

Simon Meisch | Uli Jäger | Thomas Nielebock [Hrsg.]

Erziehung zur Friedensliebe

Annäherungen an ein Ziel aus der
Landesverfassung Baden-Württemberg



Nomos

Ethik in der Nachhaltigkeitsforschung
Ethics of Sustainability Research

herausgegeben von der
Nachwuchsforschungsgruppe „Wissenschaftsethik
der Forschung für Nachhaltige Entwicklung“

vertreten durch Dr. Simon Meisch

International Centre for Ethics in the Sciences
and Humanities, University of Tübingen

Band 4

Simon Meisch | Uli Jäger
Thomas Nielebock [Hrsg.]

Erziehung zur Friedensliebe

Annäherungen an ein Ziel aus der
Landesverfassung Baden-Württemberg



Nomos

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Zukunftskonzepts der Universität Tübingen (Deutsche Forschungsgemeinschaft, ZUK 63).

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8487-4396-4 (Print)

ISBN 978-3-8452-8658-7 (ePDF)

1. Auflage 2018

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2018. Gedruckt in Deutschland. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Vorwort

Simon Meisch, Thomas Nielebock & Uli Jäger

Die Verfassung des Landes Baden-Württemberg nennt Friedensliebe als ein Ziel der Erziehung der Jugend. Worin liegen die Chancen, Möglichkeiten und Grenzen eines solch ambitionierten Erziehungszieles? Die Antworten in diesem Sammelband bieten grundsätzliche Einsichten in die Friedensbildung, die weit über den Landeskontext hinaus interessant und relevant sind.

Der vorliegende Band dokumentiert die Vorträge der Ringvorlesung *Erziehung zur Friedensliebe – Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung*, die im Wintersemester 2016/17 im Studium Generale der Universität Tübingen durchgeführt wurde. Die Reihe wurde von den drei in Tübingen ansässigen Institutionen, der Berghof Foundation (Programm Friedenspädagogik & Globales Lernen), dem Institut für Politikwissenschaft und der DFG-Nachwuchsforschungsgruppe ‚Wissenschaftsethik der Forschung für Nachhaltige Entwicklung‘ (am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften) organisiert. Die Beiträge von Christine Künzli David & Franziska Bertschy (zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung), Ulrich Herrmann (zum Friedensaktivisten Johann von Bloch) und Larissa Berner & Fabian Fleischer (zu den Bildungsplänen 2016 des Landes Baden-Württemberg) ergänzen die ausformulierten Vorträge der Ringvorlesung. Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge. Eine weitgehend einheitliche Formatierung der Texte wurde angestrebt, dennoch wurden auch fachspezifische Eigenheiten berücksichtigt.

Unser Dank gilt insbesondere dem Zukunftskonzept (ZUK 63) der Universität Tübingen für die finanzielle Unterstützung dieses Sammelbandes. Schließlich danken wir Aaron Simchen, Johannes Friesen und insbesondere Jessica Caus für die redaktionelle Bearbeitung der Beiträge sowie Beate Bernstein und Sonja Schmitt vom Nomos Verlag für die geduldige Zusammenarbeit und reibungslose Kooperation.

Inhalt

Einleitung: Erziehung zur Friedensliebe <i>Simon Meisch</i>	11
Der Friedensbegriff in deutschen Landesverfassungen <i>Jessica Caus</i>	31
<i>I. Normative Grundlage</i>	
Friedensliebe: Philosophische Beobachtungen <i>Otfried Höffe</i>	39
Friedenslogik: Grundlagen für eine Erziehung zum Frieden <i>Hanne-Margret Birckenbach</i>	55
Die Erziehung zur Friedensliebe: Das Friedensgebot der Landesverfassung Baden Württemberg <i>Eberhard Stilz</i>	77
<i>II. Von der Kriegsliebe zur Friedensliebe</i>	
Der industrialisierte Krieg: keine Niederlage – kein Sieg <i>Ulrich Herrmann</i>	97
Krieg und Frieden: Militarisierung – Kriegsbegeisterung – Friedensbewegungen vor dem Ersten Weltkrieg im Wilhelminischen Deutschland <i>Ulrich Herrmann</i>	113

Inhalt

„Make Peace not Love!“ – Krieg und Frieden im Spiegel der
Literatur 129

Jürgen Wertheimer

Wie ist die Friedensidee in der Pädagogik ein Erziehungsziel
geworden? 149

Karin Amos

Friedenspolitische Lernprozesse in Deutschland nach 1945 167

Wolfram Wette

III. Zur Umsetzung der Friedensliebe im Bildungssystem

Friedensliebe als Ziel der Lehramtsausbildung: Ethische und
didaktische Perspektiven 187

Uta Müller

Erziehung zur Friedensliebe – Ansätze oder umgesetztes Ziel?
Bestandsaufnahme und Perspektiven der gymnasialen
Bildungspläne 2016 des Landes Baden-Württemberg 207

Larissa Berner & Fabian Fleischer

Verständigung organisieren. Der Beitrag der Sozialen Arbeit zum
sozialen Frieden 265

Rainer Treptow

Bildung als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft? – Die zu
unterscheidenden Facetten von Bildung im Kontext einer
Nachhaltigen Entwicklung 289

Christine Künzli David & Franziska Bertschy

Förderung der Friedensliebe in unfriedlichen Strukturen?
Denkanstöße für eine umfassende friedenspädagogische
Orientierung im Bildungssystem 305

Norbert Frieters-Reermann

IV. Möglichkeiten und Notwendigkeiten

Friedensbildung 2020: Grundzüge für eine zeitgemäße „Erziehung zur Friedensliebe“ an Schulen <i>Uli Jäger</i>	325
Autorinnen und Autoren	345

Einleitung: Erziehung zur Friedensliebe

Simon Meisch

1. Ziel des Sammelbands

Friedensliebe – dieser gar nicht alltägliche, aber dennoch auf den ersten Blick leicht verständliche Begriff taucht mehrfach in Gesetzestexten des Landes Baden-Württemberg an prominenter Stelle auf. Die Landesverfassung fordert in Artikel 12, die Jugend zur Friedensliebe zu erziehen¹; das Landesschulgesetz greift diesen Erziehungs- und Bildungsauftrag in § 1,2 auf.² Auch die neuen Bildungspläne 2016 des Landes Baden-Württemberg stellen die Förderung des Friedens als ein zentrales Erziehungsziel heraus.³ Auf den zweiten Blick ergibt sich aber eine ganze Reihe von Nachfragen an diesen Auftrag, zur Friedensliebe zu erziehen. Was genau ist eigentlich damit gemeint, die Jugend dazu zu erziehen, den Frieden zu lieben? Worin liegen die Chancen, Möglichkeiten und Grenzen eines solch ambitionierten Erziehungszieles? Diese Fragen haben ihren Ursprung in einem landespolitischen Kontext; ihre Antworten sind jedoch über Baden-Württemberg hinaus relevant⁴, weil sie Anlass dazu geben, über die Ziele, Inhalte, Methoden und den gegenwärtigen Stand der Friedensbildung neu

1 „Die Jugend ist in Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen.“ (Verfassung des Landes Baden-Württemberg, Art. 12.).

2 „Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler [...] in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern, [...].“ (SchG § 1,2.).

3 Vgl. die Beiträge von Berner & Fleischer sowie Jäger in diesem Band.

4 In den Verfassungen anderer Bundesländer finden sich ähnliche Imperative. Vgl. dazu die Zusammenstellung von Jessica Caus in diesem Band.

zu reflektieren. Diese Einführung wird die aufgeworfenen Fragen nicht selbst beantworten, sondern durch die Beiträge führen und schlaglichtartig einzelne Aspekte hervorheben, die für die Antworten relevant sein könnten. Sie ist insofern selektiv und will erst gar nicht die Lektüre der einzelnen Beiträge ersetzen, die in ihren inhaltlichen Ausführungen breiter und tiefer sind.

2. Die Auseinandersetzung mit dem Friedensbegriff

Eine Erziehung zur Friedensliebe wird sich zunächst mit dem Begriff des Friedens auseinanderzusetzen haben. Schließlich soll die Jugend dazu erzogen werden, diesen zu lieben. Dieser Ansatz könnte zunächst entmutigen, weil es sich dabei um einen komplexen, kontrovers diskutierten Begriff handelt (Müller 2003; Werkner 2017). Dieser Sammelband entschied sich zunächst für einen ideengeschichtlichen Zugang. Otfried Höffe zeichnet in seinem Beitrag die Entwicklung des Friedensbegriffs von der griechischen Antike bis ins 20. Jahrhundert nach und wirft dabei Fragen auf, die die Friedensforschung nach wie vor beschäftigen. Zunächst wurde deutlich, dass für die längste Zeit der Menschheitsgeschichte Krieg als normal, notwendig oder gottgegeben angesehen wurde. Ihn galt es zu „entnormalisieren“. In diesem argumentativen Unterfangen musste geklärt werden, ob Friede einzig im Jenseits durch göttliche Stiftung oder nicht auch bereits im Diesseits möglich wäre. Im ersten Falle wäre Frieden auf Erden unmöglich oder allenfalls nur eine immer prekär bleibende partielle Annäherung und eine temporäre Verwirklichung des jenseitigen Friedens; im letzteren Falle stellten sich weitere Fragen: Ist Frieden mehr als die Abwesenheit von Krieg? Für wen gilt der Friede? Wer hat Anteil an der Friedensgemeinschaft? Wem gegenüber ist Frieden zu halten? Gilt der Friede für alle – oder nur für Christen? Ist er auch zwischen Christen und Nicht-Christen möglich?⁵ Höffe betont in seinem Beitrag die herausragende Bedeutung von Immanuel Kants *Zum ewigen Frieden* (vgl. auch Höffe 2011 a). Kant ist selbstredend nicht der erste, der sich mit Frieden befasst, ihm gelingt es aber, unterschiedliche, nebeneinander verlaufende ideengeschichtliche Strömungen miteinander zu vereinen und damit den Grund-

5 Karin Amos geht in ihrem Beitrag darauf ein, dass und inwiefern Juden zunächst auch nicht als Teil der Friedensgemeinschaft gedacht waren.

stein für ein Verständnis von Frieden zu legen, das heute noch zugleich relevant ist und herausfordert.⁶ Kant nimmt eine inhaltliche Zuspitzung vor. Unter den vielen möglichen Dimensionen von Frieden (innerer, religiöser, ökologischer, kosmischer oder sozialer Frieden) fokussiert er sich auf den sozialen Frieden und versteht diesen als Rechtssicherheit.⁷ Die entsprechende politische Friedensordnung begründet Kant ohne Bezug auf religiöse Texte und versteht sie als räumlich und zeitlich universal. Zudem umfasst sie laut Höffe (2011 b: 2) auch alle Grundbeziehungen des Politischen, also die Beziehungen zwischen Menschen in einer Rechtsordnung (Staatsrecht), zwischen Einzelstaaten (Völkerrecht) und von einzelnen Menschen zu einem fremden Staat (Weltbürgerrecht)⁸. Zusammenfassend stellt er fest:

Von diesem Friedensbegriff her gelingt es, das Wesentliche der gesamten politischen Philosophie abzuhandeln; Kants Friedensbegriff ist ein zutiefst politischer Begriff. Das gilt umso mehr, als Kant mit guten Gründen die politische Philosophie als Rechts- und Staatsphilosophie versteht. (Höffe 2011 b: 2)

Dieser ideengeschichtliche Zugang erlaubt wichtige erste Einsichten in den Friedensbegriff – auch wenn keine abschließenden Begriffsdefinitionen vorgenommen werden können.⁹ In der Friedensforschung scheint allerdings weitgehend Einigkeit zu bestehen, dass „Frieden mehr ist als kein Krieg“ (Rittberger 1977) – umstritten ist jedoch, worin dieses Mehr besteht (Werkner 2017: 20). Über den Umfang des Friedensbegriffs herrscht

6 Vgl. den Beitrag von Höffe in diesem Band sowie darüber hinaus Höffe 2011 a und 1999.

7 Vgl. auch Stilz in diesem Band. Er sieht im Rechtsstaat und der Gerechtigkeit zwei wesentliche Bestandteile von Friedensliebe.

8 Die Ringvorlesung fand in zeitlicher Nähe zum Ereignis statt, das in der Öffentlichkeit als „Flüchtlingskrise in Europa ab 2015“ (https://de.wikipedia.org/wiki/Flüchtlingskrise_in_Europa_ab_2015) diskutiert wurde. Viele Texte gehen auf diese Ereignisse direkt ein und setzen sich kritisch mit der Beschreibung auseinander, vgl. die Beiträge von Birckenbach; Jäger; Berner & Fleischer; Frieters-Reermann; Amos indirekt auch Höffe und Stilz.

9 Wenn wir Frieden als ein *essentially contested concept* (Gallie 1956; Collier et al. 2006) betrachten, wird einerseits klar, dass wir nie eine abschließende Definition erhalten können. Der Begriff des Friedens enthält neben seinen empirischen Merkmalen auch wertende Urteile. Deren Verständnis wird zwischen Menschen immer umstritten sein. Dies bedeutet keineswegs, dass wir solche Begriffe als beliebig ansehen müssten (Voget-Kleschin & Meisch 2015).

dort jedoch eine lebhaftige Debatte (Werkner 2017; Müller 2003).¹⁰ Auf der einen Seite des Spektrums findet sich das Konzept des negativen Friedens, der Friede als die Abwesenheit von Krieg und militärischer Gewaltanwendung versteht. Dagegen wird der positive Friede als die Abwesenheit von struktureller und kultureller Gewalt verstanden, welche die Menschen daran hindern, ihre Möglichkeiten zu entfalten. Dieses mit dem norwegischen Forscher Johan Galtung verbundene Konzept lenkt den Blick auf strukturelle Faktoren, die Ausbeutung und Repression ermöglichen und legitimieren, und ist stark auf die Idee der Gerechtigkeit ausgerichtet (Galtung 1975: 2007). Gegen dieses weite Verständnis wurden forschungspragmatische und ethische Einwände vorgebracht und vielmehr ein „enger, substanzieller Friedensbegriff“ vorgeschlagen, der zwischen dem Begriff und den Ursachen des Friedens unterscheidet und stärker auf die Vermeidung von und die Bereitschaft zum Krieg fokussiert (Müller 2003). Diese knappe Übersicht kann keine Grundlage dafür bieten, diese drei Zugänge wertend zu diskutieren. Sie besitzt aber eine Relevanz für die Erziehung zur Friedensliebe: Insofern sie sich auf die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses bezieht¹¹ (Wehling 1977), ist sie gehalten, Kontroversen in Wissenschaft und Politik im Unterricht auch kontrovers erscheinen zu lassen. Den Lernenden wird dabei schnell deutlich werden, dass die Liebe

10 Daneben besteht auch eine intensive Diskussion über die Reichweite des Friedens (Werkner 2017: 27ff.). Kant konzipiert ihn im Gegensatz zu vorausgegangenen Ansätzen räumlich und zeitlich universell. Dieser normative Anspruch wird nun nicht dadurch in Frage gestellt, dass wir empirisch beobachten könnten, dass Frieden nicht überall umgesetzt ist. In der Friedensforschung wird aber kontrovers diskutiert, ob wir von einem regionalen Frieden sprechen können oder ob Frieden nur als Weltfrieden zu verstehen ist (Müller 2003: 216) In diesem Sammelband setzt sich Amos kritisch mit partikularen Verständnissen von Frieden auseinander und mahnt transnationale Begriffsverständnisse an.

11 Beim Beutelsbacher Konsens handelt es sich um drei Minimalkriterien für die politische Bildung (vgl. Wehling 1977: 179 f.). Erstens ist es – nach dem Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot – „nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern“. Zweitens muss „[w]as in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, [...] auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“ Und drittens muss „[der] Schüler [...] in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.“

zum Frieden, je nach dem zugrunde gelegten Friedensbegriff, anders sein dürfte.

Die Auseinandersetzung mit dem ‚Frieden‘ kann sich bei ihrer konzeptionellen Arbeit auch fragen, was verwandte Begriffe sind. Höffe weist darauf hin, dass bei Hesiod der Friede die „hilfreiche Kooperation mit Sitte, Recht und einer guten Rechtsordnung“ sucht. Eberhard Stolz betont in seinem Beitrag, dass Friedensliebe in der Landesverfassung eng verbunden ist mit Rechtsstaat, Nächstenliebe und Brüderlichkeit, Toleranz und Gerechtigkeit. Karin Amos bringt die Friedensliebe mit Demokratie, Pluralismus, Vielfalt und Meinungsfreiheit in einen Sinnzusammenhang. Je nach dem zugrunde gelegten Friedensbegriff werden einige dieser Konzepte entweder dem Begriff selbst oder seinen Ursachen zugeordnet. Bei der Erziehung zur Friedensliebe kann es jedoch auch hilfreich sein, eine eindeutige Definition zu vermeiden und vielmehr quasi ‚familienähnliche‘ Begriffe zu identifizieren.

Die Auseinandersetzung mit Kant macht noch auf einen weiteren Aspekt aufmerksam: Wessen Aufgabe ist es, den Frieden zu halten? Für Kant ist es eindeutig eine politische Aufgabe und eine Frage der gerechten politischen Ordnung. Dieser Hinweis auf die strukturellen Bedingungen des Friedens ist für die Erziehung zur Friedensliebe nicht unerheblich. Er mahnt nämlich, Friedensliebe nicht individualistisch auf eine duldsame Friedfertigkeit zu verkürzen, die im schlimmsten Falle lehrt, wie sich die oder der Einzelne in die gegebenen Umstände fügen kann. In diesem Sammelband weisen zahlreiche Beiträge eine solche enge, individualistische Fokussierung zurück.¹² Rainer Treptow führt in seinem Beitrag aus, dass und wie die Erziehung zu einer gewissen Widerständigkeit sogar als eine erzieherische Aufgabe der Sozialen Arbeit verstanden werden kann.

Bei der Friedensliebe geht es daneben auch um die besondere Wertschätzung des Ordnungskonzepts und des Interaktionsmusters Frieden in und zwischen Gesellschaften. Allerdings gilt es zu beachten, dass die Betonung der sozialen Dimension des Friedens umgekehrt auch nicht bedeuten soll, dass die anderen Dimensionen wie der innere, religiöse oder öko-

12 Vgl. die Beiträge von Hanne-Marget Birckenbach; Norbert Frieters-Reermann; Larissa Berner & Fabian Fleischer sowie Christine Künzli David & Franziska Bertschy.

logische Frieden für die Erziehung zur Friedensliebe keine Bedeutung besäßen.¹³

Vor dem Hintergrund von Diskussionen um den ambivalenten Begriff der Sicherheit (Dietz 2012; Floyd & Matthew 2013) grenzt Birckenbach in ihrem Beitrag Frieden davon nachdrücklich ab. Die Perspektive der Sicherheit führe zur Abgrenzung und der Wahrnehmung anderer als einer Bedrohung.¹⁴ Frieden schließe man dagegen mit anderen und er erfordere daher in vielfacher Weise Beziehungsarbeit – und diese Beziehungsarbeit müsse einer Friedenslogik folgen, die Formen des gewaltfreien Konflikt-austrags möglich mache und gesellschaftspolitisch stütze.

Dieser knappe Überblick warf einzelne Schlaglichter auf den Friedensbegriff, die für die Bestimmung dessen, was Lernende lieben lernen sollen, von Bedeutung sind. Deutlich wurde, dass der Begriff des Friedens unterschiedliche Aspekte umfasst. Diese sind die theoretische Beschäftigung mit der Begrifflichkeit, die empirische mit den Ursachen und Folgen von Krieg und Unfrieden sowie die kritische mit ihrem machtskeptischen Blick. Wir können damit Frieden als ein dichtes moralisches Konzept verstehen, das aus deskriptiven wie normativen Aussagen besteht: In diesem Sinne beschreibt und ordnet Frieden nicht nur ein Handlungsfeld, sondern er macht auch Aussagen darüber, wie es gestaltet sein soll (Meisch 2012: 36).

3. *Frieden und Nachhaltige Entwicklung*

Im politischen Diskurs wird immer wieder die Beziehung zwischen Frieden und Nachhaltiger Entwicklung hervorgehoben.¹⁵ Auf globaler Ebene haben dies in den vergangenen Jahrzehnten vor allem die Kirchen und die

13 Die Beiträge von Eberhard Stilz, Norbert Frieters-Reermann oder Christine Künzli David & Franziska Bertschy gehen auf einzelne Aspekte dieser anderen Dimensionen ein.

14 Es sei erwähnt, dass das Konzept der *Human Security* Sicherheit eigentlich in den Dienst des Individuums stellen und als emanzipatorisch verstehen wollte. Konzeptionell weitet es den Friedensbegriff damit hin zum positiven Frieden. Allerdings führt es auch zum Dilemma der humanitären Interventionen, d.h. menschliche Sicherheit als Legitimation für militärische Einsätze heranzuziehen (Dietz 2012).

15 Berner & Fleischer (in diesem Sammelband) untersuchen die Bildungspläne des Landes Baden-Württemberg; auch dort wird der Zusammenhang zwischen den beiden normativen Zielen hergestellt.

Vereinten Nationen (VN) getan. Diese Einleitung kann nur wenige Schlaglichter auf die umfangreichen und kontroversen Diskussionen in den jeweiligen Institutionen werfen. Für die Kirchen sei hier exemplarisch der „Konziliare Prozess“ genannt, bei dem es sich um den gemeinsamen Lernweg christlicher Kirchen zu Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung handelt.¹⁶ Seinen Ausgang nahm dieser Prozess im Jahr 1983 auf der 6. Vollversammlung des Weltkirchenrates in Vancouver (Kanada). Sie war über die weltweite Aufrüstung besorgt und wollte Initiativen für den Frieden anstoßen. Von Anfang an war die Verantwortung des Menschen für den Schutz des globalen Lebensraumes mit angesprochen. Dieser begriffliche Zusammenhang von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung wurde seitdem weiterentwickelt. Im Kontext der deutschsprachigen Friedensforschung spielte die Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft mit ihren Publikationen eine einflussreiche Rolle (vgl. u.a. Picht & Huber 1971; Huber 1998). Die VN wiederum stellten den Zusammenhang zwischen Frieden und Nachhaltiger Entwicklung zuletzt prominent in den 2015 veröffentlichten Nachhaltigkeitszielen (*Sustainable Development Goals, SDG*) her, in die sie Frieden als ein Ziel (SDG 16: Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen) aufnahmen.¹⁷ Im Wesentlichen verstehen sie darunter Rechtsstaatlichkeit und den Zugang zu Justiz. Allerdings bezog sich bereits das Gründungsdokument der modernen Nachhaltigkeitsbewegung, der Brundtland-Bericht (Hauff 1987) auf die Arbeiten der Brandt Kommission für Internationale Entwicklungsfragen (Unabhängige Kommission für Internationale Entwicklungsfragen 1980) und der Palme Kommission für Abrüstung und Gemeinsame Sicherheit (Unabhängige Kommission für Abrüstung und Sicherheit 1982). Jedoch gilt festzustellen: Auch wenn diese beiden globalen Institutionen den Zusammenhang zwischen Frieden und Nachhaltiger Entwicklung herstellen, so ist damit noch nicht gesagt, worin dieser Zusammenhang konzeptionell besteht.

Bei einem engen Verständnis beider Begriffe sind die Gemeinsamkeiten weniger dicht. Wenn wir Nachhaltige Entwicklung einerseits als den

16 Oekumenischer Informationsdienst: *Ergebnisse und neue Initiativen aus dem gemeinsamen Lernweg von Christen und Kirchen für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung, dem konziliaren Prozess*, <http://www.ecunet.de>.

17 Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: *Agenda 2030: 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung*. http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030_agenda/17_ziele/index.html.

Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen der Menschheit ansehen und andererseits allein schon den negativen Friedensbegriff wählen, so rückt der Zusammenhang von Umweltzerstörungen und Krieg in den Fokus (vgl. etwa Müller 2003: 225). Damit befassen sich beispielsweise das Umweltkriegsübereinkommen von 1976¹⁸ (ENMOD-Konvention: Convention on the Prohibition of Military or Any Other Hostile Use of Environmental Modification Techniques), das die Veränderung der Umwelt zum Zwecke der Kriegsführung verbietet, oder die Rio-Erklärung für Umwelt und Entwicklung von 1992 in ihren Grundsätzen 23 bis 26.¹⁹ Auch das internationale Recht befasst sich mit Fragen des Umweltschutzes im Kriegsfall. In den Politik- und Rechtswissenschaften finden wir zahlreiche Arbeiten, die sich mit dem Zusammenhang von verheerenden Umweltzerstörungen, Kriegen und Flucht befassen.²⁰ Wir können allerdings auch ein weites Verständnis beider Begriffe einnehmen. Dann argumentieren wir, dass Frieden mehr ist als die Abwesenheit (des Redens) von Krieg und Nachhaltige Entwicklung mehr als der Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen. Wäre dann nicht dieses Mehr das, was beide Begrifflichkeiten miteinander teilen? Frieden wäre die Abwesenheit von Gewalt und die Anwesenheit von Möglichkeiten, dass sich Menschen verwirklichen können (vgl. Galtung 1975; 2007; Senghaas 2004). Ähnliches ließe sich auch über Nachhaltige Entwicklung sagen. Ihr ginge es nicht allein um den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, sondern auch um die Möglichkeiten, ein gelingendes Leben führen zu können (Meisch 2016). Damit umfasst sie auch die sozialen Voraussetzungen, die Menschen benötigen, um dieses Leben führen zu können. Huber (1998: 181 f.) argumentiert in seiner Bestimmung des Frie-

18 Diese Konvention haben bisher (Stand Ende 2015) 76 Staaten ratifiziert und 16 weitere unterschrieben.

19 „Grundsatz 23: Die Umwelt und die natürlichen Ressourcen der Völker, die in Unterdrückung, unter Fremdherrschaft und unter Besatzung leben, sind zu schützen. Grundsatz 24: Kriegshandlungen haben ihrer Natur nach zerstörerische Auswirkungen auf die nachhaltige Entwicklung. Aus diesem Grund haben die Staaten die völkerrechtlichen Bestimmungen über den Schutz der Umwelt in Zeiten bewaffneter Auseinandersetzungen zu achten und soweit erforderlich zusammen weiterzuentwickeln. Grundsatz 25: Frieden, Entwicklung und Umweltschutz bedingen einander und sind unteilbar. Grundsatz 26: Die Staaten werden alle ihre Streitigkeiten im Umweltbereich friedlich und mit geeigneten Mitteln im Einklang mit der Charta der Vereinten Nationen beilegen.“ (<http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/rio.pdf>).

20 Vgl. etwa die Übersicht in Bodansky 2003 oder Jakobeit & Methmann 2007 a; 2007 b und 2012.

densbegriffs genau in diese Richtung. Er benennt den Abbau von Not, die Vermeidung von Gewalt und die Verminderung von Unfreiheit als Indikatoren, an denen sich friedensförderliche Prozesse feststellen lassen. Den Abbau von Not fasst er als soziale Gerechtigkeit und versteht darunter die Bewahrung der natürlichen und sozialen Voraussetzungen, die für ein menschenwürdiges Leben notwendig sind. In dieser Hinsicht können wir im erweiterten Verständnis von Nachhaltiger Entwicklung die Ausgestaltung des positiven Friedens sehen.

An dieser Stelle sei aber auch auf eine andere fruchtbare konzeptionelle Wechselbeziehung zwischen Frieden und Nachhaltiger Entwicklung hingewiesen. Wir können (und müssen) den positiven Friedensbegriff und seine Auseinandersetzung mit Formen von struktureller und kultureller Gewalt auch als kritische Theorie auf Nachhaltige Entwicklung anwenden. Indem Verständnisse von Nachhaltiger Entwicklung von der Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen für die Menschheit sprechen, nehmen sie einen Fokus auf die Spezies Mensch ein. Prominent finden wir derartige Perspektiven in Diskursen um das Anthropozän oder die Planetaren Grenzen. Soziale Ordnungen, die versprechen, das Überleben der Menschheit zu sichern, haben jedoch nicht notwendigerweise das gute, gelingende Leben aller Menschen im Blick – und schon gar nicht, wenn diese Ordnungen unkritisch mit offenen, globalen Märkten verknüpft werden (Sachs 1999; Leese & Meisch 2015; Lövbrand et al. 2015). Hier hat sich die Nachhaltigkeitsforschung selbstkritisch mit Formen struktureller und kultureller Gewalt auseinanderzusetzen.²¹

4. Friedensliebe

Bisher haben wir uns mit dem Friedensbegriff und seiner Beziehung zum verwandten Konzept der Nachhaltigen Entwicklung auseinandergesetzt. Die Verfassung des Landes Baden-Württemberg spricht jedoch davon, zur *Friedensliebe* zu erziehen. Was könnte nun damit gemeint sein? Ganz sicher ist sie mehr als allein das Wissen um die Bedeutung und die Formen von Frieden; sie muss beispielsweise auch eine emotional-lustvolle Seite

21 In diesem Sammelband machen insbesondere Birckenbach, Frieters-Reermann und Jäger auf das notwendige kritische Potential der Friedensforschung aufmerksam. Künzli David & Bertschy weisen auf das kritische Potenzial der Bildung für Nachhaltige Entwicklung hin.

umfassen.²² Nachfolgend wird Friedensliebe exemplarisch als Wert und Tugend verstanden; daran wird deutlich, dass das jeweilige Verständnis einen Einfluss darauf hat, wie wir Friedensliebe vermitteln wollen.

Friedensliebe als Wert zu verstehen, hätte den Vorteil, dass wir sowohl deren kognitive wie auch emotional-lustvolle Seite abbilden könnten. Werte sind rational und emotional bindend und besitzen zugleich eine aktive und passive Seite. Dies bedeutet zum einen, dass sich Menschen argumentativ über ihre Werte auseinandersetzen können, die aber zugleich ein so wichtiger Teil ihrer Identität sind, dass sie sich auch emotional angesprochen fühlen, wenn diese Werte verletzt werden (rational/emotional). Zum anderen können sich Menschen aktiv zu ihren Werten bekennen, an die sie sich auch gebunden fühlen, so dass sie sich von ihnen ergriffen fühlen und nicht anders zu handeln können glauben (aktiv/passiv) (Joas 1999; 2005; Meisch 2014; Meisch et al. 2012). Die Erziehung zur Friedensliebe wäre an die Wertevermittlung verwiesen. Von dieser wissen wir, dass die Bindung an Werte nicht durch „Predigen“ entsteht, sondern durch eigene und wahrgenommene Erfahrungen anderer (vgl. Steinweg 2008). Joas (1999) unterscheidet zwei solche Erfahrungen: Selbstbildung und Selbsttranszendenz. Das erste meint, dass Wertbindungen „in der Identifikation mit diesen primärsozialisierenden Bezugspersonen“, insbesondere den Eltern, entstehen.²³ In einer späteren Phase müssen sich die Jugendlichen dann zu diesen primärsozialisatorisch angeeigneten Werten reflexiv verhalten. Treptow und Frieters-Reermann führen in ihren Beiträgen aus, wie Erziehung Menschen bei diesem Prozess helfen kann.

Dagegen meint Selbsttranszendenz „einen psychologischen Prozess, in dem ein schon geformtes Selbst die Erfahrung macht, dass es über die Grenzen dieses Selbst hinausgerissen wird“ (Joas 1999). Joas unterscheidet dann unterschiedliche Erfahrungen, „in denen Menschen das Gefühl produzieren, es sei ihnen subjektiv evident, dass etwas Bestimmtes gut ist, und diese Tatsache reißt sie völlig über ihr bisheriges Selbst hinaus“ (Joas 1999). Damit stellt sich der Friedensbildung die Aufgabe, Lernprozesse in

22 Vgl. den Beitrag von Berner & Fleischer in diesem Band.

23 In dieser Hinsicht ist Frieters-Reermann (in diesem Band) zuzustimmen, wenn er argumentiert, dass Friedensbildung als Bildung von Geburt an zu verstehen sein müsste.

Gang zu setzen, die Prozesse der Selbstbildung und Selbsttranszendenz erlauben.²⁴

Uta Müller argumentiert in ihrem Beitrag, dass wir Friedensliebe als Tugend verstehen können. In der Aristotelischen Tradition handelt es sich bei Tugenden um „*Dispositionen* und *Grundhaltungen* von Menschen, die das Handeln in konkreten Situationen bestimmen“. Solche Tugenden lernen sie durch Gewöhnung und durch Übung. Ersteres entspricht im Wesentlichen der Entwicklung, die wir oben als primärsozialisatorisch eingeführt haben. In der Beziehung zu engen Bezugspersonen und in der Nachahmung von (glaubwürdigen) Vorbildern lernen Kinder und Jugendliche, welche Einstellungen in einer bestimmten Situation die richtigen sind. Friedensliebe wäre demnach eine angemessene Haltung.²⁵

Berner & Fleischer entwickeln in ihrem Beitrag explizit ein Verständnis des Begriffs „Friedensliebe“. Sie verstehen darunter sowohl eine „positive, emotional-kognitiv begründete Grundeinstellung (Haltung), welche sich dadurch auszeichnet, dass Frieden (positiv-prozessorientiert) als gut (besser) erachtet wird als dessen Gegensätze/dessen Verneinung“, sondern auch das „aus dieser Haltung resultierende Verhalten“. Friedensliebe bezieht sich also auf die wertschätzende Einstellung zu einem Konzept oder Wert, wie auch auf ein entsprechendes Beziehungshandeln anderen Menschen gegenüber. Berner & Fleischer legen ihrem Verständnis von Friedensliebe ausdrücklich einen positiven Friedensbegriff zugrunde.

In seiner Interpretation der Landesverfassung deutet Stilz Friedensliebe als eine geistige Haltung. Die verfassungsgebende Versammlung habe zudem Friedensliebe nicht als einen alleinstehenden Begriff verstanden, sondern sie in Beziehung zu zwei anderen Werten gesetzt: der christlichen Nächstenliebe und der Brüderlichkeit aller Menschen. Daraus ergebe sich eine Grundhaltung, „jedem Menschen respektvoll und versöhnlich gegenüberzutreten, seine Menschenwürde zu achten und ihm hilfreich zu sein: Sie verlangt nicht Freundschaft, schließt aber Feindschaft aus“.²⁶ Ähnliches fordert Wertheimer mit seinem Rückgriff auf Amos Oz' Diktum „*Make Peace, not Love*“. Auch Stilz sieht in der Landesverfassung ein po-

24 Dabei müsste es sich um jene Lern- und Bildungsprozessen handeln, die Frieters-Reermann (in diesem Band) als systemisch-konstruktivistisch-ermöglichungsdidaktisch nennt.

25 Vgl. auch den Beitrag von Jäger in diesem Band.

26 Vgl. auch den Beitrag von Birckenbach sowie Huber 1998.

sitives Friedensverständnis, als dessen Elemente er Rechtsstaat, Nächstenliebe und Brüderlichkeit, Toleranz und Gerechtigkeit hervorhebt.

5. Der kulturgeschichtliche Kontext

Ohne Zweifel werden die meisten Europäerinnen und Europäer im Jahr 2017 die Liebe zum Frieden für eine erstrebenswerte Einstellung halten und man wird grundsätzlich kaum Widerspruch ernten, dass die Jugend darin gestärkt werden sollte. Diese selbstverständlich erscheinende positive Bewertung selbst muss jedoch als eine junge zivilisatorische Errungenschaft gelten und macht deutlich, welch langen und letztlich erfolgreichen Weg die Friedensbildung und -erziehung zurückgelegt haben.²⁷ Dieser Erfolg darf aber weder als historisch unvermeidlich noch als final gesichert angesehen werden. Selbst nach den Verheerungen des Zweiten Weltkriegs und der Shoah führte der Weg nicht linear und selbstverständlich zur Etablierung einer Kultur des Friedens, sondern diese musste in der längeren politischen Auseinandersetzung erstritten werden. Dies gilt umso mehr, als seit 2016 mit dem Einzug einer rechtsnationalistischen Partei mit letztlich rassistischen Zügen in den Deutschen Bundestag und viele deutsche Landtage zu befürchten ist, dass dieser innenpolitische Erfolg rückgängig gemacht werden soll. Zugleich sind in den vergangenen Jahren Versuche der regierenden Parteien zu beobachten, etwa den Deutschen ihre außenpolitische Verantwortung zu erklären, die anscheinend darin bestehen muss, verstärkt auch auf eine Außenpolitik mit militärischen Mitteln und Kriegsbeteiligung zu setzen. Einstweilen kann man aber beobachten, dass die Befürworter militärischer Optionen noch in der Begründungspflicht sind, was eher dafür sprechen könnte, dass der Krieg und nicht der Friede weiterhin als die Abweichung von der Norm gesehen wird.²⁸

Die Beiträge von Ulrich Herrmann und Jürgen Wertheimer zeigen, dass die Auseinandersetzung mit der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg eine instruktive Kontrasterfahrung bietet, denn vor nur einhundert Jahren galt die gesellschaftliche Wertschätzung vielmehr dem Militär und dem Soldatischen. Um 1900 wurde Krieg nicht allein als die legitime ‚Fortsetzung von Politik mit anderen Mitteln‘ betrachtet, sondern auch als eine geschichtli-

27 Vgl. Wette in diesem Band.

28 Vgl. die Beiträge von Birckenbach, Treptow und Wette in diesem Band. Vgl. auch Jaberg (2012).

che Notwendigkeit verklärt, etwa als der Kampf der Nationen um Vorherrschaft, als Medium zur Reinigung von Völkern und Kulturen oder als Ort männlicher Bewährung. Gerade in Deutschland stellte das Militärische einen wesentlichen Bestandteil des nationalen Selbstbewusstseins dar, das letztlich einen wesentlichen Anteil an zwei verheerenden Weltkriegen hatte. In diesem Weltbild hatten Frieden und Pazifismus nicht nur keinen Platz, sondern sie wurden als staatsfeindlich, defätistisch und schwächlich verunglimpft – wie das Beispiel des Friedensaktivisten Johann von Bloch sehr gut zeigt.²⁹ In einem solchen Kontext wurde die damalige Jugend dazu erzogen, den Krieg zu lieben. Nach wie vor gibt Erich Maria Remarques Roman „Im Westen nichts Neues“ davon ein eindrückliches Zeugnis. Dass dieses Werk heute noch von Relevanz ist, hat zuletzt die Nobelpreisrede von Bob Dylan deutlich gemacht. Darin weist er diesen Roman als Horrorgeschichte aus, die den gesamten entmenschlichenden Irrsinn des Kriegs schonungslos offenlege (Dylan 2017).

Darüber hinaus macht die Auseinandersetzung mit der Literatur- und Philosophiegeschichte sichtbar, dass und wie Gewalterzählungen Kulturen mitkonstituieren und Krieg und Unfrieden als normal, natürlich oder notwendig erscheinen lassen (vgl. auch Dietrich & Müller-Koch 2006). Seit ihren Anfängen kennt die abendländische Literatur identitätsstiftende Narrative über Gewalt und Gewaltexzesse; diese umfassen neben dem Alten Testament³⁰ auch Werke der griechisch-römischen Antike (wie Homers *Ilias*, Aischylos' *Orestie* oder Vergils *Aeneis*), die höfischen Epen des Mittelalters (Hartmann von Aues *Erec*, Gottfried von Straßburgs *Tristan* oder Wolfram von Eschenbachs *Parzival*), William Shakespeares Dramen (wie *Henry V.*, *Richard III.* oder *Othello*) oder Heinrich von Kleists Werke (wie das *Erdbeben in Chili*, *Prinz von Homburg* oder *Michael Kohlhaas*), um eine Auswahl zu nennen. Auch die Philosophiegeschichte kennt Versuche der Legitimation von Krieg, die von Heraklit über Cicero, Thomas von Aquin, Georg Wilhelm Friedrich Hegel bis Carl Schmitt reichen.³¹ Ganz ohne Zweifel wird man der Komplexität und Vielschichtigkeit der meisten dieser literarischen und philosophischen Werke nicht gerecht, wollte man sie unkritisch und historisch blind eindimensional als gewaltlegitimierend lesen. Sie trugen aber mit dazu bei, dass Krieg und Gewalt Teil der westli-

29 Vgl. den Beitrag von Herrmann in diesem Band.

30 Vgl. dazu den Beitrag von Wertheimer in diesem Band.

31 Höffe (in diesem Band) führt aus, dass Denker wie Hegel eine unselige Rolle bei der Legitimierung von Krieg gespielt haben.

chen Kultur wurden und immer auch eine legitime Handlungsmöglichkeit darstellten.³² Diese kulturellen Bilder hatten daher ihren Anteil daran, die Bedingungen der Möglichkeit einer Friedensbildung und -erziehung mit zu beeinflussen, allein schon deswegen, weil sie den Blick auf deren zentralen Gegenstand, den Frieden, zumindest (wertend) mitprägen. Beide müssen sich demnach auch mit ihrem soziokulturellen Kontext auseinandersetzen.

6. Erziehung zur Friedensliebe

Frieden und Friedensliebe wurden bisher als erstrebenswerte gesellschaftliche Ziele ausgewiesen. Dies eingestanden kann dennoch die Frage gestellt werden, ob der liberale Staat überhaupt Erziehungsziele vorschreiben darf. Stilz bejaht dies. Staaten seien keine Werteneutren, sondern sie haben sich in ihren Verfassungen Staatsziele gesetzt, die über die bloße Gewährleistung von Sicherheit und Ordnung hinausgehen. Diese Ziele beziehen sich darauf, wie Menschen in der freiheitlichen Gesellschaft zusammenleben wollen. Erziehungsziele wiederum dürfen diesen Staatszielen nicht widersprechen. Darüber hinaus tragen sie dazu bei, die in der Verfassung verrechtlichten Werte in und durch Bildung zu verwirklichen.

Inwiefern kann das Bildungssystem aber mit Erziehungsaufträgen umgehen, die aus der Politik und Zivilgesellschaft vorgebracht werden? Die Schaffung einer friedlicheren Welt ist zweifellos ein hehres Ziel. Bildung kann ganz sicher dazu beitragen, jedoch nicht allein. Mit Blick auf die verwandte Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) warnen Künzli David & Bertschy in ihrem Beitrag, dass das Bildungssystem nicht die „Reparaturwerkstatt der Gesellschaft“ sein kann:

Es ist [...] nicht das Anliegen einer BNE, eine gesellschaftliche Krise zu überwinden oder ein gesellschaftliches Problem zu lösen, indem Forderungen an pädagogische Institutionen oder an Schülerinnen und Schüler gestellt werden. BNE sieht für Kinder und Jugendliche eine offene, unabsehbare Zukunft vor, zu deren Gestaltung sie befähigt werden sollen [...].

Ähnlich argumentieren auch Jäger und Frieters-Reermann in ihren Beiträgen hinsichtlich der Friedensbildung.

32 Vgl. hier die Auseinandersetzung der Friedensforschung mit kulturellen bzw. symbolischen Formen von Gewalt, insbesondere Galtung 2007 und Saner 1982.

Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, was die Erziehung zur Friedensliebe ausmacht.³³ Sie geht erstens über die Vermittlung von Inhalten hinaus und versucht, den Lernenden Erfahrungen zu ermöglichen. Nach Frieters-Reermann (in diesem Band) wird „[mit] einer systemisch-konstruktivistisch begründeten Friedenspädagogik [...] gerade nicht eindeutig konfliktbezogenes Wissen erzeugt, sondern [es, SM] werden vielfältige Prozesse des Wissensaufbaus, der Bewusstseinsbildung und der Kompetenzentwicklung bei den lernenden Systemen ermöglicht.“ Die Erziehung zur Friedensliebe kann sich zweitens (in Anlehnung an Frieters-Reermann) auf drei friedenspädagogische Grundperspektiven beziehen: „Friedenspädagogik als Bildung *über, für* und *durch* Frieden“. Entsprechend stellen sich die Fragen nach den Inhalten, den Kompetenzen und den Rahmenbedingungen von friedenspädagogischen Lernprozessen.³⁴ Die Friedensbildung wie BNE besitzt drittens eine politische Aufgabe, denn beide betreiben insofern politische Bildung, indem sie die Lernenden befähigen wollen, ihre eigenen Gesellschaften als veränderbar wahrzunehmen und sie auch verändern zu können.³⁵

Die oben erwähnte friedenspädagogische Grundperspektive „Bildung durch Frieden“ wirft den Blick auf die Rahmenbedingungen der Erziehung für Friedensliebe. Neben der Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen spielt in hohem Maße auch der Kontext des Lernens eine entscheidende

-
- 33 Jäger unterscheidet in seinem Beitrag zwischen Friedenspädagogik („die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen gestützte systematische Entwicklung, Erprobung und Implementierung von Konzeptionen, Modellprojekten, Lernarrangements und –medien“) und Friedenserziehung (die eher „praktischen und alltagsbezogenen Maßnahmen von Eltern oder von im erzieherischen Bereich tätigem Fachpersonal“). Dagegen sei der Begriff der Friedensbildung noch recht neu: „Das Konzept der Friedensbildung knüpft an die langjährige Geschichte und die Erfahrungen der Friedenspädagogik und der Friedenserziehung an und will sowohl theoretische wie praktische Aspekte berücksichtigen.“ Der Fokus der Friedensbildung liegt eher auf dem Lernort Schule und betont den „angestrebte[n] partizipative[n] und dialogorientierte[n] Charakter von Lernprozessen“. In dieser Einleitung war pauschal von Friedensbildung die Rede; sie ist sich bewusst, dass eine detailliertere Besprechung aller drei Konzepte ihren Rahmen gesprengt hätte. Es sei auf die Beiträge von Jäger und Frieters-Reermann in diesem Band verwiesen.
- 34 Einzelne dieser Fragen werden insbesondere durch die Texte von Frieters-Reermann; Jäger; Birckenbach; Müller und Berner & Fleischer sowie für die BNE von Künzli David & Bertschy beantwortet.
- 35 Vgl. insbesondere die Beiträge von Frieters-Reermann; Jäger; Birckenbach und Künzli David & Bertschy sowie auch Erben & de Haan 2014; de Haan 2004.

Rolle für das Erlernen und Erfahren von Frieden. Frieters-Reermann stellt in seinem Beitrag daher die provokante Frage, ob Friedensliebe in unfriedlichen Strukturen überhaupt gefördert werden kann. Jäger beschäftigt sich in seinem Beitrag mit den systemischen Bedingungen an Schulen, sodass dort Bildung durch Frieden möglich wird. Beide blicken insbesondere auf den schulischen Lernort. Grundsätzlich wäre diese Frage auch hinsichtlich von Hochschulen zu stellen. Mit Blick auf die Soziale Arbeit führt Trepow detailliert aus, wie das Organisieren von Verständigung selbst in Kontexten stattfindet (oder vielleicht sogar stattfinden muss), die Bildung durch Frieden ermöglichen.

Auch wenn Schulen im Fokus der Erziehung zu Friedensliebe zu stehen scheinen, so hat dies dennoch Konsequenzen für die Hochschulen, die schließlich die künftigen Lehrerinnen und Lehrer ausbilden: Wie werden diese ausgebildet? Wo haben sie im Rahmen ihrer Ausbildung den Raum, friedenspädagogische Erfahrungen zu machen? Welche institutionelle Verantwortung fällt den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zu? Müller weist in ihrem Beitrag auf die Ethikkurse als Orte hin, an denen sich die künftigen Lehrerinnen und Lehrer mit der Friedensliebe auseinandersetzen können.³⁶ Aus der Studie von Berner & Fleischer wird ersichtlich, wie wichtig die Lehrerbildung ist. Am Beispiel der Bildungspläne 2016 für die Gymnasien in Baden-Württemberg zeigen sie, dass fachabhängig durchaus Möglichkeiten für eine Erziehung zur Friedensliebe bestehen, dass es aber in hohem Maße vom Lehrpersonal abhängig, diese Spielräume zu erkennen und zu nutzen. Dafür werden Lehrerinnen und Lehrer an den Universitäten nicht vorbereitet und hier besteht in der Tat noch ein großer Handlungsbedarf.

7. Ausblick

Der Sammelband schließt mit einem konzeptionellen Beitrag von Uli Jäger, in dem er Grundzüge für eine zeitgemäße „Erziehung zur Friedensliebe“ an Schulen entwirft. Eine zentrale Einsicht dürfte sein, dass eine Infrastruktur geschaffen werden muss, die unterschiedliche Akteure aus Wis-

36 Erste Versuche in diese Richtung haben Simon Meisch und Thomas Nielebock mit ihren Seminaren „Der Auftrag zur Friedensliebe: Herausforderungen für Universitäten und Schulen“ 2013, 2015 und 2016/17 an der Universität Tübingen unternommen.

senschaft und Bildungspraxis, staatlichen und nichtstaatlichen Institutionen und dem formalen Bildungssystem und außerschulischen Bildungsangeboten miteinander vernetzt, wechselseitige Lernprozesse auch mit anderen Bildungskonzepten wie BNE ermöglicht und finanzielle Ressourcen zur Verfügung stellt. Für das Land Baden-Württemberg (und sicher auch für die anderen Bundesländer) gibt es noch einiges zu tun, um seinem in der Verfassung aufgeführten Erziehungsziel gerecht zu werden. Einige der Herausforderungen, die sich dabei stellen, hat dieser Sammelband herausgestellt. Die gefundenen Antworten sind aber nicht alleine für die Baden-Württembergerinnen und Baden-Württemberger relevant.

8. Literatur

- Bodansky, Daniel (2003): *Legal Regulation of the Effects of Military Activity on the Environment*. Berlin: Schmidt.
- Collier, David; Hidalgo, Fernando Daniel & Maciuceanu, Andra Olivia (2006): Essentially Contested Concepts – Debates and Applications. In: *Journal of Political Ideologies* 11(3), S. 211–246.
- De Haan, Gerhard (2004): Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: *APuZ* 7-8/2004, S. 39-46.
- Dietrich, Julia & Müller-Koch, Uta (Hg.) (2006): *Ethik und Ästhetik der Gewalt*. Paderborn: mentis.
- Dietz, Thomas (2012): Die Erweiterung des Sicherheitsbegriffs – normative Dilemmata zwischen Emanzipation und Militarisierung. In: Nielebock, Thomas; Meisch, Simon & Harms, Volker (Hg.): *Zivilklauseln für Forschung, Lehre und Studium*. Baden-Baden: Nomos, S. 271-288.
- Dylan, Bob (2017): *Nobel Lecture*. Online: https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2016/dylan-lecture.html (21.7.2017).
- Erben, Friedrun & de Haan, Gerhard (2014): Nachhaltigkeit und politische Bildung. In: *APuZ* 31–32/2014, S. 21-27.
- Floyd, Rita & Matthew, Richard (2013): *Environmental Security. Approaches and Issues*. London u.a.: Routledge.
- Gallie, Walter Bryce (1956): Essentially Contested Concepts. In: *Proceedings of the Aristotelian Society* 56, S. 167-198.
- Galtung, Johan (1975): *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Galtung, Johan (2007): *Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur*. Münster: agenda.
- Hauff, Volker (Hg.) (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp.

- Höffe, Otfried (Hg.) (2011 a): *Immanuel Kant: Zum ewigen Frieden*. 3., bearbeitete Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- Höffe, Otfried (2011 b): Einleitung: Der Friede – ein vernachlässigtes Ideal. In: Höffe, Otfried (Hg.): *Immanuel Kant: Zum ewigen Frieden*. 3., bearbeitete Auflage. Berlin: Akademie Verlag, S. 1-18.
- Höffe, Otfried (1999): *Demokratie im Zeitalter der Globalisierung*. München: Beck.
- Huber, Wolfgang (1998): Artikel „Frieden“. In: Grupe, Ommo & Mieth, Dietmar (Hg.): *Lexikon der Ethik im Sport*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, S. 180-184.
- Jaberg, Sabine (2012): Auslandseinsätze der Bundeswehr: Jenseits der grundgesetzlichen Friedensnorm? In: Nielebock, Thomas; Meisch, Simon & Harms, Volker (Hg.): *Zivilklauseln für Forschung, Lehre und Studium*. Baden-Baden: Nomos, S. 177-221.
- Jakobeit, Cord & Methmann, Chris (2007 a): *Klimaflüchtlinge: Die verleugnete Katastrophe*. Hamburg: Greenpeace.
- Jakobeit, Cord & Methmann, Chris (2007 b): Umweltmigration oder Klimafucht? In: *Vorgänge* 46(3), S. 62-70.
- Jakobeit, Cord & Methmann, Chris (2012): ‘Climate Refugees’ as Dawning Catastrophe? A Critique of the Dominant Quest for Numbers. In: Scheffran, Jürgen et al. (Hg.): *Climate Change, Human Security and Violent Conflict: Challenges for Societal Stability*. Heidelberg: Springer, pp. 301-314.
- Joas, Hans (1999): *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Joas, Hans (2005): Die kulturellen Werte Europas. Eine Einleitung. In: Joas, Hans & Wiegandt, Klaus (Hg.): *Die kulturellen Werte Europas*. Frankfurt/Main: Fischer, S. 11-39.
- Leese, Matthias & Meisch, Simon (2015): Securitising sustainability? Questioning the ‘water, energy and food-security nexus’. In: *Water Alternatives* 8(1), S. 584-598.
- Lövbrand, Eva et al. (2015): Who speaks for the future of Earth? How critical social science can extend the conversation on the Anthropocene. In: *Global Environmental Change* 32, S. 211-218.
- Meisch, Simon (2012): Verantwortung für den Frieden: Welche Fragen stellen sich Hochschulen bei der Umsetzung von Zivilklauseln? In: Nielebock, Thomas; Meisch, Simon & Harms, Volker (Hg.): *Zivilklauseln für Forschung, Lehre und Studium*. Baden-Baden: Nomos, S. 23-52.
- Müller, Harald (2003): Begriff, Theorien und Praxis des Friedens. In: Hellmann, Gunther; Wolf, Klaus Dieter & Zürn, Wolf (Hg.): *Die neuen Internationalen Beziehungen. Forschungsstand und Perspektiven in Deutschland*. Baden-Baden: Nomos, S. 209-250.
- Nielebock, Thomas; Meisch, Simon & Harms, Volker (Hg.) (2012): *Zivilklauseln für Forschung, Lehre und Studium*. Baden-Baden: Nomos.
- Rittberger, Volker (1977): „Frieden ist mehr als kein Krieg“: Gewaltpolitik als Problem der Friedensforschung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 20, S. 19-39.
- Sachs, Wolfgang (1999): *Planet Dialectics: Explorations in Environment and Development*. London & New York: Zed Books.

- Saner, Hans (1982): Personale, strukturelle und symbolische Gewalt. In: Saner, Hans (Hg.): *Hoffnung und Gewalt. Zur Ferne des Friedens*. Basel: Lenos, S. 73-95.
- Senghaas, Dieter (2004): *Zum irdischen Frieden. Erkenntnisse und Vermutungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Steinweg, Reiner (2008): Gewalt und Gewaltfreiheit in der Friedenspädagogik. In: Grasse, Renate; Gruber, Bettina & Gugel, Günther (Hg.): *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 99-122.
- Unabhängige Kommission für Abrüstung und Sicherheit (1982): Der Palme-Bericht. Bericht der Unabhängigen Kommission für Abrüstung und Sicherheit 'Common Security'. Berlin: Severin und Siedler.
- Unabhängige Kommission für Internationale Entwicklungsfragen (Nord-Süd-Kommission) (1980): *Das Überleben sichern. Gemeinsame Interessen der Industrie- und Entwicklungsländer*. Bericht der Nord-Süd-Kommission. Mit einer Einleitung des Vorsitzenden Willy Brandt. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Voget-Kleschin, Lieske & Meisch, Simon (2015): Concepts and Conceptions of Sustainable Development: A Comparative Perspective. In: Meisch, Simon et al. (Hg.): *Ethics of Science in the Research for Sustainable Development*. Baden-Baden: Nomos, S. 45-72.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens a la Beutelsbach. In: Schiele, Siegfried & Schneider, Herbert (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, S. 179-180.
- Werkner, Ines-Jacqueline (2017): Zum Friedensbegriff in der Friedensforschung. In: Werkner, Ines-Jacqueline & Ebeling, Klaus (Hg.): *Handbuch Friedensethik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-32.

