entwicklungen.

Mit wenigen Ausnahmen (Lewis, Goldberg & Parker, 1989) zeigen die Ergebnisse alters- und geschlechtsbedingte Unterschiede, indem jüngere Kinder und Mädchen hinsichtlich atomarer Bedrohung mehr Ängste äußern. Neuere Untersuchungen deuten allerdings daraufhin, daß keine lineare Beziehung zwischen Geschlecht und Angst besteht. Boehnke, von Fromberg und Macpherson (1991) weisen in ihrer Längsschnittstudie nach, daß die entwicklungspsychologisch zu erwartende Abnahme der Ängste mit dem Alter nur für alle Ängste insgesamt genommen zutrifft. Unterscheidet man dagegen zwischen persönlichen und politischen Ängsten, so nehmen die persönlichen Ängste bei beiden Geschlechtern erwartungsgemäß ab, die politischen Ängste bei den Mädchen

dagegen zu. Die höhere Sensibilität der Mädchen gegenüber gesellschaftlichen Problemen wird auf ihre spezifische Sozialisation zurückgeführt, bei der nicht wie bei den Jungen die Autonomie, sondern die Bindung im Vordergrund stehe. Danach erleben sich Mädchen stärker als Teil der die Welt konstituierenden Beziehungen und Bindungen und fühlen sich von daher durch globale Ereignisse wie Kriege oder die atomare Bedrohung in stärkerem Maße persönlich betroffen und verantwortlich (Silverman & Kumka, 1987; vgl. Tizard, 1986; Hesse, 1986).

Hauptinformationsquelle über Kriege und atomare Bedrohung sind für die Kinder und Jugendlichen die Massenmedien. Lehrer und Eltern spielen eine untergeordnete Rolle. Diese Situation ist für die Jugendlichen nicht nur subjektiv unbefriedigend (Solantaus, 1991), sondern vor dem Hintergrund der Ergebnisse über den produktiven Umgang mit der atomaren Bedrohung auch objektiv von Nachteil. Wie wenig Massenmedien zur Verarbeitung globaler Probleme wie der atomaren Bedrohung beitragen, zeigen Pre-Post-Test-Studien: durch das Ansehen von Filmen wie "The Day After" (French & van Hoorn, 1986; London, 1985) oder das Besuchen von "nuclear education courses" (Sandler et al., 1985; Zolik & Nair, 1987) wird zwar das Faktenwissen erhöht, beides hat aber kaum Einfluß auf Einstellungen oder Ängste. Nur wenn die Einwirkung nicht passiver Natur ist, können Informationen Einstellungen verändern, wie zum Beispiel durch intensive Diskussionen in den "nuclear education courses" (Christie & Nelson, 1988). Schon allein aktive Beteiligung kann Veränderungen von Einstellungen und Überzeugungen bewirken. So erhöhte sich in einer Untersuchung, in der ein Musikdrama zur atomaren Bedrohung aufgeführt wurde, sowohl bei den Schauspielern wie bei den Zuschauern das Vertrauen, selbst etwas gegen die atomare Bedrohung tun zu können (political efficacy) (Gildemeister & Wollmann, 1986). Auch Gespräche mit den Eltern können im Unterschied zur passiven Rezeption von Informationen durch die Medien die aktive Auseinandersetzung der Kinder mit der atomaren Bedrohung fördern und Kinder eher in die Lage versetzen, mit ihrer Angst pro-

duktiv umzugehen (Dyer, 1989; Greenwald & Zeitlin, 1987). Die vielverbreitete Meinung, daß Kinder erst durch die Konfrontation mit den Atomkriegsängsten der Erwachsenen eigene Ängste entwickeln, konnte empirisch nicht belegt werden. Zwar korreliert hohe Angst auf seiten der Kinder mit häufigen Gesprächen im Elternhaus (Wrightsman, 1964). Gleichzeitig korrelieren aber häufige Gespräche mit den Eltern positiv mit der Überzeugung, selbst etwas zur Verhinderung eines Krieges beitragen zu können (Goldberg et al., 1985; Goldenring & Doctor, 1985).

In einigen psychiatrischen Untersuchungen, wie zum Beispiel einer im Rahmen der American Psychiatric Association Task Force zwischen 1978 und 1980 durchgeführten Befragung, wird ein Zusammenhang zwischen der atomaren Bedrohung auf der einen und psychischen Problemen von Jugendlichen auf der anderen Seite angenommen wie fehlende Zukunftsperspektive, Drogenmißbrauch oder psychischen Störungen (Beardslee & Mack, 1982; Goodman, Mack, Beardslee & Snow, 1983). Diese Interpretation konnte in weiteren Studien nicht bestätigt werden (Goldenring & Doctor, 1985). Von den von Lewis, Goldberg und Parker (1989) befragten Jugendlichen gaben nur 10 Prozent an, daß die atomare Bedrohung ihre Planung für Heirat und Kinder beeinflußt. Ein Zusammenhang zwischen atomarer Bedrohung und Zukunftsperspektiven ist auch vor dem Hintergrund von Untersuchungen aus der Jugendforschung unwahrscheinlich. Danach sehen Jugendliche, auch wenn sie die gesellschaftliche Zukunft kritisch reflektieren, ihre persönliche Zukunft als unabhängig davon und beziehen sich in ihren Zukunftsplanungen nur wenig auf die gesellschaftlichen Entwicklungen (Thiele, 1989).

Es konnten auch keine Zusammenhänge zwischen Atomkriegs-angst und Merkmalen wie Aggressivität, Selbstbild, Menschenbild, Sozialstatus (Wahlström, 1985; Hamilton, Chavez & Keilin, 1986) oder Autoritarismus nachgewiesen werden. Dagegen wurden positive Korrelationen zwischen hoher atomarer Angst (concern) und niedrigem Ethnozentrismus, höheren moralischen Stufen nach Kohlberg (Van Ijzendoorn, 1990) so-

wie höherer Intelligenz, größerer Belastbarkeit und Schulerfolg (Meyer-Probst, Teichmann & Engel, 1989) ermittelt. Es besteht auch ein Zusammenhang zwischen hoher Atomkriegsangst, hohem Wissensstand und dem Vertrauen in die Möglichkeit, einen Atomkrieg zu verhindern. Sowjetische Jugendliche haben zum Beispiel deutlich bessere Kenntnisse hinsichtlich der atomaren Bedrohung, sind besorgter in bezug auf einen Atomkrieg und haben gleichzeitig größeres Vertrauen in die Zukunft (Robinson et al., 1989) und darauf, daß ein Atomkrieg verhindert werden kann, als ihre amerikanischen Altersgenossen (Tudge & Chivian, 1989). Im Unterschied zu den psychiatrischen Untersuchungen deuten diese Ergebnisse eher daraufhin, daß hohe Atomkriegsangst nicht ein Zeichen psychischer Störung, sondern psychischer Gesundheit ist.

Einige Autoren versuchen diese Widersprüche zu lösen, indem sie zwischen verschiedenen Angstformen differenzieren. Diamond und Bachman (1986) unterscheiden in ihrer Panelstudie zwischen atomarer Besorgnis (nuclear concern) als quasi gesunder und atomarer Verzweiflung (nuclear despair) als quasi pathogener Reaktion, wobei letztere nur knapp 5 Prozent der Befragten äußern. Ponzo et al. (1987) fanden einen Unterschied zwischen der Angst vor Ereignissen, die jeden individuell bedrohen, wie Tod der Eltern, Krankheit, nicht geliebt zu werden (persönliche Ängste), und der Angst vor Ereignissen, die eine bestimmte soziale Gruppe, eine Nation, die Menschheit oder die Gesamtheit aller Lebewesen bedrohen (globale oder politische Ängste), wobei Atomkriegsangst mit anderen globalen Ängsten wie Welthunger, nicht aber mit persönlichen Ängsten korreliert. Die Probleme dieser Studien wie die fehlende Unterscheidung zwischen Einstellungsprofilen, Überzeugungssystemen und Handlungsbereitschaft (Fiske, 1987) oder die unbefriedigende Operationalisierung von Angst (Tizard, 1986) werden auch durch diese Differenzierungen nicht gelöst. Bei der Interpretation vieler Befragungsergebnisse zeigt sich, daß mit der Variable Angst eine Reihe sehr verschiedener Zustände, Einstellungen und Reaktionen gemessen werden und diese "hin-

sichtlich der wichtigsten Frage überhaupt: der kausalen oder genetischen" unbefriedigend bleiben (Edelstein, 1988, S. 10). Atomkriegsangst kann somit nicht als isolierte Variable gemessen werden, sondern muß sowohl im Zusammenhang mit der alters- und geschlechtsspezifischen Entwicklung von Ängsten (sozial-emotionale Entwicklung) wie auch der Entwicklung des Verstehens politischer und gesellschaftlicher Ereignisse im Kindesalter (sozial-kognitive Entwicklung) untersucht werden.

Einstellungen und Vorstellungen von Frieden und Krieg

Bei den Untersuchungen über Einstellungen und Vorstellungen der Kinder zu Frieden und Krieg lassen sich zwei Aspekte unterscheiden: erstens, wie definieren Kinder Frieden und Krieg und welche Vorstellungen haben sie von Kriegsursachen und Friedenspolitik und zweitens, welche Einstellungen haben sie zu Krieg und Frieden.

Definitionen von Frieden und Krieg und Vorstellungen über Kriegsursachen und Friedenspolitik

Um die Vorstellungen von Kindern zu den Begriffen Frieden und Krieg zu untersuchen, werden verschiedene Methoden wie Assoziationsexperimente, bildliche Darstellungen, Rollenspiele, Interviews und Fragebogenerhebungen angewandt. Assoziationsexperimente und Zeichnungen ergaben folgendes Muster: a) Kinder produzieren nicht nur mehr, sondern auch differenziertere Vorstellungen von Krieg als von Frieden (Falk & Selg, 1982; Jacob & Schmidt, 1988a) und sie haben ein besseres Verständnis von Konflikt als von Konfliktlösung (Biggers, 1973/1972). Bei den Assoziationen zum Krieg überwiegen Kriegsfolgen und bei Assoziationen zum Frieden die Negation des Friedens, also ein negativer Friedensbegriff. b) Deutliche Alters- und zum Teil auch Geschlechtsunterschiede sind festzustellen. In jüngeren Jahren überwiegen besonders bei Jungen Darstellungen von Waffen und Kampfhandlungen, Frieden wird als Abwesenheit von Krieg bezeichnet oder als Idylle dargestellt, wobei schon früh ein Verständnis von sozialem Frieden (Jacob &

Schmidt, 1988b) besteht. Die Assoziationen der Mädchen sind insgesamt stärker an positiven Emotionen und alltäglichen Situationen ausgerichtet (Hakvoort, 1989). Assoziationen von Frieden und Krieg als politische Ereignisse und Prozesse finden wir erst bei älteren Kindern und Jugendlichen, wobei auch hier persönliche und emotional gefärbte Bestimmungen wie die Beschreibung der Kriegsfolgen oder individuelle Aspekte eines friedlichen Lebens im Vordergrund stehen (Bombi, Christiante & Talevi, 1983; Haavelsrud, 1972; Hoppe-Graff, 1987; Perlwitz & von Gilardi, 1984). Die Altersentwicklung fassen Jacob und Schmidt (1988b) folgendermaßen zusammen: "In den Kriegsvorstellungen der Kinder tritt der Mensch zuerst als Kämpfer, danach als Leidtragender und zuletzt als Verursacher (dann auch außerhalb des unmittelbaren Kriegsgeschehens) auf" (S. 35).

Auch bei Erklärungen von Kriegsursachen oder der Zuweisung von Verantwortung für den Frieden wird häufig ein Entwicklungstrend vom Konkreten zum Abstrakten festgestellt. So sind 80 Prozent der 9jährigen niederländischen Jungen der Meinung, daß die Verantwortung für den Frieden bei der Königin liegt (Hakvoort, 1989). Ferner findet man deutliche inhaltliche Bezüge zu den jeweils herrschenden politischen Meinungen: Im Ersten Weltkrieg nannten 77 Prozent der befragten 9-14jährigen ungarischen Kinder als Ursachen für den Krieg die Ermordung des Thronfolgers oder das konkrete Verhalten einzelner Staaten und als Kriegsmotivation neben der Verteidigung von Eigentum und Recht Werte wie Ehre, Sieg, Kampfeslust oder Vaterlandsliebe (Nagy, 1917); im Zweiten Weltkrieg gaben etwa 54 Prozent der gleichaltrigen New Yorker Kinder materiellen Gewinn als Kriegsursache an, und 45 Prozent waren der Meinung, daß Soldaten in den Krieg ziehen, weil sie dazu gezwungen werden, nur 12 Prozent der Jungen und 7 Prozent der Mädchen glaubten, es sei ihr eigener Wunsch (Preston, 1942).

Weder konnte in allen Untersuchungen nachgewiesen werden, daß Kinder konkretere Vorstellungen von Krieg als von Frie-

den haben, noch daß eine gradlinige Entwicklung von konkreten zu abstrakten normbezogenen Begriffen existiert. Nach Hakvoort (1989) bestehen bei Kindern, wenn sie die beiden Begriffe Frieden und Krieg verstanden haben, keine quantitativen Unterschiede mehr. Jugendliche haben im Gegenteil mehr abstrakte Konzepte von Frieden als von Krieg. Dinklage und Ziller (1989) beauftragten 8-10jährige deutsche und amerikanische Kinder, Fotos zu den Begriffen Frieden und Krieg zu machen. Im Unterschied zu den oben beschriebenen Ergebnissen fiel es den Kindern leichter, sich konkretere Vorstellungen von Frieden als von Krieg zu machen. So beziehen sich von den 16 Fotos (10 bei amerikanischen, 6 bei deutschen Kindern), die diffus waren und nicht eindeutig zugeordnet werden konnten, 12 auf Krieg (8 bei den amerikanischen, 4 bei den deutschen Kindern) und nur 4 (je 2 bei amerikanischen und deutschen Kindern) auf Frieden. Cooper (1965), Alvik (1968) und Rosell (1968) ließen die Kinder nicht nur assoziieren, sondern auch beschreiben, wie sie einem jüngeren Freund Frieden und Krieg erklären würden. Im Gegensatz zum Assoziationsexperiment nehmen hier die Nennungen von Kriegskonsequenzen mit dem Alter nicht zu, sondern ab. Gleichzeitig beschreiben 80 Prozent der 14jährigen ihrem Freund Krieg als Konflikt, während nur 10 Prozent der gleichen Altersgruppe diesen Aspekt assoziieren. Entscheidender als das Alter für die Entwicklung von Vorstellungen zu Frieden und Krieg scheint demnach zu sein, inwieweit die Kinder die Begriffe passiv reproduzieren oder selbst Akteure sind.

Erst im Zusammenhang mit neueren Untersuchungen, wird diesem Unterschied größere Bedeutung beigemessen. So fand Hakvoort (1989) bei dem Vergleich zwischen Assoziationen und Antworten auf Fragen wie "Was denkst du, wie man Frieden schaffen kann (you can make peace)?" (allgemeine Friedensstrategie) oder "Was würdest du tun um Frieden zu schaffen, wenn du die Weltregierung (boss in the world) wärst?" (eigene Friedensstrategie), folgendes Muster: Zum Begriff Frieden wird Abrüstung kaum assoziiert, sie wird aber von 14jährigen Jungen als häufigste allgemeine Frie-

densstrategie genannt. Positive emotionale Sozialbeziehungen auf internationaler Ebene (alle Soldaten sind Freunde, Freundschaft unter Regierungen) werden von 18 Prozent der 14jährigen Jungen assoziiert und von 36 Prozent als eigene Friedensstrategie, aber nur von 9 Prozent als allgemeine Friedensstrategie genannt. Bei den 16jährigen sind nur noch knapp 10 Prozent der Meinung, daß, wenn sie die Weltregierung wären, sie Frieden durch gegenseitige positive Beziehungen schaffen könnten. Auch vertreten nun etwa 20 Prozent (im Vergleich zu 0 Prozent bei den 14jährigen) die Auffassung, daß Frieden wegen der Intoleranz der Menschen unmöglich ist. Diese Ergebnisse zeigen zum einen, wie verschiedene Fragestellungen unterschiedliche Antworten und Reaktionen hervorrufen. Zum anderen deuten sie darauf hin, daß über ein Drittel der 14jährigen Jungen eine Friedensutopie hat, sich aber gleichzeitig bewußt ist, daß diese Vorstellungen nicht den allgemeingültigen Vorstellungen von Friedensstrategien entsprechen. Im weiteren Verlauf der Entwicklung scheinen diese Jungen ihre Utopien aufzugeben und eher resignative Einschätzungen zu übernehmen.

Einstellungen zu Frieden, Wehrdienst und Krieg

In allen Untersuchungen wird von der Mehrheit der Kinder und Jugendlichen Krieg tendenziell negativ und Frieden positiv bewertet. Im Durchschnitt lehnen etwa zwei Drittel der Befragten den Krieg grundsätzlich ab, wobei es nationale und zeitliche Unterschiede gibt. Kinder aus bundesrepublikanischen Stichproben beurteilen über die Jahrzehnte hinweg den Krieg vorwiegend negativ (Bertlein, 1960; Falk & Selg, 1982; Haavelsrud, 1972; Perlwitz & von Gilardi, 1984). Dagegen halten in Ländern, die in diesem Jahrhundert vom Krieg weitgehend verschont wurden wie in den USA (Tolley, 1973) oder Neuseeland (Gray & Valentine, 1985) die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen den Krieg für notwendig. In Australien stimmen 44 Prozent der Jungen und 33 Prozent der Mädchen der Aussage zu, Krieg "stimulates men to their noblest efforts" (Watkins & Sampson, 1975). Entgegen der Erwartung angesichts der Ergebnisse der Untersuchungen über die zunehmende Besorgnis aufgrund atomarer Ge-

fahren, erhöhte sich in einer Befragung in den USA der Anteil der 11-14jährigen, die fanden "war is exciting" von 30 Prozent 1971 auf 50 Prozent 1986 (Roscoe, Stevenson & Yacobozzi, 1988). Ausschlaggebend für dieses Ergebnis dürfte sein, daß die Kinder die Fragen auf die Beurteilung konventioneller Kriege bezogen, und die Antworten 1971 im wesentlichen durch die Erfahrungen der amerikanischen Soldaten im Vietnamkrieg geprägt waren.

Die Einstellungen zum Krieg sind oft widersprüchlich, indem Krieg grundsätzlich abgelehnt wird, gleichzeitig aber als notwendig und unvermeidlich gilt. Die mit Kriegsablehnung und gleichzeitiger Akzeptanz der Kriegsnotwendigkeit verbundenen Ambivalenzen zeigen sich schon in Untersuchungen aus dem Ersten Weltkrieg: 12jährige englische Jungen beschreiben in Aufsätzen den Krieg als das Scheußlichste, das man sich wünschen kann, sind aber stolz auf Armee und Flotte (Kimmins, 1915). Für deutsche Kinder im Alter von 12 bis 14 Jahren ist Krieg ebenfalls etwas Schreckliches. Die meisten würden aber, wenn sie in den Krieg ziehen müßten, tapfer kämpfen. Gleichzeitig würde die Hälfte der Mädchen und ein Drittel der Knaben sich bei einer Invasion verstecken oder ins Ausland gehen (Plecher, 1915). Diese Widersprüche manifestieren sich besonders deutlich am Problem der Wehrbereitschaft. So führt die eindeutige Ablehnung von Krieg nur bei etwa 10 Prozent zu Wehrdienstverweigerung. Wehrdienstverweigerer haben trotz des Konsenses über die Ablehnung des Krieges größere Schwierigkeiten, ihr Verhalten zu begründen als Wehrdienstwillige (Birckenbach, 1985). Ein Grund mag darin liegen, daß Kindern und Jugendlichen nicht nur konkrete Informationen fehlen, sondern auch das Bewußtsein, ein Recht zu haben, den Wehrdienst zu verweigern (Hakvoort, 1989).

Das schon oben diskutierte Defizit an Kommunikationsmöglichkeiten mit Eltern und Lehrern erschwert auch hier eine aktive Auseinandersetzung mit Wehrpflicht und Kriegsdienst. Solange Medien die Hauptinformationsquelle über die mit Frieden und Krieg zusammenhängenden Probleme sind, haben

Kinder und Jugendliche keinen Raum, die damit verbundenen Widersprüche und Ambivalenzen zu diskutieren, sich Ambivalenzen bewußt zu machen, Widersprüche aufzudecken, Lösungen zu finden und Handlungsalternativen zu entwickeln. Es fehlt ihnen ein Forum, wo sie sich mit dieser Problematik von ihrem ganz persönlichen, individuellen Standpunkt aus auseinandersetzen können. Das Fehlen von Vorbildern ist ein weiteres Defizit. So bejahten zum Beispiel nur 8 Prozent (150 Kinder) der befragten neuseeländischen Kinder die Frage "Do you actually know any people yourself who are doing something to help prevent nuclear war?" (Oliver, 1990). Vorbilder, ob Eltern, ältere Geschwister oder Lehrer, prägen aber ganz entscheidend die Überzeugungen der Kinder, wie Zusammenhänge zwischen Kriegsbefürwortung oder Wehrbereitschaft und Einstellungen im Elternhaus oder bei Lehrern belegen (Tolley, 1973).

Sozialisation

Sozialisation durch Krieg

Ähnlich wie bei den Untersuchungen über die durch den Krieg hervorgerufenen Ängste sind die Ergebnisse über die Auswirkungen von Kriegen auf die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder nicht einheitlich. Eine Frage ist, inwieweit Kriegsereignisse überhaupt den Alltag von Kindern berühren. Während Kammel (1916) oder Lobsien (1916) kaum Einflüsse des Ersten Weltkrieges auf Vorstellungen oder Berufswünsche von Schülern feststellen, zeigen die von Gregor (1919) untersuchten Schulkinder eine starke Prägung der von mit Begriffen assoziierten Inhalte durch das Kriegsgeschehen. In wiederum anderen Untersuchungen reicht die Betroffenheit durch das Kriegsgeschehen von der Identifikation mit den Soldaten bis hin zur Gleichgültigkeit (Kimmis, 1915; Plecher, 1915). Lippit und Zander (1943) fanden, daß der Zweite Weltkrieg in den USA kaum Einfluß auf den Alltag der Kinder hat. Als Auswirkungen auf Jugendliche werden einzig ein stärkeres Zeitunglesen (Tangney, 1942) und eine realistischere Einschätzung hinsichtlich des Erwachsenen- und Berufslebens beschrieben (Freestone, 1946). Demgegen-

über verdoppelten sich in spontanen Zeichnungen von amerikanischen Vorschulkindern zwischen 1942 und 1943 die kriegsthematischen Bilder (Hildreth, 1943). Auch die Darstellung von Häusern bei deutschen Kindern ist geprägt von den Zerstörungen des Krieges (Baumgarten, 1949). In Nordirland wiederum erwähnen in einem Aufsatz mit dem Thema "Der schlimmste Tag in meinem Leben" nur 3 von insgesamt 80 Kindern Ereignisse aus dem Bürgerkrieg (McWhirter, 1983). Als Auswirkungen von Kriegen werden auch eine Verschlechterung der schulischen Leistung bei niederländischen Kindern nach dem Zweiten Weltkrieg (De Groot, 1948) oder eine Einschränkung der kognitiven und sprachlichen Entwicklung bei israelischen Kindern aus den Grenzgebieten beschrieben (Jahoda & Harrison, 1975; Winkler, 1983). Dafür haben israelische Vorschulkinder weit differenziertere und realistischere Vorstellungen vom Tod als gleichaltrige Kinder in Ländern, in denen kein Krieg herrscht (Smilansky, 1980).

Oft werden in Kriegsgebieten erhöhte Aggressivität und Schwierigkeiten in der Interaktion mit Gleichaltrigen bis hin zu antisozialem Verhalten festgestellt (Day & Ghandour, 1984; Ziv, Kruglanski & Shulman, 1974). Auch hier kann kein linearer Zusammenhang zwischen Krieg und Verhaltensproblemen nachgewiesen werden. So gibt es in Nordirland viel Gewalt unter Kindern und Jugendlichen (Curran, Jardine & Harbison, 1980). Eine andere Untersuchung über Kinder, die in Belfast wegen Verhaltensauffälligkeiten dem Schulpsychologischen Dienst zugewiesen wurden ergab aber, daß von diesen Kindern nur 13 Prozent direkt vom Bürgerkrieg betroffen waren, 75 Prozent dagegen aus Problemfamilien kamen (Blease, 1983). In einer anderen Untersuchung in Nordirland beurteilten Lehrer Neurotizismus und antisoziales Verhalten bei 11jährigen Jungen, wobei der Anteil der verhaltensauffälligen Schüler von 15 Prozent 1975 auf 9 Prozent 1981 zurückging (Fee, 1983). Ferner ergab ein Vergleich der Werte von nordirischen Schülern mit denjenigen von englischen Schülern, die auf der Isle of Wight leben, deutlich höhere, mit denjenigen der Schüler, die im

Zentrum von London leben dagegen niedrigere Werte (McWhirter, 1983). Diese Ergebnisse werden kognitionspsychologisch mit der Gewöhnungsthese interpretiert: Durch die tägliche Konfrontation mit Krieg oder Bürgerkrieg nimmt das Individuum ihn als Teil der Normalität wahr, wodurch er zunehmend weniger als Streß und Bedrohung empfunden wird. Eine solche Interpretation legen auch Untersuchungen nahe, in denen Kinder, die zum Beispiel Bombardierungen ausgesetzt sind, nicht nur weniger Angst zeigen als evakuierte Kinder (Saigh, 1985), sondern aktive Bewältigungsstrategien entwickeln und ihre Selbstwirksamkeit (self-efficacy) erhöhen. Diese Form der Bewältigung kriegsbedingter Härten und Schäden kann allerdings nicht überall beobachtet werden, sondern nur, wenn die oben beschriebenen Voraussetzungen wie zum Beispiel intakte familiäre oder nationale Strukturen vorhanden sind (vgl. S. 49). Punamäki (1988) fand bei den 1982 auf der Westbank lebenden palästinensischen Kindern vorwiegend aktive und mutige Bewältigungsmuster. 1985, nach dem Libanonkrieg nahm zwar das aktive Bewältigungsverhalten dieser Kinder zu, gleichzeitig waren sie im Vergleich zu 1982 hilfloser und weniger mutig. Bei den in den Flüchtlingslagern in Beirut lebenden Kindern dagegen war 1985 kaum mehr aktives Bewältigungsverhalten vorhanden. Hier waren die familialen und sozialen Strukturen soweit aufgelöst, daß keine Identifikation mit der eigenen Nation und deren Kampfzielen mehr möglich war und Passivität und Hilflosigkeit vorherrschte. Die Bedeutung der politischen und kulturellen Bedingungen, die für die Bewältigung der Kriegsangst notwendig sind, gelten somit auch für die sozial-kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. In diese Richtung weisen auch die Ergebnisse von Raundalen, Lwanga, Mugisha und Dyregrov (1987). Sie stellen in ihren Untersuchungen in Uganda fest, daß die vom Bürgerkrieg betroffenen Jugendlichen zwar weder Liebe noch Haß zeigen, aber aufgrund ihrer Identifikation mit ihrem Land die Hoffnung auf eine bessere Zukunft nicht verloren haben.

Neben Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen kulturellen oder politischen Bedingungen und dem Bewältigungsverhalten (Engel, 1984; Hosin & Cairns, 1984) ist für die Aufklärung der komplexen Beziehungen zwischen Kriegsauswirkungen und individueller Entwicklung auch die Analyse der durch die Kriegereignisse ausgelösten psychodynamischen Prozesse von Bedeutung. Hansburg (1972) kommt aufgrund seiner Untersuchungen mit evakuierten Kindern zu dem Ergebnis, daß Trennungen bei jüngeren Jugendlichen symbiotische Bedürfnisse hervorrufen. Ferner führt das Fehlen kompetenter Vorbilder dazu, daß Fähigkeiten wie Ich-Stärke, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen (feelings of competence and self-esteem), die wichtige Faktoren für die Fähigkeit, Trennungen zu ertragen, sind, nicht ausgebildet werden. Dieses und das Überwiegen symbiotischer Bedürfnisse verhindern eine gelungene Individuation, Bindungsbedürfnisse werden unterdrückt, begleitet von einer Pseudounabhängigkeit, was zu Problemen im Sozialverhalten führt. Nach Rofé und Lewin (1980) begünstigen Kriegssituationen die Ausbildung von sogenannten Repressorpersönlichkeiten, die sich durch ein überdurchschnittlich hohes Maß an Verdrängungsmechanismen auszeichnen.

Die in der Literatur anzutreffenden widersprüchlichen Aussagen über die Auswirkungen von Kriegen auf Kinder verdeutlichen, wie wichtig es ist, genau zu untersuchen, in welcher Form die unterschiedlichen Kriege oder einzelne Kriegereignisse die kindliche Lebenswelt beeinflussen, in welche Richtung sie diese verändern und was diese Veränderungen psychologisch für die kindliche Entwicklung bedeuten. Denn, so paradox dies auch sein mag, bedeuten Kriege nicht a priori eine Einschränkung der Entwicklungsmöglichkeiten, sondern können auch, wie Studien über die Sozialisationsbedingungen der um 1940 in Deutschland Geborenen zeigen, Entwicklungschancen beinhalten (Drexler, 1984).

Sozialisation bellizistischer und pazifistischer Handlungspotentiale

Über Sozialisationsbedingungen, die die Entwicklung kriegsbejahender und kriegsablehnender Einstellungen fördern, gibt es nur wenige empirische Untersuchungen. Meist wird ein Zusammenhang zwischen autoritärem Erziehungsstil der Eltern und späteren promilitärischen Einstellungen festgestellt (Mantell, 1972; Roeder, 1977; Schierholz, 1982). Nach Birckenbach (1985) wird die Wehrbereitschaft in der Sozialisation auch durch folgenden Mechanismus gefördert: Die Erziehung zur Ablehnung von Gewalt auf der einen und Weckung der Gewaltbereitschaft durch die Ausübung gesellschaftlicher Zwänge auf der anderen Seite löst einen inneren Konflikt aus zwischen Ablehnung von Gewalt und Gewaltwunsch. Der Wehrdienst gibt nun dem einzelnen die Möglichkeit, Gewaltwunsch und Pazifismus miteinander zu verbinden. Psychoanalytische, besonders psychohistorische Arbeiten nehmen einen komplexen Kausalzusammenhang zwischen den durch die Struktur der bürgerlichen Kleinfamilie bedingten Sozialisationsbedingungen und späterer Destruktions- und Kriegsbereitschaft an (DeMause, 1977; Petri, 1987).

In eine ähnliche Richtung gehen Untersuchungen aus der kulturvergleichenden Psychologie und Anthropologie. Auch hier werden Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Sozialisationspraktiken und sogenannten friedlichen oder kriegerischen Gesellschaften hergestellt, wobei sich die Friedfertigkeit entweder nur auf den Verzicht gewaltsamer Auseinandersetzungen innerhalb einer Gesellschaft (LeVine, 1965; Murphy, 1957) oder auch auf den wenig aggressiven bis gewaltlosen Umgang mit Konflikten zwischen verschiedenen Gesellschaften (Montagu, 1978; Nance, 1988) bezieht. Durchgängig werden in diesen Arbeiten folgende Sozialisationspraktiken bei gewaltarmen und nicht-aggressiven Kulturen beschrieben: hoher Grad an Geborgenheit und emotionaler Sicherheit im Kleinkindalter; viel Aufmerksamkeit für die Kinder bei den Erwachsenen; Erziehungsziel ist nicht Konkurrenz, sondern Kooperation; aggressives Verhalten wird nicht mit Gegenaggression beantwortet, sondern mit Nichtbe-

achten, sozialer Isolierung des Aggressors oder mit Lächerlichmachen des gezeigten Verhaltens; es wird unterschieden zwischen den aggressiven Empfindungen, die frei geäußert werden können und dem aggressiven Verhalten, das sanktioniert wird.

Problematisch sind die psychoanalytischen und anthropologischen Interpretationen insofern, als oft übersehen wird, daß es sich hier nicht um nachgewiesene Kausalbeziehungen handelt, sondern um die Beschreibung von Koinzidenzen, die primär heuristische Bedeutung haben. Bei den anthropologischen Untersuchungen besteht ein weiteres Problem darin, daß sie nicht selten auf relativ oberflächlichen Beobachtungen beruhen und viele der von AnthropologInnen enthusiastisch als friedlich beschriebenen Ethnien sich bei intensiverem Studium als durchaus kriegführende Gesellschaften erweisen (Eibl-Eibesfeld, 1984). Zudem legen neuere anthropologische Untersuchungen nahe, daß die Ursachen für die unterschiedlichen Gesellschaftsentwicklungen nicht in den verschiedenen Sozialisationspraktiken liegen, sondern primär auf die jeweils unterschiedlichen materiellen Lebensbedingungen zurückzuführen sind, denen dann auch die jeweiligen Erziehungsstile entsprechen (Gilmore, 1991).

Zusammenfassung

Die Uneinheitlichkeit und zum Teil Widersprüchlichkeit der Forschungsergebnisse verweisen nicht nur auf Forschungslücken und ungeklärte Fragen, sondern resultieren auch aus der Komplexität dieses Forschungsfeldes. Es umfaßt entwicklungspsychologische Fragen, wie die Interaktion der Kinder mit den gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Lebenswelt und die Aneignung gesellschaftspolitischer Bereiche ebenso wie die Problematik der subjektiven Faktoren von Rüstung und Abrüstung, Wehrbereitschaft, Kriegsbegeisterung und Friedensengagement. Aufgrund der bisherigen Forschung wird deutlich, daß politische Ereignisse und Zustände wie Frieden und Krieg schon früh Bestandteil der kindlichen Wahrnehmungs- und Erlebniswelt sind. Kinder besitzen

Vorstellungen über Kriege, Kriegsursachen, Frieden oder Friedenspolitik und sind nicht nur von konkreten Kriegsereignissen, sondern auch in Friedenszeiten von Kriegsbedrohungen wie der atomaren Bedrohung betroffen. Wie die Kinder damit umgehen und welche Auswirkungen diese Probleme auf ihre individuelle Entwicklung haben, hängt von vielen individuellen Faktoren und situativen Bedingungen ab. Konkrete Kriege scheinen die kindliche Entwicklung nur in dem Maße zu beeinflussen, wie einzelne Kriegsergebnisse oder Kriegsfolgen auf die kindliche Lebenswelt direkt einwirken. Inwieweit die Kinder die physischen und psychischen Belastungen durch Kriege bewältigen können, hängt nicht zuletzt vom Vorhandensein sozialer Strukturen, wie familialer Bindungen oder nationaler Identifikationsmöglichkeiten ab. Auch die Einstellungen und Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen von Frieden und Krieg sind geprägt durch ihre soziale Umwelt, das Elternhaus und konkrete politische Stimmungen oder Ereignisse.

Neben Faktoren wie kognitives und soziales Entwicklungsniveau, Geschlecht oder individuelle und kollektive Sozialisationsbedingungen ist für das Verstehen der gesellschaftlichen Grundlagen des Krieges und der Entwicklung friedenspolitischer Alternativen von großer Bedeutung das Vorhandensein sozialer Strukturen, in denen die dieser Problematik innewohnenden Ambivalenzen und Widersprüche (Kriegsablehnung versus Kriegsbereitschaft, Friedenswillen versus Kriegsfaszination, Gewaltverbot versus Gewalt als staatlich sanktionierte Form der Konfliktbewältigung) diskutiert werden können. Hier haben sowohl die Eltern wie auch die Schule eine wichtige Aufgabe. Hier scheinen aber auch die größten Defizite vorhanden zu sein (Richter & Schmidt, 1990; Schierholz, 1982). So deuten einige Ergebnisse daraufhin, daß das mit 14 Jahren erreichte Problembewußtsein und Handlungspotential im Laufe der weiteren Entwicklung verkümmert und die Jugendlichen in bezug auf den Umgang mit globalen politischen Problemen wie Frieden und Krieg auf frühere Entwicklungsstufen zurückfallen, da sie aufgrund des Fehlens entwicklungsangemessener sozialer

und politischer Betätigungsmöglichkeiten keine stabilen inneren Bewußtseinsfelder auf der sozialen und politischen Ebene aufbauen (Solantaus, 1989) und somit die für das Friedenshandeln notwendigen sozial-kognitiven und emotionalen Fähigkeiten und Handlungspotentiale nicht stabilisieren können.

5. SUBJEKTIVE FAKTOREN DER RÜSTUNGSDYNAMIK

Im Widerspruch zu den Ergebnissen von Umfragen, in denen Konversionsvorhaben zwar skeptisch, aber kaum negativ beurteilt werden und Abrüstung befürwortet wird, engagieren sich nur wenige für konkrete Abrüstungsmaßnahmen und Konversionsvorhaben. Gleichzeitig geht der Widerstand gegen die unvermindert weitergeführte Rüstungspolitik meist über eine verbal geäußerte Ablehnung nicht hinaus. Rüstung wird mehrheitlich immer noch als nicht zu veränderndes, letztlich notwendiges Übel hingenommen. Eine breite Unterstützung in der Bevölkerung, wie sie einige Umweltkampagnen haben, hat es bisher für konkrete Abrüstungsprojekte nicht gegeben. Vielmehr stoßen sie auf Widerstände, die in Anbetracht der immensen finanziellen, ökologischen und außenpolitischen Probleme, die die Rüstung verursacht, nur schwer zu erklären sind. Am plausibelsten ist der Widerstand von seiten des Militärs. Hier bedroht Abrüstung nicht nur den Arbeitsplatz, sondern den Berufsstand selbst. Auch Faktoren wie erhöhte Kosten durch Konversion und Entmilitarisierung für Betriebe und Gemeinden, die Bedrohung von Arbeitsplätzen und Verdiensteinbußen im lokalen Handel und Gewerbe oder die hohen Anforderungen an Kreativität und Problemlösefähigkeit der Betroffenen, um notwendige Strukturveränderungen durchzuführen, spielen eine wichtige Rolle. Dennoch sind alle diese Faktoren für eine Erklärung der Widerstände, auf die konkrete Abrüstungsprojekte häufig stoßen, unzureichend. Es ist daher die Aufgabe nicht nur der an der Entwicklung und Produktion von Rüstung beteiligten Naturwissenschaften, sondern auch der Sozialwissenschaften, diese Prozesse zu analysieren und Lösungen zu finden.

Im folgenden werden Ergebnisse dargestellt, die sich direkt mit psychologischen Fragen des Rüstungs- und Abrüstungsprozesses befassen. Wie wir oben feststellten, kann die Psychologie nicht die politischen Probleme lösen (vgl. S. 15). Daher kann sie auch hier nur Erkenntnisse über die an der

Rüstungsdynamik beteiligten Personen liefern, nicht aber über den Prozeß der Rüstungsdynamik selbst. Die zu diskutierenden Untersuchungen beziehen sich auf Verhalten, Einstellungen, Fähigkeiten und Motivationen sowie entwicklungspsychologische und psychodynamische Prozesse der am Rüstungsprozeß beteiligten Individuen oder Personengruppen wie Militärangehörige, Rüstungsproduzenten, Politiker und Bevölkerung.

Militärangehörige

Inwieweit tragen Militärangehörige als Anwender von Rüstungsgütern zur Rüstungsdynamik bei? Bei der umfangreichen und nur zum Teil veröffentlichten sozialwissenschaftlichen Literatur zur Soziologie und Psychologie lassen sich folgende Typen von Untersuchungen unterscheiden: 1. Empirische Untersuchungen in der Bundeswehr (Dillkofer & Klein, 1979; Puzicha, 1977; Schröpf, 1977); 2. Empirische Untersuchungen im Krieg (Dinter, 1982; Stouffer et al., 1949; Wilson, Harel & Kahana, 1988); 3. Fallstudien anhand von Interviews mit Kriegsteilnehmern (Hoffmann & Hoffmann, 1990; Schörken, 1984, 1990; Terkel, 1989; Wegner, 1990); 4. Fallstudien anhand von Beobachtungen des Kriegsgeschehens (Dessoir, 1916; Dix, 1915; Keegan, 1976); 5. Klinische Untersuchungen über Kriegsneurosen und Post Traumatic Stress Disorders (Glover, 1985; McGuire, 1990).

Wehrdienstmotivation

Folgende Motive werden sowohl für den Wehrdienst wie auch für den freiwilligen Kriegsdienst genannt: materielle und berufliche Anreize wie Ausbildungsmöglichkeiten und Aufstiegschancen (Elder & Meguro, 1987); Abenteuerlust (Birckenbach, 1985; Hall, 1918; Parker, 1972); Gruppendruck von Freunden, Nachbarn oder Verwandten und die Angst davor, als Feigling oder Muttersöhnchen zu gelten (Mantell, 1972; Terkel, 1989); das Bedürfnis, sich als Mann zu beweisen (Birckenbach, 1985; Stouffer et al., 1949) oder gar der Wunsch, feminine oder androgyne Fehlentwicklungen zu korrigieren (Haubl, 1988). Eine besondere Bedeutung kommt den

militärischen Strukturen zu, die emotionale Bindungen und Identifikationen mit einer Gruppe ermöglichen (Griffith, 1988). Kameradschaft und Gruppenzusammenhalt wird von allen, unabhängig davon, wie der Wehrdienst oder der Kriegseinsatz insgesamt bewertet wird, positiv erlebt und neben "ending the task" (Stouffer, S. 149 ff.) als Hauptmotiv für das Nichtverlassen der Truppe oder Kampfeinheit genannt (Kaiser, 1984).

Verschiedene Autoren begründen die Wehrmotivation damit, daß das Militär bestimmte psychodynamische Mechanismen unterstützt. Nach Birckenbach (1985) bietet das Militär die Möglichkeit, den durch die Sozialisation (Erziehung zur Ablehnung von Gewalt auf der einen und Erfahren gesellschaftlicher Zwänge auf der anderen Seite) entstandenen inneren Konflikt zwischen Pazifismus und Gewaltwunsch auszutragen (vgl. S. 63). Aus psychoanalytischer Sicht bietet die militärische Sozialisation aufgrund der starken Gruppenbindungen und Verantwortungsdelegation an Vorgesetzte die Möglichkeit zur Regression und zur Bewältigung von Identitätskrisen (Rothstein, 1983). Der einzelne werde entlastet, indem das individuelle ÜberIch durch ein kollektives, das ÜberIch in Uniform ersetzt wird (Redl, 1982). Ferner biete das Militär dem einzelnen die Möglichkeit, sadomasochistische Bedürfnisse zu befriedigen und die aufgrund der Kulturunterdrückung entstandene Kulturfeindlichkeit auszuleben (Nicklas, 1991). Nach Hoffmann (1988) führt die Ichunterdrückung im Militär zu lebenslanger Abhängigkeit vom ÜberIch und fördert damit wieder die Triebunterdrückung.

Einstellungen der Soldaten und Zufriedenheit mit Bedingungen im Militär

Befragungen von Bundeswehrsoldaten ergaben, daß diese konservativere politische Einstellungen und andere Bewertungen hinsichtlich der Bedeutung persönlicher und zwischenmenschlicher Werte (Werteskala von Rokeach) haben als zum Beispiel Wehrdienstverweigerer (Grasman 1978). Ihre Haltungen sind nicht demokratiefeindlich, sondern eher entfremdet-

resignativ (Kaiser & Schatz-Bergfeld, 1978). Nach Jung (1988) gehören Offiziere der Bundeswehr zur konservativen Elite, ohne manifesten Militarismus. Diese elitäre Selbsteinschätzung steht im Widerspruch zum nichtelitären Sozialstatus bundesdeutscher Militärs und der verhältnismäßig geringen Wertschätzung der Bundeswehr durch die Bevölkerung (Mosen, 1970). Nach Schoessler (1975) nehmen bei Offizieren der Bundeswehr die Autoritarismuskwerte (F-Skale) mit Dauer der Dienstzeit und Ansteigen des Ranges ab und liegen insgesamt unterhalb des Bevölkerungsdurchschnitts. Demgegenüber stellt Mackie (1989) für die US-amerikanischen Militärangehörigen fest, daß ihre Ergebenheit gegenüber dem Militär und dem eigenen Regiment um so größer ist, je länger die Dienstzugehörigkeit besteht. Die Zufriedenheit von Soldaten, besonders von Berufssoldaten, hängt stark ab von ihren Aufstiegschancen (Bierhoff & Klein, 1991; Stouffer et al., 1949). Positiv beurteilt werden Kameradschaft, Erwerb von technischem Knowhow und Stolz auf diese Fähigkeiten. Langeweile, Unzufriedenheit mit Vorgesetzten, Einschränkungen des Freiheitsraumes und Drill gelten als negative Merkmale des Militärdienstes (Schusser, 1985). Generell haben nichtgediente Wehrpflichtige eine positivere Einschätzung vom Wehrdienst als Rekruten und Reservisten (Leifert, 1969). Bei Angehörigen von kriegführenden Armeen korrelieren die negativen Einstellungen positiv mit dem Umfang der Kampferfahrung (Elder & Clipp, 1988).

Kampftrieb, Aggression, Faszination der Waffen

Empirische Untersuchungen über psychische Dispositionen von Soldaten enthalten keine Hinweise auf das Vorhandensein eines Kampftriebes. Auch hohe Aggressivität scheint für das Soldatsein und das Kriegführen keine besondere Rolle zu spielen (Znakov, 1989). Erhöhte Aggressionsbereitschaft wird lediglich als einer der vielen Faktoren zur Einschätzung der Kampftauglichkeit registriert, wobei hohe Aggressivität meist eher als Risiko für den einzelnen oder die Gruppe gewertet wird (Bey & Zecchinelli, 1974).

In der Literatur wird häufig die Faszination beschrieben, die Waffen bei Kindern und Erwachsenen im Alltag auslösen (Jansen & Siebke, 1983; Volmerg, 1980). Weniger eindeutig sind die Ergebnisse von psychologischen Experimenten, in denen untersucht wird, inwieweit allein die Wahrnehmung von Waffen Aggressionen auslöst (Berkowitz & Le Page, 1967; Ellis, Weinir & Miller, 1971; Halderman & Jackson, 1979; Tooley et al., 1987). Danach können Waffen Aggressionen auslösen, aber auch Angst erzeugen, wodurch Aggressionen gehemmt werden (Turner et al., 1977). Nach Carlson, Marcus-Hewhall und Miller (1990) hängt die Reaktion wesentlich von der Gefährlichkeit einer Waffe ab. Die Frage ist nun, welche Bedeutung Waffen für die Soldaten selbst haben. Insgesamt bildet der Umgang mit der Waffe nur für einen geringen Teil der Soldaten einen Hauptbestandteil ihrer Tätigkeiten. Das Vertrauen in ihr Funktionieren wird als wichtige Voraussetzung für die Wehrmotivation angesehen (Gal, 1986; Griffith, 1988). Die Soldaten unterscheiden generell zwischen Waffen und Massenvernichtungswaffen, wobei letztere von den meisten bundesrepublikanischen Wehrpflichtigen abgelehnt werden. Die Notwendigkeit, unter Umständen Massenvernichtungswaffen einzusetzen, führte bei einigen hohen Offizieren zum Konflikt mit ihrer Berufsethik bis hin zur Quittierung ihres Dienstes (Frank & Rivard, 1986; Wachtler, 1986). Auch der Umgang mit konventionellen Waffen kann Angst erzeugen bis hin zum Verlassen der Armee (Schusser, 1985). Die Beobachtung, daß Soldaten Waffen sammeln (Schmidt-Eenboom, 1988) oder sie sprachlich verniedlichen (Gewehrlein) und vermenschlichen (Dicke Berta) (van der Meulen, 1982; Lawson, 1983) kann daher als Versuch interpretiert werden, ihnen ihre Bedrohlichkeit zu nehmen (Cohn, 1987). Die Faszination von Waffen als Symbol der Macht und der Männlichkeit (Birckenbach, 1987; Theweleit, 1987) scheint dagegen bei den Soldaten selbst für den Umgang mit den Waffen keine besondere Rolle zu spielen.

Militärische Normen und Kultur

Das Militär unterscheidet sich sowohl hinsichtlich seiner Strukturen wie auch hinsichtlich seiner Werte und Normen

von der zivilen Welt. Der Versuch, bei der Gründung der Bundeswehr mit Mechanismen wie "Innere Führung" oder "Bürger in Uniform" zivilere militärische Strukturen zu schaffen und Teile der Zivilkultur auf die Militärkultur zu übertragen, ist bis heute umstritten. Dabei kritisieren die einen die mangelnde Realisierung dieser Konzeptionen (Heckner, 1991; Maurus & Kempf, 1987), wogegen die anderen auf die Problematik, insbesondere Legitimitätsproblematik hinweisen, die ein Funktionswandel des Militärs in modernen Industriegesellschaften mit sich bringt (Heinen, 1991; Lippert & Wachtler, 1984). Die Vehemenz, mit der die gegenwärtige Diskussion um die Funktion der Bundeswehr, die sich zwischen den Polen "Zurück zu den traditionellen Werten" und "Militärunverträglichkeit hochentwickelter Industriegesellschaften" bewegt, geführt wird, macht deutlich, welche Bedeutung die sogenannten traditionellen soldatischen Werte, die zum Teil erheblich von den heutigen zivilen Normen abweichen, für die Militärangehörigen haben. So gilt das Verhalten eines Offiziers, der von der Unsinnigkeit der Weiterführung eines Krieges überzeugt ist und aus Loyalität gegenüber der ihm anvertrauten Truppe trotzdem weiterkämpft, als mindestens ebenso moralisch wie die Verweigerung des weiteren Kriegsdienstes (Hartmann & Herz, 1991). Neben der Bedeutung der Loyalität ist die strenge Hierarchie mit ihrer Befehls- und Gehorsamsstruktur ein konstitutives Merkmal militärischer Organisation. Dadurch werden die individuellen Entscheidungsspielräume sukzessiv reduziert, und durch das strikte Loyalitätsgebot wird ein Schuldigwerden bewußt einkalkuliert (Birckenbach, 1990). Das Töten selbst wird mit der Pflicht gegenüber der Gesellschaft legitimiert (Manning & Marlowe, 1990).

Militärische Sozialisation

Aus entwicklungspsychologischer Sicht findet der Eintritt in den Militärdienst zu einem Zeitpunkt statt, wo bei den meisten die Identitätsentwicklung noch nicht abgeschlossen ist und Identitätsbildung während des Militärdienstes stattfindet (Dellas & Jernigan, 1987; Kutter, 1982). Hohner und Dann (1979) weisen eine Beeinflussung der politischen

Einstellungen der Soldaten durch die militärische Ausbildung nach. Andere Autoren sind dagegen der Auffassung, daß die Sozialisation der Jugendlichen im wesentlichen unabhängig vom Wehrdienst stattfindet. Sie begründen dies damit, daß Sozialisation nur von einer Sozialisationsinstanz ausgehen kann, die der zu Sozialisierende akzeptiert, was im Falle der Bundeswehr wie Umfrageergebnisse zeigen nur für eine Minderheit zutrifft. Sie bezweifeln, daß es sich bei den Einstellungsänderungen um eine echte Veränderung der politischen Überzeugungen handelt, sondern eher um eine Reproduktion von Angelerntem oder gar eingedrilltem Wissen, das im Privatleben wieder zurückgenommen wird. Ähnlich kommt es in bezug auf die moralische Entwicklung nicht zu einer Aufgabe der im Zivilleben erworbenen Fähigkeiten, sondern eher zu einer Segmentierung des moralischen Bewußtseins während des Militärdienstes. Denn untersucht man das moralische Bewußtsein von Bundeswehrangehörigen mit Hilfe der Kohlbergschen Dilemmatas, so zeigt sich der Einfluß militärischer Strukturen darin, daß Angehörige der Bundeswehr in militärischen Situationen ausschließlich auf einem präkonventionellen (zweckrational) oder einem konventionellen Niveau (muß Gesetzen gehorchen) argumentieren. Gleichzeitig sind aber einige weiterhin in der Lage, in nichtmilitärischen Situationen postkonventionell (Reflexion von Gesetzen unter übergeordneten Gesichtspunkten wie Erhaltung menschlichen Lebens) zu argumentieren (Hegner, Lippert & Wakenhut, 1983).

Nach Rubbert-Vogt und Vogt (1988) besteht in der militärischen Sozialisation eine Inkompatibilität zwischen autonomer Identität, militärischer Restriktivität und gesellschaftlicher Entwicklung. Die Soldaten müssen daher zur Identitätssicherung Bewältigungsstrategien in Form von Abwehrmechanismen entwickeln. Sie lernen, Situationen und Probleme von festen Standpunkten aus nach vorgefertigten Wahrnehmungsmustern und standardisierten Kategorien zu beurteilen. In Interviews mit Bataillonskommandanten stellt Meyer (1992) zwei Formen von Deutungsmustern ihrer gesellschaftlichen Situation fest: a) Verdrängung: die Bundeswehr

habe keine Legitimitäts-, sondern höchstens Akzeptanzprobleme, und im übrigen habe man zuviel Arbeit, um über Grundsatzfragen nachzudenken; b) Orientierungslosigkeit: die Bundeswehr müsse über eine neue Auftragsdefinition nachdenken. Alle stimmten darin überein, daß internationale Beziehungen bestimmt werden durch Interesse, Konflikte und Macht, wobei Macht gleichbedeutend ist mit der Verfügung über militärische Ressourcen.

Wehrdienstverweigerung und Desertion

In bundesrepublikanischen Studien zeigt sich ein Widerspruch zwischen Kriegsablehnung und Wehrbereitschaft, indem die eindeutige Ablehnung von Krieg nur bei etwa 10 Prozent zur Wehrdienstverweigerung führt. Wehrdienstverweigerer haben trotz des Konsens über die Ablehnung von Krieg größere Schwierigkeiten, ihr Verhalten zu begründen, als Wehrdienstwillige (Birckenbach, 1985). Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer politischen und sozialen Einstellungen stärker vom "durchschnittlichen" Bundesbürger und weisen im Unterschied zu den Soldaten Merkmale einer Subkultur wie Homogenität der Gruppe und gestörte Interaktionen mit der übrigen Gesellschaft auf (Nagel & Starkulla, 1977). Die Sozialisationsbedingungen von Wehrdienstverweigerern unterscheiden sich von denen der Freiwilligen durch weniger autoritären Erziehungsstil im Elternhaus (Mantell, 1972) und das häufigere Erleben von Zivilcourage und nonkonformistischen Entscheidungen (Roeder, 1977). Nach Volmerg und Leithäuser (1985) erfordert Wehrdienstverweigerung eine hohe Ichstärke, Selbstwertgefühl und eine abgeschlossene Identitätsbildung.

Wie wir oben beschrieben haben, ist die Identifizierung mit und die Loyalität gegenüber der eigenen Truppe, Armee und Nation ein wesentlicher Grund, nicht zu desertieren. Entsprechend häufen sich die Desertionen in Armeen, wie der amerikanischen im Vietnamkrieg (Frey-Wouters & Laufer, 1986) oder der israelischen im Einsatz gegen die palästinensische Bevölkerung (Linn, 1989), wenn der Krieg, den sie führen, im eigenen Land nur noch partiell unterstützt

wird, weil seine Legitimität zweifelhaft ist und er moralisch nicht gewonnen werden kann.

Die Frage, inwieweit auch Militärangehörige einen Beitrag zur Abrüstung leisten können oder ob das Militär Motor und Stabilisator der Rüstungsdynamik ist, ist aufgrund der hier vorgestellten Literatur nicht direkt zu beantworten. Festgestellt werden kann, daß sowohl bei kriegführenden wie auch bei kriegsunerfahrenen Armeen (Gal & Manning, 1987) die militärischen Strukturen in ähnlicher Weise bestimmte Verhaltensweisen und Deutungsmuster bei den Militärangehörigen bewirken, die wiederum eine Infragestellung dieser Strukturen erschweren. Die stärksten Stabilisatoren scheinen auf der emotionalen Ebene zu wirken. Das Militär bietet eine Form von Gruppenzugehörigkeit, die normalerweise durch eine zivile Arbeitsgemeinschaft nicht erreicht werden kann, die aber zentrale emotionale Bedürfnisse zu befriedigen scheint. Gleichzeitig erlauben diese Strukturen, Militär und Krieg als "Arbeitsplatz" oder "Job", der zu Ende geführt werden muß, zu deuten (Horn, 1985; Shatan, 1981). Da zudem die Wehr- und Kriegsdienstverweigerung höhere Anforderungen an die Persönlichkeit und Autonomie des einzelnen stellt, als das Absolvieren des Wehrdienstes, scheint eine Veränderung von innen heraus sehr schwierig zu sein.

Dennoch ist das Militär, obgleich ein eher geschlossenes System, nicht immun gegenüber Einflüssen von außen. Das Militär ist Teil der Gesellschaft und seine Strukturen existieren, da sie soziale Strukturen sind, nur so lange, wie sie von den Individuen immer wieder neu konstituiert werden. So haben gesellschaftliche oder technische Veränderungen wie zum Beispiel Einstellungsänderungen gegenüber Sicherheitskonzepten (Kohr & Räder, 1983) oder die Entwicklung neuer Waffensysteme auch Auswirkungen auf das Militär, und militärische Strukturen können, wenn die Aufgaben oder das Vorgehen einer Armee gesellschaftlich nicht mehr legitimiert ist, auch von Militärangehörigen in Frage gestellt werden. Hier liegt ein mögliches Veränderungspotential, wie

dies sowohl die gegenwärtige Diskussion um die Aufgaben der Bundeswehr, das Ansteigen der Zahl der Wehrdienstverweigerer während des Golfkrieges und Untersuchungen über die Deserteure in Vietnam und Israel, sowie die Ablehnung von Massenvernichtungswaffen bei vielen Soldaten und Offizieren zeigen.

Rüstungsproduzenten und Rüstungsexperten

Empirische Untersuchungen über die Psychologie der Rüstungsproduzenten sind selten. So gibt es zu der Frage, welche psychologischen Faktoren dafür verantwortlich sind, daß WissenschaftlerInnen Rüstungsforschung betreiben und unter welchen Bedingungen sie bereit sind, ihre Tätigkeit zu hinterfragen, sie aufzugeben oder gar sich in der Friedensbewegung zu engagieren, zwar eine Reihe von Hypothesen, aber nur wenige Daten. Die meiste Literatur über Rüstungsforscher ist deskriptiv und gibt wenig Anhaltspunkte für die Ursachen der jeweiligen individuellen Entscheidung (Dürr et al., 1983; Reid, 1972; Tschimer & Goebel, 1990).

Berichte von Los Alamos beschreiben Motive wie Konkurrenz und das Bedürfnis nach Anerkennung oder danach, "einfach ein Projekt zu Ende zu machen". Eine weitere Ursache dafür, daß 1944 mit Ausnahme von Rotblat alle Wissenschaftler in Los Alamos blieben und die Bombe zu Ende bauten, wird in der institutionellen Verankerung des Projekts, als Teil der Armee, gesehen. Die Wissenschaftler identifizierten sich mit ihrer Rolle als Militärangehörige und akzeptierten die damit einhergehende Unterordnung der eigenen Urteilsfähigkeit unter die militärische Order (Dyson, 1984). In diesem Zusammenhang ist eine Untersuchung über Motivationsstrukturen interessant, die darauf hinweist, daß die Persönlichkeitsstrukturen von Wissenschaftlern größere Ähnlichkeiten mit denjenigen von Offizieren als mit denjenigen anderer Berufsgruppen wie zum Beispiel Managern haben (Harrell & Stahl, 1981). Die Unterordnung unter die militärische Autorität bedeutet, daß der Forscher nicht nur sich selber unterordnet, sondern auch die Verantwortung für

die Verwertung seiner Ergebnisse an andere abgibt. Cohn (1987) beschreibt aufgrund einer Analyse der Sprache von Atomexperten, daß die Verantwortung delegiert wird durch die Trennung der technischen Probleme von den politischen und menschlichen. Dadurch entsteht ein System, innerhalb dessen "ein menschlicher Bezugspunkt nicht legitim" (S. 142) ist. Von den Atomexperten werden menschliche und politische Probleme nicht geleugnet, dies sind aber separate Fragen, für die andere zuständig sind. Diese Abspaltung wird erleichtert durch das eingeengte Erkenntnisinteresse an dem WIE, nicht an dem WOZU ihrer Forschung und der zunehmenden Spezialisierung, die "zum Ignorieren der übergreifenden Zusammenhänge, zur Verstümmelung der 'humanen Kompetenz' des Wissenschaftlers" führt (S. 35). Nach dem Zweiten Weltkrieg konnten so deutsche Wissenschaftler auf der Grundlage der Kontinuität in ihrem Wissenschaftsverständnis ihre Teilhabe am Faschismus verdrängen und sich von den Siegern für neue Rüstungsprojekte rekrutieren lassen (Heinemann-Grüder & Wellmann, 1990). Ein wichtiges Motiv dürfte in der Attraktivität der Projekte in der Rüstungsforschung selbst liegen. Psychoanalytische und feministische Interpretationen verweisen auf die symbolische Bedeutung von Waffen und auf das wissenschaftliche Schöpfertum als Kompensation der nichtvorhandenen Gebärfähigkeit des Mannes (Easlea, 1986). Unabhängig von dieser Symbolik ermöglicht eine Forschungstätigkeit wie die von Los Alamos eine hohe intrinsische Motivation, und die Erfindung der Atombombe kann als eine der künstlerischen Tätigkeit vergleichbare Bewußtseinserweiterung erlebt werden (Csikszentmihalyi, 1985). Ähnlich war für die Techniker und Ingenieure, die im deutschen Faschismus an der Kriegsvorbereitung beteiligt waren, neben der Befreiung vom Fronteinsatz die Chance, an der Durchführung eines aufregenden Projektes beteiligt zu sein, ein wichtiges Motiv (Heinemann-Grüder & Wellmann, 1990).

Schevitz (1979) interviewte Rüstungsforscher und unterschied innerhalb der Gruppe der kritischen Wissenschaftler drei Typen: Rationalizer (älter, angewandte Forschung, Ma-

nagementfunktionen, hochspezialisiert, veraltete Qualifikationen, wenig Chancen auf dem Arbeitsmarkt, finanzielle Verpflichtungen); Dropout (jünger, geringes berufliches Engagement, Chancen auf dem Arbeitsmarkt, keine finanziellen Verpflichtungen); Political Organizer (häufig Grundlagenforschung, keine Managementfunktionen, sehr hohe und nicht veraltete Qualifikationen, Chancen auf dem Arbeitsmarkt). Werden Rationalizer gerne von den Firmenleitungen zu Diskussionen mit Rüstungsgegnern entsandt, so werden die Organizers eher als Bedrohung wahrgenommen. Insgesamt unterscheiden sich die kritischen Rüstungsforscher von den unkritischen durch eine geringere Spezialisierung, höhere Abschlußqualifikation und häufigeren Einsatz in der Grundlagenforschung. Beschäftigte in der Rüstungsindustrie sind im Vergleich zur übrigen Bevölkerung gegenüber dem Militär tendenziell positiver eingestellt (Axelrod & Newton, 1991; Phillips, 1973). Dies entspricht der Auffassung von Jensen (1986), nach dessen verhaltenswissenschaftlicher Analyse die Waffenproduzenten im Prozeß des Wettrüstens als Verstärker wirken.

Aufgrund der wenigen Untersuchungen zur Rolle der Rüstungsproduzenten im Rüstungs und Abrüstungsprozeß lassen sich gewisse Parallelen zum Militär formulieren. Beschäftigte in der Rüstungsindustrie sind ebensowenig wie die Militärangehörigen prädestiniert, hier eine Vorreiterrolle zu spielen. So gaben nach Ansicht von Moore und Moore (1958), die anhand von Sitzungsprotokollen den Entscheidungsprozeß von 1945 rekonstruierten, nicht die Militärs, sondern die "leading scientists" von Chicago, Los Alamos und Berkeley mit ihrem Mehrheitsvotum für einen militärischen Einsatz und gegen eine Demonstration der Bombe, den Ausschlag für Trumans Entscheidung, die Atombombe in Japan einzusetzen. Ähnlich wie im Militär wirken in der Rüstungsforschung und Rüstungsproduktion soziologische und psychologische Mechanismen, die eine Kritik oder gar Kündigung für den einzelnen äußerst schwierig machen. Die Verweigerung eines Wissenschaftlers ist zudem ein individueller Akt, den er oft nicht nur ohne die Solidarität seiner Kollegen, sondern

auch gegen die Anfeindungen seiner Scientific Community durchstehen muß, und der zunächst gesellschaftlich wenig bewirkt (Stöver, 1985). Ein weiteres erschwerendes Moment ist seine spezielle Klassenlage als Intellektueller, die ihn historisch eher zum Diener der jeweiligen Herrschenden als zur Opposition bestimmt (Wellmann & Spielvogel, 1990). Die RüstungsforscherInnen sind ein Beispiel für die oben analysierten objektiven Schwierigkeiten für die Übernahme der Verantwortung für die Wertung der eigenen Forschung, die sich aus den spezifischen Sozialisations- und Arbeitsbedingungen der WissenschaftlerInnen ergeben (vgl. S. 18 f.).

Aber auch hier gibt es Gegentendenzen, wie Konversionsbeispiele, die von der Belegschaft mitgetragen werden (Cooley, 1982; Dünnwald & Thomsen, 1987; Schomacker, Wilke & Wulf, 1987), oder das Engagement von WissenschaftlerInnen für Frieden und Abrüstung, das bis in die Antike zurückreicht (Eichelberger, 1987; Strube, Kästner & Brentjes, 1989), zeigen. Darüber, welche Faktoren letztlich dazu führen, daß RüstungsforscherInnen oder ArbeiterInnen in der Rüstungsindustrie ihre Mitarbeit an Rüstungsgütern verweigern, gibt es kaum Daten. Zwei Interviewstudien mit in der Friedensbewegung engagierten Naturwissenschaftlern (Straub, 1993) und Facharbeitern in Metallbetrieben (Hoff, Lempert, & Lappe, 1991) geben Aufschluß über mögliche biographische Merkmale und Argumentationsmuster im Hinblick auf die Mitarbeit an der Erstellung schädlicher Produkte.

Politiker

Über das Konflikt- und Entscheidungsverhalten von Politikern gibt es eine große Anzahl empirischer Untersuchungen (Doll, 1988), von denen viele aus der Psychologie stammen (vgl. S. 38 f.). In einigen wird anhand von Fallstudien wie zum Beispiel der Kubakrise das Verhalten der einzelnen Entscheidungsträger analysiert (Belkin & Blight, 1991; Blight, 1987; Holsti, Brody & North, 1964), in anderen werden in Laborexperimenten Konfliktsituationen simuliert, um

wie im Prisoners Dilemma das Entscheidungsverhalten zu untersuchen (Kahan, Jones & Darilek, 1985; Lumsden, 1973; Pilisuk, 1984; Rapoport, 1964, 1990). Die aus diesen Untersuchungen abgeleiteten Verhaltensanweisungen für eine erfolgreiche Konfliktlösung in Verhandlungen faßt Goetz-Marchand (1987) folgendermaßen zusammen: Aufrechterhalten der Kommunikation, Akzeptanz des Gegners als Mensch und rational handelndes Wesen, Bauen von goldenen Brücken für sich und den Gegner, kein Zeitdruck, keine zu hohen Gewinne, Begrenzung des Konflikts und des Risikos.

Politiker können sich allerdings nur in Ausnahmefällen entsprechend diesen Strategien verhalten, da die konkreten Entscheidungssituationen unendlich komplexer sind als Laborsituationen. Zudem gehen die Experimente von einem rational handelnden Individuum aus, das die ihm zur Verfügung stehenden Informationen optimal verarbeitet. Dies entspricht aber nicht der Realität eines Politikers in einer konkreten Verhandlungssituation. Zum einen ist ein einzelner meist strukturell überfordert, alle für alternative und innovative Lösungen notwendigen Informationen zu verarbeiten (Steinbruner, 1974). Ferner wird die Problemlösekapazität durch Stresssituationen eingeschränkt (Dörner, 1981) und das Denken wie auch das konkrete Entscheidungsverhalten ist um so rigider, je komplexer die Entscheidungssituation und je größer der Entscheidungsdruck ist (Porter & Suedfeld, 1981). Zum anderen laufen in Verhandlungssituationen auch psychodynamische Prozesse ab (Janis, 1972). Zum Beispiel werden Kompromisse verhindert, wenn aufgrund der Gruppendynamik Abwehrmechanismen oder wahnhaft gegenseitige Wahrnehmungen provoziert werden (Barnett & Lee, 1989; Larsen, 1986) und ein Austausch von Informationen durch spontanes emotionales Interagieren unterbunden wird (Volmerg, Volmerg und Leithäuser, 1983).

Da der Abrüstungsprozeß gerade das Abgehen von gewohnten Sicherheitskonzepten und Konfliktlösungen erfordert, dürften viele Politiker in Bezug auf Entmilitarisierungsentscheidungen sowohl kognitiv wie emotional überfordert sein

und sich lieber an das gewohnte Verteidigungsmuster halten, wonach der Aufbau und die Unterhaltung einer besser ausgerüsteten und stärkeren Armee, als sie der Gegner besitzt, seit vielen Jahrhunderten als die sicherste Strategie gilt.

Bevölkerung

In den 50er und 60er Jahren wird in Repräsentativbefragungen die Bundeswehr von etwas über 30 Prozent der befragten Jugendlichen positiv bewertet (Bertlein, 1960; Froehner, 1956; Jaide, 1963). Abiturienten beurteilen die Bundeswehr kritischer als Nichtabiturienten (Leifert, 1969). In Umfragen bei der gesamten Bevölkerung Ende der 70er Jahre wird die Existenz der Bundeswehr von rund 70 Prozent für wichtig erachtet, ihr Einsatz zur Verteidigung auf eigenem Territorium wird jedoch nur von 57 Prozent und im Falle eines Atomkrieges nur von 14 Prozent befürwortet (Zoll, 1982). Im Laufe der 80er Jahre hat sich weder die Wehr- und Kriegsbereitschaft in der bundesrepublikanischen Bevölkerung erhöht noch das Bild der Jugendlichen von der Bundeswehr verbessert. Ein sehr eindrucksvolles Beispiel war die breite Ablehnung der Nachrüstung (Reuband, 1986). Zwar stellt Ebenrett (1986) bei 16 und 18jährigen Jugendlichen eine überwiegend positive Einschätzung der Bundeswehr fest, räumt aber ein, daß diese kaum auf konkreten Erfahrungen oder Faktenwissen beruht. Demgegenüber ergab die SINUS-Studie 1988, daß "Soldaten-Sein für 48 Prozent der Jugendlichen bedeutet, laufend gegängelt zu werden" und 51 Prozent wird es "bei dem Gedanken, in einer Kaserne leben zu müssen, flau". Der Negativtrend wird durch die Studie von 1989 noch verstärkt (Heckner, 1991). Eine freiwillige Bereitschaft, der Bundesrepublik als Soldat zu dienen, ist bei der Mehrheit der Bevölkerung nicht vorhanden (Bundesministerium der Verteidigung, 1987, zitiert nach Spreiter, 1992). Dennoch stellte Spreiter (1992) in seinen hermeneutischen Interviews mit Jugendlichen bei der Mehrheit eine Kriegsteilnahmebereitschaft fest, die primär auf eine in der Sozialisation erworbene und durch die gesellschaftlichen Bedingungen verfestigte latente Gehorsamsbe-

reitschaft zurückzuführen ist. Da diese verdrängt wird, werden zur Legitimation der eigenen Kriegsteilnahmebereitschaft Begründungen herangezogen, die entweder auf die eigene Ohnmacht oder Pflicht gegenüber der Familie oder der Nation verweisen, oder es werden sogenannte Fantasmen wie "es wird keinen Krieg geben", "gutes Ende", "Mann gegen Mann", "ich oder er" kreiert. Auch das Sozialprestige der Armeen in der BRD und den USA scheint nicht sehr groß zu sein. So besteht eine der zusätzlichen Belastungen von Offizierskindern darin, mit der Negativstigmatisierung des Soldatenberufs bei ihren Klassenkameraden fertig zu werden (Meyer, 1989). In den USA sind 86 Prozent der Bevölkerung der Meinung, daß die meisten Soldaten heute ihren Armeedienst in erster Linie als Job betrachten (Segal, 1982).

Trotz der breiten Ablehnung von Kriegen in der Bevölkerung ist das Militär nach wie vor ein Bestandteil unserer Kultur und erfüllt außer der rein militärischen auch gesellschaftliche Funktionen. Die historische Bedeutung, die das Militär in Form der Volksbewaffnung für die bürgerliche Gesellschaft hatte, indem es die Voraussetzung schuf für die Identifizierung des einzelnen mit dem Staat, wirkt bis heute fort in Form der Wehrpflicht, die wie das Wahlrecht als konstitutiver Bestandteil eines demokratischen Staates gilt (Vowinckel, 1986). Hinsichtlich der gesellschaftlichen Situation von Frauen und Männern dient das Militär der Stabilisierung der bestehenden Geschlechterverhältnisse (Albrecht-Heide, 1990). Nach Vogt und Rubbert-Vogt (1989) fehlen den Menschen für den Frieden die psychischen Voraussetzungen, wie die Fähigkeit, die eigene Angst nicht zu verdrängen und eigene Fehler nicht auf andere zu projizieren, sondern sich damit auseinanderzusetzen. Soziale Kompetenzen wie Konflikttoleranz und positives Denken anstelle von Harmoniesehnsucht und Mißtrauen sind ebenfalls nicht vorhanden. Bei rund 30 Prozent der Bevölkerung wurden pessimistische Einstellungsmuster festgestellt, sie erleben kulturellen Wandel, wie ihn der Abbau des Militärs darstellt, als Bedrohung ihrer Identität, so daß die Autoren von einer "Angst vor Abrüstung" sprechen.

Auch wenn das Militär sowohl in gesellschaftlichen wie auch in psychischen Strukturen tief verankert ist, hat in der Bundesrepublik ein Einstellungswandel hin zu stärkeren zivilen Werten stattgefunden. War noch zu Beginn dieses Jahrhunderts die Erziehung zur Opferbereitschaft fürs Vaterland bis hin zum Heldentod ein wichtiger Faktor für die Militärakzeptanz und Kriegsbegeisterung (Behrenbeck, 1988), so wirbt heute die Bundeswehr für sich damit, daß sie die zivilintegrativen Aspekte des Soldatseins in den Vordergrund stellt (Delitz & Plake, 1988). Auch selbst moralisch und propagandistisch gut vorbereitete Kriege wie der Golfkrieg stoßen nicht mehr auf eine breite Akzeptanz, so daß die Berichterstattung in den Medien vom Informationsgehalt her nicht nur sehr mager, sondern auch sprachlich so formuliert war, daß jede Assoziation mit den Schrecken des Krieges vermieden wurde (Kempf, 1991; Lakoff, 1991). Der Einstellungswandel läßt sich unter anderem auch an dem Abstimmungsverhalten in der Schweiz beim Referendum "Für eine Schweiz ohne Armee" deutlich ablesen: zwei Drittel der 20 bis 30jährigen, aber nur 13 Prozent der über 60jährigen befürworteten das Referendum (Bächler, 1991).

Trotz des Einstellungswandels, der sich in bezug auf Sicherheitskonzepte und Kriegsakzeptanz vollzogen hat, und vielfältiger Aufklärung über die verheerenden Wirkungen moderner Waffen, entstand keine breite Bewegung für eine Entmilitarisierung. Zwar besteht ein Zusammenhang zwischen der Informiertheit und dem Eintreten für Abrüstung, aber auch Rüstungsbefürworter sind gut informiert, und Detailwissen wird allenfalls dort relevant, wo es um die Wandlungsfähigkeit und innere Stabilität von Einstellungen geht (Reuband, 1990). Politische Einstellungen sind nicht nur starken Schwankungen unterworfen, wie plötzliche Meinungsumschwünge in der Bevölkerung immer wieder deutlich machen, sondern haben auch keine unmittelbaren Konsequenzen für das tägliche Handeln. Denn Einstellungsänderungen bedeuten nicht, daß auch die auf tradierten Normen und kulturell überlieferten, kollektiven Überzeugungen beruhenden Deutungsmuster wie "eine starke Armee ist die beste

Verteidigungsstrategie", "die Waffenproduktion ist ein wichtiger Teil der Volkswirtschaft", "das militärische Eingreifen ist die effektivste Konfliktlösungsstrategie in internationalen Konflikten" und "der Dienst mit der Waffe ist notwendige Bürgerpflicht" verändert werden. Einstellungsänderungen gegenüber dem Militär sind somit eine wichtige, aber keine ausreichende Bedingung, um eine Bereitschaft bei der Bevölkerung zu erzeugen, in einem Staat zu leben, der keine, oder nur eine sehr reduzierte Armee besitzt.

Die Ergebnisse psychologischer Untersuchungen über die subjektiven Faktoren der Rüstungsdynamik lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Militär und Rüstung sind als konstitutive Bestandteile der Gesellschaft auch Teil der sozialen Realität jedes einzelnen und werden als solche immer wieder neu konstituiert, sei es durch den Jugendlichen, der aufgrund der in seiner Sozialisation erworbenen Gehorsamsbereitschaft seinen Militärdienst absolviert, sei es durch den Wissenschaftler oder Ingenieur, der aufgrund der interessanten Thematik und günstigen finanziellen Bedingungen an Rüstungsprojekten mitarbeitet, sei es durch den Politiker, der sich gegen ein Konversionsvorhaben entscheidet, weil er seine Folgen und die sich eventuell daraus ergebenden Probleme nicht absehen kann, oder sei es durch den Bürger, der sich nicht mit einem Staat ohne Armee identifizieren kann. Das Zusammenwirken der im Militär, in der Rüstungsproduktion, der Politik und in der Bevölkerung vorhandenen Strukturen und sozialen Mechanismen mit psychischen Faktoren und individuellen Dispositionen führt zu einer Stabilisierung der gewohnten Überzeugungen und Verhaltensmuster und begünstigt ihre Perpetuierung. Gleichzeitig kollidieren aber diese die Rüstungsdynamik stabilisierenden Strukturen und sozialen Mechanismen mit der zunehmenden Gesellschaftsunverträglichkeit von Rüstung und Militär. Die daraus entstehenden Widersprüche können auch bei Militärangehörigen, Rüstungsproduzenten, Politikern oder Bürgern Veränderungen in ihren Deutungsmustern bewirken, die sich gegenseitig verstärken können, um langfristig ihre Handlungsbereitschaft

so zu verändern, daß der "subjektive Faktor" nicht mehr zur Stabilisierung, sondern zur Destabilisierung der Rüstungsdynamik beiträgt.

6. GEWALT UND GEWALTLOSIGKEIT

Aggression und Gewalt spielen in der Diskussion über die psychologischen Faktoren von Kriegsursachen eine große Rolle. In der psychologischen Forschung wird Aggression als evolutionsgeschichtlich erworbene oder angeborene Antriebsstruktur besonders im Ersten Weltkrieg und in den 30er Jahren sowohl als Ursache wie auch als Voraussetzung für Kriege beschrieben. In den 60er Jahren gewinnt die Frustrations-Aggressions-Theorie, nach der Aggressionen die Folge von erlebten Frustrationen sind, gegenüber der Triebtheorie an Bedeutung. In den letzten Jahren tritt das Aggressionskonzept in den Hintergrund gegenüber dem aus den Gesellschaftswissenschaften stammenden Gewaltkonzept, das besonders in der Friedensforschung eine zentrale Rolle spielt.

Gewalt - individuelles Verhalten oder soziales Konstrukt?

In der wissenschaftlichen Diskussion gibt es unterschiedliche Begriffsbestimmungen von Gewalt, angefangen von der Gleichsetzung von Gewalt mit Aggression, über die von Galtung vorgeschlagene Unterscheidung zwischen personaler und struktureller Gewalt bis hin zur Gewalt als sozialem Konstrukt. Gewalt wird sowohl als individuelle Eigenschaft wie auch als strukturelles gesellschaftliches Merkmal begriffen. Entsprechend unterschiedlich werden die Gewaltursachen entweder primär im Individuum oder primär in den gesellschaftlichen Bedingungen gesehen. Auch die Ergebnisse der vielen empirischen Untersuchungen aus den Sozial- und Verhaltenswissenschaften konnten die kontrovers diskutierte Frage nach den Gewaltursachen nicht beenden.

Als eine Ursache von Gewalt wird immer wieder ein entweder biologisch oder stammesgeschichtlich bedingter, angeborener Aggressionstrieb genannt. Gegen diese Auffassung haben Biologen schon im Ersten Weltkrieg protestiert (z.B. Nicolai, 1985/1919) und bis jetzt konnte weder von Naturwissen-

schaftlerInnen (Plack, 1973) noch von SozialwissenschaftlerInnen (Kroner, 1980) ein kausaler Zusammenhang zwischen einer gewalttätigen Handlung oder latenter Gewaltbereitschaft auf der einen und angeborenen Triebstrukturen auf der anderen Seite nachgewiesen werden. Als Ergebnis von über 100 Jahren Forschung auf diesem Gebiet formulierten Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen 1986 die Erklärung von Sevilla. Sie stellen fest, daß sowohl aus der Sicht der Ethnologie, der Biogenetik, der Evolutionsforschung, der Neurophysiologie wie auch der Psychologie die Annahme, der Mensch sei aufgrund seiner biologischen Ausstattung oder evolutionsgeschichtlichen Entwicklung zu Aggression und Krieg verdammt, wissenschaftlich nicht haltbar ist. Vielmehr zeigten Ergebnisse aus der Verhaltens- und Evolutionsforschung die zentrale Bedeutung der Kooperation für das Überleben einer Gattung. Auch die militärpsychologische und militärsoziologische Forschung hätten gezeigt, daß Kriege auf einer Vielzahl von Faktoren basieren wie "der systematischen Nutzung individueller Eigenschaften wie Gehorsam, Suggestion und Idealismus, sozialer Fähigkeiten wie der Sprache und rationaler Überlegungen von Kosten-Nutzen-Rechnungen, Planung und Informationsverarbeitung." (Die "Erklärung von Sevilla" ..., 1993, S. 226).

Trotz hinreichend bekannter Kritik von Biologen und Verhaltensforschern, wird die Theorie vom angeborenen oder stammesgeschichtlich erworbenen Aggressionstrieb nach wie vor von PolitikerInnen, Medien und zum Teil auch WissenschaftlerInnen in die Diskussion um Gewaltursachen eingebracht und scheint für breite Teile der Bevölkerung plausibel zu sein. Ein Grund für die hohe Akzeptanz dieser Theorie dürfte darin liegen, daß jeder aus eigener Erfahrung aggressive Impulse kennt, und Erklärungen, die man aus eigener Erfahrung nachvollziehen kann, von vornherein eine hohe Plausibilität besitzen. Aber ebensowenig wie die aus der individuellen Wahrnehmung heraus entstandene Auffassung, die Sonne drehe sich um die flache Erde, nicht den realen Verhältnissen entspricht, trifft die aus dem indi-

viduellen Verhalten und Erleben abgeleitete Vorstellung, die in einer Gesellschaft vorhandene Gewalt sei Ausdruck spontaner individueller Aggression, nicht zu. Ebenso wie bei der Erklärung physikalischer Phänomene müssen wir uns bei der Analyse psychischer und sozialer Erscheinungen von der unmittelbaren Anschauung lösen und auch bei der Klärung der Entstehungsbedingungen von Gewalt auf voreilige Analogieschlüsse verzichten, wollen wir nicht in den schon oben kritisierten Psychologismus verfallen.

Eine andere Theorie, die aus der Lernpsychologie stammt und vor allem von SozialpsychologInnen vertreten wird, interpretiert gewalttätige Handlungen ebenfalls als Ausdruck menschlicher Aggressivität. Sie wird aber nicht als eine angeborene, sondern als eine erworbene Eigenschaft beschrieben, die als Reaktion auf erlebte Frustrationen entsteht. Hierzu ist eine Vielzahl von psychologischen Untersuchungen durchgeführt worden, deren Ergebnisse sehr uneinheitlich sind und sich zum Teil widersprechen (Tooley et al., 1987). Die Problematik sowohl der verhaltensbiologischen, wie auch der lernpsychologischen Erklärungsansätze liegt erstens in der fehlenden Differenzierung des Aggressionsbegriffs, indem weder zwischen Aggression und Gewalt noch zwischen den verschiedenen Formen von Aggression unterschieden wird und zweitens darin, daß Gewalt und Aggression als von der Kultur und Gesellschaft weitgehend unabhängige individuelle Eigenschaften untersucht werden (Kattmann, 1985).

Im Unterschied zu diesen Ansätzen wird in soziologischen, insbesondere jugendsoziologischen Untersuchungen Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit nicht primär auf individuelle Eigenschaften, sondern auf gesellschaftliche Ereignisse oder Bedingungen zurückgeführt. Danach ist Gewalt die Folge der Nichterfüllung grundlegender Entfaltungs-, Schutz- und Sicherheitsbedürfnisse von Individuen aufgrund bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse. Nach Heitmeyer, Moeller & Suenker (1992) zum Beispiel ist der mit den gesellschaftlichen Veränderungen durch die deutsche

Wiedervereinigung verbundene Identitätsverlust, eine der wesentlichen Ursachen der Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen in den Neuen Ländern. Nach Preiser (1990) führt die Nichtbefriedigung des Bedürfnisses nach Geborgenheit zu Gewalt. Häufig wird die Überforderung durch die Schule und die fehlenden Möglichkeiten zur Entfaltung eigener Kreativität als Gewaltursache genannt. Die antiautoritäre Erziehung im Westen (Leggewie, 1993) wird ebenso für die Gewaltbereitschaft verantwortlich gemacht wie die autoritären Strukturen im Bildungswesen der DDR. Weitgehender Konsens besteht aufgrund der empirischen Ergebnisse nur über den Zusammenhang von Gewalt und Geschlecht, Gewalt und Schulbildung, sowie Gewalt und Zugehörigkeit zu einer Gruppe. So ist Gewalt im wesentlichen ein männliches Phänomen und gewalttätige Jugendliche haben nur selten einen höheren Schulabschluß. Ferner sind die Zugehörigkeit zu einer Gruppe sowie die Gemeinsamkeit des Handelns wesentliche Bestandteile von Gewalttätigkeit. Nicht nur diese an Beliebigkeit grenzende Vielfalt möglicher gesellschaftlicher Bedingungen zeigt die Grenzen dieses Erklärungsansatzes, sondern auch die Tatsache, daß nicht erklärt werden kann, warum auf der einen Seite nur einige der deprivierten und desintegrierten Jugendlichen gewalttätig werden und warum auf der anderen Seite viele der jugendlichen Gewalttäter weder aus marginalisierten noch desintegrierten Verhältnissen kommen. Somit ermöglichen letztlich Merkmale wie Arbeitslosigkeit, fehlende Zukunftsperspektive, problematische Familienverhältnisse oder schulisches Versagen ebenso wenig gültige Prognosen für Gewalttätigkeit wie bestimmte individuelle Eigenschaften.

Das Hauptproblem sowohl der aggressionstheoretischen als auch der auf der Desintegrations- oder Deprivationshypothese beruhenden Erklärungen liegt darin, daß beide Ansätze Gewalt letztlich am Individuum festmachen. Gewalt manifestiert sich zwar im individuellen Verhalten, ist aber selbst kein individuelles psychisches Phänomen, sondern ein Merkmal von Beziehungen zwischen Individuen oder gesellschaftlichen Gruppen. Erklärungen und die Suche nach Ursa-

chen müssen daher außerhalb des Individuums ansetzen. Galtung (1971) beschreibt Gewalt als gesellschaftliches Strukturmerkmal und Frindte (1993) als soziale Konstruktion, die durch komplexe Prozesse der Anwendung und Setzung von Normen von der jeweiligen Gesellschaft geschaffen wird. Das heißt, eine Gesellschaft, eine Gruppe, eine Kultur oder eine Subkultur bringt Normen hervor, die anzeigen, bis zu welchem Maße diese Gesellschaft, Gruppe, Kultur oder Subkultur soziale Verhaltensweisen toleriert, die die physische oder psychische Integrität anderer verletzen. Ausschlaggebend für Gewalthandlungen sind danach nicht individuelle Dispositionen oder bestimmte soziale Bedingungen, sondern die Normen der sozialen Gruppe, der sich das jeweilige Individuum zugehörig fühlt. Wobei hier der Begriff Norm nicht im juristischen Sinne verwendet wird, sondern als ein System von Regeln, die jedes Mitglied einer Gruppe oder Kultur nicht nur als äußere Verhaltensvorschriften akzeptiert, sondern die als soziale Norm Teil seines individuellen Wertesystems sind und sein moralisches Verhalten bestimmen. Konkrete individuelle Eigenschaften und gesellschaftliche Bedingungen spielen insofern eine wichtige Rolle, als sie zum einen die Zahl der möglichen Gruppenzugehörigkeiten für die einzelnen Individuen begrenzen und zum anderen den Rahmen bilden für die Normensetzung innerhalb der einzelnen Gruppen.

Die Definition von Gewalt als sozialem Konstrukt bedeutet, daß es keine "objektive", das heißt, von den konkreten sozialen, kulturellen und historischen Bedingungen unabhängige Bestimmung von Gewalt gibt. Sie ist vielmehr immer das Ergebnis einer Verständigung innerhalb einer bestimmten Gruppe, einer Gesellschaft oder einer Kultur. Diese gibt den Rahmen ab, innerhalb dessen die Individuen ein konkretes Verhalten als gewalttätig beurteilen, wobei diese Beurteilung durch konkrete situative Bedingungen beeinflusst werden. So beurteilen zum Beispiel Schulkinder ihr eigenes gewalttätiges Verhalten auf dem Schulhof immer als weniger schlimm oder nur als Reaktion auf das unangemessene Verhalten der anderen Kinder (Mummendey, Loeschper, Linneweber,

Otten & Meyberg, 1985). Teilnehmer einer Friedensdemonstration sehen in der Stationierung und Lagerung von ABC-Waffen wesentlich häufiger einen Akt von Gewalt als Polizisten und umgekehrt wird das Bespucken eines Polizisten wesentlich häufiger von Polizisten als Gewalthandlung beurteilt. Gleichzeitig gibt es aber auch eine Reihe Verhaltensweisen, die von Polizisten und Demonstranten nach den gleichen Normen beurteilt werden. Zum Beispiel besteht zwischen beiden Gruppen ein weitgehender Konsens, daß das Schlagen eines Menschen, egal ob durch den Polizisten oder Demonstranten, als gewalttätiges Verhalten zu bewerten ist (Fuchs, 1993). Auch wenn es zwischen konfligierenden Gruppen eine Reihe gemeinsamer Normen gibt, sind die Diskrepanzen in der Beurteilung von Gewalt zwischen verschiedenen Kulturen zum Teil sehr groß, wie die Konflikte auf der Menschenrechtskonferenz 1993 in Wien nur allzu deutlich zeigten (Wernicke, 1993). Nicht nur die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Kultur sondern auch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht ist für die Normsetzung dessen, was als Gewalttätigkeit zu beurteilen ist, von Bedeutung. So sind nach Kersten (1993) die rechten Jugendgruppen Orte des Diskurses hegemonialer Männlichkeit: über Parolen und Einstellungen wie "kein Mitleid mit dem Verlierer", "das Leben ist hart", soll eine neue männliche Identität geschaffen werden, an der sich die Jugendlichen orientieren können. Gültige gesellschaftliche Normen werden uminterpretiert: das Töten eines Rivalen zum Beispiel gilt nicht mehr als kriminelles, sondern als männliches Verhalten, das dem Überleben der Familie oder Gruppe dient. In der Tendenz gilt diese Normierung nicht nur für die von Kersten untersuchten jugendlichen Gewalttäter in der Bundesrepublik, sondern für die meisten patriarchalischen Kulturen.

In diesem Zusammenhang erscheint auch die Debatte um das Gewaltfernsehen in einem neuen Licht. Die Ergebnisse von empirischen Untersuchungen, die nachweisen, daß das Sehen aggressiver Filme keinen direkten Einfluß auf das Verhalten der Zuschauer hat, führte oft dazu, die Bedeutung des Ge-

waltfernsehens herunterzuspielen. Der Einfluß der Medien liegt aber weniger darin, daß sie bestimmte Verhaltensweisen hervorrufen, als vielmehr in ihrer normensetzenden Funktion. Nicht nur die Helden sind gewalttätig, es werden auch keinerlei Konfliktlösungsformen gezeigt, die nicht auf Gewalt beruhen. Solange Gewalttäter quasi als negative Helden durch alle Fernsehsender flackern, und letztlich die Opfer, wenn sie sich nicht mit Gegengewalt wehren, die Dummen sind, wird Gewalt als gängige Form der Konfliktlösung propagiert und somit als implizit anerkannte gesellschaftliche Norm transportiert.

Alternative gewaltfreie Konfliktlösung

In der Bundesrepublik gibt es, wie in jeder komplexen und differenzierten Gesellschaft, unterschiedliche Normensysteme. Hinsichtlich der herrschenden Gewaltnormen gilt für die Mehrheit der Bevölkerung noch, daß nur der Staat berechtigt ist, Gewalt anzuwenden. Verletzungen des staatlichen Gewaltmonopols sowohl von rechts wie von links werden nach wie vor abgelehnt. Die in den letzten Jahren zunehmend ins Leben gerufenen Selbstschutzmaßnahmen, angefangen von den Messern und Spraydosen in Schultaschen bis hin zum Aufbau von Bürgerwehren, die ebenfalls das staatliche Gewaltmonopol verletzen, werden dagegen weitgehend akzeptiert. Von der Unterstützung der Bürgerwehr, die gegen Einbrecher schützt, bis zur Billigung von Ausschreitungen gegen AusländerInnen, die die Deutschen vor Überfremdung schützen sollen, ist dann nur noch ein kleiner Schritt. Die Akzeptanz der Gewalt zur Verteidigung führt dazu, daß Gewalt, obgleich sie im Alltagsbewußtsein der Mehrheit der BundesbürgerInnen ein illegitimes Mittel ist, als legitime Gegengewalt in konkreten Konfliktsituationen akzeptiert wird. Das Fehlen von alternativen gewaltfreien Konfliktlösungsformen führt zu einem gespaltenen Bewußtsein hinsichtlich der Gewaltproblematik. Indem Gewalt abgelehnt wird, gleichzeitig aber Gegengewalt als einziges Mittel gegen die Gewalt wahrgenommen wird, führt die Bekämpfung der Gewalt letztlich zur Akzeptanz von Gewalt. Gewalt kann

aber nicht mit Gewalt beseitigt werden. Denn nicht nur Gewalt führt zu Gegengewalt, sondern diese erzeugt erneut Gegengewalt.

Gewalt ist ein gesellschaftliches Phänomen. Die Verhinderung von Gewalt ist daher auch eine gesellschaftliche Aufgabe und kann nicht durch Verhaltensänderungen auf der individuellen Ebene allein beseitigt werden. Denn Gewalt wird immer dann praktiziert, wenn sie durch gesamtgesellschaftliche oder Gruppennormen legitimiert wird. Es kommt daher darauf an, alternative Normen zu schaffen, die die derzeitigen Gewalt legitimierenden Normen ersetzen. In dieser Richtung argumentieren auch Criss & Johnson (1993) in ihrem systemischen Ansatz. Unter Bezugnahme auf Watzlawick fordern sie anstelle einer Änderung nur individueller Faktoren (first order change) eine Änderung des sozialen Systems selbst (second order change), indem die Regeln und Werte der Gruppe oder Gesellschaft transformiert werden. Eine der wesentlichsten Voraussetzungen für die Änderung der vorhandenen Gewaltnormen ist allerdings das Vorhandensein von Alternativen zur Gegengewalt. Das heißt konkret, daß Möglichkeiten aufgezeigt werden können, wie man sich auch ohne Waffe wehren kann. Notwendig ist daher nicht nur der Aufbau alternativer pazifistischer Leitbilder, die bei den Jugendlichen weitgehend fehlen (vgl. S. 59), sondern auch die Aufklärung und Propagierung alternativer gewaltfreier Konfliktlösungen. Eine solche Gewaltbekämpfungsstrategie setzt im Unterschied zur bisherigen Politik nicht bei den Tätern, sondern bei den Zuschauern und Opfern an. Damit soll die Bedeutung der sozialpädagogischen Programme für Jugendliche zur Gewaltprävention nicht in Frage gestellt werden. Sie sind wichtig und notwendig und können Gewalt eindämmen, sie können aber Gewalt als gesellschaftlich legitimes Mittel der Auseinandersetzung nicht beseitigen. Denn Gewalt ist nicht nur ein Problem der Täter, sondern auch der Angegriffenen und nicht zuletzt der Zuschauer. Aufgrund des herrschenden Fatalismus gegenüber der Gewalt als Menschheitsschicksal und der scheinbaren Alternativlosigkeit, ist nicht nur bei Jugendlichen eine große Bereitschaft

vorhanden, Gewalt, wenn auch nicht aktiv auszuüben, so doch zu tolerieren, wenn notwendig, wie zum Beispiel beim militärischen Einsatz, auch als ihr Opfer.

Um dem entgegenzuwirken, ist eine Alternativkultur der Verteidigung gegen Gewalt notwendig, die sich nicht auf Gewalt stützt. Die Propagierung und das Training alternativer Formen von Konfliktbewältigung wie Mediation, gewaltfreie Konfliktlösung oder gewaltfreie Aktion könnten dazu beitragen, daß der Kreis von Gewalt und Gegengewalt durchbrochen wird. So fordert Ebert (1993) eine Alphabetisierung in gewaltfreier Konfliktlösung. Techniken der gewaltfreien Aktion sollten sowohl in der Erwachsenenbildung, wie auch in Schulen Bestandteil jeder politischen Bildung sein. Dabei ist es notwendig, daß genügend Unterrichtszeit zur Verfügung steht, da sie nicht durch verbale, sondern nur durch praktischen Unterricht, zum Beispiel durch Erörterung von Konfliktszenarien oder Planspielen und Rollenspielen vermittelt werden können. Zum Beispiel könnte die Anwendung der Grundregel, daß man "möglichst nicht alleine handeln (soll), sondern sich der Unterstützung der Umstehenden zu versichern suchen" bei Gewalthandlungen in einer U-Bahn folgendermaßen aussehen: man spricht die Umstehenden direkt an und fordert sie zu einer bestimmten Handlung auf: "Sie im blauen Pullover! Stehen Sie auf und rufen Sie mit mir: Keine Gewalt" (Ebert, 1993, S. 108). Auch Medien können durch entsprechende Informationen zur Bildung eines allgemeinen Bewußtseins beitragen, daß soziale Verteidigung und gewaltfreie Konfliktlösung Alternativen zur Gegengewalt sind und reale Möglichkeiten darstellen, der Gewalt zu begegnen, ohne ihr Opfer zu werden. Daß im Moment zum Beispiel in Berlin vor allem Polizisten in den Schulen über Formen informieren, wie man sich auch ohne Waffen verteidigen kann, macht deutlich, welcher Bedarf an Aufklärung und Information noch vorhanden ist und bestätigen damit auch die oben festgestellten Defizite in der Sozialisation pazifistischer Handlungspotentiale (vgl. S. 65). Nicht nur in der pädagogischen Praxis, sondern auch in der sozialwissenschaftlichen Forschung ist Gewaltfreiheit kein Thema.

Das Konzept der gewaltfreien Aktion ist Ergebnis politischer Praxis und die psychologischen Voraussetzungen und Bedingungen der Gewaltfreiheit sind, mit Ausnahme der Arbeiten von Erikson (1978), in denen er den gewaltfreien Widerstand von Gandhi detailliert beschreibt, kaum untersucht worden.

Erfolgreicher war die Entwicklung verschiedener Modelle alternativer Konfliktlösung, angefangen von der bilateralen Verhandlung (Holsti, 1990; Janis, 1988) über die auf der Intervention einer dritten Partei basierende Mediation (Bercovitch & Rubin, 1992) bis hin zu den Workshops für interaktives Problemlösen (Kelman, 1986; Willard & Norchi, 1993). Sie beruhen neben den oben beschriebenen Verhaltensanweisungen wie Aufrechterhalten der Kommunikation, Bauen von goldenen Brücken für sich und den Gegner, kein Zeitdruck, keine zu hohen Gewinne, Begrenzung des Konflikts und des Risikos (vgl. S. 80), auf folgenden Prinzipien: Akzeptanz des Gegners als Mensch und rational handelndes Wesen, Offenlegung von Interessen und Gefühlen wie Angst und Mißtrauen, Abbau von Feindbildern und Haß durch Kommunikation, stärken der konstruktiven Haltungen wie Sicherheit, Optimismus und Selbstvertrauen gegenüber der eigenen und Anerkennung, Achtung und Anteilnahme gegenüber der anderen Seite, abbauen der destruktiven Haltungen wie Unsicherheit, Hoffnungslosigkeit, Hilflosigkeit gegenüber der eigenen und Ablehnung, Feindseligkeit oder blinde Zuneigung gegenüber der anderen Seite. Das Ziel dieser Verfahren ist die Uminterpretation der Konfliktsituation dahingehend, daß sie nicht mehr wahrgenommen wird als bestimmt durch antagonistische Ziele oder Interessen, sondern als gemeinsames Problem, das nur gemeinsam gelöst werden kann. Voraussetzung dafür ist der Abbau von Dichotomien wie Gewinner - Verlierer, Freund - Feind, Gerechter Krieg - Ungerechter Krieg und der Aufbau von Beziehungen, sei es zwischen den Kontrahenten selber oder jeweils zwischen jeder Seite und dem Mediator (Besemer, 1992; Fisher & Brown, 1989; Kempf, 1993). So sind zum Beispiel nach Wessells (1993) die Erfolge Kissingers nicht zuletzt auf

"seine außergewöhnliche Begabung, persönliche Beziehungen aufzubauen" (S. 75) zurückzuführen. Es gibt mittlerweile etliche Untersuchungen über die psychologischen Voraussetzungen solcher Konfliktlösungsprozesse, wobei die meisten aus der Kognitionspsychologie stammen. Nach Kruglanski, Bar-Tal, und Klar (1993) hängt das Gelingen von den kognitiven Kapazitäten wie Kreativität und Flexibilität der Kontrahenten und ihren Motivationen hinsichtlich des Wunsches nach Eindeutigkeit der Situation (closure) ab, wobei das Fehlen von Kreativität und Flexibilität und das Bedürfnis nach möglichst klaren und in sich geschlossenen Situationsinterpretationen und Lösungen einer erfolgreichen Konfliktbewältigung entgegenstehen. Eine starke Orientierung an traditionellen männlichen Rollenvorstellungen erhöhen neben Nationalismus und den indirekt über diesen sich manifestierenden patriarchalischen und familienbezogenen Werten die Akzeptanz von Krieg und Gewalt und verringern im Unterschied zu Überzeugungssystemen, die sich an Werten wie 'Sorgen für andere' und 'alle Interessen berücksichtigen' (connectedness) orientieren, die Bereitschaft gewaltfreie Konfliktlösungen anzuwenden (Johnson, Handler & Criss, 1993).

Auch wenn diese Modelle alternativer Konfliktlösung in den letzten Jahren in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen erfolgreich eingesetzt wurden und dank ihnen in internationalen Konflikten teilweise Verhandlungslösungen erreicht werden konnten, dürfen weder die damit verbundenen Gefahren noch die Begrenztheit hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit unterschätzt werden. So besteht gerade in politischen Zusammenhängen, die meist durch starke Machtgefälle geprägt sind, die Gefahr, daß diese Modelle als erfolgreiche Sozialtechniken zur Manipulation mißbraucht werden, sei es durch eine der Konfliktparteien oder durch den Mediator selbst, wodurch nicht Lösungen zustande kommen, die die Interessen aller Konfliktparteien berücksichtigen, sondern der Wille des militärisch, politisch oder ökonomisch Stärksten dem oder den anderen quasi 'friedlich' aufgezwungen wird. Ferner ist es wichtig, sich immer wieder

bewußt zu machen, daß mit diesen alternativen Konfliktlösungsmodellen nur ein kleiner Ausschnitt des gesamten Problems von Krieg und Gewalt erfaßt wird. Sie beziehen sich immer auf die Vermittlung von Interaktionen zwischen Individuen und können nicht gesellschaftliche Prozesse, wie es Interaktionen zwischen Ethnien oder Nationen sind, steuern. Touval und Zartman (1989) kommen nach einer Analyse von erfolgreichen internationalen Mediationen (1966: Konflikt zwischen Indien und Pakistan, Mediator: Sowjetunion; 1975: Konflikt zwischen Iran und Irak, Mediator: Algerien; 1976-79: Konflikt zwischen Rhodesien und Zimbabwe, Mediator: USA und GB; 1977 bis heute: Konflikt in Namibia, Mediatoren: Fünf Westmächte; 1980-81: Konflikt zwischen USA und Iran wegen Geiseln, Mediator: Algerien; ferner Mediationen der OAU, der OAS und des Roten Kreuzes) zu dem Ergebnis, daß "in the broadest sense, even where important issues were resolved, the mediation only provided conditions by which the parties could learn to live together; it did not effect any deep reconciliation of the parties or a restructuring of their perceptions of each other" (S. 134f.). Das heißt alternative Konfliktlösungen können weder bellizistische Werte oder Traditionen noch gewaltbejahende Normen verändern und auch keinen dauerhaften Frieden schaffen. Ihr Verdienst liegt vielmehr darin, partiell und zeitlich begrenzt gewaltsame Auseinandersetzungen zwischen Konfliktparteien zu verhindern und damit einen Raum zu schaffen, in dem sich unter Umständen langsam neue gesellschaftliche Strukturen entwickeln können, die soziale Wahrnehmungen verändern und zu einer Neudefinition von Regeln und Normen hinsichtlich Gewaltanwendung und Krieg führen.

7. ENTSTEHUNGSBEDINGUNGEN DER FRIEDENSPSYCHOLOGIE:
PSYCHOLOGISCHE FORSCHUNG IM ERSTEN WELTKRIEG

Die Entwicklung der Friedenspsychologie ist mit der allgemeinen politisch-gesellschaftlichen Entwicklung ebenso verknüpft wie mit der inhaltlichen und organisatorischen Entwicklung der Friedensforschung auf der einen und der Disziplin Psychologie auf der anderen Seite. Da sich ein Forschungsgebiet jeweils in der Wechselwirkung mit den wissenschaftsexternen und wissenschaftsinternen Bedingungen der jeweiligen Disziplin entwickelt, bilden diese Faktoren nicht nur den Rahmen innerhalb dessen sich die Forschung entwickeln kann, sondern bedingen in ihrem Zusammenwirken auch deren Verlauf. Im vorliegenden Beitrag wird anhand der Frage, inwieweit die Beiträge von PsychologInnen zum Ersten Weltkrieg den damaligen Entwicklungsstand der Psychologie widerspiegeln oder lediglich patriotische Ergüsse ihrer kriegsbegeisterten Verfasser sind, versucht, die Entstehungsbedingungen einer Friedenspsychologie zu beschreiben.

Wir haben oben festgestellt, daß sich, mit wenigen Ausnahmen, PsychologInnen bis zum Ersten Weltkrieg nicht mit dem Thema Frieden und Krieg befaßten (vgl. S. 32). Es waren Politiker und Philosophen, die das Problem von Kriegsursachen und die Möglichkeiten eines dauerhaften Friedens diskutierten. Auch Friedensforschung als eigenständiges Forschungsgebiet existierte noch nicht. Erst der Erste Weltkrieg ließ die Zahl der psychologischen Publikationen zu dieser Thematik sprunghaft ansteigen. Die Anfänge psychologischer Friedensforschung scheinen somit weniger das Ergebnis einer innerdisziplinären Aufgabenbestimmung gewesen zu sein, als vielmehr die Reaktion auf den Ersten Weltkrieg. Daß der Anstoß, sich mit einer bestimmten Problematik zu befassen, von außen kommt, ist in der Geschichte der Psychologie keine Seltenheit. Zwar waren es, wenn es um die Erschließung neuer Berufsfelder für Psychologen oder Einsatzmöglichkeiten für psychologische Verfahren ging, nicht die Sozialpolitiker oder Unternehmer, die die PsychologInnen in ihre Abteilungen und Betriebe holten, son-

dern meistens PsychologInnen, die selbst ihre Dienste staatlichen oder privaten Stellen anboten (van Hoorn, 1989). Die Etablierung neuer Forschungsgebiete aber, wie Intelligenzforschung oder die Entwicklung von Persönlichkeitstests, geht in der Mehrzahl der Fälle auf konkrete Anforderungen aus der täglichen klinischen, pädagogischen, sozialen oder betrieblichen Praxis zurück. Die Frage stellt sich daher eher, warum die Friedens- und Kriegsthematik nach dem Ersten Weltkrieg nicht fester Bestandteil psychologischer Forschung wurde, sondern, mit Ausnahme der Arbeiten im Zweiten Weltkrieg, ein Randgebiet blieb. Diese Entwicklung dürfte viele Ursachen haben und entsprechend vielfältig sind die Faktoren die dazu beitrugen. Im folgenden soll nur auf den wissenschaftsimmanenten Aspekt eingegangen werden. Dabei stellt sich die Frage in zweifacher Weise: Erstens wie wirkte sich der damalige Stand der Disziplin Psychologie auf die psychologische Forschung zu Frieden und Krieg aus und zweitens welche Auswirkungen hatte die Bearbeitung dieser Thematik im Ersten Weltkrieg wiederum auf die weitere Entwicklung politischer Themen innerhalb der Psychologie.

Die Situation der Psychologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Ein historischer Exkurs

Um die Situation der Psychologie vor dem Ersten Weltkrieg zu beschreiben, ist eine intensivere Beschäftigung mit den wissenschaftspolitischen (Hochschulpolitik, Situation der einzelnen Disziplinen), wissenschaftsorganisatorischen (Berufsverbände, Publikationsmarkt), wissenschaftsimmanenten (Paradigmen, Methoden), wissenschaftsexternen (gesellschaftliche Anforderungen) und individuellen (Persönlichkeiten) Bedingungen notwendig. Durch die Berücksichtigung möglichst vieler unterschiedlicher Daten und Faktoren soll zum einen eine, zwar häufig kritisierte, aber immer noch vorherrschende präsentistische Geschichtsschreibung, das heißt, eine Geschichtsschreibung, die nicht die Theorien, Vorstellungen, Ansätze und Entwicklungen berücksichtigt, die in einer bestimmten Zeit vorhanden waren, sondern nur

die, die heute noch aktuell sind (Lück et al., 1987), zum anderen simplifizierende Darstellungen oder voreilige Kausalattributionen vermieden werden. Beispiel für ersteres ist die, bis heute in vielen Lehrbüchern vertretene Auffassung, daß die Gründung des Psychologischen Labors durch Wundt 1879 in Leipzig die Geburtsstunde und Wundt der Begründer der Psychologie sei. Diese These wird unter anderem von Boring (1929) in seiner Psychologiegeschichte "A history of experimental psychology" vertreten und prägte das Geschichtsbild vieler PsychologInnen. Sie führte über mehrere Jahrzehnte zu einer wundtzentrierten Geschichtsschreibung, die nicht nur die Beiträge und Ansätze anderer bedeutender PsychologInnen in der Aufbauphase der Psychologie außer acht läßt, sondern auch die Disziplin Psychologie selbst auf die experimentelle Psychologie reduziert und damit nicht einmal dem Werk Wundts gerecht wird. Ein Beispiel für letzteres ist die These von Ben-David und Collins (1974), daß, aufgrund des Prestigegewinns und der Expansionsmöglichkeiten der empirischen naturwissenschaftlichen Fächer und aufgrund des drohenden Rückgangs der traditionellen geisteswissenschaftlichen Disziplinen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Philosophen begannen empirische Methoden anzuwenden, um ihr Fach zu retten, und gleichzeitig Physiologen und Mediziner, wie zum Beispiel Wundt, in die Philosophie abwanderten, weil sie dort mit ihren prestigeträchtigen empirischen Methoden leichter eine Stelle bekamen. Gegen diese These spricht erstens die Tatsache, daß Philosophen schon in früheren Jahrhunderten die Anwendung empirischer Methoden forderten und zum Teil praktizierten (Müller-Brettel & Dixon, 1985), zweitens Erkenntnisse, die über Wundts berufliche Entscheidung anhand biographischer Quellen gewonnen wurden (Metge-Meischner, 1993), und drittens Wundts eigener Ansatz der, ähnlich wie William James, immer wieder betonte, daß sich die Psychologie nicht in dem Experiment erschöpfen dürfe, und sich selbst in späteren Jahren zunehmend hermeneutischen Methoden zuwandte (vgl. Galliker, 1993b).

Eine solche "Great Man" Geschichtsschreibung vernachlässigt die Tatsache, daß eine Disziplin weder erfunden noch gegründet wird, sondern vielmehr das Ergebnis einer langen Entwicklung eines Wissensgebietes ist, das, wenn es bis zu einem gewissen Stadium ausgereift und bestimmte gesellschaftliche, institutionelle und personelle Voraussetzungen gegeben sind, sich als Disziplin etablieren kann. Daher kann die Institutionalisierung der Psychologie im 19. Jahrhundert und ihre weitere Entwicklung und Expansion im 20. Jahrhundert weder das Ergebnis der Tat eines einzelnen Mannes sein, noch kann sie allein anhand einzelner Theorie- oder Methodenentwicklungen beschrieben werden. Aber auch wenn möglichst viele Faktoren einbezogen werden, kann Geschichtsschreibung weder vollständig noch wertfrei sein. Wissenschaftsgeschichte ist immer selektiv (Sprung & Sprung, 1992) und kann jeweils nur einen bestimmten Ausschnitt beleuchten, wobei die Auswahl, Bewertung, Gewichtung und Interpretation der Daten von den jeweiligen konkreten Forschungszielen abhängig ist. Die folgende Darstellung der Situation der Psychologie zu Beginn des Ersten Weltkrieges beschränkt sich auf der wissenschaftsorganisatorischen Ebene auf die Diskussion der Situation an den Hochschulen, auf die Beschreibung der Tätigkeit der Psychologenvereinigungen und auf die Entwicklung psychologischer Zeitschriften sowie auf der inhaltlichen Ebene auf eine bibliometrische Analyse der in den zentralen psychologischen Bibliographien dokumentierten Veröffentlichungen.

Organisatorische Entwicklung

Hochschulen

Die Situation des Hochschulwesens zu einem bestimmten Zeitpunkt ist eine wichtige wissenschaftspolitische und wissenschaftsorganisatorische Bedingung für die Etablierung einer neuen Disziplin. Die Situation der Universitäten im 19. Jahrhundert ist charakterisiert durch eine allgemeine Expansion des Hochschulwesens (Tab. 2). In den USA wurden rund zwei Drittel aller Hochschulen in diesem Jahrhundert gegründet, dabei gab es zwei Schübe von Hochschulneugrün-

dungen, einmal um 1830 und um 1880. Auch in Großbritannien wurden rund die Hälfte aller Hochschulen im 19. Jahrhundert gegründet. In Frankreich und Deutschland dagegen wurden die meisten Universitäten vor 1800 errichtet. Die Hochschulexpansion am Ende des 19. Jahrhunderts fand hier durch Neugründungen Technischer Hochschulen und durch die Erweiterung der bestehenden Universitäten statt. Dies manifestierte sich zwischen 1864 und 1900 in Deutschland zum Beispiel in einer Verdoppelung der Lehrstühle und einem Anstieg des gesamten Lehrpersonals von 1.474 auf 3.409 (von Ferber, 1956). Diese Expansion schaffte prinzipiell günstige Bedingungen für die Einführung einer neuen Disziplin. Gleichzeitig ging aber der relative Anteil der beiden Fächer Philosophie und Physiologie kontinuierlich zurück. In der Philosophie sank der Anteil des Lehrpersonals am gesamten Lehrkörper von 5,5 Prozent 1864 auf 2,6 Prozent 1900 und blieb bei diesem Anteil bis 1920. In der Physiologie verringerte sich der sowieso geringe Anteil von 1,8 Prozent 1864 auf 1,5 Prozent 1900 und 1,1 Prozent 1920, wogegen der Anteil in der Psychiatrie sich von 0,6 auf 1,9 Prozent erhöhte (Tab. 3).

In der Psychologie wächst das Lehrpersonal zwischen 1864 und 1920 nach der Hochschullehrerstatistik von Ferber (1956) von 1 auf 4 Ordinarien, 9 Privatdozenten und 2 Lehrbeauftragten, nach den Angaben von Geuter (1986) von 0 auf 7 Ordinarien, 16 Privatdozenten und 4 Lehrbeauftragten. Auch wenn man die höheren Zahlen von Geuter nimmt, beträgt der relative Anteil am gesamten Lehrpersonal 1920 nur 0,4 Prozent. Von einer Etablierung der Psychologie als akademische Disziplin an den Universitäten in Form von Lehrstühlen kann somit bis 1920 nicht gesprochen werden. Die Ausbreitung der Psychologie an Hochschulen erfolgte vielmehr durch die Gründung von psychologischen Seminaren, psychologisch-experimentellen Labors und psychologischen Sammlungen oder Apparaturen an Philosophischen Instituten oder Lehrstühlen. Bis 1910 wurden 6 psychologische Institute (1879 Leipzig; 1896 Würzburg; 1900 Berlin; 1905 Frankfurt; 1909 Bonn und Straßburg) und 104 Labors oder Samm-

lungen gegründet (Tab. 4). Mit wenigen Ausnahmen, wie zum Beispiel das der Irrenklinik angeschlossene 1894 gegründete psychologische Labor in Heidelberg oder das zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät gehörende Psychologische Institut der Universität Frankfurt, waren alle in den philosophischen Fakultäten angesiedelt.

Obgleich sich die universitären Bedingungen in den USA nicht nur durch die große Zahl der Hochschulneugründungen im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts von denjenigen in Deutschland unterschieden, sondern auch zum Beispiel durch die untergeordnete Rolle, die die Philosophie in der akademischen Welt spielte, verlief die Etablierung der Psychologie in beiden Ländern sehr ähnlich. Im Vordergrund stand die Errichtung psychologischer Laboratorien an philosophischen Lehrstühlen. 1892 gab es in den USA bereits 20 psychologische Laboratorien. Danziger (1979) stellte die These auf, daß es die Psychologie in den USA leichter gehabt hätte, sich an Universitäten zu etablieren, weil sie sich aufgrund der vielen Universitätsneugründungen im 19. Jahrhundert nicht, wie in Deutschland, in ein schon etabliertes Hochschulsystem einbringen mußte, sondern sich in den neugegründeten Universitäten gleich von Anfang an als "master science" etablieren konnte (S. 35). Betrachtet man allerdings das Alter der einschlägigen Hochschulen kann kaum ein Zusammenhang zwischen dem Gründungsdatum einer Hochschule und der Chance, einen psychologischen Lehrstuhl errichten zu können, konstatiert werden. So fanden die ersten psychologischen Vorlesungen von James 1875/76 in Harvard, die 1636 gegründet wurde und damit eine der ältesten amerikanischen Universitäten ist, statt. Der erste Dokortitel, Ph.D. in Philosophy and Psychology wurde 1861 von der 1701 gegründeten Yale University vergeben, und der erste, ausschließlich für Psychologie bestimmte Lehrstuhl, auf den J. M. Cattell berufen wurde, befand sich an der 1754 gegründeten Columbia University, beides ebenfalls relativ alte Hochschulen. Aber auch die junge erst 1876 gegründete John Hopkins University war mit ihrem psychologischen Labor, ihrem Ph.D. Programm und der Herausgabe des

"American Journal of Psychology" in den 80er Jahren ein Zentrum psychologischer Aktivitäten. Damit dürfte die universitäre Verankerung der Psychologie eher vom Vorhandensein bestimmter Persönlichkeiten als vom Alter einer Universität abgehangen haben. Insgesamt scheint sich die Psychologie bis zum Ersten Weltkrieg sowohl in Deutschland wie auch in den USA nur an wenigen Universitäten mit eigenen Lehrstühlen etabliert zu haben. Sie war primär in Form von psychologischen Laboratorien und Seminaren präsent. Damit waren zwar Forschungsmöglichkeiten für Psychologen geschaffen, nicht aber in größerem Umfang Lehrmöglichkeiten, so daß die Ausbildung von Studenten im wesentlichen auf die Betreuung von Doktorarbeiten beschränkt blieb.

Psychologenvereinigungen

Als erste Psychologenorganisation wurde 1892 in den USA die American Psychological Association (APA) gegründet. Es folgten 1901 die British Psychological Society (BPS) und die Société française de psychologie (S.F.P.), 1904 die Deutsche Gesellschaft für experimentelle Psychologie und 1910 die Societa Italiana di Psicologia (SIPs). Zwischen den beiden Weltkriegen entstanden in China (1921), Japan (1926), Ungarn (1928), Norwegen (1934), den Niederlanden (1938) und in Kanada (1939) Psychologenvereinigungen, alle anderen wurden erst nach dem Zweiten Weltkrieg gegründet (Tab. 5). Geht in den USA die Gründung der American Psychological Association im wesentlichen auf die Initiative von Granville Stanley Hall, eines einzelnen, wissenschaftsorganisatorisch aktiven Hochschullehrers zurück, so war es in Deutschland eine an experimenteller Profilierung der Psychologie interessierte Gruppe von Professoren, die die Deutsche Gesellschaft für experimentelle Psychologie ins Leben rief. Die ersten Präsidenten der APA waren nach Hall James, Cattell, Fullerton, Baldwin, Münsterberg und 1899 Dewey (Sokal, 1992). In Deutschland führte Georg Elias Müller bis 1927 den Vorsitz und Sommer, Ebbinghaus, Exner, Külpe, Meumann und Schumann bildeten den ersten Vorstand. 1906 kam noch Stumpf dazu, zwischen 1908 und 1910 trat

Marbe an die Stelle von Meumann. Ziel war "die Förderung der experimentellen Psychologie und aller verwandten methodisch psychologischen Bestrebungen" (Schumann, 1904, zit. nach Lüer, 1991). Wilhelm Wundt war weder an der Gründung noch am Vorstand beteiligt. Ursache hierfür dürfte, neben seinem Alter, primär das, auf rein experimentelle Forschung ausgerichtete, Programm gewesen sein, das seinen Vorstellungen einer Psychologie als Teil der Philosophie nicht entsprach und in dem auch Völkerpsychologie keinen Platz hatte. Beide Gesellschaften sind von Professoren gegründet worden und repräsentierten im wesentlichen die akademische Psychologie. Die Vereinigungen sollten der fachlichen Verständigung und der Förderung der empirischen Forschung dienen. Wichtiges Instrument zur Selbstverständigung über Aufgaben und Methoden der Psychologie war die Herausgabe von Zeitschriften, die kontinuierliche Dokumentation psychologischer Literatur und die Durchführung nationaler und internationaler Kongresse.

Die nationalen Kongresse befaßten sich neben den inhaltlichen Fragen auch mit konkreten berufs- und wissenschaftspolitischen Problemen. Die internationalen Kongresse dienten vor allem der Verständigung über Inhalte und Methoden psychologischer Forschung und der disziplininternen Kommunikation. Die ersten internationalen Kongresse fanden noch vor der Gründung der jeweiligen nationalen Psychologenverbände in Paris, London, München, Rom und Genf statt (Tab. 6). Auf den ersten beiden Kongressen dominierten die Mediziner: Ein Drittel der Beiträge 1890 in Paris und ein Viertel der Beiträge 1892 in London befaßten sich mit Hypnose (Fritsche, 1980). Hauptthema des 6. Internationalen Kongresses 1909 in Genf war die Vereinheitlichung der Terminologie und der Methode. Der erste internationale Psychologenkongreß in den USA fand erst 1929 statt. Die Veranstaltungsorte der ersten internationalen Kongresse deuten darauf hin, daß das Zentrum psychologischer Entwicklung bis in die 20er Jahre nicht die USA, sondern Mitteleuropa war. Gerade die Bedeutung der romanischen Länder in den Anfangszeiten der Psychologie, insbesondere

Italiens und Frankreichs, wird aus heutiger Sicht oft übersehen. So wurden zum Beispiel auf dem 5. Internationalen Kongreß 1905 in Rom von den 13 Hauptvorträgen 5 in französischer, 4 in deutscher, 3 in italienischer und nur einer in englischer Sprache gehalten. Von den 270 Beiträgen insgesamt stammten 153 aus Italien (De Sanctis, 1974/1905). In diesem Zusammenhang ist auch ein Vergleich zwischen den häufigsten Sprachen bzw. den Herkunftsländern der Veröffentlichungen im "Psychological Index" mit denjenigen in den "Psychological Abstracts" von heute interessant. Er zeigt die große Bedeutung Frankreichs um die Jahrhundertwende, wogegen der Anteil amerikanischer Literatur deutlich geringer ist als heute (Tab. 7).

Wurde die Vereinheitlichung des Gegenstandes psychologischer Wissenschaft primär auf den internationalen Psychologenkongressen diskutiert, so gab es auch innerhalb der nationalen Psychologenverbände Aktivitäten in Richtung auf eine Vereinheitlichung inhaltlicher und methodischer Standards. Ein Beispiel hierfür sind zwei in den 90er Jahren von der APA ins Leben gerufenen Komitees: Das "Committee on Psychological and Philosophical Terminology" sollte der Vereinheitlichung der Terminologie und Methoden dienen, und das "Committee on Physical and Mental Tests" sollte die Kooperation zwischen den verschiedenen Labors bei der Sammlung statistischer Daten und der Standardisierung psychologischer Tests koordinieren. Beide waren nicht sehr erfolgreich, sie konnten weder verbindliche Resultate vorweisen noch Empfehlungen entwickeln und wurden bald wieder aufgelöst (Evans, 1992). Der Verständigung über das inhaltliche und methodische Spektrum der Psychologie und ihre Abgrenzung gegenüber anderen Disziplinen dienten auch Lehrbücher (Beetz, 1900; Ebbinghaus, 1908; Elsenhans, 1912; Wundt, 1908) und Psychologiegeschichtsbücher (Brett, 1912; Dessoir, 1894, 1911; Sommer, 1892) sowie die seit den 90er Jahren periodisch erscheinenden psychologischen Zeitschriften und Bibliographien. Insgesamt wurde das Ziel einer Vereinheitlichung meist nicht erreicht, was wiederum in perio-

dischen Abständen dazu führte, die Krise der Psychologie zu erklären (Maiers, 1988).

Ein wichtiges Thema, das vor allem auf nationaler Ebene diskutiert wurde, war die Klärung des Verhältnisses zwischen akademischer und angewandter Psychologie. Schon zu Beginn des Jahrhunderts finden innerhalb der Psychologenv Verbände Kontroversen statt zwischen den Befürwortern einer Psychologie als angewandter Wissenschaft und den Anhängern einer akademischen Psychologie. Letztere befürchteten vor allem, daß durch eine zu enge Anbindung an die Berufspraxis das empirisch-experimentelle Paradigma aufgegeben und die Psychologie ihre wissenschaftliche Glaubwürdigkeit verlieren würde. Oft wird die amerikanische Psychologie als die, im Vergleich zur deutschen, stärker an der praktischen Anwendung orientierte Disziplin bezeichnet. Dies läßt sich allerdings bei genauerer Betrachtung nicht stringent nachweisen, denn in beiden Ländern gab es Vertreter einer rein akademischen Forschung und Befürworter einer stärkeren Praxisbezogenheit der Psychologie. Hall zum Beispiel war ein Verfechter der Anwendungsorientiertheit der Psychologie. Er setzte sich vor allem für die Anwendung psychologischen Wissens im sozialpädagogischen Bereich ein und unterstützte die "children saving programs". Ziel dieser Programme war es, die Kinder von Einwanderern von der Straße zu holen und sie durch eine getrennt von ihren Eltern durchgeführte, stark religiös geprägte Erziehung zu guten Amerikanern zu machen. Hall sah in der Unterstützung dieser Aktivitäten eine wichtige Aufgabe für Psychologen (Youniss, 1990). In Deutschland wurde die Anwendung psychologischer Ergebnisse in der pädagogischen Praxis, deren Adressaten nicht, wie in den USA primär die Schulen oder die Fürsorgeerziehung, sondern vor allem die Lehrervereine waren (Danziger, 1990), besonders von Meumann vorangetrieben (Bringmann & Ungerer, 1980). Wundt dagegen war an der Umsetzung psychologischer Erkenntnisse in die Praxis nicht interessiert und befürwortete eine Psychologie, die als Teil der Philosophie primär ein akademisches Fach ist (Metge-Meischner, 1993). Diese Meinung

wurde auch von vielen amerikanischen PsychologInnen geteilt. Die Förderung der Psychologie als Wissenschaft galt in der American Psychological Association ebenso wie in der deutschen Gesellschaft für experimentelle Psychologie als wichtigste Aufgabe. Obgleich sich zum Beispiel in der Zeit von 1896 bis 1916 die Zahl der Beiträge zur Angewandten Psychologie auf den APA-Kongressen von 0 Prozent auf rund 30 Prozent erhöhte, während die Beiträge zur experimentellen Psychologie gleich blieben, war die Ausrichtung der Disziplin auf die gesellschaftlichen Bedürfnisse unter den amerikanischen PsychologInnen nicht unumstritten. So beschloß die APA in ihren Aufnahme Richtlinien von 1921, daß Mitglieder wissenschaftliche Publikationen und einen Dokortitel vorweisen sollten, was einer Ausgrenzung der Nur-Praktiker gleichkam (Evans, 1992). Umgekehrt haben diese Verbände, nicht zuletzt aufgrund des starken Engagements ihrer Vorsitzenden und Vorstände, die praktische Verwertung psychologischer Verfahren und Kenntnisse vorangetrieben und unterstützt, wofür das Engagement der American Psychological Association im Ersten Weltkrieg eines der bekanntesten Beispiele ist.

Neben der Durchführung von Kongressen hat die Herausgabe von Zeitschriften eine wichtige Funktion sowohl für die organisatorische wie auch für die inhaltliche Konsolidierung eines Forschungsgebietes. Zeitschriften dienen nicht nur der Verbreitung von Forschungsergebnissen, sondern können, im Unterschied zur Monographie aufgrund ihrer periodischen Erscheinungsweise auch organisatorische und aktuelle wissenschaftspolitische Funktionen erfüllen, wie die Veröffentlichung von Kongreßankündigungen, Kongreßberichten, Verbandsmitteilungen bis hin zu Personalien. Sie setzen aber auch eine kontinuierlich vorhandene Leserschaft voraus. Das heißt, sie tragen viel zur Bildung und Aufrechterhaltung einer "scientific community" bei, sind aber gleichzeitig in ihrer Existenz vom Vorhandensein einer solchen Gemeinde abhängig. Während die italienische "Rivista di psicologia applicata" von Anfang an offizielles Organ der Societa Italiana di Psicologia (SIPs) war, haben weder

die American Psychological Association noch die Deutsche Gesellschaft für experimentelle Psychologie in ihren Anfangsjahren Zeitschriften besessen. Zeitschriften wie die "Psychological Review" in den USA oder die "Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane" erfüllten im wesentlichen durch die Personalunion ihrer Herausgeber mit den Verbandsvorständen der neu gegründeten Psychologeneinigungen die Funktion von Verbandsorganen. Erst in den 20er Jahren erwarb zum Beispiel die American Psychological Association mehrere Zeitschriften, wie 1925 die Zeitschriften "Psychological Review", "Psychological Monographs", "Psychological Bulletin", 1926 das "Journal of Experimental Psychology" und 1927 das "Journal of Abnormal and Social Psychology" von den bisher privaten Herausgebern (Vandenbos, 1992). Gerade weil die Etablierung der Psychologie an den Universitäten schwierig war, kam den über gut funktionierende Strukturen verfügenden Berufsverbänden, die mit Kongressen und Publikationen die Aufgabe übernahmen, sowohl die terminologische und methodische Vereinheitlichung voranzutreiben wie auch die Frage der Professionalisierung zu diskutieren, eine wichtige Funktion bei der Konstituierung dieser neuen Disziplin zu.

Zeitschriften

Neben ihrer verbandspolitischen Bedeutung sind Zeitschriften eines der wichtigsten Medien der Dokumentation und Kommunikation von Forschungsergebnissen. Ebenso wenig wie man bestimmen kann, wer der erste Psychologe oder die erste Psychologin gewesen ist, wird man einen Konsens darüber finden können, welches die erste psychologische Zeitschrift gewesen ist. Oft wird das 1783 bis 1793 von Karl P. Moritz herausgegebene "Gnothi Sauton. Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte" als erste psychologische Zeitschrift bezeichnet. 79 Prozent der in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erschienenen Zeitschriften zu psychologischen Fragen befassen sich mit Magnetismus. Das Zentrum des Magnetismus und Mesmerismus war Frankreich. Bis 1846 erschienen auch in Deutschland, Großbritannien, den USA und in Schweden einige Zeitschrif-

ten mit dieser Thematik. Zwischen 1850 und 1880 gehen diese Periodika zurück zugunsten von Zeitschriften, die sich mit psychologischen Problemen für Ärzte und Juristen befassen (Tab. 8). Die meisten dieser Zeitschriften hatten nur eine kurze Erscheinungsdauer. Die ersten Zeitschriften, die sich etwas länger halten konnten waren mit Ausnahme der "Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft" (1860-1890) Zeitschriften aus dem klinischen Bereich wie das "Journal of Psychological Medicine and Mental Pathology" (1848-1883), das "Correspondenzblatt der Deutschen Gesellschaft für Psychiatrie und gerichtliche Psychologie" (1854-1945), das "Psychiatrische Centralblatt" (1871-1937) und "Psychische Studien - Zeitschrift für Parapsychologie" (1874-1934).

Als die Hauptgründungszeit der ersten psychologischen Zeitschriften kann man die Jahre zwischen 1883 und 1910 bezeichnen. Erschienen zwischen 1850 und 1890 maximal 10 neue Zeitschriften pro Dekade, so verdoppelten sich in den folgenden Jahrzehnten jeweils die Zeitschriftengründungen von 49 zwischen 1890 und 1899 auf 89 zwischen 1900 und 1909. In dieser Zeit wurden viele der heute noch bedeutsamen psychologischen Zeitschriften gegründet, wie zum Beispiel die französischen Zeitschriften "L'année psychologique" (1894) und "Archives de psychologie" (1901), die deutschen "Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane" (1890) und "Archiv für die gesamte Psychologie" (1903) und die amerikanischen Zeitschriften "American Journal of Psychology" (1887), "Psychological Review" (1894) und "Psychological Bulletin" (1904). Ähnlich wie die Psychologenorganisationen sind die ersten psychologischen Zeitschriften von Hochschullehrern gegründet worden und ihr Inhalt ist stark geprägt durch die akademische Psychologie. Die ersten Zeitschriften im Bereich der angewandten Psychologie erschienen kurz vor dem Ersten Weltkrieg. In dem für die Friedenspsychologie zentralen Themenbereich der Sozialpsychologie dagegen gibt es mit wenigen Ausnahmen wie der von Lazarus und Steinthal herausgegebenen "Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft" (1860-1890), die

zwischen 1891 und 1928 vom Verein für Volkskunde als "Neue Folge" fortgeführt wurde, erst in den 20er Jahren Zeitschriften.

Die Kurzlebigkeit der vor den 1880er Jahren gegründeten psychologischen Zeitschriften deutet darauf hin, daß zwar schon früh ein Interesse an Zeitschriften mit einer psychologischen Thematik bestand, sich aber die im medizinischen Bereich angesiedelten Zeitschriften nicht halten konnten und eine kontinuierliche Zeitschriftenpolitik erst möglich wurde, nachdem sich auch in den anderen wissenschaftspolitischen Bereichen wie Hochschulen und Berufsverbänden eine Konstituierung der Psychologie als Disziplin abzeichnete. Inwieweit die Zeitschriftenentwicklung als Indiz dafür genommen werden kann, daß sich die Psychologie, solange sie sich innerhalb der Medizin zu profilieren versuchte, keine Entwicklungschance als eigenständige Disziplin hatte, kann hier nicht entschieden werden, ebensowenig wie die Frage nach dem Verhältnis zwischen den Psychologenverbänden und den Zeitschriften. Waren Zeitschriften primär Mittel der Verbandspolitik oder die Psychologenverbände Garanten für einen stabilen Abonnementkreis? Oder stützten sie sich gegenseitig im Prozeß der Etablierung der Disziplin Psychologie? Daß jedenfalls den Zeitschriftengründungen eine wichtige wissenschaftspolitische Bedeutung beigemessen wurde, zeigen Konflikte im Zusammenhang mit den beiden, von den führenden Psychologen Wundt und Hall schon in den 80er Jahren gegründeten Zeitschriften "Philosophische Studien" (1883) und "American Journal of Psychology" (1887). Aufgrund der "diktatorischen" Herausgeberpolitik entstanden als Alternativen zu den Zeitschriften von Wundt und Hall die 1890 von Ebbinghaus und König herausgegebene "Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane" und die 1894 von Baldwin und Cattell herausgegebene "Psychological Review".

Inhaltliche Entwicklung

Scientometrie

Die oben beschriebene Gefahr einer präsentistischen Geschichtsschreibung ist bei der Analyse der inhaltlichen Entwicklung einer Disziplin besonders groß, denn im Unterschied zur Darstellung der organisatorischen und institutionellen Bedingungen läßt sich die inhaltliche Entwicklung nur bedingt an einzelnen Ereignissen festmachen, wie zum Beispiel am Erscheinen eines bestimmten Buches, der Durchführung eines bestimmten Experiments oder der erstmaligen Anwendung eines bestimmten Verfahrens. Das bedeutet nicht nur, daß hier die Geschichtsschreibung in noch stärkerem Maße selektiv und unvollständig ist, sondern auch, daß die Gefahr von Verzerrungen, indem nur die Theorien, Vorstellungen, Ansätze und Entwicklungen beschrieben werden, die heute noch aktuell sind, besonders groß ist. In den letzten Jahren gewann daher neben qualitativen Methoden die quantifizierende Wissenschaftsforschung (Scientometrie) zunehmend an Bedeutung. Hier werden Verfahren der üblichen Statistik entsprechend den Methodenstandards der empirisch-analytischen Wissenschaften angewandt. Die zu analysierenden Gegenstände können Personen, Institutionen, Ereignisse oder Ergebnisse von Wissenschaft und Forschung sein. Ausschließlich mit der Analyse von Dokumenten als dem Resultat von Forschungstätigkeit beschäftigt sich die Bibliometrie. Wie schon oben erwähnt, haben Veröffentlichungen eine wichtige Funktion bei der Dokumentation und Kommunikation von Forschungsergebnissen. Über Kataloge, Bibliographien und Literaturdatenbanken sind zudem kumulierte Informationen über diese Prozesse zugänglich. In bibliometrischen Untersuchungen werden die unterschiedlichsten Daten wie Auflagenhöhe oder Verkaufszahlen bestimmter Lehrbücher oder Standardwerke, Ort, Anzahl und Thema von Dissertationen, Inhalte von Veröffentlichungen wie Monographien und Zeitschriftenaufsätze oder die Zitierungen bestimmter Autoren oder Werke ausgewertet. Ein entscheidender Vorteil bei der Anwendung bibliometrischer Methoden in der wissenschaftsgeschichtlichen Forschung besteht im Wegfall subjektiver und

ex-post gesetzter Selektionskriterien, da alle Arbeiten berücksichtigt werden, die von der entsprechenden Wissenschaftlergemeinschaft zum jeweiligen historischen Zeitpunkt toleriert wurden, also auch jene, die heute keine Bedeutung mehr haben (Loy, 1979; Sutherland, 1978). Da die inhaltlichen Trends anhand der zu den jeweiligen Zeitpunkten geltenden Kategorisierungen beschrieben werden, können Verzerrungen und Lücken, die durch eine präsentistische Geschichtsschreibung entstanden, korrigiert, und Themenbereiche sichtbar gemacht werden, die heute keine Bedeutung mehr haben.

Auch in der Psychologiegeschichte wurden unterschiedliche bibliometrische Untersuchungen durchgeführt. So analysierte Treuheit (1973) die Anzahl von Dissertationen in den einzelnen Subdisziplinen und Knapp (1986) verglich die Verkaufszahlen von Hulls "Principles of behavior" (1943) mit Skinners "The behavior of organisms: An experimental analysis" (1938). Die am häufigsten verwendeten Methoden zur Untersuchung historischer Prozesse sind Zitatanalysen und Zeitschriftenanalysen (vgl. Müller-Brettel & Dixon, 1985). Neben Fallstudien über einzelne Zeitschriften, wie zum Beispiel über die Entwicklung der "Zeitschrift für Psychologie" zwischen 1890 bis 1990 (John & Eckhardt, 1990; Klix, 1990) oder der Bedeutung des "Magazins zur Erfahrungsseelenkunde" in der Zeit von 1783 bis 1793 (Eng, 1973; Peters, 1979), gibt es eine Reihe von Arbeiten, die anhand der quantitativen Auswertung von Zeitschriftenartikeln die inhaltlichen (Petzold, 1983), methodischen (Adler & Rosemeier, 1970) oder theoretischen (Groffmann, 1976) Entwicklungen eines Spezialgebietes beschreiben.

Die folgende bibliometrische Analyse der inhaltlichen Situation der Psychologie zu Beginn des Ersten Weltkrieges untersucht die Entwicklung einzelner psychologischer Themen und Teilgebiete, wie sie sich im "Psychological Index", einer der zentralen psychologischen Fachbibliographien, widerspiegeln. Um die Jahrhundertwende befand sich die Psychologie als Disziplin in ihrer Konstituierungsphase.

Neben der Veröffentlichung von Lehrbüchern und Psychologiegeschichtsbüchern durch führende Psychologen und den von Psychologenvereinigungen durchgeführten nationalen und internationalen Kongressen dürften die Bibliographien, die nicht nur die Veröffentlichungen zu einem bestimmten Spezialgebiet dokumentieren, sondern durch die Literaturauswahl auch zur Definition des Spektrums des dokumentierten Spezialgebietes beitragen, ein wichtiges Mittel gewesen sein zur Verständigung über Inhalte und Anwendungsgebiete dieses neuen Faches sowie seine Abgrenzung gegenüber anderen Fachgebieten. Beschränkten sich die oben erwähnten bibliometrischen Arbeiten auf einen Ausschnitt der psychologischen Publikationen, so wird in den Analysen der zentralen Fachbibliographien die Gesamtheit psychologischer Veröffentlichungen untersucht. Die ersten solchen Arbeiten sind die periodisch durchgeführten Auswertungen des "Psychological Index" und der "Psychological Abstracts" von Fernberger (1917, 1926, 1936, 1946, 1956) nach der Publikationssprache der einzelnen Beiträge und die Auswertung des "Psychological Index" nach Themen und Herkunftsländern der Publikationen von Maller (1934) und Goodenough (1934). Neuere inhaltliche Analysen zu ausgewählten Themenschwerpunkten wurden in den "Psychological Abstracts" von Carpintero (Carpintero & Peiro, 1983) und Tortosa (Brozek & Tortosa, 1989) sowie von Krampen und Wiesenhütter (1992) durchgeführt. Analysen von Bibliographien haben den Vorteil, alle Publikationen zu erfassen, die von der damaligen "scientific community" akzeptiert wurden. Problematisch dagegen ist die Tatsache, daß die Kriterien, nach denen die jeweiligen Arbeiten aufgenommen wurden, nachträglich kaum noch zu rekonstruieren sind, und wir wenig Anhaltspunkte haben für die Vollständigkeit der jeweiligen Bibliographien.

Seit Ende des 19. Jahrhunderts existieren für die Psychologie zwei jährlich erscheinende Bibliographien, die jeweils die psychologischen Veröffentlichungen des vorangegangenen Jahres enthalten. Die "Bibliographie der psycho-physiologischen Literatur" erschien von 1890 bis 1941 in der zuerst

von Ebbinghaus und König herausgegebenen "Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane" mit einer Unterbrechung in den Jahren 1916 bis 1923. Der "Psychological Index" wurde in den USA von 1895 bis 1936 als Beilage der von Baldwin und Cattell gegründeten Zeitschrift "Psychological Review" veröffentlicht. Beide Bibliographien sind jeweils in unterschiedliche Themenbereiche gegliedert und dokumentieren internationale Literatur, im wesentlichen deutsche, englische, französische, italienische und amerikanische Veröffentlichungen. Seit 1911 werden sowohl die Kategorien als auch die Inhalte der beiden Bibliographien aufeinander abgestimmt. Sie können beide, auch wenn sie nicht wie später die "Psychological Abstracts" offiziell von den Psychologenverbänden herausgegeben wurden, als zentrale Fachbibliographien dieser Gesellschaften gelten. Denn erstens sind die Herausgeber der Zeitschriften, als deren Bestandteil oder Beihefte sie erschienen, weitgehend identisch mit den damaligen Verbandsvorständen und zweitens besaßen weder die American Psychological Association noch die Deutsche Gesellschaft für experimentelle Psychologie in ihren Anfangsjahren eigene Zeitschriften. Da die Überschneidungen der beiden Bibliographien verhältnismäßig groß sind, dürfte eine vergleichende Analyse wenig ergiebig sein. Im folgenden werden daher nur die Daten aus dem "Psychological Index" (PI) ausgewertet, da dieser im Unterschied zur Bibliographie in der "Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane" keine Unterbrechungen aufweist.

Vorgehen

Die PI ist thematisch in Oberkategorien und Unterkategorien untergliedert. Ein Problem dabei stellen die häufigen Kategorienänderungen dar. Sie finden in allen regelmäßig herausgegebenen Bibliographien statt und sind Ausdruck der sich verändernden Inhalte des dokumentierten Gebietes. Insgesamt wurden in den 41 Jahrgängen des PI 19 Oberkategorien und 247 verschiedene Unterkategorien zur Untergliederung der Literatur verwendet. Im PI wurden 1898, 1915 und 1924 einige Unterkategorien geändert und 1900, 1911 und 1929

größere Veränderungen in den Ober- und Unterkategorien vorgenommen. Eine Schwierigkeit besteht darin festzustellen, inwieweit eine neue Kategorie oder der Wegfall einer vorhandenen einer inhaltlichen Veränderung der Literatur selbst entspricht oder ob es sich nur um eine Bezeichnungsänderung der betreffenden Kategorie handelt. Ferner kann nicht immer eine direkte Beziehung zwischen Änderungen in den Kategorien und den Änderungen im Spektrum der zu dokumentierenden Thematik hergestellt werden. Denn thematische Veränderungen vollziehen sich zum einen als Prozeß und können nicht an einem bestimmten Zeitpunkt festgemacht werden. Ferner muß mit einem Time Lag zwischen inhaltlichen Veränderungen und ihrem Niederschlag in der Kategorienbildung gerechnet werden, und nicht zuletzt hängt der Zeitpunkt von Kategorienänderungen oft von äußeren Umständen ab. So war zum Beispiel die Vereinheitlichung der Kategorien der beiden Bibliographien ein äußerer Anlaß, einzelne Kategorien umzubenennen, wogegen der allgemeine Rückgang der Veröffentlichungen durch den Ersten Weltkrieg ein Grund gewesen sein mag für die geringe Zahl von Änderungen zwischen 1911 und 1924.

Zunächst bieten sich für eine Analyse der inhaltlichen Entwicklung die einzelnen Oberkategorien an, nach denen die Literatur im PI untergliedert ist, wie dies Maller (1934) getan hat. Da dabei aber nicht nur das Problem der häufigen Kategorienänderungen zu berücksichtigen ist, sondern sich in diesen Kategorien auch die Heterogenität der damaligen Psychologie widerspiegelt, so daß die einzelnen Ober- und Unterkategorien häufig nicht nur die Titel, die den jeweiligen Kategorienbezeichnungen entsprechen enthalten und zudem nicht alle inhaltlich gleichen Veröffentlichungen über die Zeit hinweg immer den gleichen Kategorien zugeordnet wurden, schien es nicht sinnvoll, diese Kategorisierungen zu übernehmen. Die Oberkategorien sind zu grob und zu inkonsistent, die Unterkategorien zu differenziert, um verwertbare Aussagen machen zu können. Um aber die in diesen Kategorienbildungen vorhandenen Informationen über das damalige Verständnis und Spektrum der Psychologie nicht zu

verlieren, wird zweigleisig vorgegangen. Im ersten Teil werden die einzelnen Kategorienänderungen beschrieben, die, auch wenn sie kein Beleg für eine tatsächlich stattgefundene thematische Veränderung sind, doch in einem heuristischen Sinn ein Indikator sein können für inhaltliche Entwicklungen, auf deren Grundlage sich Hypothesen bilden lassen über die vorherrschenden Konzepte in den verschiedenen Perioden. Im zweiten Teil werden dann die quantitativen Entwicklungen anhand der von uns aggregierten Kategorien analysiert.

Kategorien

Bis 1900 ist der PI nach folgenden acht Oberkategorien untergliedert: GENERAL, GENETIC, INDIVIDUAL, AND SOCIAL PSYCHOLOGY (bis 1899: Genetic, Comparative, and Individual Psychology); NERVOUS SYSTEM (bis 1910: Anatomy and Physiology of the Nervous System; bis 1928: Nervous System - Structure and Functions); SENSATION AND PERCEPTION (bis 1910: Sensation); CONSCIOUSNESS, ATTENTION, AND INTELLECTION; FEELING AND EMOTION (bis 1899: Feeling; bis 1910: Affection (Feeling and Emotion)); MOTOR PHENOMENA AND ACTION (bis 1910: Conation and Movement; bis 1914: Motor Phenomena and Volition); NERVOUS AND MENTAL DISORDERS (bis 1897: Abnormal; bis 1899: Abnormal and Pathological; bis 1910: Unterkategorie der neugebildeten Oberkategorie Sleep, Trance and Pathology). Die Oberkategorie CONSCIOUSNESS, ATTENTION AND INTELLECTION wird 1900, die GENETIC, INDIVIDUAL, AND SOCIAL PSYCHOLOGY 1910 weiter unterteilt. 1929 werden zusätzlich die beiden Oberkategorien EDUCATIONAL PSYCHOLOGY und INDUSTRIAL AND PERSONNEL PROBLEMS eingeführt (Abb. 3). Untersucht man, welche Unterschiede zwischen konstanten und nichtkonstanten Oberkategorien bestehen, so finden wir Konstanz zum einen in den Oberkategorien, die die klassischen philosophischen Themen der Aufklärung wie Wille in MOTOR PHENOMENA AND ACTION (Conation and Movement), Empfindung in SENSATION AND PERCEPTION und Gefühl in FEELING AND EMOTION repräsentieren, und zum anderen in den Oberkategorien, die medizinische und physiologische Themen bein-

halten, wie NERVOUS SYSTEM und NERVOUS AND MENTAL DISORDERS.

Die Oberkategorie CONSCIOUSNESS, ATTENTION AND INTELLECTION die physiologische, psychologische und philosophische Literatur zu Themen wie Schlaf, Unterbewußtes, Gedächtnis, Wahrnehmung, Apperzeption, Selbstbewußtsein, Begriffsbildung, Sprache und Denken enthält, wird 1900 in folgende Oberkategorien aufgeteilt (Abb. 4): a) PHILOSOPHICAL IMPLICATIONS OF PSYCHOLOGY (bis 1905: Higher Manifestations of Mind), in der Literatur zu wissenschaftstheoretischen, erkenntnistheoretischen und lebensphilosophischen Fragen dokumentiert wird; b) CONDITIONS AND RELATIONS OF CONSCIOUSNESS (bis 1907: Character of Consciousness), der sowohl Veröffentlichungen zu Problemen der Gestaltpsychologie, des Unbewußten und der Abstraktionsfähigkeit zugeordnet werden, als auch Themen aus der Psychophysik, wie Untersuchungen über Fingerfertigkeiten, Reaktionszeiten oder den Einfluß von Alkohol auf die Leistung; c) ATTENTION, MEMORY, AND THOUGHT (bis 1910: Cognition), die Literatur zu Gestalt, Bewußtsein, Unbewußtes, Selbstbewußtsein, Persönlichkeit, Anschauung, Begriffsbildung, Gedächtnis, Wahrnehmung bis hin zu Literatur über Ethik und Logik enthält; d) SPECIAL MENTAL CONDITIONS (bis 1910: Sleep, Trance, and Pathology), die mit Literatur über Schlaf, Hypnose, Unbewußtes und Psychoanalyse eher die medizinisch-physiologische Seite der Bewußtseinsproblematik abdeckt. a) und b) werden 1910 aufgelöst, nachdem bei der Vereinheitlichung des PI mit der Bibliographie der "Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane" beschlossen wurde, die philosophische Literatur nicht mehr zu dokumentieren. d) wird nicht aufgelöst, nimmt aber kontinuierlich an Umfang ab und entwickelt sich zu einer Restkategorie, so daß letztlich nur die Kategorie ATTENTION, MEMORY, AND THOUGHT übrig bleibt, die Ende der 20er Jahre durch das Anwachsen lernpsychologischer Literatur an Umfang leicht zunimmt.

In der Entwicklung dieser Oberkategorie spiegelt sich das Schicksal des Bewußtseins als psychologischem Untersu-

chungsgegenstand wider. Zu Beginn dieses Jahrhunderts wurde von vielen Autoren das Bewußtsein als die zentrale Kategorie der Psychologie betrachtet, in der sich sowohl die physischen wie auch die psychischen Prozesse manifestieren. Das Bewußtseins sollte als gemeinsame Analyseebene dienen, auf der das Zusammenwirken physiologischer und psychologischer Prozesse und Strukturen als Ausdruck des Verhältnisses von Leib und Seele untersucht werden kann. Ähnlich versuchten die Herausgeber des "Psychological Index" Leib und Seele über den Begriff des Bewußtseins zu verbinden. Philosophische Begriffe wie "Überzeugung" und physiologische Zustände wie "Schlaf" wurden hier mit psychologischen Konzepten wie "Aufmerksamkeit", "Wahrnehmung", "Problemlösen" und "Gedächtnis" zusammengeführt. Ähnlich wie die Bewußtseinspsychologie selbst in Vergessenheit geriet, sind auch die Herausgeber des "Psychological Index" insofern gescheitert, als philosophische und physiologische Beiträge sich nicht zu einer neuen psychologischen Bewußtseinslehre verbanden, sondern mit zunehmender Selbständigkeit und Professionalisierung der Psychologie die Bedeutung der Bewußtseinsproblematik zurückging. Entsprechend schrumpften die die Thematik dokumentierenden Kategorien und wurden entweder Restkategorien, deren Inhalt keine klar definierte Thematik mehr repräsentierte und sich zum Teil mit derjenigen anderer Kategorien überschchnitt oder wurden ganz aufgelöst.

Die andere Oberkategorie, GENETIC, INDIVIDUAL, AND SOCIAL PSYCHOLOGY, die ebenfalls größeren Veränderungen unterworfen ist, vereinigte bis 1910 Literatur über so unterschiedliche Themen wie Entwicklungsmechanismen, Evolutionstheorie, Vererbung, Charakter, Geschlechtsrolle, Anthropologie, Kultur, Soziologie und Psychologie der Naturvölker. 1911, im Zuge der Vereinheitlichung der Kategorien mit denjenigen der "Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane", werden diese verschiedenen Thematiken auf folgende vier Oberkategorien, die unter ähnlichen Bezeichnungen schon seit 1908 in den Bibliographien der "Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnes-

organe" verwendet werden, aufgeteilt (Abb. 5): a) MENTAL DEVELOPMENT IN MAN; b) PLANT AND ANIMAL BEHAVIOR (bis 1914: Organic Evolution; Behavior in Other Species; bis 1924: Mental Evolution; Behavior and the Animal Mind); c) INDIVIDUAL, RACIAL, AND SOCIAL PHENOMENA; d) SOCIAL FUNCTIONS OF THE INDIVIDUAL (bis 1914: Attitudes and Intellectual Activities). Nach diesen Veränderungen von 1911 gibt es bis 1935 noch folgende Änderungen: 1925 fällt die Oberkategorie INDIVIDUAL, RACIAL, AND SOCIAL PHENOMENA weg. Ebenfalls 1925 werden alle Unterkategorien zur Pädagogischen Psychologie aus der Oberkategorie MENTAL DEVELOPMENT IN MAN herausgenommen und der neuen Oberkategorie EDUCATIONAL PSYCHOLOGY zugeordnet. 1929 wird die Literatur zur Angewandten Psychologie der neu gebildeten Oberkategorie INDUSTRIAL AND PERSONNEL PROBLEMS zugeordnet. Aufgrund dieser Untergliederung könnte man eine Differenzierung in Richtung der Subdisziplinen Entwicklungspsychologie, Vergleichende Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Sozialpsychologie annehmen. Betrachtet man jedoch die Veröffentlichungen, die in den einzelnen Oberkategorien enthalten sind, so findet man nur bei MENTAL DEVELOPMENT IN MAN und bei PLANT AND ANIMAL BEHAVIOR eine verhältnismäßig homogene Thematik. Die beiden anderen Oberkategorien dagegen, die die persönlichkeits- und sozialpsychologischen Themenbereiche enthalten, sind nach wie vor sehr heterogen. So ist zum Beispiel die Oberkategorie INDIVIDUAL, RACIAL, AND SOCIAL PHENOMENA ein Sammelbecken unterschiedlichster philosophischer, soziologischer und anthropologischer Literatur. Man könnte sie als ein Relikt der vor dem Ersten Weltkrieg im Bereich der Persönlichkeits- und Sozialpsychologie stark vertretenen anthropologischen und kriminologischen Literatur bezeichnen. Literatur zur Persönlichkeit wird seit 1911 in folgenden beiden Unterkategorien dokumentiert: a) *General, Self and Objective World* in der Oberkategorie SOCIAL FUNCTIONS OF THE INDIVIDUAL, die auch philosophische und erkenntnistheoretische Literatur enthält und b) *Individual Psychology*, die vor allem Veröffentlichungen zu individuellen Differenzen und Geschlechtsunterschieden dokumentiert und

die bis zu deren Auflösung 1925 der Oberkategorie INDIVIDUAL, RACIAL, AND SOCIAL PHENOMENA, danach der Oberkategorie MENTAL DEVELOPMENT IN MAN, zugeordnet wird.

Auch die Sozialpsychologie ist nicht einheitlich einer Oberkategorie zugeordnet. Die stärker soziologisch und anthropologisch ausgerichteten sozialpsychologischen Veröffentlichungen finden wir in der Oberkategorie INDIVIDUAL, RACIAL, AND SOCIAL PHENOMENA. Sozialpsychologie als Begriff wird im "Psychological Index" als Bezeichnung für eine Unterkategorie seit 1901 verwendet, in der aber bis Mitte der 20er Jahre vorwiegend Literatur aus der Anthropologie und Soziologie dokumentiert wird. Von den wenigen psychologischen Beiträgen befassen sich einige mit Völkerpsychologie und mehrere mit Themen aus der Massenpsychologie, der Massenpathologie und der Kriminologie. Die im engeren Sinne psychologischen Beiträge zur Sozialpsychologie, die erst ab Mitte der 20er Jahre häufiger vorkommen, werden meist der Oberkategorie SOCIAL FUNCTIONS OF THE INDIVIDUAL zugeschlagen, die neben philosophischer und erkenntnistheoretischer Literatur über Ethik, Religion, Weltanschauung bis hin zur Selbsterkenntnis auch eine breite Palette Veröffentlichungen zu Fragen und Themen aus der Angewandten Psychologie, wie Werbung, Umwelt oder Arbeitspsychologie, enthält. Somit besitzt die Sozialpsychologie hinsichtlich ihrer kategorialen Zuordnung etwas mehr Kontinuität als die Persönlichkeitspsychologie, die bis 1934 von der Oberkategorie GENERAL über INDIVIDUAL, RACIAL, AND SOCIAL PHENOMENA bis hin zu MENTAL DEVELOPMENT IN MAN geschoben wird, ihr Inhalt jedoch ist nicht minder heterogen. Die große Heterogenität dieses Bereichs läßt sich am Beispiel der Unterkategorie *Impuls and Instinct*, die der Oberkategorie MOTOR PHENOMENA AND ACTION zugeordnet ist, gut aufzeigen: Sie enthält in den 90er Jahren Literatur über Imitation und soziale Entwicklung, dokumentiert zwischen 1900 und 1910 Literatur zur Sexualität, zu ethnologischen Fragen wie dem Spiel bei Wilden, zur Tierpsychologie und zum Zusammenhang von Instinkt und Intelligenz. Nach 1911 wird ihr Anteil immer geringer bis sie gegen Ende

der 20er Jahre nur noch einige Titel zum Mutterinstinkt oder Spiel, die eher der Entwicklungspsychologie zuzuordnen wären, enthält. Zudem stammen die meisten Publikationen in diesen sozialpsychologischen Kategorien bis Mitte der 20er Jahre aus benachbarten Disziplinen wie Anthropologie, Soziologie oder Kriminologie. Diese Heterogenität deutet darauf hin, daß es bis in die 20er Jahre hinein wenig Konsens über die Thematik und Begrifflichkeit dieses Gebietes gegeben hat.

Die Beschreibung der Oberkategorien zeigt, daß rund zwei Drittel von ihnen Themen aus den Quelldisziplinen der Psychologie, Medizin und Philosophie repräsentieren, und daß diese über den gesamten Zeitraum hinweg konstant bleiben. Die beiden anderen Oberkategorien, die zentrale psychologische Themen wie Bewußtsein, Entwicklung, Persönlichkeit und soziale Funktionen des Individuums beinhalten, erweisen sich mit Ausnahme der Entwicklungspsychologie als sehr heterogen und instabil. Während die Bewußtseinskategorie langsam an Bedeutung verliert und zu einer Restkategorie schrumpft, wird die Oberkategorie, die die Persönlichkeits-, Entwicklungs- und Sozialpsychologie enthält weiter ausdifferenziert und in den 20er Jahren gehen aus ihr die beiden neuen Oberkategorien Pädagogische Psychologie und Angewandte Psychologie hervor.

Quantitative Entwicklung

Wie schon oben diskutiert, sind die Oberkategorien des PI zu heterogen und die Unterkategorien zu zahlreich, um als Analyseeinheiten verwendet zu werden. Um interpretierbare Daten zu erhalten, haben wir für die insgesamt 247 Unterkategorien des "Psychological Index" die Anzahl Titel pro Jahr berechnet und diese nachträglich folgenden 17 von uns definierten Inhaltsbereichen zugeordnet: BIBLIOGRAPHIEN, LEHRBÜCHER und GESCHICHTE; ERKENNTNISTHEORIE; ÄSTHETIK, WILLE, MORAL und ETHIK; GEFÜHL; AUFMERKSAMKEIT und GEDÄCHTNIS; WAHRNEHMUNG und EMPFINDUNG; DENKEN und BEGRIFFSBILDUNG; NERVENSYSTEM; SCHLAF, SUGGESTION, HYPNOSE und PSYCHOANALYSE; PSYCHOPATHOLOGIE; SOZIOLOGIE, ANTHROPOLOGIE und

SOZIALPSYCHOLOGIE; TIER- und PFLANZENPSYCHOLOGIE; ENTWICKLUNGS- und KINDERPSYCHOLOGIE; PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE; PERSÖNLICHKEIT; ANGEWANDTE und ARBEITSPSYCHOLOGIE; METHODEN und TESTS. Um die einzelnen Jahresschwankungen, die im wesentlichen auf technische Probleme der Bibliographieerstellung oder konjunkturelle Schwankungen im Verlagswesen zurückzuführen sind, zu glätten, wurde für jede Metakategorie pro Jahr ein 11er-Gleitmittel berechnet (Müller-Brettel, Schmitz & Schoepflin, 1993). Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Gleitmittelwerte dieser aggregierten Kategorien. Zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den Entwicklungsverläufen der einzelnen Inhaltsbereiche wurden Kreuzkorrelationen berechnet. Anhang II enthält eine ausführliche Kategorienbeschreibung. Hier soll nur auf die Veränderungen eingegangen werden, die zu einer Konsolidierung der Psychologie als eigenständigem Inhaltsbereich beitragen, und auf die Entwicklung der Sozialpsychologie, dem für die Friedens- und Kriegsthematik zentrale Fachgebiet.

Bei der Diskussion der Oberkategorien haben wir grob drei Gruppen unterschieden, diejenigen, die die philosophischen, diejenigen, die die medizinischen und diejenigen, die die psychologischen Themenbereiche im engeren Sinn enthalten. Der Anteil an Titeln in den eher medizinische Inhalte repräsentierenden Inhaltsbereichen wie NERVENSYSTEM; PSYCHOPATHOLOGIE; SCHLAF, SUGGESTION, HYPNOSE und PSYCHOANALYSE, ist insgesamt größer als der Anteil der Titel, in denjenigen, die eher philosophische Inhalte, einschließlich der experimentellen Arbeiten enthalten wie ERKENNTNIS-THEORIE; ÄSTHETIK, WILLE, MORAL UND ETHIK; GEFÜHL; AUFMERSAMKEIT UND GEDÄCHTNIS; WAHRNEHMUNG und EMPFINDUNG; DENKEN und BEGRIFFSBILDUNG. Beide Bereiche nehmen zwischen 1894 und 1935 ab, wobei der Rückgang der Titel bei der medizinischen Literatur (von 39 % 1899 auf 32 % 1929) geringer ist (Abb. 6) als bei der philosophischen (von 31 % 1899 auf 19 % 1929), deren Anteil besonders im Bereich Erkenntnistheorie und Ethik zurückgeht (Abb. 7). Ein eindeutiges Wachstum zu Beginn dieses Jahrhunderts läßt sich dagegen

bei der dritten Gruppe feststellen. Hier sind es vor allem die praxisbezogenen Gebiete PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE und ANGEWANDTE PSYCHOLOGIE, die allerdings auf einem insgesamt niedrigeren Niveau als die medizinischen und philosophischen Bereiche deutlich anstiegen, ebenso wie langfristig die mit diesen Anwendungsgebieten in Beziehung stehenden Teildisziplinen ENTWICKLUNGS- und KINDERPSYCHOLOGIE und PERSÖNLICHKEITSPSYCHOLOGIE (Abb. 8 und Abb. 9). Mit Ausnahme der Literatur zur Ethik und Erkenntnistheorie korrelieren die hier beschriebenen Entwicklungsverläufe signifikant untereinander ebenso wie mit dem Wachstumsverlauf aller psychologischen Veröffentlichungen insgesamt. Das heißt, aufgrund der bibliometrischen Daten kann nur hinsichtlich der philosophischen Literatur eine deutliche Trendwende festgestellt werden. Hinsichtlich der Entwicklung in den anderen Inhaltsbereichen zeichnet sich ein quantitativer Rückgang der medizinischen und ein Anwachsen der Literatur in den für die berufliche Praxis relevanten Inhaltsbereichen ab.

Da die meisten friedenspsychologischen Arbeiten aus der Sozialpsychologie stammen, soll zum Schluß noch auf deren quantitative Entwicklung eingegangen werden. Der Anteil der Sozialpsychologie an der im "Psychological Index" dokumentierten Literatur bleibt bis 1920 mit durchschnittlich knapp 11 Prozent konstant. Danach sinkt ihr Anteil auf rund 7 Prozent ab (Abb. 10). Obgleich die Begriffe Anthropologie und Soziologie nur bis 1899 als Bezeichnungen für Unterkategorien verwendet werden (Anthropologie erscheint nochmals zwischen 1925 und 1935 im Zusammenhang mit Racial Psychology), enthält die Unterkategorie *Social Psychology* vorwiegend nichtpsychologische Literatur aus der Soziologie und Anthropologie. Ihr Anteil beträgt bis 1910 im Durchschnitt 3 Prozent, sinkt dann bis zur Auflösung dieser Unterkategorie 1925 auf unter 2 Prozent ab, mit Ausnahme der Kriegsjahre, wo er nochmals bis auf 4 Prozent ansteigt. Da der relative Anteil der Religionsthematik und kriminologischen Literatur mit je 2 Prozent ab 1900 konstant bleibt, ist das Absinken der Kurve im wesentlichen

auf die Abnahme der Literatur in der Unterkategorie *Social Psychology* und ihre Auflösung 1925 zurückzuführen.

Aufgrund der bibliometrischen Analyse des "Psychological Index" konnte aufgezeigt werden, daß bis 1929 die philosophische, medizinische und anthropologische Literatur zugunsten der im engeren Sinne psychologischen zurückgedrängt wurde. Themenbereiche wie Bewußtsein, Selbstbewußtsein, Willenshandlungen und Völkerpsychologie oder Anwendungsgebiete wie die Kriminologie konnten sich nicht durchsetzen. Als Schwerpunkte psychologischer Veröffentlichungen bildeten sich bis Ende der 20er Jahre neben der Psychopathologie, die mit einem Anteil von rund 15 Prozent den größten Bereich darstellt, die Entwicklungspsychologie, die Psychoanalyse und die Wahrnehmungspsychologie mit einem durchschnittlichen Anteil von jeweils 8 Prozent heraus. Im methodischen Bereich dominierte die Literatur zur Testkonstruktion mit knapp 6 Prozent. Somit ist die psychologische Publikationstätigkeit besonders in denjenigen Forschungsgebieten angewachsen, die für die zu Beginn dieses Jahrhunderts sich herausbildenden Anwendungsgebiete der Psychologie, wie die Pädagogische und Klinische Psychologie oder die seit dem Ersten Weltkrieg expandierende angewandte Psychologie von besonderer Bedeutung sind. Der Anteil der Sozialpsychologie, dem für die Friedensforschung zentralen Gebiet dagegen sinkt in den 20er Jahren von 11 auf 7 Prozent ab.

Die Situation der Psychologie zu Beginn dieses Jahrhunderts läßt sich aufgrund der organisatorischen und inhaltlichen Entwicklung wie folgt zusammenfassen: Im Hochschulbereich konnte sich die Psychologie meist nur in Form von Laboratorien etablieren. Bis 1910 gab es kaum psychologische Lehrstühle. Für die inhaltliche Konsolidierung dieses Faches kam daher den Psychologenverbänden und den Fachzeitschriften eine entscheidende Funktion zu. Inhaltlich gab es erste Ansätze der Emanzipation von den Quelldisziplinen Medizin und Philosophie und der Entwicklung eines eigenständigen psychologischen Gegenstandsbereichs. Darüber

hinaus wurden die ersten Berufsfelder für PsychologInnen im Bereich der Pädagogik, der Psychiatrie und Wohlfahrtspflege erschlossen. Am Vorabend des Ersten Weltkrieges hatte sich somit die Psychologie sowohl als akademische Disziplin wie auch als angewandte Wissenschaft konstituiert und besaß organisatorische Kapazitäten und fachliche Kompetenzen, um sowohl personell wie auch durch Forschungsergebnisse zur Lösung der durch den Krieg entstandenen Probleme beizutragen.

Psychologische Beiträge zum Ersten Weltkrieg

Im Ersten Weltkrieg bestand sowohl im militärischen wie auch im zivilen Bereich Bedarf an psychologischem Wissen. Zum einen waren psychologische Techniken für die Bewältigung der durch den Krieg entstandenen zusätzlichen Anforderungen in Heer und Gesellschaft gefordert, insbesondere sollte die Psychotechnik "die möglichst schnelle Ersetzung und sparsamste Anwendung menschlicher Arbeitskraft" ermöglichen (Jaeger & Staeuble, 1981. S. 68). Zum anderen sollte die Psychologie dazu beitragen, die psychischen Mechanismen, die zu Kriegen führen, aufzuklären. Psychologen betätigten sich als Militärpsychologen, führten Untersuchungen über die Kriegsauswirkungen durch und verfaßten psychologische Schriften über Kriegsursachen und Möglichkeiten einer Friedenspolitik. Am bekanntesten ist der Einsatz psychologischen Fachwissens im Militär selbst geworden. Schon vor dem Ersten Weltkrieg arbeiteten vereinzelt Psychologen im Militär, zum Beispiel um Rekruten mit möglichen geistigen Defekten bei der Musterung auszusondern (Rodenwaldt, 1905) oder im klinischen und pädagogischen Bereich bei der Behandlung von Militärpsychosen (Schultzer, 1904) und bei der Gestaltung der militärischen Ausbildung (Meyer, 1912). Im Ersten Weltkrieg erreichte diese Tätigkeit durch die systematische Anwendung psychologischer Tests und psychotechnischer Verfahren bei großen Teilen der deutschen und amerikanischen Armeen eine neue Dimension, wobei sich die beiden Länder hinsichtlich des Umfangs militärpsychologischer Tätigkeiten und deren Bewer-

tung durch die Psychologenverbände unterscheiden. Wie schon oben diskutiert, gab es sowohl in der American Psychological Association als auch in der Deutschen Gesellschaft für experimentelle Psychologie unterschiedliche Auffassungen über die Bedeutung der Psychologie als angewandter Wissenschaft (vgl. S. 107 f.). In beiden Ländern kamen die Psychologen, die sich am aktivsten für die Militärpsychologie einsetzten aus der experimentellen Psychologie, wie zum Beispiel Yerkes und Thorndike in den USA oder Moede in Deutschland. Enthielt sich die Deutsche Gesellschaft für experimentelle Psychologie weitgehend offiziellen Stellungnahmen zum Kriegsgeschehen und blieb hier die Unterstützung der "nationalen Sache" und der psychologische Einsatz im Militär der Initiative einzelner überlassen, so schaffte es Yerkes als Präsident der American Psychological Association nach Überwindung etlicher Widerstände innerhalb seiner Disziplin, daß das ganze organisatorische Potential der American Psychological Association in den Dienst der "nationalen Aufgabe" gestellt wurde (Camfield, 1992). Entscheidend für den Umfang des Einsatzes psychologischer Verfahren im Militär waren aber weniger die Einstellungen der PsychologInnen als vielmehr die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen in den beiden Ländern. So werden in den USA psychologische Tests bei allen Soldaten durchgeführt, da innerhalb kürzester Zeit durch Zuweisung von über dreieinhalb Millionen Rekruten zu entsprechenden Aufgaben eine kampffähige Armee quasi aus dem Boden gestampft werden mußte (Camfield, 1992). In Deutschland dagegen bestand aufgrund der allgemeinen Wehrpflicht schon immer ein großes Heer, dessen Struktur durch die ständische Gesellschaftsordnung vorgegeben war, so daß darin jeder Soldat und jeder Offizier weniger durch Eignung, als durch Herkunft seinen festen Platz hatte. Daher wurden im Reichsheer psychologische Ausleseverfahren und psychotechnische Untersuchungen nur bei Kraftfahranwärtern, Flugzeugführern, Artilleriebeobachtern und Funkern durchgeführt (Riedesser & Verderber, 1985).

Wie schon oben beschrieben erwiesen sich die, in psychologischen Labors entwickelten psychotechnischer Verfahren ebenso wie die, für die pädagogische und klinische Praxis entwickelten Tests, als erfolgreiche Verfahren für die Analyse und Klassifizierung individuellen Verhaltens im Militär. Hier mußten Fähigkeiten wie Wahrnehmung, Motorik und Intelligenz diagnostiziert werden um deren Performanz unter konkreten, ähnlich wie in Laborsituationen, restriktierten und durch Vorschriften reglementierten Bedingungen, ohne Berücksichtigung emotionaler Faktoren, zu prognostizieren. Die meisten PsychologehistorikerInnen sind sich darin einig, daß sowohl in Deutschland als auch in den USA der Aufschwung besonders der angewandten Psychologie in den 20er Jahren entscheidend auf die Tätigkeit der Psychologen im Militär zurückzuführen ist (Camfield, 1992; Geuter, 1985; Müller-Brettel, 1993b; Riedesser & Verderber, 1985). Gleichzeitig sollte man aber die Bedeutung der Militärpsychologie nicht überschätzen. Sicher war der Erste Weltkrieg ein wichtiges Bewährungsfeld für die angewandte Psychologie und hat die Weiterentwicklung psychotechnischer Verfahren und ihre Akzeptanz in der Industrie befördert. Dennoch sind bis heute im Vergleich zu den anderen Berufsfeldern nur sehr wenige Psychologen im Militär beschäftigt und auch rein quantitativ gab es in der Angewandten Psychologie nur in den 20er Jahren, auf dem Höhepunkt der Psychotechnik, ebenso viele Publikationen wie zum Beispiel in der Pädagogischen Psychologie.

Die Beurteilung der Bedeutung der Militärpsychologie für die weitere Entwicklung der Psychologie selbst wirft die generelle Frage nach dem Verhältnis von angewandter und akademischer Psychologie auf. Bis heute besteht oft ein Spannungs- und Konkurrenzverhältnis zwischen beiden, das sich neben der Gründung von eigenen Verbänden für die angewandte Psychologie, wie die 1936 gegründete und bald wieder aufgelöste American Association for Applied Psychology (AAAP) unter anderem darin niederschlägt, daß jede für sich beansprucht, Motor des Erkenntnisfortschritts zu sein und die Weiterentwicklung der Psychologie primär ermöglicht zu

haben. Die Geschichte der Psychologie zeigt aber, daß sich die beiden Entwicklungen gegenseitig bedingen. So steigt auf der einen Seite durch die erfolgreiche Anwendung psychologischer Techniken in der gesellschaftlichen Praxis nicht nur das Ansehen der Psychologie, und damit ihre Chancen nach finanzieller Unterstützung an Universitäten und Anerkennung als akademische Profession, sondern die Erfahrungen und Ergebnisse, die bei der praktischen Anwendung gewonnen werden, geben entscheidende Anstöße für die psychologische Forschung. Auch die Ergebnisse der bibliometrischen Analyse zeigen, daß entscheidende Impulse für die Entwicklung der einzelnen Teildisziplinen von der psychologischen Praxis ausgingen. Auf der anderen Seite ist die Legitimation durch die akademische Psychologie für die Akzeptanz psychologischer Kompetenz in der sozialen Praxis von großer Bedeutung. Diese gegenseitige Abhängigkeit schließt nicht aus, daß sich akademische und angewandte Psychologie oft über längere Zeiträume hinweg unabhängig voneinander entwickelten, was sich allerdings auf den Erkenntnisfortschritt meist negativ auswirkte (Hildebrandt, 1991). Insgesamt gesehen kann psychologisches Wissen nur da produziert und angewandt werden, wo sowohl auf der akademischen wie auch auf der praktischen Ebene die institutionellen Bedingungen vorhanden sind. Somit bedeutete die Tatsache, daß die bürgerliche Gesellschaft eine eigenständige Wissenschaft vom Subjekt nicht nur ermöglichte, sondern auch erforderte (Jäger und Staeuble, 1978), noch lange nicht, daß sich eine solche Disziplin etabliert und psychologisches Wissen überall dort angewandt wird, wo es möglich und notwendig ist. Ein Beispiel für die Diskrepanz zwischen objektiv vorhandenem und konkret geäußertem Bedarf an psychologischer Erkenntnis ist der geringe Entwicklungsstand der Politische Psychologie sowohl in der Theorie wie auch in der Praxis (Diepgen, 1988). Was die Bedeutung des Ersten Weltkrieges für die Entwicklung der Psychologie betrifft, so hätte sich unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen die Psychologie als empirische Wissenschaft auch ohne ihren militärischen Einsatz im Ersten Weltkrieg etablieren können, wogegen ihr Erfolg in der Militärpsycho-

logie ohne die vor dem Ersten Weltkrieg in Labors entwickelten und in der praktischen Tätigkeit von Psychologen erprobten psychotechnischen Verfahren und psychologischen Tests kaum möglich gewesen wäre.

In der Psychologiegeschichte seltener werden die zum Teil im Auftrag des Militärs, zum Teil unabhängig davon durchgeführten Untersuchungen über die Auswirkungen des Krieges auf Soldaten und Zivilbevölkerung erwähnt. Sie sind vor allem durch die in ihnen dokumentierten chauvinistischen Äußerungen von führenden Psychologen über die positiven Auswirkungen des Krieges auf die Entwicklung des Einzelnen und auf die Gemeinschaft bekannt geworden (John, 1989; Scheerer, 1989). Nicht nur deutsche Psychologen verherrlichten den Krieg und betonten die moralische Überlegenheit ihrer Nation und die Minderwertigkeit der Gegnerischen. Nach Lugaro (1916) zum Beispiel ist das Verhalten der Deutschen auf nichts anderes als eine kollektive Paranoia zurückzuführen. Auch bei Baldwin (1915) oder Hall (1918) ist eine deutliche nationalistische Verzerrung ihrer Beurteilungen festzustellen, indem der französischen oder amerikanischen Nation friedensfördernde, der deutschen kriegstreibende Eigenschaften attribuiert werden. Die meisten dieser Abhandlungen sind eine Mischung aus sorgfältiger Beobachtung auf der einen und chauvinistischen Äußerungen auf der anderen Seite. So analysiert zum Beispiel Dix (1915) die Reaktionen in der Bevölkerung auf die Nachricht der Kriegserklärung als Verlauf eines Affektes in der Masse mit folgenden drei Stadien: Schreckzustand, Kulmination und Erschlaffung. Entscheidende Mechanismen sind dabei die "Ansteckungskraft der Ausdrucksbewegungen" und die "Nachahmung dieser Ausdrucksbewegungen", wobei "Suggestion, Nachahmung, Einfühlen und Anpassen ... die einzelnen Ichs zusammenbringt" (S. 16). Beobachtungen über die Bedeutung der Kameradschaft, die Umwertung der Werte, den Wegfall des "moralischen Halts an Gesetz und Sitte" (Messer, 1915, S. 223 f.) oder die "Verschiebung der gesellschaftlichen Rangverhältnisse" im Militär (Dessoir, 1916, S. 41 f.) decken sich mit Ergebnissen empirischer Untersuchungen aus

dem Zweiten Weltkrieg (Stouffer et al., 1949; Dinter, 1982; Terkel, 1989).

Auch was die konkrete Beschreibung der Kriegsbegeisterung betrifft, finden wir differenzierte Einschätzungen der Kriegsmotivation von Soldaten. Vom Institut für angewandte Psychologie wurde 1914/1915 ein Fragebogen entwickelt, mit dem Frontsoldaten nach ihrem Verhalten und ihren Empfindungen in den unterschiedlichen Situationen (Kampf, Kampfpause, Freizeit usw.) befragt wurden. Leider fielen die Antworten einiger Fragen der Zensur zum Opfer. Dennoch finden wir in den dokumentierten Antworten nicht Kriegsbegeisterung, sondern Motive für die Teilnahme am Krieg wie Pflichtbewußtsein oder "... die Stimmung der ersten Tage schrieb mir mit Selbstverständlichkeit vor, was ich zu tun hätte (sich als Freiwilliger zu Melden; M.M.-B.)" (ebenda S. 11). Nach Adler (1919) haben selbst die meisten Kriegsfreiwilligen nur das "kleinere von zwei Übeln" gewählt (S. 13), indem sie sich aufgrund ihrer freiwilligen Teilnahme Vorteile erhofften, wie zum Beispiel zu der von ihnen gewünschten Truppengattung zu kommen. Ein Teil habe sich an die Front gemeldet, "um den Unannehmlichkeiten ihres Heims, ihres Berufes und anderer drängender Fragen zu entgehen". Nur klein sei dagegen die "Gruppe von Abenteuerlustigen, die in ihrem Unverstand mit einem ganz kurzen, fröhlichen Krieg gerechnet hatten" (ebenda). Weder patriotische noch politische Gründe, sondern Abenteuerlust stellte auch Hall (1918) in seinen Interviews an amerikanischen Frontsoldaten als Hauptmotiv für die Kriegsteilnahme fest.

Demgegenüber finden wir in vielen dieser Untersuchungen Beschreibungen, die nicht Ergebnis sorgfältiger Beobachtung, sondern Ausdruck der Kriegsbegeisterung ihrer Autoren sind, wie "jetzt wäre jedem Deutschen ein Tag an der Front zu wünschen" (Dessoir, 1916, S. 18), das Lustgefühl beim Erreichen des Sieges, das "selbst die letzten Augenblicke eines Fallenden verkläre" (Messer, 1915, S. 227) oder der gewaltig schöne "Anblick brennender Dörfer oder Städte zumal in der Nachtzeit" (ebenda, S. 230). Außer diesen euphori-

schen Schilderungen des Kriegsgeschehens beschreiben viele Autoren dessen positive moralische Auswirkungen auf den einzelnen. Gelobt wird die "Wiedergeburt des Pflichtideals" und die "Eingliederung der persönlichen Liebespflichten in die unpersönlichen Gesamheitspflichten" (Stern, 1915a, S. 2) sowie der "Idealismus des deutschen Volkes" (Wundt, 1920, S. 14) und die auf den deutschen Volkscharakter zurückzuführende "unerreichte Meisterschaft in der Verschmelzung von Gehorsam und selbständiger Willensbetätigung" des deutschen Heeres (Dessoir, 1916, S. 22). Einer der wenigen Beiträge, der weitgehend frei von chauvinistischen Äußerungen ist, ist die Analyse der Wahrnehmung einer Kriegslandschaft von Lewin (1917), in der er aufzeigt, wie ein Hügel seine Bedeutung für den Betrachter verändert, wenn er ihn nicht mehr als Wanderer, sondern als Soldat wahrnimmt. Nach Lewin gibt es für das Individuum im Kriegsfall nicht mehr eine gleichbleibende Landschaft, sondern eine Friedenslandschaft und eine Kriegslandschaft, in denen die Dinge jeweils unterschiedliche Eigenschaften besitzen.

Im Unterschied zu diesen vorwiegend phänomenologischen Berichten finden wir bei den Untersuchungen an Kindern mehrere empirische Arbeiten, deren Ergebnisse sich auf Befragungen (Averill, 1919; Nagy, 1919) oder Inhaltsanalysen von Aufsätzen (Reiniger, 1915; Stern 1915b) stützen. Die Untersuchungen über die Auswirkungen des Krieges auf Schulkinder zeigen unterschiedliche Ergebnisse: So reicht die Betroffenheit vom Kriegsgeschehen von der Identifikation mit den Soldaten bis hin zur Gleichgültigkeit. Ferner werden Ambivalenzen zwischen Kriegsablehnung auf der einen und Akzeptanz der Kriegsnotwendigkeit bis hin zur Kriegsfaszination auf der anderen Seite festgestellt (Kimmings, 1915; Plecher, 1915; vgl. S. 57). Nach Kammel (1916) und Lobsien (1916) hat der Krieg kaum Einfluß auf die Vorstellungswelt oder die Berufswünsche von Kindern und Jugendlichen, wogegen sich in einer anderen Untersuchung zeigt, daß sich die 1919 mit Begriffen wie "Mut", "Tausch", "Bein" oder "Zelt" von Schulkindern assoziierten Inhalte deutlich von den

Inhalten unterscheiden, die 1914 mit ihnen assoziiert waren und stark durch das Kriegsgeschehen geprägt sind (Gregor, 1919). Bei der Interpretation der Ergebnisse wird deutlich, daß manche nicht den Erwartungen und patriotischen Vorstellungen der Autoren entsprechen, und sie versuchen Erklärungen zu finden für den in ihren Augen fehlenden Patriotismus. Das heißt, auch hier sind die Autoren nicht frei von nationalistischer Voreingenommenheit und Kriegsunterstützung. Im Unterschied zu den meisten oben beschriebenen Untersuchungen an Erwachsenen aber werden hier die empirischen Ergebnisse nicht durch die auf chauvinistischen Vorurteilen basierenden Interpretationen verzerrt.

Neben dem militärpsychologischen Einsatz und den Untersuchungen über die Kriegsauswirkungen erschienen während des Ersten Weltkrieges etliche Arbeiten von Psychologen über Kriegsursachen und Möglichkeiten einer Friedenspolitik. Die meisten dieser Abhandlungen basieren auf triebtheoretischen und massenpsychologischen Annahmen. Als wichtige Ursachen für Kriege werden angeborene Triebe wie Kampftrieb (Howard, 1915) oder Herdentrieb (Trotter, 1916) beschrieben. Wir finden aber auch Analysen, die zu dem Schluß kommen, daß das Führen moderner Kriege weder verhaltensbiologisch mit einem angeborenem Kampf- oder Aggressionstrieb (Campbell, 1917) noch anthropologisch mit einem allgemeinen Charakteristikum menschlicher Gesellschaften (Perry, 1917) begründet werden kann. Eine der umfangreichsten und bekanntesten Auseinandersetzungen mit den triebtheoretischen Kriegstheorien ist das 1919 in Zürich erschienene Buch "Die Biologie des Krieges. Betrachtungen eines Naturforschers den Deutschen zur Besinnung" von Nicolai. Er geht durchaus von angeborenem Aggressionstrieben aus, die aber soweit gesellschaftlich überformt sind, daß sie nicht als Kriegsursachen in Betracht kommen. Ähnlich wie später Lasswell (1971/1927) sieht er in der kriegsverherrlichenden, die politischen Realitäten verfälschenden Propaganda eine viel entscheidendere Triebkraft für Kriege.

Neben angeborenen Trieben spielt die Masse und das Kollektivbewußtsein in der Diskussion von möglichen Kriegsursachen in zweifacher Weise eine große Rolle. Einmal als Erklärung für die individuelle Kriegsmotivation, sei es, daß der Soldat sich für den Krieg begeistert, weil er das Leben in und die Zugehörigkeit zu einer militärischen Truppe als beglückendes Massenerlebnis empfindet (Moede, 1915) oder daß er als Teil der Masse einfach ihrer Suggestibilität erliegt (Dix, 1915). Zum anderen wird die kollektive Menschheitsgeschichte selbst als eine wichtige Kriegsursache betrachtet: Die oben beschriebenen Argumentationen von Tarde (1897), wonach das Kriegführen ein "souvenir devenu un préjuge universel" (S. 333)³ oder von James (1910), nach dessen Meinung die Vorfahren die Kampfeslust in unsere Knochen pflanzten, finden wir im Ersten Weltkrieg wieder. Auch nach LeBon (1915) und Mills (1918) ist der Krieg aufgrund langer Tradition kriegerischer Auseinandersetzungen im Kollektivbewußtsein verankert. LeBon, der meist, wenn auch zu Unrecht (van Ginneken, 1992), als Begründer der Massenpsychologie gilt, analysiert anhand umfangreichen Materials über die politischen, ökonomischen und militärischen Ereignisse, die psychologischen Ursachen, die zum Kriegsausbruch führten. LeBon argumentiert hier ähnlich wie James 1910, daß der Kriegsausbruch nicht rational zu begründen sei, da Deutschland durch seinen technischen und wirtschaftlichen Vorsprung auf nichtkriegerischem Wege nicht nur viel leichter, sondern auch mit sicherem Erfolg eine Vormachtsstellung in Europa hätte erreichen können. LeBon untersucht nun eine Reihe psychologischer Mechanismen, wie nationale Mysterien (bei den Deutschen Hegemonieanspruch aufgrund von ethnischer, ökonomischer und militärischer Überlegenheit), Fehleinschätzungen der Auswirkungen militärischer Maßnahmen (so hätte die Eroberung Belgiens durch Deutschland nicht die beabsichtigte Abschreckung zur Folge gehabt, sondern einen Meinungsumschwung bei der britischen Bevölkerung zugunsten eines Kriegseintritts von England gegen Deutschland bewirkt), oder die nicht mehr zu kontrollierende Kraft der öffentlichen Meinung (so sei rein

³ Die Erinnerung wurde zu einem allgemeinen Vorurteil.

militärisch gesehen der Krieg für Deutschland zu früh gekommen, der Druck, der durch jahrelange Kriegspropaganda beeinflussten öffentlichen Meinung, sei aber stärker gewesen), die eine auf Rationalität basierende Politik verhinderten. Oft werden diese trieb- und massentheoretischen Begründungen als Legitimation von Kriegen interpretiert. Dies ist aber in der Mehrzahl der Fälle von ihren Autoren nicht intendiert. Vielmehr sollen diese Analysen der Entwicklung von Friedensstrategien dienen, die allerdings außerhalb der Psychologie liegen, wie die Entwicklung von Erziehungsprogrammen (Moore, 1916; LeBon, 1915) oder der Aufbau einer Weltregierung und Weltpolizei (Dashiell, 1920).

Ergebnisse und Auswirkungen der psychologischen Forschung im Ersten Weltkrieg

Wie sind nun die psychologischen Beiträge zu Frieden und Krieg im Ersten Weltkrieg vor dem Hintergrund des damaligen Entwicklungsstandes der Psychologie einzuschätzen?

Betrachtet man die Situation der Psychologie zu Beginn dieses Jahrhunderts so waren organisatorische Voraussetzungen in Form von Berufsverbänden, Publikationsorganen und Forschungslaboratorien geschaffen worden, die, ungeachtet der geringen Anzahl psychologischer Lehrstühle, eine Konsolidierung der Psychologie als eigenständige Wissenschaft ermöglichten. Inhaltlich hatte sich, wie die bibliometrische Analyse des "Psychological Index" zeigte, die Psychologie vor dem Ersten Weltkrieg weitgehend von der Philosophie und Medizin emanzipiert und sich einen eigenen Gegenstandsbereich geschaffen. Für die Abgrenzung gegenüber der Philosophie waren von großer Bedeutung die Anwendung psychologischer Techniken in der Praxis und die Einführung empirisch-experimenteller Methoden in der Forschung. Damit ging einher eine zunehmende "Distanzierung von philosophischen, namentlich metaphysischen Spekulationen über die Seele" (Sachs-Hombach, 1993, S. 1), was sich auch in dem oben diskutierten, deutlichen Rückgang der Literatur über die Bewußtseinproblematik und das Verschwinden dieses

Begriffs im Kategoriensystem des "Psychological Index" niederschlug.

Neben diesen im eigentlichen Sinne militärpsychologischen Aufgaben haben PsychologInnen, meist im Auftrag des Militärs, versucht, das Verhalten der Zivilbevölkerung und der Soldaten unter den realen Bedingungen des Krieges zu untersuchen. Diese Untersuchungen im Feld sollten nach den Kriterien empirischer Wissenschaft durchgeführt werden, indem es Aufgabe der Psychologen ist, "... die seelischen Bedingungen und Wirkungen des Krieges nicht nach Wert und Gültigkeit zu beurteilen, sondern sie lediglich in ihrer Tatsächlichkeit aufzudecken und zu beschreiben" (Messer, 1915, S. 232). Wie wir oben sahen, haben sich die Psychologen nicht immer an diese Forderungen gehalten und die Untersuchungen besonders über das Verhalten von Soldaten erbrachten Ergebnisse von sehr unterschiedlicher Qualität. Unsere Darstellung zeigte aber auch, daß es zu kurz gegriffen wäre, diese Schriften nur als kriegsunterstützende Pamphlete zu interpretieren. Bei einer genaueren Lektüre der Untersuchungen über die Auswirkungen des Krieges auf Bevölkerung und Soldaten finden wir durchaus differenzierte Beobachtungen, die daraus abgeleiteten Schlußfolgerungen aber beruhen in der Mehrzahl nicht auf dem tatsächlich Beobachteten, sondern auf impliziten Annahmen der Autoren über die Steuerung des sozialen Verhaltens durch angeborene Triebe und die Wirkung einer Massen- oder Volksseele. Die Ergebnisse der Untersuchungen über die Kriegsauswirkungen auf Kinder werden referiert und zum Teil ausschließlich anhand des empirischen Materials interpretiert, auch wenn sie den, auf den patriotischen Vorstellungen ihrer Autoren basierenden, Hypothesen widersprechen. Sie sind bis heute interessant und können als frühe empirische Untersuchungen der Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie bezeichnet werden. Auch bei den Abhandlungen über Kriegsursachen schlagen die chauvinistischen Auffassungen und die Kriegsbegeisterung nicht im gleichen Maße durch. Ein Grund für die wesentlich geringere Objektivität bei der Interpretation der Befunde, die an Soldaten erhoben wurden,

mag in dem Umstand liegen, daß erstere meist im Auftrag des Militärs, oder gar als Teil des Militärs und somit im Interesse der Führbarkeit des Krieges entstanden sind.

Ein wichtigerer Grund aber dürfte in der Entwicklung der Psychologie zu Beginn des Ersten Weltkrieges selbst gelegen haben. Die bibliometrische Untersuchung des "Psychological Index" ergab, daß die Pädagogische Psychologie sowie die Entwicklungs- und Kinderpsychologie sich als die thematisch konsolidiertesten und homogensten Bereiche darstellen, wogegen die Sozialpsychologie zu den heterogensten und am stärksten durch andere Disziplinen bestimmten Gebieten gehört. Vorherrschend in der Sozialpsychologie bis zum Ersten Weltkrieg waren neben den triebtheoretischen die im 19. Jahrhundert vor allem in den romanischen Ländern entwickelten massenpsychologischen Ansätze. Danach sind neben angeborenen Instinkten die Imitation, Suggestion und Ansteckung (contagion) die entscheidenden Mechanismen kollektiven sozialen Verhaltens. 1908 erschienen die ersten beiden Einführungen in die Sozialpsychologie von McDougall (1908) und Ross (1908), und es entstand eine umfangreiche Diskussion über das, was Sozialpsychologie sein soll, die parallel in der Soziologie und in der Psychologie geführt wurde (Baldwin, 1909, 1911; Leuba, 1914; McDougall, 1914; Mead, 1910; Tufts, 1909). Ein zentrales Problem in dieser Debatte ist die Frage, inwiefern das Kollektiv gegenüber dem Individuum eine eigene Qualität besitzt und inwieweit so etwas wie ein Kollektivbewußtsein, das historisch tradiert wird, existiert. Nicht nur Tarde (1919), bei dem die Imitation, und LeBon (1908), bei dem die Suggestion und Ansteckung (contagion) als wichtigste Mechanismen sozialen Verhaltens beschrieben werden, sondern viele deutsche, britische und amerikanische Psychologen gingen von der Existenz massenpsychologischer Phänomene aus. Eindeutige Kritik an der Massenpsychologie wurde dagegen zum Beispiel von Haldane oder Maciver und etwas abgeschwächt auch von Wallas vorgebracht: "There is no more a great 'collective' mind beyond individual minds in society than there is a

great 'collective' tree beyond all the individual trees in nature" (Maciver, 1913, zit. nach McDougall, 1914).

Noch deutlicher wendet sich Dewey (1917) in seiner Rede anlässlich des 25jährigen Bestehens der American Psychological Association 1916 gegen diese "bizarre writings on the psychology of the crowd" (S. 268). Er sieht die Bedeutung von Psychologen wie McDougall und Thorndike vor allem "in recalling social psychology from the wrong track in which the Imitation and Suggestibility schools had set it going" (S. 267 f.). Nach seiner Auffassung wird die Seele (mind) ausschließlich in der Gegenwart gebildet, Traditionen spielen daher keine Rolle. Es gehe vielmehr darum, auf der einen Seite die angeborenen Anlagen durch spezielle soziale Umwelten, wie zum Beispiel die Erziehung, zu modifizieren und zum anderen die Kontrolle über die Umwelt mit Hilfe unserer Anlagen zu gewährleisten. Eine ähnliche Argumentation haben wir oben bei Hall und McDougall gefunden. Wobei McDougall im Unterschied zu Dewey durchaus von der Existenz eines Kollektivbewußtseins ausgeht, denn seine Begriffe von "shared sentiments" und "group mind" entsprechen eher kollektiven Repräsentationen als individuellen Einstellungen (Farr, 1986). Baldwin (1910) nimmt mit seinem Modell der dreistufigen Entwicklung des Sozialverhaltens, wonach dieses auf der untersten Stufe durch angeborene Triebe, auf der zweiten durch gelernte Verhaltensmuster und auf der letzten durch reflektierte, zielgerichtete bewußte Kooperation gesteuert wird, eine vermittelnde Position ein. Imitation, Suggestion, Ansteckung (contagion) und "spontaneous union in common experience and action" (S. 824) sind Prozesse, die die zweite Ebene charakterisieren. Baldwin (1911) beschreibt auch historisch tradierte Bewußtseinsinhalte. Danach lernt das Kind durch Imitation nicht nur wie Dinge getan werden und was sicher und gesund ist, sondern es "actually acquires the stored up riches of the social movements of history" (S. 21).

Die Versuche, das Verhalten der Soldaten und der Zivilbevölkerung anhand massenpsychologischer Annahmen zu analysieren und die vorhandenen Vorstellungen und Überzeugungen nicht nur als Ausdruck individueller Einstellungen, sondern auch als Ergebnis historisch tradiertes, kollektiver Bewußtseinsinhalte zu betrachten, spiegelt somit die damaligen sozialpsychologischen Vorstellungen wider. Auch die Forderung, die durch den Krieg hervorgerufenen Probleme und Veränderungen im Sozialverhalten mit Hilfe sozialpsychologischer Untersuchungen zu analysieren, entsprach der damaligen Auffassung von einer Sozialpsychologie als angewandter Wissenschaften. Schon im 19. Jahrhundert gibt es Beispiele, besonders im Bereich der Kriminologie, aber auch der Politik, für den Versuch psychologisches Wissen auf die gesellschaftliche und politische Praxis anzuwenden. Ausdruck der Suche nach Anwendungsgebieten für die Sozialpsychologie ist zum Beispiel um 1900 das Erscheinen mehrerer Veröffentlichungen zur Einschätzung des Wahrheitsgehalts von Zeugenaussagen. Die Bedeutung der Kriminologie zeigt sich auch darin, daß im "Psychological Index" in der Unterkategorie *Criminology* zwischen 1894 und 1898 ein Anteil von 3 bis 4 Prozent der Veröffentlichungen dokumentiert ist, der dann auf durchschnittlich 2 Prozent absinkt. Es fehlten aber sowohl standardisierte empirische Methoden zur Untersuchung von Gruppenprozessen als auch der konkrete Bezug zu einem Praxisfeld. Somit gab es zu Beginn des Ersten Weltkrieges in der Sozialpsychologie keine konkreten, in der Praxis erprobten Techniken und Verfahren, wie sie in der Pädagogischen Psychologie oder in der Psychotechnik zur Diagnostik von Fähigkeiten entwickelt worden waren. Die ersten Versuche der Operationalisierung und empirischen Überprüfung sozialpsychologischer Konstrukte wie zum Beispiel der Suggestibilität hatten gerade erst begonnen (Moede, 1920; vgl. Haines & Vaughan, 1979). Der Erste Weltkrieg wurde als ein für die Sozialpsychologie wichtiges Forschungs- und Erprobungsfeld begrüßt, wobei die Mängel der zur Verfügung stehenden Methoden, die lediglich die Untersuchung einzelner Variablen individuellen Verhaltens unter konkret determinierten Bedingungen erlaubten und

nicht die Analyse kollektiver Prozesse, den damaligen Psychologen durchaus bewußt waren. So beklagte Lewin (1917) das Fehlen valider Methoden zur Untersuchung von Massenphänomenen und Hall (1919) stellte fest, daß der Krieg die Beschränktheit der Introspektion gezeigt hätte. Daraus erklärt sich auch, daß einige Abhandlungen zum Ersten Weltkrieg von Autoren wie Wundt (1915) oder Baldwin (1915) eher politische Stellungnahmen zum als sozialpsychologische Analysen des Ersten Weltkrieges sind. In diesem Sinne hat der weitere Verlauf der Sozialpsychologie Dewey (1917) Recht gegeben, der feststellte "but if the history of human achievement in knowledge proves anything, it is that the all-decisive discovery is that of an effective and fruitful method" und mit der Einführung der experimentellen Methode, die im Einklang sei mit den Interessen der Sozialpsychologie nach Kontrolle und Zukunftsgestaltung, diese Forderung realisiert sah (S. 274 f.). Diese auf die Analyse des konkreten, individuellen und rationalen Verhaltens ausgerichteten experimentellen Methoden eigneten sich aber nicht zur Untersuchung der wesentlich auch auf Emotionen beruhenden psychologischen Prozesse, die für den massenpsychologischen Ansatz konstitutiv sind, wie Suggestion, Ansteckung (contagion), Imitation oder Kollektivbewußtsein.

Ein weiterer Faktor, der mit dazu beigetragen haben mochte, daß die Untersuchung kollektiver Bewußtseinsinhalte nicht Thema weiterer sozialpsychologischer Untersuchungen war, war das weitgehende Verschwinden des Konzeptes Bewußtsein aus der psychologischen Terminologie. Der aus der philosophischen Tradition stammende Begriff spielte, wie auch an dem Kategoriensystem im "Psychological Index" abzulesen ist, um die Jahrhundertwende als Ort der Verbindung von Leib und Seele, von physiologischen und psychologischen Prozessen eine wichtige Rolle. Aufgabe der Psychologie sollte die Analyse sowohl der physiologischen Beschaffenheit des Bewußtseins wie auch der das Bewußtsein konstituierenden kulturhistorischen (Wundt, 1912) oder der soziokulturellen (Mead, 1909) Bedingungen sein. Indem im

Zuge der inhaltlichen Emanzipation der Psychologie von der Philosophie das Bewußtseinskonzept weitgehend aufgegeben wurde und an seine Stelle Konzepte wie soziale Wahrnehmungen und Einstellungen traten, verschwanden auch Begriffe wie Kollektivbewußtsein oder historisch tradierte Bewußtseinsinhalte aus der Psychologie. Die Sozialpsychologie konstituierte sich als psychologische Subdisziplin erfolgreich über den individuellen Ansatz und widmete sich vorrangig den besonders PolitikerInnen und PolitologInnen interessierenden Fragestellungen nach der Wirkung von Propaganda und der Entstehung und Veränderung politischer Einstellungen.

Wie wir oben beschrieben haben, sind Ergebnisse aus der experimentellen Analyse des individuellen Sozialverhaltens in einigen Bereichen der internationalen Politik erfolgreich angewandt worden (vgl. S. 23). Für die Erklärung von Kriegsursachen und der Entwicklung von Friedensstrategien dagegen sind sie nur begrenzt tauglich und führen leicht zum Psychologismus. Die Schwächen dieses Ansatzes werden deutlich, wenn es zum Beispiel darum geht die oft beobachteten raschen Meinungsumschwünge in der Bevölkerung, die Widersprüche zwischen Einstellungen und tatsächlichem Verhalten, Ursachen von Gewalt und Gewaltbereitschaft oder die ambivalenten Haltungen gegenüber dem Militärdienst zu erklären. Diese Phänomene können mit den auf das Individuum hin zentrierten sozialpsychologischen Konzepten wie Einstellungen, soziale Wahrnehmungen und Vorurteile allein nicht beschrieben werden. Denn hier spielen zum Beispiel Emotionen und historisch tradierte und sozial konstruierte kollektive Vorstellungen, von sozialen Normen bis hin zu Mythen, eine wichtige Rolle. Gehen Kritiker der Massenpsychologie davon aus, daß kollektive Phänomene nichts anderes sind als die Summe individuellen Verhaltens (Hofstätter, 1957; McPhail, 1991; Sodhi, 1958), so zeigen friedenspsychologische Untersuchungen, daß viele im Zusammenhang mit Frieden und Krieg stehende psychische Prozesse nicht auf individuelle Verhaltensweisen reduziert werden können und vielmehr die Annahme einer kollektiven psychischen Realität

nahelegen. Das Scheitern der massenpsychologischen Ansätze bei der Analyse psychologischer Auswirkungen des Ersten Weltkrieges lag daher primär in ihren theoretischen Schwächen und methodischen Mängeln und weniger darin, daß ihre Grundannahme nämlich kollektive Prozesse zum Gegenstand psychologischer Untersuchungen zu machen, grundsätzlich falsch gewesen wäre.

Wirkte sich die praktische Anwendung psychologischer Techniken im Militär positiv auf die weitere Entwicklung der angewandten Psychologie aus und können die Untersuchungen im Bereich der Entwicklungs- und Kinderpsychologie oder Pädagogischen Psychologie als Teil des kontinuierlichen Wachstums dieser Fachgebiete angesehen werden, so dürften die sozialpsychologischen Arbeiten eher die Weiterentwicklung der vor dem Ersten Weltkrieg diskutierten sozialpsychologischen Ansätze verhindert haben. Das weitgehend auf die Heterogenität und geringe Konsolidierung der Sozialpsychologie zurückzuführende Scheitern der sozialpsychologischen Analysen des Kriegsgeschehens, mag langfristig dazu beigetragen haben, sozialpsychologische Konzeptionen, die neben der individuellen auch eine kollektive psychische Realität annehmen, bis zum heutigen Tag zu diskreditieren. Darin mag auch ein Grund dafür liegen, daß zum Beispiel frühe sozialkognitive Ansätze wie die von James Baldwin oder George Herbert Mead in der Psychologie kaum eine Rolle spielen. Auch die Wundt'sche Konzeption der Völkerpsychologie erfuhr, nicht zuletzt aufgrund der psychologischen Kriegspublizistik, eine Umdefinition vom "Volk als Kulturtatsache zum Volk als Naturtatsache" (Scheerer, 1989, S.15). Was zu einer Aufspaltung in eine durch ihre Unterordnung unter die politischen Ziele des deutschen Faschismus sich selbst diskreditierende Rassenpsychologie und eine Sozialpsychologie führte, deren Individualisierung des Sozialen einherging mit einer Desozialisierung des Individuums (Graumann, 1986).

Sicher haben auch noch viele andere Faktoren zu dieser Entwicklung beigetragen, wie zum Beispiel die unterschied-

lichen nationalen Entwicklungen. So dürfte die Abnahme der Bedeutung der romanischen Länder, die immer stärkere nationale Begrenztheit der deutschen Psychologie und die zunehmende Führungsrolle der USA für das Verschwinden dieser Ansätze ebenfalls eine wichtige Rolle gespielt haben. Wobei noch geklärt werden müßte, inwieweit diese Entwicklungen die Ursache oder die Folge des Erfolges der individuellen sozialpsychologischen Ansätze waren. Ein weiterer Einflußfaktor war die weitgehend voneinander getrennte Entwicklung der Soziologie und der Psychologie, die dazu führte, daß sich die Sozialpsychologie zweidisziplinär entwickelte, einmal als soziologische Sozialpsychologie, die sich mit der Untersuchung der interindividuellen Prozesse und Strukturen unter Ausklammerung der intraindividuellen befaßte, und zum anderen als psychologische Sozialpsychologie, die sich vorrangig auf die Analyse individueller Merkmale wie Eigenschaften oder Vorurteile und das Sozialverhalten einzelner Individuen konzentrierte, wobei ein Austausch zwischen diesen beiden Entwicklungssträngen praktisch nicht stattfand (Loy, 1976).

Diese Entwicklung der Psychologie und insbesondere der Sozialpsychologie war für die psychologische Forschung über Möglichkeiten einer Friedenspolitik und über Kriegsursachen nur bedingt förderlich. Die Konstituierung der Sozialpsychologie als psychologische Subdisziplin ausschließlich über den individuellen Ansatz führte dazu, daß in der Psychologie seit den 30er Jahren politische Überzeugungen und politisches Verhalten primär als individuelle, kognitive Merkmale und Prozesse analysiert werden. Diejenigen psychologischen Konzepte dagegen, die die für die Friedens- und Kriegsproblematik ebenfalls relevanten psychischen Prozesse wie kollektives und irrationales Verhalten, die Entstehung kollektiver Vorstellungen oder die Tradierung historisch-kultureller Bewußtseinsinhalte analysieren, wurden nicht weiterentwickelt und Begriffe wie Masse, Kollektivbewußtsein oder Mythen kommen in der friedenspsychologischen Literatur nur noch selten vor (Müller-Brettel, 1993a). Da Krieg aber nicht nur ein individuelles,

sondern wesentlich ein kollektives Phänomen ist, können Untersuchungen, die ausschließlich auf individuellen Ansätzen beruhen, notwendigerweise nur begrenzt die psychologischen Bedingungen von Frieden und Krieg erhellen. Inwieweit heutige Entwicklungen in der Sozialpsychologie, in der der akulturelle und ahistorische individuelle Ansatz zunehmend kritisiert wird, auch für die Friedenspsychologie neue Chancen eröffnen, müssen weitere Untersuchungen klären. Jedenfalls gibt es heute Ansätze, die die Analyse des komplexen Prozesses der subjektiven Konstruktion der sozialen Realität auf der einen und die Adaption dieser Realität durch die subjektive Tätigkeit auf der anderen Seite ermöglichen und damit eine Verbindung zwischen intraindividuellen psychologischen und interindividuellen soziologischen Phänomenen herzustellen versuchen (Billig, 1991; Bösch, 1991; Gergen, 1991; Harré, 1993; Jahoda, 1992; Sozialer Konstruktivismus, 1992). In diesem Zusammenhang werden auch die im Ersten Weltkrieg relevanten massenpsychologischen Ansätze, sowie Konzeptionen wie Mythen und Kollektivbewußtsein unter neuen Gesichtspunkten diskutiert (Graumann & Moscovici, 1986) und Methoden entwickelt, die eine empirische Analyse dieser historischen kollektiven Prozesse ermöglichen (Galliker, 1993a). Im folgenden soll anhand einiger Probleme friedenspsychologischer Forschung diskutiert werden, inwieweit diese neueren sozial- und entwicklungspsychologischen Ansätze andere Zugänge zu den mit Frieden und Krieg im Zusammenhang stehenden psychischen Zustände und Prozesse ermöglichen.

8. 100 JAHRE PSYCHOLOGISCHE FORSCHUNG ZU FRIEDEN UND KRIEG:
BILANZ UND AUSBLICK

Die Bedeutung subjektiver Faktoren für die Schaffung und Erhaltung von Frieden und damit die Relevanz der Psychologie für die Friedensforschung wird weder von PolitikerInnen, FriedensforscherInnen noch von PsychologInnen bestritten. Dennoch ist Friedenspsychologie kein fester Bestandteil des Lehr- und Forschungskanons an Universitäten oder in der außeruniversitären Forschung geworden. Auch in der Friedensforschung spielt die Psychologie bis heute eine untergeordnete Rolle. Wie ist der Widerspruch zwischen der Bedeutung, die sowohl von der Politik wie auch von der Friedensforschung "menschlichen" Faktoren bei der Stiftung und Erhaltung von Frieden und der Entstehung von Kriegen zugeschrieben wird, und der Spärlichkeit der Ressourcen, die für die Erforschung dieser Faktoren eingesetzt werden, zu erklären? Warum wurde die Politik, insbesondere die Friedenspolitik, nicht wie zum Beispiel die Schule, der Betrieb oder das Militär zu einem wichtigen Anwendungsgebiet der Psychologie? Da zu dieser Entwicklung nicht nur wissenschaftsexterne Faktoren, wie zum Beispiel die periphere Bedeutung der Friedensforschung generell, sondern auch wissenschaftsinterne Faktoren beigetragen haben, soll in dem letzten Kapitel der Frage nachgegangen werden, inwiefern die vorherrschenden Paradigmen der Psychologie, insbesondere der Sozialpsychologie, für die Friedenspsychologie förderlich bzw. hemmend waren und inwieweit alternative theoretische und methodische Ansätze andere Zugänge zur Psychologie von Frieden und Krieg ermöglichen.

Aufgaben einer Friedenspsychologie und die vorherrschenden Paradigmen der Sozialpsychologie

In der friedenspsychologischen Forschung lassen sich grob drei Gruppen von Untersuchungen unterscheiden (vgl. S. 22): erstens die Analyse intraindividuelle Merkmale wie politische Einstellungen, Vorurteile, politische Motivationen

und politisches Verhalten, zweitens die Analyse interindividueller Interaktionen wie die Kommunizierung von Ideologien, das Sozialverhalten in internationalen Beziehungen, sowie die Gruppendynamik in Verhandlungs- und Entscheidungssituationen und Formen der Konfliktbewältigung und drittens die Analyse des Zusammenwirkens individueller und gesellschaftlicher Faktoren im Hinblick auf die Anwendung von Gewalt, die Wehrbereitschaft und die Sozialisation pazifistischen oder bellingerenten Verhaltens. Die Mehrzahl friedenspsychologischer Untersuchungen gehört den ersten beiden Gruppen an, wobei rein quantitativ die Untersuchungen über politische Einstellungen den größten Teil ausmachen. Dies entspricht der oben beschriebenen Entwicklung der Psychologie im allgemeinen und der Sozialpsychologie im besonderen als der Wissenschaft von dem primär durch biologische und psychologische Merkmale und weniger durch kulturelle und historische Prozesse bestimmten Individuum (vgl. S. 141).

Ungeachtet der Tatsache, daß es in der Psychologie eine Vielzahl unterschiedlicher Entwicklungen gibt, die wiederum viele verschiedene Facetten psychologischer Forschung und Praxis hervorbrachten, die sich nacheinander, nebeneinander, zueinander oder gegeneinander entwickeln, sollen einige allgemeine Tendenzen der bis zu Beginn der 80er Jahre vorherrschenden sozialpsychologischen Ansätze, der für die Friedenspsychologie zentralen Subdisziplin, beschrieben werden. Nach Gergen (1984) sind dafür folgende Merkmale charakteristisch "emphasis on synchronic forms of explanation, temporally delimited ranges of events and immutable patterns" (S. 29). Das heißt, ausgehend von einem mechanischen Weltbild, das sich besonders in dem S-R Modell des Behaviorismus manifestierte, aber auch durch die kognitive Wende der 50er Jahre letztlich nicht überwunden wurde (Holzkamp, 1989), wird erstens der Mensch in Analogie zu einer Maschine als Individuum untersucht, in dem "lie inert, structured entities, mechanisms or potentials that remain dormant until the onset of environmental stimulation" (Gergen, 1984, S. 5). Zweitens wird in Analogie zur

naturwissenschaftlichen Forschung, das menschliche Verhalten in möglichst kleinen Einheiten analysiert und das Sozialverhalten als eine räumlich und zeitlich eng begrenzte und in sich stabile Entität untersucht. So geht der Großteil sozialpsychologischer Experimente von der Annahme aus, "that knowledge of the whole could be gradually constructed as isolated units were laid bare via experimental elucidation" (ebda. S. 9). Drittens geht die Sozialpsychologie von der Unabhängigkeit des Sozialverhaltens vom historischen Zeitpunkt aus, wodurch "the discipline has been systematically enticed into unwarranted transhistorical generalization" (ebda. S. 13). Für diese generelle Ahistorizität, die nicht nur für die Sozialpsychologie, sondern für die Psychologie im allgemeinen gilt, hat unter anderem eine Rolle gespielt, daß die "Wahlverwandtschaft" zwischen Psychologie und Anthropologie und Geschichtswissenschaft seit den 20er Jahren nach und nach aufgegeben wurde zugunsten der Verfestigung der "Wahlverwandtschaft" mit den Naturwissenschaften, insbesondere der Physiologie und in neuerer Zeit der Neurologie. Denn allgemein "gilt, daß bestehende Wahlverwandtschaften den intellektuellen Horizont der psychologischen Forscher prägen, und daß daher ein Wechsel der Wahlverwandtschaften auch eine Umstrukturierung des intellektuellen Horizonts" impliziert (Staeuble, 1991, S. 38). Ein viertes Merkmal besteht in der weitgehenden Ausklammerung der Emotionen innerhalb der sozialpsychologischen Forschung. Besonders die kognitive Orientierung der experimentellen Sozialpsychologie versperrt den Blick für die Bedeutung emotionaler Faktoren für das Verhalten und Handeln in sozialen und politischen Zusammenhängen (vgl. Wallbott, 1991).

Da Frieden und Krieg nicht Merkmale von Individuen, sondern gesellschaftliche Prozesse, also primär kollektive nicht individuelle Phänomene sind, sind Untersuchungen über Angst, Aggressivität, politische Einstellungen oder Vorurteile für die Erklärung der psychologischen Bedingungen von Friedensfähigkeit, Kriegsmotivation und Kriegsbereit-

schaft nur von begrenztem Wert, da Faktoren wie Rituale, Kollektivbewußtsein, kulturelle Eigenheiten, Symbole und Mythen von mindestens ebenso entscheidender Bedeutung sind wie individuelle Merkmale. Die Reduzierung der sozialpsychologischen Forschung auf die Analyse des zeitlich und räumlich begrenzten und kognitiv bestimmten Sozialverhaltens von einzelnen Individuen hatte zur Folge, daß viele der für die Friedens- und Kriegsproblematik relevanten psychischen Prozesse wie kollektives und irrationales Verhalten, die Entstehung kollektiver Vorstellungen, die Tradierung historisch-kultureller Bewußtseinsinhalte, die Widersprüche zwischen der generellen Ablehnung von Kriegen und der nur selten praktizierten Wehrdienstverweigerung, oder zwischen politischen Einstellungen und politischem Verhalten, sowie die strukturellen Unterschiede zwischen dem individuellen Sozialverhalten und den sozialen Prozessen auf der gesellschaftlichen Ebene weder in der Sozialpsychologie noch in der Politischen Psychologie untersucht werden. Dies bedeutet für die Friedenspsychologie, daß sie für die Klärung dieser Probleme nicht auf vorhandene Ergebnisse sozialpsychologischer Forschung zurückgreifen kann.

Umgekehrt dürfte, wie wir oben anhand des Verschwindens massenpsychologischer Ansätze diskutierten (vgl. 139 ff.), auch die Entwicklung der Sozialpsychologie und Politischen Psychologie selbst nicht unabhängig von der Entwicklung der Behandlung der Friedens- und Kriegsproblematik innerhalb der Psychologie gewesen sein. Es ist durchaus denkbar, daß sich die Psychologie insgesamt oder zum mindesten die Sozialpsychologie und die Politische Psychologie anders entwickelt hätten, wenn die Analyse der psychischen Bedingungen gesellschaftlicher Prozesse wie Frieden und Krieg ein Schwerpunkt psychologischer Forschung gewesen wäre. Diese These kann hier nicht überprüft werden, wir können nur feststellen, daß mit Hilfe der Analyse individuellen Verhaltens in konkreten, räumlich und zeitlich begrenzten Situationen nur ein Teilbereich friedenspsychologischer Probleme erfolgreich untersucht werden kann und auch die

Anwendung der Ergebnisse friedenspsychologischer Forschung in der politischen Praxis auf Teilbereiche wie Konfliktregulierungen auf der diplomatischen Ebene (vgl. S. 23) oder auf die Militärpsychologie (vgl. S. 126 ff.) beschränkt bleibt.

Befragungen über politische Einstellungen zum Beispiel, die rein quantitativ bis in die 80er Jahre hinein den Hauptanteil an allen empirischen Untersuchungen ausmachen, tragen wenig zur Aufklärung weder über deren Genese noch über deren Zusammenhang mit Überzeugungssystemen und politischer Handlungsbereitschaft bei. Insgesamt besitzen diese Ergebnisse eine geringe Reliabilität und Validität: politische Einstellungen können sich unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen innerhalb kürzester Zeit verändern (vgl. S. 36), wogegen sie unter anderen Bedingungen gegenüber intendierten Veränderungen resistent sind (vgl. S. 51). Was die Validität betrifft, können hinter gleichen Einstellungen sehr unterschiedliche Überzeugungen und Haltungen stehen, denn das Einstellungskonzept läßt keine Unterscheidung zwischen Wissensstrukturen und Tiefenstrukturen der Wirklichkeitsdeutung zu, wobei erstere gespeichertes Wissen repräsentieren und leicht erworben und verändert werden können, aber für die Adaption und Bewältigung konkreter Lebenssituationen eine geringere Bedeutung haben als die Tiefenstrukturen, die langfristig erworben werden und sich kaum verändern, (vgl. Oser & Gmünder, 1992, S. 41 f.). Wie wichtig eine solche Unterscheidung gerade für die Analyse des politischen Bewußtseins ist, läßt sich an vielen Beispielen aufzeigen. So stehen bei der Frage der Abschaffung nationaler Armeen die Tiefenstrukturen, wie zum Beispiel die Überzeugung, das Militär sei Garant individueller Sicherheit, in deutlichem Widerspruch zu den Wissensstrukturen, wie zum Beispiel der Kenntnisse über die Gefährdung der Zivilbevölkerung in jedem heutigen Krieg (vgl. S. 81 ff.). Ferner können Einstellungen nicht mit Verhaltensdispositionen gleichgesetzt werden und die Prognose politischen Verhaltens aufgrund gemessener Einstellungen ist nur selten verläßlich möglich. Denn das

konkrete politische Verhalten hängt, wie etliche hermeneutisch angelegte Studien aus der Friedenspsychologie zeigen (vgl. S. 42), von einer Reihe anderer biographischer, psychodynamischer und situativer Bedingungen ab, die mit den üblichen Befragungsmethoden nicht erfaßt werden (Blumer, 1956; Markard, 1984).

Ein weiteres Problem ist die oben beschriebene Vernachlässigung emotionaler Faktoren in der kognitivistisch orientierten Sozialpsychologie. Emotionen werden im Zusammenhang mit sozialem und politischem Verhalten bisher kaum untersucht und sowohl Aggression wie auch Angst sind bis heute wenig operationalisierte und differenzierte Konzepte mit denen zum Teil sehr unterschiedliche psychische Zustände beschrieben werden. So wird zum Beispiel weder zwischen Aggression und Gewalt noch zwischen den verschiedenen Formen von Aggression unterschieden (vgl. S. 86). Ähnlich wird nicht differenziert zwischen Angst als normaler gesunder Reaktion auf Bedrohung, Angst als Verzweiflung weil zum Beispiel ein kritisches Lebensereignis nicht bewältigt wird und Angst als neurotischem Zustand (vgl. S. 53 f.). Ebenfalls weitgehend ungeklärt bleibt die Genese von Aggression und Angst, sowie deren konkrete Bedeutung für das gesellschaftliche Bewußtsein und politische Verhalten. Im Unterschied zu der im Alltagsbewußtsein oft vorhandenen Meinung, daß Aggressionen eine wichtige Rolle bei der Erforschung psychologischer Bedingungen von Kriegen spielen, deuten die Ergebnisse friedenspsychologischer Untersuchungen darauf hin, daß hohe individuelle Aggressivität weder für die Motivation und die Kampftauglichkeit von Soldaten, noch für bellizistische Einstellungen oder kriegstreiberisches Verhalten eine wichtige Voraussetzung ist. Im Unterschied dazu wird Angst in vielen Untersuchungen über Kriegsursachen, sowie Kriegsauswirkungen und Kriegsbedrohungen als wichtiger Faktor identifiziert.

Insgesamt lassen sich die mit Frieden und Krieg zusammenhängenden Probleme weder auf die Analyse räumlich oder

zeitlich eng begrenzter noch rein kognitiv gesteuerter Ereignisse und Prozesse reduzieren. Für die Analyse der subjektiven Faktoren von Frieden und Krieg ist ein Untersuchungsansatz notwendig, der es erlaubt, die psychologischen Prozesse an der Gelenkstelle zwischen Individuum und Gesellschaft zu erfassen. Das heißt es ist eine psychologische Theorie erforderlich, die das Zusammenwirken von individuellen und sozialen Prozessen analysiert mit dem Ziel sowohl die Beziehungen zwischen Individuen, wie auch die Beziehungen zwischen Individuen und gesellschaftlichen Prozessen, Institutionen, Normen, Ideologien und Gegenständen, in denen sich die kulturelle Geschichte tradiert und materialisiert, zu erklären. Das Problem besteht also darin, einen Ansatz zu finden, der erstens an der Gelenkstelle zwischen Individuum und Gesellschaft ansetzt und zweitens eine Analyse des Verhältnisses von Individuellem und Sozialem in größeren räumlichen und zeitlichen Zusammenhängen erlaubt.

Ein Ansatz, der versucht, einen Zusammenhang herzustellen zwischen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungen, ist die Psychoanalyse, indem gesellschaftliche Phänomene mit Hilfe der in der individuellen Entwicklung festgestellten psychodynamischen Prozesse interpretiert werden. Solche Analogien haben eine gewisse Beliebtheit, wie zum Beispiel die Erklärung der Faszination von Bomben mit ihrer Phallussymbolik oder ihrer Funktion als Babyersatz für den gebärunfähigen Mann (Easlea, 1986) und können höchstens heuristischen Wert haben, nicht aber Kausalbeziehungen zwischen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungen beschreiben. Da die Herstellung von kausalen Zusammenhängen zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Merkmalen individuellen Verhaltens leicht zum Psychologismus führt (vgl. S. 13 ff.), sind hier psychologistische Erklärungen häufig. Zudem wird durch die Übertragung individueller Entwicklungsmechanismen auf gesellschaftliche Prozesse auch hier das Soziale individualisiert und die in anderen sozialpsychologischen Ansätzen festgestellte Individuum-zentriertheit (vgl. S. 141) nicht überwunden.

In eine andere Richtung weisen friedenspsychologischen Untersuchungen aus den 80er Jahren, die versuchen dieses Problem mit Hilfe hermeneutischer Ansätze zu lösen. Ihr Anliegen ist es, in biographischen Fallstudien die gegenseitige Durchdringung von subjektiver Erfahrung und politisch-gesellschaftlichen Prozessen zu erfassen (vgl. S. 42). Abgesehen davon, daß hier wie bei allen Einzelfallstudien das Problem der Generalisierung der Ergebnisse besteht, kann der biographische Ansatz ebensowenig wie das sozialpsychologische Experiment "Veränderungswissen im Hinblick auf gesellschaftliche Konfliktlagen bereitstellen" (Billmann-Mahecha, 1993, S. 12), das heißt, sie können Motive und Beweggründe politischen Verhaltens nachträglich erklären, jedoch nicht generelle Entwicklungsmechanismen beschreiben, die eine Prognose zukünftigen politischen Verhaltens ermöglichen. Ein Ansatz, der sowohl allgemeine Entwicklungsmechanismen beschreibt wie auch die individuelle Entwicklung als Ergebnis der Interaktion des Individuums mit seiner soziokulturellen Umwelt begreift, ist der psychogenetische Ansatz von Piaget und seine Weiterentwicklung durch die konstruktivistische Entwicklungspsychologie (Edelstein & Hoppe-Graff, 1993) und durch den handlungstheoretischen Ansatz in der Kulturpsychologie (Boesch, 1991). Im folgenden soll daher diskutiert werden, welchen Beitrag diese Ansätze zur Klärung der psychischen Bedingungen von Frieden und Krieg leisten könnten.

Konstruktivistische Entwicklungspsychologie und Kulturpsychologie als theoretische Grundlage einer Friedenspsychologie

In der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie steht nicht das Verhalten des Individuums, sondern die Struktur und Mechanik der durch die subjektive Tätigkeit vermittelten Relation zwischen Individuum und Gesellschaft, Subjekt und Objekt, Innen und Außen im Mittelpunkt. Dieser Interaktionsprozeß vollzieht sich einmal als Adaption des Subjekts an die außerhalb von ihm liegende Objekt- und

Personenwelt und zum anderen als permanente Re-Konstruktion und Ko-Konstruktion dieser Objekt- und Personenwelt durch die subjektive Tätigkeit. Individuelle Entwicklung ist somit nicht nur Adaption, sondern auch gleichzeitig immer Konstruktion. In der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt wird diese im Prozeß der Akkomodation und Assimilation zugleich adaptiert und konstruiert. Entsprechend ist bei einer Analyse des Adaptions- und Konstruktionsprozesses nicht die Reizqualität des Objekts für das Subjekt, sondern der durch das Verhältnis zwischen ihnen konstituierte Handlungszusammenhang das entscheidende Moment. Dabei verleiht der "Handlungskontext ... dem Gegenstand seine Bedeutung und definiert die Art der Erkenntnis, die an ihm gewonnen wird" (Edelstein, 1993, S. 95).

Wie kann nun der Handlungskontext bestimmt werden, in dem Erfahrung mit Frieden und Krieg erworben wird? Die Adaption gesellschaftlicher Prozesse wie Frieden und Krieg steht vor dem Problem, daß sie nur auf der individuellen Ebene stattfinden kann, die betreffenden Prozesse selbst aber auf der gesellschaftlichen Ebene angesiedelt sind und sich deren Gesetzmässigkeiten und Strukturen nur partiell, verzerrt und diskontinuierlich auf der individuellen Ebene widerspiegeln. Die Gesetzmässigkeiten der außerhalb der konkreten individuellen Erfahrung liegenden gesellschaftlichen Prozesse können somit, ebenso wie diejenigen physikalischer oder biologischer Prozesse, die der konkreten Wahrnehmung nicht zugänglich sind, nur abstrakt, auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse, in ihrer Gesamtheit verstanden werden. In Bezug auf die mit Frieden und Krieg zusammenhängenden Prozesse und Gesetzmässigkeiten besteht zusätzlich die Schwierigkeit, daß die Friedensforschung erst am Anfang steht und daß selbst das wenige vorhandene Wissen kaum allgemein bekannt ist. Daher kann hier nicht oder nur in Ausnahmefällen, wie dies bei vielen wissenschaftlich erforschten Naturgesetzen der Fall ist, Wissen über diese Prozesse durch die soziale Interaktion mit anderen Personen wie zum Beispiel Eltern oder LehrerInnen erworben werden, da auch diese in der Regel keine Kenntnisse über diese

Prozesse besitzen. Auch die Medien, die für gesellschaftliche Ereignisse und Prozesse zentralen Informationsquellen, vermitteln wie zum Beispiel Medienanalysen über den Golfkrieg zeigen (Sommer, 1991; Kempf, 1991) nicht erkenntnisleitendes Wissen, sondern führen durch die spezifische Form der Berichterstattung eher zu einem generellen Skeptizismus und zur Erkenntnisabstinenz, was von Reimann und Kempf (1992) als Demoralisierungssyndrom bezeichnet wird. Das heißt die Adaption der mit Frieden und Krieg zusammenhängenden Prozesse und Gesetzmäßigkeiten anhand konkreter Erfahrungen ist dadurch eingeschränkt, daß Individuen immer nur mit einzelnen Segmenten dieser Prozesse, das heißt mit einzelnen Ereignissen, Auswirkungen oder Berichten von Frieden und Krieg in Berührung kommen wie zum Beispiel mit dem Appell der Göttinger 18, mit Demonstrationen gegen die Mittelstreckenraketen, mit der Einberufung zum Militärdienst, mit einzelnen Kriegsfolgen, oder mit Darstellungen in den Medien über Friedensverhandlungen, Abrüstungsmaßnahmen oder Kriegsereignisse.

In Termini der Akkomodation und Assimilation ausgedrückt, bedeutet dies, daß zum einen eine Akkomodation der in der individuellen Entwicklung erworbenen Schemata zum Beispiel von Konflikt an die internationale Konflikte charakterisierenden Merkmale nicht gelingt, da in der Regel weder eine direkte noch durch andere Personen vermittelte Auseinandersetzung mit diesen auf der politischen Ebene stattfindenden gesellschaftlichen Prozessen möglich ist. Zum anderen ist auch eine Assimilation dieser gesellschaftlichen Prozesse an die in der individuellen Interaktion erworbenen Schemata aufgrund der strukturellen Unterschiede zwischen dem individuellen Verhalten und den gesellschaftlichen Prozessen nur begrenzt möglich und führt meist zu den oben kritisierten psychologischen Fehlinterpretationen. Dabei können durchaus kreative und plausible Erklärungen entstehen, wie psychoanalytische Interpretationen von Kriegsursachen zeigen, die aber oft wenig mit den realen Prozessen selbst zu tun haben. Das von Reimann und Kempf (1992) beschriebene Demoralisierungssyndrom könnte

demnach, ebenso wie die im Alltag häufig zu beobachtende Hilflosigkeit oder Abwehr, wenn es um die Diskussion dieser Themen geht, als Folge des Mißlingens von Assimilation und Akkomodation und der damit verbundenen Disäquilibration interpretiert werden.

Artefakte und Symbole

Die mit Frieden und Krieg im Zusammenhang stehenden Prozesse und Zustände sind in starkem Maße durch kollektive und kulturell tradierte Handlungszusammenhänge bestimmt. Der konkrete Alltag bietet kaum Gelegenheiten, in denen diese Prozesse konkret erfahren werden können. Die Adaption dieser Prozesse muß sich daher auf indirekte Erfahrungen stützen. Eine Möglichkeit der Adaption gesellschaftlicher Prozesse ist ihre Rekonstruktion anhand von Spuren, die diese in materiellen und ideellen Artefakten, mit denen die Individuen im Alltag konfrontiert werden, hinterlassen. Diese können den Individuen in Form von diskursiv kommunizierten Vorstellungen wie Normen, Mythen, Geschichte, Traditionen und Werte oder in Form von materiellen Ergebnissen oder Objekten gegenüberreten wie Grenzziehungen zwischen Ländern, Denkmäler, Kunstgüter, Waffen und Werkzeuge. So finden wir in allen nichtpazifistischen Gesellschaften eine große Anzahl von Spuren vergangener Kriege, die in ideellen oder materiellen Artefakten substantiiert sind, das heißt, die kulturelle Strukturierung von Raum und Zeit in Bezug auf Frieden und Krieg ist keine pazifistische, sondern eine primär bellizistische. Ein Beispiel ist die immer noch vorherrschende Geschichtsschreibung, in der die Zeit durch Ereignisse wie Kriege und Schlachten strukturiert wird. Gleichzeitig verweisen eine stärkere Berücksichtigung sozialer, kultureller oder wissenschaftlicher Ereignisse in neueren Geschichtsbüchern auf die oben diskutierten gesellschaftlichen Veränderungen in der Bundesrepublik in Richtung auf eine stärkere Ablehnung von Militär und Krieg (vgl. S. 81 ff.). Die psychologische Bedeutung solcher Spuren wird nur selten thematisiert, wie in der neueren phänomenologischen Sozialpsychologie oder der Kulturpsychologie. So fordert Galliker (1993a) in Anlehnung an

Lang, daß die empirische Forschung bei der Analyse der "externen Seele", nämlich der in der Umwelt, in Objekten vergegenständlichten Gedanken, Handlungen und Tätigkeiten der Subjekte, ansetzen muß. Als Methode schlägt er eine realwissenschaftliche Analyse "der Produktion von Artefakten auf erweiterter Stufenfolge" (S. 70) vor. Ein Grund dafür, daß bisher der Zusammenhang zwischen kulturellen und psychischen Prozessen in der psychologischen Forschung kaum analysiert wurde, sieht Boesch (1988) in der Schwierigkeit, daß "das Konzept der Kultur ... sich nicht zu handlichen Operationalisierungen" eignet und das "Basis-Paradigma der unabhängigen und abhängigen Variablen" unbrauchbar wird (S. 246).

Inwieweit eine Analyse von Artefakten für die Friedenspsychologie fruchtbar sein kann muß letztlich die weitere Forschung zeigen, hier soll nur hypothetisch am Beispiel von Waffen diskutiert werden, wie die oben beschriebenen unterschiedlichen Interpretationen ihrer Bedeutung (vgl. S. 70 f.) anhand eines solchen Konzeptes aufgeklärt werden können, indem nicht die Reaktion von Individuen auf den Reiz 'Waffe' untersucht wird, sondern der Handlungszusammenhang, in dem Individuen und Waffen aufeinandertreffen. So ist der Handlungskontext im Militär, das heißt die Beziehung zwischen Soldat und Waffe, seit Jahrtausenden durch ihre Funktion bestimmt, nämlich dem Gegner Schaden zuzufügen und ihn meist durch Töten auszuschalten. Die Waffe ist damit quasi das Werkzeug des Soldaten, das er zur Ausübung seiner Tätigkeit, die häufig auch als "Kriegshandwerk" bezeichnet wird, benötigt. Die Funktion einer Waffe als Werkzeug erfährt der Soldat dadurch, daß er, wie in jedem anderen Handwerk auch, daran ausgebildet wird, ihre Wirkung kennen lernt, sich im Umgang mit ihr übt und sie in Stand hält. Zivilisten machen Erfahrungen mit militärischen Waffen in anderen Handlungskontexten. Der Handlungszusammenhang hier, also die Beziehung zwischen Zivilist und Waffe ist, mit Ausnahme von realen Kriegssituationen, eine abstrakte, denn Zivilisten können im Frieden in der Regel keine konkreten Erfahrungen

mit militärischen Waffen machen. Sowohl bei der Darstellung von Waffen in Denkmälern, Medien und in der politischen Diskussion, als auch bei ihrer zur Schauellung bei Truppenparaden oder an "Tagen der offenen Tür" erleben Zivilisten primär nicht den Werkzeugcharakter von Waffen, sondern die in ihnen substantiierten Bedeutungen wie die Erinnerung an vergangene siegreiche Kriege oder ihre Symbolik der Stärke, Macht und Männlichkeit. Diese Bedeutungen werden von Generation zu Generation tradiert. Sie sind ein wesentlicher Bestandteil unserer Kultur und damit auch individueller Sozialisationserfahrungen, wobei aber, dadurch daß die soziokulturelle Realität vom Individuum immer neu konstruiert wird, nie eine vollständige Übereinstimmung zwischen den im Adaptionsprozeß aufgebauten Schemata und den kollektiv tradierten Bedeutungen erreicht wird, es sich also jeweils um Neukonstruktionen und nicht wie bei Moscovici's *représentations sociales* um direkte Abbildungen kollektiver Bewußtseinsstrukturen handelt (Seiler & Claar, 1993, S. 117; Seiler & Hoppe-Graff, 1989). So werden beispielsweise durch "Assimilation und Akkomodation ... nicht nur die kognitiven Konstrukte, sondern (als kollektive Prozesse eines sozialen Verbandes) auch die Bedeutungen kulturell festgelegter Handlungen, Bilder und Zeichen" verändert, und Repräsentationen bestimmen nicht, sondern vermitteln "zwischen den kognitiven Aktivitäten des Individuums und den in der sozialen Interaktion konstituierten, kollektiven Deutungen" (Damerow, 1993, S. 211). Die symbolische Bedeutung, die ein bestimmter Gegenstand für ein Individuum hat, kann daher nicht, wie dies in psychoanalytisch orientierten Interpretationen häufig der Fall ist, mehr oder weniger assoziativ aus der Übereinstimmung zwischen den Gestaltmerkmalen des Objekts und denjenigen des Subjekts abgeleitet werden. Vielmehr muß jeweils konkret untersucht werden, welche der in einem Gegenstand substantiierten Tätigkeiten und Traditionen in dem jeweils konkreten Handlungszusammenhang für das Subjekt relevant sind und welche subjektiven Bedeutungen in die jeweilige Objektkonstruktion einfließen. So kann eine militärische Waffe sowohl symbolische Bedeutung wie auch

konkret funktionale Bedeutung besitzen, je nachdem in welchem Handlungskontext sich sowohl die mit Waffen zusammenhängenden Handlungsziele wie auch die in ihnen substantiierten kulturellen und historischen Bedeutungen realisieren. Somit ist nicht die Biologie, sondern vielmehr die Geschichte unser Schicksal. Das Scheitern vieler friedensengagierter Eltern und PädagogInnen in einer bestimmten Entwicklungsphase von Jungen das Kriegsspielen zu unterbinden, dürfte daher weniger an den männlichen Genen liegen, und auch nur bedingt auf die spezifische Psychodynamik der Mutter-Sohn-Beziehung zurückzuführen sein, sondern vielmehr damit zusammenhängen, daß aufgrund einer langen historischen Tradition in unserer Kultur Waffen und Kampf ein wesentlicher Faktor männlicher Identitätsbildung sind. Daher muß der Versuch Waffen, als die Träger dieser identitätsstiftenden Bedeutungen, aus dem Kinderzimmer zu verbannen solange scheitern, solange die identitätsbildende Funktion von Waffen selbst in unserer Gesellschaft nicht, zum Beispiel durch den Aufbau alternativer männlicher Identitäten, in Frage gestellt wird.

Eine umfassende realwissenschaftliche Untersuchung der inneren Struktur des Krieges ist die Analyse der Bedeutung der Zerstörung sowohl von Gebäuden und Kultur wie auch von Körpern durch Tod und Verwundung von Scarry (1992). Danach ist "Hauptzweck und Hauptresultat des Krieges ... die Zufügung von Schaden" (S. 96), wobei damit zwei Funktionen erfüllt werden, einmal bestimmt der jeweilige Umfang des Schadens, welches Volk und welche Überzeugungen als Verlierer dastehen und zum anderen erfährt das Ergebnis, das durch die erste Funktion herbeigeführt worden ist, durch den Schaden seine Substantiierung. Die "sichtbare und erfahrbare Veränderung, die durch Verwunden, Töten und Zerstören eintritt (besitzt) eine lebendige und zwingende Realität, weil sie ihren Ort im menschlichen Körper, dem ursprünglichen Ort der Realität, hat und weil es sich um eine 'extreme' sowie 'dauerhafte' Veränderung handelt" (ebda S. 182). Verwundete und Tote sind daher nicht ungewolltes Nebenprodukt eines Krieges, sondern das Ziel

selbst, weil das Ergebnis des Konfliktes, das heißt die veränderten Lebensgrundlagen einer Ethnie oder einer Nation, notwendigerweise in toten und verstümmelten Körpern objektiviert werden muß, damit es langfristig von allen akzeptiert werden kann. Denn "das Land, das verliert, muß einen Teil seines Selbstverständnisses einbüßen und sich als intaktes Gebilde neu denken, empfinden, verstehen und wahrnehmen ... als Gebilde, das nun einige der territorialen oder ideologischen Bestände, die es vormals besaß nicht mehr besitzt" (ebda S. 137). Gerade dadurch, daß es sich im Krieg nicht um einen interindividuellen Konflikt handelt, sondern um eine Neufestlegung von Grenzen zwischen zwei Kollektiven, und mindestens für das besiegte Kollektiv um eine Neudefinition, kommt dem Akt des Verwundens und Tötens im Kriege eine ausschlaggebende Bedeutung zu. Die besondere Bedeutung von Scarry's Arbeit für die Friedenspsychologie liegt darin, nicht nur die Relevanz materieller und ideeller Artefakte, sondern den menschlichen Körper selbst als Träger der "externen Seele" analysiert zu haben. Sie macht damit die "Zentralität des menschlichen Körpers", die in der "alltäglichen Darstellung des Krieges" meist aus dem Blickfeld gerät (ebda S. 119), wieder sichtbar. Denn auch in der Friedenspsychologie ist der Körper, wie in den meisten sozial- und naturwissenschaftlichen Untersuchungen, ausschließlich als Träger biologischer nicht aber sozialer und kultureller Bedeutungen und Funktionen analysiert worden.

Neben diesen materiellen Artefakten wie Waffen und Körper sind gesellschaftliche Prozesse auch in ideellen Artefakten wie Sagen, Märchen, juristischen und ethischen Normen, wissenschaftlichen Theorien, ästhetischen Regeln, Ideologien und Vorurteilen substantiiert. Ihre Bedeutung für die individuelle Entwicklung im allgemeinen und im Hinblick auf die mit Frieden und Krieg im Zusammenhang stehenden psychischen Prozesse im besonderen wurde bis jetzt mit wenigen Ausnahmen der Arbeiten über Mythen (Boesch, 1991; Frindte, Kliche, Moser & Schwarz 1990) kaum untersucht. Nach Boesch (1991) sind Mythen Grobformen gemeinsamen kulturellen

Denkens, sie stellen einen kulturellen Mechanismus dar um individuelle Erfahrungen in einer der Kultur angemessenen Art und Weise zu ordnen (S. 258). Mythen, meist nicht als Ganzes, sondern durch einzelne darin enthaltene Themen, den sogenannten Mythemen, vermitteln dem Kind Vorlagen oder Muster für seine Fantasmen, wobei sich Mytheme von Begriffen hinsichtlich ihrer normativen Elemente unterscheiden, indem Begriffe richtig und falsch, Mytheme dagegen gut und böse anzeigen. Fantasmen wiederum sind Grundmuster von Schemata, mit Hilfe derer die kollektiven Bewußtseinsinhalte auf einer voroperationalen Entwicklungsstufe assimiliert werden können. Dabei geht es, wie oben schon beschrieben, nicht nur um die Adaption, sondern immer auch um die Konstruktion von Kultur, indem fantasmische und private Inhalte diese Mythemen durchdringen und auch immer mit persönlichen Bedeutungen erfüllen. Bisher sind diese Konzepte wenig ausgearbeitet und nur vereinzelt konkretisiert worden (Boesch, 1991; 1988). Daher können hier nur hypothetisch die in Geschichten, Märchen, Sagen, bildlichen Darstellungen oder in der materiellen Umwelt (Burgen, Stadtmauern, Denkmälern) objektivierten Mythemen als durch Dichotomien wie Freund - Feind, Angriff - Verteidigung, Sieg - Niederlage, Stärke - Schwäche, Gut - Böse geprägt und die individuellen Fantasmen, die aufgrund der mit diesen Artefakten gemachten Erfahrungen entwickelt werden, als diese Dichotomien widerspiegelnd beschrieben werden.

Die Adaption der mit Frieden und Krieg zusammenhängenden Ereignisse und Prozesse anhand dieser Fantasmen wird zum Beispiel durch die Medienberichterstattung unterstützt. So werden die meisten Informationen über Frieden und Krieg in den Medien in der Regel nicht anhand differenzierter wissenschaftlicher Analysen vermittelt, die eine Adaption auf der formal-logischen Ebene ermöglichen würden, sondern anhand von einzelnen Nachrichtenmeldungen, die entweder durch "Einbindung der Geschehnisse in die Alltagswelt bzw. zivile Lebenswelt der Protagonisten, Journalisten und/oder der Medienkonsumenten" (Kempf & Reimann, 1993, S. 22) oder durch die direkte Anknüpfung an Fantasmen, indem die nor-

mativ Bewertung der Geschehnisse nicht nach Kriterien wahr und nichtwahr, sondern nach gut und böse erfolgt, eine Adaption auf der konkret-operationalen Stufe nahelegen. Auf dieser Stufe aber können internationale Konflikte nicht als komplexes gesellschaftliches Problem verstanden werden, sondern nur als Kampf zweier Parteien, wobei die eine Seite als gut und gerecht, die andere als schlecht und ungerecht, die eine als starke Nation die andere als schwache Nation wahrgenommen und beurteilt wird.

Konfliktbewältigung

Ein weiteres Beispiel, das zur Erklärung der Bedeutung dieser Denkstrukturen oder Fantasmen bei der Adaption der mit Frieden und Krieg zusammenhängenden Prozesse und Ereignisse beitragen kann, ist die Entwicklung der Vorstellungen von Konflikt. Konflikt ist neben Gewalt einer der zentralen Begriffe sowohl der Friedensforschung wie auch der Friedenspsychologie. Konfliktverhalten ist ein wichtiges Konstrukt für die Analyse individueller ebenso wie gesellschaftlicher Interaktionsprozesse. Gleichzeitig muß betont werden, daß zwischen individuellen und gesellschaftlichen Konflikten nicht nur quantitativ in Bezug auf die Anzahl der daran Beteiligten, sondern auch qualitativ in Bezug auf ihre Struktur und Dynamik grundlegende Unterschiede bestehen. Gesellschaftliche Konflikte können daher nicht mit den anhand von Konflikten zwischen Individuen gewonnen Konfliktmodellen erklärt werden (vgl. S. 96 f.). Unabhängig davon spielt Konflikt und Konfliktbewältigung sowohl auf der individuellen Ebene zur Vermeidung von Gewalt, wie auch auf der gesellschaftlichen Ebene zur Vermeidung von Kriegen zum Beispiel durch diplomatische Verhandlungen eine zentrale Rolle.

Es lassen sich zwei unterschiedliche Formen von Konflikterfahrungen unterscheiden, erstens Erfahrungen auf der symbolischen Ebene und zweitens Erfahrungen mit konkreten Konflikten in Form von Streit und Versöhnung, Konflikt und Einigung mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen. Auf der symbolischen Ebene erleben Kinder Konflikte in Bildern,

Märchen und Sagen, sowie im Spiel. Die Konflikterfahrungen, die Kinder im Umgang mit diesen ideellen Artefakten machen, dürften im wesentlichen geprägt sein durch die oben beschriebenen dichotomen Strukturen. Welche Fantasmen anhand dieser Mythen und Mythen im einzelnen gebildet werden, kann wegen der Forschungsdefizite hinsichtlich der Erfahrungen auf der symbolischen Ebene nicht bestimmt werden. Dies gilt auch für die im Spiel erworbenen Erfahrungen (Hoppe-Graff, 1987). Empirische Untersuchungen ergaben, daß bei 10jährigen Kindern Kämpfen und Kriegsspielzeug einen zentralen Stellenwert einnimmt (Wegener-Spöhring, 1986), bei älteren Kindern dagegen an Bedeutung verliert (Speer, 1990). Dabei bleibt die Frage offen, ob dies vor allem auf einen Alterseffekt zurückzuführen ist oder ob sich hier gesellschaftliche Veränderungen wie die mehrheitliche Ablehnung von Gewalt und Kriegen niederschlagen, indem Kinder in der Bundesrepublik im Laufe ihrer Entwicklung Auseinandersetzungsformen lernen, die nicht mehr gewaltsam und nach dem Muster "der Stärkere hat Recht" ablaufen. Eine solche gesellschaftliche Veränderung mag vor dem Hintergrund der Zunahme der Kampfthematik in Videospiele unwahrscheinlich erscheinen. Sie steht aber nicht im Widerspruch dazu, da es sich beim Videospiele nicht um das für den Aufbau innerer Schemata und Strukturen relevante symbolische Spiel handelt, sondern um reine Imitation (Levin & Carlsson-Paige, 1989).

Konkrete Erfahrungen mit Konflikten erwirbt das Kind in zwei strukturell unterschiedlichen Situationen, zum einen in hierarchischen Beziehungen, wenn eine InteraktionspartnerIn vom anderen abhängig ist und zum anderen in Beziehungen mit gleichrangigen InteraktionspartnerInnen. Eine wirksame Sozialisation umfaßt beide Dimensionen von Lernsituationen, einmal die "unilateral-komplementären" Interaktions- und Kommunikationsstrukturen und zum anderen die "reziprok-kooperativen" Beziehungen von Gleichaltrigen (Krappmann & Oswald, 1992). Der erste Fall entspricht der klassischen Lernsituation, wie wir sie in Eltern-Kind oder LehrerIn-SchülerIn-Beziehungen vorfinden, in der vor allem

Wissen und Fähigkeiten vermittelt werden. Im zweiten Fall findet ein wechselseitiger Adaptionsprozeß statt, in dessen Verlauf neues Wissen durch die gemeinsame Konstruktion (Ko-Konstruktion) der sozialen Realität und deren Ratifizierung entstehen kann. Der Großteil der kindlichen Erfahrungen betrifft Konflikte in hierarchisch strukturierten Situationen, da es von den meisten seiner InteraktionspartnerInnen wie Eltern, LehrerInnen oder sonstigen Betreuungspersonen abhängig ist. Auch die Beziehungen mit Geschwistern und anderen Kindern sind aufgrund von Altersunterschieden, Geschlechtsunterschieden und Unterschieden hinsichtlich körperlicher Stärke, intellektueller oder sozialer Kompetenzen oft nicht gleichrangig, so daß auch hier ein Gefälle zwischen den KontrahentInnen besteht. In diesen unilateral-komplementären Situationen werden Konflikte häufig nach dem Muster Freund-Feind, Stärke-Schwäche ausgetragen. Dadurch werden hier die durch dichotome Strukturen geprägten Konflikterfahrungen der symbolischen Ebene wiederholt. Inwieweit dennoch kooperative Formen der Konfliktlösung möglich sind, hängt im wesentlichen von den übrigen Strukturbedingungen des jeweiligen Handlungskontextes ab, wie zum Beispiel bei Konflikten zwischen Kindern und Eltern oder LehrerInnen vom Erziehungs- oder Unterrichtsstil und bei Konflikten zwischen Gleichaltrigen von den durch die für das entsprechende Sozialmilieu geltenden Normen, wie zum Beispiel "ein Stärkerer schlägt keinen Schwächeren" oder "der Stärkere bestimmt". Wobei aber auch bei explizit nichtautoritären Erziehungspraktiken, mit Ausnahme der Situationen, in denen Eltern bereit sind ihre eigenen Vorstellungen aufgrund der Argumentation der Kinder zu verändern und damit eine reziprok-kooperative Beziehung, die eine Ko-Konstruktion der Konfliktsituation ermöglicht, herstellen, unilateral-komplementäre Beziehungen vorherrschen.

Konflikterfahrungen in reziprok-kooperativen Beziehungen werden vor allem in der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen erworben. Eine besondere Qualität haben dabei Konfliktaustragungen in Freundschaftsbeziehungen. Hier spielt neben der Gleichrangigkeit vor allem die emotionale

Bindung eine entscheidende Rolle. Diese besondere Bindung bewirkt die Bereitschaft, sich auf das Risiko eines Lernprozesses und eine Uminterpretation der Konfliktsituation einzulassen und ermöglicht, daß sich "in dieser gemeinsamen Anstrengung ... Kindern und auch immer noch Erwachsenen die soziale Realität" erschließt, indem gerade durch den "Streit über Vorstellungen, Normen, Ereignisse und Sachverhalte" diese Realität gemeinsam konstruiert und ratifiziert wird (Krappmann, 1993, S. 120). Durch diese Ko-Konstruktion entstehen auch neue gemeinsame Deutungsmuster und Bedeutungsstrukturen und "wirkliches Wissen", das nicht nur die oberflächlichen Wissenstrukturen, sondern die Tiefenstrukturen selbst erfaßt (vgl. S. 149). Aufgrund der soziologischen Analyse wird dieses Ergebnis "durch dem Wunsch hervorgebracht, die Freundschaft zu wahren" (Krappmann, 1993, S. 121). Psychologisch könnte dies als Adaptions- und Konstruktionsprozeß folgendermaßen beschrieben werden: Freunde besitzen aufgrund früherer gemeinsamer Erfahrungen nicht nur gemeinsame intellektuelle Schemata, sondern auch als komplementärer Aspekt dieser intellektuellen Schemata gemeinsame positive affektive Schemata. Letztere tendieren wie die intellektuellen Schemata zur Reproduktion und Generalisation, das heißt sie werden immer wieder durch die individuelle Aktivität neu hervorgebracht und auf neue Gegenstände ausgedehnt (vgl. S. 168 f.). Durch diese Generalisierungstendenz können in einem Konflikt auch die den eigenen intellektuellen Schemata widersprechenden Vorstellungen des Freundes positiv besetzt werden. Um diese reziproken Assimilations- und Akkomodationsprozesse, in deren Verlauf neue Strukturen aufgebaut und kreative Lösungen gefunden werden, im einzelnen zu untersuchen müßten Experimente durchgeführt werden. Die vorliegenden empirischen Ergebnisse, die zeigen, daß Aushandlungsprozesse von besten Freunden im Unterschied zu denjenigen mit anderen Gleichaltrigen nicht von vornherein in ihrem Verlauf determiniert sind, sondern "einen eigenen Kontext, ein Erfahrungsfeld, indem Fähigkeiten und ihre Anwendung besonders herausgefordert werden" generieren (Krappmann, 1992, S. 94) deuten jedenfalls auf einen kreativen Prozeß hin, in

dem als Ergebnis einer gemeinsamen Assimilation und Akkomodation beide KontrahentInnen neue Schemata aufbauen, die eine veränderte Ko-Konstruktion der Konfliktsituation möglich macht. Entscheidend dabei ist nicht nur der kognitive Prozeß der Neudefinition der Konfliktsituation, sondern die gleichermaßen intellektuellen und affektiven Entwicklungen der KonfliktpartnerInnen, die zu optimal äquilibrierten Handlungsschemata führen (vgl. S. 170).

Vergleicht man die Handlungszusammenhänge, in denen Erfahrungen mit Konflikten gemacht werden, so zeigt sich, daß Konflikte überwiegend in hierarchisch strukturierten Situationen und anhand von dichotomen Konfliktmustern gemacht werden, und somit den oben beschriebenen alternativen, gewaltfreien Konfliktlösungen eher entgegenstehen als sie fördern, so daß selbst in der internationalen Politik schon praktiziertes alternatives Konfliktverhalten auf der individuellen Ebene nicht entsprechend adaptiert werden kann. Ausnahmen hiervon sind die Erfahrungen mit Konfliktregelungen in Freundschaftsbeziehungen, die Merkmale alternativer Konfliktlösungsformen aufweisen (vgl. S. 95 f.). Darüber hinaus gibt es aufgrund verschiedener Kulturen und Sozialmilieus Unterschiede in den Konflikterfahrungen. Bei Kindern aus autoritären Familienstrukturen werden zum Beispiel andere Schemata ausgebildet als bei Kindern in liberalen Familien. Diese unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen können später dazu führen, daß Konflikte unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet werden, wie die Ergebnisse vieler Untersuchungen über den Zusammenhang von pazifistischen Haltungen und nichtautoritärem Erziehungsstil (vgl. S. 74) oder die Studien über Sozialisationsbedingungen in gewaltarmen traditionellen Gesellschaften (vgl. S. 63 f.) zeigen.

Viele friedenspsychologische Untersuchungen, sei es an Kindern, an in der Friedensbewegung Engagierten oder an Kriegs- und Wehrdienstverweigerern, kommen zu dem Ergebnis, daß das Erreichen höherer kognitiver und moralischer Entwicklungsstufen die Voraussetzung für die Entwicklung von

Friedensvorstellungen, pazifistischen Einstellungen und gewaltfreien Konfliktlösungsformen oder Kriegsdienstverweigerung ist. Wir haben festgestellt, daß die konkreten Handlungszusammenhänge in denen in unserer Kultur konkrete Erfahrungen mit diesen Prozessen erworben werden in der Mehrzahl der Fälle eine Adaption und Konstruktion der mit Frieden und Krieg im Zusammenhang stehenden Prozesse und Zustände auf einer höheren Entwicklungsstufe eher verhindern als fördern. Denn Individuen können Frieden und Krieg immer nur partiell oder vermittelt anhand von Spuren in ideellen oder materiellen Artefakten erfahren, wobei sowohl die konkrete segmentierte Erfahrung wie auch die Erfahrungen auf der symbolischen Ebene die gesellschaftlichen Prozesse nur unvollständig und oft verzerrt abbilden. Letztlich können diese Prozesse in ihrer Gesamtheit nur abstrakt, auf der für das Verständnis dieser komplexen dynamischen Vorgänge notwendigen formal-logischen Ebene verstanden werden. Dies wiederum wird dadurch erschwert, daß die dafür notwendigen wissenschaftlichen Erkenntnisse aufgrund der gegenwärtigen Begrenztheit der Friedensforschung in der Regel nicht vorhanden sind, so daß der Großteil der Adaptions- und Konstruktionsprozesse in Bezug auf Frieden und Krieg auf der prä-operationalen oder konkret-operationalen Entwicklungsstufe stehenbleibt. Dies wird von einigen empirischen Untersuchungen bestätigt, in denen eine sogenannte Décalage festgestellt wird, das heißt im Zusammenhang mit Frieden und Krieg wird sowohl hinsichtlich der kognitiven Beurteilung (Alvik, 1986) als auch der moralischen Bewertung jeweils auf einer niedrigeren Stufe als in den sonstigen Bereichen argumentiert (Hegner, Lippert & Wakenhut, 1983). Inwieweit ist nun die Adaption und Konstruktion der mit Frieden und Krieg in Zusammenhang stehenden gesellschaftlichen Prozesse und Zustände ein Beispiel für die These Piagets, daß Phänome, die mechanisch nicht erklärt werden können und mit denen Individuen keinen konkreten Umgang haben leicht zu animistischen, artifiziellistischen und magischen Interpretationen führen? Inwieweit entsprechen viele der Vorstellungen, Wahrnehmungen, Argu-

mentationen und Urteile im Hinblick auf Frieden und Krieg auch bei den Erwachsenen der prä-operationalen Stufe?

Animismus, Artifizialismus und Magie

Nach Piaget ist das primäre Denken und frühkindliche Verhalten egozentrisch. Das Kind unterscheidet nicht zwischen sich und der Außenwelt und ist sich weder seiner selbst, noch seines Denkens bewußt. Das führt zu einer Vermengung von Zeichen und Ding, Innen und Außen, Materie und Denken. Somit entsteht das Bewußtsein nicht durch die Assoziation von Inhalten, sondern durch die ständige Dissoziation von Innen und Außen, Ich und Umwelt, Materie und Denken. Im Unterschied zum Egozentrismus bei Freud bezieht das Kind nicht deswegen alles auf sich, weil es sein Ich kennt, sondern weil es alles was seinen Träumen und Wünschen fremd ist nicht kennt. Es fehlt ihm nicht der Wille zur Kommunikation, sondern das Kind ist noch unfähig dazu, weil es nicht zwischen sich und den Dingen der Umwelt differenzieren kann. Piaget beschreibt drei Formen dieser egozentrischen Weltinterpretation: den Animismus, die Magie und den Artifizialismus. Grundlage aller drei Modalitäten ist das Partizipationsgefühl. Als Partizipationsgefühl bezeichnet Piaget die Beziehung, die das Kind zwischen sich und den anderen Wesen und Phänomenen annimmt. Aus dem Partizipationsgefühl heraus interpretiert das Kind die Welt. So ist nach Piaget das Partizipationsgefühl, also die Verbundenheit des Kindes mit dem Universum nicht Ergebnis, sondern Ursache animistischer, artifizialistischer oder magischer Weltinterpretation. Diese Einheit von Kind und Welt bestimmen auch Vorkausalität und Finalität. Sie "lassen sich unmittelbar aus dieser Egozentrizität ableiten, denn in ihnen werden die kausalen und physischen Beziehungen mit psychologisch motivierten Verbindungen vermengt, als ob das Universum den Menschen als Zentrum hätte" (Piaget, 1992/1926, S. 156). So hat jedes Ding seine Aufgabe und Pflicht (Finalismus) und die wirkliche Ursache eines Phänomens ist immer in seiner Absicht zu suchen. Das Kind unterscheidet nicht zwischen Physischem und Psychischem (Vorkausalität), denn die Dinge besitzen auch psychische

Eigenschaften, indem sie etwas aus einer moralischen Notwendigkeit heraus oder aufgrund sittlicher Regeln tun. Wird im Animismus die Kausalität vorwiegend in den Gegenstand verlegt ("die Sonne folgt mir"), so liegt die Kausalität bei der Magie vorwiegend im ICH ("ich bewege die Sonne") (ebda, S. 199). Animismus und Artifzialisismus wiederum sind "komplementäre Systematisierungen derselben Partizipationsempfindungen", was sich in dem Dualismus ausdrückt, daß Dinge gleichzeitig lebendig und hergestellt sind (ebda S. 235). So basiert auch die ursprünglichste Form kindlicher Kausalität auf dieser Vermengung von Wirklichkeit mit Denken, auf einer fortwährenden Assimilation der äußeren Vorgänge an die durch innere Erfahrung hervorgebrachten Schemata. Der gesamte Entwicklungsverlauf ist eine zunehmende Dissoziation zwischen Ich und Außenwelt als Ergebnis der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt. Das Kind spricht den Dingen nur in dem Maße die Persönlichkeit ab, wie es sich seiner eigenen Persönlichkeit bewußt wird. Es entdeckt seine Subjektivität an dem Tag, an dem es sich bewußt wird, daß die Eltern nicht allwissend sind und es zwischen seinem eigenen und dem fremden Standpunkt zu differenzieren beginnt (ebda S. 123).

Entwicklung ist immer gleichzeitig intellektueller und affektiver Prozeß. Die Beziehungen zwischen affektivem und intellektuellem Leben beschreibt Piaget (1975) als "nicht nur parallel", sondern auch als miteinander zusammenhängend, "denn Gefühle drücken die Interessen und Werte der Handlungen aus, deren Struktur die Intelligenz konstituiert". Dabei entwickelt sich das Gefühlsleben als "ständige Assimilation gegenwärtiger Situationen an frühere Situationen (eine Assimilation, die affektive Schemata oder relativ beständige Arten des Fühlens und des Reagierens hervorbringt), und es enthält auch eine fortwährende Akkommodation dieser Schemata an gegenwärtige Bedingungen" (S. 263). Affektive Schemata tendieren wie die intellektuellen Schemata zur Reproduktion und Generalisation, das heißt sie werden immer wieder durch die individuelle Aktivität neu hervorgebracht und auf neue Gegenstände

ausgedehnt. Die affektiven und die intellektuellen Schemata sind komplementäre Aspekte realer Handlungsschemata (Boesch, 1984). Entsprechend den unterschiedlichen Entwicklungsstufen finden wir unterschiedliche affektive Schemata. Die "fundamentalen Gefühle" wie Interessen, Freuden und Leiden sind die komplementären affektiven Schemata der sensomotorischen oder anschaulichen Schemata, wogegen nach Piaget die moralischen und normativen Gefühle der operationalen Intelligenz entsprechen. Nach Boesch (1984) bilden sich affektive Schemata auf höheren Entwicklungsstufen nicht nur als moralische Gefühle heraus, sondern entstehen in allen Subjekt-Objekt Beziehungen die zu optimal äquilibrierten Handlungsschemata führen, so daß die subjektiv-funktionale Seite der Handlung ihre optimale Organisation findet und eine vollständige Übereinstimmung zwischen Intention, Objekt und Bewegung erreicht wird, sei es in zwischenmenschlichen Beziehungen, in der Kunst oder in der sportlichen oder tänzerischen Bewegung. Die Komplementarität intellektueller und affektiver Schemata bedeutet für die Dissoziation zwischen Ich und Außenwelt, daß die Herausbildung der affektiven Schemata aus dem Partizipationsgefühl immer ein paralleler Prozeß des Aufbaus affektiver und intellektueller Schemata ist.

Die Frage ist nun, inwieweit diese frühen Stufen der intellektuellen und affektiven Entwicklung und die damit verbundenen Formen der Welterfahrung im Erwachsenenalter verschwinden oder auch auf höheren Entwicklungsstufen latent vorhanden sind. Inwieweit also der rationalen Erkenntnis die Trägheit des Egozentrismus entgegensteht, denn "Bref, une double impulsion nous pousse sans cesse, et à nous attacher d'emblée au réel que nous embrassons - ce qui constitue proprement l'illusion égocentrique - et à le dépasser pour le coordonner avec d'autres ce qui marque l'affranchissement dû à la raison"⁴ (Piaget, 1931, S. 59).

⁴ Kurz, ein doppelter Impuls treibt uns ununterbrochen, uns an die Realität zu klammern, wie wir sie unmittelbar erfassen - dies konstituiert die egozentrische Illusion - und sie zu überwinden um sie mit den andern zu koordinieren, - dies bedeutet Befreiung aufgrund von Vernunft.

Piaget beschreibt neben dem frühkindlichen primären auch einen sekundären Animismus, der immer dann auftritt, wenn das konkret-operationale Denken auf ein Problem stößt, das sich mechanisch nicht erklären läßt. Er beschreibt magisches Denken bei Erwachsenen, die durchaus die formal-operationale Entwicklungsstufe erreicht haben. So ist zum Beispiel ein bestimmter Professor davon überzeugt, daß er vor seinem Vortrag den gewohnten Spaziergang bis zum Ende gehen muß, damit der Vortrag ein Erfolg wird oder ein Wanderer packt nach einem Regenguß seine Regenjacke nicht in den Rucksack, damit es nicht wieder anfängt zu regnen (Piaget, 1992/1926, S. 151 ff.). Auch Buggle und Westermann-Duttlinger (1988) kommen zu dem Schluß, daß es einige Hinweise dafür gibt, "daß animistisches Denken nicht nur ein vorübergehendes Entwicklungsphänomen darstellt, sondern in Abhängigkeit von verschiedenen Variablen (z.B. jeweilige emotional-motivationale Verfassung, Objektklasse, kulturelle Denktradition u.a.) eine auch noch für das Erwachsenenalter wichtige Konzeptualisierungsform darstellt" (S. 11).

Da bisher die Frage, auf welchen Entwicklungsstufen die mit Frieden und Krieg im Zusammenhang stehenden Prozesse und Zustände adaptiert und konstruiert werden, experimentell nicht untersucht wurde, sollen hier nur einige Beobachtungen beschrieben werden, die auf das Vorhandensein von Kognitionen und Emotionen der prä-operationalen Entwicklungsstufe hinweisen, wo also "toute conquête d'un horizon plus large est contrebalancée par l'inertie mentale renaissante, inertie caractéristique de l'égoïsme", wodurch "l'interdépendance la plus radicale des nations et des civilisations éclate aux yeux les plus myopes"⁵ (Piaget, 1931, S. 59).

⁵ Aller Kampf den Horizont zu erweitern wird aufgehoben durch die wiederbelebte geistige Trägheit, die charakteristische Trägheit des Egozentrismus und die radikalsten gegenseitigen Zusammenhänge zwischen den Nationen erscheinen vor den kurzsichtigsten Augen.

Was die unterschiedlichen kognitiven Entwicklungsstufen im Zusammenhang mit politischer Argumentation betrifft, entwickelte Rosenberg (1988) eine Typologie, wobei er drei Typen politischer Argumentation, die den unterschiedlichen Piaget'schen Entwicklungsstufen entsprechen, unterscheidet. Der erste Typ, der ungefähr der prä-operationalen Stufe entspricht, ist der sequentielle Denker, der keine Zusammenhänge erkennen kann und Erscheinungen nur als konkrete Einzelereignisse oder Einzelpersonen wahrnimmt. Er verbindet Erscheinungen, die orts- und zeitgleich auftreten ohne daß ein innerer Zusammenhang besteht. Er kann nur konkret und nicht in Abstraktionen wie Klasse oder Nation denken. Der zweite Typ, der der konkret-operationalen Stufe entspricht, ist der lineare Denker, der aus Beziehungen zwischen zwei bestimmten Ereignissen Schlußfolgerungen für andere Ereignisse ziehen kann, wobei seine Argumentationen im wesentlichen auf der eigenen konkreten Erfahrung beruhen. Er besitzt im Unterschied zum sequentiellen Denker Vorstellungen von Kollektiven wie Nationen oder Ethnien. Er kann aber in einem bestimmten Handlungskontext nicht zwischen Individuum und Kollektiv differenzieren. So nimmt er zum Beispiel einen Präsidenten in einer Krisensituation nicht als Repräsentant einer Nation, sondern als Nation selbst wahr. Der dritte Typ, der der formal-operationalen Stufe entspricht ist der systematische Denker, der systemisch denken und dialektische Beziehungen zwischen Prozessen erfassen kann. Wendet man dieses Modell auf die politischen Argumentationen in internationalen Konflikten an, so dürfte nicht nur die Mehrzahl der spontanen Äußerungen und Kneipengespräche, sondern auch ein beachtlicher Teil der Medienberichterstattung lineares und sequentielles Denken widerspiegeln.

Eine weitere Beobachtung, die auf vorlogisches Denken schließen läßt ist der häufig verwendete Finalismus und moralische Determinismus bei der kausalen Erklärung von Kriegen. So hat der Krieg wie alle Dinge einen Sinn, auch wenn dieser nicht erkennbar ist, und er erfüllt eine für den Menschen notwendige und wichtige Funktion. Ungeachtet

der außerhalb eines Krieges generell herrschenden Meinung, daß Kriege sinnlos sind, ist die Mehrheit der Bevölkerung im konkreten Kriegsfall in den betroffenen Ländern, wie beim Falklandkrieg oder beim Golfkrieg, von dessen letztl- ichter Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit überzeugt. Auch ist Heraklits These "der Krieg ist der Vater aller Dinge" nach wie vor Bestandteil des Alltagsbewußtseins, obgleich neuere forschungssoziologische Untersuchungen nachweisen, daß Kriege eher zum Stillstand als zur Entwicklung von Wissenschaft und Technik beitragen (z.B. Wagner, 1985). Ungeachtet der Ergebnisse der Kriegsursachenforschung (vgl. S. 7) ist hier der von Piaget beschriebene Dualismus von Animismus und Artifizialismus zu beobachten. Zum einen "kommt der Krieg", "bricht über die Menschen herein" und gleichzeitig sind es einzelne Personen wie Könige, Präsi- denten oder Generäle "die den Krieg machen" oder "den Krieg führen". Vorlogisches Denken finden wir auch im Umgang mit zeitlichen Dimensionen. Häufig wird in Bezug auf histori- sche Aspekte mit einem Zeitbegriff argumentiert, der nicht linear und abstrakt ist, sondern räumlich und zyklisch. Es gibt so viele Zeiten wie es Zeitabläufe gibt und die Zu- kunft ist eine sich stets erneuernde Vergangenheit (vgl. Oesterdiekhoff, 1992). So werden willkürlich Entwicklungs- epochen übersprungen und Personen oder Ereignisse aus verschiedenen Zeitaltern einander gleichgesetzt, wie zum Beispiel der Vergleich von Saddam Hussein mit Adolf Hitler oder der Krieg der Serben gegen die bosnischen Moslems mit dem Kampf Prinz Eugens gegen die Türken.

Nicht nur im Zusammenhang mit intellektuellen Vorstellungen finden wir Hinweise auf die prä-operationale Entwicklungs- stufe, sondern auch einige Formen kollektiven emotionalen Erlebens weisen Ähnlichkeiten auf mit frühen Formen von Affekten. Emotionales Erleben in Situationen, wie zum Bei- spiel politische Großveranstaltungen und Demonstrationen oder militärische Rituale, wie Fahnenappell, gemeinsam Marschieren und Vorbereitung auf einen Kampfeinsatz durch Sprechchöre und Musik, weisen eher Merkmale auf des Parti- zipationsgefühls als moralischer oder ästhetischer Gefühle.

Das Verhalten und Erleben Erwachsener in solchen Situationen ist charakterisiert durch die Bedeutung der Motorik (rythmische Bewegungen durch Musik oder Sprechchöre), hohe emotionale Erregung, die sich nicht auf ein bestimmtes Objekt richtet und das sich Erleben als Teil des Kollektivs, das sowohl von den Beteiligten wie auch von Beobachtern häufig als ein Aufgehen in der Masse beschrieben wird. Eine solche Erklärung von kollektiven emotionalen Prozessen geht im Unterschied zu den meisten massenpsychologischen Ansätzen davon aus, daß diese Prozesse durch den jeweils konkreten Handlungszusammenhang, also durch das Zusammenwirken der inneren Struktur des Individuums und der äußeren Situationsbedingungen ausgelöst werden, das heißt, daß sie weder wie im psychoanalytischen Ansatz allein auf individuelle Regression, noch wie in den frühen massenpsychologischen Ansätzen auf den Dämon Masse oder ihre Dummheit zurückgeführt werden können. Vielmehr muß hier differenziert analysiert werden, nicht nur in welchen konkreten Handlungskontexten, sondern auch bei welchen Individuen solche emotionalen Prozesse auftreten. Erste Ansätze sind zum Beispiel die Differenzierung zwischen "crowd" und "crowding" (Kruse, 1986) oder die Ersetzung des vieldeutigen Begriffs "crowd" durch das Konzept des "gathering", das definiert wird als "collection of two or more persons in a common space und time frame who may behave collectively, although not necessarily so" und das die Entwicklung einer Taxonomie der unterschiedlichen Formen kollektiven Verhaltens ermöglicht (McPhail, 1991, S. 185).

Wir haben versucht, anhand konstruktivistischer Entwicklungspsychologie und Kulturpsychologie einige der mit Frieden und Krieg im Zusammenhang stehenden psychischen Prozesse zu analysieren. Wir können feststellen, daß es sich bei Frieden und Krieg um sehr komplexe gesellschaftliche Prozesse und Zustände handelt, die nicht nach mechanischen Gesetzen ablaufen und daher sowohl intellektuell wie auch affektiv in ihrer Gesamtheit nur durch Abstraktion sowohl von der konkreten Wahrnehmung und dem alltäglichen Erleben (kognitive Ebene) wie auch von den eigenen Impulsen

und Wünschen (affektive Ebene) verstanden werden können. Das Problem besteht nun darin, daß die Handlungszusammenhänge, in denen die Mehrzahl der Bevölkerung in unserer Kultur Erfahrungen mit Frieden und Krieg macht, die durch das konkrete Erleben erworbenen verzerrten Vorstellungen und diffusen Emotionen verstärken und ein Verstehen dieser gesellschaftlichen Prozesse eher verhindern als fördern. So konnten weder in den vergangenen Kulturen noch in der gegenwärtigen Gesellschaft die notwendigen inneren Strukturen aufgebaut werden, die in Bezug auf Frieden und Krieg zu äquilibrierten Handlungsschemata führen, so daß die "subjektiv-funktionale Seite der Handlung ihre optimale Organisation findet und eine Übereinstimmung zwischen Intention, Objekt und Bewegung erreicht wird", das heißt eine Übereinstimmung zwischen dem Wunsch nach Frieden, den materiellen und kulturellen Gegebenheiten und den gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten sowie der subjektiven Tätigkeit hergestellt werden kann.

9. LITERATURVERZEICHNIS

- Adler, A. (1919). Die andere Seite. Eine massenpsychologische Studie über die Schuld des Volkes. Wien: Heidrich.
- Adler, M., & Rosemeier, H. P. (1970). Information und Dokumentation. Analyse der in der deutschen Psychologie benützten Methoden. Archiv für Psychologie, 122, 327-338.
- Albrecht-Heide, A. (1990). Patriarchat, Militär und der moderne Nationalstaat. antimilitarismus-information, 20(6), 21-36.
- Alexander, F. (1941). Psychiatric aspects of war and peace. American Journal of Sociology, 46, 504-520.
- Allport, F. H. (1927). The psychology of nationalism. Harpers, 155, 291-301.
- Allport, F. H., & Hanchett, G. A. (1940). The war-producing behavior of citizens: A scale of measurement, with preliminary results in imagined situations. Journal of Social Psychology, 11, 447-490.
- Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Alvik, T. (1968). The development of views on conflict, war, and peace among school children. A Norwegian case study. Journal of Peace Research, 5(2), 171-195.
- Arnold, W., Eysenck, H. J., & Meili, R. (Hrsg.). (1972). Lexikon der Psychologie. Freiburg: Herder.
- Asanger, R., & Wenninger, G. (Hrsg.). (1988). Handwörterbuch der Psychologie (4. erw. Aufl.). München: Psychologie Verlags Union.
- Aschenbach, G., & Zitterbarth, W. (1987). Von einer friedenspolitischen Einstellung zu einem friedenspolitischen Engagement. In K. Horn & V. Rittberger (Hrsg.), Mit Kriegsgefahren leben. Bedrohtsein, Bedrohungsgefühle und friedenspolitisches Engagement (S. 126-138). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Autorenkollektiv (1973). Kleines politisches Wörterbuch. Berlin: Dietz.
- Averill, L. A. (1919). The war and the psychology of the child. The Pedagogical Seminary, 26, 356-364.
- Axelrod, L. J., & Newton, J. W. (1991). Preventing nuclear war: Beliefs and attitudes as predictors of disarmist and deterrentist behavior. Journal of Applied Social Psychology, 21(1), 29-40.
- Bächler, G. (1991). Militärische Norm und gesellschaftlicher Wertewandel in Industriegesellschaften. In W. Karl & T. T. Nielebock (Hrsg.), Die Zukunft des Militärs in Industriegesellschaften, Jahrbuch für Friedens- und Konfliktforschung (S. 209-220). Baden-Baden: Nomos (Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung, Bd. 18).
- Baer, D. J., & Mosele, V. F. (1971). Political and religious beliefs of catholics and attitude toward involvement in the Vietnam War. Journal of Psychology, 78(2), 161-164.
- Baider, L., & Rosenfeld, E. (1974). Effect of parental fears on children in wartime. Social Casework, 55(8), 497-503.
- Bailes, D. W., & Guller, I. B. (1970). Dogmatism and attitudes toward the Vietnam War. Sociometry, 33(2), 140-146.

- Baldwin, J. M. (1909). Social psychology as counterpart to physiological psychology. The Psychological Bulletin, 6(12), 401-408.
- Baldwin, J. M. (1910). The basis of social solidarity. The American Journal of Sociology, 15, 817-831.
- Baldwin, J. M. (1911). The individual and society or psychology and sociology. Boston, MA: Badger.
- Baldwin, J. M. (1915). France and the war. Sociological Review, 8(2), 65-80.
- Barnett, L., & Lee, I. (Eds.). (1989). The nuclear mentality. A psychosocial analysis of the arms race. London: Pluto.
- Baumgarten, F. (1947). Zur Psychologie der Aggression. Gesundheit und Wohlfahrt, 27, 146-152.
- Baumgarten, F. (1949). Die Hauszeichnungen von Kindern als Nachwirkung der Massenerstörungen im Krieg. Zeitschrift für Kinderpsychiatrie, 16, 74-83.
- Baumgarten, F., & Prescott, D. A. (1928). Why children hate. Journal of Educational Psychology, 19, 303-312.
- Beardslee, W., & Mack, J. (1982). The impact on children and adolescents of nuclear developments. In R. R. Rogers, W. Beardslee, D. I. Carson, J. D. Frank, J. Mack, & M. Mufson (Eds.), Psychosocial aspects of nuclear developments. Report of the task force on psychosocial aspects of nuclear developments of the American Psychiatric Association (pp. 64-93). Washington, DC: American Psychiatric Association (Task Force Report 20).
- Beetz, K. O. (1900). Einführung in die moderne Psychologie (Bd. 1). Osterwieck: Zickfeldt.
- Behrenbeck, S. (1988). Kriegsbegeisterung im Nationalsozialismus: Erziehung zum Heldentod. Vortrag gehalten auf der Konferenz "Zur Sozialgeschichte der Kriegsbegeisterung", 12.-14.10.1988 Polemologisch Institut, Groningen, Niederlande.
- Belkin, A., & Blight, J. G. (1991). Triangular mutual security: Why the Cuban missile crisis matters in a world beyond the Cold War. Political Psychology, 12(4), 727-745.
- Ben-David, J., & Collins, R. (1974). Soziale Faktoren im Ursprung einer neuen Wissenschaft: der Fall der Psychologie. In P. Weingart (Hrsg.), Wissenschaftssoziologie 2. Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung (S. 122-152). Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Bensch, H. (1987). dtv-Atlas zur Psychologie. Tafeln und Texte. München: dtv.
- Bercovitch, J., & Rubin, J.-Z. (Eds.). (1992). Mediation in international relations: Multiple approaches to conflict management. New York: St. Martin's Press.
- Bergius, R. (1967). Friede als soziales Verhalten und Erleben. In Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), Vom Frieden (S. 93-113). Hannover: Jänecke (Hannoversche Beiträge zur Politischen Bildung, Bd. 4).
- Bergius, R. (1985). Überforderung der Psychologie durch existentielle Fragen. In G. Sommer & A. Börner (Hrsg.), Vorkrieg oder Panikmache (S. 54-64). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (Tübinger Reihe, Bd. 1).
- Bergmann, M. S., & Jucovy, M. E. (Eds.). (1982). Generations of the Holocaust. New York: Basic Books.

- Berkowitz, L., & Le Page, A. (1967). Weapons as aggression-eliciting stimuli. Journal of Personality and Social Psychology, 7(2), 202-207.
- Berkowitz, W. R. (1970). Spectator responses at public war demonstrations. Journal of Personality and Social Psychology, 14(4), 305-311.
- Berkowitz, W. R. (1973). The impact of anti-Vietnam demonstrations upon national public opinion and military indicators. Social Science Research, 2(1), 1-14.
- Bertlein, H. (1960). Das Selbstverständnis der Jugend heute. Hannover: Schroedel.
- Besemer, C. (1993). Mediation. Vermittlung in Konflikten. Baden: Stiftung gewaltfreies Leben, Werkstatt für gewaltfreie Aktion.
- Bey, D. R., & Zecchinelli, V. A. (1974). G.I.'s against themselves: Factors resulting in explosive violence in Vietnam. Psychiatry, 37(3), 221-228.
- Bierbrauer, G., Berning, B., Brandes, U., Hoelscher, M.-T., Kientz, K.-H., & Troelenberg, H. (1987). Nachrüstung: Dafür oder dagegen? Eine empirische Untersuchung über Verhaltensintentionen und Feindbilder. In K. Horn & V. Rittberger (Hrsg.), Mit Kriegsgefahren leben. Bedrohtsein, Bedrohungsgefühle und friedenspolitisches Engagement (S. 155-170). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bierhoff, H. W., & Klein, R. (1991). Relative Deprivation und prozedurale Gerechtigkeit: Theorien, Ergebnisse und angewandte Aspekte. In D. Frey (Hrsg.), Bericht über den 37. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Kiel 1990 (Bd. 2, S. 138-145). Göttingen: Hogrefe.
- Biggers, P. J. (1972). The development and analysis of normative instruments which assess pre-adult cognitive and attitudinal orientations to selected war and peace concepts. Ann Arbor, MI: University Microfilms.
- Billig, M. (1991). Ideology and Opinions: Studies in rhetorical psychology. London: Sage.
- Billmann-Mahecha, E. (1993). Forschungsparadigmen: Instrumentarien psychologischer Friedensforschung. Wissenschaft und Frieden, 11(4), 10-14.
- Birckenbach, H.-M. (1985). Mit schlechtem Gewissen - Wehrdienstbereitschaft von Jugendlichen. Zur Empirie der psychosozialen Vermittlung von Militär und Gesellschaft. Baden-Baden: Nomos (Militär, Rüstung, Sicherheit, Bd. 31).
- Birckenbach, H.-M. (1987). Pazifismus und Feminismus. Auch Frauen können nicht hexen. antimilitarismus-information, 17(8), 98-109.
- Birckenbach, H.-M. (1990). Sind Soldaten potentielle Mörder? PP-Aktuell, 9(3), 110-121.
- Birckenbach, H.-M., & Wellmann, C. (1990). Eskalation oder Verantwortung? Über den Umgang mit der irakischen Aggression gegen Kuwait. In H.-M. Birckenbach, U. Jäger, & C. Wellmann (Hrsg.), Jahrbuch Frieden 1990. Ergebnisse, Entwicklungen, Analysen (S. 98-111). München: Beck.
- Blease, M. (1983). Maladjusted school children in a Belfast centre. In J. Harbison (Ed.), Children of the troubles. Children in Northern Ireland (pp. 21-32). Belfast: Stranmillis College.
- Blight, J. G. (1987). Toward a policy-relevant psychology of avoiding nuclear war. Lessons for psychologists from the Cuban missile crisis. American Psychologist, 42(1), 12-29.

- Blumer, H. (1956). Sociological analysis and the variable. American Sociological Review, 21(6), 683-691.
- Boehnke, K., von Fromberg, E. & Macpherson, M. (1991). Makro-sozialer Stress im Jugendalter - Ergebnisse einer Wiederbefragung zu Kriegsangst und Angst vor Umweltzerstörung. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 40(6), 204-212.
- Boesch, E. E. (1984). The development of affective schemata. Human Development, 27, 173-183.
- Boesch, E. E. (1988). Handlungstheorie und Kulturpsychologie. Psychologische Beiträge, 30, 233-247.
- Boesch, E. E. (1991). Symbolic action theory and cultural psychology. Berlin: Springer-Verlag.
- Boguslaw, R., Davis, R. H., & Glick, E. B. (1966). A simulation vehicle for studying national policy formation in a less armed world. Behavioral Science, 11(1), 43-61.
- Bombi, A. S., Cristante, F., & Talevi, A. (1983). The representation of peace and war in Italian children. Paper presented at the 7th Biennial Meeting of the ISSBD, Monaco. Padova: Università degli studi di Padova, dipartimento di psicologia dello sviluppo e della socializzazione.
- Boring, E. G. (1929). A history of experimental psychology. New York: Century.
- Brett, G. S. (1953/1912). History of psychology. London: George Allen & Unwin.
- Bringmann, W. G., & Ungerer, G. A. (1980). Experimental vs. educational psychology: Wilhelm Wundt's letters to Ernst Meumann. Psychological Research, 42, 57-73.
- Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 7. (1988). Mannheim: Brockhaus.
- Bronfenbrenner, U. (1961). The mirror image in Soviet-American relations: A social psychologists report. Journal of Social Issues, 17(3), 45-56.
- Brozek, J., & Tortosa, F. (1989). Contributions to the history of psychology: LXI. Language of publications referred to in four American journals, 1887-1945: A synthesis. Perceptual-and-Motor-Skills, 69(2), 409-410.
- Bruns, G., & Grubitzsch, S. (1992). Hildegard Hetzer - Pionierin der Entwicklungstestverfahren. Psychologie & Gesellschaftskritik, 16(1), 83-95.
- Buggle, F., & Westermann-Duttlinger, H. (1988). Untersuchung zum Animismus bei 5-8jährigen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 20(1), 3-14.
- Camfield, T. M. (1992). The American psychological association and World War I: 1914 to 1919. In R. B. Evans, V. S. Sexton, & T. C. Cadwallader (Eds.), The American psychological association: A historical perspective (pp. 91-118). Washington, DC: American Psychological Association.
- Campbell, H. (1917). The biological aspects of warfare. Lancet, 193(22), 469-471.
- Cantril, H. (1942). Public opinion in flux. Annals of the American Academy of Political and Social Science, 220, 136-152.
- Carlson, M., Marcus-Hewhall, A., & Miller, N. (1990). Effects of situational aggression cues: A quantitative review.

- Journal of Personality and Social Psychology, 58(4), 622-633.
- Carpintero, H., & Peiro, J. M. (1983). The significance of the bibliometric methodology to the studies of the history of psychology. Revista de Historia de la Psicología, 4(1), 21-32.
- Chickering, R. (1975). Imperial Germany and a world without war. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Chimienti, G., Nasr, J. A., & Khalifeh, I. (1989). Children's reactions to war-related stress: Affective symptoms and behaviour problems. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 24(6), 282-287.
- Chivian, E., Mack, J. E., Waletzky, J. P., Lazaroff, C., Doctor, R., & Goldenring, J. M. (1985). Soviet children and the threat of nuclear war: A preliminary study. American Journal of Orthopsychiatry, 55(4), 484-502.
- Chorover, S. L. (1982). Die Zurichtung des Menschen. Von der Verhaltenssteuerung durch die Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Campus.
- Christie, D. J., & Nelson, L. (1988). Student reactions to nuclear education. Bulletin of the Atomic Scientists, 44, 22-24.
- Cohn, C. (1987). Sex und Tod in der "rationalen" Welt der Verteidigungsexperten. antimilitarismus-information, 17(8), 135-144.
- Cooley, M. (1982). Produkte für das Leben statt Waffen für den Tod. Arbeitnehmerstrategien für eine andere Produktion. Das Beispiel Lucas Aerospace. Reinbek: Rowohlt.
- Cooper, P. (1965). The development of the concept of war. Journal of Peace Research, 2(1), 1-17.
- Corsini, R. (Ed.). (1994). Encyclopedia of psychology (2nd ed.). New York: Wiley.
- Coulmas, P. (1990). Weltbürger. Geschichte einer Menschheitssehnsucht. Reinbek: Rowohlt.
- Criss, J. E., & Johnson, P. B. (1993). Community psychology applied to peace studies. In K. S. Larsen (Ed.), Conflict and social psychology (pp. 133-143). London: Sage.
- Cronbach, L. J. (1943). Exploring the war-time morale of high-school youth. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Curran, J. D., Jardine, E., F., & Harbison, J. J. M. (1980). Factors associated with the development of deviant attitudes in Northern Ireland schoolboys. In J. Harbison & J. Harbison (Eds.), A society under stress. Children and young people in Northern Ireland (pp. 141-152). Somerset: Open Books.
- Dambauer, J. (Hrsg.). (1971 ff.). Bibliographie der deutschsprachigen psychologischen Literatur. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Damerow, P. (1993). Zum Verhältnis von Ontogenese und Historiogenese des Zahlbegriffs. In W. Edelstein & S. Hoppe-Graff (Hrsg.), Die Konstruktion kognitiver Strukturen: Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie (S. 195-259). Bern: Huber.
- Danziger, K. (1979). The social origins of modern psychology. In A. R. Buss (Ed.), Psychology in social context (pp. 27-45). New York: Irvington.

- Danzinger, K. (1990). Constructing the subject. Historical origins of psychological research. New York: Cambridge University Press.
- Dashiell, J. F. (1920). Some psychological phases of internationalism. American Journal of Sociology, 25, 757-768.
- Day, R. C., & Ghandour, M. (1984). The effect of television-mediated aggression and real-life aggression on the behavior of Lebanese children. Journal of Experimental Child Psychology, 38(1), 7-18.
- De Groot, A. D. (1948). Der Einfluß der Kriegsumstände auf die Intelligenz holländischer Schulkinder. Zeitschrift für Kinderpsychiatrie, 15, 24-25.
- De Sanctis, S. (Ed.). (1974/1905). V Congresso internazionale di Psicologia. Tenuto in Roma dal 26 al 30 Aprile 1905. Nendeln, Liechtenstein: Kraus Reprint.
- Delitz, J., & Plake, K. (1988). Präsentation von Normalität. Das Bild der Bundeswehr in der überregionalen Tagespresse - eine inhaltsanalytische Studie. In W. R. Vogt (Hrsg.), Militär als Lebenswelt. Streitkräfte im Wandel der Gesellschaft (Bd. II, S. 149-170). Opladen: Leske + Budrich.
- Dellas, M., & Jernigan, L. P. (1987). Occupational identity status development, gender comparisons, and internal-external control in first-year Air Force Cadets. Journal of Youth and Adolescence, 16(6), 587-600.
- DeMause, L. (1977). Jimmy Carter and American fantasy. Journal of Psychohistory, 5(2), 151-173.
- Despert, J. L. (1942). School children in wartime. Journal of Educational Psychology, 16, 219-230.
- Dessoir, M. (1894). Geschichte der neueren deutschen Psychologie. Berlin: Duncker.
- Dessoir, M. (1911). Abriß einer Geschichte der Psychologie. Die Psychologie in Einzeldarstellungen. Heidelberg: Winter.
- Dessoir, M. (1916). Kriegspsychologische Betrachtungen. Leipzig: Hirzel (Zwischen Krieg und Frieden, Bd. 37).
- Dewey, J. (1917). The need for social psychology. Psychological Review, XXIV(6), 266-277.
- Diamond, G., & Bachmann, J. (1986). High-school seniors and the nuclear threat, 1975-1984: Political and mental health implications of concern and despair [Special issue]. International Journal of Mental Health, 15(1-3), 210-241.
- "Die 'Erklärung von Sevilla' (1986)". (1993). In J. Galtung, D. Kinkelbur, & M. Nieder (Hrsg.), Gewalt im Alltag und in der Weltpolitik (S. 224-227). Münster: agenda.
- Diepgen, R. (1988). Psychologie in der Politikberatung: Erhebungen zur Sicht von Politikern und Wählern. Frankfurt a.M.: Lang.
- Dillkofer, H., & Klein, P. (1979). Der Unteroffizier der Bundeswehr. München: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr.
- Dinklage, R. I., & Ziller, R. C. (1989). Explicating cognitive conflict through photocommunication: The meaning of war and peace in Germany and the United States. Journal of Conflict Resolution, 33(2), 309-317.
- Dinter, E. (1982). Held oder Feigling. Die körperlichen und seelischen Belastungen des Soldaten im Krieg. Herford: Mittler.

- Dix, K. W. (1915). Psychologische Beobachtungen über die Eindrücke des Krieges auf Einzelne wie auf die Masse. Langensalza: Beyer (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, H. 127).
- Dodge, C. P., & Raundalen, M. (Eds.). (1987). War, violence, and children in Uganda. Oslo: Norwegian University Press.
- Doll, J. (1988). Probleme und Ergebnisse der interdisziplinären Friedens- und Konfliktforschung: Eine Literaturübersicht für den Zeitraum von 1970-1983. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 19(3), 206-224.
- Doob, L. W. (1940). The plans of men. New Haven: Yale University Press.
- Dörner, D. (1981). Über die Schwierigkeiten menschlichen Umgangs mit Komplexität. Psychologische Rundschau, 32(3), 163-179.
- Dorsch, F., Häcker, H., & Stapf, K.-H. (Hrsg.). (1987). Dorsch Psychologisches Wörterbuch (11., erg. Aufl.). Bern: Huber.
- Drexler, W. (1984). Kriegsschäden. Die Auswirkungen des 2. Weltkrieges auf die um 1930 und um 1940 Geborenen. In C. Buettner & A. Ende (Hrsg.), Kinderleben in Geschichte und Gegenwart (S. 39-50). Weinheim: Beltz (Jahrbuch der Kindheit, Bd. 1).
- Droba, D. D. (1930). The measurement of social attitudes. Attitudes toward war. Chicago: University of Chicago Press.
- Droba, D. D. (1931). Effect of various factors on militarism-pacifism. Journal of Abnormal and Social Psychology, 26, 141-153.
- Droba, D. D. (1934). Political parties and war attitudes. Journal of Abnormal and Social Psychology, 28, 468-472.
- Dudycha, G. J. (1942). The attitudes of college students toward war and the Germans before and during the Second World War. Journal of Social Psychology, 15, 317-324.
- Duffy, E. (1941). Attitudes of parents and daughters toward war and toward the treatment of criminals. Psychological Record, 4, 366-372.
- Dünnwald, J., & Thomsen, P. (1987). Sinnvoll arbeiten - Nützliches produzieren. Ein Handbuch für Arbeitnehmer und regionale Initiativen. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Durbin, E. F. M., & Bowlby, J. (1950/1938). Personal aggressiveness and war. New York: Columbia University Press.
- Dürr, H. P., Harjes, H. P., Kreck, M., & Starlinger, P. (Hrsg.). (1983). Verantwortung für den Frieden. Naturwissenschaftler gegen Atomrüstung. Reinbek: Rowohlt.
- Dyer, J. A. T. (1989). What children know and feel about nuclear war: Evidence from research. Scottish Educational Review, 21(1), 36-47.
- Dyson, F. (1984). Weapons and hope (excerpt). In R. Grossinger & L. Hough (Eds.), Nuclear strategy and the code of the warrior. Faces of Mars and Shiva in the crisis of human survival (pp. 167-177). Berkeley: North Atlantic Books.
- Easlea, B. (1986). Väter der Vernichtung. Männlichkeit, Naturwissenschaftler und der nukleare Rüstungswettlauf. Reinbek: Rowohlt.
- Ebbinghaus, H. (1908). Abriß der Psychologie. Berlin: de Gruyter.

- Ebenrett, H. J. (1986). Einstellungen deutscher Jugendlicher zum Dienst in der Bundeswehr. In A. Schorr (Hrsg.), Bericht über den 13. Kongreß für Angewandte Psychologie: Bd. 1. Arbeits- und Organisationspsychologie, Ausbildung in Psychologie, Politische Psychologie, Verkehrspsychologie (S. 279-282). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Ebert, T. (1993). Grundausbildung in gewaltfreier Konfliktaustragung. In W. Kempf, W. Frindte, G. Sommer, & M. Spreiter (Hrsg.), Gewaltfreie Konfliktlösungen. Interdisziplinäre Beiträge zu Theorie und Praxis friedlicher Konfliktbearbeitung (S. 97-119). Heidelberg: Asanger.
- Ebrecht, A. (1992). Das individuelle Ganze. Zum Psychologismus der Lebensphilosophie. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Eckert, R. R., & Mills, H. C. (1935). International attitudes and related academic and social factors. Journal of Educational Sociology, 9, 142-153.
- Edelstein, W. (1988). Entwicklungspsychologische Perspektiven in der Friedensforschung. In W. Edelstein & M. Müller-Brettel, Entwicklungspsychologie und Friedensforschung (S. 2-25). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Beiträge aus dem Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation, Nr. 20/ES).
- Edelstein W. (1993). Soziale Konstruktion und die Äquilibration kognitiver Strukturen: Zur Entstehung individueller Unterschiede in der Entwicklung. In W. Edelstein & S. Hoppe-Graff (Hrsg.), Die Konstruktion kognitiver Strukturen: Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie (S. 92-106). Bern: Huber.
- Edelstein, W., & Hoppe-Graff, S. (1986). Psychologische Perspektiven in der Friedensforschung. In A. Amelang (Hrsg.), Bericht über den 35. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Heidelberg 1986 (Bd.1) (S. 572). Göttingen: Hogrefe.
- Edelstein, W., & Hoppe-Graff, S. (Hrsg.). (1993). Die Konstruktion kognitiver Strukturen. Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie. Bern: Huber.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1984). Krieg und Frieden aus der Sicht der Verhaltensforschung. München: Piper.
- Eichelberger, U. (Hrsg.). (1987). Tausendmal Frieden. Zitate - Gedanken - Impulse aus 27 Jahrhunderten. Berlin: Neues Leben.
- Einstein, A., & Freud, S. (1933). Warum Krieg? Paris: Internationales Institut für geistige Zusammenarbeit, Völkerbund.
- Elder, G. H. Jr., & Clipp, E. C. (1988). Combat experience, comradeship, and psychological health. In J. P. Wilson, Z. Harel, & B. Kahana (Eds.), Human adaptation to extreme stress. From the Holocaust to Vietnam (pp. 131-156). New York: Plenum Press.
- Elder, G. H. Jr., & Meguro, Y. (1987). Wartime in men's lives: A comparative study of American and Japanese cohorts. International Journal of Behavioral Development, 10(4), 439-466.
- Elder, J. H. (1965). A summary of research on reactions of children to nuclear war. American Journal of Orthopsychiatry, 35, 120-123.

- Eliot, M. (1942). Civil defense measures for the protection of children. Washington: US children's Bureau.
- Ellis, D. P., Weinir, P., & Miller, L. (1971). Does the trigger pull the finger? An experimental test of weapons as aggression-eliciting stimuli. Sociometry, 34(4), 453-465.
- Elsenhans, T. (1939/1912). Lehrbuch der Psychologie. Tübingen: Mohr.
- Eng, E. (1973). Karl Philipp Moritz's Magazin zur Erfahrungsseelenkunde (Magazine for Empirical Psychology) 1783-1793. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 9(4), 300-305.
- Engel, M. (1984). Children and war. Peabody Journal of Education, 61(3), 71-90.
- Engle, T. L. (1953). Attitudes toward war as expressed by Amish and non-Amish children: A follow-up study. Elementary School Journal, 53, 345-351.
- Ericksen, S. C. (1942). A skeptical note on the use of attitude scales toward war: I. In 1940, 1941. Journal of Social Psychology, 16, 229-242.
- Erikson, E. H. (1965). Psychoanalysis and ongoing history: Problems of identity, hatred and nonviolence. American Journal of Psychiatry, 122(3), 241-253.
- Erikson, E. H. (1978). Gandhi's Wahrheit. Über die Ursprünge der militanten Gewaltlosigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 265).
- Escalona, S. K. (1965). Children and the threat of nuclear war. In M. Schwebel (Ed.), Behavioral science and human survival (pp. 201-209). Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- European Psychologists for Peace (Eds.). (1987). Proceedings of the Congress of European Psychologists for Peace. Helsinki, August 8-10, 1986. Helsinki: Finnish Psychological Society.
- Evans, R. B. (1992). Growing pains: The American Psychological Association from 1903 to 1920. In R. B. Evans, V. S. Sexton, & T. C. Cadwallader (Eds.), The American Psychological Association: A historical perspective (pp. 73-90). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eysenck, H. J., Arnold, W., & Meili, R. (Eds.). (1972). Encyclopedia of psychology. London: Search.
- Falk, A., & Selg, H. (1982). Die Begriffe "Krieg" und "Frieden" in der Vorstellung von Kindern und Jugendlichen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 29(6), 353-358.
- Falkowsky, L. S. (Ed.). (1979). Psychological models in international politics. Boulder, CO: Westview.
- Farnham, B. (1990). Political cognition and decision-making. Political Psychology, 11(1), 83-111.
- Farr, R. M. (1986). The social psychology of William McDougall. In C. F. Graumann & S. Moscovici (Eds.), Changing conceptions of crowd mind and behavior (pp. 83-95). New York: Springer-Verlag.
- Fee, F. (1983). Educational change in Belfast school children 1975-1981. In J. Harbison (Ed.), Children of the troubles. Children in Northern Ireland (pp. 44-58). Belfast: Stranmillis College.
- Fernberger, S. W. (1917; 1926; 1936; 1946; 1956). On the number of articles of psychological interest published in the

- different languages. The American Journal of Psychology, 28, 141-150; 28, 578-581; 48, 680-684; 59, 284-291; 69, 304-309.
- Feser, H. (1972). Erfassung von Militarismus-Pazifismus bei Jugendlichen. Unveröff. Dissertation, Julius-Maximilians-Universität, Würzburg.
- Fisher, R., & Brown, S. (1989). Gute Beziehungen. Die Kunst der Konfliktvermeidung, Konfliktlösung und Kooperation. Frankfurt a.M.: Campus
- Fiske, S. T. (1987). People's reactions to nuclear war. Implications for psychologists. American Psychologist, 42(3), 207-217.
- Frank, J. D., & Rivard, J. C. (1986). Antinuclear admirals - An interview study. Political Psychology, 7(1), 23-52.
- Freestone, P. M. (1946). The influence of the war on juvenile and adolescent vocational interests. Occupational Psychology, 20, 139-149.
- Frei, D. (1986). "Fehlwahrnehmungen" und internationale Verständigung. Ein theoretischer und empirischer Ansatz mit einer Anwendung auf die sowjetisch-amerikanischen Beziehungen. Politische Vierteljahresschrift, 27(2), 159-175.
- French, P. L., & Van Hoorn, J. (1986). Half a nation saw nuclear war and nobody blinked? A reassessment of the impact of "The Day After" in terms of a theoretical chain of causality. International Journal of Mental Health, 15(1-3), 276-297.
- Freud, A., & Burlingham, D. (1943). War and children. New York: Medical War Books.
- Frey, D., & Irle, M. (Hrsg.). (1985). Theorien der Sozialpsychologie. Bern: Huber.
- Frey-Wouters, E., & Laufer, R. S. (1986). Legacy of a war. The American soldier in Vietnam. New York: Sharpe.
- Frindte, W. (1993). "Die Gewalt herrscht ...". Aspekte einer sozialpsychologischen Betrachtung. In W. Kempf, W. Frindte, G. Sommer, & M. Spreiter (Hrsg.), Gewaltfreie Konfliktlösungen. Interdisziplinäre Beiträge zu Theorie und Praxis friedlicher Konfliktbearbeitung (S. 17-34). Heidelberg: Asanger.
- Frindte, W., Kliche, T., Moser, H., & Schwarz, H. (Hrsg.). (1990). Moderne Mythen - Mythen der Moderne: Tagungsband zum 12. Workshop-Kongress Politische Psychologie. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Fritsche, C. (1980). Zur Frühgeschichte der Internationalen Kongresse für Psychologie. In H. R. Schroeder (Hrsg.), Probleme und Ergebnisse psychologischer Forschung. Textband zu aktuellen Forschungsprojekten. (S. 7-17). Leipzig: Karl-Marx-Universität, Sektion Psychologie.
- Froehner, R. (1956). Wie stark sind die Halbstarke. Bielefeld: Stackelberg.
- Fromm, E. (1961). May man prevail? An inquiry into the facts and fictions of foreign policy. New York: Doubleday.
- Fromm, E. (1973). The anatomy of human destructiveness. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Fuchs, A. (1993). Gewaltbegriff und Funktion von Gewalt. In W. Kempf, W. Frindte, G. Sommer, & M. Spreiter (Hrsg.), Gewaltfreie Konfliktlösungen. Interdisziplinäre Beiträge zu Theorie und Praxis friedlicher Konfliktbearbeitung (S. 35-52). Heidelberg: Asanger.

- Gal, R. (1986). Unit morale: From a theoretical puzzle to an empirical illustration: An Israeli example. Special issue: Applications of social psychology to military issues. Journal of Applied Social Psychology, 16(6), 549-564.
- Gal, R., & Manning, F. J. (1987). Morale and its components: A cross-national comparison. Journal of Applied Social Psychology, 17(4), 369-391.
- Galliker, M. (1993a). Psychologie der Artefakte. Psychologie und Geschichte, 5(1/2), 63-81.
- Galliker, M. (1993b). Die Verkörperung des Gedankens im Gegenstande. Zur kontroversen Begründung der Völkerpsychologie. Psychologische Rundschau, 44(1), 11-24.
- Galtung, J. (1971). Gewalt, Frieden und Friedensforschung. In D. Senghaas (Hrsg.), Kritische Friedensforschung (S. 55-104). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Galtung, J. (1990). Visionen einer friedlichen Welt. In J. Galtung D. S. Lutz, & W. Röhrich (Hrsg.), Überleben durch Partnerschaft. Gedanken über eine friedliche Welt (S. 31-80). Opladen: Leske + Budrich.
- Garbarino, J., Kostelny, K., & Dubrow, N. (1991). What children can tell us about living in danger. American Psychologist, 46(4), 376-383.
- Gay, M., Fuchs, J., & Blittner, M. (1974). Characteristics of the offspring of Holocaust survivors in Israel. Mental Health and Society, 1(5-6), 302-312.
- Geddie, L., & Hildreth, G. (1944). Children's ideas about the war. Journal of Experimental Education, 13(2), 92-97.
- Gergen, K. J. (1984). An introduction to historical social psychology. In K. J. Gergen & M. M. Gergen (Eds.), Historical social psychology (pp. 3-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Geuter, U. (1985). Polemos panton pater - Militär und Psychologie im Deutschen Reich 1914-1945. In M. G. Ash & U. Geuter (Hrsg.), Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Ein Überblick (S. 146-171). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geuter, U. (Hrsg.). (1986). Daten zur Geschichte der deutschen Psychologie: Bd.1. Psychologische Institute, Fachgesellschaften, Fachzeitschriften und Serien, Biographien, Emigranten, 1879-1945. Göttingen: Hogrefe.
- Gildemeister, J. E., & Wollman, N. (1986). The influence of level of participation in peace education on pre-adolescents' and adolescents' knowledge and attitudes toward nuclear war. Paper presented at the Session "Peacebuilding: Active and traditional approaches to peace education", Ninth annual meeting of the International Society of Political Psychology, Amsterdam, The Netherlands, June 30-July 2, 1986. Howard University, Washington, DC.
- Gilmore, D. D. (1991). Mythos Mann. Rollen, Rituale, Leitbilder. München: Artemis & Winkler.
- Glover, E. (1946/1933). War, sadism and pacifism. Further essays on group psychology and war. London: Allen and Unwin.
- Glover, H. (1985). Guilt and aggression in Vietnam veterans. American Journal of Social Psychiatry, 5(1), 15-18.
- Goetz-Marchand, B. (1985). Psychologische, sozialpsychologische und organisationsbedingte Aspekte von Entscheidungen in

- Krisen. dialog Beiträge zur Friedensforschung, 3(2-3), 119-131.
- Goetz-Marchand, B. (1987). Krieg durch menschliches Versagen. Psychologische, sozialpsychologische und organisationsbedingte Aspekte von Entscheidungen am Beispiel der Kuba-Krise 1962. Friedensanalysen, 21, 248-274.
- Goldberg, S., LaCombe, S., Levinson, D., Parker, K. R., Ross, C., & Sommers, F. (1985). Thinking about the threat of nuclear war: Relevance to mental health. American Journal of Orthopsychiatry, 55(4), 503-512.
- Goldenring, J. M., & Doctor, R. (1986). Teen-age worry about nuclear war: North American and European questionnaire studies. International Journal of Mental Health, 15(1-3), 72-92.
- Goodenough, F. L. (1934). Trends in modern psychology. The Psychological Bulletin, 31(2), 81-97.
- Goodman, L. A., Mack, J. E., Beardslee, W. R., & Snow, R. M. (1983). The threat of nuclear war and the nuclear arms race: Adolescent experience and perceptions. Political Psychology, 4(3), 501-530.
- Granberg, D., & Corrigan, G. (1972). Authoritarianism, dogmatism and orientations toward the Vietnam War. Sociometry, 35(3), 468-476.
- Grasmann, H. P. (1978). Zusammenhang von Einstellungen, Werthaltungen, Persönlichkeitsmerkmalen und Verhalten. Versuch eines theoretischen und empirischen Zuganges. Wehrpsychologische Untersuchungen, 13(3), 1-251.
- Graumann, C. F. (1986). The individualization of the social and the desocialization of the individual: Floyd H. Allport's contribution to social psychology. In C. F. Graumann & S. Moscovici (Eds.), Changing conceptions of crowd mind and behavior (pp. 97-116). New York: Springer-Verlag.
- Graumann, C. F., & Moscovici, S. (Eds.). (1986). Changing conceptions of crowd mind and behavior. New York: Springer-Verlag.
- Gray, B., & Valentine, J. (1985). Nuclear war: The knowledge and attitudes of New Zealand secondary school children. In T. Solantaus, E. Chivian, M. Vartanyan, & S. Chivian (Eds.), Impact of the threat of nuclear war on children and adolescents. Proceedings of an International Research Symposium, Fourth Congress, International Physicians for the Prevention of Nuclear War, Helsinki-Espoo, Finland, 1984 (pp. 163-169). Boston, MA: International Physicians for the Prevention of Nuclear War.
- Greenwald, D. S., & Zeitlin, S. J. (1987). No reason to talk about it. Families confront the nuclear taboo. New York: Norton.
- Gregor, A. (1919). Über den Einfluß von Kriegs- und Zeitkomplexen auf die Definitionsleistung bei Kindern. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 20(12), 379-386.
- Griffith, J. (1988). Measurement of group cohesion in U.S. Army units. Basic and Applied Social Psychology, 9(2), 149-171.
- Groffmann, K. J. (1978). Zur Frage der Orientierung der entwicklungspsychologischen Forschung an Entwicklungstheorien. Archiv für Psychologie, 130, 97-106.

- Gros, R. (1931). Vierte Sondertagung für internationale Erziehungsfragen in Genf (3.-8. August 1931). Vierteljahresschrift für Jugendkunde, 1, 259-262.
- Grubitzsch, S., & Rexilius, G. (Hrsg.). (1987). Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Reinbek: Rowohlt.
- Guinness, R. B. (1927). The instinct fallacy and war. Educational Review, 73, 44-47.
- Gundlach, H. (1985). Willi Hellpach: Attributionen. In C. F. Graumann (Hrsg.), Psychologie im Nationalsozialismus (S. 165-195). Berlin: Springer-Verlag.
- Haavelstrud, M. (1972). Ansichten von Kindern und Jugendlichen über Krieg und Frieden. Bildung und Erziehung, 25(3), 29-43.
- Haines, H., & Vaughan, G. M. (1979). Was 1898 a "Great Date" in the history of experimental social psychology? Journal of the History of the Behavioral Sciences, 15, 323-332.
- Hakvoort, I. (1989). Children and adolescents about peace. Children and adolescents' conceptions of peace, war and strategies to attain peace: A social cognitive approach. Unpublished manuscript, University of Amsterdam, Department of Developmental Psychology, Amsterdam.
- Halderman, B. L., & Jackson, T. T. (1979). Naturalistic study of aggression: Aggressive stimuli and horn-honking: A replication. Psychological Reports, 45(3), 880-882.
- Hall, G. S. (1918). Morale in war and after. Psychological Bulletin, 15(2), 364-426.
- Hall, G. S. (1919). Some relations between the war and psychology. American Journal of Psychology, 30, 211-223.
- Hamilton, S. B., Chavez, E. L., & Keilin, W. G. (1986). Thoughts of Armageddon: The relationship between attitudes toward the nuclear threat and cognitive/emotional responses. International Journal of Mental Health, 15(1-3), 189-207.
- Handberg, R. B. (1972). The "Vietnam analogy": Student attitudes on war. Public Opinion Quarterly, 36(4), 612-615.
- Handberg, R. B., & Maddox, W. S. (1980). Attitudes toward war: Changing times and circumstances. Free Inquiry in Creative Sociology, 8(2), 220-222.
- Hansburg, H. G. (1972). Separation problems of displaced children. In R. S. Parker (Ed.), The emotional stress of war, violence, and peace (pp. 241-259). Pittsburgh, PA: Stanwix House.
- Harbison, J. (Ed.). (1983). Children of the troubles. Children in Northern Ireland. Belfast: Stranmillis College.
- Harré, R., & Lamb, R. (Ed.). (1986). The dictionary of personality and social psychology. Oxford: Basil Blackwell.
- Harrell, A. M., & Stahl, M. J. (1981). A behavioral decision theory approach for measuring McClelland's trichotomy of needs. Journal of Applied Psychology, 66(2), 242-247.
- Hartmann, U., & Herz, H. (1991). Tradition und Tapferkeit. Frankfurt a.M.: Fischer (Streitkräfte intern, 1).
- Haubl, R. (1988). "... wo Männer noch Männer sind!" Zur Sozialisation des Homo clausus im Militär. In W. R. Vogt (Hrsg.), Militär als Lebenswelt. Streitkräfte im Wandel

- der Gesellschaft (Bd. II, S. 57-67). Opladen: Leske + Budrich.
- Heckner, H. P. (1991). Quo Vadis - Streitkräfte auf neuen Wegen? In K. Heinen (Hrsg.), Bundeswehr im Umbruch? Sinn-Fragen der Inneren Führung (S. 207-224). München: Hampp.
- Hegner, K., Lippert, E., & Wakenhut, R. (1983). Selektion oder Sozialisation. Zur Entwicklung des politischen und moralischen Bewußtseins in der Bundeswehr. München: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr (Berichte, H. 25).
- Heinemann-Grüder, A., & Wellmann, A. (1990). Keinerlei Untergang - warum der 8. Mai für Naturwissenschaftler kein Datum ist. In M. Tschimer & H.-W. Göbel (Hrsg.), Wissenschaft im Krieg - Krieg in der Wissenschaft (S. 26-37). Marburg: Philipps-Universität (Schriftenreihe des Arbeitskreises Marburger Wissenschaftler für Friedens- und Abrüstungsforschung und der interdisziplinären Arbeitsgruppe Friedens- und Abrüstungsforschung an der Philipps-Universität, Nr. 15).
- Heinen, K. (Hrsg.). (1991). Bundeswehr im Umbruch? Sinn-Fragen der Inneren Führung. München: Hampp.
- Heitmeyer, W., Moeller, K., & Suenker, H. (Hrsg.). (1992). Jugend - Staat - Gewalt. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung (2. Aufl.). München: Juventa.
- Hesse, P. (1986). Children's and adolescents' fears of nuclear war: Is our sense of the future disappearing. International Journal of Mental Health, 15(1-3), 93-113.
- Hildebrandt, H. (1991). Zur Bedeutung des Begriffs der Alltagspsychologie in Theorie und Geschichte. Eine psychologiegeschichtliche Studie anhand der Krise der Psychologie in der Weimarer Republik. Frankfurt a.M.: Lang.
- Hildreth, G. (1943). War themes in children's drawings. Childhood Education, 20, 124-127.
- Hilgard, E. R. (1946). The enigma of Japan friendliness. Public Opinion Quarterly, 10, 343-348.
- Hoff, E.-H. (1990). Kontrolle und Moral. Problematische Arbeitsprodukte im Urteil von Arbeitern. In F. Frei & I. Udriș (Hrsg.), Das Bild der Arbeit (S. 91-106). Bern: Huber.
- Hoff, E.-H., Lempert, W., & Lappe, L. (1991). Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern: Huber.
- Hoffmann, A. M., & Hoffmann, H. S. (1990). Archives of memory: A soldier recalls World War II. Lexington, KY: University Press of Kentucky.
- Hoffmann, G. (1988). ICH-Stärkung unerwünscht? Über die Folgen der Über-Ich-Dominanz und der Es-Unterdrückung im Militär. In W. R. Vogt (Hrsg.), Militär als Lebenswelt. Streitkräfte im Wandel der Gesellschaft (Bd. II, S. 69-82). Opladen: Leske + Budrich.
- Höfling, B. (1980). Katholische Friedensbewegung zwischen den Kriegen. Friedensbund Deutscher Katholiken 1917-1933. Friedensanalysen, 12, 269-270.
- Höfling, S., & Butollo, W. (Hrsg.). (1990). Psychologie für Menschenwürde und Lebensqualität. Aktuelle Herausforderung und Chancen für die Zukunft. Bericht über den 15. Kongreß für Angewandte Psychologie, München, Oktober 1989, Bd. 3: Forensische und Kriminalpsychologie, Markt- und Kommunikationspsychologie, Verkehrspsychologie, politische

- Psychologie, Schriftpsychologie. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Hofstätter, P. R. (1957). Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie. Hamburg: Rowohlt.
- Hogman, F. (1983). Displaced Jewish children during World War II: How they coped. Journal of Humanistic Psychology, 23(1), 51-66.
- Hohner, H. U., & Dann, H. D. (1979). Unmittelbare und langfristige Umwelteffekte auf die Entwicklung konservativer Einstellungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 11(4), 322-334.
- Holsti, O. R. (1990). Crisis management. In B. Glad (Ed.), Psychological dimensions of war (pp. 116-142). Newbury Park, CA: Sage.
- Holsti, O. R., Brody, R. A., & North, R. C. (1964). Measuring affect and action in international reaction models: Empirical materials from the 1962 Cuban crisis. Journal of Peace Research, 1(3-4), 170-190.
- Holzcamp, K. (1983). Nur wer Angst hat, kann vernünftig sein. Gefühl und Rationalität in der Friedensbewegung. Psychologie heute, 10(10), 57-62.
- Holzcamp, K. (1989). Die "kognitive Wende" in der Psychologie zwischen neuer Sprachmode und wissenschaftlicher Neuorientierung. In K. Holzcamp (Hrsg.), Forum Kritische Psychologie (S. 67-85). Hamburg: Argument-Verlag.
- Hoppe, K. D. (1968). Psychosomatische Reaktionen und Erkrankungen bei Überlebenden schwerer Verfolgung. Psyche, 22, 464-477.
- Hoppe-Graff, S. (1987). Entwicklung der Vorstellungen von Krieg und Frieden im Kindes- und Jugendalter. In Friedensinitiative Psychologie - Psychosoziale Berufe (Hrsg.), Umgang mit der Bedrohung durch Umweltzerstörung und Krieg - Subjektive und kollektive Bewältigungsformen. Beiträge vom 4. Friedenskongreß Psychologie - Psychosoziale Berufe, Dortmund 1987, Bd. 2, A (S. 15-20). Marburg: Friedensinitiative Psychologie - Psychosoziale Berufe e.V.
- Horn, K. (1985). Notizen zum Arbeitsplatz Krieg - eher zufällig anhand der Amerikaner in Vietnam: "Sachzwang" versus Moral und Politik. dialog Beiträge zur Friedensforschung, 3(2-3), 9-22.
- Horn, K. (1988). Gewalt, Aggression, Krieg. Studien zu einer psychoanalytisch orientierten Sozialpsychologie des Friedens. Baden-Baden: Nomos (Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung, Bd. 13).
- Hosin, A., & Cairns, E. (1984). The impact of conflict on children's ideas about their country. Journal of Psychology, 118(2), 161-168.
- Howard, W. (1915). The psychology of war. New York Medical Journal and Medical Record, 101, 15-18.
- Humboldt-Journal zur Friedensforschung (1992). Forum Psychologie für den Frieden - Friedenspsychologie als politische Wissenschaft? Frankfurt a.M.: Verlag für interkulturelle Information.
- Irle, M. (Ed.). (1993). Marktpsychologie: 2. Halbband. Methoden und Anwendungen in der Marktpsychologie. Göttingen: Hogrefe.

- Jacob, A., & Schmidt, H.-D. (1988a). Die Konzeptualisierung von "Krieg" und "Frieden" bei sechs- bis zwölfjährigen Kindern in der DDR. Zeitschrift für Psychologie, 196(3), 265-277
- Jacob, A., & Schmidt, H.-D. (1988b). Ontogenetische Veränderungen des Verständnisses und der Bewertung von Krieg und Frieden. Humboldt-Journal zur Friedensforschung, (4), 32-36.
- Jacobs, M. S. (1989). American psychology in the quest for nuclear peace. New York: Praeger.
- Jaeger, S., & Staeuble, I. (1978). Die gesellschaftliche Genese der Psychologie. Frankfurt a.M.: Campus.
- Jaeger, S., & Staeuble, I. (1981). Die Psychotechnik und ihre gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen. In F. Stoll (Hrsg.), Die Psychologie des 20. Jahrhunderts: Band XIII. Anwendungen im Berufsleben. Arbeits-, Wirtschafts- und Verkehrspsychologie (S. 53-95). Zürich: Kindler.
- Jahoda, G., & Harrison, S. (1975). Belfast children: Some effects of a conflict environment. Irish Journal of Psychology, 3(1), 1-19.
- Jaide, W. (1963). Das Verhältnis der Jugend zur Politik. Berlin: Luchterhand.
- James, W. (1910). The moral equivalent of war. The Popular Science Monthly, 77, 400-412.
- Janis, I. L. (1972). Victims of groupthink. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Janis, I. L. (1976/1951). Air war and emotional stress. Psychological studies of bombing and civilian defense. Westport, CT: Greenwood.
- Janis, I. L. (1988). Crucial decisions: Leadership in policymaking and crisis management. New York: Free Press.
- Jansen, B., & Siebke, G. (1983). Liebe und Mittelstreckenraketen? Militarisation des Alltags und Geschlechterwiderspruch. In G. Bolm, B. Jansen, H.-P. Nolting, S. Rehan, C. Schulze, G. Sommer, & B. Wilhelmer (Hrsg.), Bewußt-Sein für den Frieden: 1. Friedenskongreß psychosozialer Berufe (S. 247-252). Weinheim: Beltz.
- Jensen, R. G. (1986). Bombs and missiles: Reinforcers for the few. Behavior Analysis and Social Action, 5(1-2), 25-29.
- Jochheim, G. (Hrsg.). (1977). Zur Geschichte und Theorie des europäischen Antimilitarismus 1900-1940. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- John, M. (1989). Kriegslandschaft und Friedenssehnsucht - Psychologie im Ersten Weltkrieg. In H. Schmigalla (Hrsg.), Psychologie und Frieden. (S. 100-108). Jena: Friedrich-Schiller-Universität (Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität, Pro Pace Mundi, Nr. 5).
- John, M., & Eckardt, G. (1990). Die "Zeitschrift für Psychologie" in ihren ersten Jahrzehnten. Ein Beitrag zum 100-Jahr-Jubiläum. Zeitschrift für Psychologie, 198(2), 145-163.
- Johnson, P. B., Handler, A., & Criss, J. E. (1993). Beliefs related to acceptance of war. A social systems perspective. In K. S. Larsen (Ed.), Conflict and social psychology (pp. 225-240) London: Sage.
- Jung, M. (1988). Generalität - eine Elite wie jede andere? Anmerkungen zu Rekrutierungs-, Karriere- und Einstellungsmustern in der bundesrepublikanischen Militärelite. In W. R. Vogt (Hrsg.), Militär als

Lebenswelt. Streitkräfte im Wandel der Gesellschaft (Bd. II, S. 287-300). Opladen: Leske + Budrich.

- Kaffman, M. (1977). Kibbutz civilian population under war stress. British Journal of Psychiatry, 130, 489-494.
- Kaffman, M., & Elizur, E. (1984). Children's bereavement reactions following death of the father. International Journal of Family Therapy, 6(4), 259-283.
- Kahan, J. P., Jones, W. M., & Darilek, R. E. (1985). A design for war prevention games. Santa Monica, CA: Rand.
- Kaiser, A., & Schatz-Bergfeld, M. (1978). Politische Bildung in der Bundeswehr. Dritter Ergebnisbericht. Mannschaften als Adressaten der politischen Bildung in der Bundeswehr. Wehrpsychologische Untersuchungen, 13(6), 1-212.
- Kaiser, G. (1984). Die Angst des Soldaten vor dem Frieden. Gespräche mit einem Vietnam-Veteranen. Acta Paedopsychiatrica, 5(3), 269-278.
- Kammel, W. (1916). Der Einfluß des Krieges auf die Berufsvorstellung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 17, 55-68.
- Kaplowitz, N. (1990). National self-images, perception of enemies, and conflict strategies: Psychopolitical dimensions of international relations. Political Psychology, 11(1), 39-82.
- Kattmann, U. (1985). Mögliche Beiträge der Aggressionsforschung zur Friedensforschung. dialog Beiträge zur Friedensforschung, 3(2-3), 157-170.
- Keegan, J. (1976). The face of battle. London: Penguin Books.
- Keen, S. (1980). Gruppenwahnsinn und Selbstzerstörung. Psychologie heute, 7(9), 56-59.
- Keilson, H. (1979). Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Deskriptiv-klinische und quantifizierend-statistische follow-up Untersuchung zum Schicksal der jüdischen Kriegswaisen in den Niederlanden. Stuttgart: Enke (Forum der Psychiatrie, NF 5).
- Kelman, H. C. (Ed.). (1965). International behavior. A social-psychological analysis. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kelman, H. C. (1986). An international approach to conflict resolution. In R. K. White (Ed.), Psychology and the prevention of nuclear war. A book of readings (pp. 171-193). New York: University Press.
- Kelman, H. C. (1987). The political psychology of the Israeli-Palestinian conflict: How can we overcome the barriers to a negotiated solution. Political Psychology, 8(3), 347-363.
- Kempf, W. (1984). Zur Sozialpsychologie der Friedensbewegung. Zeitschrift für Sozialpsychologie und Gruppendynamik, 2(1), 26-37.
- Kempf, W. (1991). Der inszenierte Krieg. Medienberichterstattung und psychologische Kriegsführung im Golfkrieg. Informationsdienst Wissenschaft & Frieden, 2(3), 59-62.
- Kempf, W. (1992). Konflikteskalation und autonome Prozesse. Konstanz: Universität Konstanz. (Diskussionsbeiträge Nr. 17/1992 der Projektgruppe Friedensforschung, Projekt 13/85).
- Kempf, W. (1993). Argumentative Konfliktbearbeitung. Konstanz: Universität Konstanz (Diskussionsbeiträge Nr. 24/1993 der Projektgruppe Friedensforschung, Projekt 13/85).

- Kempf, W., Frindte, W., Sommer, G., & Spreiter, M. (Hrsg.). (1993). Gewaltfreie Konfliktlösungen. Interdisziplinäre Beiträge zu Theorie und Praxis friedlicher Konfliktbearbeitung. Heidelberg: Asanger.
- Kempf, W., & Reimann, M. (1993). Worthy victims. Die Berichterstattung über alliierte Kriegsgefangene und ihre Nutzbarmachung für die Eskalation der Kriegsziele im 2. Golfkrieg. Konstanz: Universität Konstanz. (Diskussionsbeiträge Nr. 22/1993 der Projektgruppe Friedensforschung, Projekt 13/85).
- Kersten, J. (1993). Der Männlichkeits-Kult. Über die Hindergründe der Jugendgewalt. Psychologie heute, 20(9), 50-57.
- Kimmins, C. W. (1915). The special interests of children in the war at different ages. Journal of Experimental Pedagogy and Training College Record, 3(3), 145-152.
- Klineberg, O. (1950). Tensions affecting international understanding: A survey of research. New York: Social Science Research Council (SSRC Bulletin 62).
- Klineberg, O. (1951). National characteristics and international relations. American Journal of Psychiatry, 107, 661-666.
- Klingman, A., & Wiesner, E. (1983). Relationship of selected community factors to fear levels of Israeli children. Paper presented at the "Third international conference on psychological stress and adjustment in time of war and peace", Tel Aviv, Israel, 1983. Haifa University, Haifa.
- Klix, F. (1990). Hundert Jahre Zeitschrift für Psychologie - Gedanken beim Durchblättern ihrer Hefte. Zeitschrift für Psychologie, 198(1), 3-5.
- Knapp, T. J. (1986). Contributions to psychohistory: XI. The behavior of organisms and the principles of behavior: Note on a technique of historical analysis. Psychological Reports, 59, 1293-1294.
- Knauer, A. (1935). Die marschierende Kolonne - ihre soziologische Struktur, ihre sozial-psychologischen Wirkungen und ihre erzieherische Bedeutung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 36, 59-87.
- Kobler, F. (Hrsg.). (1928). Gewalt und Gewaltlosigkeit. Zürich: Rotapfel.
- Kohr, H.-U., & Räder, H.-G. (1983). Jugend als Reproduktion von Gesellschaft. Problematisierung, Thesen und empirische Befunde. In H.-U. Kohr, R. Krieger, & H.-G. Räder (Hrsg.), Reproduktion von Gesellschaft (S. 14-46). Weinheim: Beltz (Fortschritte der Politischen Psychologie, Bd. 5).
- Korthaase, W. (1992). Johann Amos Comenius - Pädagoge und Mann des Friedens (1592-1992). Hessische Blätter für Volksbildung, 42(2), 157-162.
- Kostenbader, L. M. (1944). Does war frighten children. Nation's School Report, 34(3), 31.
- Kraft, W. A. (1945). Die Haltung amerikanischer Kinder zum Kriege. Gesundheit und Wohlfahrt, 25, 172-176.
- Krämer, M. (1989). Problembewältigungsstrategien und politisches Engagement. Bewußt-Sein für den Frieden, Sonderausgabe, 18-23.
- Krampen, G. (1986). Politische Psychologie. Geschichte, Defizite, Perspektiven. Psychologische Rundschau, 37, 138-150.

- Krampen, G. (1989). Handlungsorientierte Kognitionen zum Begriff Frieden bei Jugendlichen. Bewußt-Sein für den Frieden, Sonderausgabe, 11-18.
- Krampen, G., & Wiesenhütter, J. (1993). Bibliometrische Befunde zur Entwicklung der Teildisziplinen der Psychologie. Zur Geschichte der internationalen und der deutschsprachigen Fachliteratur. Psychologische Rundschau, 44(1), 25-34.
- Krappmann, L. (1993). Entwicklungsfördernde Aspekte in den Freundschaften von Kindern und Jugendlichen. Gruppen-dynamik, 24(2), 119-129.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1993). Auf der Suche nach den Bedingungen entwicklungsförderlicher Ko-Konstruktion in der Interaktion gleichaltriger Kinder. In Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation (Hrsg.), Sozialer Konstruktivismus (S. 87-105). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Beiträge aus dem Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation, Nr. 40/ES).
- Kroner, B. (1971). Fleißarbeit. Aber relevant. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 2, 201-216.
- Kroner, B. (1975). Aggressives Verhalten und die Entstehung von Kriegen - ein fragwürdiger Zusammenhang. In A. Schmidt-Mummendey & H. D. Schmidt (Hrsg.), Aggressives Verhalten (S. 212-239). München: Juventa.
- Kroner, B. (1980). Krieg und Aggression - eine Illusion? Aggressionsthematische Friedensforschung: Kritische Darstellung von Publikationen in der Bundesrepublik im Zeitraum von 1966-1975. Frankfurt a.M.: Lang. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 6. Psychologie: Bd. 47).
- Kroner, B. (1988a). Friedensforschung. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), Handwörterbuch der Psychologie (S. 205-212). München: Psychologie Verlags Union.
- Kroner, B. (1988b). Gegen den Pessimismus des Milgram-Experiments. Bielefeld: Universität Bielefeld (Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie 139).
- Kruglanski, A. W., Bar-Tal, D., & Klar, Y. (1993). A social cognitive theory of conflict. In K. S. Larsen (Ed.), Conflict and social psychology (pp. 45-56). London: Sage.
- Kruse, L. (1986). Conceptions of crowds and crowding. In C. F. Graumann & S. Moscovici (Eds.), Changing conceptions of crowd mind and behavior (pp. 117-142). New York: Springer-Verlag.
- Krysmanski, H. J. (1993). Soziologie und Frieden. Grundsätzliche Einführung in ein aktuelles Thema. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kull, S. (1983). Nuclear arms and the desire for world destruction. Political Psychology, 4(3), 563-591.
- Kull, S. (1990). War and the attraction to destruction. In Glad, B. (Ed.), Psychological dimensions of war. Violence, cooperation, peace (pp. 41-55). Newbury Park, CA: Sage.
- Kutter, P. (1982). Entwicklungspsychologische Situation der zum Grundwehrdienst heranstehenden Wehrpflichtigen. Wehrpsychologische Untersuchungen, 17(1), 1-46.
- Lakoff, G. (1991). Clausewitz und das Märchen vom gerechten Krieg. Über das Metaphernsystem der Kriegsrechtfertigung. Forum Wissenschaft, 8(1), 13-17.
- Lammers, C., Battke, K., & Hauswedell, C. (Hrsg.). (1993). Handbuch Friedenswissenschaft. ExpertInnen, Institutionen,

- Hochschulangebote, Literatur. Marburg: Verlag des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.
- Larsen, K. S. (1986). Social psychological factors in military technology and strategy. Journal of Peace Research, 23(4), 391-398.
- Lasswell, H. D. (1965/1935). World politics and personal insecurity. New York: Free Press.
- Lasswell, H. D. (1971/1927). Propaganda technique in World War. Cambridge, MA: MIT (MIT Paperback Series 170).
- Lawson, E. D. (1983). B-29 bomber names in the Pacific. Literary Onomastic Studies, 10, 161-166.
- Lebigot, F., Capdevielle, P., Thomas, J., & Delorme, N. (1972). Remarques sur le comportement psychologique des enfants Biafraïsi évacués à l'hôpital de campagne français au Gabon. Revue de Neuropsychiatrie Infantile et d'Hygiène Mentale de l'Enfance, 20(5) 435-441.
- LeBon, G. (1908). Psychologie der Massen. Leipzig: Klinkhardt (Philosophisch-soziologische Bücherei, Bd. II).
- LeBon, G. (1915). Enseignements psychologiques de la guerre européenne. Paris: Flammarion.
- Leggewie, C. (1993). Druck von rechts. Wohin treibt die Bundesrepublik. München: Beck.
- Leifert, J. (1969). Zur Frage der Wirksamkeit der Inneren Führung in der Bundeswehr mit empirischen Einstellungsuntersuchungen an ungedienten Wehrpflichtigen, Soldaten und Reservisten. Unveröff. Dissertation, Universität Freiburg.
- Leuba, J. H. (1914). The task and the method of social psychology. The Psychological Bulletin, XI(12), 445-448.
- Levin, D. E., & Carlsson-Paige, N. (1989). Piaget, war play and peace. The genetic epistemologist, 17(3), 11-15.
- LeVine, R. A. (1965). Socialization, social structure, and intersocietal images. In H. C. Kelman (Ed.), International behavior. A social-psychological analysis (pp. 43-69). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lewin, K. (1917). Kriegslandschaft. Zeitschrift für angewandte Psychologie, 12, 440-447.
- Lewis, C., Goldberg, S., & Parker, K. R. (1989). Nuclear worries of Canadian youth: Replication and extension. American Journal of Orthopsychiatry, 59(4), 520-527.
- Lindzey, G., & Aronson, E. (1985). Handbook of social psychology. New York: Random House.
- Linn, R. (1989). Not shooting and not crying: Psychological inquiry into moral disobedience. New York: Greenwood (Contributions in military studies, No. 85)
- Lippert, E., & Wachtler, G. (1984). Kommunikative Aspekte von Sicherheitspolitik und Militärstrategie. Publizistik, 29(3-4), 324-330.
- Lippert, E., & Wachtler, G. (Hrsg.). (1988). Frieden. Ein Handwörterbuch. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lippitt, R., & Zander, A. (1943). A study of boy attitudes toward participation in the war effort. Journal of Social Psychology, 17, 309-325.
- Lobsien, M. (1916). Unsere Zwölfjährigen und der Krieg. Leipzig: Teubner (Saemann. Schriften für Erziehung und Unterricht 15).
- London, D. B. (1985). Anxiety and attitudes in high school students before and after an educational workshop on nuclear war issues. In T. Solantaus, E. Chivian, M. Vartanyan, & S. Chivian (Eds.), Impact of the threat of nuclear war on

- children and adolescents. Proceedings of an International Research Symposium, Fourth Congress, International Physicians for the Preventing of Nuclear War, Helsinki-Espoo, Finland 1984 (pp. 195-217). Boston, MA (International Physicians for the prevention of nuclear war).
- Loy, P. (1976). Trends in the history of contemporary social psychology: A quantitative analysis. Unpublished doctoral dissertation, University of New Hampshire, Durham.
- Loy, P. (1979). Content analysis of journal articles as a technique for historical research. Journal of History of Sociology, 2, 93-101.
- Lück, H. E., Grünwald, H., Geuter, U., Miller, R., & Rehtien, W. (1987). Sozialgeschichte der Psychologie. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.
- Lüer, G. (1991). Psychologie im Spiegel ihrer wissenschaftlichen Gesellschaft: Historische Fakten, Entwicklungen und ihre Konsequenzen. Psychologische Rundschau, 42, 1-11.
- Lugaro, E. (1916). An emperor's madness or national aberration. London: Routledge.
- Lumsden, M. (1973). The Cyprus conflict as a prisoner's dilemma game. Journal of Conflict Resolution, 17(1), 7-32.
- Lütgemeier-Davin, R. (1982). Pazifismus zwischen Kooperation und Konfrontation. Das Deutsche Friedenskartell in der Weimarer Republik. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Maas, H. S. (1963). The young adult adjustment of twenty war-time residential nursery children. Child Welfare, 42, 57-72.
- Mack, J. E. (1984). Resistances to knowing in the nuclear age. Harvard Educational Review, 54(3), 260-270.
- Mackie, A. (1989). Military pomp and nuclear circumstance. In L. Barnett & I. Lee (Eds.), The nuclear mentality. A psychosocial analysis of the arms race (pp. 107-114). London: Pluto.
- Maiers, W. (1988). Sechzig Jahre Krise der Psychologie. In K. Holzkamp (Hrsg.), Forum Kritische Psychologie (S. 23-82). Hamburg: Argument-Verlag.
- Maller, J. B. (1934). Forty years of psychology. A statistical analysis of American and European publications, 1894-1933. The Psychological Bulletin, 31(8), 533-559.
- Manning, F. J., & Marlowe, D. H. (1990). The legitimation of combat for the soldier. In T. C. Wyatt & R. Gal (Eds.), Legitimacy and commitment in the military (pp. 69-89). New York: Greenwood (Contributions in military studies, No. 100).
- Mantell, D. M. (1972). Familie und Aggression. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Markard, M. (1984). Einstellung, Kritik eines sozialpsychologischen Grundkonzepts. Frankfurt a.M.: Campus.
- Maurus, M., & Kempf, W. (1987). Militär und Demokratie. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Realitätshaltigkeit des Prinzips der Inneren Führung im Erleben von Wehrpflichtigen. Zeitschrift für Sozialpsychologie und Gruppendynamik, 12(2), 6-22.
- May, M. A. (1944). A social psychology of war and peace (2nd ed.). New Haven: Yale University Press.

- McDougall, W. (1908). Introduction to social psychology. London: Methuen.
- McDougall, W. (1914). Recent social psychology in Britain. The Psychological Bulletin, XI, 448-454.
- McDougall, W. (1927). Janus, the conquest of war. New York: Dutton.
- McGuire, B. (1990). Post traumatic stress disorder: A review. Irish Journal of Psychology, 11(1), 1-23.
- McKinney, F. (Ed.). (1967). Psychology in action: Basic readings. New York: Macmillan.
- McPhail, C. (1991). The myth of the madding crowd. New York: de Gruyter.
- McWhirter, L. (1983). The Northern Ireland conflict - Adjusting to continuing violence. In M. Kahnert, D. Pitt & I. Taipale (Eds.), Children and war. Proceedings of symposium at Siuntio Baths, Finland, 24.3.-27.3.1983 (pp. 129-142). Genf: GIPRI.
- Mead, G. H. (1909). Social psychology as counterpart to physiological psychology. Psychological Bulletin, 6(12), 401-408.
- Mead, G. H. (1910). Social consciousness and the consciousness of meaning. Psychological Bulletin, 7(12), 397-405.
- Mead, M. (1942). And keep your powder dry. New York: Morrow.
- Menninger, K. A. (1966/1938). Man against himself. New York: Harcourt, Brace and World.
- Messer, A. (1915). Zur Psychologie des Krieges. Preußische Jahrbücher, 159, 216-232.
- Metge-Meischner, A. (1993). Klischees in der Psychologiegeschichte. Vortrag gehalten auf der 4. Fachtagung Geschichte der Psychologie: Psychologie im soziokulturellen Wandel - Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Freie Universität Berlin, 5.-8. September 1993.
- Metzler, H. (1990). Positiv bestimmter Friedensbegriff. Ergebnisse interdisziplinärer Bearbeitung politischer Begriffe. Informationsdienst Wissenschaft & Frieden, 8(3-4), 26-28.
- Meyer, G. M. (1989). Alltagserfahrungen von Jugendlichen aus Soldatenfamilien der Bundeswehr. Opladen: Westdeutscher Verlag (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Bd. 118).
- Meyer, G. M. (1992). Soziale Deutungsmuster von Bataillonskommandeuren der Bundeswehr. Ein Beitrag zum professionellen Selbstverständnis einer militärischen Elite. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Meyer, H. (1912). Psychologie und militärische Ausbildung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 13, 81-95.
- Meyer-Probst, B., Teichmann, H., & Engel, H. (1989). Wünsche und Befürchtungen 14jähriger Jugendlicher: Phänomenologie und Abhängigkeitsbeziehungen. In H. Schmigalla (Hrsg.), Psychologie und Frieden (S. 36-46). Jena: Friedrich-Schiller-Universität (Pro Pace Mundi, Nr. 5).
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 9. (1973). Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Middleton, W. C., & Fay, P. J. (1941). Attitudes of delinquent and non-delinquent girls toward Sunday observance, the Bible and war. Journal of Educational Psychology, 32, 555-558.

- Milgram, R. M., & Milgram, N. A. (1976). The effect of the Yom Kippur War on anxiety level in Israeli children. Journal of Psychology, 94(1), 107-113.
- Milgram, S. (1974). Obedience to authority. An experimental view. New York: Harper & Row.
- Mills, C. K. (1918). The influence of wars on the psychology of the times. American Journal of Insanity, 74, 625-634.
- Moede, W. (1915). Die Massen- und Sozialpsychologie im kritischen Überblick. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 16, 385-409.
- Moede, W. (1920). Experimentelle Massenpsychologie. Beiträge zur Experimentalpsychologie der Gruppe. Leipzig: Hirzel.
- Mohr, W. (1988). Zur Psychologisierung der Frage von Krieg und Frieden. Informationsdienst Wissenschaft & Frieden, 6(2), 17-22.
- Montagu, A. (Ed.). (1978). Learning non-aggression. The experience of non-literate societies. Oxford: Oxford University Press.
- Moore, C. B. (1916). Some psychological aspects of war. Pedagogical Seminary, 23, 367-386.
- Moore, J. W., & Moore, B. M. (1958). The role of the scientific elite in the decision to use the atomic bomb. Social Problems, 6(1), 78-85.
- Mosen, W. (1970). Bundeswehr - Elite der Nation? Determinanten und Funktionen elitärer Selbsteinschätzungen von Bundeswehrsoldaten. Neuwied: Luchterhand.
- Moser, H. (Hrsg.). (1981). Fortschritte der Politischen Psychologie (Bd. 1). Weinheim: Beltz.
- Moxon, C. (1937). Psycho-analysis and pacifism. Character and Personality, 5, 224-230.
- Müller-Brettel, M. (1991). Der Beitrag der Psychologie zur Friedensforschung und Friedenspolitik. In D. Frey (Hrsg.), Bericht über den 37. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Kiel 1990 (Bd. 2, S. 611-613). Göttingen: Hogrefe.
- Müller-Brettel, M. (1993a). Bibliography on Peace and Peaceful International Relations. The Contributions of Psychology 1900-1991. Bibliographie Friedensforschung und Friedenspolitik. Der Beitrag der Psychologie 1900-1991. Saur: München.
- Müller-Brettel, M. (1993b). Dual-use in der Psychologie. Militärpsychologie, ein wichtiges und legitimes psychologisches Forschungs- und Berufsfeld? Informationsdienst Wissenschaft & Frieden, 11, 20-24.
- Müller-Brettel, M., & Dixon, R. A. (1985). Qualitative ratings of Human Development Journals in France, Great Britain and West Germany. Human Development, 28, 84-93.
- Müller-Brettel, M., Schmitz, B., & Schoepflin, U. (1993). The beginning of psychology as it is represented in its publications. A bibliometric analysis. Paper presented at the 3rd European Congress of Psychology, Tampere, Finland, July 4-9.
- Mummendey, A., Loepscher, G., Linneweber, V., Otten, S., & Meyberg, J.-D. (1985). Der normative Kontext aggressiver Interaktionen. Subjektive Repräsentationen von Unangemessenheit. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 16(2), 128-138.
- Murphy, G. (1942). Psychology and the post-war world. Psychological Review, 49, 298-318.

- Murphy, R. F. (1957). Intergroup hostility and social cohesion. American Anthropologist, 59, 1018-1035.
- Nagel, E. J., & Starkulla, H. W. (1977). Einstellungen von Wehrdienstverweigerern und Soldaten. Eine empirische Untersuchung. München: Kaiser (Entwicklung und Frieden. Wissenschaftliche Reihe, Bd. 14).
- Nagy, L. (1917). Ergebnisse einer Umfrage über die Auffassung des Kindes vom Kriege. Zeitschrift für angewandte Psychologie, 12, 1-63.
- Nance, J. (1988). The gentle Tasaday. A stone age people in the Philippine rain forest. Boston, MA: Godine.
- Nicklas, H. (1987). Die politische Funktion von Feindbildern. Thesen zum subjektiven Faktor in der Politik. In G. Sommer, J. M. Becker, K. Rehbein, & R. Zimmermann (Hrsg.), Feindbilder im Dienste der Aufrüstung. Beiträge aus Psychologie und anderen Humanwissenschaften. Marburg: Philipps-Universität (Schriftenreihe des Arbeitskreises Marburger Wissenschaftler für Friedens- und Abrüstungsforschung, Nr. 3).
- Nicklas, H. (1991). Braucht unsere Psyche Militär und Krieg? Ein Versuch, den Zusammenhang von menschlicher Triebausstattung und organisierter Gewalt besser zu verstehen. In W. Karl & T. Nielebock (Hrsg.), Die Zukunft des Militärs in Industriegesellschaften. Jahrbuch für Friedens- und Konfliktforschung (S. 147-162). Baden-Baden: Nomos (Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung, Bd. 18:).
- Nicolai, G. F. (1985/1919). Die Biologie des Krieges - Betrachtungen eines Naturforschers, den Deutschen zur Besinnung. Darmstadt: Darmstädter Blätter. (Konfliktforschung, Bd. 6).
- Nolting, H.-P. (1987). Psychologische Friedensforschung. In S. Grubitsch & G. Rexilius (Hrsg.), Psychologische Grundbegriffe (S. 848-852). Reinbek: Rowohlt.
- Oesterdiekhoff, G. W. (1992). Traditionales Denken und Modernisierung: Jean Piaget und die Theorie der sozialen Evolution. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Oliver, P. (1990). Nuclear freedom and students' sense of efficacy about prevention of nuclear war. American Journal of Orthopsychiatry, 60(4), 611-621.
- Oser, F., & Gmünder, P. (1992). Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung: Ein strukturgenetischer Ansatz (3. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Osgood, C. E. (1962). Graduated unilateral initiatives for peace. In Q. Wright, W. M. Evan, & M. Deutsch (Eds.), Preventing World War III: Some proposals (pp. 161-177). New York: Simon and Schuster.
- Oskamp, S. (Ed.). (1985). International conflict and national public policy issues. Beverly Hills, CA: Sage (Applied Social Psychology Annual, Vol. 6).
- Osterkamp, U. (1986). Psychologisierung der Friedensfrage und "Supermacht-Theorie". In Akademie der Wissenschaften der DDR (Hrsg.), Jahrbuch für Soziologie und Sozialpolitik. Soziologie und Frieden (S. 232-252). Berlin: Akademie-Verlag.

- Osterkamp, U. (1987). Opposition oder Widerstand. Deutungen und Umdeutungen des Widerstandsbegriffs. Forum Wissenschaft, 4(4), 34-39.
- Parker, R. S. (Ed.). (1972). The emotional stress of war, violence, and peace. Pittsburgh, PA: Stanwix House.
- Perlwitz, E., & von Gilardi, R. (1984). Handlungsnahe Theoriebildung in der Friedenserziehung. In A. Stiksrud (Hrsg.), Jugend und Werte. Aspekte einer Politischen Psychologie des Jugendalters (S. 250-267). Weinheim: Beltz (Fortschritte der Politischen Psychologie, Bd. 7).
- Perry, W. J. (1917). An ethnological study of warfare. Memoirs and Proceedings of the Manchester Literary and Philosophical Society, 61(6), 1-16.
- Peters, U. H. (1979). Ein Seelen-Magazin als Erfahrungsquelle. Psychologie heute, 6(7), 74-76.
- Petri, H. (1987). Angst und Frieden. Psychoanalyse und gesellschaftliche Verantwortung. Frankfurt a.M.: Fischer (Geist und Psyche).
- Petzold, M. (1983). Thementrends in der Zeitschrift "Psychologie in Erziehung und Unterricht". Eine quantitative Inhaltsanalyse der Jahrgänge 1973-1982. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 30, 1-6.
- Phillips, N. E. (1973). Militarism and grass-roots involvement in the military-industrial complex. Journal of Conflict Resolution, 17(4), 625-655.
- Piaget, J. (1931). Introduction psychologique à l'éducation internationale. In Bureau Internationale d'Éducation (Ed.), Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale: Quatrième cours pour le personnel enseignant: Compte rendu des conférences données du 3 au 8 août 1931 (pp. 56-68). Genf.
- Piaget, J. (1975). Nachahmung, Spiel und Traum: Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. (1992/1926). Das Weltbild des Kindes (3. Aufl.). München: dtv.
- Pilisuk, M. (1984). Experimenting with the arms race. Journal of Conflict Resolution, 28(2), 296-315.
- Plack, A. (Hrsg.). (1973). Der Mythos vom Aggressionstrieb. München: List.
- Plaut, P. (1920). Psychographie des Krieges. In P. Plaut, W. Ludwig, & Schiche, E. (Hrsg.), Beiträge zur Psychologie des Krieges (S. 1-123). Leipzig: Barth (Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie).
- Plecher, H. (1915). Der große Krieg im Urteile der Jugend. Zeitschrift für Kinderforschung, 20, 289-303.
- Ponzo, E., Apicella, E., Bergerone, C., Bernardini, S., Buontempo, L., Capogrosso, I., Di Paolantonio, M., Doctro, R. M., Goldenring, J. M., Matriciano, A., Morelli, A., & Gross, T. (1987). Italian adolescents' concern about the threat of nuclear war. In European Psychologists for Peace (Eds.), Proceedings of the Congress of European Psychologists for Peace, Helsinki, August 8-10, 1986 (pp. 121-130). Helsinki: Finnish Psychological Society.
- Porter, C. A., & Suedfeld, P. (1981). Integrative complexity in the corresponding of literary figures: Effects of personal and societal stress. Journal of Personality and Social Psychology, 40(2), 321-330.

- Preiser, S. (1990). Die Bedeutung von Kontroll- und Geborgenheitsmotiven für politikorientierte Problembewältigungsstrategien. In H.-U. Kohr, M. Martini, & A. Kohr (Hrsg.), Macht und Bewußtsein. Europäische Beiträge zur Politischen Psychologie. 10. Workshop-Kongreß Politische Psychologie, Florenz, 6.-8.10.1988 (S. 151-159). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Preston, R. C. (1942). Children's reactions to a contemporary war situation. New York: Columbia University, Teachers College (Child Development Monographs, No. 28).
- Punamäki, R. L. (1988). Historical-political and individualistic determinants of coping modes and fears among Palestinian children. International Journal of Psychology, 23, 721-739.
- Puzicha, K. (1977). Sozialpsychologie in der Bundeswehr. Psychologie und Praxis, 21(2), 57-66.
- Rapoport, A. (1964). Strategy and conscience. New York: Harper & Row.
- Rapoport, A. (1990). The problem with gains-maximizing-strategies. In B. Glad (Ed.), Psychological dimensions of war (pp. 91-115). Newbury Park, CA: Sage.
- Rasmussen, E. T. (1970). Möglichkeiten und Perspektiven psychologischer Beiträge zur Friedensforschung. Vortrag vor dem 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Kiel 21.9.1970 (zitiert nach Feser 1972).
- Raundalen, M., Lwanga, J., Mugisha, C., & Dyregrov, A. (1987). Four investigations on stress among children in Uganda. In C. P. Dodge & M. Raundalen (Eds.), War, violence, and children in Uganda (pp. 83-108) Oslo: Norwegian University Press.
- Redl, F. (1982). Das Über-Ich in Uniform. Psychosozial, 5(15), 43-51.
- Reid, R. W. (1972). Wissenschaft und Gewissen. Forscher im Dienste der Rüstung. München: Biederstein.
- Reimann, M., & Kempf, W. (1992). Information politics. Informationsbedürfnis, Mediengebrauch und Informiertheit über Völkerrechtsverletzungen im 2. Golfkrieg. Konstanz: Universität Konstanz. (Diskussionsbeiträge Nr. 21/1992 der Projektgruppe Friedensforschung, Projekt 13/85).
- Reiniger, M. (1915). Der Weltkrieg im persönlichen Ausdruck der Kinder. Langensalza: Beltz.
- Resetka, H.-J., & Schmidt, H.-D. (1986). Psychologische Friedensforschung unter dem Aspekt der wissenschaftlichen Verantwortung. Humboldt-Journal für Friedensforschung, 2, 58-67.
- Reuband, K. H. (1986). Ist der sicherheitspolitische Konsens zerbrochen? Nachrüstung, Nato und Bundeswehr im Urteil der Bundesbürger. In W. R. Vogt (Hrsg.), Militär als Gegenkultur? Streitkräfte im Wandel der Gesellschaft (Bd. I, S. 145-181). Opladen: Leske + Budrich.
- Reuband, K. H. (1990). Sicherheitspolitische Kenntnisse in der Bevölkerung: Das Beispiel "Nachrüstung". Friedensanalysen, 23, 403-440.
- Rexilius, G. (1991). Plädoyer für eine politische Psychologie. In K. Holzkamp (Hrsg.), Lehren als Lernbehinderung. Vergangenheitsbewältigung DDR. Politik und Psychologiegeschichte (S. 23-42). Hamburg: Argument-Verlag.

- Riedesser, P., & Verderber, A. (1985). Aufrüstung der Seelen. Militärpsychiatrie und Militärpsychologie in Deutschland und Amerika. Freiburg i.Br.: Dreisam-Verlag.
- Robinson, J. P., Tudge, J., Chivian, E., Andrejenkov, V., & Popov, N. (1989). Leben im Atomzeitalter: Meinungen sowjetischer und amerikanischer Teenager im Vergleich. In K. Boehnke, M. J. Macpherson, & F. Schmidt (Hrsg.), Leben unter atomarer Bedrohung. Ergebnisse internationaler psychologischer Forschung (S. 163-177). Heidelberg: Asanger.
- Rodenwaldt, E. (1905). Aufnahme des geistigen Inventars Gesunder als Maßstab für Defektprüfungen bei Kranken. Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie, 17, 17-84.
- Roeder, H. (1977). Kriegsdienstverweigerer und Freiwillige im Vergleich. Der Einfluß der Familienstruktur auf das Verhältnis zum Militär. Friedensanalysen, 6, 78-108.
- Rofe, Y., & Lewin, I. (1980). Attitudes toward an enemy and personality in a war environment. International Journal of Intercultural Relations, 4, 97-106.
- Rogers, C. R., & Malcolm, D. (1987). The potential contribution of the behavioral scientist to world peace. Special Issue: Carl R. Rogers and the person-centered approach to peace. Counseling and Values, 32(1), 10-11.
- Ronstrom, A. (1989). Children in Central America: Victims of war. Child Welfare, 68(2), 145-153.
- Roscoe, B., Stevenson, B. W., & Yacobozzi, B. K. (1988). Conventional warfare and United States military involvement in Latin America: Early adolescents' views. Adolescence, 23(90), 357-372.
- Rosell, L. (1968). Children's views of war and peace. Journal of Peace Research, 5(3), 268-276.
- Rosenberg, S. W. (1988). Reason, ideology and politics. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ross, E. A. (1908). Social psychology. New York: Macmillan.
- Rothstein, D. A. (1983). The academia, the pseudo-community, and the Army in the development of identity. In M. Sugar (Ed.), Adolescent psychiatry: Vol. 11. Developmental and clinical studies (pp. 35-63). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rubbert-Vogt, I., & Vogt, W. R. (1988). Soldaten - auf der Suche nach Identität. Autonome Identitätsbildung von Berufssoldaten im Dilemma zwischen militärischer Restriktivität und gesellschaftlicher Entwicklung. In W. R. Vogt (Hrsg.), Militär als Lebenswelt. Streitkräfte im Wandel der Gesellschaft (Bd. II, S. 13-55). Opladen: Leske + Budrich.
- Sachs-Hombach, K. (1993). Der XI. Kongreß für experimentelle Psychologie - Eine Krisensitzung. Geschichte der Psychologie, 10(1), 1-7.
- Saigh, P. A. (1985). Adolescent anxiety following varying degrees of war exposure. Journal of Clinical Child Psychology, 14(4), 311-314.
- Paeck, N. (1990). Frieden und Krieg. In H. Sandkühler (Ed.), Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften (Bd. 2, S. 186-205). Hamburg: Meiner.
- Sandler, R., Roth, K., McGlone, J., Wertz, T., Balasubramanyan, R., & Viera, J. (1985). The impact of the threat of nuclear war on adolescents in an urban school system in the Midwestern United States. In T. Solantaus, E. Chivian,

- M. Vartanyan, & S. Chivian (Eds.), Impact of the threat of nuclear war on children and adolescents. Proceedings of an International Research Symposium, Fourth Congress, International Physicians for the Prevention of Nuclear War, Helsinki-Espoo, Finland 1984 (pp. 181-188). Boston, MA.
- Sargent, S. S. (1943). Attitudes toward the war and peace in a Midwestern agricultural county. Journal of Social Psychology, 17, 337-345.
- Satzung der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Unterricht. Bundesgesetzblatt Teil II, 1971(27), 473-487.
- Scarry, E. (1992). Der Körper im Schmerz: Die Chiffren der Verletzlichkeit und die Erfindung der Kultur. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Scheerer, E. (1989). Kämpfer des Wortes: Die Ideologie deutscher Psychologen im Ersten Weltkrieg und ihr Einfluß auf die Psychologie der Weimarer Zeit. Psychologie und Geschichte, 1(3), 12-22.
- Schevitz, J. M. (1979). The weaponsmakers: Personal and professional crisis during the Vietnam War. Cambridge, MA: Schenkman.
- Schierholz, H. (1982). Wie kommen politisches Bewußtsein und Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu Frieden und Sicherheit zustande. In B. Claussen & K. Wasmund (Hrsg.), Handbuch der politischen Sozialisation (S. 383-398). Braunschweig: Pedersen.
- Schlicht, U. (1982). Von der skeptischen Generation bis zur Protestjugend. Jugendbewußtsein im Wandel von 1945 bis 1981. In U. Schlicht (Hrsg.), Trotz und Träume: Jugend lehnt sich auf (S. 190-252). Berlin: Severin und Siedler.
- Schmidt, H.-D. (1990). Gesellschaftliche Wirksamkeit der Psychologie - Illusion oder Chance? Vortrag gehalten auf dem 37. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Kiel, September 1990.
- Schmidt-Eenboom, E. (1988). Tabus über den Soldatenberuf. München: Institut für Psychologie und Friedensforschung (Berichte und Dokumentationen, Nr. 6).
- Schoessler, D. (1975). Die Bundeswehr als Sozialisationsagentur. Psychologie heute, 1(4), 27-34.
- Schomacker, K., Wilke, P., & Wulf, H. (1987). Alternative Produktion statt Rüstung. Gewerkschaftliche Initiativen für sinnvolle Arbeit und sozial nützliche Produkte. Köln: Bund.
- Schörken, R. (1984). Luftwaffenhelfer und Drittes Reich. Die Entstehung eines politischen Bewußtseins. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schörken, R. (1990). Jugend 1945. Politisches Denken und Lebensgeschichte. Opladen: Leske + Budrich.
- Schorr, A. (Hrsg.). (1986). Bericht über den 13. Kongreß für Angewandte Psychologie, Bonn, September 1985: Bd. 1. Arbeits- und Organisationspsychologie, Ausbildung in Psychologie, Politische Psychologie, Verkehrspsychologie. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Schottländer, F. (1931). Aggressionstrieb und Abrüstung. Psychoanalytische Bewegung, 3, 386-407.
- Schröpf, N. (1977). Zum Stereotyp des freiwilligen Soldaten in der Bundeswehr. Empirische Untersuchung zum Bild des freiwilligen Soldaten aus der Sicht ungedienter

- Wehrpflichtiger, Soldaten und Eignungsgutachter. Wehrpsychologische Untersuchungen, 12(5), 1-113.
- Schultzer, E. (1904). Über Psychosen bei Militärgefangenen nebst Reformvorschlägen. Eine klinische Studie. Jena: Fischer.
- Schusser, H. (1985). Wehrpflichtige - Dienen in Uniform. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Immer diese Jugend! Ein zeitgeschichtliches Mosaik. 1945 bis heute (S. 451-466). München: Kösel.
- Schütz, H.-J. (Hrsg.). (1980). Geschichte der internationalen Abrüstungsverhandlungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Vierteljahresschrift für Erziehung, Politik und Wissenschaft).
- Schwartz, R. E. (1982). Children under fire: The role of the schools. American Journal of Orthopsychiatry, 52(3), 409-419.
- Schwebel, M. (1965). Nuclear cold war: Student opinions and professional responsibility. In M. Schwebel (Ed.), Behavioral science and human survival (pp. 210-224). Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Schwebel, M. (1990). The construction of reality in the nuclear age. Political Psychology, 11(3), 521-552.
- Segal, D. R. (1982). Militärdienst in den 70er Jahren: Einstellungen von Soldaten und Zivilbevölkerung in den Vereinigten Staaten. In R. Zoll (Hrsg.), Sicherheit und Militär: Genese, Struktur und Wandel von Meinungsbildern in Militär und Gesellschaft. Ergebnisse und Analyseansätze im internationalen Vergleich (S. 9-32). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Seiler, T. B., & Claar, A. (1993). Begriffsentwicklung aus strukturgenetisch-konstruktivistischer Perspektive. In W. Edelstein & S. Hoppe-Graff (Hrsg.), Die Konstruktion kognitiver Strukturen: Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie (S. 107-125). Bern: Huber.
- Seiler, T. B., & Hoppe-Graff, S. (1989). Stufentheorien, Strukturgenese und die Emergenz einer intuitiven religiösen Theorie. In A. A. Bucher & K. H. Reich (Hrsg.), Entwicklung von Religiosität (S. 77-102). Freiburg, Schweiz: Universitäts-Verlag.
- Shanan, J., & Shahar, O. (1983). Cognitive and personality functioning of Jewish Holocaust survivors during the midlife transition (46-65) in Israel. Archiv für Psychologie, 135(4), 275-294.
- Shatan, C. F. (1981). Die trauernde Seele des Soldaten. Die Selbsthilfe-Bewegung der Vietnamveteranen. Friedensanalysen, 14, 271-299.
- Silverman, J. M., & Kumka, D. S. (1987). Gender differences in attitudes toward nuclear war and disarmament. Sex Roles, 16(3-4), 189-203.
- Silverstein, B. (1989). Enemy images: The psychology of U.S. attitudes and cognitions regarding the Soviet Union. American Psychologist, 44(6), 903-913.
- Smilansky, S. (1980). Entwicklung des Todeskonzepts bei Vorschulkindern. In A. Raviv, A. Klingman, & A. Horowitz (Hrsg.), Kinder in Krisen- und Stressituationen (S. 102-140). Tel Aviv (zitiert nach Winkler 1983).

- Smith, M. (1939). A note on attitude patterning among protagonists of war and capital punishment. Journal of Social Psychology, 10(4), 553-558.
- Smith, M. B. (1942). War attitudes in peace and war. School and Society, 56, 640-644.
- Smith, M. B. (1986). Kurt Lewin memorial address, 1986: War, peace, and psychology. Journal of Social Issues, 42(4), 23-38.
- Sodhi, K. S. (1958). Zur Problematik der Massenpsychologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 10, 209-221.
- Sokal, M. M. (1992). Origins and early years of the American Psychological Association: 1890-1906. In R. B. Evans, V. S. Sexton, & T. C. Cadwallader (Eds.), The American Psychological Association: A historical perspective (pp. 43-71). Washington, DC: American Psychological Association.
- Solantaus, T. (1989). The global world - A domain for development in adolescence. Journal of Adolescence, 12(1), 27-40.
- Solantaus, T. (1991). Young people and the threat of nuclear war "Out there is a world I belong to". A literature review. Medicine and War, 7(1), Supplement 1.
- Sommer, G. (1989). Feindbilder und politisches Bewußtsein. Psychosozial, 12(40), 19-36.
- Sommer, G. (1991). Zur Relevanz von Feindbildern - am Beispiel des Golfkrieges. Informationsdienst Wissenschaft & Frieden, 9(3), 48-58.
- Sommer, G., Becker, J. M., Rehbein, K., & Zimmermann, R. (Hrsg.). (1987). Feindbilder im Dienste der Aufrüstung. Beiträge aus Psychologie und anderen Humanwissenschaften. Marburg: Philipps-Universität (Schriftenreihe des Arbeitskreises Marburger Wissenschaftler für Friedens- und Abrüstungsforschung, Nr. 3).
- Sommer, R. (1892). Grundzüge einer Geschichte der deutschen Psychologie und Ästhetik von Wolff-Baumgarten bis Kant-Schiller. Würzburg: Stahel.
- Sorembe, V., & Westhoff, K. (1978). Die Einstellung zu internationaler Zusammenarbeit und ihre Messung (Teil 1). Zeitschrift für Sozialpsychologie, 9(4), 322-333.
- Sorrentino, R. M., & Higgins, E. T. (Eds.). (1986). Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior. Chichester: Wiley.
- Spalt, K. H. (1990/1933). Kultur oder Vernichtung? Darmstadt: Darmstädter Blätter.
- Spangenberg, K. (1978). Als der Kalte Krieg am heißesten war ... Eine Gruppe antizipiert die Koexistenz. Gruppendynamik, 9(5), 304-311.
- Speer, T. M. (1990). Die subjektive Bedeutsamkeit von Kriegsspielzeug bei Kindern verschiedener Altersstufen. Diplomarbeit, Psychologisches Institut Heidelberg.
- Spence, R. B. (1942). Psychological problems in winning the peace. Teachers College Record, 44, 100-109.
- Spodek, B. (Ed.). (1987). Handbook of research on the education of young children. New York: Macmillan.
- Spreiter, M. (1992). Zwischen Angst und Gehorsam: Kriegsteilnahmebereitschaft von Jugendlichen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sprung, L, & Sprung, H. (1992). Kontinuität und Diskontinuität in der Geschichte der Psychologie - Stadien der

- Institutionalisierung sowie wissenschaftliche Ursprünge und personale Anfänge der Gestaltpsychologie in Berlin. Zeitschrift für Psychologie, 200(3), 287-298.
- Staeuble, I. (1991). Könnte Psychologie auch anders aussehen? Zur historischen Rekonstruktion von Alternativen. In H. E. Lück & R. Miller (Hrsg.), Theorien und Methoden psychologiegeschichtlicher Forschung (S. 33-42). Göttingen: Hogrefe.
- Stagner, R. (1943). Peace-planning as a problem in the psychology of learning. Journal of Abnormal Social Psychology, 38, 183-192.
- Stagner, R. (1944). Studies of aggressive social attitudes: II. Changes from peace to war. Journal of Social Psychology, 20, 121-128.
- Stalman, R. (Hrsg.). (1982). Kindlers Handbuch Psychologie. München: Kindler.
- Steinbruner, J. D. (1974). The cybernetic theory of decision. New dimensions of political analysis. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Steinweg, R., & Wellmann, C. (Hrsg.). (1990). Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stern, W. (1915a). Ethik der Frauendienstpflicht. Rede gehalten in der ersten öffentlichen Versammlung des Bundes für Frauendienstpflicht in Breslau am 27. September 1915. (Sonderdruck). Frauenbildung, 14(11), 1-8.
- Stern, W. (Hrsg.). (1915b). Jugendliches Seelenleben und Krieg. Materialien und Berichte. Leipzig: Barth (Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, Beiheft Nr. 12).
- Stokols, D., & Altman, I. (Ed.). (1993). Handbook of environmental psychology. New York: Wiley.
- Stouffer, S. A., Suchman, E. A., Devinney, L. C., Star, S. A., & Williams, R. M. Jr. (1949). The American soldier: Adjustment during army life. Studies in social psychology in World War II (Vol. I). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stouffer, S. A., Lumsdaine, M. H., Williams, R. M., Smith, B. M., Janis, I. L., Star, S. A., & Cottress, L. S. Jr. (1949). The American soldier: Combat and its aftermath. Studies in social psychology in World War II (Vol. II). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stöver, T. (1985). Wie kann der Wissenschaftler seiner Verantwortung gerecht werden? In A. Hopf & E. Naumann (Hrsg.), Wir mischen uns ein. Beiträge Oldenburger Wissenschaftler zur Friedensdiskussion (S. 242-246). Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Stratton, G. M. (1929). Social psychology of international conduct. New York: Appleton.
- Straub, J. (1993). Geschichte, Biographie und friedenspolitisches Handeln: Biographieanalytische und sozialpsychologische Studien auf der Basis von narrativen Interviews mit Naturwissenschaftlern und Naturwissenschaftlerinnen. Opladen: Leske + Budrich.
- Strube, I., Kästner, I., & Brentjes, S. (Hrsg.). (1989). Bekanntnisse zum Frieden. Naturwissenschaftler und Mediziner des 20. Jahrhunderts im Kampf um Frieden und Abrüstung. Berlin: Akademie-Verlag.

- Stückelberger, A. (1943). Der Einfluß des Kriegsgeschehens auf das Geistesleben des Schulkindes. Zürich: Gotthelf.
- Sutherland, D. E. (1978). Who now reads European sociology? Reflections on the relationship between European and American sociology. Journal of the History of Sociology, 1, 35-66.
- Tangney, H. F. (1942). A study relating to the change in newspaper reading interests of secondary school students since the entrance of the United States into World War II. Journal of Experimental Education, 10, 195-199.
- Tarde, G. (1897). Les oppositions sociales: La guerre. Revue politique et littéraire. Revue Bleu, 4. Série, 7(34), 331-336.
- Tarde, G. (1910). L'opinion et la foule. Paris: Ancienne Librairie Germer Baillière.
- Terkel, S. (1989). "Der gute Krieg": Amerika im Zweiten Weltkrieg. Zeitzeugen sprechen. München: Schneekluth.
- Tetlock, P. E., Husbands, J. L., Jervis, R., Stern, P. C., & Tilly, C. (Eds.). (1989). Behavior, society, and nuclear war (Vol. 1). New York: Oxford University Press.
- Theweleit, K. (1987). Männerphantasien (2 Bde). Reinbek: Rowohlt.
- Thiele, G. (1989). Zum Zusammenhang der Zeitperspektiven und Zukunftsvorstellungen im Kampf für den Frieden. In H. Schmigalla (Hrsg.), Psychologie und Frieden (S. 47-54). Jena: Friedrich-Schiller-Universität (Pro Pace Mundi, Nr. 5).
- Thomae, H. (1966). Psychologische Forschungen zum Problem internationaler Konflikte. In D. Danckwortt (Hrsg.), Internationale Beziehungen. Ein Gegenstand der Sozialwissenschaft (S. 32-42). Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt (Politische Psychologie, Bd. 5).
- Tizard, B. (1986). The impact of the nuclear threat on children's development. In M. Richards & P. Light (Eds.), Children of social worlds (pp. 236-256). Cambridge: Polity Press.
- Tolley, H. (1973). Children and war. New York: Teachers College Press.
- Tolman, E. C. (1942). Drives toward war. New York: Appleton.
- Tooley, V., Brigham, J. C., Maass, A., & Bothwell, R. K. (1987). Facial recognition: Weapon effect and attentional focus. Journal of Applied Social Psychology, 17(10), 845-859.
- Touval, S., & Zartman, I. W. (1989). Mediation in international conflicts. In K. Kressel & D. G. Pruitt (Eds.), Mediation research. The process and effectiveness of third-party intervention (pp. 115-137). San Francisco: Jossey-Bass.
- Treuheit, L. J. (1973). Dissertationen als Parameter im System der Psychologie in Deutschland: 1885-1969. Psychologische Rundschau, 24(3), 171-205.
- Trotter, W. (1916). Instincts of the herd in peace and war. London: Unwin.
- Tschimer, M., & Göbel, H. W. (Hrsg.). (1990). Wissenschaft im Krieg - Krieg in der Wissenschaft. Ein Symposium an der Philipps-Universität Marburg. 50 Jahre nach Beginn des II. Weltkrieges. Marburg: Philipps-Universität (Schriftenreihe des Arbeitskreises Marburger Wissenschaftler für Friedens- und Abrüstungsforschung und der interdisziplinären

- Arbeitsgruppe Friedens- und Abrüstungsforschung an der Philipps-Universität, Nr. 15).
- Tudge, J., & Chivian, E. (1989). Englische Jugendliche und der Atomkrieg: Einflüsse von Klassenzugehörigkeit, Alter und Geschlecht. In K. Boehnke, M. J. Macpherson, & F. Schmidt (Hrsg.), Leben unter atomarer Bedrohung. Ergebnisse internationaler psychologischer Forschung (S. 179-193). Heidelberg: Asanger.
- Tufts, I. H. (Ed.). (1909). Social psychology number. Psychological Bulletin, 6(12), 401-425.
- Turner, C. W., Simons, L. S., Berkowitz, L., & Frodi, A. (1977). The stimulating and inhibiting effects of weapons on aggressive behavior. Aggressive Behavior, 3(4), 355-378.
- Vandenbos, G. R. (1992). The APA knowledge dissemination program: An overview of 100 years. In R. B. Evans, V. S. Sexton, & T. C. Cadwallader (Eds.), The American Psychological Association. A historical analysis (pp. 347-390). Washington, DC: American Psychological Association.
- Van der Meulen, J. S. (1982). Einige Eigentümlichkeiten der Kriegserzählung. In R. Zoll (Hrsg.), Sicherheit und Militär: Genese, Struktur und Wandel von Meinungsbildern in Militär und Gesellschaft. Ergebnisse und Analyseansätze im internationalen Vergleich (S. 155-162). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Van Ginneken, J. (1992). Crowds, psychology, and politics 1871-1899. Cambridge: University Press.
- Van Hoorn, J., & French, P. (1988). Different age groups' similar outlook on nuclear war. American Psychologist, 43(9), 746-747.
- Van Ijzendoorn, M. H. (1990). The relation of moral judgment to authoritarianism, sexism, ethnocentrism, and concern about nuclear war. Journal of Moral Education, 19(1), 38-47.
- Volmerg, B., & Leithäuser, T. (1985). Bewußtsein und Anpassung von Soldaten. In W. Belschner, G. Bolm, C. Burian, E. Liebhart, J. Rosselit, F. Streiffeler, & B. Wilhelmer (Hrsg.), Bewußtsein und Widerstand. Ausgewählte Beiträge vom 2. Friedenskongreß Psychologie, Psychosoziale Berufe, Dortmund, Mai 1984 (S. 58-72). Frankfurt a.M.: Haag und Herchen.
- Volmerg, B., Volmerg, U., & Leithäuser, T. (1983). Kriegsängste und Sicherheitsbedürfnis. Zur Sozialpsychologie des Ost-West-Konflikts im Alltag. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Volmerg, U. (1980). "Waffen faszinieren doch jeden". Sozialpsychologische Widerstände gegen Abrüstung. Friedensanalysen, 13, 73-101.
- Vondung, K. (1988). Die Apokalypse in Deutschland. München: dtv.
- Von Ferber, C. (1956): Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten und Hochschulen 1864-1954. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Von Gilardi, R., & Perlwitz, E. (1985). Ergebnisse und Perspektiven psychologischer Friedensforschung. In A. Stiksrud & F. Wobit (Hrsg.), Adoleszenz und Postadoleszenz. Beiträge zur angewandten Jugendpsychologie. Eschborn: Fachbuchhandlung für Psychologie.

- Von Hoorn, W. (1989). And paid me richly for this practice ... On the historiography of practical psychology. Vortrag gehalten auf der 2. Fachtagung für Geschichte der Psychologie, 14.-17. September, FernUniversität Hagen.
- Von Sury, K. (1974). Wörterbuch der Psychologie und ihrer Grenzgebiete. Olten: Walter.
- Vowinckel, G. (1986). Vom edlen Ritter zum Bürger in Uniform. Sozio-moralisches Orientierungswissen über die bewaffnete Macht im Wandel. In W. R. Vogt (Hrsg.), Militär als Gegenkultur. Streitkräfte im Wandel der Gesellschaft (Bd. I, S. 193-207). Opladen: Leske + Budrich.
- Wachtler, G. (1986). Abschreckung als Beruf. Ansätze einer berufssoziologischen Analyse des Offizierberufs. In W. R. Vogt (Hrsg.), Militär als Gegenkultur. Streitkräfte im Wandel der Gesellschaft (Bd. I, S. 209-221). Opladen: Leske + Budrich.
- Wagner, S. (1985). Die Entwicklung der exakten Naturwissenschaften von der Antike bis zur Gegenwart. Eine Quantifizierung ihrer Geschichte (2 Bde.). Bielefeld: Universität Bielefeld (Science Studies Report 27).
- Wahlström, R. (1985). Fear of war, conceptions of war, and peace activities: Their relation to self-esteem in young people. In T. Solantaus, E. Chivian, M. Vartanyan, & S. Chivian (Eds.), Impact of the threat of nuclear war on children and adolescents. Proceedings of an International Research Symposium, Fourth Congress, International Physicians for the Prevention of Nuclear War, Helsinki-Espoo, Finland 1984 (pp. 104-111). Boston. MA.
- Wallbott, H. G. (1991). Das Emotionale in der Sozialpsychologie und das Soziale in der Emotionspsychologie: Versuch einer Bestandsaufnahme eines vernachlässigten Grenzbereichs. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 22(1), 53-65.
- Wangh, M. (1968). A psychogenetic factor in the recurrence of war. International Journal of Psycho-Analysis, 49(2-3), 319-323.
- Wangh, M. (1986). The nuclear threat: Its impact on psychoanalytic conceptualizations. Psychoanalytic Inquiry, 6, 251-266.
- Watkins, D., & Sampson, J. (1975). The attitudes of New South Wales secondary pupils towards various social issues. Australian and New Zealand Journal of Sociology, 11(3), 69-71.
- Watson, P. (1982). Psycho-Krieg. Möglichkeiten, Macht und Mißbrauch der Militärpsychologie. Düsseldorf: Econ.
- Wegener-Spöhring, G. (1986). Die Bedeutung von "Kriegsspielzeug" in der Lebenswelt von Grundschulkindern. Zeitschrift für Pädagogik, 32(6), 797-810.
- Wegner, B. (1990). Hitlers politische Soldaten: Die Waffen-SS 1933-1945. Leitbild, Struktur und Funktion einer national-sozialistischen Elite. Paderborn: Schoeningh.
- Wellek, A. (1934). Kongreßbericht: Psychologie der Gemeinschaft. Der 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Tübingen. Zeitschrift für angewandte Psychologie, 47, 125-150.
- Wellek, A. (Hrsg.). (1965). Gesamtverzeichnis der deutschsprachigen psychologischen Literatur der Jahre 1942 bis 1960. Göttingen: Hogrefe.

- Wellmann, A., & Spielvogel, B. (1990). Technologischer Militarismus? antimilitarismus-information, 20(6), 12-20.
- Wernicke, C. (1993). Reiche Engel und arme Teufel? Nord und Süd streiten über die Menschenrechte: Die einen reden über Folter, die anderen über soziale Not. Zeitmagazin: Zeitpunkte, 2, 6-10.
- Wessels, M. G. (1993). Psychologische Dimensionen internationaler Mediation. In W. Kempf, W. Frindte, G. Sommer, M. Spreiter (Hrsg.), Gewaltfreie Konfliktlösungen. Interdisziplinäre Beiträge zu Theorie und Praxis friedlicher Konfliktbearbeitung (S. 71-90). Heidelberg: Asanger.
- White, R. K. (Ed.). (1986). Psychology and the prevention of nuclear war. A book of readings. New York: University Press.
- Wilhelmer, B. (1989). Zur psychologischen Friedensforschung und Friedenspsychologie. Bewußt-Sein für den Frieden, Sonderausgabe, 1-3.
- Willard, A. R., & Norchi, C. H. (1993). The decision seminar as an instrument of power and enlightenment. Political Psychology, 14(4), 575-606.
- Wilson, J. P., Harel, Z., & Kahana, B. (Eds.). (1988). Human adaptation to extreme stress. From the Holocaust to Vietnam. New York: Plenum Press.
- Winkler, A. (1983). Kinder im Streß. Empirische Untersuchung über die Auswirkungen des permanenten kriegsähnlichen Zustandes in Israel auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im Vorschulalter. Unveröff. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Winnicott, D. W. (1957). The child and the outside world. Studies in developing relationships. London: Tavistock Publications.
- Wrench, D. F. (1969). Psychology. A social approach. New York: McGraw-Hill.
- Wright, Q. (1964/1942). A study of war. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Wright, Q., Evan, W., & Deutsch, M. (Eds.). (1962). Preventing World War III: Some proposals. New York: Simon and Schuster.
- Wrightsman, L. S. (1964). Parental attitudes and behaviors as determinants of children's responses to the threat of nuclear war. Vita Humana, 7, 178-185.
- Wundt, W. (1908). Grundzüge der physiologischen Psychologie (3. Bde.). Leipzig: Engelmann.
- Wundt, W. (1912). Elemente der Völkerpsychologie. Grundlinien einer psychologischen Entwicklungsgeschichte der Menschheit. Leipzig: Kröner.
- Wundt, W. (1915). Die Nationen und ihre Philosophie. Ein Kapitel zum Weltkrieg. Stuttgart: Kröner.
- Wundt, W. (1920). Die Weltkatastrophe und die deutsche Philosophie. Erfurt: Keyserische Buchhandlung.
- Youniss, J. (1990). Cultural forces leading to scientific developmental psychology. In C. B. Fisher & W. N. Tryon (Eds.), Ethics in applied developmental psychology (pp. 285-300). Norwood: Ablex.
- Zbinden, H. (1938). Zur psychologischen Grundlegung des Friedens. New Commonwealth Quarterly, 4, 177-188.

- Ziegler, H. W. (1935). Zur Psychologie des Soldatentums. In O. Klemm (Hrsg.), Psychologie des Gemeinschaftslebens. Bericht über den 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Tübingen vom 22.-26. Mai 1934 (S. 128-130). Jena: Fischer.
- Ziv, A., & Israeli, R. (1973). Effects of bombardment on the manifest anxiety level of children living in the kibbutzim. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40(2), 287-291.
- Ziv, A., Kruglanski, A. W., & Shulman, S. (1974). Children's psychological reactions to wartime stress. Journal of Personality and Social Psychology, 30(1), 24-30.
- Znakov, V. V. (1989). How the Afghanistan war veterans understand the situations of violence and the degrading of human dignity. Soviet Journal of Psychology, 10(4), 101-114.
- Zolik, E. S., & Nair, D. (1987). Evaluation of a nuclear war psychoeducational program for adolescents. Paper presented at the 7th World Congress of IPPN, Moscow, May/June 1987. De Paul University, Department of Psychology, Chigago, IL.
- Zoll, R. (Hrsg.). (1982). Sicherheit und Militär: Genese, Struktur und Wandel von Meinungsbildern in Militär und Gesellschaft. Ergebnisse und Analyseansätze im internationalen Vergleich. 4. Jahreskongreß, International Society of Political Psychology, Mannheim 1981. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Zuckerman-Bareli, C. (1979). The effects of border tensions on the residents of an Israeli border town. Journal of Human Stress, 1, 29-40.

Tabellen und Abbildungen

Tabelle: 1: Anzahl der Artikel in psychologischen Zeitschriften¹

Amerikanische Zeitschriften	N	Deutschsprachige Zeitschriften	N
Journal of Social Issues	71	Psychosozial	26
Journal of Social Psychology	65	Psychologie Heute	17
Political Psychology	60	Zeitschrift für angewandte Psychologie	9
American Psychologist	53	Psyche	9
Journal of Psychology	31	Gruppendynamik	8
American Journal of Orthopsychiatry	27	Zeitschrift für pädagogische Psychologie	6
Journal of Personality and Social Psychology	19	Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis	5
Journal of Humanistic Psychology	19	PP-Aktuell	5
Psychological Reports	19	GWG-Info	5
Journal of Abnormal Psychology	16	Kindheit	4
Journal of Applied Social Psychology	13	Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen	3
Journal of Educational Psychology	13	Zeitschrift für Individualpsychologie	3
Journal of Psychohistory	13	Diagnostica	2
Psychological Bulletin	10	Zeitschrift für Psychologie	2
Psychology Today	9	Report Psychologie	2

¹Stand 1989

Tabelle 2: Universitätsgründungen

Land	bis 1799	1800-1899	1900-1940	1941 ff	insgesamt
F	18	5	0	12	35
D	22	9	4	11	46
GB	7	19	7	9	42
USA*	14	203	49	53	319

* ohne Colleges

Quelle: The New Encyclopedia Britannica Vol. 12. London 1985, S. 165-185

Tabelle 3: Lehrende an deutschen Universitäten 1864–1938

	Insgesamt	Medizin und exper. Naturwissenschaften	Geistes- wissenschaften	Technische Wissenschaften	Philosophie	Physiologie	Psychiatrie	Psychologie
1864	1474	555	892	23	81 (5,5%)	27 (1,8%)	10 (0,6%)	1 (0,07%)
1873	1633	650	935	37	79 (4,8%)	23 (1,4%)	17 (1%)	1 (0,06%)
1880	1903	805	1042	42	75 (3,9%)	27 (1,4%)	28 (1,4%)	2 (0,1%)
1890	2331	1020	1242	61	81 (3,5%)	33 (1,4%)	38 (1,6%)	4 (0,2%)
1900	3409	1441	1652	305	89 (2,6%)	50 (1,5%)	56 (1,6%)	7 (0,2%)
1910	4463	1977	1970	494	127 (2,8%)	61 (1,4%)	95 (2,1%)	4 (0,09%)
1920	5408	2302	2413	653	151 (2,8%)	62 (1,1%)	107 (1,9%)	15 (0,3%)
1931	7984	3319	3530	1071	184 (2,3%)	80 (1%)	146 (1,8%)	36 (0,5%)
1938	7265	3020	3088	1100	136 (1,9%)	67 (1%)	116 (1,5%)	32 (0,4%)

Quelle: Ferber, Christian von: Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten und Hochschulen 1864-1954. Göttingen 1956

Tabelle 4: Gründungen von psychologischen Seminaren, Laboratorien und Instituten¹

1879	Leipzig	Institut für experimentelle Psychologie; 1925 Psychologisches Institut
1887	Göttingen	Philosophisches Seminar (technische Ausstattung fast ausschließlich für psychologische Experimente); 1923 Psychologisches Institut (mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät)
1888	Breslau	Psychophysische Sammlung; 1895 Psychologische Abteilung des Philosophischen Seminars; 1943 Psychologisches Seminar
1889	Bonn	Apparat für experimentelle Psychologie; 1909 Psychologisches Institut
1889	Freiburg	Psychologisches Laboratorium im Philosophischen Seminar; 1942 Psychologisches Institut
1891	Halle	Psychophysischer Apparat; 1939 Psychologisches Institut
1894	Berlin	Psychologisches Seminar; 1900 Psychologisches Institut
1894	Heidelberg	Experimentalpsychologisches Laboratorium in der Irrenklinik, medizinische Fakultät; 1942 Psychologisches Institut
1894	München	Psychologisches Seminar; 1913 Psychologisches Institut
1896	Münster	Psychologischer Apparat; 1943 Institut für Psychologie und Pädagogik
1896	Würzburg	Psychologisches Institut
1898	Kiel	Psychologisches Seminar; 1924 Psychologisches Institut
1905	Frankfurt	Psychologisches Institut (Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät)
1909-18	Straßburg	Psychologisches Institut; 1941-1945 Institut für Psychologie und klinische Psychologie
1911	Hamburg	Psychologisches Laboratorium im Philosophischen Seminar; 1930 Psychologisches Institut
1913	Marburg	Psychologische Abteilung des Philosophischen Seminars; 1933 Institut für psychologische Anthropologie
1914	Dresden, Kulturwissenschaftliche Abteilung	Philosophisch-paedagogisches Seminar; 1930 Institut für Philosophie, Psychologie, Pädagogik

¹ Quelle: Genter, U. (1986). Daten zur Geschichte der deutschen Psychologie, Bd. 1. Göttingen: Hogrefe.

noch Tabelle 4: Gründungen von psychologischen Seminaren, Laboratorien und Instituten¹

1918	Berlin, TU	Arbeitsstelle für industrielle Psychotechnik (Fakultät für Maschinenwirtschaft); 1925/26 Institut für industrielle Psychotechnik (selbständig)
1918/19-33	Mannheim	Wirtschaftspsychologisches Laboratorium; 1919 Institut für Psychologie und Pädagogik
1919	Gießen	Institut für experimentelle Psychologie und experimentelle Pädagogik als Abteilung im philosophisch-pädagogischen Seminar; 1929 selbständiges Institut
1919	Rostock	Psychologisches Institut
1920-33	Karlsruhe	Institut für Sozialpsychologie
1921	Köln	Seminar für experimentelle Psychologie; 1923 Psychologisches Institut; 1928-38 verwaist; 1938 Institut für experimentelle Psychologie
1922/23	Danzig	Institut für Psychologie und Psychotechnik
1922	Darmstadt, Abteilung für Maschinenbau	Psychotechnisches Institut
1922	Dresden, Abteilung Maschinen- und Elektroingenieure	Psychotechnisches Institut
1922	Königsberg	Pädagogisch-psychologische Abteilung des Philosophischen Seminars; 1941 Institut für vergleichende Psychologie
1923	Jena	Psychologische Anstalt; 1940 Psychologisches Institut
1924	Braunschweig	Institut für Philosophie, Psychologie und Pädagogik mit psychologisch-psychotechnischer Abteilung
1924	Greifswald	Experimentell-psychologische Abteilung im Philosophischen Seminar
1924	Nürnberg	Psychologisches Seminar; 1928 Psychologisches Institut
1924-35	Stuttgart	Psychotechnisches Laboratorium (Maschineningenieurwesen und Elektrotechnik)
1925	Darmstadt, Abteilung für Kultur- und Staatswissenschaften	Psychologisches Institut
1927	Tübingen	Psychologische Lehrsammlung; 1939 Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaft
1928	Aachen, Fakultät für Maschinenwirtschaft	Laboratorium für Psychotechnik; Psychotechnische Sammlungen; 1942 Institut für Arbeitsführung
1941	Erlangen	Institut für Psychologie in Verbindung mit dem Pädagogischen Seminar
1963/65	Aachen, Philosophische Fakultät	Institut für Psychologie

noch Tabelle 4: Gründungen von psychologischen Seminaren, Laboratorien und Instituten¹

Jahr	Land	Name	Zeitschrift
1958	Israel	Israeli Psychological Association (IPA)	Newsletter
1958	Tschechoslowakei	Ceskoslovenská psychologická společnost (CSPS)	Psychológ v Československu
1962	DDR	Gesellschaft für Psychologie der DDR	Psychologie für die Praxis; Psychologie-Information
1962	Philippinen	Psychological Association of the Philippines (PAP)	Philippine Journal of Psychology
1965	Rumänien	Psychologists Association of Romania (PAR)	
1966	Australien	The Australian Psychological Society	Australian Journal of Psychology, u.a.
1968	Hong Kong	Hong Kong Psychological Society (HKPS)	Bulletin of the HKPS
1969	Bulgarien	Bulgarian Psychological Society (BPS)	Psychologia
1970	Irland	The Psychological Society of Ireland	The Irish journal of Psychology; The Irish Psychologist Feedback
1971	Zimbabwe	Zimbabwe Psychological Association (ZPA)	
1977	Liechtenstein	Berufsverein der Psychologen Liechtensteins (BPL)	
1981	Nikaragua	Asociación Nicaraguense de Psicólogos (ANIPS)	
1982	Südafrika	Psychological Association of South Africa (PASA)	South African Journal of Psychology

Tabelle 5: Psychologenvereinigungen¹

Jahr	Land	Name	Zeitschrift
1892	USA	American Psychological Association (APA) American Psychological Society (APS, gegr. 1988 ²)	American Psychologist, u.a.; Current Directions in Psychological Science (APS)
1901	Frankreich	Société Française de Psychologie (SFP)	Psychologie Française
1901	Großbri- tannien	The British Psychological Society (BPS)	The Bulletin of the BPS, u.a.
1904	Deutschland	Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGfPs) gegr. als Gesellschaft für experimentelle Psychologie, jetziger Name seit 1929; Berufsverband Deutscher Psychologen (BDP, gegr. 1946)	Psychologi- sche Rundschau, u.a.
1910	Italien	Società Italiana di Psicologia (SIPs)	Psicologia Italiana u.a.
1921	China	Chinese Psychological Society (CPS)	Acta Psycho- logica Sinica Information on Psycholo- gical Sciences
1926	Japan	Japanese Psychological Association (JPA)	Japanese Journal of Psychology; Japanese Psychological Research
1928	Ungarn	Hungarian Psychological Association (HPA)	Magyar Pszichológiai Szemle (The Journal of Hungarian Psychology)
1934	Norwegen	Norsk Psykologforening	Tidsskift for Norsk Psykologforening
1938	Niederlande	Nederlands Instituut van Psychologen (NIP)	De Psycholoog
1939	Kanada	The Canadian Psychological Association (CPA)	Canadian Psychology, u.a.
1943	Schweiz	Schweizerische Gesellschaft für Psychologie (SGP) Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen (FSP, gegr. 1987 ³)	Schweizerische Zeitschrift für Psychologie; Psychoscope (FSP)
1945	Brasilien	Associação Brasileira de Psicologia (ABP) Associação Brasileira de Psicologia Aplicada (gegr. 1945)	
1947	Belgien	Belgian Psychological Society (BPS) Belgian Federation of Psychologists (BFP, gegr. 1979)	Psychologia Belgica; Psychological Yearbook
1947	Dänemark	Dansk Psykologforening	Nordic Psychology (mit Norwegen)
1948	Polen	Polish Psychological Association (PPA)	Psychological Review
1950	Mexiko	Mexican Society of Psychology (MSP)	Mexican Journal of

¹) Quelle: Pawlik, K. (Ed.). (1985) International Directory of Psychologists. Amsterdam: North-Holland

²) Quelle: Current Directions in Psychological Science (1992), 1 (6) S. 205

³) Quelle: Bulletin der Schweizer Psychologen (1987), 8 (8) S. 306

noch Tabelle 5: Psychologenvereinigungen¹

Jahr	Land	Name	Zeitschrift
1952	Finnland	Finnish Psychological Society (FPS); Finnish Psychological Association (FPA, gegr. 1957)	Psykologia, u.a.
1952	Spanien	Spanish Psychological Association (SPA) Professional Union of Psychologists (PUP, gegr. 1980)	Revista de Psicología General y Aplicada
1953	Österreich	Berufsverband Österreichischer Psycho- logen (BÖP)	Psychologie in Österreich, u.a.
1953	Uruguay	Sociedad de Psicología del Uruguay (SPU) Asociación de Psicólogos Universitarios del Uruguay (APUU, gegr. 1970);	Boletín de SPU; Revista Uruguaya de Psicología (APUU)
1954	Island	Association of Icelandic Psychologists	Newsletter
1955	Schweden	The Swedish Psychological Association (SP)	Psykolog Tidningen; Scandinavian Journal of Psychology (mit Dän, Finl., Norw., Schwed.)
1955	Kolumbien	Columbian Federation of Psychology (CFP); Foundation for the Advancement of Psychology (FAP gegr. 1977); Columbian Society of Psychology (gegr. 1978)	Revista Latinoameri- cana de Psicología (FAP); Newsletter (CFP)
1957	Venezuela	Federación de Psicólogos de Venezuela (FPV)	Boletín informativo mensual de la FPV
1958	Israel	Israeli Psychological Association (IPA)	Newsletter
1958	Tschecho- slowakei	Ceskoslovenská psychologická společnost (CSPS)	Psychológ v Ceskoslovensku
1962	DDR	Gesellschaft für Psychologie der DDR	Psychologie für die Praxis; Psy- chologie-Inforna- tion
1962	Philippinen	Psychological Association of the Philippines (PAP)	Philippine Journal of Psychology
1965	Rumänien	Psychologists Association of Romania (PAR)	
1966	Australien	The Australian Psychological Society	Australian Journal of Psychology, u.a.
1968	Hong Kong	Hong Kong Psychological Society (HKPS)	Bulletin of the HKPS
1969	Bulgarien	Bulgarian Psychological Society (BPS)	Psychologia
1970	Irland	The Psychological Society of Ireland	The Irish journal of Psychology; The Irish Psychologist Feedback
1971	Zimbabwe	Zimbabwe Psychological Association (ZPA)	
1977	Liechtenstein	Berufsverein der Psychologen Liechten- steins (BPL)	
1981	Nikaragua	Asociación Nicaraguense de Psicólogos (ANIPS)	
1982	Südafrika	Psychological Association of South Africa (PASA)	South African Journal of Psychology

Tabelle 6: Internationale Kongresse für Psychologie 1890–1957

	Jahr	Ort
1.	1890	Paris
2.	1892	London
3.	1896	München
4.	1900	Paris
5.	1905	Rom
6.	1909	Genf
7.	1923	Oxford
8.	1926	Groningen
9.	1929	Yale (USA)
10.	1932	Kopenhagen
11.	1937	Paris
12.	1948	Edinburgh
13.	1951	Stockholm
14.	1954	Montreal
15.	1957	Brüssel

Tabelle 7: Veröffentlichungen, die im Psychological Index 1900, 1910, 1920, 1930 und in den Psychological Abstracts zwischen 1987 und 1992 dokumentiert wurden; nach Ländern

	1900	1910	1920	1930	1987-92 ³⁾
USA ¹⁾	24,5 %	30,2 %	49,7 %	34,5 %	47,0 %
Großbritannien ¹⁾	2,1 %	1,6 %	8,9 %	5,0 %	6,0 %
Frankreich ¹⁾	32,0 %	13,8 %	5,9 %	6,0 %	2,0 %
Deutschland ¹⁾	21,0 %	52,0 %	23,5 %	38,1 %	3,6 %
Italien ²⁾	8,0 %	5,0 %	7,0 %	5,0 %	1,6 %

Quellen: 1) Maller, J.B (1934). Forty years of psychology. The Psychological Bulletin, 31 (8), 533-559.

2) Fernberger, S.W. (1917;1926;1936). On the number of articles of psychological interest published in the different languages. The American Journal of Psychology, (28, 141-150; 37, 578-581; 49, 680-684).

3) American Psychological Association: Psyclit on CD-ROM. Silverplatter

Tabelle 8: Zeitschriften 1783–1890*

	Erscheinungsdauer	Land	Magnetismus/Mesmerismus	Physiologie und Psychologie	Psychiatrie und Psychologie	Kriminologie und Psychologie	Psychologie	Sonstiges	Zeitschriftentitel
1783-1793	11	D					x		Gnothi Sauton: Magazin für Erfahrungsseelenkunde
1784-1786	3	D		x					Repetitorium für Physiologie und Psychologie nach ihrem Umfange und ihrer Verbindung
1787-1788	2	D	x						Archiv für Magnetismus und Somnambulismus
1787-1788	2	D	x						Magnetisches Magazin für Niederdeutschland
1792-1803	12	D					x		Allgemeines Repertorium für empir. Psychologie und verwandte Wissenschaften
1795	1	D			x		x	x	Auserlesene Abhandlungen für Ärzte, Naturforscher- und Psychologen, aus den ...
1796-1797	2	D					x		Psychologisches Magazin
1804-1808/ 1817-1824	13	D	x						Archiv für den thierischen Magnetismus
1805-1806	2	D			x				Magazin für die psychische Heilkunde
1814-1818	5	F	x						Annales du magnétisme animal
1815-1821	7	S	x						Journal for Animal Magnetism
1816	1	GB	x						Magnetiser's Magazine, and Annals of Animal Magnetism

* Quelle: Oznier, D.V. & Wozniak, R.H. (1984)

noch Tabelle 8: Zeitschriften 1783–1890*

	Erscheinungsdauer	Land	Magnetismus/Mesmerismus	Physiologie und Psychologie	Psychiatrie und Psychologie	Kriminologie und Psychologie	Psychologie	Sonstiges	Zeitschriftentitel
1818	1	F	x						Société du magnétisme animal. Journal
1820-1823	4	F	x						Archives du magnétisme animal
1824-1830	7	DK					x		Archiv for Psychologie, Historie, Literatur of Kunst
1826-1829	4	F	x						Hermès. Journal du magnétisme animal
1827-1828	2	F	x						Propagateur du magnétisme animal
1829-1838	10	D			x	x			Blätter für Psychiatrie
1837-1838	2	F	x						Rélévateur. Journal de magnétisme animal
1839-1842	4	F	x						Journal de magnétisme animal
1841-1842	2	F	x						Transactions du magnétisme animal
1842	1	USA	x						Mesmeric Magazine, or. Journal of Animal Magnetism
1843	1	USA	x	x	x				Albany Journal of Neurology, devoted to Physiology, Phrenology, Medicine...
1843-	ff	F			x	x			Annales médico-psychologiques. Journal de l'aliénation mentale et de la médecine...
1843	1	GB	x						Annals of Mesmerism and Mesmero-Phrenology
1843	1	GB	x						Mesmerist, a Journal of Vital Magnetism
1843-1856	14	GB	x	x					Zoist, a Journal of Cerebral Physiology and Mesmerism, and their Applications to...
1844-1847	4	USA	x		x				New York Dissector, a Quarterly Journal of Medicine, Surgery, Magnetism...
1844-1846	3	B	x						Revue magnétique. Journal des faits et des cures magnétiques, des théories, etc.
1845-1861	17	F	x						Journal du magnétisme

noch Tabelle 8: Zeitschriften 1783–1890*

	Erscheinungsdauer	Land	Magnetismus/Mesmerismus	Physiologie und Psychologie	Psychiatrie und Psychologie	Kriminologie und Psychologie	Psychologie	Sonstiges	Zeitschriftentitel
1846	1	F	x						Almanach populaire du magnétiseur praticien
1848-1883	36	GB			x				Journal of Psychological Medicine and Mental Pathology
1849-1851	3	F	x						Magnétiseur spiritualiste
1850	1	F	x						Journal des magnétiseurs et des phrénologues spiritualistes
1851-1853	3	D					x		Archiv für pragmatische Psychologie
1853	1	USA			x	x	x		American Psychological Journal
1853-	ff	GB			x				Asylum Journal of Mental Science
1853-1854	2	D						x	Zentralblatt für Naturwiss. und Anthropologie
1854-1857	4	D	x						Almanach Magnétique
1854-1945	92	D			x	x			Dt. Gesellschaft für Psychiatrie und gerichtliche Psychiatrie. Correspondenzblatt
1854-1856	3	D			x	x			Dt. Gesellschaft für Psychiatrie und gerichtliche Psychiatrie. Verhandlungen
1857-1862	6	F					x		Psyche: Zeitschrift für die Kenntniss des menschl. Seelen- und Geisteslebens
1858-1875	18	F	x						Nouvel almanach magnétique
1860-1890	32	D					x		Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft
1861-1870	9	F			x				Journal de médecine mentale
1862	1	F	x						Magnétisme. Journal des sciences magnétiques, hypnotiques et occultes
1865	1	F			x				Cocodès, journal des imbéciles
1867-1893	17	USA						x	Journal of Speculative Philosophy

noch Tabelle 8: Zeitschriften 1783–1890*

	Erscheinungsdauer	Land	Magnetismus/Mesmerismus	Physiologie und Psychologie	Psychiatrie und Psychologie	Kriminologie und Psychologie	Psychologie	Sonstiges	Zeitschriftentitel
1867-1876	10	USA			x	x			Quarterly Journal of Psychological Medicine and Medical Jurisprudence
1867-1868	2	D		x	x	x			Vierteljahresschrift für Psychiatrie in ihren Beziehungen zur Morphologie u. Patholog.
1869-1878	10	E					x		Revista espiritista: Periódico de estudios psicológicos
1871-1937	67	A			x				Psychiatrisches Centralblatt
1873-	ff	B			x				Société de médecine mentale de Belgique. Bulletin
1874-	ff	USA			x				Chicago Journal of Nervous and Mental Disease
1874-1934	61	D					x		Psychische Studien (- Zeitschrift für Parapsychologie)
1875-1879	5	GB					x		Psychological Society of Great Britain: Proceedings
1876-	ff	USA			x				Association of Medical Officers of Amer. Inst. for Idiotic and Feeble Minded
1876-	ff	GB					x		Mind: a Quarterly Review of Psychology and Philosophy
1878-1889	12	F			x				Congrès international de médecine mentale. Comptes rendus
1879-1896	18	F	x						Chaine magnétique
1881-1889	9	F			x				Encéphale; journal des maladies mentales et nerveuses
1882-	1	GB					x		Society for Psychological Research: Proceedings
1883-	ff	D					x		Archiv für die gesamte Psychologie
1883-1884	2	USA					x		American Psychological Journal
1884-1886	3	CUBA					x		Buen deseo: periódico mensual de estudios psicológicos

noch Tabelle 8: Zeitschriften 1783–1890*

	Erscheinungsdauer	Land	Magnetismus/Mesmerismus	Physiologie und Psychologie	Psychiatrie und Psychologie	Kriminologie und Psychologie	Psychologie	Sonstiges	Zeitschriftentitel
1885-1891	7	F		x					Société de psychologie physiologique. Bulletin
1886-1914	29	F				x			Archives de l'anthropologie criminelle et des sciences
1886	1	F	x						Magnétisme. Revue générale des sciences physio-psychologiques
1886-1940	55	F			x				Revue de l'hypnotisme, expérimental et thérapeutique
1887-	ff	USA					x		American Journal of Psychology
1887-1888	2	F	x						Revue des sciences hypnotiques
1888-1890	3	D					x		Berlin. Gesellschaft für Experimental-Psychologie : Schriften
1888-1890	3	SU					x		Moscow. Universitet. Psichologischeskoe obshestvo : trudy
1889-1900	12	F	x						Congrès international de l'hypnotisme expérimental et thérapeutique. Comptes rendus
1889-1947	58	Divers					x		International Congress of Psychology: proceedings and papers
1889-1918	30	SU					x		Voprosy filosofii i psikhologii
1890	1	I	x						Giornale del megnatismo ed ipnotismo
1891-1894	5	F			x				Paris. Clinique hypnotherapique de la charité. Bulletin mensuel
1890-1900	11	USA						x	Pennsylvania. University. Publications : Series in Philosophy
1890-1892	3	F					x		Revue des sciences psychologiques illustrée
1890-1914	25	F			x				Revue d'hypnologie théorique et pratique
1890-	ff	D					x		Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane

Tabelle 8a: Zeitschriften 1783–1890: nach Erscheinungsland

	insgesamt	D	F	GB	USA	Sonstige
1783-1810	9	9	0	0	0	0
1811-1840	11	1	7	1	0	S;DK
1841-1850	14	0	6	4	3	B
1851-1860	10	6	2	1	1	0
1861-1870	7	1	3	0	2	E
1871-1880	9	1	2	2	2	A;B
1881-1890	19	2	10	1	3	I;Cuba:SU:SU;divers.
Summe	81	20	30	9	11	11

Tabelle 8b: Zeitschriften 1783–1890: nach Themen

	Magnetismus	Physiologische Psychologie	Psychiatrie und Psychologie	Gerichtsmedizin und -psychologie	Psychologie	Sonstiges	Summe
1783-1810	3	1	2	0	3	0	9
1811-1840	9	0	1	0	1	0	11
1841-1850	9	2	3	0	0	0	14
1851-1860	2	0	1	2	4	1	10
1861-1870	1	0	3	1	1	1	7
1871-1880	1	0	5	0	3	0	9
1881-1890	4	1	4	1	10	1	19
Summe	29	4	19	4	22	3	81

Abbildung 1: Anzahl Titel zur Friedenspsychologie

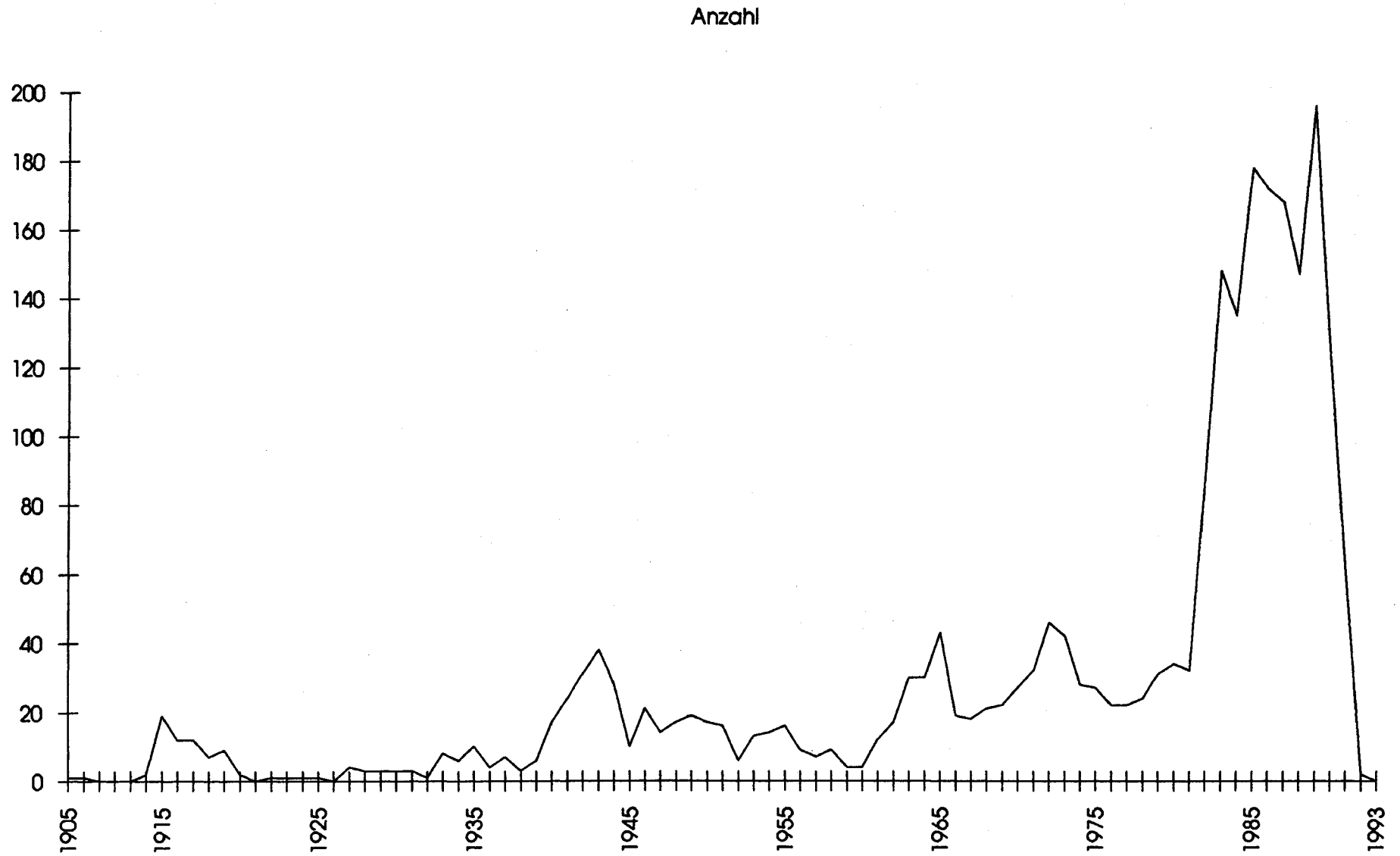
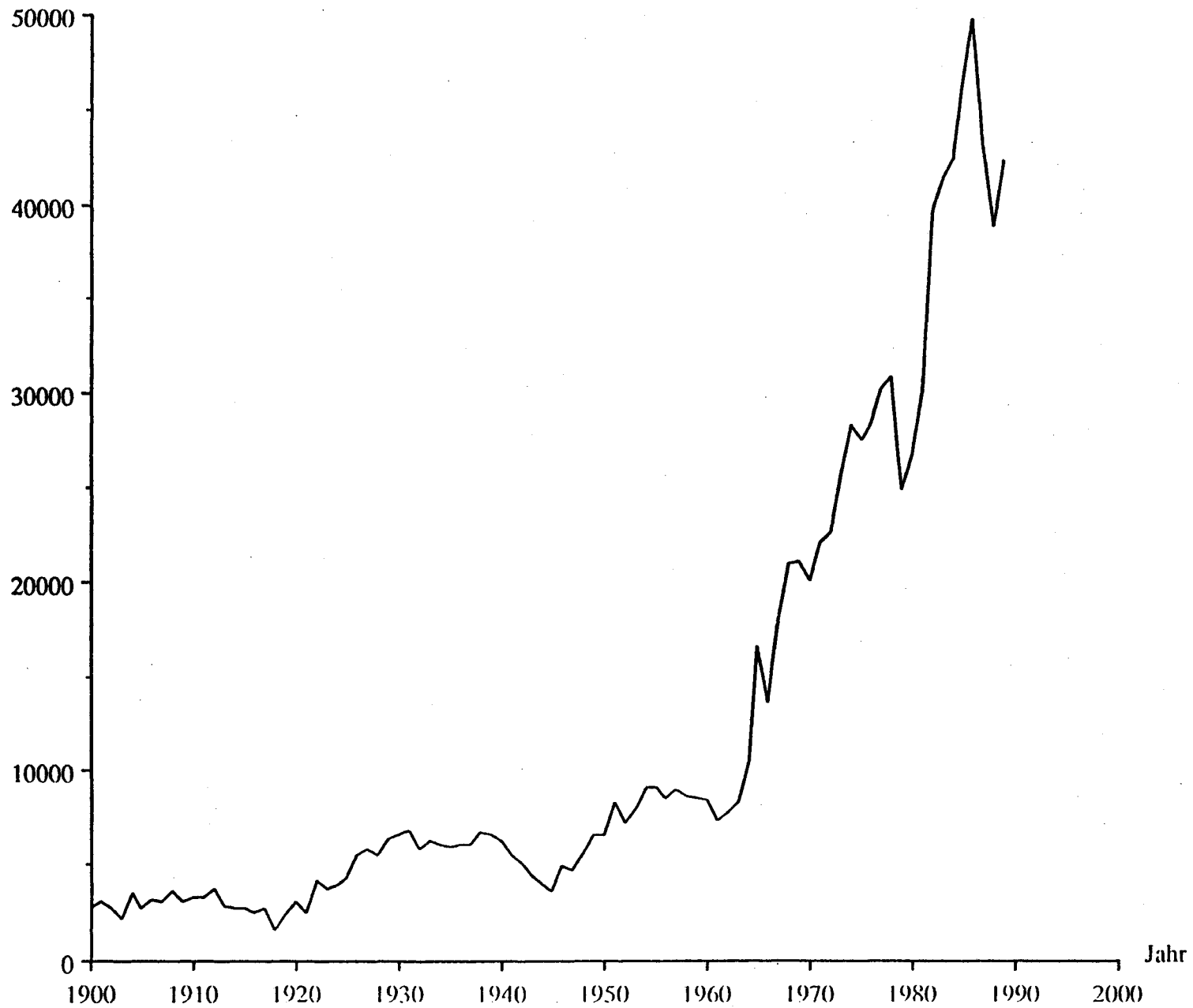


Abbildung 2: Anzahl Titel Psychologie¹



1) Quelle: 1900-1935: Psychological Index; 1936 ff: Psychological Abstracts

Abbildung 3: Strukturplan der Oberkategorien des Psychological Index

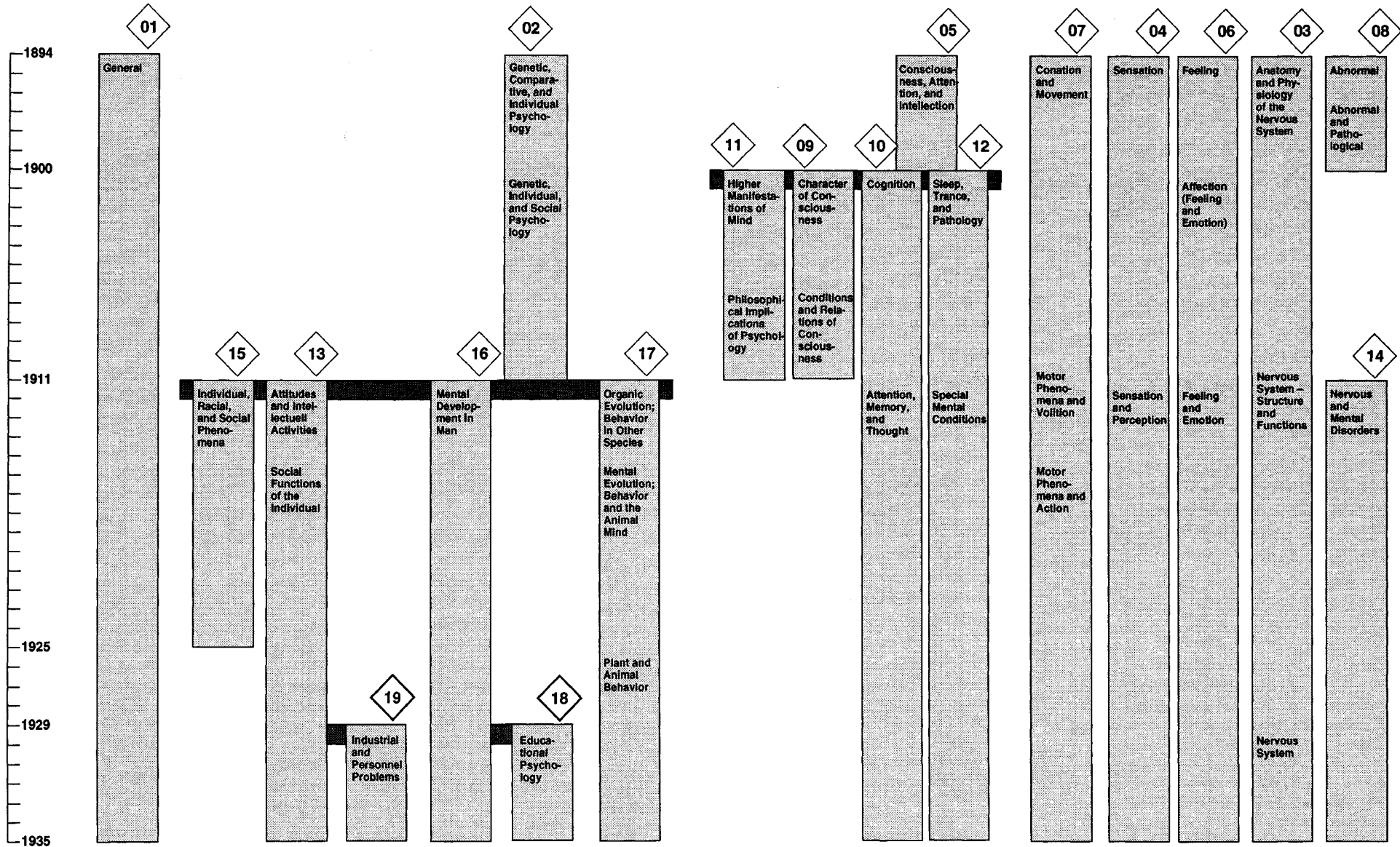
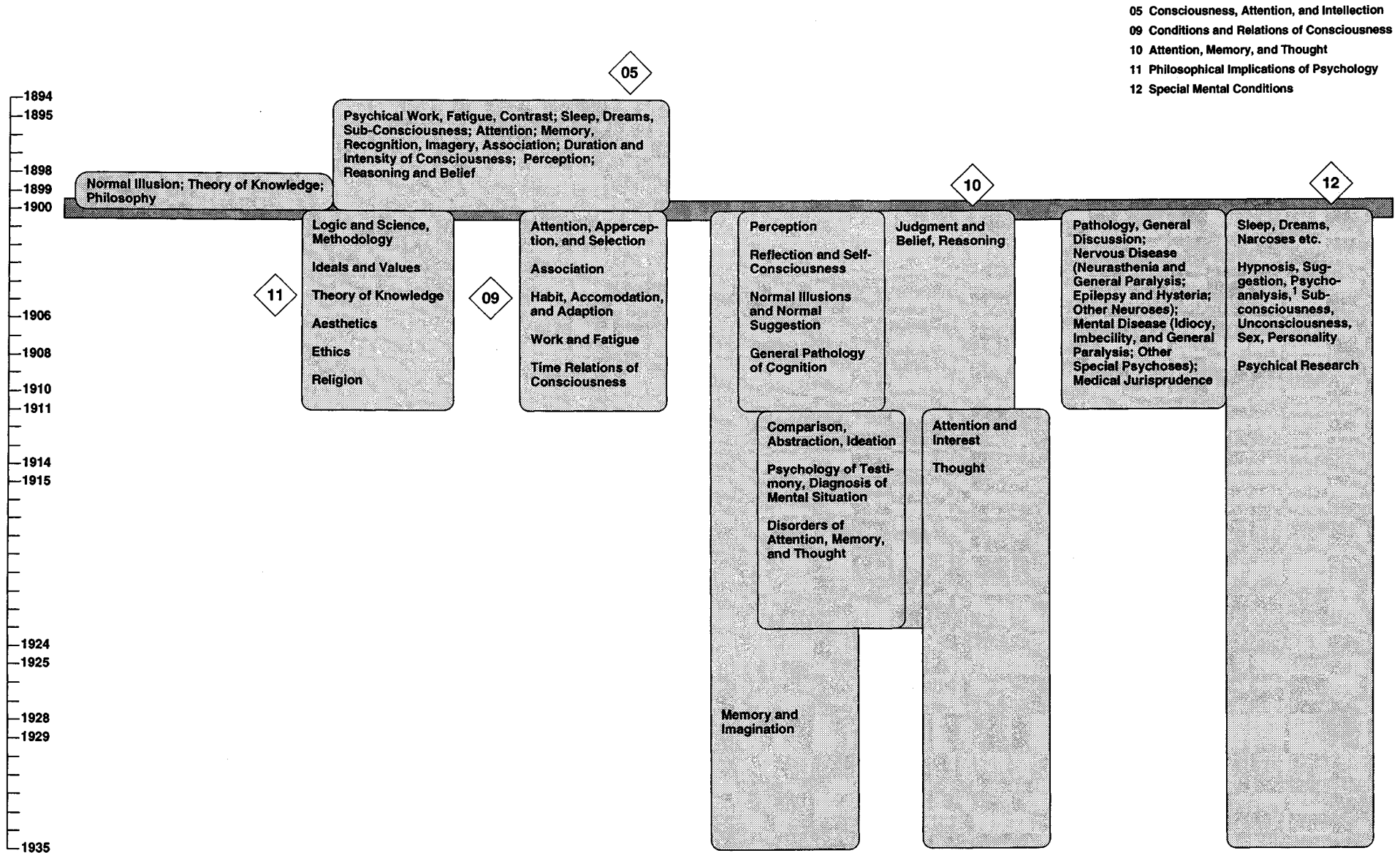


Abbildung 4: Entwicklung der Oberkategorie Consciousness, Attention, and Intellection und ihrer Unterkategorien



¹ Der Begriff Psychoanalyse wird dieser Unterkategorie 1911 zugefügt.

Abbildung 5: Entwicklung der Oberkategorie Genetic, Individual, and Social Psychology und ihrer Unterkategorien

- 02 Genetic, Individual, and Social Psychology
- 13 Social Functions of the Individual
- 15 Individual, Racial, and Social Phenomena
- 16 Mental Development in Man
- 17 Plant and Animal Behavior
- 18 Educational Psychology
- 19 Industrial and Personnel Problems

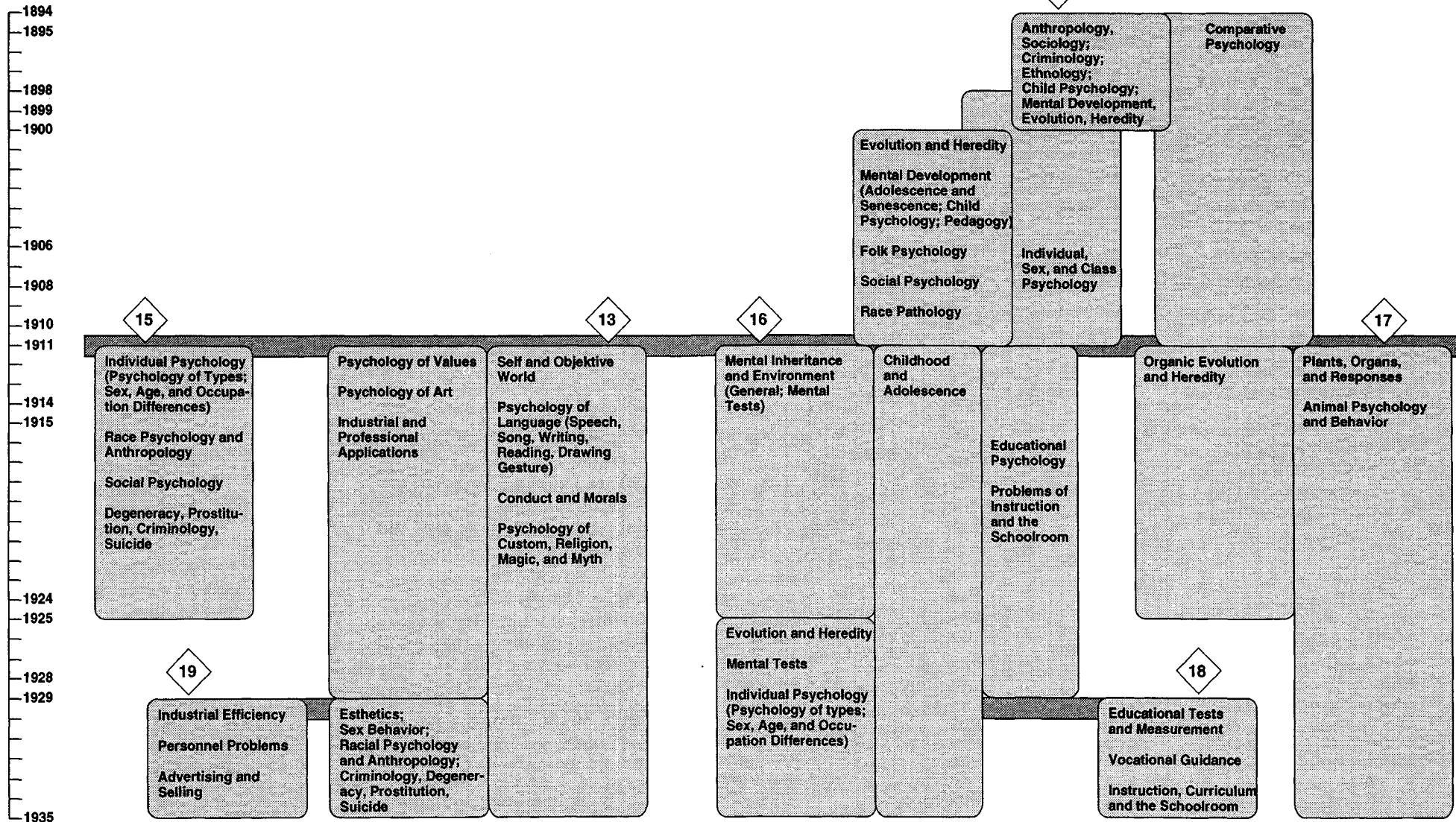
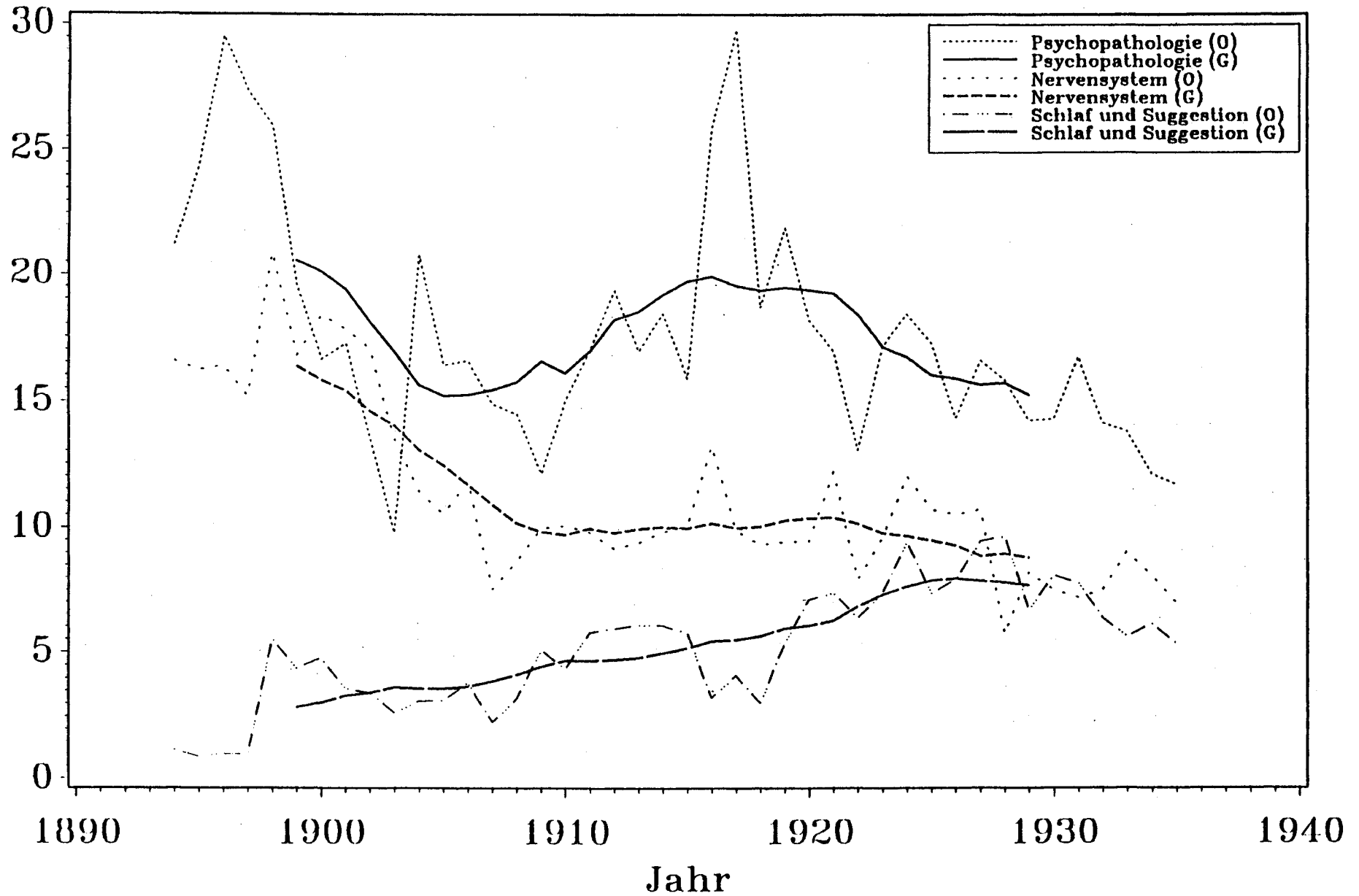


Abbildung 6: Medizin

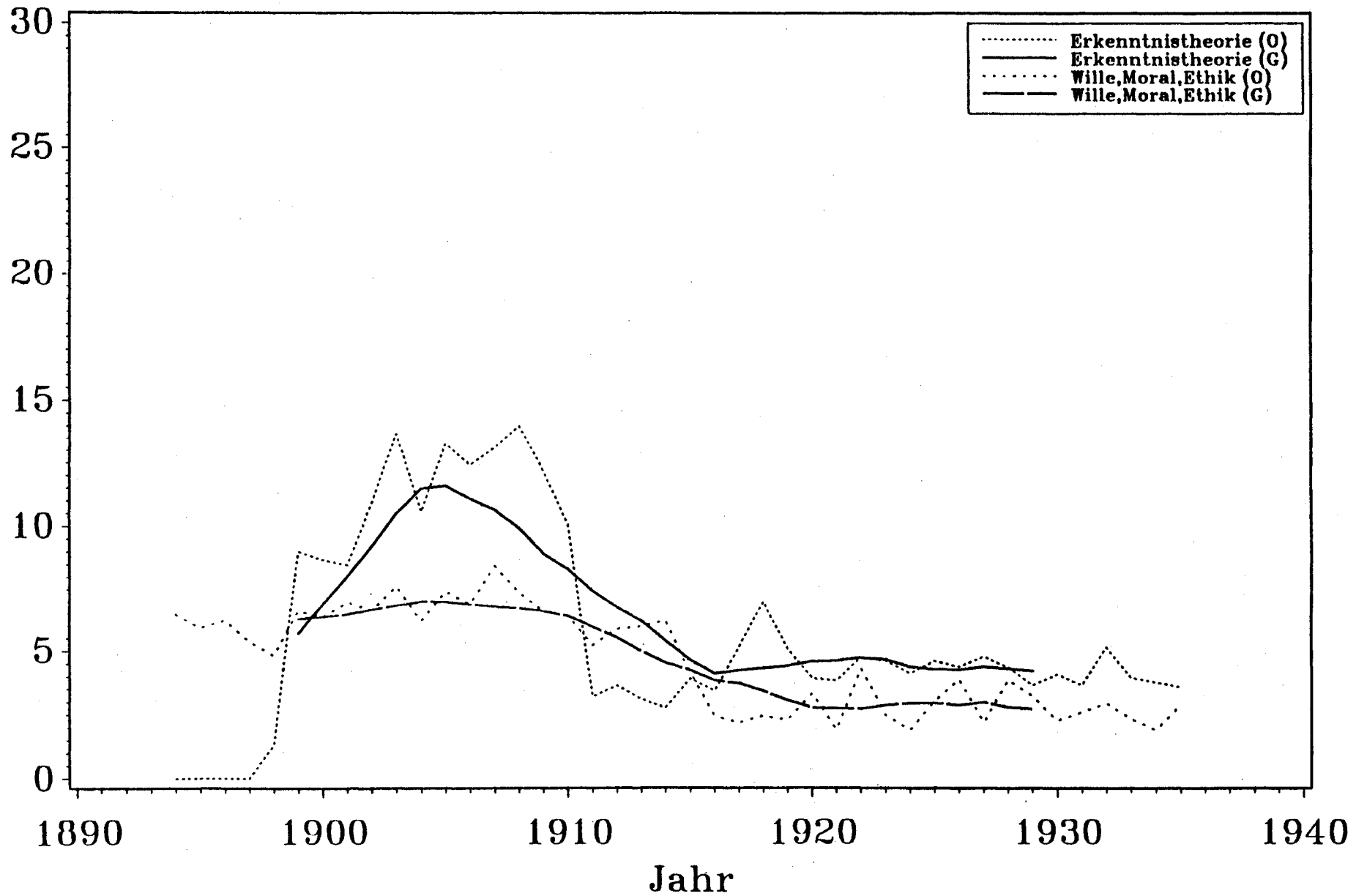
Prozent



O = Originaldaten
G = Gleitmittel

Abbildung 7: Philosophie

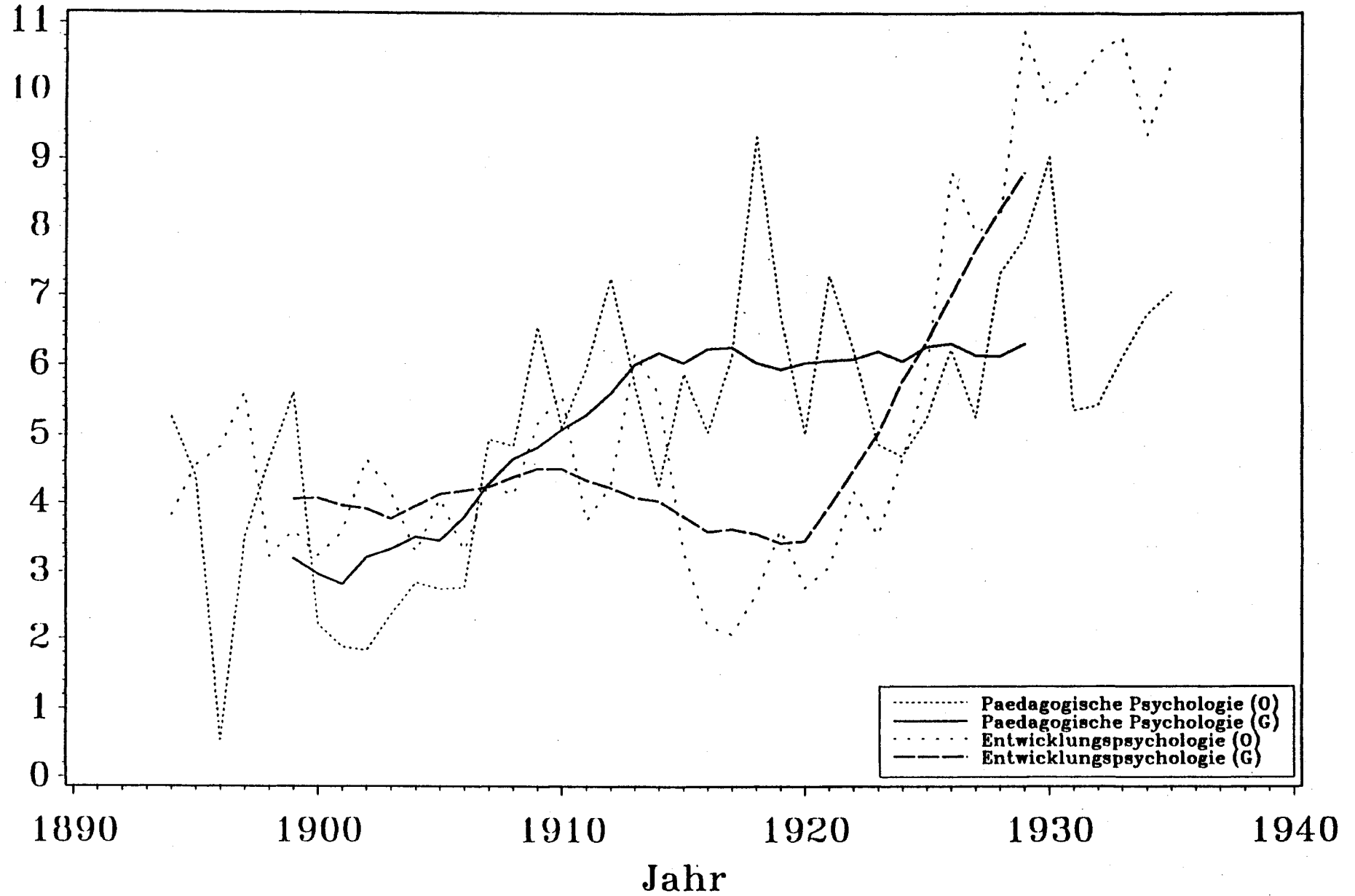
Prozent



O = Originaldaten
G = Gleitmittel

Abbildung 8: Pädagogische und Entwicklungspsychologie

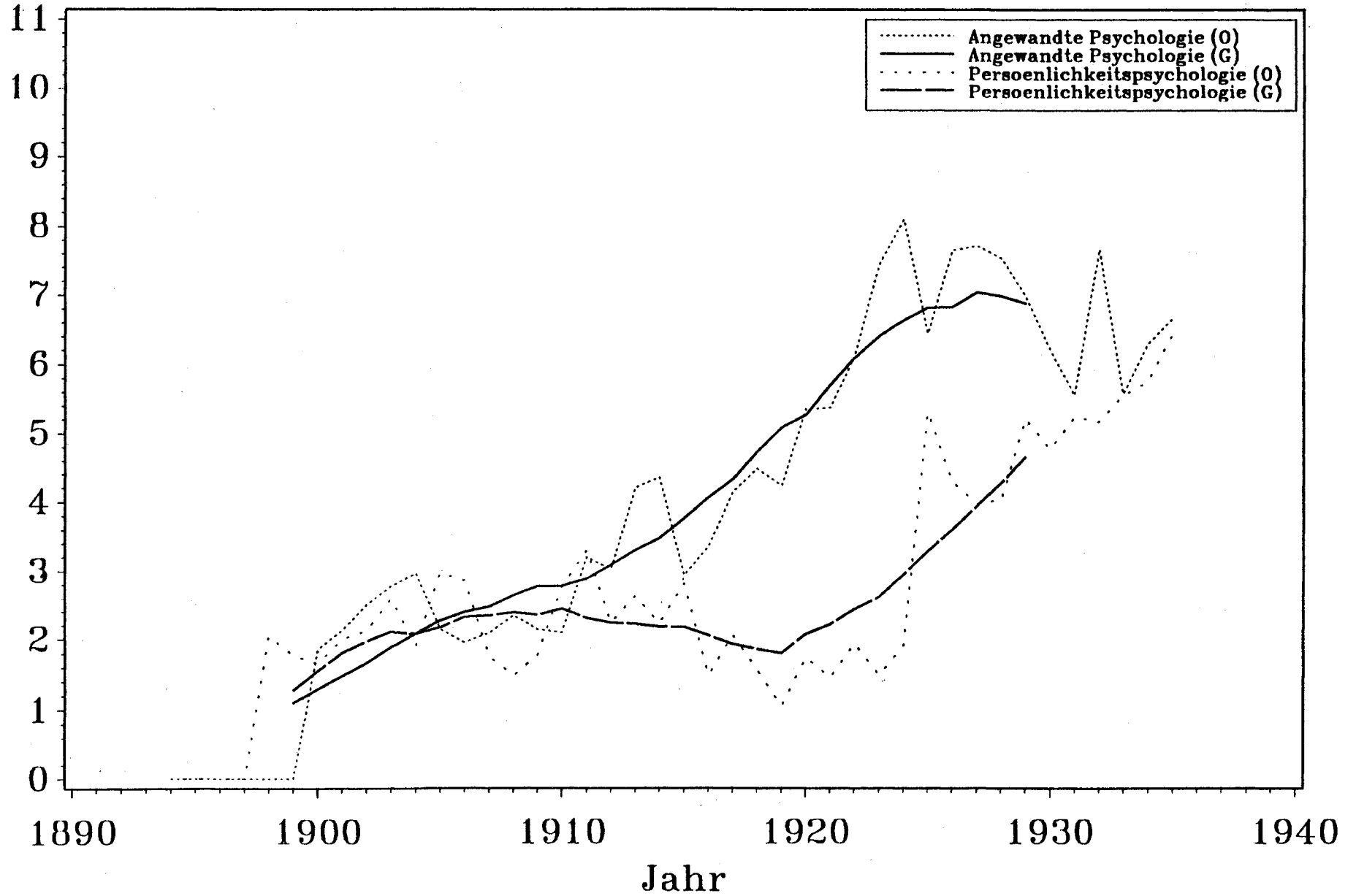
Prozent



O = Originaldaten
G = Gleitmittel

Abbildung 9: Angewandte und Persönlichkeitspsychologie

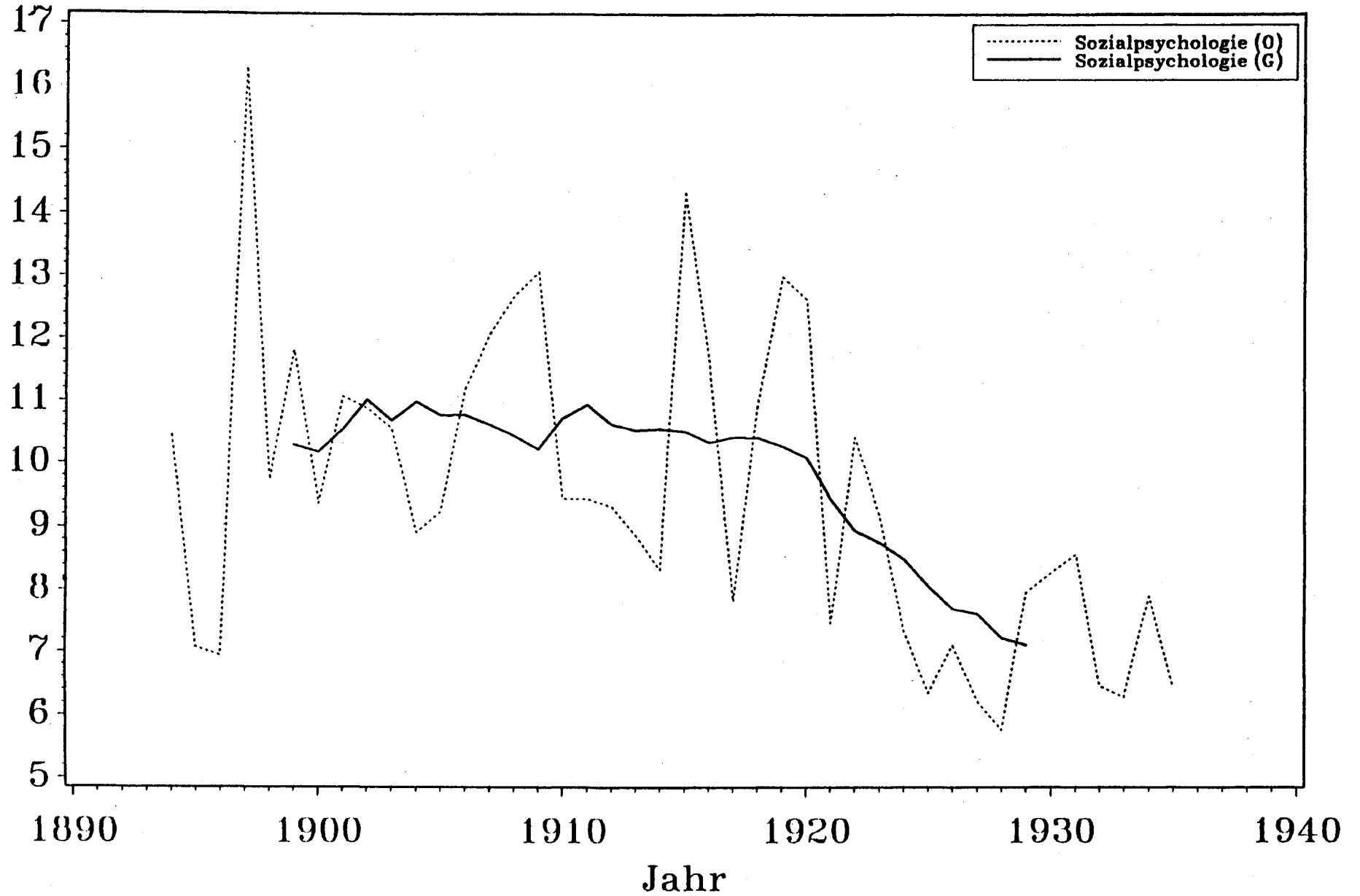
Prozent



O = Originaldaten
G = Gleitmittel

Abbildung 10: Sozialpsychologie

Prozent



O = Originaldaten
G = Gleitmittel

Anhang I

1. Kriegsangst

1.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse				
Ardila 1986		400 400	7-8 17-18	Kolumbien	Atomkriegsangst; Einstellungen zum Atomkrieg; Soziale Schicht; Alter	Fragebogen (10 Items)	Oberschicht Kinder	Unterschicht Kinder	Oberschicht Jugendliche	Unterschicht Jugendliche	
							An Atomkrieg denken:				
							nie	61%	45%	9%	19%
							manchmal	19%	24%	73%	71%
							Kann Atomkrieg verhindert werden?				
							ja	34%	26%	66%	56%
							nein	31%	52%	11%	9%
							Wichtigstes Problem:				
							Atomkrieg	53%	24%	50%	46%
							Ökonomie				
							Kolumbiens	46%	75%	50%	54%
Beardslee & Mack 1983	1978-1980	1.143	15-18	USA	Atomkriegsangst; Einstellungen zum Atomkrieg	Fragebogen der Task Force of the American Psychiatric Association (10 Items)	Die meisten halten Atomkrieg für möglich und machen sich Sorgen um die Zukunft. Genauere quantitative Auswertung war aufgrund der offenen Fragen nicht möglich.				

1. Kriegsangst

1.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse			
Biermann & Biermann 1988 (Miland-Report 1985)	1985	1.473		BRD	Wahrscheinlichkeit und Folgen eines Atomkriegs Umweltzerstörung Friedensarbeit	Fragebogen (12 Items)	NATO-Staaten	Neutrale Staaten	Sozialistische Staaten	
		95		DDR			Ja	Ja	Ja	
		75		Frankreich			Kann Atomkrieg durch Computerfehler ausgelöst werden?	62%	61%	79%
		162		Griechenland			Führt Atomkrieg zum Untergang der Menschheit?	66%	63%	91%
		862		Italien			Soll man alle Atomwaffen abschaffen?	77%	77%	90%
		47		Luxemburg			Ist die Umweltzerstörung das größte Problem?	53%	59%	56%
		36		Spanien			Können wir aktiv für den Frieden arbeiten?	83%	83%	92%
		187		Türkei						
		175		Jugoslawien						
		119		Polen						
		34		Ungarn						
		37		Finnland						
		618		Österreich						
28		Schweden								
85		Schweiz								
145		Israel								
36		Australien								
		Σ 4.214								
Blackwell & Gessner 1983		1.424	15	USA	Atomkriegs-angst; Einstellungen zum Atomkrieg; Einstellungen zur Atom-energie	Fragebogen (14 Items)	83% fürchten Atomkrieg; 82% schätzen Wahrscheinlichkeit, einen Atomkrieg zu erleben, „hoch“ bis „mittel“ ein; 79% bedauern es „manchmal“, im Atomzeitalter zu leben; 44% können mit Eltern, 16% mit Lehrern, 39% mit Freunden über Ängste sprechen.			

1. Kriegsangst

1.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse	
Bohnke, von Fromberg & Macpherson 1991	1985	3.499	8-20	BRD	Atomkriegsangst; Lebensängste; Konfliktverarbeitungsstrategien; Politisches Engagement	Adaption des Fragebogens von Goldenring & Doctor (s.u.)	Rangfolge in Liste mit 20 Ängsten: 1985 1. Umweltzerstörung 2. Atomkrieg 3. Tod der Eltern 4. Welthunger 5. Explosion Atomkraftwerk 6. Arbeitslosigkeit	
							1988-1989 Umweltzerstörung Explosion Atomkraftwerk Atomkrieg Welthunger Tod der Eltern Krebs	
Chavez, Hamilton & Keilin 1986	1984 (1 Tag nach Schen des Films: „The Day After“)	126	7-11	USA	Angst	Rangfolge herstellen zwischen den fünf wichtigsten Ängste (fears)	Nennen des Atomkriegs: 1984 7 Jahre 8 Jahre 9 Jahre 10 Jahre 11 Jahre	
	1985 (7 Monate später)						1985 2,5% 32,4% 57,1% 53,8% 75,0%	

1. Kriegsangst

1.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse								
Croake & Knox 1973		968	9-12	USA	Angst; Soziale Schicht; Geschlecht	Fragebogen: 20 Items (4-Punkte-Skala), Zur Intensität der Angst vor/wegen: Tiere, Zukunft, Schule, persönliche Beziehungen, persönliche Sicherheit, „natürliche“ und „übernatürliche“ Phänomene, persönliches Aussehen, politische Ereignisse	Nennungen								
							Ober- schicht	Unter- schicht	♂	♀					
						Persönliches Aussehen	9%	7%	7%	9%					
						Zukunft	9%	11%	11%	9%					
						Tiere	10%	9%	9%	10%					
						Schule	11%	11%	11%	11%					
						Politik	12%	13%	13%	12%					
Diamond & Bachmann 1975-1986	1975	pro Jahr 17.000 bis 18.000	18	USA	Atomkriegsangst; Zukunftsängste; Gesundheits- verhalten	Fragebogen: Gesundheitsverhalten, 13 Items über Atomkrieg: Zukunftsvorstellungen, Sorge (concern of war) Verzweiflung (despair of war)	1975 1979 1984								
	Sich Sorgen machen wegen Atomkrieg														
	nie/selten							60%	41%	31%					
	manchmal							33%	39%	40%					
	häufig							8%	20%	29%					
	Atomkrieg ist wahrscheinlich in den nächsten 10 Jahren														
	stimmt nicht							27%	25%	28%					
	weiß nicht							37%	33%	35%					
	stimmt wahrscheinlich/stimmt							36%	41%	37%					
	Ich kann wenig zur Veränderung beitragen														
stimmt nicht							34%	29%	29%						
weiß nicht							25%	22%	23%						
stimmt wahrscheinlich/stimmt							41%	48%	48%						
Escalona 1965	1962- 1963	311	10-17	USA	Kriegsangst; Zukunftsvor- stellungen	Offene Fragen: Wie wird die Welt in 10 Jahren sein? Wie möchtest du, daß sie sein wird? Wenn du drei Wünsche hättest, welche wären das?	70% erwähnen Krieg oder Kriegsangst								

1. Kriegsangst

1.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse															
Hamilton, Van Mouwerik, Oetting, Beauvais & Keilin 1988		1.043 739	14-15 17-18	USA	Atomkriegsangst; Alltagsängste; Alter; Geschlecht; Soziale Schicht; Gefühlslage (trait emotionality); Drogenkonsum	Ängste (11 Items) Parental SES Scale Anxiety-Depression Scale Anger Scale ADAS (American Drug and Alcohol Survey) Drug Use Typologies	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Ängste</th> <th>14-15jährige</th> <th>17-18jährige</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Etwas falsches sagen manchmal/häufig nie</td> <td>68% 4%</td> <td>57% 6%</td> </tr> <tr> <td>Schulversagen manchmal/häufig nie</td> <td>67% 10%</td> <td>61% 12%</td> </tr> <tr> <td>Atomkrieg manchmal/häufig nie</td> <td>42% 30%</td> <td>28% 38%</td> </tr> <tr> <td>Eigener Tod manchmal/häufig nie</td> <td>39% 34%</td> <td>27% 40%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Signifikanz: $p < .001$; Alters- und Geschlechtsunterschiede (MANOVA).</p> <p>Clusteranalyse: 14-15jährige: (1) negative persönliche/familiäre Ereignisse; (2) persönliches Fehlverhalten 17-18jährige: (1) persönlicher Tod oder Zerstörung; (2) negative soziale Interaktionen; (3) negative familiäre Ereignisse; (4) Academic Concerns</p>	Ängste	14-15jährige	17-18jährige	Etwas falsches sagen manchmal/häufig nie	68% 4%	57% 6%	Schulversagen manchmal/häufig nie	67% 10%	61% 12%	Atomkrieg manchmal/häufig nie	42% 30%	28% 38%	Eigener Tod manchmal/häufig nie	39% 34%	27% 40%
Ängste	14-15jährige	17-18jährige																				
Etwas falsches sagen manchmal/häufig nie	68% 4%	57% 6%																				
Schulversagen manchmal/häufig nie	67% 10%	61% 12%																				
Atomkrieg manchmal/häufig nie	42% 30%	28% 38%																				
Eigener Tod manchmal/häufig nie	39% 34%	27% 40%																				
Holmborg & Bergström 1985	1984	917	13-15	Schweden	Atomkriegsangst; Einstellungen zum Atomkrieg	Fragebogen von Goldenring & Doctor (s.o.)	Rangfolge der Ängste: 1. Atomkrieg 42% 2. Tod der Eltern 11% 3. Umweltzerstörung 10% 24% denken mindestens einmal pro Woche an Atomkrieg.															

1. Kriegsangst

1.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse
Gillies, Etwood, Hawtin & Ledwith 1985	1984	1.669	11-16	England	Zukunftsängste; Gesundheitsverhalten	Fragebogen: a) Drei wichtigste Ängste (anxieties) b) Drei wichtigste Hoffnungen c) Fragen zum Gesundheitsverhalten	a) 1. Arbeitslosigkeit (33%) (nimmt mit dem Alter zu) 2. Krieg (20%) 3. eigener Tod (8%) b) 1. Arbeit (77%) 2. glückliche Ehe (40%) (männlich 35%, weiblich 45%) 3. Wohlstand (33%) (männlich 45%, weiblich 18%)
Goldenring & Doctor 1986	1983	913	11-21	USA	Atomkriegsangst; Einstellungen zum Atomkrieg	Fragebogen: a) Demographische Fragen b) Nennen der drei wichtigsten Ängste (worries) c) Bewerten (1-4) von 20 Ängsten d) Bestimmen der fünf wichtigsten Ängste aus c) e) Einzelfragen (Wahrscheinlichkeit eines Atomkriegs; individuelle Betroffenheit; Handlungsmöglichkeiten; Wissen)	b) 33% nennen Krieg c) 1. Tod der Eltern 2. Schlechte Schulnoten 3. Atomkrieg Faktorenstruktur: Ängste hinsichtlich - gesellschaftlicher Ereignisse (Faktor I) - psychischer Verletzung (Faktor II) - physischer Verletzung (Faktor III) Hochhängstliche in bezug auf Faktor I haben geringe Angstwerte bei Faktor II und III.

1. Kriegsangst

1.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse
Lewis, Goldberg & Parker 1989	1985	7.993	11-21	Kanada	Atomkriegsangst; Angst vor Arbeitslosigkeit/Berufsversagen; Handlungsmöglichkeiten	Fragebogen: a) Drei wichtigste Ängste b) Fragen zu Arbeitslosigkeit, Berufsplanung, Atomkrieg	a) 52 % nennen Atomkrieg b) Ängste bezüglich (fearful about): Berufskarriere 70% Arbeitslosigkeit 64% Atomkrieg 63% Haben Problem im letzten Monat mehrmals diskutiert zu Hause in der Schule mit Freunden Arbeitslosigkeit 62% 48% 44% Berufliche Zukunft 86% 66% 77% Atomare Bedrohung 47% 53% 47%
Mayton 1987	1986	427	15-17	USA	Atomkriegsangst; Politische Einstellungen; Persönlichkeitseigenschaften	Nuclear Attitude Questionnaire World Affairs Questionnaire (modified) Rokeach Value Survey Attitude/Systems (Fishbein & Ajzen)	Insgesamt niedrige Korrelationen. Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen: - atomarer Angst (concern) und Werten wie Weltfrieden, nationale Sicherheit, Ehrlichkeit, Liebe - Leugnung atomarer Gefahr und Werten wie aufregendes Leben, Vergnügen
Meyer-Probst, Teichmann & Engel 1989	1985-1986	247	14	DDR	Friedenswunsch; Angst; Intelligenz; Psychosoziale Risiken; Biologische Risiken	Frage nach drei Wünschen und drei Befürchtungen. Inventar der Rostocker Längsschnittstudie (Skalen zur Intelligenz, Ausdauer, Aggressivität, Ängstlichkeit, Neurotizismus, Erziehungsstil, Schulnoten, biologische und psychosoziale Risiken).	Wünsche: - Frieden, kein Elend auf der Welt 70% - Gesundheit, soziale Harmonie 62% - materielle Wünsche 49% - Erfolg, Wissen, Leistung 41% - Berufszufriedenheit 40% Friedenswunsch korreliert positiv mit Intelligenz, Belastbarkeit und Schulerfolg. 92% der Kinder ohne Risiko äußern Friedenswunsch gegenüber 53 % der Kinder mit biologischen und psychosozialen Risiken.

1. Kriegsangst

1.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse
Oliver 1990	1987-1988	1.875	9-18	Neuseeland	Politische Wirksamkeit (efficacy); Kriegswahrscheinlichkeit; Kriegsbedürfnisse; Verantwortung für Kriegsverhütung; Friedensaktivitäten	Fragebogen a) Einschätzung politischer Wirksamkeit b) Drei wichtigste Ängste c) Einzelfragen	a) Hohe Wirksamkeit der Friedensaktivitäten: eigene 16% Kinder 37% Bürger 58% Neuseeland 72% b) Abnahme der Kriegsängste mit Alter c) Nur 8% der Kinder kannten persönlich jemand, der etwas für Frieden tut.
Oppolzer 1985	1985	231	13-19	Österreich	Atomkriegsangst; Einstellungen zum Krieg	Fragebogen: a) Drei wichtigste Ängste b) Drei wichtigste Hoffnungen c) Rangfolge herstellen aus drei Listen mit Ängsten d) 38 Items zu Atomkrieg, Wissen, Einstellungen usw.	a) 1. Atomkrieg (25%) 2. Tod der Eltern (22%) 3. Krankheit d) 67,4% glauben, daß Atomkrieg in den nächsten 30 Jahren stattfindet. Kriegsverhinderung möglich durch: Politiker 56% Erwachsene 15% eigenes Engagement 21% Kriegführen ist angeboren 18%

1. Kriegsangst

1.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse																																	
Ponzo et al. 1987	1985-1986	1.030	11-19	Italien	Atomkriegsangst; Persönliche Ängste; Einstellungen zum Atomkrieg; Alter	Fragebogen von Goldenring & Doctor (s.o.)	Rangfolge der 20 Ängste: 1. Tod der Eltern 2. Krankheit 3. Welthunger 4. Atomkrieg Hochängstliche sind signifikant jünger als Niedrigängstliche. Hochängstliche haben signifikant mehr globale Ängste (Faktor I), unterscheiden sich aber nicht von Niedrigängstlichen bei persönlichen Ängsten (Faktor II) und Bedrohungsängsten (Faktor III).																																	
Raundalen & Finney 1986		2.444	11-18	Norwegen	Atomkriegsangst; Zukunftsängste; Optimismus/Pessimismus	a) Rangfolge herstellen in einer Liste mit 10 Zukunftsproblemen b) Offene Fragen zu Eindrücken, Gefühlen, Einstellungen in bezug auf Atomkrieg	<table> <tr> <td></td> <td>12j.</td> <td>18j.</td> </tr> <tr> <td>a) 1. Atomkrieg</td> <td>65%</td> <td>38%</td> </tr> <tr> <td>2. Arbeitslosigkeit</td> <td>6%</td> <td>33%</td> </tr> <tr> <td>3. Drogen</td> <td>17%</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>b) Zukunftseinstellungen:</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Optimismus</td> <td></td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td>Konkrete Hoffnungen (Erfolg der Friedensbewegung)</td> <td></td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td>Pessimismus</td> <td></td> <td>44%</td> </tr> <tr> <td>Hilflosigkeit</td> <td></td> <td>12%</td> </tr> <tr> <td>Abwehr/Verdrängung</td> <td></td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td>nicht kategorisierbar</td> <td></td> <td>5%</td> </tr> </table>		12j.	18j.	a) 1. Atomkrieg	65%	38%	2. Arbeitslosigkeit	6%	33%	3. Drogen	17%	5%	b) Zukunftseinstellungen:			Optimismus		13%	Konkrete Hoffnungen (Erfolg der Friedensbewegung)		13%	Pessimismus		44%	Hilflosigkeit		12%	Abwehr/Verdrängung		13%	nicht kategorisierbar		5%
	12j.	18j.																																						
a) 1. Atomkrieg	65%	38%																																						
2. Arbeitslosigkeit	6%	33%																																						
3. Drogen	17%	5%																																						
b) Zukunftseinstellungen:																																								
Optimismus		13%																																						
Konkrete Hoffnungen (Erfolg der Friedensbewegung)		13%																																						
Pessimismus		44%																																						
Hilflosigkeit		12%																																						
Abwehr/Verdrängung		13%																																						
nicht kategorisierbar		5%																																						

1. Kriegsangst

1.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse																														
Robinson, Tudge, Chivian, Andrejkenov & Popov 1989	1986	3.370 2.148	12-18	USA UdSSR	Ängste; Zukunftsperspektive; Wissen; Vorstellungen zur internationalen Politik	Modifizierte Form des Fragebogens von Goldenring & Doctor (s.o.) Fragen zur internationalen Politik	Rangfolge der Ängste: UdSSR 1. Atomkrieg 2. Tod der Eltern 3. Hunger in der Welt USA 1. Tod der Eltern 2. Atomkrieg 3. Schlechte Schulnoten <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>UdSSR</th> <th>USA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Atomkriegsangst sehr besorgt</td> <td>91%</td> <td>52%</td> </tr> <tr> <td>Atomkriegswahrscheinlichkeit findet nicht statt innerhalb 5 oder 20 Jahren in meinem Leben</td> <td>55%</td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>3%</td> <td>21%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>6%</td> <td>21%</td> </tr> <tr> <td>Zukunftsaussichten sehr/recht optimistisch</td> <td>62%</td> <td>55%</td> </tr> <tr> <td>sehr/recht pessimistisch</td> <td>5%</td> <td>11%</td> </tr> <tr> <td>Faktenwissen Verpflichtung der UdSSR kein Ersteinsatz von Atomwaffen: Ja</td> <td>94%</td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td>Einstellung Atomversuche durch USA: Nein</td> <td>91%</td> <td>58%</td> </tr> <tr> <td>Eigenes Land soll mehr militärische Macht haben als andere Nationen</td> <td>15%</td> <td>42%</td> </tr> </tbody> </table>		UdSSR	USA	Atomkriegsangst sehr besorgt	91%	52%	Atomkriegswahrscheinlichkeit findet nicht statt innerhalb 5 oder 20 Jahren in meinem Leben	55%	13%		3%	21%		6%	21%	Zukunftsaussichten sehr/recht optimistisch	62%	55%	sehr/recht pessimistisch	5%	11%	Faktenwissen Verpflichtung der UdSSR kein Ersteinsatz von Atomwaffen: Ja	94%	13%	Einstellung Atomversuche durch USA: Nein	91%	58%	Eigenes Land soll mehr militärische Macht haben als andere Nationen	15%	42%
	UdSSR	USA																																			
Atomkriegsangst sehr besorgt	91%	52%																																			
Atomkriegswahrscheinlichkeit findet nicht statt innerhalb 5 oder 20 Jahren in meinem Leben	55%	13%																																			
	3%	21%																																			
	6%	21%																																			
Zukunftsaussichten sehr/recht optimistisch	62%	55%																																			
sehr/recht pessimistisch	5%	11%																																			
Faktenwissen Verpflichtung der UdSSR kein Ersteinsatz von Atomwaffen: Ja	94%	13%																																			
Einstellung Atomversuche durch USA: Nein	91%	58%																																			
Eigenes Land soll mehr militärische Macht haben als andere Nationen	15%	42%																																			
Schwebel 1965	1961 1962	200 1.330	12-15	USA	Kriegsangst; Einstellungen zum Krieg und Zivilschutz	Offene Fragen: a) ... wird es Krieg geben? b) Mache ich mir Sorgen, warum? c) Was halte ich von Bunkern?	a) Es wird Krieg geben: 1961: 44% positiv 48% negativ 1962: 23% positiv 69% negativ c) Bewertung von Bunkern: 1961: 45% positiv 43% negativ 1962: 30% positiv 66% negativ																														

1. Kriegsangst

1.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse																												
Slee & Cross 1989		1.243	4-19	Australien	Ängste; Alter; Geschlecht	Fragebogen. Zeichnungen	Die fünf häufigsten Ängste: <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>4-7j.</th> <th>8-12j.</th> <th>13-19j.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Krieg</td> <td>-</td> <td>77%</td> <td>76%</td> </tr> <tr> <td>Schnecken</td> <td>75%</td> <td>76%</td> <td>68%</td> </tr> <tr> <td>Einbrecher</td> <td>67%</td> <td>76%</td> <td>65%</td> </tr> <tr> <td>Runterfallen</td> <td>67%</td> <td>64%</td> <td>63%</td> </tr> <tr> <td>Verlorengehen</td> <td>55%</td> <td>56%</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>Nicht geliebt werden</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>53%</td> </tr> </tbody> </table> Mädchen haben insgesamt mehr Ängste.		4-7j.	8-12j.	13-19j.	Krieg	-	77%	76%	Schnecken	75%	76%	68%	Einbrecher	67%	76%	65%	Runterfallen	67%	64%	63%	Verlorengehen	55%	56%	-	Nicht geliebt werden	-	-	53%
	4-7j.	8-12j.	13-19j.																																
Krieg	-	77%	76%																																
Schnecken	75%	76%	68%																																
Einbrecher	67%	76%	65%																																
Runterfallen	67%	64%	63%																																
Verlorengehen	55%	56%	-																																
Nicht geliebt werden	-	-	53%																																
Solantaus, Rimpelä, Taipale & Rahkonen 1985	1983	6.851	12-18	Finnland	Zukunftsängste; Gesundheitsverhalten	Fragebogen: a) Drei wichtigste Ängste b) Drei wichtigste Hoffnungen c) 108 Items (Psychosomatik, Gesundheitsverhalten usw.)	a) 81% Krieg (nimmt mit dem Alter ab) b) 30% Frieden																												

1. Kriegsangst

1.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse
Taylor & Patten 1988 ¹	1986	2.141	11-19	Neuseeland	Atomkriegsangst; Einstellungen zum Atomkrieg	Fragebogen: a) Rangfolge herstellen in einer Liste mit 20 Ängsten (concerns) b) Fragen zum Wissen und zu Einstellungen	a) 1. Tod der Eltern 2. Atomkrieg b) Überlebenswahrscheinlichkeit in Atomkrieg 66% gering 12% weiß nicht Persönliche Einflußmöglichkeiten zur Verhinderung eines Atomkriegs: 39% keine 43% geringe 18% ja
Tudge & Chivian 1989		311	8-16	England	Atomkriegsangst; Schichtzugehörigkeit	Modifizierte Form des Fragebogens von Goldenring & Doctor (s.o.)	Sehr besorgt über Atomkrieg sind 69%. Keine Schichtunterschiede in bezug auf Besorgnis. Mittelschichtkinder glauben häufiger (signifikant: $p < 0.0001$) etwas zur Verhinderung eines Atomkriegs tun zu können als Arbeiterkinder.
Van Ijzendoorn 1990		46	16	Niederlande	Atomkriegsangst (concern); Moralische Entwicklung; Autoritarismus; Ethnozentrismus; Sexismus	Inventory of Nuclear War Attitudes (INWA); Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM); F-Skala (Autoritarismus); Skalen zu Ethnozentrismus und Sexismus	Atomkriegsangst (concern) korreliert positiv mit moralischer Entwicklung. keine Korrelation mit Autoritarismus, Ethnozentrismus oder Sexismus

¹ Die hier aufgeführten Ergebnisse sind dem umfangreicheren Referat von Patten auf dem 7. Weltkongreß der IPPNW in Moskau, Mai/Juni 1987 entnommen.

1. Kriegsangst

1.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse
Wahlström 1985		375	17-18	Finnland	Kriegsangst; Einstellungen zum Krieg; Selbstbild	Offene Fragen: a) Kriegsbedrohung b) Kriegsursachen c) Feindbild d) Friedensaktivitäten Rosenberg Self-Esteem Inventory	a) Für 72% der Befragten ist Krieg eines der drei meistgefürchteten Dinge. b) 52% sind der Meinung, Kriegführen gehöre zur Natur des Menschen. c) 15% glauben, daß Finnland Feinde hat. d) 91% glauben, daß internationale Konflikte mit friedlichen Mitteln gelöst werden können. 40% glauben, der einzelne Bürger kann etwas für den Frieden tun. Keine deutlichen Zusammenhänge zwischen Selbstbild und Einstellungen, Angst usw.
Wrightsman 1964	1963	72 49	12-13 Eltern	USA	Kriegsangst; Kriegsangst der Eltern; Aggressivität; Selbstbild; Menschenbild	Fragebogen zu Einstellungen zum Krieg; Buss Hostility Scale; Bi-polare Einschätzungen von 20 Persönlichkeitsmerkmalen; Philosophy of Human Nature Scale (modified)	57% beunruhigen (worry) sich viel bis manchmal über atomare Gefahr. Signifikant positive Korrelation zwischen Angst der Kinder und Kriegserwartung der Eltern sowie häufige Gespräche mit den Eltern über Krieg. Keine signifikante Korrelation zwischen Kriegsangst und Aggressivität, Selbstbild oder Menschenbild.

1. Kriegsangst

1.2 Interview- und inhaltsanalytische Studien

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse
Chivian et al. 1985	1983	50	10-15	UdSSR	Atomkriegsangst; Einstellungen zum Atomkrieg; Wissen	Interviews zu: Gefühle bei der Vorstellung eines Atomkriegs; Wissen über atomare Bewaffnung; Wahrscheinlichkeit eines Atomkriegs, ihn zu überleben, und Auswirkungen auf Zukunftspläne	Kinder haben großes Wissen über Ausmaß der atomaren Rüstung und Auswirkungen eines Atomkriegs. Sie sind sehr pessimistisch hinsichtlich ihrer Überlebenschance, aber optimistisch hinsichtlich der Möglichkeiten, Atomkrieg zu verhindern. Sie haben großes Vertrauen in Friedenspolitik ihrer Regierung.
Goodman, Mack, Berardslee & Snow 1983	1982	31	14-19	USA	Atomkriegsangst; Politische Einstellungen	Interviews zu: Einfluß der atomaren Bedrohung auf das tägliche Leben; Wie wird Wettrüsten wahrgenommen? Einschätzung der gegenwärtigen politischen Situation; Handlungsmöglichkeiten	Der Schrecken eines Atomkriegs ist den meisten gegenwärtig. Sie wollen keine einseitige Abrüstung, haben aber auch keine besonders feindliche Haltung gegenüber der UdSSR. Gefühl der Macht- und Hilflosigkeit.
Thearle & Weinreich-Haste 1986		60	17	England	Abwehrmechanismen; Bewältigungsmechanismen; Handlungsmöglichkeiten	Beantworten eines Briefes über Atomkriegsangst an eine „agony column“ (Zeitungsrubrik); Fragen zu: Auswirkungen der Medien und Möglichkeiten, etwas gegen atomare Bedrohung zu tun	Typologie des Umgangs mit atomarer Bedrohung: a) affective actor: meist weiblich, zeigt Angst, hohes Protestpotential b) deferring defender: zeigt keine Angst, Vertrauen in offizielle Politik c) powerless pessimist: wenig Vertrauen in offizielle Politik und in eigene politische Handlungsfähigkeit d) resistant rationalizer: meist männlich, Vertrauen in Politik, leugnet Angst

2. Allgemeine Einstellungen

2.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungs- jahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungs- verfahren	Ausgewählte Ergebnisse						
Engle 1953	1943	294	12-13	USA	Einstellungen zum Krieg; Glaubenszugehörig- keit	Peterson Attitude toward War Scale	Amish		Non-Amish				
	1952	443	12-13	USA			1943	1952	1943	1952			
							Unter bestimmten Bedingun- gen ist Krieg notwendig: Ja	54%	57%	71%	72%		
							Es ist sinnvoll, bestimmte Rechte zu opfern, um Krieg zu verhindern: Ja	80%	82%	85%	70%		
						Im Krieg zeigen sich die besten Eigenschaften: Ja	25%	17%	44%	15%			
						Ogleich Krieg schrecklich ist, hat er gewissen Wert: Ja	51%	51%	68%	61%			

2. Allgemeine Einstellungen

2.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse																																																					
Gray & Valentine 1985		874	15-17	Neuseeland	Einstellungen zum Krieg; Wissen	Fragebogen	86% glauben, daß in einem Krieg Atomwaffen eingesetzt werden. 50% sind der Meinung, daß konventionelle Kriege notwendig sind; 8%, daß Atomkriege notwendig sind. 50% denken, daß sie keinen Einfluß auf die Verhinderung von Kriegen haben.																																																					
Roscoe, Stevenson & Yacobozzi 1988	1986	362	11-14	USA	Einstellungen zu Wehrdienst, Krieg; amerikanische Außenpolitik; Geschlechtsunterschied; Vergleich mit Ergebnissen der Befragung 1971 (Tolley 1973)	Modifizierte Form des Fragebogens von Tolley (1973)	<p>Wehrdienstwillige haben signifikant häufiger Eltern oder nahestehende Personen, die selbst im Militär sind.</p> <p>Einstellung zum Krieg:</p> <table> <tr> <td>Ja-Antworten</td> <td>1971</td> <td>1986</td> </tr> <tr> <td>war is existing</td> <td>30%</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>war is good</td> <td>5%</td> <td>13%</td> </tr> </table> <p>Aber:</p> <table> <tr> <td>fight, even if you think the president is wrong</td> <td>24%</td> <td>.16%</td> </tr> </table> <p>Einstellung zum Krieg in Lateinamerika:</p> <table> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">Ja</th> <th colspan="2">Weiß nicht</th> <th colspan="2">Nein</th> </tr> <tr> <th>♂</th> <th>♀</th> <th>♂</th> <th>♀</th> <th>♂</th> <th>♀</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>USA sollte mehr Truppen entsenden</td> <td>22%</td> <td>11%</td> <td>37%</td> <td>55%</td> <td>41%</td> <td>34%</td> </tr> <tr> <td>USA sollte Truppen abziehen</td> <td>38%</td> <td>39%</td> <td>32%</td> <td>39%</td> <td>30%</td> <td>22%</td> </tr> <tr> <td>Um zu gewinnen, sollte USA Atombombe einsetzen</td> <td>22%</td> <td>11%</td> <td>14%</td> <td>21%</td> <td>64%</td> <td>68%</td> </tr> <tr> <td>USA tut das Richtige</td> <td>27%</td> <td>18%</td> <td>53%</td> <td>66%</td> <td>20%</td> <td>16%</td> </tr> </tbody> </table>	Ja-Antworten	1971	1986	war is existing	30%	50%	war is good	5%	13%	fight, even if you think the president is wrong	24%	.16%		Ja		Weiß nicht		Nein		♂	♀	♂	♀	♂	♀	USA sollte mehr Truppen entsenden	22%	11%	37%	55%	41%	34%	USA sollte Truppen abziehen	38%	39%	32%	39%	30%	22%	Um zu gewinnen, sollte USA Atombombe einsetzen	22%	11%	14%	21%	64%	68%	USA tut das Richtige	27%	18%	53%	66%	20%	16%
Ja-Antworten	1971	1986																																																										
war is existing	30%	50%																																																										
war is good	5%	13%																																																										
fight, even if you think the president is wrong	24%	.16%																																																										
	Ja		Weiß nicht		Nein																																																							
	♂	♀	♂	♀	♂	♀																																																						
USA sollte mehr Truppen entsenden	22%	11%	37%	55%	41%	34%																																																						
USA sollte Truppen abziehen	38%	39%	32%	39%	30%	22%																																																						
Um zu gewinnen, sollte USA Atombombe einsetzen	22%	11%	14%	21%	64%	68%																																																						
USA tut das Richtige	27%	18%	53%	66%	20%	16%																																																						

2. Allgemeine Einstellungen

2.1 Fragebogenerhebungen

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse
Tolley 1973	1971	2.677	7-15	USA	Einstellungen zum Krieg; Einstellungen zum Vietnamkrieg; Wissen; Informationsquellen; Wehrbereitschaft; Schichtzugehörigkeit	Fragebogen	49% halten Krieg für möglich. 41% der Schwarzen mit Eltern mit niedrigem und 25% mit mittlerem Einkommen, 39% der Weißen mit Eltern mit mittlerem und 20% mit hohem Einkommen befürworten den Krieg gegen Kommunisten. 49% der Jungen, die Brüder beim Militär haben (gegenüber 36% ohne Brüder beim Militär) und 49% der Kadetten an Militärakademien (gegenüber 22% an Privatschulen) wollen Soldat werden. Signifikante Korrelation zwischen allgemeiner Kriegsakzeptanz der Kinder und Befürwortung des Vietnamkrieges durch ihre Eltern.
Watkins & Sampson 1975		4.585	10-16	Australien	Einstellungen zu Sexualität, Drogen, Jugend, Krieg, gesellschaftlichen Problemen (z.B. Rassen, Umwelt)	Fragebogen	44% der männlichen und 33% der weiblichen Befragten stimmten dem Statement „war stimulates men to their noblest efforts“ zu. 41% der männlichen und 28% der weiblichen Befragten sind der Meinung, jeder sollte Militärdienst leisten.

2. Allgemeine Einstellungen

2.2 Interview- und inhaltsanalytische Studien

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse
Alvik	1968	114	8-12	Norwegen	Vorstellungen und Begriffe von Krieg und Frieden; Moralische Bewertung von Krieg; Informationsquellen; Kognitive Entwicklung	Zeichnung zu Krieg und Frieden; Assoziationen zu Krieg und Frieden; Interviewleitfaden von Cooper (s.u.); Test zur kognitiven Entwicklung (Piaget)	Dominanz pazifistischer Sichtweisen, Zunahme mit dem Alter. Bei der Beurteilung von Krieg und Frieden argumentieren die Kinder nicht auf der von ihnen schon erreichten kognitiven Stufe (Decalage). Die häufigste Informationsquelle sind die Massenmedien.
Birckenbach	1980 1985	640 82	12-18 12-20	BRD	Einstellungen zum Krieg; Pazifismus; Wehrdienstbereitschaft	Aufsatzanalyse; Gruppendiskussion	Eindeutige Ablehnung von Krieg führt nur bei ca. 10% zur Ablehnung des Wehrdienstes. Konflikt zwischen ziviler Orientierung und Wehrdienstbereitschaft. Motive für Wehrdienst: Erziehung zum Mann; Einbindung in Gruppe; Abenteuerlust (Kompensation des Verlusts an Lebensgefühl im Arbeitsalltag); Erhaltung der Verteidigungsfähigkeit der BRD. Kriegsdienstverweigerer haben größere Begründungsschwierigkeiten für ihr Verhalten als Wehrwillige.

2. Allgemeine Einstellungen

2.2 Interview- und inhaltsanalytische Studien

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse																																																																	
Bombi, Cristante & Talevi 1983		100 60	8-13 8-13	Italien	Vorstellungen von Krieg und Frieden; Moralische Bewertung von Krieg; Informationsquellen	a) Zeichnung zu Krieg b) Zeichnung zu Frieden c) Fragen von Alvik (s.o.)	a) Drei Cluster: Krieg als Kampf; Krieg als Tragödie; Krieg als nationaler Konflikt b) Drei Cluster: Frieden als Idyll; Frieden als Gegenteil von Krieg; Frieden als Versöhnung der Menschen c) Vorwiegend moralische Bewertung von Krieg/Frieden. Politische Bewertung steigt mit dem Alter, ist höher bei Jungen. Massenmedien sind häufigste Informationsquelle.																																																																	
Cooper 1965		231 113	6-16	England Japan	Einstellungen zum Atomkrieg; Vorstellungen und Begriffe von Krieg und Frieden; Moralische Bewertung von Krieg	a) Assoziationen zu und Definition von Krieg b) Assoziationen zu und Definition von Frieden Interview ¹ : c) Moralische Bewertung des Zweiten Weltkrieges d) Eigene Kriegsbereitschaft (10-Punkte-Skala)	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Japan 8j.</th> <th>England 8j.</th> <th>Japan 14j.</th> <th>England 15j.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Waffen</td> <td>84%</td> <td>73%</td> <td>37%</td> <td>26%</td> </tr> <tr> <td>Länder/Personen</td> <td>4%</td> <td>17%</td> <td>12%</td> <td>9%</td> </tr> <tr> <td>Kämpfen/Töten</td> <td>4%</td> <td>7%</td> <td>10%</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Negative Gefühle</td> <td>5%</td> <td>2%</td> <td>16%</td> <td>21%</td> </tr> <tr> <td>Untätigkeit</td> <td>6%</td> <td>18%</td> <td>7%</td> <td>48%</td> </tr> <tr> <td>Geselligkeit</td> <td>68%</td> <td>26%</td> <td>13%</td> <td>21%</td> </tr> <tr> <td>Ruhe</td> <td>17%</td> <td>23%</td> <td>28%</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Friedenssymbole</td> <td>-</td> <td>9%</td> <td>13%</td> <td>3%</td> </tr> </tbody> </table> <p>c) 80% der 14-16jährigen, 68% der 10-12jährigen und 53% der 7-8jährigen sind der Meinung, daß England im Recht und Japan im Unrecht war.</p> <p>d) Einstufung der Kriegsbereitschaft (0 = niedrig, 10 = hoch)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>7-8j.</th> <th>10-12j.</th> <th>14-16j.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bedrohung von Wirtschaft</td> <td>6,5</td> <td>3,0</td> <td>4,0</td> </tr> <tr> <td>USA</td> <td>8,0</td> <td>6,0</td> <td>3,5</td> </tr> <tr> <td>Eigenes Land</td> <td>7,0</td> <td>8,0</td> <td>9,5</td> </tr> <tr> <td>Familie</td> <td>8,5</td> <td>9,0</td> <td>8,0</td> </tr> </tbody> </table>		Japan 8j.	England 8j.	Japan 14j.	England 15j.	Waffen	84%	73%	37%	26%	Länder/Personen	4%	17%	12%	9%	Kämpfen/Töten	4%	7%	10%	25%	Negative Gefühle	5%	2%	16%	21%	Untätigkeit	6%	18%	7%	48%	Geselligkeit	68%	26%	13%	21%	Ruhe	17%	23%	28%	10%	Friedenssymbole	-	9%	13%	3%		7-8j.	10-12j.	14-16j.	Bedrohung von Wirtschaft	6,5	3,0	4,0	USA	8,0	6,0	3,5	Eigenes Land	7,0	8,0	9,5	Familie	8,5	9,0	8,0
	Japan 8j.	England 8j.	Japan 14j.	England 15j.																																																																				
Waffen	84%	73%	37%	26%																																																																				
Länder/Personen	4%	17%	12%	9%																																																																				
Kämpfen/Töten	4%	7%	10%	25%																																																																				
Negative Gefühle	5%	2%	16%	21%																																																																				
Untätigkeit	6%	18%	7%	48%																																																																				
Geselligkeit	68%	26%	13%	21%																																																																				
Ruhe	17%	23%	28%	10%																																																																				
Friedenssymbole	-	9%	13%	3%																																																																				
	7-8j.	10-12j.	14-16j.																																																																					
Bedrohung von Wirtschaft	6,5	3,0	4,0																																																																					
USA	8,0	6,0	3,5																																																																					
Eigenes Land	7,0	8,0	9,5																																																																					
Familie	8,5	9,0	8,0																																																																					

¹ Dieser Teil der Untersuchung wurde nur bei der englischen Stichprobe durchgeführt.

2. Allgemeine Einstellungen

2.2 Interview- und inhaltsanalytische Studien

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse																																																				
Dinklage & Ziller 1989		80	8-10	BRD USA	Vorstellungen von Krieg und Frieden; nationale Unterschiede	Fotos, die Kinder selbst gemacht haben. Interviews	<p>Darstellungen auf Fotos und verbale Erläuterungen von Krieg</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>USA</th> <th>Deutschland</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Zerstörung</td> <td>11%*</td> <td>22%*</td> </tr> <tr> <td>Menschen</td> <td>32%</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Waffen</td> <td>32%</td> <td>35%</td> </tr> <tr> <td>Kriegsfolgen</td> <td>5%*</td> <td>17%*</td> </tr> <tr> <td>Diffus</td> <td>19%**</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table> <p>* p > .05; ** p > .01; $\chi^2 = 11,70$; p < .05.</p> <p>Darstellungen auf Fotos und verbale Erläuterungen von Frieden</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>USA</th> <th>Deutschland</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Idylle</td> <td>13%</td> <td>17%</td> </tr> <tr> <td>Menschen</td> <td>38%</td> <td>55%</td> </tr> <tr> <td>Tiere</td> <td>20%</td> <td>12%</td> </tr> <tr> <td>Natur</td> <td>27%</td> <td>15%</td> </tr> <tr> <td>Diffus</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table> <p>$\chi^2 = 5,34$; p > .05.</p>		USA	Deutschland	Zerstörung	11%*	22%*	Menschen	32%	25%	Waffen	32%	35%	Kriegsfolgen	5%*	17%*	Diffus	19%**	-		USA	Deutschland	Idylle	13%	17%	Menschen	38%	55%	Tiere	20%	12%	Natur	27%	15%	Diffus	-	-																
	USA	Deutschland																																																									
Zerstörung	11%*	22%*																																																									
Menschen	32%	25%																																																									
Waffen	32%	35%																																																									
Kriegsfolgen	5%*	17%*																																																									
Diffus	19%**	-																																																									
	USA	Deutschland																																																									
Idylle	13%	17%																																																									
Menschen	38%	55%																																																									
Tiere	20%	12%																																																									
Natur	27%	15%																																																									
Diffus	-	-																																																									
Falk & Selg 1982		370	7-8 10-12 14-16	BRD	Vorstellungen und Begriffe von Krieg und Frieden; Moralische Bewertung von Krieg	Interview: a) Definition von Krieg b) Definition von Frieden Assoziationen zu: c) Krieg d) Frieden Fragebogen: e) Moralische Bewertung des Zweiten Weltkriegs f) Eigene Kriegsbereitschaft (5-Punkte-Skala)	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>7-8j.</th> <th>10-12j.</th> <th>14-16j.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Kampf, Waffen¹</td> <td>a) 14%</td> <td>9%</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>c) 36%</td> <td>45%</td> <td>37%</td> </tr> <tr> <td>Zerstörung, Tod</td> <td>a) 53%</td> <td>47%</td> <td>45%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>c) 47%</td> <td>34%</td> <td>33%</td> </tr> <tr> <td>Negative Gefühle</td> <td>a) 27%</td> <td>23%</td> <td>17%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>c) 8%</td> <td>4%</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>b) Positiver Friedensbegriff</td> <td>b) 25%</td> <td>45%</td> <td>51%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>d) 36%</td> <td>59%</td> <td>65%</td> </tr> <tr> <td>Negativer Friedensbegriff (Abwesenheit von Krieg)</td> <td>b) 33%</td> <td>37%</td> <td>29%</td> </tr> <tr> <td></td> <td>d) 39%</td> <td>19%</td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td>e) 64% sind der Meinung, daß Deutschland im Unrecht, 17%, Deutschland im Recht gewesen ist.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>f) Einstufung der Kriegsbereitschaft: 1. Überfall auf Deutschland; 2. Überfall auf befreundetes Land; 3. zum Schutz von Handel und Wirtschaft; 4. Bedrohung der eigenen Familie.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		7-8j.	10-12j.	14-16j.	a) Kampf, Waffen ¹	a) 14%	9%	10%		c) 36%	45%	37%	Zerstörung, Tod	a) 53%	47%	45%		c) 47%	34%	33%	Negative Gefühle	a) 27%	23%	17%		c) 8%	4%	10%	b) Positiver Friedensbegriff	b) 25%	45%	51%		d) 36%	59%	65%	Negativer Friedensbegriff (Abwesenheit von Krieg)	b) 33%	37%	29%		d) 39%	19%	13%	e) 64% sind der Meinung, daß Deutschland im Unrecht, 17%, Deutschland im Recht gewesen ist.				f) Einstufung der Kriegsbereitschaft: 1. Überfall auf Deutschland; 2. Überfall auf befreundetes Land; 3. zum Schutz von Handel und Wirtschaft; 4. Bedrohung der eigenen Familie.			
	7-8j.	10-12j.	14-16j.																																																								
a) Kampf, Waffen ¹	a) 14%	9%	10%																																																								
	c) 36%	45%	37%																																																								
Zerstörung, Tod	a) 53%	47%	45%																																																								
	c) 47%	34%	33%																																																								
Negative Gefühle	a) 27%	23%	17%																																																								
	c) 8%	4%	10%																																																								
b) Positiver Friedensbegriff	b) 25%	45%	51%																																																								
	d) 36%	59%	65%																																																								
Negativer Friedensbegriff (Abwesenheit von Krieg)	b) 33%	37%	29%																																																								
	d) 39%	19%	13%																																																								
e) 64% sind der Meinung, daß Deutschland im Unrecht, 17%, Deutschland im Recht gewesen ist.																																																											
f) Einstufung der Kriegsbereitschaft: 1. Überfall auf Deutschland; 2. Überfall auf befreundetes Land; 3. zum Schutz von Handel und Wirtschaft; 4. Bedrohung der eigenen Familie.																																																											

¹ Anzahl der Definitionen von Krieg (a) und Frieden (b) in Prozent aller genannten Definitionen.

2. Allgemeine Einstellungen

2.2 Interview- und inhaltsanalytische Studien

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse																																																						
Haavelsrud 1972		565	10-17	Berlin	Einstellungen zu Krieg und Frieden; Intelligenz	a) Image von Krieg und Frieden b) Bedeutung der Begriffe: Frieden, Krieg, Kriegsverhütung, Kriegsursachen c) Konsistente und inkonsistente moralische Bewertung des Zweiten Weltkriegs d) Eigene Kriegsbereitschaft (9-Punkte-Skala)	a) Bei Antworten zum Krieg überwiegen in allen Altersgruppen „Negative Auswirkungen auf Menschen“, bei denjenigen zum Frieden nimmt „Abwesenheit von Krieg“ mit dem Alter ab, „Koexistenz“ mit dem Alter zu. b) Prozentualer Anteil mit überdurchschnittlichen Antworten bei <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: top;"> <thead> <tr> <th></th> <th>10j.</th> <th>12j.</th> <th>15j.</th> <th>17j.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Kriegsverhütung</td> <td>10%</td> <td>17%</td> <td>58%</td> <td>59%</td> </tr> <tr> <td>Krieg</td> <td>30%</td> <td>36%</td> <td>59%</td> <td>44%</td> </tr> <tr> <td>Kriegsursachen</td> <td>3%</td> <td>4%</td> <td>24%</td> <td>39%</td> </tr> <tr> <td>Frieden</td> <td>9%</td> <td>17%</td> <td>42%</td> <td>32%</td> </tr> </tbody> </table> c) 76% sind der Meinung, daß die Alliierten (81% der Antworten sind konsistent), und 7% sind der Meinung, daß die Achsenmächte (97% der Antworten sind inkonsistent) mehr im Recht waren. d) Bedrohung von <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: top;"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="4">Einstufung der Kriegsbereitschaft (0 = niedrig, 10 = hoch)</th> </tr> <tr> <th>10j.</th> <th>12j.</th> <th>15j.</th> <th>17j.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Berlin</td> <td>8,1</td> <td>7,8</td> <td>7,4</td> <td>7,8</td> </tr> <tr> <td>Familie</td> <td>7,4</td> <td>7,1</td> <td>7,5</td> <td>7,9</td> </tr> <tr> <td>Deutschland</td> <td>6,8</td> <td>6,0</td> <td>5,9</td> <td>6,8</td> </tr> <tr> <td>Verbündete</td> <td>6,4</td> <td>6,1</td> <td>6,6</td> <td>7,3</td> </tr> </tbody> </table>		10j.	12j.	15j.	17j.	Kriegsverhütung	10%	17%	58%	59%	Krieg	30%	36%	59%	44%	Kriegsursachen	3%	4%	24%	39%	Frieden	9%	17%	42%	32%		Einstufung der Kriegsbereitschaft (0 = niedrig, 10 = hoch)				10j.	12j.	15j.	17j.	Berlin	8,1	7,8	7,4	7,8	Familie	7,4	7,1	7,5	7,9	Deutschland	6,8	6,0	5,9	6,8	Verbündete	6,4	6,1	6,6	7,3
	10j.	12j.	15j.	17j.																																																									
Kriegsverhütung	10%	17%	58%	59%																																																									
Krieg	30%	36%	59%	44%																																																									
Kriegsursachen	3%	4%	24%	39%																																																									
Frieden	9%	17%	42%	32%																																																									
	Einstufung der Kriegsbereitschaft (0 = niedrig, 10 = hoch)																																																												
	10j.	12j.	15j.	17j.																																																									
Berlin	8,1	7,8	7,4	7,8																																																									
Familie	7,4	7,1	7,5	7,9																																																									
Deutschland	6,8	6,0	5,9	6,8																																																									
Verbündete	6,4	6,1	6,6	7,3																																																									

2. Allgemeine Einstellungen

2.2 Interview- und inhaltsanalytische Studien

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse												
Hakvoort 1989		120	7-17	Niederlande	Vorstellungen von Krieg und Frieden; Verantwortung für Frieden; Friedensstrategien	a) Assoziationen b) Interviews c) Role-taking tasks (Selman)	a) Frieden ¹	8j.		10j.		12j.		14j.		16j.			
								♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
							Positive Gefühle	29%	78%	28%	37%	60%	61%	55%	58%	30%	86%		
							Abwesenheit von Krieg	29%	33%	100%	87%	100%	100%	100%	100%	60%	86%		
							Abrüstung	-	-	14%	12%	30%	-	9%	-	-	-		
							Positive soziale Beziehungen	-	-	7%	12%	-	15%	18%	25%	10%	-		
							Universelle Rechte	-	-	21%	12%	10%	15%	36%	8%	40%	29%		
							b) Friedensstrategien	12j.				14j.				16j.			
								Allgemein ²		Weltherrscher ³		Allgemein ²		Weltherrscher ³		Allgemein ²		Weltherrscher ³	
								♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
							Positive soziale Beziehungen	-	-	-	-	9%	-	36%	-	-	-	10%	-
							Toleranz	-	15%	10%	23%	-	33%	27%	42%	-	71%	30%	29%
							Teilen	-	-	60%	23%	-	-	27%	25%	-	-	10%	29%
							Abrüstung	20%	23%	70%	38%	63%	8%	73%	58%	10%	-	40%	43%
							Frieden ist nicht möglich	-	-	20%	-	9%	25%	-	-	60%	14%	20%	14%
c) Kein deutlicher Zusammenhang zwischen role-taking ability und Friedensvorstellungen																			

¹ Mehrfachnennungen.

² Frage: How do you think you can make peace?

³ Frage: If you were the boss in the world, what would you do to make peace?

2. Allgemeine Einstellungen

2.2 Interview- und inhaltsanalytische Studien

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse																																																																
Hoppe-Graff 1987		16	7-8	BRD	Vorstellungen und Begriffe von Krieg und Frieden; Verständnis von Kriegsursachen und Kriegsverhinderung	Interview Zeichnungen Assoziationen zu den Begriffen Krieg und Frieden	Bei 7-8jährigen überwiegen konkrete Vorstellungen von Krieg als Kampf, Waffen. Krieg als politischer Konflikt erst bei 18-19jährigen. Politisch-historische Bezüge bei den Assoziationen zu Frieden erst bei 15-16jährigen. Kaum Geschlechtsunterschiede; die Aussagen beziehen sich fast ausschließlich auf konventionellen Krieg. Kinder füllen Lücken im politischen Weltbild mit eigenen Erfahrungen aus alltäglichen Interaktionen.																																																																
		16	11-12																																																																				
		16	15-16																																																																				
		16	18-19																																																																				
Jacob & Schmidt 1988a	1985-1986	120	6-12	DDR	Vorstellungen und Begriffe von Krieg und Frieden Vergleich DDR-BRD	Assoziationen	<p>Insgesamt ist Friedensbegriff diffuser als Kriegs-begriff.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">8j.</th> <th colspan="2">10-12j.</th> <th rowspan="2">s.</th> </tr> <tr> <th>BRD¹</th> <th>DDR</th> <th>BRD</th> <th>DDR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Kriegsmaterial</td> <td>36%</td> <td>66%</td> <td>45%</td> <td>31%</td> <td>s.</td> </tr> <tr> <td>Staaten, Gruppen, Personen</td> <td>-</td> <td>6%</td> <td>5%</td> <td>7%</td> <td>n.s.</td> </tr> <tr> <td>Zerstörung, Verletzung, Tod</td> <td>47%</td> <td>21%</td> <td>34%</td> <td>43%</td> <td>n.s.</td> </tr> <tr> <td>Negative Emotionen und Betroffenheit</td> <td>8%</td> <td>3%</td> <td>4%</td> <td>13%</td> <td>s.</td> </tr> <tr> <td>Historische, strategische, verteidigungspolitische Nennungen</td> <td>8%</td> <td>4%</td> <td>11%</td> <td>5%</td> <td>n.s.</td> </tr> <tr> <td>Frieden</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Positiver Friedensbegriff</td> <td>36%</td> <td>74%</td> <td>59%</td> <td>77%</td> <td>s.</td> </tr> <tr> <td>Negativer Friedensbegriff</td> <td>39%</td> <td>21%</td> <td>19%</td> <td>22%</td> <td>n.s.</td> </tr> <tr> <td>Beendigung und Aussöhnung</td> <td>16%</td> <td>5%</td> <td>13%</td> <td>1%</td> <td>s.</td> </tr> </tbody> </table>		8j.		10-12j.		s.	BRD ¹	DDR	BRD	DDR	Kriegsmaterial	36%	66%	45%	31%	s.	Staaten, Gruppen, Personen	-	6%	5%	7%	n.s.	Zerstörung, Verletzung, Tod	47%	21%	34%	43%	n.s.	Negative Emotionen und Betroffenheit	8%	3%	4%	13%	s.	Historische, strategische, verteidigungspolitische Nennungen	8%	4%	11%	5%	n.s.	Frieden						Positiver Friedensbegriff	36%	74%	59%	77%	s.	Negativer Friedensbegriff	39%	21%	19%	22%	n.s.	Beendigung und Aussöhnung	16%	5%	13%	1%	s.
	8j.		10-12j.		s.																																																																		
	BRD ¹	DDR	BRD	DDR																																																																			
Kriegsmaterial	36%	66%	45%	31%	s.																																																																		
Staaten, Gruppen, Personen	-	6%	5%	7%	n.s.																																																																		
Zerstörung, Verletzung, Tod	47%	21%	34%	43%	n.s.																																																																		
Negative Emotionen und Betroffenheit	8%	3%	4%	13%	s.																																																																		
Historische, strategische, verteidigungspolitische Nennungen	8%	4%	11%	5%	n.s.																																																																		
Frieden																																																																							
Positiver Friedensbegriff	36%	74%	59%	77%	s.																																																																		
Negativer Friedensbegriff	39%	21%	19%	22%	n.s.																																																																		
Beendigung und Aussöhnung	16%	5%	13%	1%	s.																																																																		

Ergebnisse von Falk & Selg (1982).

2. Allgemeine Einstellungen

2.2 Interview- und inhaltsanalytische Studien

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse																																								
Perlwitz & von Gilardi 1984		304	9-17	BRD	Vorstellungen und Begriffe von Krieg und Frieden	Assoziationen zu: a) Krieg b) Frieden	a) Waffen, Kampfhandlungen, Soldaten Kriegsfolgen	9-12j.	13-14j.	15-17j.																																					
								61%	39%	33%																																					
								28%	38%	46%																																					
								9-10j.	11-12j.	13-14j.	15-16j.	17j.																																			
b) Alltag, positive Gefühle Negation von Krieg Friedenssichernde Politik	41%	44%	45%	46%	47%																																										
	34%	28%	6%	6%	4%																																										
	7%	14%	23%	25%	25%																																										
Rosell 1968	198	8-14	Schweden	Vorstellungen und Begriffe von Krieg und Frieden; Wehrdienstbereitschaft; Informationsquellen; Intelligenz	a) Assoziationen zu und Definition von Frieden b) Assoziationen zu und Definition von Krieg Fragen zu: c) Aktivitäten hinsichtlich der Informationssuche d) Bereitschaft, selbst in den Krieg zu ziehen Intelligenztest (Cattell)	a) Es überwiegt negativer Friedensbegriff (Abwesenheit von Krieg). b) Vorstellungen von Krieg als Konflikt nehmen mit dem Alter zu. Kein Zusammenhang mit Höhe der Intelligenz. c) Die häufigste Informationsquelle sind die Massenmedien. d) Bereitschaft zum Krieg für Verteidigung von:	<table border="0"> <tr> <td></td> <td colspan="2">8jährigen</td> <td colspan="2">11jährigen</td> <td colspan="2">14jährigen</td> </tr> <tr> <td></td> <td>♂</td> <td>♀</td> <td>♂</td> <td>♀</td> <td>♂</td> <td>♀</td> </tr> <tr> <td>Familie</td> <td>89%</td> <td>77%</td> <td>93%</td> <td>85%</td> <td>89%</td> <td>86%</td> </tr> <tr> <td>Freunde</td> <td>89%</td> <td>73%</td> <td>82%</td> <td>64%</td> <td>82%</td> <td>77%</td> </tr> <tr> <td>Schweden</td> <td>96%</td> <td>70%</td> <td>85%</td> <td>64%</td> <td>87%</td> <td>74%</td> </tr> </table>							8jährigen		11jährigen		14jährigen			♂	♀	♂	♀	♂	♀	Familie	89%	77%	93%	85%	89%	86%	Freunde	89%	73%	82%	64%	82%	77%	Schweden	96%	70%	85%	64%	87%	74%
	8jährigen		11jährigen		14jährigen																																										
	♂	♀	♂	♀	♂	♀																																									
Familie	89%	77%	93%	85%	89%	86%																																									
Freunde	89%	73%	82%	64%	82%	77%																																									
Schweden	96%	70%	85%	64%	87%	74%																																									

2. Allgemeine Einstellungen

2.3 Pre-Post-Test Design

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse						
French & Van Hoorn 1986	1985	1.239	13-25	USA	Unabhängige Variablen: Film „The Day After“ Abhängige Variablen: Atomkriegsangst; Einstellungen zum Atomkrieg	Nuclear War Attitude Survey (NWAS) Offene Fragen: Über persönliche Reaktion auf den Film	Insgesamt werden kaum Einstellungsänderungen durch den Film festgestellt. Signifikante Unterschiede: <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th>vorher</th> <th>nachher</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Rüstungskontrolle erhöht Sicherheit denken täglich/wöchentlich an Atomkrieg mit Freunden/Familie darüber reden</td> <td>73% (p < .05)</td> <td>79% 46% (p < .001) 95% (p < .001)</td> </tr> </tbody> </table>		vorher	nachher	Rüstungskontrolle erhöht Sicherheit denken täglich/wöchentlich an Atomkrieg mit Freunden/Familie darüber reden	73% (p < .05)	79% 46% (p < .001) 95% (p < .001)
	vorher	nachher											
Rüstungskontrolle erhöht Sicherheit denken täglich/wöchentlich an Atomkrieg mit Freunden/Familie darüber reden	73% (p < .05)	79% 46% (p < .001) 95% (p < .001)											
Gildemeister & Wollmann 1986		168	12-15	USA	Unabhängige Variablen: Musikdrama „Peace Child“ (Kinder aus USA und UdSSR beeinflussen ihre Regierungen, den Frieden aufrechtzuerhalten) Abhängige Variablen: Atomkriegsangst; Wissen; Handlungsmöglichkeiten; Locus of Control	Fragebogen zu: a) Wissen, Angst (Adaption von Goldenring & Doctor; Goodman et al. [s.o.]; Zweigenhaft 1984) b) Political efficacy (Adaption von Johnson et al. 1981) c) Locus of Control (Rotter 1966)	a) Stärkerer Zusammenhang zwischen Angst und Alter (nimmt zu mit dem Alter) als zwischen Angst und Zugehörigkeit zu bestimmter Untersuchungsgruppe. b) „Zuschauer“ und „Schauspieler“ haben höhere Werte für „political efficacy“ als Kontrollgruppe. c) Keine signifikanten Korrelationen zwischen Locus of Control und anderen Variablen.						

2. Allgemeine Einstellungen

2.3 Pre-Post-Test Design

Autoren und Erscheinungsjahr	Jahr der Erhebung	N	Alter in Jahren	Land	Variablen	Erhebungsverfahren	Ausgewählte Ergebnisse												
London	1985	72	13-18	USA	Unabhängige Variablen: Workshop (1 Tag) über Film „The Day After“ Abhängige Variablen: Atomkriegsangst; Angst; Politische Einstellungen; Moralische Entwicklung; Wissen	33-Item True-False Questionnaire; State Trait Anxiety Scale	Signifikante Unterschiede vor und nach dem Workshop nur beim Faktenwissen.												
Sandler et al.	1985	50	13-14	USA	Unabhängige Variablen: Unterrichtsprojekt „Video Pen-Pal“ (VPP) Abhängige Variablen: Atomkriegsangst; Einstellungen zum Atomkrieg; Einstellungen zu Kindern aus der UdSSR	Fragebogen	Keine signifikanten Unterschiede bei Atomkriegsangst zwischen Kindern, die am VPP teilnahmen (VPP), und denen, die nicht daran teilnahmen (N-VPP). <table border="1"> <thead> <tr> <th>Unterschiede:</th> <th>VPP</th> <th>N-VPP</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Keine Überlebenschance</td> <td>93 %</td> <td>60 %</td> </tr> <tr> <td>Ignorieren der atomaren Bedrohung</td> <td>14 %</td> <td>25 %</td> </tr> <tr> <td>Wollen Kontakt mit Kindern aus der UdSSR</td> <td>48 %</td> <td>27 %</td> </tr> </tbody> </table>	Unterschiede:	VPP	N-VPP	Keine Überlebenschance	93 %	60 %	Ignorieren der atomaren Bedrohung	14 %	25 %	Wollen Kontakt mit Kindern aus der UdSSR	48 %	27 %
Unterschiede:	VPP	N-VPP																	
Keine Überlebenschance	93 %	60 %																	
Ignorieren der atomaren Bedrohung	14 %	25 %																	
Wollen Kontakt mit Kindern aus der UdSSR	48 %	27 %																	
Zolik & Nair	1986	84	14-15	USA	Unabhängige Variablen: Nuclear Education Course Abhängige Variablen: Atomkriegsangst; Angst; Wissen; Locus of Control	Knowledge Quiz About Nuclear Issues; Fear Inventory; State Trait Anxiety Scale; Locus of Control Scale (Novicki & Strickland 1973)	Der Besuch des „Nuclear Education Course“ erhöhte das Wissen, hatte aber keine Auswirkungen auf Einstellungen oder Angstwerte.												

Anhang II

Entwicklung der Metakategorien

Bibliographien, Lehrbücher und Geschichte (Kategorie 1):

Dieser Bereich nimmt bis 1920 kontinuierlich ab. In den 20er Jahren finden wir einen leichten Anstieg, die relativen Werte bleiben aber unter demjenigen von 1910.

Methoden (Kategorie 2) und Erkenntnistheorie (Kategorie 3):

Die beiden Metakategorien verhalten sich komplementär. Bis 1898 sind beiden Bereiche in einer Unterkategorie *Methods and Scope* der Oberkategorie GENERAL vereint. Die hohen Anfangswerte sind im wesentlichen auf diese Unterkategorie zurückzuführen, die neben Literatur über Methoden auch Veröffentlichungen zu allgemeinen Aufgaben der Psychologie, zur Terminologie und zur Bewußtseinsproblematik enthält. Die Metakategorie Erkenntnistheorie ist erst ab 1898 mit der Einführung der Unterkategorie *Self-Consciousness and Theory of Knowledge* in der Oberkategorie CONSCIOUSNESS, ATTENTION, AND INTELLECTION, besetzt. 1900 wird diese Unterkategorie der neugebildeten Oberkategorie PHILOSOPHICAL IMPLICATIONS OF PSYCHOLOGY zugeordnet. Der prozentuale Anteil der Erkenntnistheorie ist bis 1910 mit 9 bis 13 Prozent sehr hoch, sinkt aber nach 1911 ab auf einen Anteil von rund 4 Prozent, der bis 1935 relativ konstant bleibt. Die Metakategorie Methoden, die Literatur zur Testkonstruktion, zu statistischen und experimentellen Methoden enthält, ist mit zum Teil unter einem Prozent bis 1910 sehr gering. Ihr Anteil wächst zwischen 1911 und 1916 rasch an auf durchschnittlich 6 Prozent und bleibt dann bis 1935 konstant. Diese Steigerung ist vor allem auf das Anwachsen der Testliteratur, für die 1915 in der Oberkategorie MENTAL DEVELOPMENT OF MAN eine eigene Unterkategorie *Mental Tests* geschaffen wird, zurückzuführen.

Asthetik, Wille, Moral, Ethik (Kategorie 4): Der relative Anteil der in der Unterkategorie *Aesthetics* dokumentierten Literatur bleibt über den gesamten Zeitraum mit rund 2 Prozent konstant, lediglich die Zuordnung zu den Oberkategorien verändert sich: bis 1899 ist sie FEELING AND EMOTION

zugeordnet, wird zwischen 1900 und 1910 Teil der in diesem Zeitraum neu geschaffenen Oberkategorie PHILOSOPHICAL IMPLICATIONS OF PSYCHOLOGY und nach deren Auflösung 1911 als *Psychology of Art* der Oberkategorie SOCIAL FUNCTIONS OF THE INDIVIDUAL zugeordnet. 1929 erhält sie wieder die Bezeichnung *Esthetics*. Die Themenbereiche Moralische Entwicklung, Verhaltenskontrolle und Willenshandlung sind den Unterkategorien *Ethics and Conduct* und *Philosophy of Will* in der Oberkategorie MOTOR PHENOMENA AND ACTION zugeordnet, wobei erstere stärker psychologisch, letztere philosophisch orientierte Literatur enthält. Ab 1910 verbleibt eine Unterkategorie *Volition* in der Oberkategorie MOTOR PHENOMENA AND ACTION, deren Anteil kontinuierlich sinkt, da die betreffende Literatur zunehmend in den beiden Unterkategorien *Psychology of Moral* und *Psychology of Values* in der Oberkategorie SOCIAL FUNCTIONS OF THE INDIVIDUAL dokumentiert wird. Da die Themenbereiche Ästhetik sowie Moral und Wille über den gesamten Zeitraum hinweg relativ konstant bleiben, ist der Entwicklungsverlauf dieser Metakategorie, deren Anteil um 1900 mit 6 Prozent relativ hoch ist und bis 1910 auf knapp 8 Prozent ansteigt, danach deutlich abfällt und in den 20er Jahren bei einem Anteil von durchschnittlich 3 Prozent stagniert, primär auf den bis 1910 relativ hohen Anteil von bis zu 4 Prozent der Literatur zur Ethik zurückzuführen, deren Wegfall ab 1911 das rasche Absinken der Kurve verursacht.

Gefühl (Kategorie 5): Diese Thematik ist mit einem gleichbleibenden Anteil von 1-2 Prozent verhältnismäßig schwach besetzt. Die Literatur ist in der Oberkategorie FEELING AND EMOTION mit ihren Unterkategorien *Pleasure and Pain* und *Emotion, Passion and Expression*, die während des gesamten Zeitraumes bis auf einige geringfügige Änderungen in den Kategorienbezeichnung gleich bleiben, dokumentiert. Ab 1900 werden diese durch eine Unterkategorie *Disorders of Feeling* ergänzt. Gefühl ist somit die Metakategorie mit der sowohl quantitativ wie auch qualitativ größten Stabilität.

Aufmerksamkeit und Gedächtnis (Kategorie 6): Die zu Beginn noch stark von der Thematik Bewußtsein und Assoziation geprägte Literatur zu Aufmerksamkeit und Gedächtnis, die in den Unterkategorien *General und Memory, Recognition, Imagery, Association* der Oberkategorie CONSCIOUSNESS, ATTENTION AND INTELLECTION zu finden ist, hat in den ersten beiden Jahren einen Anteil von rund 4 Prozent und sinkt um die Jahrhundertwende auf 1 Prozent ab. Auch nach 1911, nachdem diese Thematik der Unterkategorie *Memory and Imagination* in der Oberkategorie ATTENTION, MEMORY, AND THOUGHT zugeordnet wurde, bleibt der Anteil bis zu Beginn der 30er Jahre mit 1 bis 2 Prozent relativ gering. Ab 1929 wird in der gleichen Oberkategorie eine zusätzliche Unterkategorie *Learning* geschaffen, die bis 1935 auf einen Anteil von 2 Prozent anwächst. Die Unterkategorie *Attention*, die Literatur zur Apperception enthält, fällt mit einem konstanten Anteil von unter 1 Prozent kaum ins Gewicht. Insgesamt bleibt somit die Thematik Aufmerksamkeit und Gedächtnis bis zu Beginn der 30er Jahre auf einem relativ niedrigen Niveau konstant und erhöht sich dann leicht durch das Anwachsen lernpsychologischer Literatur.

Wahrnehmung und Empfindung (Kategorie 7): Mit einem Anteil von 12 bis 17 Prozent zwischen 1899 und 1909 gehört dieser Bereich um 1900 zu den am stärksten besetzten. In den folgenden Jahren nimmt sein Anteil ab und schwankt in den 20er Jahren zwischen 6 und 8 Prozent. Bis 1910 sind rund 2 Prozent der Wahrnehmungsliteratur in entsprechenden Unterkategorien der Oberkategorie CONSCIOUSNESS, ATTENTION AND INTELLECTION, und ab 1900 in CONDITIONS AND RELATIONS OF CONSCIOUSNESS und ATTENTION, MEMORY, AND THOUGHT abgelegt, die restlichen entfallen auf die stärker physiologisch ausgerichtete Oberkategorie SENSATION AND PERCEPTION. Da sich die Inhalte der verschiedenen Unterkategorien unabhängig von ihrer Zuordnung zur jeweiligen Oberkategorie sehr ähnlich sind, kann die Trennung von Wahrnehmung als physiologischem Prozeß und Wahrnehmung als Bewußtseinsphänomen anhand der dokumentierten Titel nicht nachvollzogen werden. Etwas mehr als die Hälfte der Wahrnehmungsliteratur befaßt

sich mit dem Sehen, der Rest zur Hälfte mit Hören und mit sonstigen Sinneswahrnehmungen wie Tasten oder Riechen.

Denken und Begriffsbildung (Kategorie 8): Diese Thematik ist mit einem kontinuierlichen Anteil von unter 1 Prozent sehr gering besetzt. Selbst wenn man davon ausgeht, daß ein Teil der Literatur über Denkprozesse in anderen Unterkategorien abgelegt ist wie zum Beispiel Sprache, Apperzeption oder Imagination, würde dies den Anteil nicht wesentlich erhöhen, da diese Bereiche ebenfalls sehr gering besetzt sind.

Persönlichkeit (Kategorie 9): Der Anteil dieses Bereiches steigt um 1900 leicht an, schwankt bis 1920 zwischen 1 und 3 Prozent und steigt in den 20er Jahren rasch an. Dieses Wachstum ist zum einen auf das Anwachsen der Literatur zu individuellen Differenzen und zur Vererbungsproblematik, zum anderen auf die steil ansteigende Unterkategorie *Psychology of Types*, die zwischen 1928 und 1935 von einem Anteil von weniger als einem halben Prozent auf fast 3 Prozent anwächst, zurückzuführen.

Sprache (Kategorie 10): Insgesamt finden wir hier eine relativ hohe Homogenität und Kontinuität. Die Literatur zur Sprache ist über den gesamten Zeitraum hinweg in die beiden Unterkategorien *Language/Speech and Song* und *Writing and Drawing* untergliedert, die ab 1911 noch durch die Unterkategorie *Reading, Interpretation* ergänzt werden. Bis 1910 sind sie der Oberkategorie MOTOR PHENOMENA AND ACTION, danach der Oberkategorie SOCIAL FUNCTIONS OF THE INDIVIDUAL, zugeordnet. Zwischen 1900 und 1910 steigt der Anteil der Literatur zur Sprache auf über 2 Prozent, fällt dann auf 1 Prozent und steigt erst gegen Ende der 20er Jahre besonders durch eine Zunahme der Literatur in den beiden Unterkategorien *Writing, Drawing* und *Reading, Interpretation* wieder leicht an.

Soziologie, Anthropologie und Sozialpsychologie (Kategorie 11): In diesem Bereich ist bis Anfang der 20er Jahre durchschnittlich knapp 11 Prozent der Literatur dokumentiert. Danach sinkt ihr Anteil auf rund 7 Prozent ab. Inhaltlich ist dieser Bereich sehr heterogen und die Unterkategorien repräsentieren neben Völker- und Sozialpsychologie die verschiedensten Themenbereiche wie Religion, Rasse, Degeneration, Kriminalität einschließlich Prostitution und Geschlechtsrollen. Obgleich die Begriffe Anthropologie und Soziologie nur bis 1899 als Bezeichnungen für Unterkategorien verwendet werden (Anthropologie erscheint nochmals zwischen 1925 und 1935 im Zusammenhang mit Racial Psychology), enthält die Unterkategorie *Sozialpsychologie*, die nach Auflösung der Oberkategorie GENETIC, INDIVIDUAL, AND SOCIAL PSYCHOLOGY 1911 der Oberkategorie INDIVIDUAL, RACIAL AND SOCIAL PHENOMENA zugeordnet wird, vorwiegend nichtpsychologische Literatur aus der Soziologie und Anthropologie. Ihr Anteil beträgt bis 1910 im Durchschnitt 3 Prozent, sinkt dann bis zur Auflösung dieser Unterkategorie 1925 auf unter 2 Prozent ab, mit Ausnahme der Kriegsjahre, wo er nochmals bis auf 4 Prozent ansteigt. Da der relative Anteil der Religionsthematik und kriminologischen Literatur mit je 2 Prozent ab 1900 konstant bleibt, ist das Absinken der Kurve im wesentlichen auf die Abnahme der Literatur in der Unterkategorie *Social Psychology* und ihre Auflösung 1925 zurückzuführen.

Die große Heterogenität dieses Bereichs läßt sich am Beispiel der Unterkategorie *Impuls and Instinct*, die der Oberkategorie MOTOR PHENOMENA AND ACTION zugeordnet ist, gut aufzeigen: sie enthält in den 90er Jahren Literatur über Imitation und soziale Entwicklung, dokumentiert zwischen 1900 und 1910 Literatur zur Sexualität, zu ethnologischen Fragen wie dem Spiel bei Wilden, zur Tierpsychologie und zum Zusammenhang von Instinkt und Intelligenz. Nach 1911 wird ihr Anteil immer geringer bis sie gegen Ende der 20er Jahre nur noch einige Titel zum Mutterinstinkt oder Spiel, die eher der Entwicklungspsychologie zuzuordnen wären, enthält.

Entwicklungs- und Kinderpsychologie (Kategorie 12) und Pädagogische Psychologie (Kategorie 13): Zwischen 1894 und 1897 gibt es noch keine Trennung zwischen Entwicklungspsychologie und Pädagogischer Psychologie. Die Literatur wird in den beiden Unterkategorien *Child Psychology, Pedagogy* und *Mental Development, Theory of Evolution, Heredity* dokumentiert. Ab 1898 wird erstere aufgeteilt in *Child Psychology* und *Pedagogy* mit je einem Anteil von 2,5 Prozent. 1900 erfolgt die Trennung zwischen der Literatur zur Anlage-Umwelt-Problematik und der Kinder- und Jugendpsychologie. Erstere nimmt bis 1910 um 1 auf rund 3 Prozent zu und sinkt dann, nachdem für die Testliteratur 1914 eine eigene Unterkategorie geschaffen wurde, bis 1928 auf unter 1 Prozent. Ab 1929 ist wieder eine leichte Zunahme auf 2 Prozent zu verzeichnen. Die Literatur zur Kinder- und Jugendpsychologie dagegen hat wie die Literatur zur Pädagogischen Psychologie ein starkes Wachstum zu verzeichnen. Die Pädagogische Psychologie hat 1910 einen Anteil von 5 Prozent und wächst kontinuierlich auf durchschnittlich 6 Prozent in den 20er Jahren. Die Unterkategorien *Child Psychology*, die von 1900 bis 1910 um 1 auf 2 Prozent anwächst, und *General; Adolescence and Senescence*, die mit 0,3 Prozent kaum ins Gewicht fällt, werden 1911 in der Unterkategorie *Childhood and Adolescence* vereinigt. Diese schwankt zwischen 1911 und 1920 zwischen 1 und 2 Prozent und steigt danach steil an auf einen Anteil von rund 10 Prozent in den 30er Jahren. 1929 wird diese Unterkategorie weiter untergliedert in *General* (2 %-3 %), *Sensory Processes* (0,2 %), *Motor Processes* (1 %), *Learning, Thinking, Intelligence* (1,5 %-2,5 %), *Emotional Adjustment and Maladjustment* (2 %), und *Social Behavior* (knapp 1 %).

Tier- und Pflanzenpsychologie (Kategorie 14): Bis 1910 ist dieser Bereich in der Unterkategorie *Comparative Psychology* der Oberkategorie GENETIC, INDIVIDUAL, AND SOCIAL PSYCHOLOGY dokumentiert. 1911 wird neben der Oberkategorie MENTAL DEVELOPMENT IN MAN eine Oberkategorie PLANT AND ANIMAL BEHAVIOR geschaffen. Bis 1905 ist dieser Bereich mit knapp 1 Prozent nur schwach besetzt. Auch wenn man davon ausgeht,

daß ein Teil der vergleichenden Literatur in den der Metakategorie Entwicklungs- und Kinderpsychologie zugeordneten Unterkategorien *Evolution and Heredity*, die einen Anteil von unter 2 Prozent hat, dokumentiert wird, bleibt ihr Anteil gering. Ab 1906 steigt sie rasch an und erreicht zwischen 1911 und 1923 Anteile zwischen 6 und 10 Prozent, nimmt dann leicht ab auf 3 bis 4 Prozent und erreicht 1934/35 über 6 Prozent.

Nervensystem (Kategorie 15): Dieser Bereich ist mit einem Anteil zwischen 16 und 20 Prozent bis 1902 nach der Psychopathologie der zweitgrößte, nimmt dann rasch ab und schwankt bis 1927 zwischen 7 und 13 Prozent. Nach 1928 stagniert er bei einem Anteil von 7 Prozent.

Schlaf und Suggestion, einschl. Hypnose und Psychoanalyse (Kategorie 16): Dieser Bereich enthält die Literatur über Schlaf, Traum, Hypnose, Psychoanalyse und Parapsychologie, die mit Ausnahme der Zuordnung der Unterkategorie *Hypnotism and Suggestion* in den Jahren 1898 und 1899 zur Oberkategorie ABNORMAL AND PATHOLOGICAL der Oberkategorie CONSCIOUSNESS, ATTENTION AND INTELLECTION und nach ihrer Auflösung 1910 der Oberkategorie SPECIAL MENTAL CONDITIONS zugeordnet wird. Der Anteil der Parapsychologie bleibt über den gesamten Zeitraum mit 1-2 Prozent konstant. Der Anteil der Literatur über Schlaf und Hypnose geht im Laufe der 20er Jahre von 2 auf 1 Prozent leicht zurück. Die kontinuierliche Zunahme dieser Metakategorie von durchschnittlich 3,5 Prozent um 1900 auf durchschnittlich 8 Prozent Ende der 20er Jahre ist auf das Anwachsen der Literatur zur Psychoanalyse zurückzuführen, deren Anteil von 1 Prozent 1900 auf 5 Prozent 1929 steigt und in den 30er Jahren wieder leicht zurückgeht.

Psychopathologie (Kategorie 17): Dieser Bereich ist mit einem durchschnittlichen Anteil von knapp 20 Prozent der umfangreichste. Sein Anteil sinkt zwischen 1900 und 1910 leicht ab, erhöht sich etwas während des Zweiten Weltkriegs-

ges und sinkt seit Mitte der 20er Jahre kontinuierlich bis auf einen Anteil von 12 Prozent 1935.

Forensische Psychologie (Kategorie 18) und Angewandte und Arbeitspsychologie (Kategorie 19): Der Anteil der Forensischen Psychologie beträgt im Durchschnitt knapp 1 Prozent, mit einem leichten Anstieg um 1910. Die ersten Unterkategorien, die auf Literatur aus der Arbeitspsychologie hinweisen, finden wir zwischen 1900 und 1910 in der Oberkategorie CONDITIONS AND RELATIONS OF CONSCIOUSNESS mit einem Anteil zwischen 1 und 2 Prozent. Nach 1911 wird die Dokumentation dieses Bereichs in den Unterkategorien *Work and Fatigue* in der Oberkategorie MOTOR PHENOMENA AND ACTION und *Industrial and Professional Applications* in der Oberkategorie SOCIAL FUNCTIONS OF THE INDIVIDUAL fortgeführt, wobei der Anteil der ersteren bis 1928 von 1 auf 2 Prozent, derjenige der letzteren von 0,3 auf 5 Prozent steigt. Bis 1924 enthält auch die Unterkategorie *Sex, Age, and Occupation Differences* in der Oberkategorie INDIVIDUAL, RACIAL AND SOCIAL PHENOMENA neben allgemeiner Literatur über Begabungs- und Geschlechtsunterschiede spezielle arbeitspsychologische Veröffentlichungen, ihr Anteil bleibt aber mit 1 Prozent relativ gering. Entsprechend dem raschen Anstieg dieses Bereichs wird, wie für die Pädagogische Psychologie 1929, eine eigene Oberkategorie INDUSTRIAL AND PERSONNEL PROBLEMS gebildet, die mit rund 5 Prozent bis 1935 relativ konstant bleibt.

Summe Kategorien

Anzahl

7000

6000

5000

4000

3000

2000

1000

0

1890

1900

1910

1920

1930

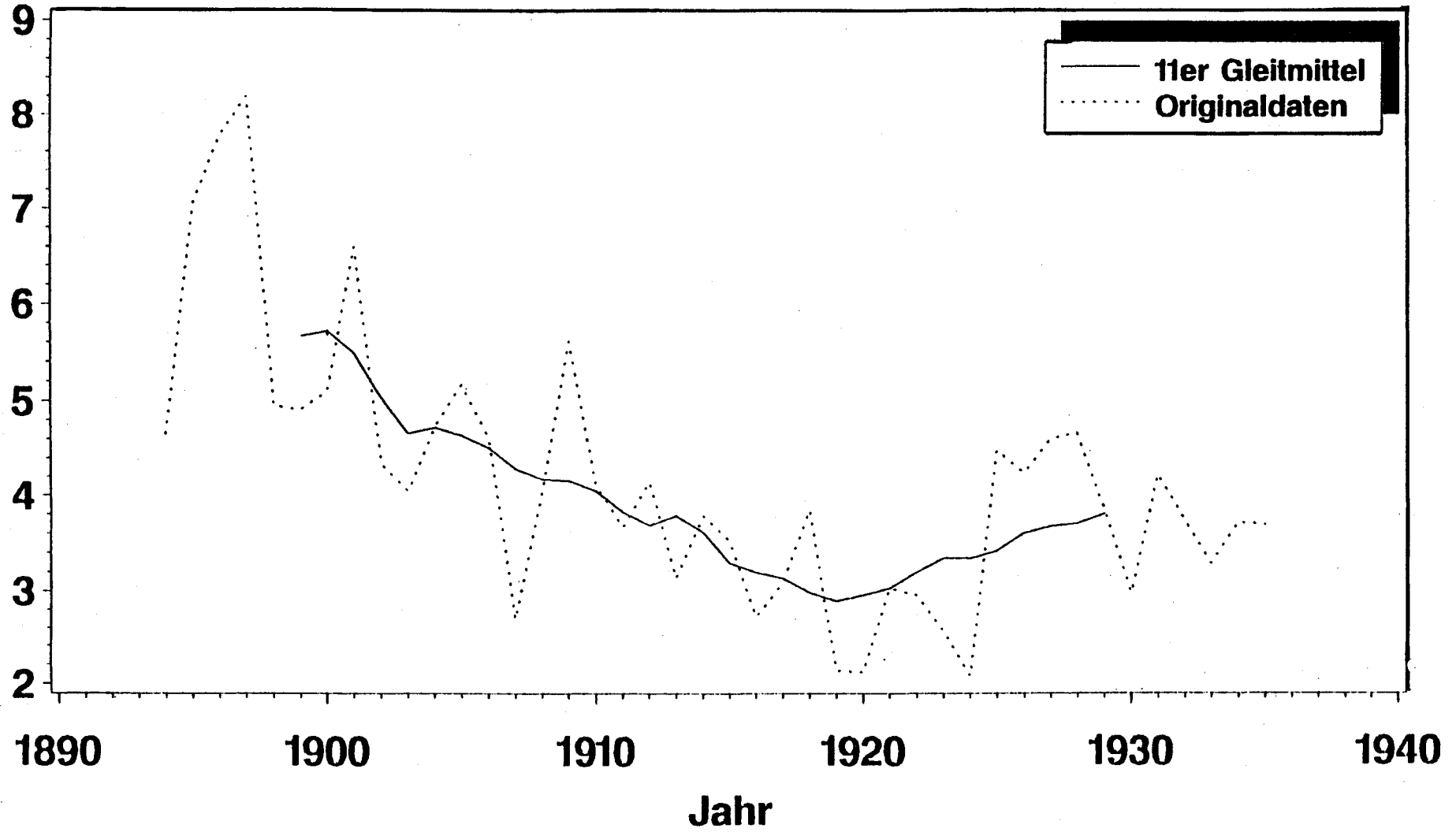
1940

Jahr



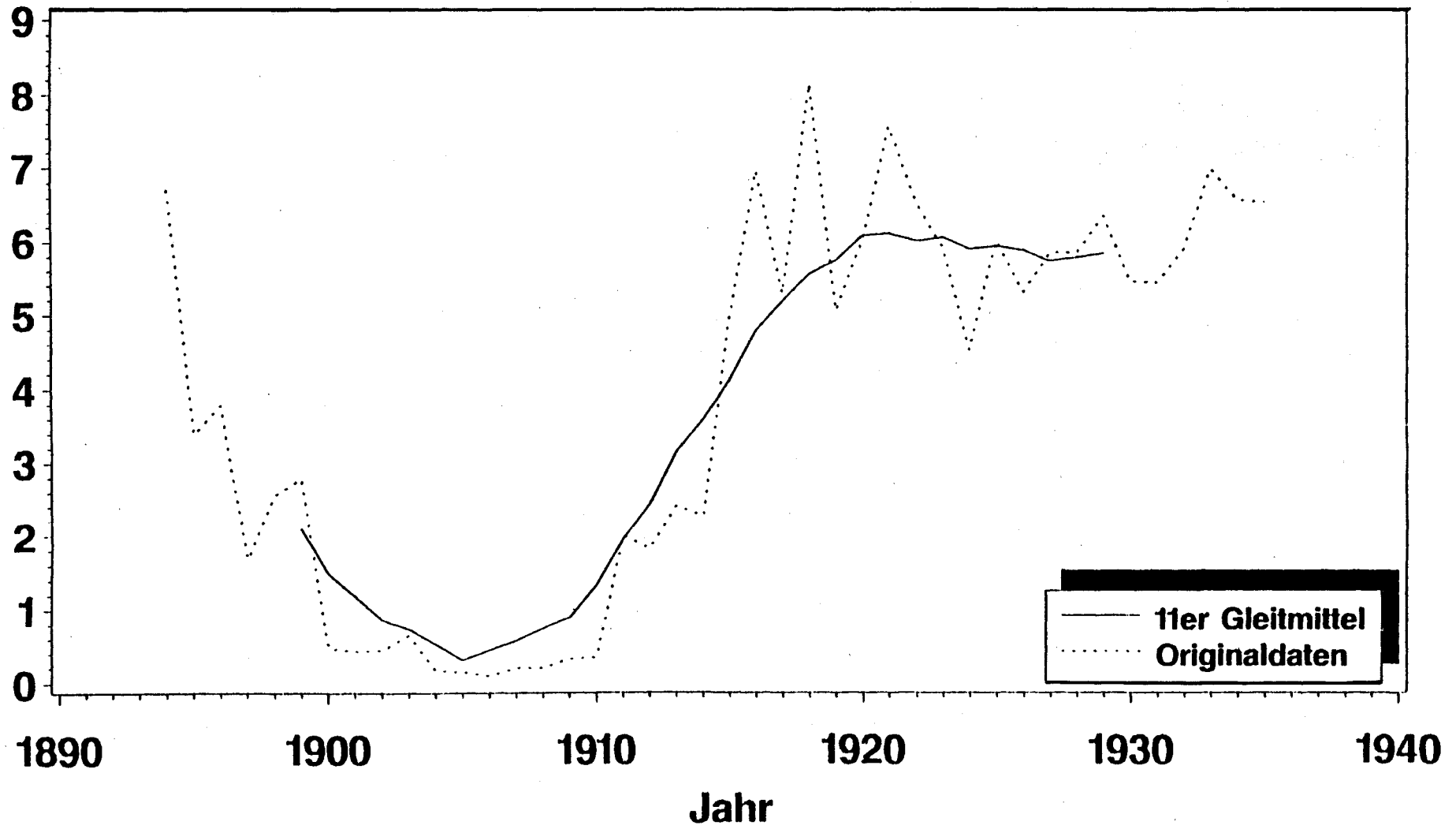
Kategorie 1: Bibliographien, Lehrbücher und Geschichte

Prozent



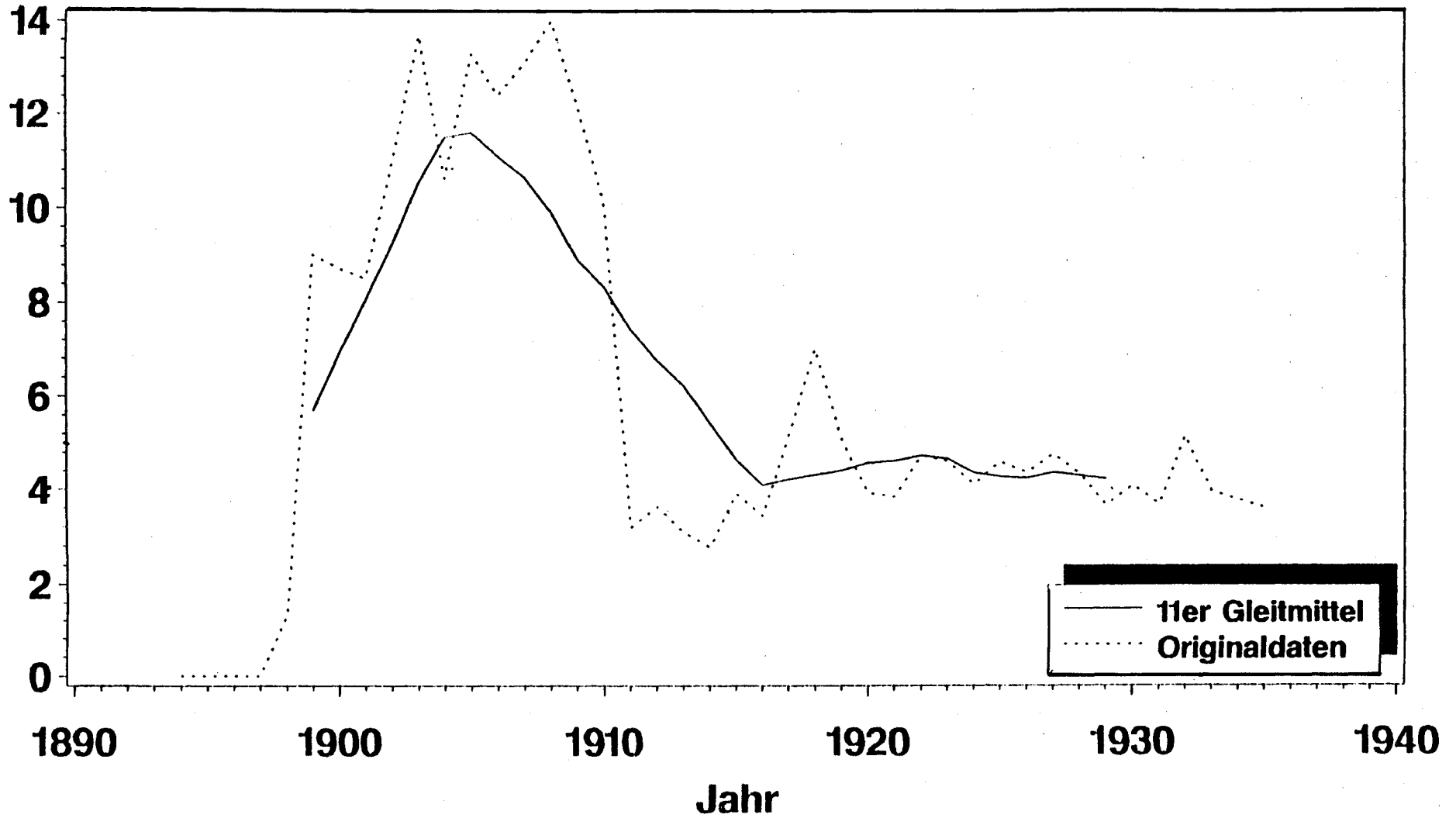
Kategorie 2: Methoden

Prozent



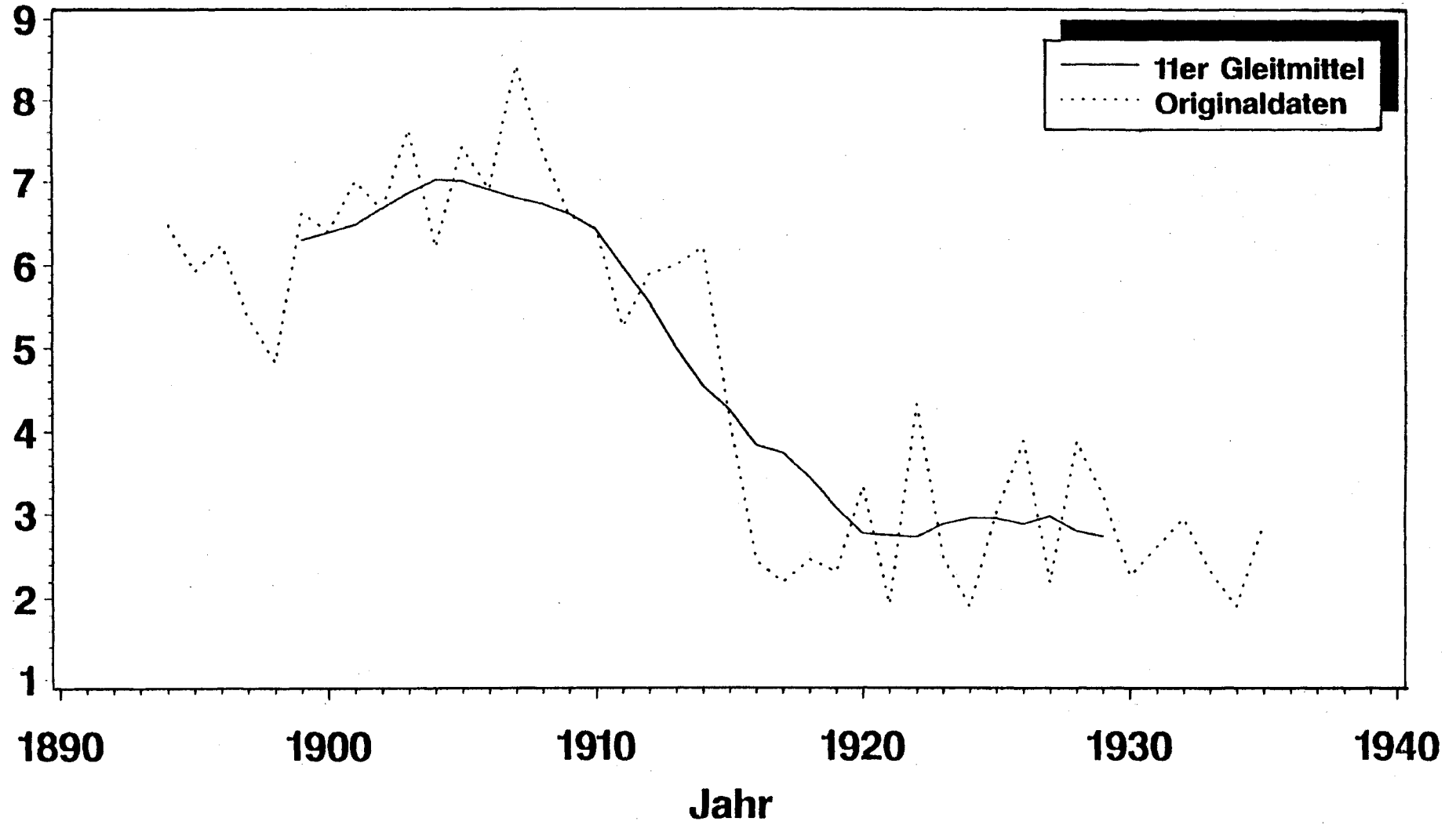
Kategorie 3: Erkenntnistheorie

Prozent



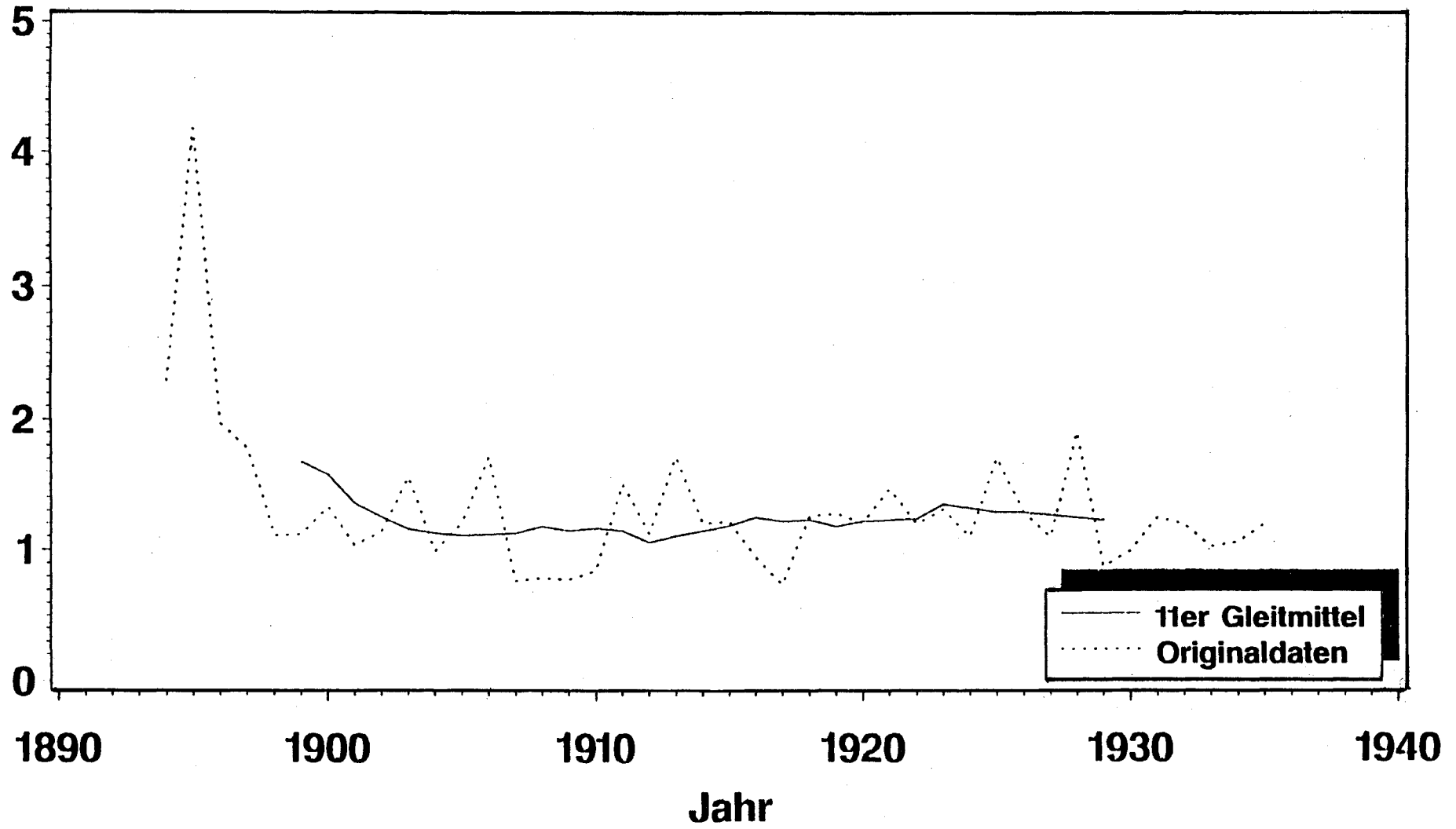
Kategorie 4: Ästhetik, Wille, Moral, Ethik

Prozent



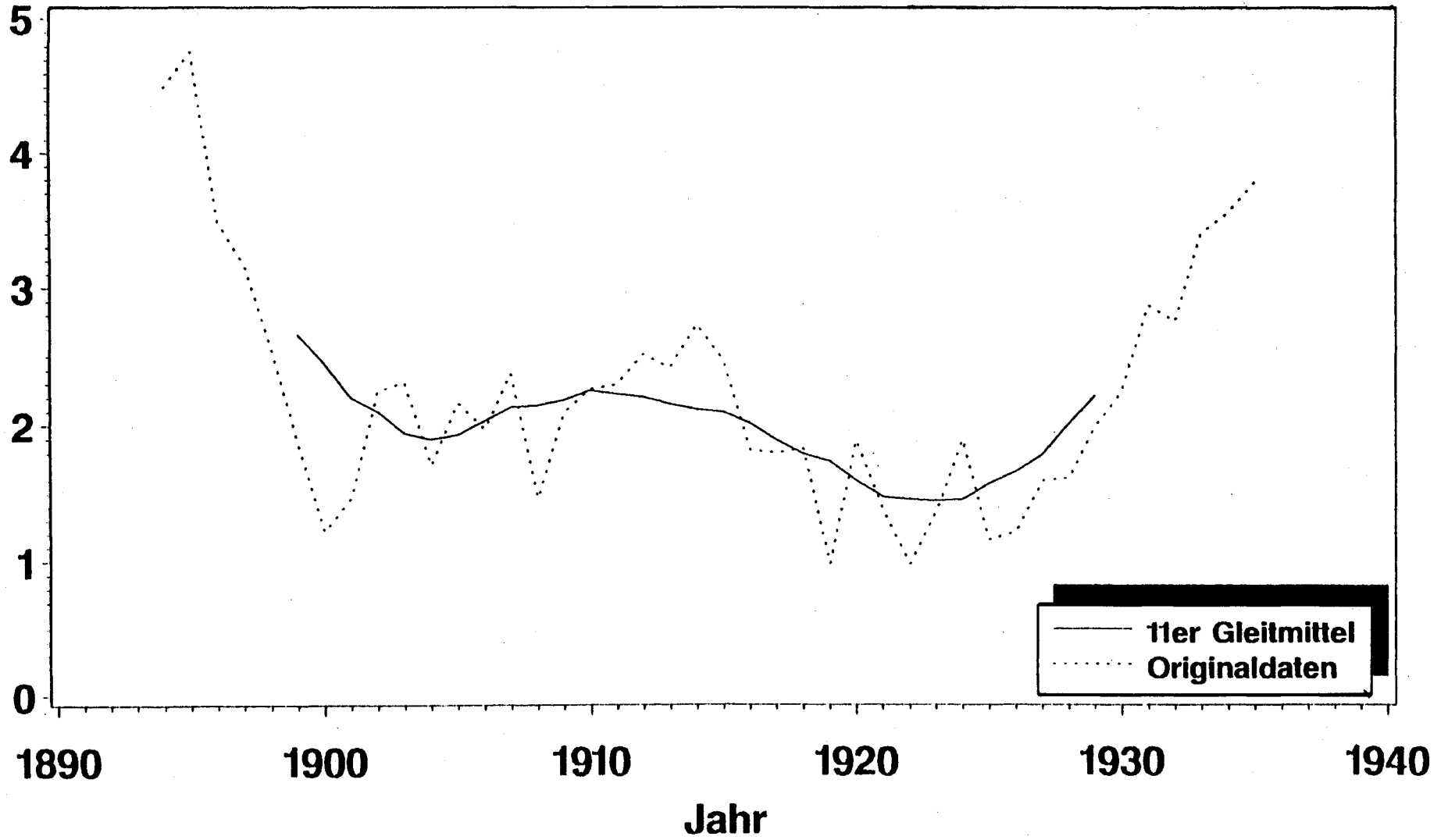
Kategorie 5: Gefühl

Prozent



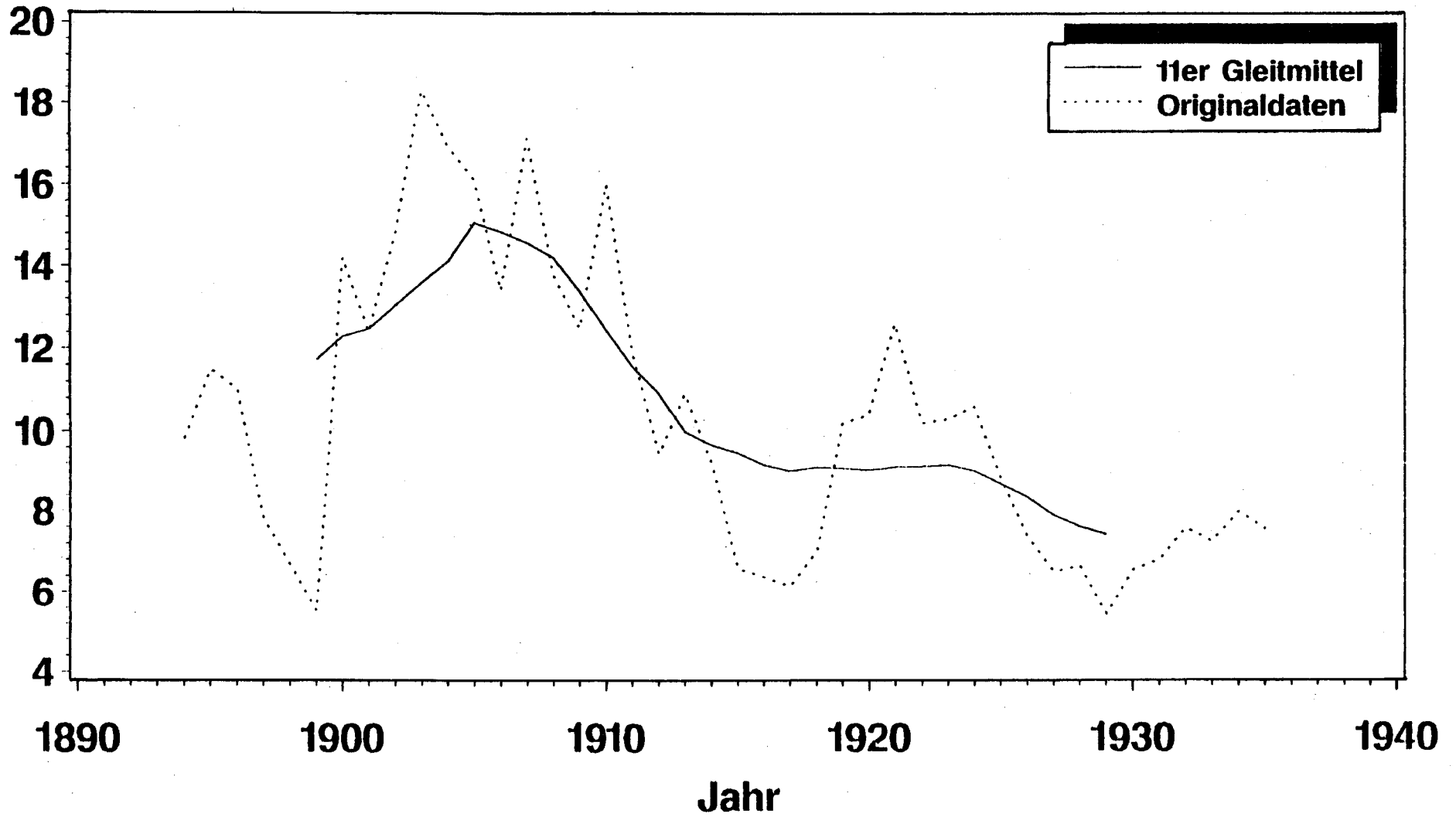
Kategorie 6: Aufmerksamkeit und Gedächtnis

Prozent



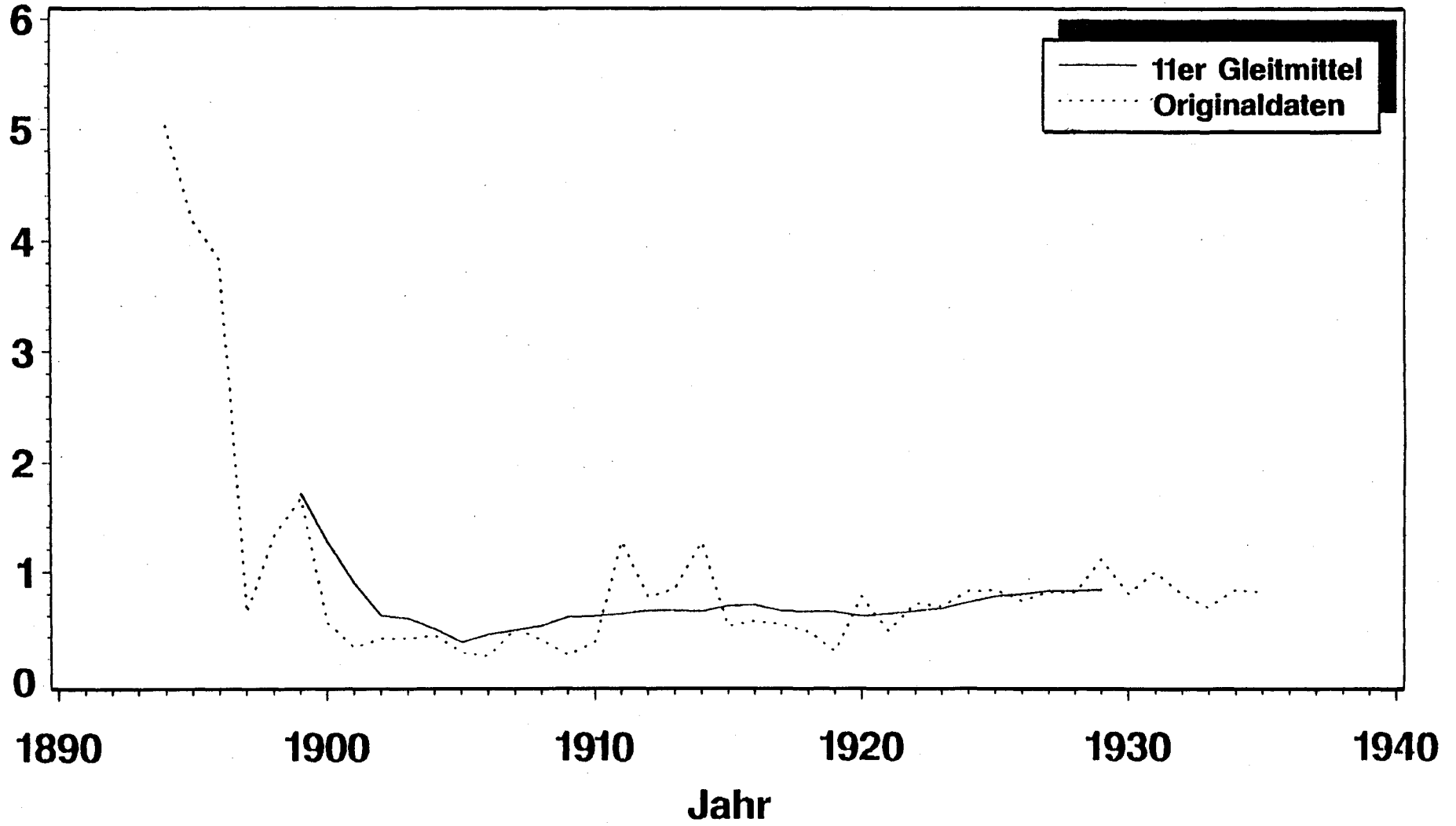
Kategorie 7: Wahrnehmung und Empfindung

Prozent



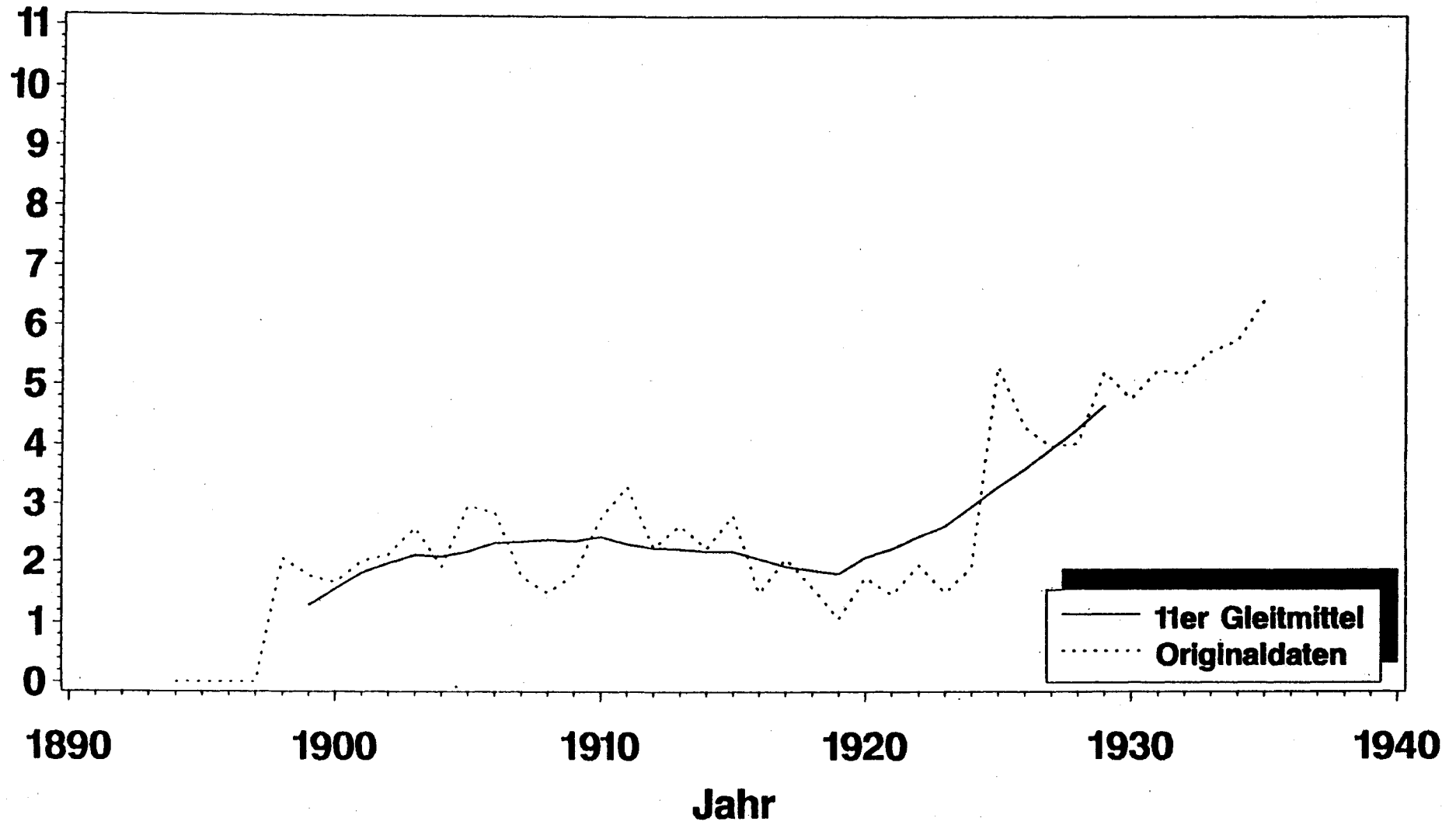
Kategorie 8: Denken und Begriffsbildung

Prozent



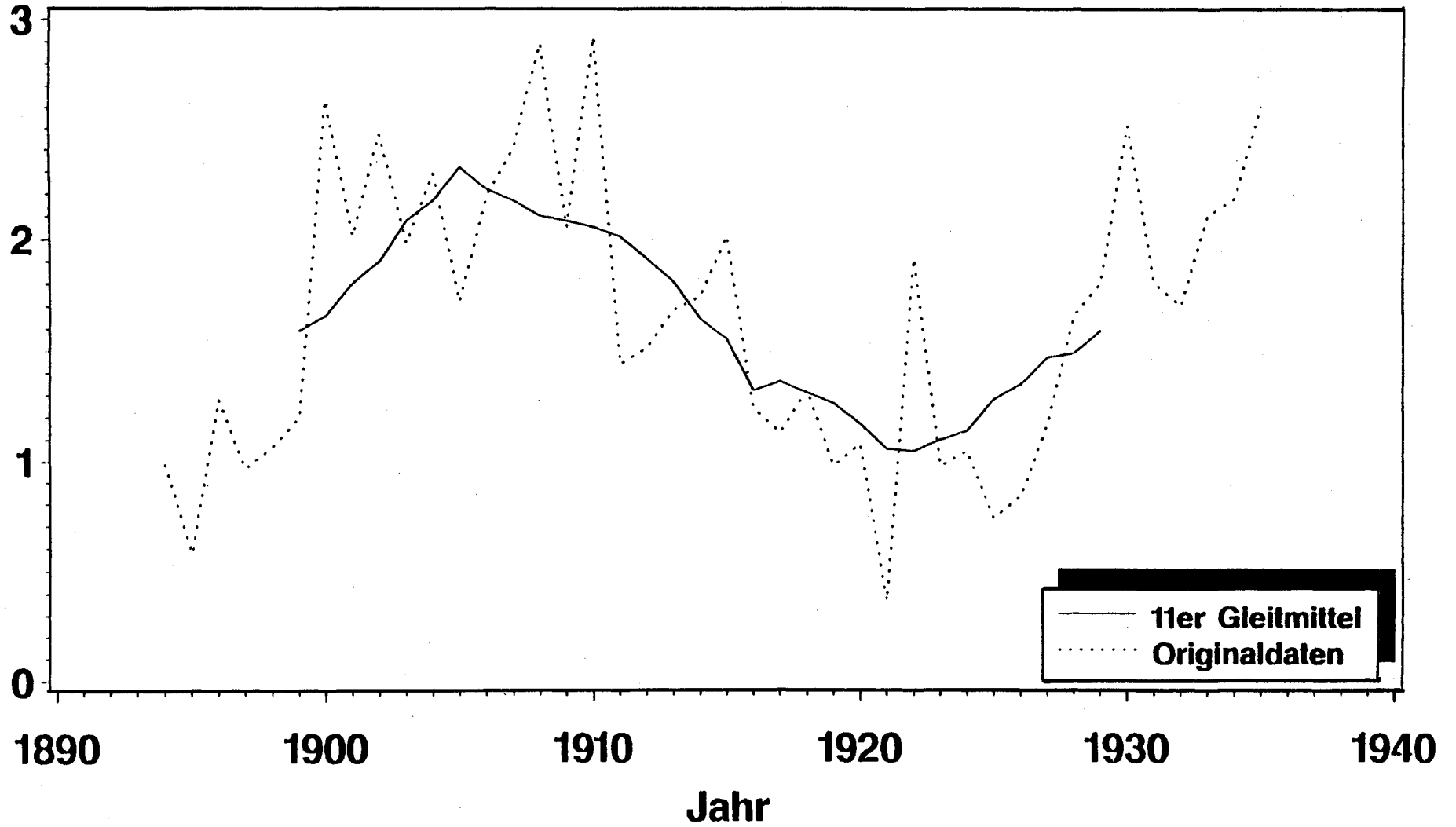
Kategorie 9: Persönlichkeit (Selbstbewußtsein, Individualpsychologie)

Prozent



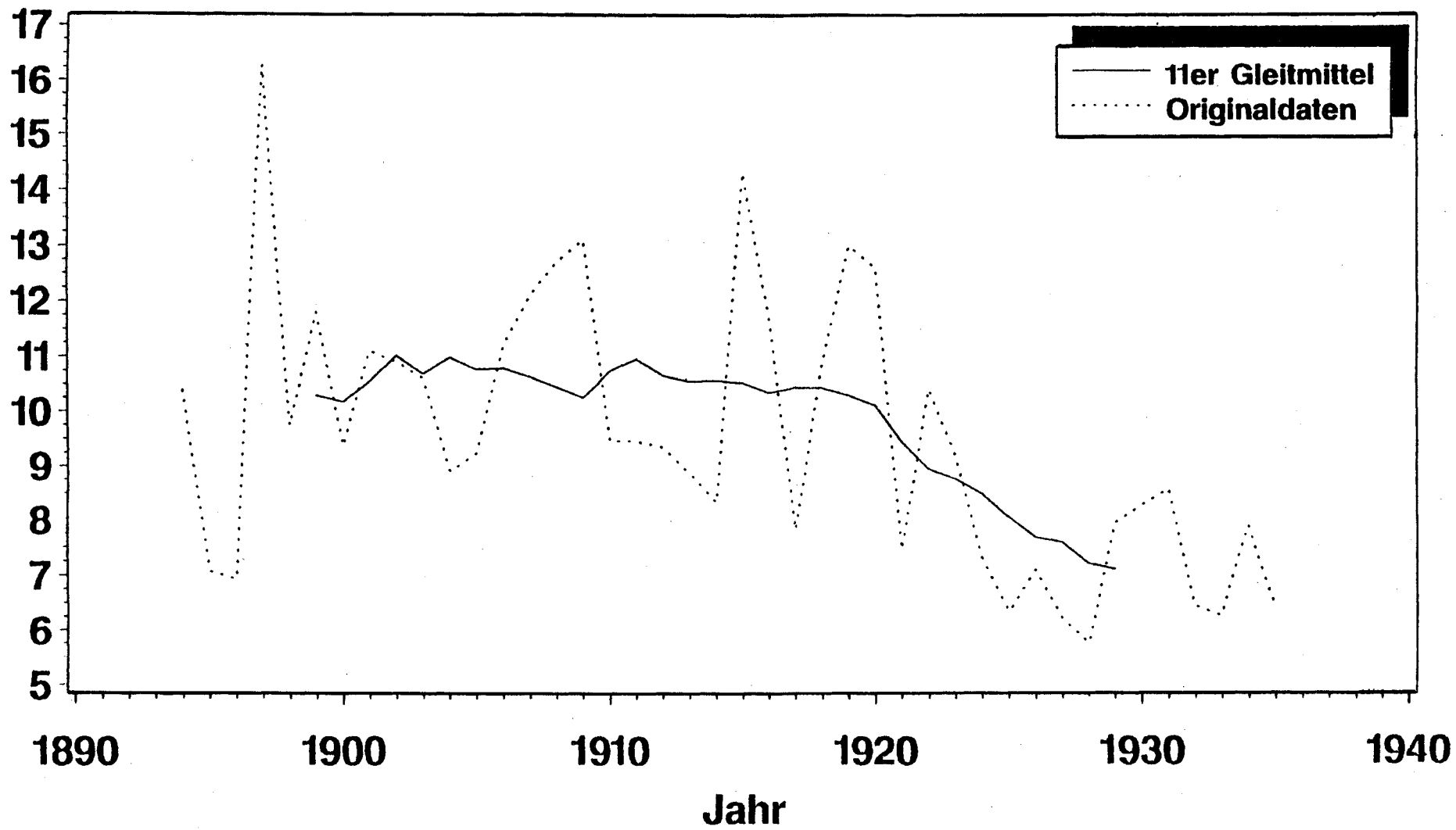
Kategorie 10: Sprache

Prozent



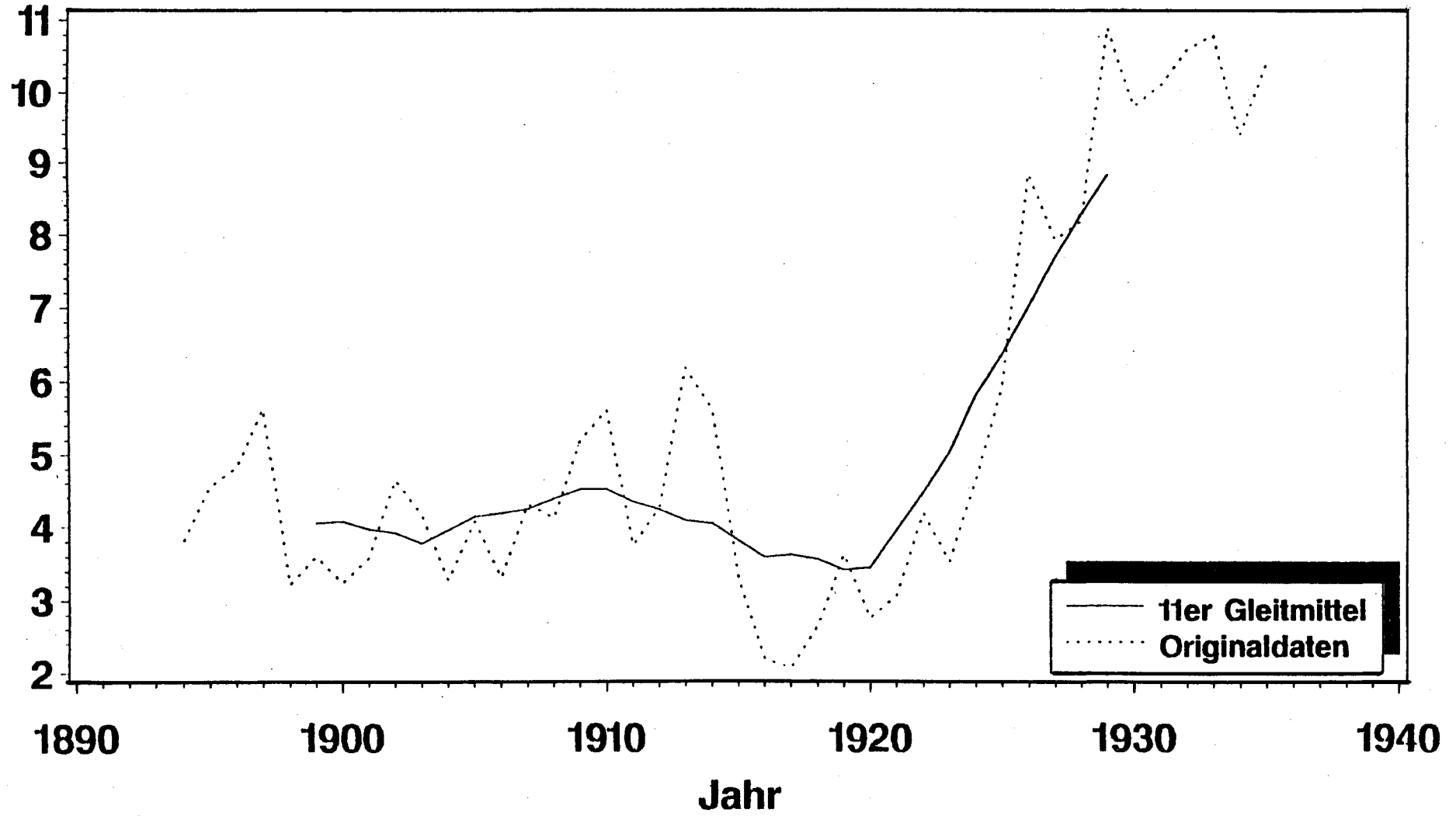
Kategorie 11: Soziologie, Anthropologie und Sozialpsychologie

Prozent



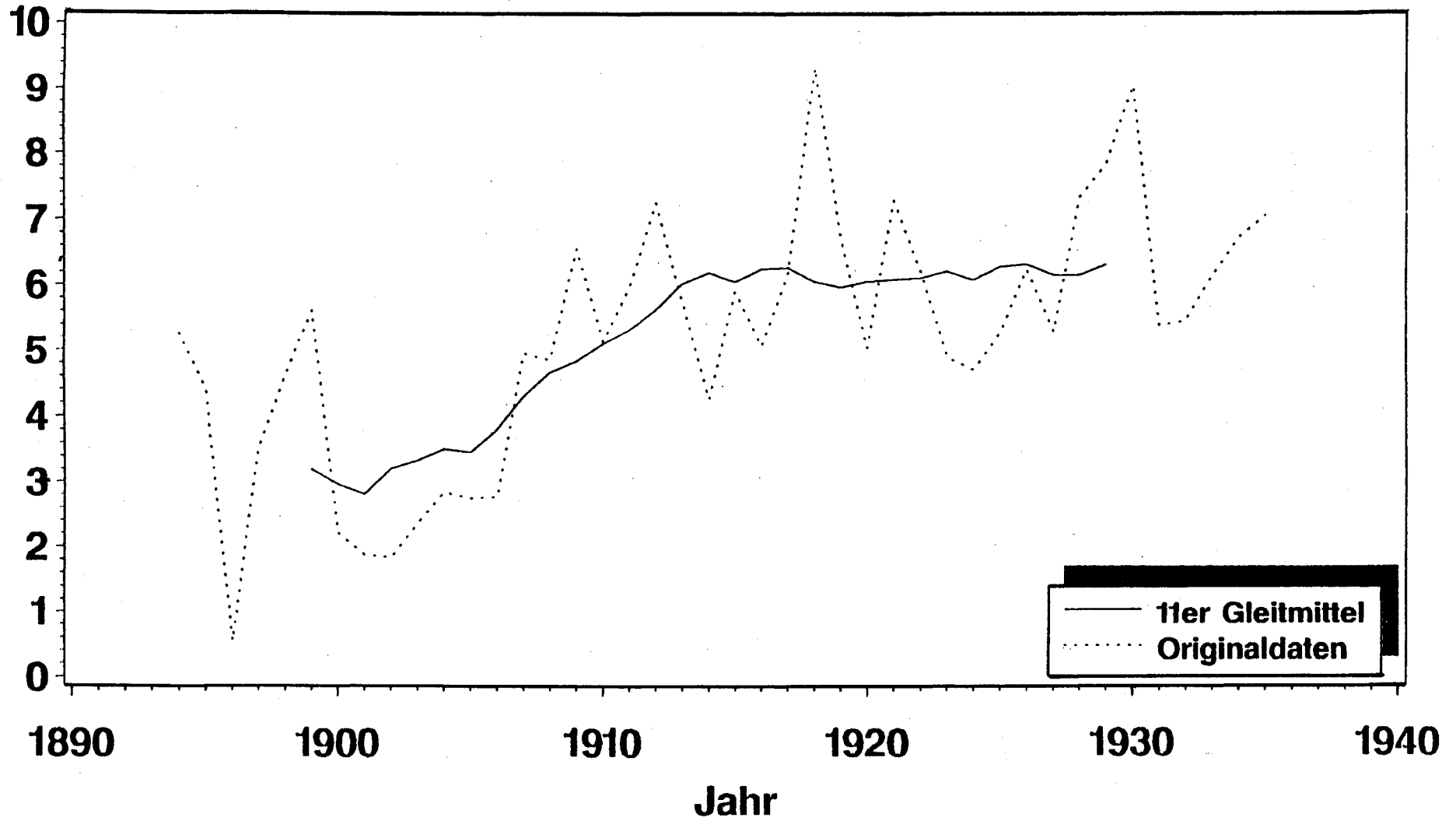
Kategorie 12: Entwicklungs- und Kinderpsychologie

Prozent



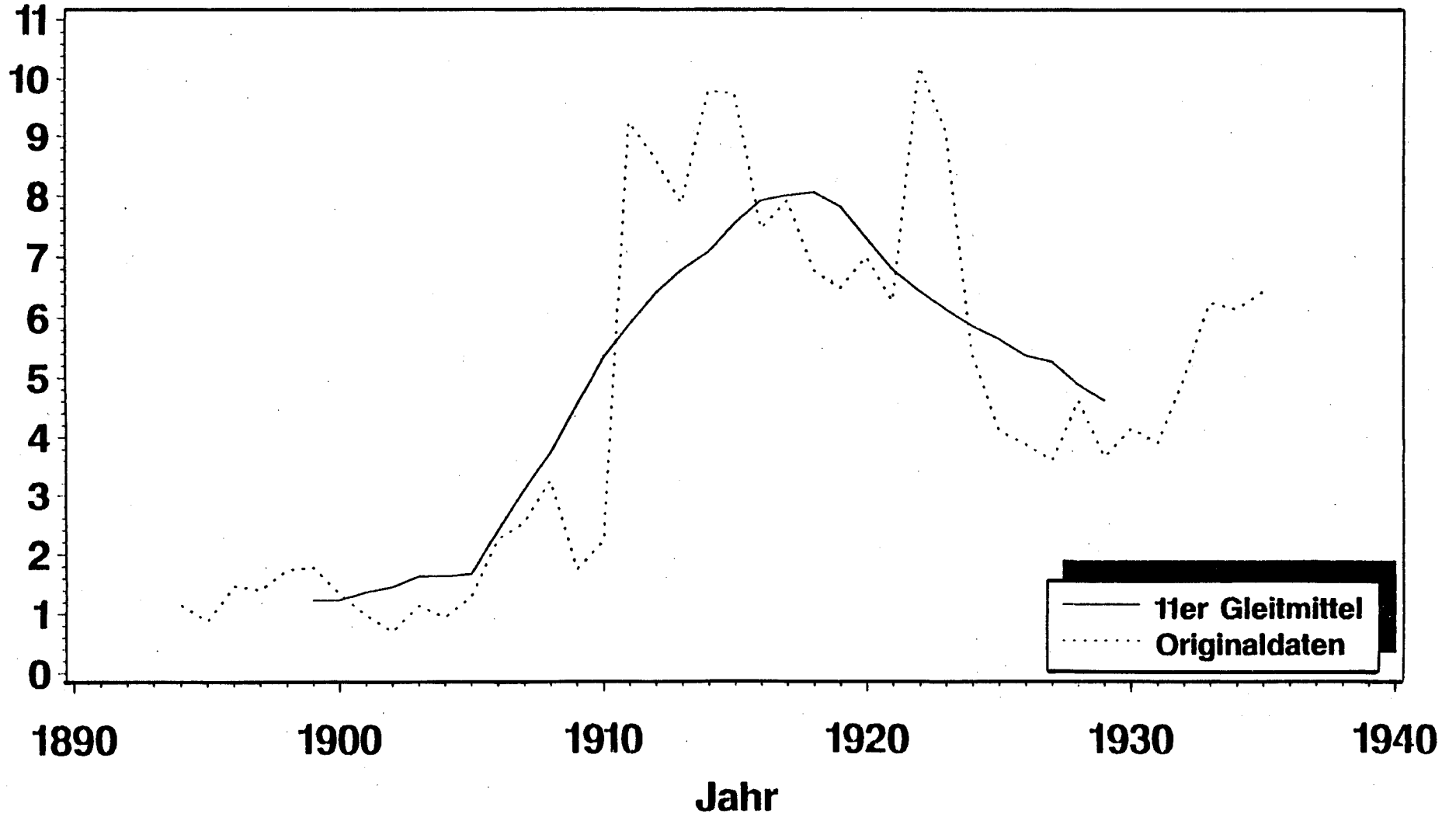
Kategorie 13: Pädagogische Psychologie

Prozent



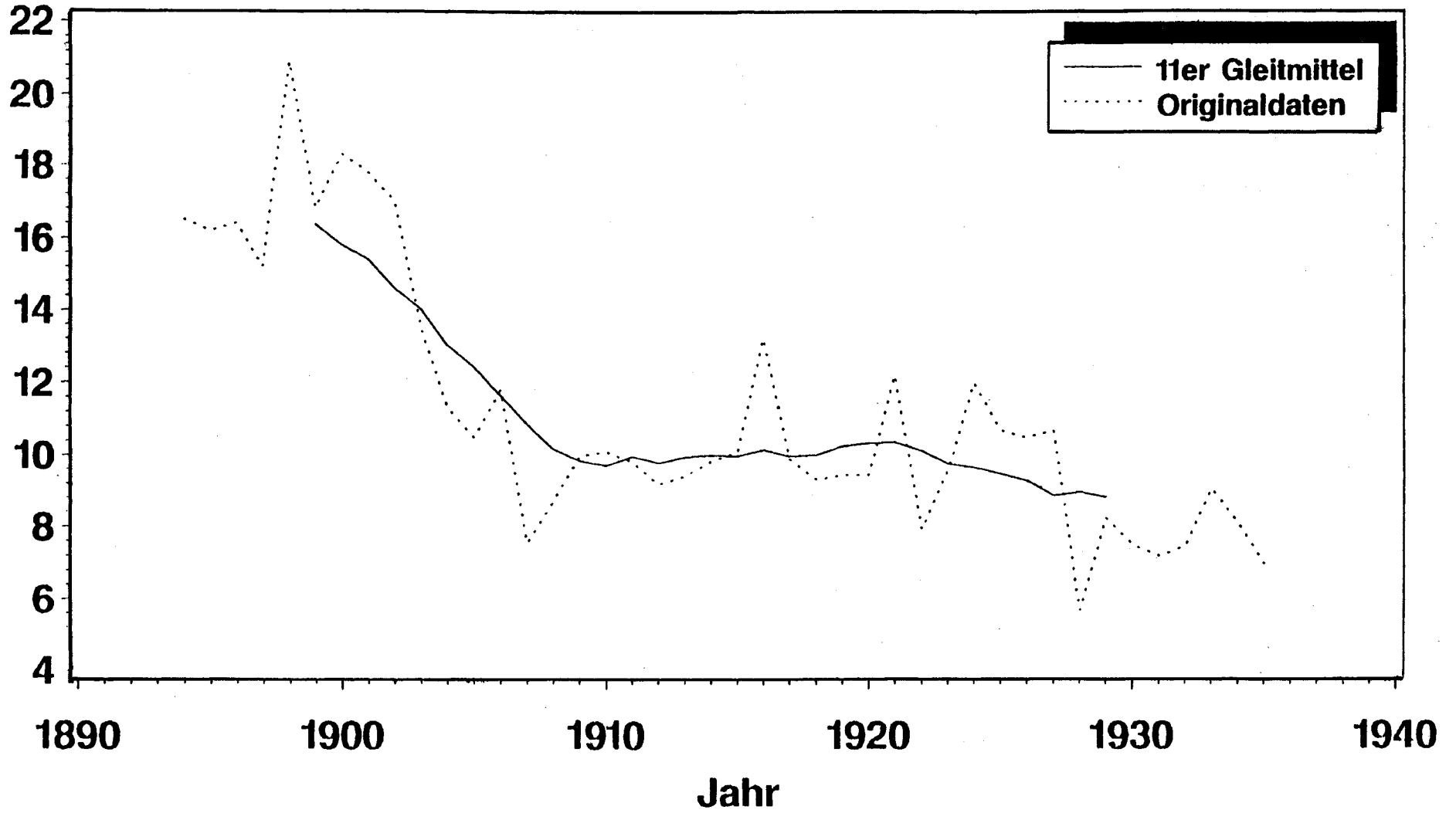
Kategorie 14: Tier- und Pflanzenpsychologie

Prozent



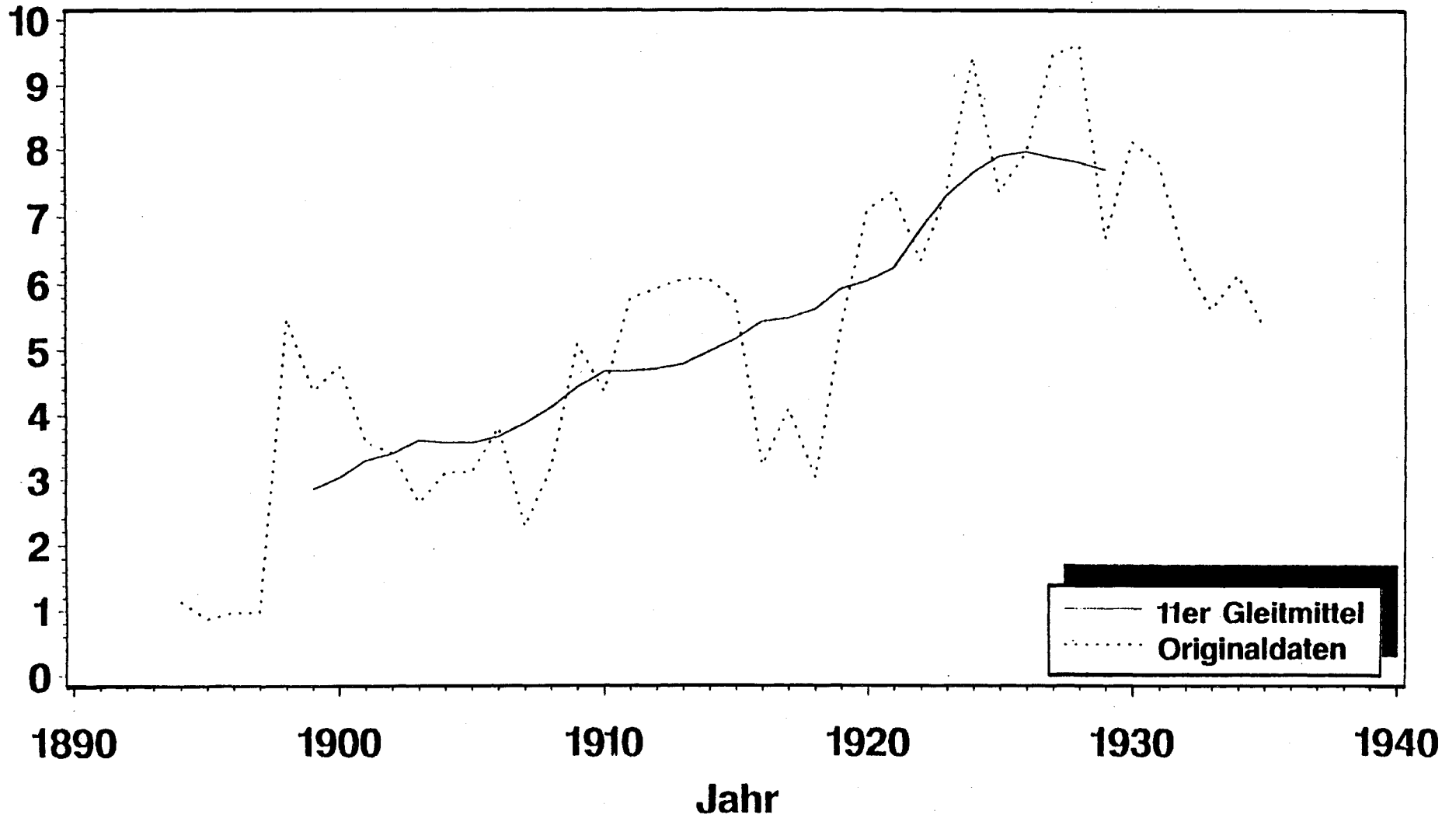
Kategorie 15: Nervensystem

Prozent



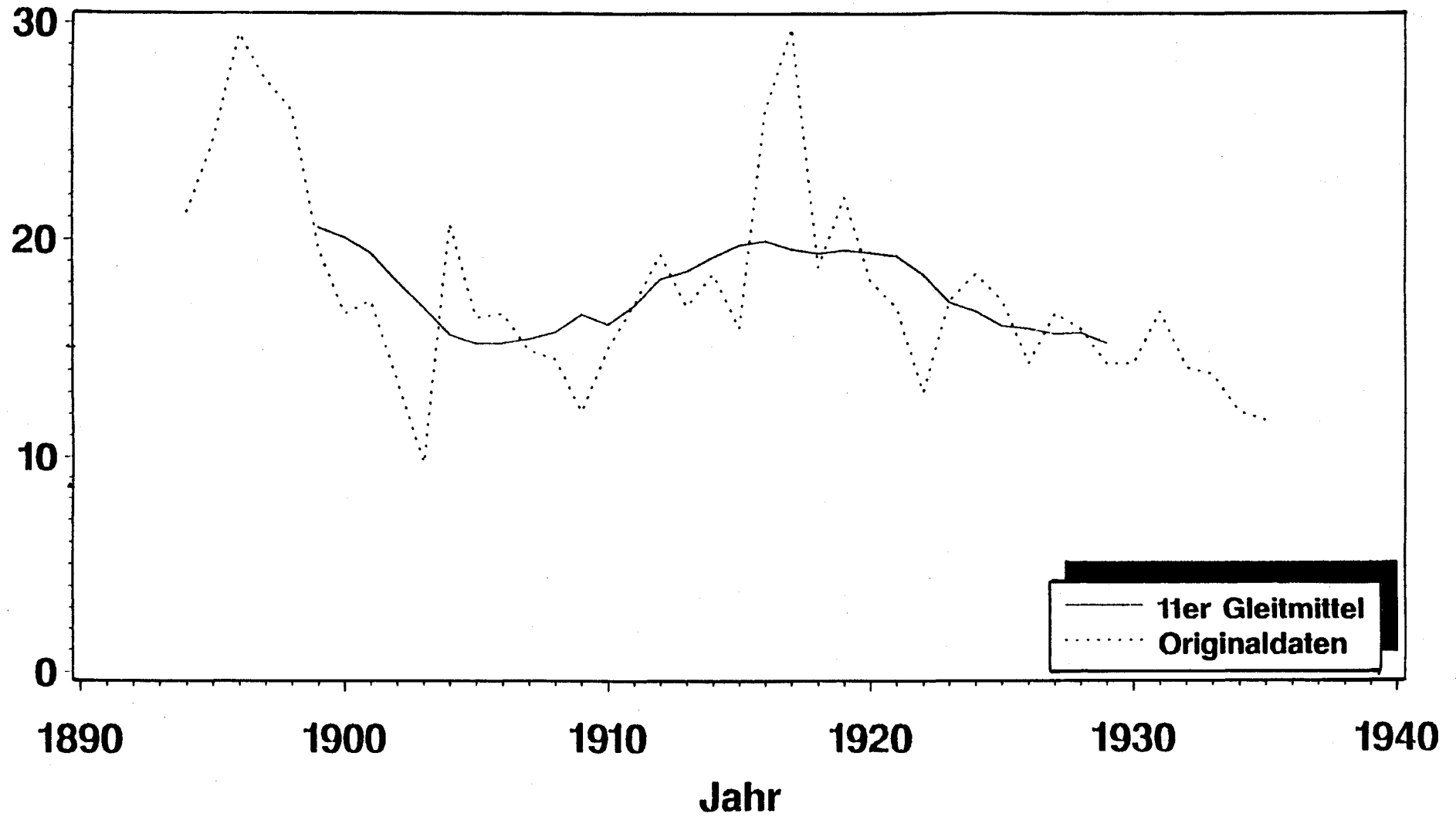
Kategorie 16: Schlaf und Suggestion, einschließlich Hypnose und Psychoanalyse

Prozent



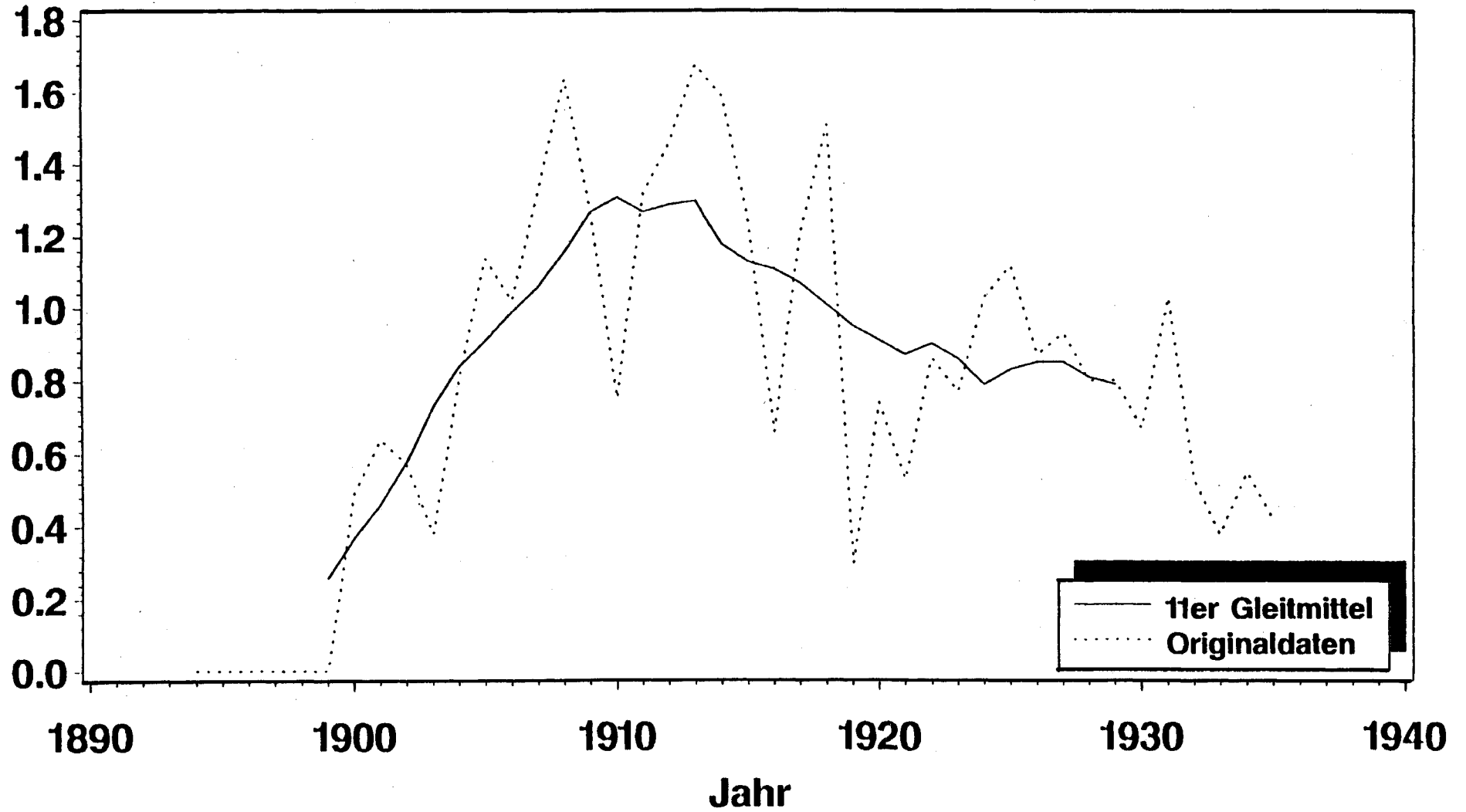
Kategorie 17: Psychopathologie

Prozent



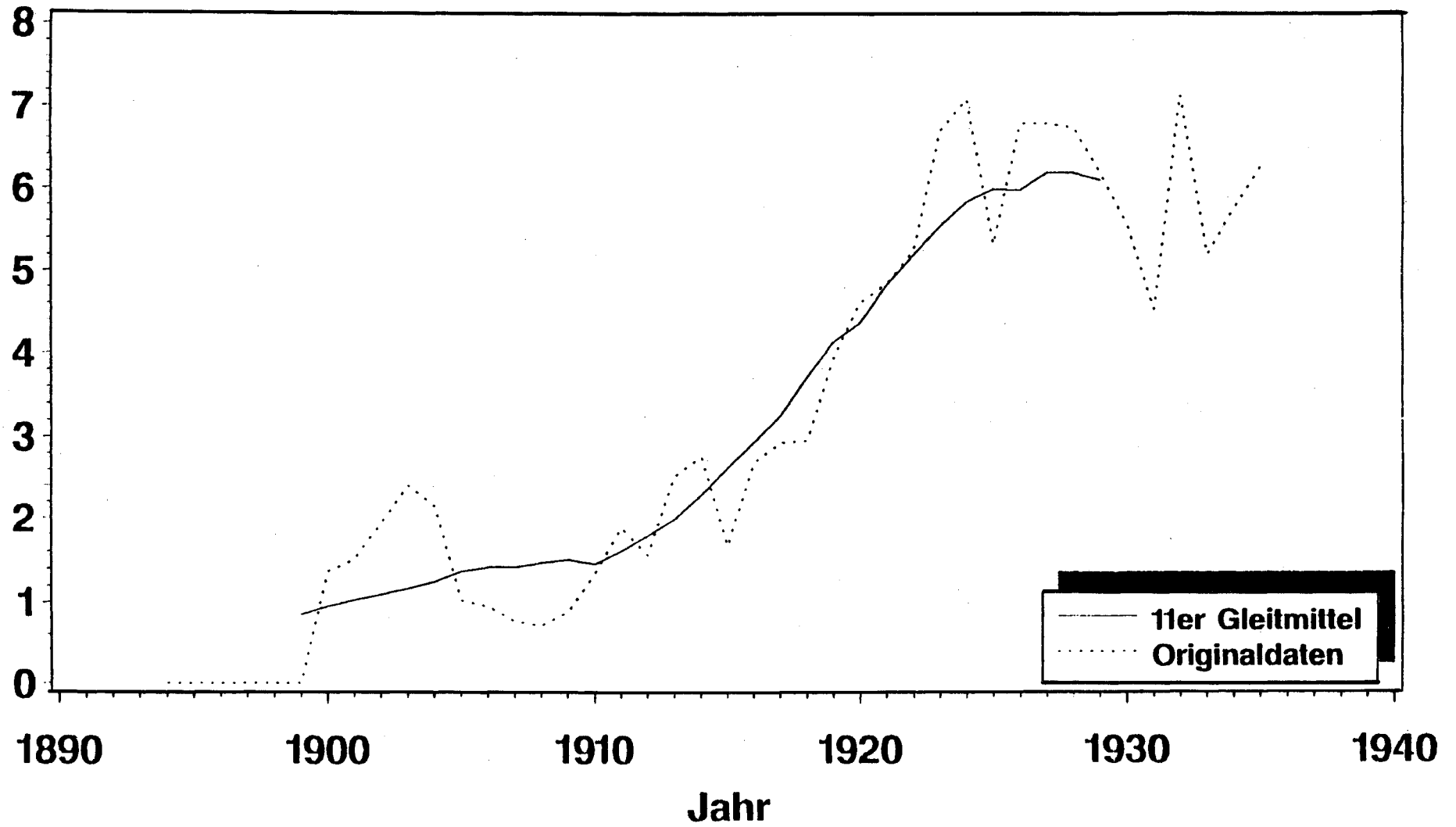
Kategorie 18: Forensische Psychologie

Prozent



Kategorie 19: Angewandte und Arbeitspsychologie

Prozent



I. Reihe STUDIEN UND BERICHTÉ
des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Bände

- 62 Andreas Maercker
Existenzielle Konfrontation.
Eine Untersuchung im Rahmen eines
psychologischen Weisheitsparadigmas.
170 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-045-3 DM 19,-
- 61 Alexandra M. Freund
Die Selbstdefinition alter Menschen.
Inhalt, Struktur und Funktion.
251 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-89404-808-5 DM 17,-
- 60 Klaus Schömann
The Dynamics of Labor Earnings over the Life Course.
A Comparative and Longitudinal Analysis of
Germany and Poland.
188 S. Erschienen 1994.
ISBN 3-89404-807-7 DM 13,-
- 59 Frieder R. Lang
**Die Gestaltung informeller Hilfebeziehungen
im hohen Alter – Die Rolle von Elternschaft
und Kinderlosigkeit.**
Eine empirische Studie zur sozialen Unterstützung
und deren Effekt auf die erlebte soziale Einbindung.
177 S. Erschienen 1994.
ISBN 3-89404-806-9 DM 13,-
- 58 Ralf Th. Krampe
Maintaining Excellence.
Cognitive-Motor Performance in Pianists
Differing in Age and Skill Level.
194 S. Erschienen 1994.
ISBN 3-89404-805-0 DM 14,-
- 57 Ulrich Mayr
**Age-Based Performance Limitations in Figural
Transformations.**
The Effect of Task Complexity and Practice.
172 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-89404-804-2 DM 13,-
- 56 Marc Szydlik
Arbeitseinkommen und Arbeitsstrukturen.
Eine Analyse für die Bundesrepublik Deutschland
und die Deutsche Demokratische Republik.
255 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-89404-803-4 DM 21,-
- 55 Bernd Schellhas
**Die Entwicklung der Ängstlichkeit in Kindheit
und Jugend.**
Befunde einer Längsschnittstudie über die
Bedeutung der Ängstlichkeit für die Entwicklung
der Kognition und des Schulerfolgs.
205 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-89404-802-6 DM 13,-
- 54 Falk Fabich
**Forschungsfeld Schule: Wissenschaftsfreiheit,
Individualisierung und Persönlichkeitsrechte.**
Ein Beitrag zur Geschichte
sozialwissenschaftlicher Forschung.
235 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-89404-801-8 DM 22,-
- 53 Helmut Köhler
**Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der
Bundesrepublik.**
Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von
Bildungschancen.
133 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-89404-800-X DM 10,-
- 52 Ulman Lindenberger
**Aging, Professional Expertise, and Cognitive
Plasticity.**
The Sample Case of Imagery-Based Memory
Functioning in Expert Graphic Designers.
130 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-608-98257-4 DM 11,-
- 51 Volker Hofmann
**Die Entwicklung depressiver Reaktionen in
Kindheit und Jugend.**
Eine entwicklungspsychopathologische Längs-
schnittuntersuchung.
197 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-608-98256-6 DM 14,-
- 50 Georgios Papastefanou (vergriffen)
Familiengründung im Lebensverlauf.
Eine empirische Analyse sozialstruktureller Bedin-
gungen der Familiengründung bei den Kohorten
1929–31, 1939–41 und 1949–51.
185 S. Erschienen 1990.
ISBN 3-608-98255-8 DM 15,-

I. Reihe STUDIEN UND BERICHTE (Fortsetzung)

- 49 Jutta Allmendinger
Career Mobility Dynamics.
A Comparative Analysis of the United States,
Norway, and West Germany.
169 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98254-X DM 13,-
- 48 Doris Sowarka
**Weisheit im Kontext von Person, Situation und
Handlung.**
Eine empirische Untersuchung alltagspsycholo-
gischer Konzepte alter Menschen.
275 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98253-1 DM 20,-
- 47 Ursula M. Staudinger
The Study of Live Review.
An Approach to the Investigation of Intellectual
Development Across the Life Span.
211 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98252-3 DM 19,-
- 46 Detlef Oesterreich
Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern.
115 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98251-5 DM 9,-
- 45 Hans-Peter Füssel
Elternrecht und Schule.
Ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts in der
Schule für Lernbehinderte.
501 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98249-3 DM 22,-
- 44 Diether Hopf
Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder.
Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler.
114 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98248-5 DM 8,-
- 43 Eberhard Schröder
Entwicklungssequenzen konkreter Operationen.
Eine empirische Untersuchung individueller Ent-
wicklungsverläufe der Kognition.
112 S. Erschienen 1986.
ISBN 3-608-98247-7 DM 13,-

II. Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Bände
(nicht über den Buchhandel beziehbar)

- 53 Marianne Müller-Brettel
Frieden und Krieg in der psychologischen Forschung.
Historische Entwicklungen, Theorien und Ergebnisse.
296 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-046-1 DM 32,-
- 52 Harald Uhlendorff
Soziale Integration in den Freundeskreis.
Eltern und ihre Kinder.
130 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-044-5 DM 15,-
- 51 Peter M. Roeder und Bernhard Schmitz
Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium.
Teilstudie I: Schulformwechsel vom Gymnasium in den Klassen 5 bis 10.
Teilstudie II: Der Abgang von der Sekundarstufe I.
159 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-043-7 DM 18,-
- 50 Hannah Brückner
Surveys Don't Lie, People Do?
An Analysis of Data Quality in a Retrospective Life Course Study.
86 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-042-9 DM 7,-
- 49 Todd D. Little, Gabriele Oettingen, and Paul B. Baltes
The Revised Control, Agency, and Means-ends Interview (CAMI).
A Multi-Cultural Validity Assessment Using Mean and Covariance Structures (MACS) Analyses.
97 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-041-0 DM 8,-
- 48 Hannah Brückner und Karl Ulrich Mayer
Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel.
Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1954–1956 und 1959–1961.
Teil I, Teil II, Teil III.
169 S., 224 S., 213 S.
Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-039-9 DM 48,-
- 47 Jochen Fuchs
Die bundesdeutschen UNESCO-Projekt-Schulen und ihre internationalen Kontakte und Aktivitäten.
57 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-038-0 DM 7,-
- 46 Ursula M. Staudinger, Jacqui Smith und Paul B. Baltes
Handbuch zur Erfassung von weisheitsbezogenem Wissen.
89 S. Deutsche Ausgabe DM 10,-
Manual for the Assessment of Wisdom-Related Knowledge.
83 S. Englische Ausgabe
Erschienen 1994.
ISBN 3-87985-037-2 DM 10,-
- 45 Jochen Fuchs
Internationale Kontakte im schulischen Sektor.
Zur Entwicklung und Situation des Schüleraustausches sowie von Schulpartnerschaften in der BRD.
174 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-87985-035-6 DM 19,-
- 44 Erika Brückner
Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel.
Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1919–1921.
Teil I, Teil II, Teil III, Teil IV, Teil V.
235 S., 380 S., 200 S., 230 S., 141 S.
Erschienen 1993.
ISBN 3-87985-033-X DM 84,-
- 43 Ernst-H. Hoff und Hans-Uwe Hohner
Methoden zur Erfassung von Kontrollbewußtsein.
Textteil; Anhang.
99 S. und 178 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-87985-032-1 DM 25,-
- 42 Michael Corsten und Wolfgang Lempert
Moralische Dimensionen der Arbeitssphäre.
Literaturbericht, Fallstudien und Bedingungsanalysen zum betrieblichen und beruflichen Handeln und Lernen.
367 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-87985-031-3 DM 20,-
- 41 Armin Triebel
Zwei Klassen und die Vielfalt des Konsums.
Haushaltsbudgetierung bei abhängig Erwerbstätigen in Deutschland im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts.
Teil I, Teil II.
416 S., 383 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-87985-030-5 DM 48,-

II. Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG (Fortsetzung)

- 40** Hans-Peter Füssel und Achim Leschinsky (Hrsg.)
Reform der Schulverfassung.
 Wieviel Freiheit braucht die Schule?
 Wieviel Freiheit verträgt die Schule?
 117 S. Erschienen 1991.
 ISBN 3-87985-029-1 DM 13,-
- 39** Gundel Schümer
Medieneinsatz im Unterricht.
 Bericht über Ziel, Anlage und Durchführung einer
 Umfrage in allgemeinbildenden Schulen.
 230 S. Erschienen 1991.
 ISBN 3-87985-025-9 DM 24,-
- 38** Clemens Tesch-Römer
Identitätsprojekte und Identitätstransformationen im mittleren Erwachsenenalter.
 312 S. Erschienen 1990.
 ISBN 3-87985-026-7 DM 25,-
- 37** Helmut Köhler
Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs.
 Eine Analyse der Daten für 1975 bis 1978.
 138 S. Erschienen 1990.
 ISBN 3-87985-024-0 DM 10,-
- 36** Wilfried Spang und Wolfgang Lempert
Analyse moralischer Argumentationen.
 Beschreibung eines Auswertungsverfahrens.
 Textteil: Grundlagen, Prozeduren, Evaluation.
 Anhang: Interviewleitfaden, Tonbandtranskript
 und Auswertungsbeispiele.
 102 und 191 S. Erschienen 1989. DM 29,-
- 35** Karl Ulrich Mayer und Erika Brückner
Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung.
 Konzeption, Design und Methodik der Erhebung
 von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge
 1929-1931, 1939-1941, 1949-1951.
 Teil I, Teil II, Teil III.
 261 S., unpaginiert, 175 S.
 Erschienen 1989. DM 39,-
- 34** Christoph Droß und Wolfgang Lempert
Untersuchungen zur Sozialisation in der Arbeit 1977 bis 1988.
 Ein Literaturbericht.
 204 S. Erschienen 1988. DM 12,-
- 32** Friedrich Edding (Hrsg.)
Bildung durch Wissenschaft in neben- und nachberuflichen Studien.
 Tagungsbericht.
 157 S. Erschienen 1988. DM 11,-
- 31** Ellen A. Skinner, Michael Chapman and
 Paul B. Baltes
The Control, Agency, and Means-Ends Beliefs Interview.
 A New Measure of Perceived Control in Children
 (School Domain).
 Ein neues Meßinstrument für Kontrollüberzeugungen
 bei Kindern (Bereich Schule).
 54 S. Erschienen 1988. DM 9,-
- 29** Ulrich Trommer
Aufwendungen für Forschung und Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland 1965 bis 1983.
 Theoretische und empirisch-statistische Probleme.
 321 S. Erschienen 1987. DM 32,-
- 28** Ingeborg Tölke
Ein dynamisches Schätzverfahren für latente Variablen in Zeitreihenanalysen.
 202 S. Erschienen 1986. DM 17,-

Die nicht aufgeführten Bände sind vergriffen,
bzw. nur noch in Restexemplaren erhältlich.

III. Einzelpublikationen

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Titel (nicht über den Buchhandel beziehbar)

Ingo Richter, Peter M. Roeder, Hans-Peter Füssel (Eds.)
Pluralism and Education.
Current World Trends in Policy, Law, and
Administration.
345 S. Berkeley: University of California/USA, 1995.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Bekenntnis und Dienst.
Reden zum 80. Geburtstag von Dietrich Goldschmidt.
96 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1995.
ISBN 3-87985-040-2

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Abschied von Hellmut Becker.
Reden auf der Trauerfeier am 18. Januar 1994.
47 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994.
ISBN 3-87985-036-4

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Bildungsforschung und Bildungspolitik.
Reden zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker.
98 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1993.
ISBN 3-87985-034-8

Wolfgang Schneider and Wolfgang Edelstein (Eds.)
Inventory of European Longitudinal Studies in the Behavioral and Medical Sciences.
A Project Supported by the European Science Foundation.
557 S. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research, and Berlin: Max Planck Institute for Human Development and Education, 1990.
ISBN 3-87985-028-3
DM 58,-

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Entwicklung und Lernen.
Beiträge zum Symposium anlässlich des 60. Geburtstages von Wolfgang Edelstein.
98 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1990.
ISBN 3-87985-023-2

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Normative Voraussetzungen und ethische Implikationen sozialwissenschaftlicher Forschung.
Beiträge zum Symposium anlässlich des 75. Geburtstages von Dietrich Goldschmidt.
108 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1990.
ISBN 3-87985-027-5

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
25 Jahre Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
Festvorträge.
48 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Friedrich Edding
Mein Leben mit der Politik.
126 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Gewerbliche Unternehmen als Bildungsträger.
Beiträge zum Symposium anlässlich des 80. Geburtstages von Friedrich Edding.
126 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Weitere Schriftenreihen aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (nicht über den Buchhandel erhältlich)

- Beiträge aus dem Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation
(bitte Liste der Veröffentlichungen anfordern)
- Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht
(bitte Liste der Veröffentlichungen anfordern)
- Literatur-Informationen aus der Bildungsforschung
(monatliche Neuerwerbungen der Bibliothek; Abonnement DM 60,-/Jahr)

**IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen
(nach dem Erscheinungsjahr geordnet, nur lieferbare Titel;
nur über den Buchhandel zu beziehen)**

Martin Diewald, Karl Ulrich Mayer (Hrsg.)
Zwischenbilanz der Wiedervereinigung.
Strukturwandel und Mobilität im
Transformationsprozess.
352 S. Lerverkusen: Leske+Budrich, 1996.

Johannes Huinink, Karl Ulrich Mayer u.a.
Kollektiv und Eigensinn.
Lebensverläufe in der DDR und danach.
414 S. Berlin: Akademie Verlag, 1995.

Johannes Huinink
Warum noch Familie?
Zur Attraktivität von Partnerschaft und Elternschaft in
unserer Gesellschaft.
385 S. Frankfurt a. M./New York: Campus, 1995.

Heike Trappe
Emanzipation oder Zwang?
Frauen in der DDR zwischen Beruf, Familie und
Sozialpolitik.
242 S. Berlin: Akademie Verlag, 1995.

Heike Solga
Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft?
Klassenlagen und Mobilität zwischen Generationen in
der DDR.
265 S. Berlin: Akademie Verlag, 1995.

Lothar Krappmann und Hans Oswald
Alltag der Schulkinder.
Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und
Sozialbeziehungen.
224 S. Weinheim/München: Juventa, 1995.

Freya Dittmann-Kohli
Das persönliche Sinnsystem.
Ein Vergleich zwischen frühem und spätem
Erwachsenenalter.
402 S. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, 1995.

Hartmut Zeiher und Helga Zeiher
Orte und Zeiten der Kinder.
Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern.
223 S. Weinheim/München: Juventa, 1994.

Christiane Lange-Küttner
Gestalt und Konstruktion.
Die Entwicklung der grafischen Kompetenz beim
Kind.
242 S. Bern/Toronto: Huber, 1994.

Jutta Allmendinger
Lebensverlauf und Sozialpolitik.
Die Ungleichheit von Mann und Frau und ihr
öffentlicher Ertrag.
302 S. Frankfurt a. M./New York: Campus, 1994.

Wolfgang Lauterbach
Berufsverläufe von Frauen.
Erwerbstätigkeit, Unterbrechung und Wiedereintritt.
289 S. Frankfurt a. M./New York: Campus, 1994.

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
**Das Bildungswesen in der Bundesrepublik
Deutschland.**
Strukturen und Entwicklungen im Überblick.
843 S. Reinbek: Rowohlt, 1994 (4., vollständig über-
arbeitete und erweiterte Neuausgabe).

Hellmut Becker und Gerhard Kluchert
Die Bildung der Nation.
Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur
Weimarer Republik.
538 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1993.

Rolf Becker
Staatsexpansion und Karrierechancen.
Berufsverläufe im öffentlichen Dienst und in der
Privatwirtschaft.
303 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1993.

Wolfgang Edelstein und
Siegfried Hoppe-Graff (Hrsg.)
**Die Konstruktion kognitiver Strukturen.
Perspektiven einer konstruktivistischen
Entwicklungspsychologie.**
328 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1993.

Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler
und Gil Noam (Hrsg.)
Moral und Person.
418 S. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1993.

Lothar Lappe
Berufsperspektiven junger Facharbeiter.
Eine qualitative Längsschnittanalyse zum Kernbereich
westdeutscher Industriearbeit.
394 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1993.

Detlef Oesterreich
Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnung.
Der Stellenwert psychischer Faktoren für politische
Einstellungen – eine empirische Untersuchung von
Jugendlichen in Ost und West.
243 S. Weinheim/München: Juventa, 1993.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

Marianne Müller-Brettel

Bibliographie Friedensforschung und Friedenspolitik:

Der Beitrag der Psychologie 1900–1991.
(Deutsch/Englisch)

383 S. München/London/New York/Paris: Saur, 1993.
Paul B. Baltes und Jürgen Mittelstraß (Hrsg.)

Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung.

(= Forschungsberichte der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, 5.)

814 S. Berlin/New York: De Gruyter, 1992.

Matthias Grundmann

Familienstruktur und Lebensverlauf.

Historische und gesellschaftliche Bedingungen individueller Entwicklung.

226 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1992.

Karl Ulrich Mayer (Hrsg.)

Generationsdynamik in der Forschung.

245 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1992.

Erika M. Hoerning

Zwischen den Fronten.

Berliner Grenzgänger und Grenzhändler 1948–1961.
266 S. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 1992.

Ernst-H. Hoff

Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit.

Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster.
238 S. Heidelberg: Asanger Verlag, 1992 (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage).

Erika M. Hoerning

Biographieforschung und Erwachsenenbildung.

223 S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Traditions et transformations.

Le système d'éducation en République fédérale d'Allemagne.

341 S. Paris: Economica, 1991.

Dietrich Goldschmidt

Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität.

Historische Analysen, internationale Vergleiche, globale Perspektiven.

297 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.

Uwe Henning und Achim Leschinsky (Hrsg.)

Enttäuschung und Widerspruch.

Die konservative Position Eduard Sprangers im Nationalsozialismus. Analysen – Texte – Dokumente.

213 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.

Ernst-H. Hoff, Wolfgang Lempert und Lothar Lappe
Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien.

282 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1991.

Karl Ulrich Mayer, Jutta Allmendinger und Johannes Huinink (Hrsg.)

Vom Regen in die Traufe: Frauen zwischen Beruf und Familie.

483 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1991.

Maria von Salisch

Kinderfreundschaften.

Emotionale Kommunikation im Konflikt.

153 S. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe, 1991.

Paul B. Baltes and Margret M. Baltes (Eds.)

Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences.

397 pp. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and Richard M. Lerner (Eds.)

Life-Span Development and Behavior.

368 pp. Vol. 10. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1990.

Achim Leschinsky and Karl Ulrich Mayer (Eds.)

The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe.

211 pp. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Lang 1990.

Karl Ulrich Mayer (Hrsg.)

Lebensverläufe und sozialer Wandel.

467 S. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990.

(= Sonderheft 31 der KZfSS).

Karl Ulrich Mayer and Nancy Brandon Tuma (Eds.)

Event History Analysis in Life Course Research.

320 pp. Madison, Wis.: The University of Wisconsin Press, 1990.

Hans J. Nissen, Peter Damerow und Robert K. Englund
Frühe Schrift und Techniken der Wirtschaftsverwaltung im alten Vorderen Orient.

Informationsspeicherung und -verarbeitung vor 5000 Jahren.

Katalog zur gleichnamigen Ausstellung Berlin-Charlottenburg, Mai–Juli 1990.

222 S. Bad Salzdetfurth: Franzbecker, 1990.
(2. Aufl. 1991).

Peter Alheit und Erika M. Hoerning (Hrsg.)

Biographisches Wissen.

Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung.

284 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1989.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für
Bildungsforschung

Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.

Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler.
Japanische Ausgabe: 348 S. Tokyo: Toshindo
Publishing Co. Ltd., 1989.

Hans-Peter Blossfeld

Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß.

Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der
Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf.
185 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1989.

Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle and
Karl Ulrich Mayer

Event History Analysis.

Statistical Theory and Application in the Social
Sciences.
297 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989.

Erika M. Hoerning und Hans Tietgens (Hrsg.)

Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit.

200 S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1989.

Johannes Huinink

Mehrebenensystem-Modelle in den Sozialwissen- schaften.

292 S. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag,
1989.

Kurt Kreppner and Richard M. Lerner (Eds.)

Family Systems and Life-Span Development.

416 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989.

Bernhard Schmitz

Einführung in die Zeitreihenanalyse.

Modelle, Softwarebeschreibung, Anwendungen.
235 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1989.

Eberhard Schröder

Vom konkreten zum formalen Denken.

Individuelle Entwicklungsverläufe von der Kindheit
zum Jugendalter.
328 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1989.

Michael Wagner

Räumliche Mobilität im Lebensverlauf.

Eine empirische Untersuchung sozialer Bedingungen
der Migration.
226 S. Stuttgart: Enke, 1989.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)

Life-Span Development and Behavior.

338 pp. Vol. 9. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1988.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)

Life-Span Development and Behavior.

337 pp. Vol. 8. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1988.

Lothar Krappmann

Soziologische Dimensionen der Identität.

Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an
Interaktionsprozessen.

231 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 7. Aufl., 1988

(= Standardwerke der Psychologie).

Detlef Oesterreich

Lehrerkooperation und Lehrersozialisation.

159 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1988.

Michael Bochow und Hans Joas

Wissenschaft und Karriere.

Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus.
172 und 37 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1987.

Hans-Uwe Hohner

Kontrollbewußtsein und berufliches Handeln.

Motivationale und identitätsbezogene Funktionen
subjektiver Kontrollkonzepte.

201 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1987.

Bernhard Schmitz

Zeitreihenanalyse in der Psychologie.

Verfahren zur Veränderungsmessung und Prozeß-
diagnostik.

304 S. Weinheim/Basel: Deutscher Studien Verlag/
Beltz, 1987.

Margret M. Baltes and Paul B. Baltes (Eds.)

The Psychology of Control and Aging.

415 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)

Life-Span Development and Behavior.

334 pp. Vol. 7. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986.

Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle und
Karl Ulrich Mayer

Ereignisanalyse.

Statistische Theorie und Anwendung in den
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

290 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1986.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

Axel Funke, Dirk Hartung, Beate Kraus und Reinhard Nuthmann

Karrieren außer der Reihe.

Bildungswege und Berufserfolge von Stipendiaten der gewerkschaftlichen Studienförderung.
256 S. Köln: Bund, 1986.

Ernst-H. Hoff, Lothar Lappe und Wolfgang Lempert (Hrsg.)

Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung.

288 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1986.

Klaus Hüfner, Jens Naumann, Helmut Köhler und Gottfried Pfeffer

Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980.

361 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1986.

Jürgen Staube

Parlamentsvorbehalt und Delegationsbefugnis.

Zur „Wesentlichkeitstheorie“ und zur Reichweite legislativer Regelungskompetenz, insbesondere im Schulrecht.

419 S. Berlin: Duncker & Humblot, 1986.

Hans-Peter Blossfeld

Bildungsexpansion und Berufschancen.

Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik.

191 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1985.

Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingrid Schmidt

Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht.

Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht.
344 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1985.

John R. Nesselroade and Alexander von Eye (Eds.)

Individual Development and Social Change: Explanatory Analysis.

380 pp. New York: Academic Press, 1985.

Michael Jenne

Music, Communication, Ideology.

185 pp. Princeton, N.J.: Birch Tree Group Ltd., 1984.

Gero Lenhardt

Schule und bürokratische Rationalität.

282 S. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984.

Achim Leschinsky und Peter Martin Roeder

Schule im historischen Prozeß.

Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung.

545 S. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein, 1983.

Max Planck Institute for Human Development and Education

Between Elite and Mass Education.

Education in the Federal Republic of Germany.
348 pp. Albany: State University of New York Press, 1983.

Margit Osterloh

Handlungsspielräume und Informationsverarbeitung.

369 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1983.

Knut Nevermann

Der Schulleiter.

Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik.

314 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982.

Gerd Sattler

Englischunterricht im FEAGA-Modell.

Eine empirische Untersuchung über inhaltliche und methodische Differenzierung an Gesamtschulen.

355 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981.

Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingo Richter

Schulaufsicht und Schule.

Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung.

428 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.

Diether Hopf

Mathematikunterricht.

Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums.

251 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.)

Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.

Daten und Analysen.

Bd. 1: Entwicklungen seit 1950.

Bd. 2: Gegenwärtige Probleme.

1404 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.

Dietrich Goldschmidt und Peter Martin Roeder (Hrsg.)

Alternative Schulen?

Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme.

623 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.