

# Die Vereinten Nationen im Politischen Unterricht

Eine Übersicht über den gegenwärtigen Stand

JENS NAUMANN · BRIGITTE REICH

Von den unterschiedlichsten Seiten — kleinen und großen politischen Gruppierungen, Glaubensgemeinschaften, gesellschaftlichen Funktionsgruppen wie Gewerkschaften oder Industrie- und Handelskammern, den verschiedenen Fachwissenschaften und dergleichen — sieht sich das Bildungswesen einem beständigen Druck ausgesetzt, die spezifischen Belange, die besonderen Probleme der jeweiligen Interessengruppe angemessen im Unterricht zu berücksichtigen. Diesem Druck wird von Kultusbürokratie und Pädagogik mit begründetem Widerstand begegnet: Nicht jede Thematik, nicht jede Problematik, so wichtig und relevant sie sein mag, muß oder darf aufgenommen werden<sup>1</sup>. Die Gründe hierfür liegen einerseits in der praktischen Begrenzung der für Bildungszwecke verfügbaren Zeit (am Tag, im Jahr, in der gesamten ›Bildungskarriere‹), andererseits in den je nach Alter des Schülers und seinen vorher bereits erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten unterschiedlichen Möglichkeiten, Neues hinzuzulernen. Die Folge ist ein immer bestehender systematischer Bruch zwischen dem, was in der Schule bzw. in den Schulfächern angeboten wird, und der sie umgebenden komplexen Lebenswelt. Nur bestimmte Themen und Lerninhalte haben eine Chance, mehr als ein kurz aufflackerndes ›Modethema‹ zu sein und in den ›Kanon‹ aufgenommen und beibehalten zu werden: Solche Gegenstände und Inhalte nämlich, die Schlüsselkonzepte, Basiswissen oder verallgemeinerungsfähige Beispiele darstellen.

Somit dürfte auch deutlich sein, daß eine schulische Behandlung des Aufbaus und der Funktionen des Systems der Vereinten Nationen durchaus nicht selbstverständlich war oder ist. Vielmehr treffen Forderungen nach einer Verbesserung und Intensivierung der schulischen Beschäftigung mit den Vereinten Nationen noch immer häufig auf eine Mauer von Skepsis und Desinteresse bei Pädagogen und Schulverwaltung. Wichtige Bausteine dieser Mauer sind ›herrschende Pädagogik‹, genauer die Fachdidaktiken der Fächergruppe Geschichte/Sozialkunde/Politische Weltkunde, in denen es bisher noch keinen ›gesicherten Platz‹, also eine im Rahmen dieser wissenschaftlichen Disziplinen begründete und legitimierte Verortung dieses Lerninhalts gibt. Solange dies aber nicht gesichert ist, hat das System der Vereinten Nationen aus pädagogischer Sicht nur den Status eines ›Faktums der Lebenswelt‹, von denen es viele — für die pädagogische Praxis zu viele — gibt. Solange diese didaktische Verortung nicht gesichert ist, besteht die Möglichkeit, daß bei den periodisch erfolgenden ›Entrümpelungen des Lehrplans‹ auch dieser Themenkomplex entfällt.

Wo stehen wir nun heute? Wie hoch ist die erwähnte pädagogische Mauer? Gibt es Anzeichen dafür, daß sie an einzelnen Stellen für die uns hier interessierende Thematik durchlässig geworden ist? Oder fällt das Thema ›Vereinte Nationen‹ gar einer didaktischen Entrümpelungsaktion zum Opfer?

## I. Die Vereinten Nationen im Wandel der didaktischen Diskussion

Ein kurzer Rückblick auf einige wichtige Diskussionstrends in der Didaktik der Politischen Bildung bzw. der Sozialkunde erscheint an dieser Stelle angebracht, um die gegenwärtige Situation angemessen zu charakterisieren. Zunächst muß daran erinnert werden, daß das Fach ›Politische Bildung‹ oder ›Sozialkunde‹ vergleichsweise jung ist. Seine Anfänge in den fünfziger Jahren (damals unter den Namen ›Staatsbürger-‹, ›Gemeinschafts-‹, oder ›Gegenwartskunde‹) waren stark von einer normativen Demokratielehre geprägt, die sich auf die

Darstellung der politischen Verfahren und Institutionen des demokratischen Staates konzentrierte. In anderen westlichen Industriestaaten war diese Situation ganz ähnlich, in der Bundesrepublik Deutschland erhielt sie allerdings ihre spezifische Variante durch die Bewältigung des Nationalsozialismus und die deutsche Teilung. Das erneute Aufflackern des Antisemitismus im Jahre 1960 und der Mauerbau im Jahr darauf trugen dazu bei, diese Akzentsetzung noch bis weit in die sechziger Jahre hinein zu erhalten.

Diese Faktoren bedingten die thematische Hervorhebung der Probleme und Institutionen des eigenen staatlich-gesellschaftlichen Kollektivs sowie die Abgrenzung gegenüber der Vergangenheit und dem östlichen Kontrahenten. Das Konzept einer ›Erziehung zur Völkerverständigung‹, ein wichtiger Programmpunkt der frühen Nachkriegszeit, spielte schon bald nur noch in der außerschulischen (Jugend-)Bildungsarbeit eine Rolle, nicht aber in der didaktischen Diskussion über schulische Erziehungsprinzipien und -ziele<sup>2</sup>. Etwa seit Mitte der sechziger Jahre erhielt die Diskussion eine Reihe neuer Impulse, die dann im Laufe der Zeit an verschiedenen Stellen des Bildungswesens (Lehrerbildung, Schulbücher, Lehrpläne usw.) auch zu Veränderungen führten. Wichtige Diskussionsanstöße kamen aus der Lernpsychologie und der Sozialisations-theorie. Sie führten einerseits zu einer erheblichen Skepsis gegenüber den älteren Hypothesen über eine direkte Verbindung zwischen der ›Staatsbürgerkunde‹ und dem Verhalten sowie Kenntnisstand eines ›guten Staatsbürgers‹. Andererseits zeigten sie die Notwendigkeit, verallgemeinerungsfähige Grundkonzepte zu vermitteln und nicht unbedingt breites und detailliertes Faktenwissen. Ein weiterer Diskussionsanstöß er gab sich aus der Etablierung der Sozialwissenschaften, vor allem der politischen Ökonomie und der Soziologie, sowie aus dem institutionellen Ausbau und der sozialwissenschaftlichen Öffnung der Politologie, die sich von einer Demokratielehre und Institutionenkunde zur normativ neutralen und über weite Bereiche empirisch verfahrenen Politikwissenschaft entwickelte.

Ein erstes Ergebnis der stärkeren Orientierung der Politikdidaktik an den Sozialwissenschaften war etwa die seit Mitte der sechziger Jahre diskutierte ›Konfliktdidaktik‹<sup>3</sup>, die durch Vergleich von Anspruch und Wirklichkeit gleichsam eine ›kritische Institutionenkunde‹ forderte und in weiten Bereichen in Schulbüchern und Lehrplänen auch durchsetzte. Zu dieser Richtung gehört beispielsweise die Schulbuchanalyse von Nitzschke<sup>4</sup>, die 1966 durchgeführt wurde und sich auf Schulbücher der späten fünfziger und der frühen sechziger Jahre bezieht. Sie untersuchte anhand von Kriterien wie ›sachliche Richtigkeit‹, ›Vollständigkeit‹ und ›Ausgewogenheit‹ die Darstellungen politisch-sozialer Realität (vor allem der Institutionen und Verfahren der Willensbildung und Entscheidungsfindung in der Bundesrepublik Deutschland) in Sozialkundebüchern. Nitzschke kritisierte vor allem die ideologisch einseitigen und wissenschaftlich nicht legitimierten Darstellungen.

Die damit schon geforderte Perspektive wurde seitdem beibehalten: die Unterscheidung zwischen Strukturen (Organisationen, Institutionen, Verfahrensregelungen) einerseits und Prozessen und Funktionen (unter anderem politische, wirtschaftliche, kulturelle/wissenschaftliche Prozesse) andererseits, sowie die Analyse ihrer gegenseitigen Abhängigkeiten, Bedingtheiten und Friktionen. Mit der damit bezeichneten Orientierung der Politikdidaktik an den Strukturen der akademischen Sozialwissenschaften verlor das Schulfach Politik/

Sozialkunde seinen in den fünfziger und frühen sechziger Jahren noch bestehenden Makel des politisch-ideologischen Voluntarismus, mehr noch: die über die Politikdidaktik erfolgende Rezeption sozialwissenschaftlicher Positionen führte zu einer erheblichen Kritik der vormals etablierten Fächer Geschichte und Geographie, eine Kritik, die in verschiedene Versuche zu ihrer Verschmelzung in einem sozialwissenschaftlichen Integrationsfach ›Politische Weltkunde‹ oder doch zumindest zu stärkerem Bezug aufeinander mündete.

Neben diesen Impulsen aus den theoretischen Strukturen der Sozialwissenschaften müssen zwei thematische Impulse genannt werden. Erstens das Ende der sechziger Jahre vor allem vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit gesetzte Signal zur stärkeren pädagogischen Beschäftigung mit den Problemen der Entwicklungsländer<sup>5</sup> und zweitens die mit starker politischer und finanzieller Unterstützung auch in der Bundesrepublik eingeführte ›Friedensforschung‹ und ›Friedenspädagogik‹.

Die zunehmend wissenschaftliche Orientierung der Politikdidaktik, die thematischen Impulse ›Entwicklungsländer‹ und ›Friedensforschung‹ sowie die inzwischen recht häufig verwendete neue anspruchsvolle Fachbezeichnung ›Politische Weltkunde‹ scheinen günstige Rahmenbedingungen für die Darstellung der Aufgaben und des Aufbaus des Systems der Vereinten Nationen darzustellen. Dabei könnte entsprechend der Kritik an abstrakter Institutionenkunde und unverbundenem Detailwissen, wie sie im Hinblick auf die Darstellung des nationalen politischen Systems seit langem erfolgreich vorgetragen wird, von der Schilderung wichtiger Weltprobleme ausgegangen werden und das System der Vereinten Nationen in seinen institutionellen und verfahrensmäßigen Aspekten zur Thematisierung und ansatzwei-

›Anspruch und Wirklichkeit‹ der Weltorganisation stellte die Vizepräsidentin des Deutschen Bundestages, Frau Annemarie Renger, in ihrem Festvortrag zum 25jährigen Jubiläum der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen einander gegenüber. Auszüge aus der Rede sind auf S. 88 wiedergegeben. Frau Renger ist der Arbeit der DGVN seit langer Zeit eng verbunden.



sen Lösung dieser Weltprobleme durchaus etwas in den Hintergrund rücken. Zu den ›wichtigen Problemen‹ einer ›kleiner werdenden Welt‹ würde nicht nur eine Schilderung > der militärisch abgesicherten Macht- und Drohsysteme von Einzelstaaten gehören, sondern auch die Diskussion

- > weltweiter ökonomischer Abhängigkeiten, ihrer positiven und negativen Folgen sowie Versuche zu ihrer politischen Veränderung, wobei auch die Rahmenbedingungen und Basisfaktoren wie (Welt-)Bevölkerungswachstum, Umweltbelastung und dergleichen eingeführt werden könnten;
- > weltweiter Verbreitung bestimmter normativ-ideologischer Orientierungen und Erwartungen (z. B. bürgerliche und wirtschaftlich-soziale Menschenrechte), moderner Umgangssprachen, moderner Wissenschaften und Technologien;
- > der Verrechtlichung immer breiterer Problembereiche der internationalen Politik (z. B. Entwicklungs-, Meeres-, Weltraum-, Währungsrecht) wie auch der stärkeren verfahrensmäßigen Strukturierung der Politik selber (zentrales Beispiel: Wachstum des Systems der Vereinten Nationen).

Vor dem Hintergrund dieser Skizze einer uns möglich und sinnvoll erscheinenden didaktischen Zuwendung zum Thema ›Weltprobleme und Vereinte Nationen‹ kann der gegenwärtige Diskussionsstand in der Fachdidaktik der Politik sowie in der davon indirekt und mit einer Zeitverzögerung von etwa drei bis fünf Jahren beeinflussten ›Praxis‹ der Lehrpläne und der tatsächlich verwendeten Schulbücher wie folgt charakterisiert werden.

Erstens hat die Fachdidaktik inzwischen das Thema ›Entwicklungsländer‹ sowie einige zentrale Begriffe der Friedensforschung, vor allem das Konzept des ›positiven Friedens‹ und der ›strukturellen Gewalt‹<sup>6</sup>, akzeptiert und übernommen. In Abgrenzung gegenüber dem ›negativen Frieden‹, dem bloßen Fehlen manifester militärischer Konflikte, verweist das Konzept des ›positiven Friedens‹ auf das Ziel, extreme Ungleichheiten in wirtschaftlichen, sozialen, humanitären und kulturellen Bereichen als potentielle Konfliktquellen abzubauen. Der Begriff der ›strukturellen Gewalt‹ soll ausdrücken, daß nicht nur ›rohe Gewalt‹ und ›physischer Zwang‹ zu Ungerechtigkeit und Unterdrückung führen können, sondern nicht akzeptable Verhältnisse auch in der anscheinend ›sauberen‹, legitimen und geordneten Form des Rechts, der überkommenen Besitzverhältnisse, des tradierten Bewußtseins festgeschrieben sein können. Die Verbindung zu bestimmten Weltproblemen und speziell zur Entwicklungsländerproblematik ist hier ganz offensichtlich und wird auch hergestellt<sup>7</sup>.

Trotzdem bleibt ein immer noch bemerkenswerter Bruch erhalten zwischen der Art und Weise, in der Strukturen und Prozesse einzelstaatlicher/einzelgesellschaftlicher Art einerseits und die Weltprobleme sowie die entstehenden Lösungsansätze andererseits diskutiert werden: Dort die recht weit fortgeschrittene Rezeption der Denk- und Argumentationsfiguren der Sozialwissenschaften, hier die unvermittelte Übernahme einiger Konzepte und Schlüsselbegriffe der ›Friedensforschung‹. Noch hat die ›Friedensforschung‹ ihre Katalysatorfunktion im Bereich der Didaktik nicht voll entfaltet; während sie in ihrem Verhältnis zu den etablierten akademischen Disziplinen (politische Ökonomie, Soziologie usw.) ihre Sensibilisierungs- und Innovationsfunktion im Sinne der thematischen Öffnung dieser Disziplinen im Hinblick auf die Weltprobleme recht weitgehend erfüllt hat (und damit ›theoretisch überflüssig‹ wird), hinkt die Fachdidaktik<sup>8</sup> noch hinterher. Das wiederum bedeutet, daß die Sensibilität für ›Fragestellungen der Friedensforschung‹ noch immer kein Verständnis für die theoretische und systematische Darstellung des Systems der Vereinten Nationen produziert hat.

Gleichwohl gibt es in der bisher skizzierten politikdidaktischen Rezeption von Friedensforschung an einzelnen Stellen

Hinweise auf eine Überwindung der begrifflichen und theoretischen Eigenheiten (und Ungereimtheiten) der Friedensforschung durch eine Annäherung an die etablierten inzwischen thematisch erheblich offeneren Disziplinen (politische Ökonomie, Soziologie, Politikwissenschaft, Internationales Recht).

Nicht unerwähnt bleiben sollte allerdings eine ebenfalls recht einflußreiche politikdidaktische und friedenspädagogische Richtung, die eine ganz andere theoretische Orientierung aufweist. In einer Mischung aus entwicklungspsychologischen sozialisations- und motivationstheoretischen Argumenten, verbunden mit der Entdeckung »struktureller Gewalt« in den Organisations- und Autoritätsstrukturen von Schule, gerät Politikdidaktik hier zur Emanzipationsstrategie für die Schüler in ihrer unmittelbaren Lebenswelt und Erfahrungswirklichkeit, also in Schule, Familie und (künftiger) Arbeitswelt<sup>9</sup>. Für diese didaktische Richtung sind Weltprobleme folglich weniger relevant.

Verlassen wir zweitens die Ebene der akademischen Diskussion und betrachten die der Festschreibung von Stoffen und Inhalten in Lehrplänen, so zeigt sich, daß die Mehrheit der Lehrpläne (noch) eine starke institutionelle Orientierung aufweist, in der die Vereinten Nationen regelmäßig als »Inhalt« erscheinen. Die (noch) in der Minderheit befindlichen neuen Lehrpläne weisen eine überwiegend funktionale und problemorientierte Gliederung auf<sup>10</sup>. Ein Teil dieser Funktionen und Probleme übergreift den nationalen, einzelstaatlichen Kontext: So werden neben sicherheits- und militärpolitischen Problemen beispielsweise ökologische Fragen, die (Welt-)Bevölkerungsexplosion, Entwicklungsländerprobleme, internationale Handelsprobleme und die Konsequenzen moderner Verkehrs- und Kommunikationstechnologien angesprochen. In einigen Fällen deuten die in den Lehrplänen gegebenen Kurzbeschreibungen dieser funktional definierten Lerninhalte (wie auch einige der an diesen Lehrplänen orientierten inzwischen veröffentlichten Unterrichtseinheiten/Unterrichtsmaterialien) jedoch an, daß die Gefahr besteht, das Kind mit dem Bade auszuschütten: nämlich bei der Schilderung und Diskussion dieser Funktionen und Probleme auf der rein technischen, ökologischen, biologischen usw. Ebene zu verharren und die Existenz (oder potentielle Existenz) problembezogener sozialer Mechanismen nicht zu reflektieren, d. h. nichts anderes als Organisationen, Institutionen, Verfahren, auf weltweiter Ebene also das UN-System, unberücksichtigt zu lassen<sup>11</sup>.

Der Umfang und die Art der Darstellung des Themas Vereinte Nationen auf der Ebene der gegenwärtig verbreiteten und verwendeten Schulbücher schließlich ist Thema der folgenden Darstellung.

## II. Die Vereinten Nationen im Schulbuch

Schulbücher sind nur ein Faktor im Unterricht, der zum Erfolg oder Mißerfolg von Lernprozessen beiträgt. Sie sind jedoch wichtig, weil sie eine starke Steuerungs- und Orientierungsfunktion für Lehrer und Schüler haben, da sie die eher allgemein gehaltenen Lehr- und Rahmenpläne didaktisch und inhaltlich präzisieren. Da Schulbücher andererseits auch einem Genehmigungsverfahren unterliegen, in dem geprüft wird, ob sie der in Lehr- und Rahmenplänen getroffenen Selektion von Lernzielen und -inhalten entsprechen, können sie als ein Indikator für die in einem bestimmten Zeitraum und (Bundes-)Land allgemein akzeptierten pädagogisch-inhaltlichen Vorstellungen angesehen werden.

Den beiden Analysen, die 1971/72<sup>12</sup> und 1976<sup>13</sup> im Rahmen der Arbeit der Forschungsstelle der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen entstanden, lag die Frage zugrunde, welche institutionell-organisatorischen Aspekte und welche Aufgaben und Tätigkeitsbereiche der Weltorganisation vorgestellt werden. Weiterhin sollte geprüft werden, ob die Vereinten Nationen eher in Form einer »Institutionenkunde« abgehandelt werden oder ob Struktur und Funktion der Organisation auch vor dem Hintergrund der sich wandelnden internationalen Beziehungen seit 1945 geschildert werden.

### 1. Auswahl der Schulbücher

Die Rahmenpläne der verschiedenen Bundesländer weisen das Thema Vereinte Nationen sowohl für den Geschichts- als auch für den Sozialkunde-/Gemeinschaftskunde-/Politische Weltkunde-Unterricht in der Sekundarstufe I (5.—10. Klasse) und in der Sekundarstufe II (11.—13. Klasse) aus. In die Analyse wurden daher Schulbücher für diese Fächer und Stufen aufgenommen. Als zweites Auswahlkriterium diente ihre Zulassung zum Schulgebrauch<sup>14</sup> und als drittes die beiden Veröffentlichungszeiträume 1967—1971 und 1971—1975 für das Erscheinen der Bücher als Erst- oder Neuauflagen. Aus arbeitstechnischen Gründen (Personal- und Finanzmangel) konnten nur Schulbücher untersucht werden, die im Schulbucharchiv des Pädagogischen Zentrums Berlin und anderer Berliner Bibliotheken zugänglich waren. Vollständig wurden somit alle Bücher berücksichtigt, die für den Schulgebrauch im Land Berlin zugelassen sind, von denen aber rd. 80—90 vH auch in anderen Bundesländern Verwendung finden. Damit ergab sich für die erste Schulbuchanalyse eine Gesamtmenge von 28 Büchern (11 für das Fach Sozialkunde/Politische Weltkunde; 17 für das Fach Geschichte) und für die zweite Untersuchung eine Gesamtmenge von 31 Büchern (20 für das Fach Sozialkunde/Politische Weltkunde; 11 für das Fach Geschichte).

**Tabelle I: Gesamtumfang der Abschnitte über die Vereinten Nationen in Sozialkunde- und Geschichtsbüchern (Zahl der Seiten)**

Gesamtseitenzahl	Untersuchungszeitraum 1967—1971*				Untersuchungszeitraum 1971—1975			
	Sozialkunde		Geschichte		Sozialkunde		Geschichte	
	Sek. I	Sek. II	Sek. I	Sek. II	Sek. I	Sek. II	Sek. I	Sek. II
0 < 1 Seite	1	1	6	2	5	2	3	—
1 < 2 Seiten	3	—	2	2	1	—	1	2
2 < 3 Seiten	2	—	—	3	3	2	2	—
über 3 Seiten	1	2	2	—	1	6	3	—
Anzahl der Bücher	7	3	10	7	10	10	9	2

\* In der ersten Untersuchung wurde der Gesamtumfang in Zeilen ausgezählt; um eine Vergleichbarkeit zu den Ergebnissen der zweiten Untersuchung herzustellen, wurde angenommen: 0—50 Zeilen = 0 < 1 Seite; 51—100 Zeilen = 1 < 2 Seiten; 101—150 Zeilen = 2 < 3 Seiten; über 150 Zeilen = mehr als 3 Seiten.

**Tabelle II: Darstellung der Tätigkeitsbereiche der Vereinten Nationen  
(Anzahl der Nennungen)**

Aktivitätsbereiche	Untersuchungszeitraum 1967—1971				Anzahl der Nennun- gen insges.	Untersuchungszeitraum 1971—1975				Anzahl der Nennun- gen insges.
	Sozialkunde		Geschichte			Sozialkunde		Geschichte		
	Sek. I	Sek. II	Sek. I	Sek. II		Sek. I	Sek. II	Sek. I	Sek. II	
Militärische Konflikte	59	11	19	5	94	27	25	32	8	92
Aktivitäten zum Aufbau eines ›positiven Friedens‹	14	7	8	6	35	9	24	13	3	49

## 2. Ergebnisse der Schulbuchuntersuchungen

### a) Gesamtumfang der Abschnitte über die Vereinten Nationen im Schulbuch — einige quantitative Charakteristika

Der Gesamtumfang für die Behandlung der Vereinten Nationen variiert von einer halben Seite bis zu 7,5 Seiten (Klein, ›Demokratien und Diktaturen‹, ein Sozialkundebuch für die Sekundarstufe II). Der Durchschnitt liegt jedoch bei zwei bis drei Seiten, wobei sich in den Schulbüchern für die Sekundarstufe II des Faches Politische Weltkunde die Tendenz abzeichnet, den Vereinten Nationen zunehmend mehr Platz einzuräumen. 6 von 10 untersuchten Büchern des zweiten Zeitraumes lagen mit 3 und mehr Seiten über dem Durchschnitt (s. Tabelle I). Diese Seitenangaben umfassen sowohl Lesetexte als auch Photos, Organogramme oder Tabellen. Am häufigsten werden Organogramme über die Vereinten Nationen angeboten; als Photomotive werden vor allem das UN-Gebäude in New York, Portraits von Generalsekretären oder ›Blauhelme in Aktion‹ ausgesucht; Tabellen zeigen zumeist den Stand der Mitgliedschaft in den Vereinten Nationen an.

Die bevorzugte Darstellungsform ist die wörtliche oder sinn-gemäße Wiedergabe von Chartabestimmungen und Präambel-text. Hierfür werden in den Schulbüchern beider Zeiträume 50—60 vH der Gesamtseitenzahl verwendet.

### b) Die Darstellung institutioneller Merkmale der Vereinten Nationen

Die Organisationsform der Vereinten Nationen wird durch eine Benennung der Hauptorgane, ihre Zusammensetzung und ihre generellen, in der Charta festgelegten Kompetenzen vorgestellt. Andere Gremien, wie die Sonderorganisationen, Kommissionen und Programme finden nur in zwei Dritteln der Schulbücher durch die Aufzählung einiger Namen Erwähnung. Am häufigsten werden UNESCO, UNICEF, FAO, WHO und IAO genannt, aber nur in Ausnahmefällen werden Beispiele ihrer konkreten Arbeit vorgestellt. Alle Angaben beziehen sich eher auf formale Organisationskriterien wie Mitgliedschaft, Wahl- und Abstimmungsmodi und Sitzungsperioden. Diese werden zudem noch häufig falsch oder unvollständig wiedergegeben. Die beiden Änderungen in der Erhöhung der Mitgliederzahl im Sicherheitsrat und im Wirtschafts- und Sozialrat wurden weder in den älteren noch in den neu überarbeiteten Schulbüchern aufgenommen. Im ersten Zeitraum gaben 80 vH und im zweiten Zeitraum 66 vH der Sozialkunde- und Geschichtsbücher den veralteten Stand an; aktuelle Angaben waren eher in neu geschriebenen als in überarbeiteten Neuauflagen zu finden.

Kenntnisse über Struktur und satzungsmäßige Kompetenzen der einzelnen Organe sind in gewissem Umfang wichtige Vorbedingungen zur Beurteilung der Tätigkeiten und Möglichkeiten der Vereinten Nationen, reichen aber nicht aus. Die Interdependenz zwischen Strukturen und Möglichkeiten der konkreten Arbeit kann nur einsichtig werden durch das Aufzeigen möglicherweise konfligierender politischer Interessen und Ziele der Mitgliedstaaten, ihrer Durchsetzungsmöglichkeiten, der Probleme der Entscheidungsfindung innerhalb der einzelnen Gremien, des Zusammenwirkens zwi-

schen den Gremien. Die in der Didaktik der politischen Bildung lange geführte und negativ entschiedene Diskussion über formale Institutionenkunde findet weder ihre Auswirkungen in den Schulbüchern von 1967—1971 noch kaum in denen, die Anfang der siebziger Jahre geschrieben wurden. Die Organisation steht immer noch eher als ›Lernziel an sich‹. Formale organisatorische Aspekte werden nicht als notwendige Grundkenntnisse für die Beurteilung des Organisationsbeitrages zur Lösung verschiedener funktionaler Probleme vermittelt. Die Diskussion über Beziehungen zwischen Struktur-aspekten und Problemen der konkreten Tätigkeiten der Vereinten Nationen wird nicht geführt.

### c) Die Darstellung von Tätigkeitsbereichen der Vereinten Nationen

Bei der Vorstellung von Tätigkeitsfeldern der Vereinten Nationen überwiegt eindeutig die Behandlung militärischer Konflikte und der Einsatz von Friedenstruppen in Krisengebieten. Vernachlässigt werden dagegen andere Bereiche wie die soziale, wirtschaftliche und finanzielle Hilfe der Sonderorganisationen, der Kampf für die Durchsetzung und Einhaltung der Menschenrechte, Entkolonialisierungsbestrebungen, die zunehmende völkerrechtliche Regelung des Zugangs und der Nutzung des gemeinsamen Erbes der Menschheit (Meere und Weltraum). Diese Tendenz läßt sich mit den folgenden Zahlenangaben verdeutlichen. So konnten in der ersten Schulbuchanalyse in allen Büchern insgesamt 94 Nennungen von Krisen, in denen die Vereinten Nationen erfolgreich oder weniger erfolgreich eingegriffen hatten, gezählt werden und nur 35 Nennungen anderer Aktivitäten. In der zweiten Schulbuchanalyse ergab sich ein ähnliches Verhältnis: 102 Nennungen von Krisen standen 49 Nennungen von Bemühungen der Vereinten Nationen gegenüber, die auf die Konstitutionsbedingungen eines ›positiven Friedens‹ zielen. Besonders trifft eine solche Konzentration auf die militärische Friedenssicherungsfunktion in den Sozialkundebüchern für die Sekundarstufe I zu (erste Schulbuchanalyse: 59 zu 14 Nennungen; zweite Schulbuchanalyse: 27 zu 9 Nennungen). Genannt werden vor allem die erfolgreichen Einsätze der Friedenstruppe in Korea, im Kongo, im Nahost-Konflikt (1948 und 1956) und auf Zypern; als Mißerfolge werden der Ungarn-Aufstand, der Bau der Berliner Mauer und der Einmarsch von Truppen des Warschauer Paktes in die Tschechoslowakei angeführt. Bis auf wenige Ausnahmen, in denen an anderer Stelle im Schulbuch ausführlicher auf einzelne Krisen eingegangen wird, beschränken sich die Darstellungen auf die Nennung des Konflikts und der Jahresdaten des Ausbruchs bzw. der Beendigung. »Die Vereinten Nationen erwirkten im israelisch-arabischen Krieg 1948/49 einen Waffenstillstand und überwachten mit internationalen UN-Beobachtern seine Einhaltung... zwangen beim israelisch-englisch-französischen Überfall auf Ägypten in der Suezkrise durch Beschluß der Vollversammlung den Angreifer zum Rückzug auf seine Ausgangsposition«, schreibt Hilligen in dem Sozialkundebuch für die Sekundarstufe I ›sehen — beurteilen — handeln‹. Hin-weise auf andere Tätigkeitsbereiche bezogen sich in den älte-

ren Schulbuchtexten auf kurze Äußerungen über den Kampf der Vereinten Nationen gegen Hunger und Armut, auf den Beitrag zur Lösung des durch den Zweiten Weltkrieg entstandenen Flüchtlingsproblems in Europa und auf die moralischen Leistungen als weltweites Diskussionsforum der Völker. Nähere Erläuterungen oder Beispiele fehlen in den Texten, allenfalls werden in diesem Zusammenhang noch Fragen zur Selbsterarbeitung an die Schüler gestellt.

In den Schulbüchern des Zweiten Zeitraumes ist zu bemerken, daß die Probleme des Nord-Süd-Konfliktes schon häufiger angesprochen und in Verbindung zur Arbeit der Vereinten Nationen gebracht werden. So zielen 22 (von insgesamt 49) Äußerungen auf die Beeinflussung des Welthandels (z. B. UNCTAD-Verhandlungen) und auf Hilfsmaßnahmen für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der Länder der Dritten Welt (Arbeit der Sonderorganisationen und der Finanzinstitutionen).

*d) Die Beurteilung der Vereinten Nationen in den Schulbüchern*

Die Beurteilung der Vereinten Nationen durch die Schulbuchautoren wurde in beiden Untersuchungen daran gemessen, welche Tätigkeitsbereiche oder Struktur Aspekte als Erfolge, Mißerfolge, Mängel oder Probleme eingeschätzt und explizit genannt werden. Das am häufigsten verwendete Kriterium zur Bewertung der Weltorganisation ist eine Bilanz zwischen der erfolgreichen Schlichtung und dem erfolglosen Einsatz von Vermittlungsbemühungen in »heißen« Krisen und Kriegen. Dabei verbinden sich die Bewertungen zumeist mit einer impliziten Parteinahme der Autoren in den Ost-West-Auseinandersetzungen. Diese als eurozentrisch-pro-westlich zu bezeichnenden Stellungnahmen kennzeichnen die ideologische Tendenz der Mehrzahl der Schulbuchtexte im ersten und im zweiten Untersuchungszeitraum. Inhaltlich macht sich diese Position fest an einer einseitigen Auswahl von Krisenbeispielen, in denen die Sowjetunion oder andere sozialistische Staaten zum Angreifer abgestempelt werden können; die umstrittene Rolle der Vereinigten Staaten in Korea, in Guatemala oder in Vietnam, die Rolle Frankreichs im algerischen Befreiungskampf, die Kriege in den damaligen portugiesischen Kolonien usw. finden dagegen keine Erwähnung. Die Anwendung des Veto-Rechts im Sicherheitsrat durch die Sowjetunion wird zum »Mißbrauch« erklärt ohne auf die Gründe und Interessen einzugehen, aus denen die Sowjetunion heraus verstärkt in der ersten Zeit (oder auch die Vereinigten Staaten seit Beginn der siebziger Jahre) ihr Veto-Recht einsetzte. Diese Position führt dann auch zu verzerrten

den Behauptungen wie der, daß (allein) die Sowjetunion am Veto-Recht interessiert sei.

»Die Sowjetunion hatte ihren Beitrag zur UNO davon abhängig gemacht, daß bei wichtigen Entschlüssen die Einstimmigkeit der fünf ständigen Mitglieder erforderlich sei. Jede der fünf Großmächte hat also das Einspruchsrecht (lat. = ich verbiete). Dieser Vorbehalt entsprang dem tiefen Mißtrauen der Sowjetregierung, damals besonders Stalins, gegen die übrigen Staaten. In der Folgezeit hat sich dann das fortgesetzte Veto des sowjetischen Vertreters (zwischen 1945 und 1960 neunzigmal!) als das größte Hindernis erwiesen, von seiten der UNO wichtigste Beschlüsse durchzuführen.« So Ebeling und Birkenfeld 1973 in Band 4 von »Die Reise in die Vergangenheit«.

Da es den Vereinten Nationen nicht gelungen ist, Probleme des Ost-West-Konfliktes nur im Sinne westeuropäischer Interessen zu lösen, werden sie aus dieser Perspektive heraus insgesamt eher als einflußlos und wenig erfolgreich eingeschätzt. Andere Aktivitätsbereiche der weltweiten Organisation werden als Kriterium kaum herangezogen. Die Leistungen der Sonderorganisationen werden beispielsweise in den Sozialkundebüchern für die Sekundarstufe I im ersten Zeitraum nur einmal als Erfolg genannt, in den entsprechenden Büchern des Zweiten Zeitraums überhaupt nicht. Hierzu einige Textbeispiele:

»Warum war die UN ohnmächtig, als der Aufstand in Ungarn im Jahre 1956 ausbrach, in Berlin im Jahre 1961 die Mauer errichtet wurde, im August 1968 die Tschechoslowakei völkerrechtswidrig von der Sowjetunion besetzt wurde?... Warum ist es schwierig, unter Berufung auf das Selbstbestimmungsrecht der Völker die Wiedervereinigung Deutschlands zu erreichen?... Diskutieren Sie über das Selbstbestimmungsrecht der Völker in West- und Osteuropa! Denken Sie hierbei an die europäische Einigungsbewegung, an nationale Minderheiten wie z. B. die Bevölkerung des Sudetenlandes in der Tschechoslowakei, an die Situation der Völker hinter dem »Eisernen Vorhang« und an die Vertreibung von zwölf Millionen Menschen nach dem Zweiten Weltkrieg.« So Deuschle und Gönner 1972 in »Gesellschaft — Staat — Politik«. »Was die UNO erreichte: Waffenstillstand zwischen Israel und den Arabern 1948/49; raschere Beendigung der Kämpfe in Korea, erfolgreiche Vermittlung im Kaschmirstreit zwischen Pakistan und Indien... Was sie nicht verhindern konnte: das Wettrüsten der Weltmächte; das Niederkämpfen freier Bewegungen in Ungarn und in der DDR durch Truppen der Sowjet-Union; die Besetzung Tibets durch Rotchina.« So Seitzer 1971 in »Einer und alle. Staat, Gesellschaft, Arbeit, Wirtschaft«.

Diese eurozentrisch-pro-westliche Einschätzung der Wirksamkeit der Vereinten Nationen und ihrer Tätigkeitsbereiche wird vor allem in Sozialkunde- und Geschichtsbüchern für die Sekundarstufe I deutlich (s. Tabelle III). Ein ausgewogeneres Bild über die Vereinten Nationen versuchen die Sozialkundebücher für die Sekundarstufe II zu vermitteln. Nicht nur Er-

**Tabelle III: Einschätzung der Tätigkeitsbereiche der Vereinten Nationen als Erfolge oder Mißerfolge (Anzahl der Nennungen)**

Erfolge/Mißefferolge	Untersuchungszeitraum 1967—1971				Anzahl der Nennun- gen insges.	Untersuchungszeitraum 1971—1975				Anzahl der Nennun- gen insges.
	Sozialkunde		Geschichte			Sozialkunde		Geschichte		
	Sek. I	Sek. II	Sek. I	Sek. II		Sek. I	Sek. II	Sek. I	Sek. II	
<i>Erfolge:</i> Beilegung militärischer Konflikte	39	7	15	5	66	19	21	17	8	65
Aktivitäten zum Aufbau eines »positiven Friedens«	8	6	7	6	27	3	11	3	2	19
<i>Mißefferolge:</i> Keine Beilegung militärischer Konflikte	20	3	5	—	28	13	3	4	1	21
Andere Mißefferolge	5	1	1	—	7	4	9	3	4	20

folge und Mißerfolge bei der Beilegung von Krisen werden angeführt, sondern auch Bemühungen der Weltorganisation als »wichtigstes Forum für eine rechtliche Beschränkung der Machtpolitik« (so Hartwich, Horn, Grosser, Scheffler 1974 in »Politik im 20. Jahrhundert«), als »Brücke zwischen Völkern« (so Amann, Kellner, Pauly 1974 in »Im Spannungsfeld der Politik«), ihr »Einsatz für die Freiheit unabhängiger Völker und für die Beachtung der Menschenrechte« (so Ritscher 1972 in »Welt der Politik II«). Die Tätigkeitsbereiche und Probleme der Weltorganisation werden in Sozialkundebüchern für die Sekundarstufe II eher unter dem Aspekt struktureller Rahmenbedingungen und politischer Interessenkonstellationen diskutiert.

e) *Die Vereinten Nationen vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Welt: statische versus dynamische Darstellung*

Ferner versuchte die Analyse festzustellen, ob die weltweiten Veränderungen und ihre Auswirkungen auf Strukturen und Prozesse der Vereinten Nationen diskutiert werden: Die politischen Umweltkonstellationen der Gründungszeit werden in zwei Dritteln der Bücher recht ausführlich thematisiert. Vor allem Geschichtsbücher räumen der Schilderung der Gründungskonferenzen und der Interessen und Ziele der dort versammelten Politiker großen Raum ein:

»Die UN waren gedacht als eine internationale, überstaatliche Weltorganisation, die die Völker der Erde zusammenfassen sollte, damit der Friede und die Sicherheit in der Welt gewahrt blieben. Roosevelts Ziel, die Schaffung einer weltumspannenden Organisation, die die Herrschaft des Völkerrechts in der »einen Welt« garantierte, schien erreicht. Der einstimmigen Annahme der Charta waren allerdings heftige Auseinandersetzungen zwischen der amerikanischen und der russischen Delegation vorausgegangen. Stalin hätte die Welt lieber in Macht- und Einflußgebiete der Sowjetunion, der USA und Großbritanniens aufgeteilt.« (So Dittrich-Gallmeister, Dittrich, Herzfeld 1972 in »Grundriß der Geschichte für die Oberstufe der Höheren Schulen. Ausgabe B. Von 1850 bis zur Gegenwart.«)

Der Ausbruch des Ost-West-Konflikts und seine Auswirkungen auf die Arbeit der Vereinten Nationen wird in 50 vH der Bücher im Rahmen einer Diskussion über das Veto-Recht im Sicherheitsrat thematisiert. Darüber hinaus werden vor allem Krisen und Konflikte per Namen genannt, die die weltpolitische Situation in den fünfziger Jahren und bis Anfang der sechziger Jahre kennzeichnen (Korea, Kongo, Suez-Krise, Ungarn, Berliner Mauer); die weltpolitischen oder regionalen Interessenkonstellationen, die zu den einzelnen Konflikten führten, werden nicht explizit vorgestellt; die Interpretationsfolie bietet der (an anderen Stellen dargestellte) Ost-West-Gegensatz. Weitere Entwicklungen der Weltorganisation, vor allem in den sechziger Jahren bis hin zu aktuellen Problemen und Aufgaben, können nur noch — mit Vorkenntnissen und Phantasie — aus dem Hinweis auf das Ansteigen der Mitgliederzahl geschlossen werden. Daher konnten für den ersten Zeitraum lediglich 3 Sozialkunde- und 2 Geschichtsbücher unter die Kategorie »dynamische Darstellung« eingeordnet werden, d. h. diese Bücher beschränkten sich nicht nur auf eine »Momentaufnahme« der Vereinten Nationen, sondern zeichneten in Ansätzen ihre verschiedenen Entwicklungsstufen nach. Im Zweiten Zeitraum diskutierten 2 Sozialkundetexte und 2 Geschichtsbücher die veränderte regionale Zusammensetzung in der Mitgliedschaft und Rückwirkungen auf die Arbeit der Vereinten Nationen in etwa der folgenden Form: »Innerhalb der Vereinten Nationen befinden sich heute die Staaten mit weißer Bevölkerung schon in der Minderheit. Die sogenannten »Entwicklungsländer« stellen die Mehrheit, so daß den zahlreichen Hilfsprogrammen große Bedeutung zukommt« (so Klein 1971 in »Demokratien und Diktaturen«).

Drei neuere Sozialkundebücher für die Sekundarstufe II stellen Überlegungen über Entwicklungen, Möglichkeiten und Chancen der Vereinten Nationen an, zukünftige Probleme einer zunehmend interdependenter werdenden Welt zu lösen:

»Zu den territorialen Veränderungen in der Welt kamen strukturelle von nicht geringerer Bedeutung. Trotz der Blockbildung ist die Interdependenz der Staaten erheblich angewachsen. Sie unterliegen geradezu einem Zwang, zentrale Weltprobleme mitten im Gegeneinander doch zusammen zu lösen. An erster Stelle steht das der Bannung der atomaren Bedrohung, und das der Entwicklungsländer folgt« (So Mickel, Kampmann, Wiegand 1972 in »Politik und Gesellschaft«).

Diese Schulbücher stellen jedoch die Ausnahme dar und nicht die Regel; die Mehrzahl der Schulbücher siedelt die Vereinten Nationen vor dem Hintergrund der ersten Nachkriegsjahre an und allenfalls aus abschließenden Arbeitsfragen kann auf die heutige Existenz der Organisation geschlossen werden. Weder werden strukturelle Veränderungen ausreichend berücksichtigt noch werden aktuelle Aufgabengebiete vorgestellt. Nur in den neueren Sozialkundebüchern für die Sekundarstufe II kann eine Tendenz festgestellt werden, die seit den sechziger Jahren wachsende Bedeutung des Nord-Süd-Konfliktes für die Arbeit der Vereinten Nationen zu erwähnen.

3. *Bilanz und Zukunftsperspektiven*

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, daß die Vereinten Nationen im Schulbuch zwar behandelt werden, aber — dieser Eindruck drängt sich auf — häufig nur deshalb, weil sie als Thema in den Rahmenplänen aufgeführt sind und dadurch für die Schulbuchautoren Verbindlichkeit erlangen. Die überwiegend institutionell orientierten Darstellungen ermöglichen kaum Einsichten in die Bedeutung dieser Organisation für die vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen internationaler Beziehungen und für die Interdependenz von staatlicher Politik und der entstehenden Weltpolitik. Veränderungen können sich in der Zukunft aus der wachsenden Einbeziehung der Bundesregierung in die vielfältigen Formen des Nord-Süd-Dialogs ergeben, die vor allem durch die wissenschaftliche Beschäftigung mit Problemen der Dritten Welt und das Engagement nichtstaatlicher entwicklungspolitischer Gruppierungen vermittelt wird.

Schon in den vergangenen Jahren haben vor allem kirchliche Gruppen und an Hochschulen angesiedelte Arbeitsgruppen zunehmend pädagogische Konzepte und Unterrichtsmaterialien über Entwicklungsländer/Dritte Welt publiziert<sup>15</sup>. Aber auch in diesen Materialien wird ebenso wie in den Schulbüchern die Dritte-Welt-Problematik zumeist isoliert von den inzwischen entstandenen Formen der Institutionalisierung überstaatlicher und häufig weltweiter Konfliktartikulations- und Konfliktlösungsmechanismen behandelt. Es gibt hier die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Probleme der Welt — es gibt dort das System der Vereinten Nationen. Die Hauptaufgabe für die nächsten Jahre besteht darin, die Didaktik der politischen Bildung dahingehend zu beeinflussen, die Probleme der Welt und der Weltinnenpolitik in eine konsistente sozialwissenschaftliche Perspektive zu integrieren. Nur dann ist eine von politischen und thematischen sowie innenpolitischen (Vor-)Urteilswellen und Moden unabhängige Behandlung des Themas »Das System der Vereinten Nationen« gewährleistet<sup>16</sup>.

Anmerkungen

1 Das Problem der Auswahl von Inhalten der schulischen Bildung und Erziehung erhielt Ende der sechziger Jahre seine zentrale Stellung, als von dem Bildungsforscher Robinsohn eine Reform des Bildungswesens »von den Inhalten her« gefordert wurde; vgl. hierzu Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, 1967. Seitdem wird die Diskussion über Lehrpläne, Curriculumerstellung und -revision in starkem Maße von der Frage nach der Kontrollierbarkeit der Auswahlentscheidungen und der Legitimität von Lernzielen und -inhalten beherrscht.

2 Forderte die Direktive 54 über die Schulen im besetzten Deutschland des alliierten Kontrollrats am 25. Juni 1947 noch, daß »Lehrpläne... die Förderung von Verständnis und Achtung gegenüber anderen Nationen zum Ziel haben« sollten, so orientierten sich die Lehrpläne der fünfziger Jahre für das Fach »Gemeinschaftskunde« zunehmend an Zielsetzungen wie der »Ausbildung eines gesunden Staatsgefühls«, »Hinführung zur Partnerschaft und Gemeinschaftssinn« und dem Vermitteln von Kenntnissen über die staatlichen Institutionen und deren Verfahrensweisen in der Bundesrepublik Deutschland; vgl. hierzu das Gutachten zur politi-

schen Bildung und Erziehung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 22. Januar 1955. Dagegen spielten Konzeptionen zur Völkerverständigung durch direkte Begegnung von Jugendlichen verschiedener Nationen weiterhin eine große Rolle innerhalb kirchlicher Gruppierungen, in internationalen Bildungsstätten wie dem Internationalen Haus Sonnenberg und in bilateralen Jugendaustauschprogrammen wie denen mit Israel und mit Frankreich (Gründung des Deutsch-Französischen Jugendwerkes).

- 3 Als bekannteste Vertreter dieser fachdidaktischen Diskussion sind Giesecke, Fischer und Hilligen zu nennen, die den Konflikt zur zentralen Kategorie politischen Unterrichts erhoben (im wesentlichen rezipierten sie einige soziologische Arbeiten Dahrendorfs).
- 4 Vgl. hierzu Nitzschke, Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Teil II, Analyse der Max-Traeger-Stiftung, 1966.
- 5 Vgl. hierzu die vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit herausgegebene Reihe »Schule und Dritte Welt« und die von ihm geförderte großangelegte Schulbuchanalyse des Instituts für Sozialforschung: Fohrbeck, Wiesand, Zahar, Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht, 1971.
- 6 Vgl. hierzu Galtung, Violence, Peace, and Peace Research, Journal of Peace Research, 3/1969.
- 7 Vgl. hierzu den Abschnitt IV. (Friedensforschung und Dritte Welt. Ihr Beitrag zur Friedenserziehung) in Wulf (Hrsg), Friedenserziehung in der Diskussion, 1973.
- 8 Dies trifft selbst zu auf den ansonsten bemerkenswerten didaktischen Entwurf von Calliess, Edelstein u. a., Sozialwissenschaft für die Schule. Umriss eines Struktur- und Prozeßcurriculums, 1974.
- 9 Vgl. hierzu Esser, Kritische Friedertheorie und Möglichkeiten zur Friedenspraxis. Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagendiskussion zum Anwendungsbereich Schule, 1976.
- 10 Vgl. hierzu die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, die Rahmenrichtlinien für das Fach Politik an Gesamtschulen in Hamburg, und die Richtlinien Politik in Nordrhein-Westfalen.
- 11 »Wie Wolfgang Hug bereits 1971 feststellte, ist die inhaltlich-thematische Konkretion der globalen Intention des entwicklungspolitischen Unterrichts problematisch. In der Reihenfolge der Häufigkeit werden die folgenden vier Wege besprochen: das Problem der

Dritten Welt wird in der Hälfte aller Fälle generalisierend angegangen (mit Hilfe einiger Merkmale und ohne Berücksichtigung internationaler Abhängigkeiten. D. Verf.); 20 % wählen den länderkundlichen Ansatz; fast gleich häufig wird über mitmenschliche Identifizierung das verhaltensändernde Lernziel Solidarität mit den Menschen der Dritten Welt angestrebt; nur 5 % konkretisieren die Probleme mit Hilfe struktureller Gesichtspunkte, z. B. Hunger, Technische Zusammenarbeit u. ä.« Werner, Unterrichtsmodelle — Tendenzen der Jahre 1969—1977, Dritte-Welt-Problematik im Schulunterricht, GEP-Dokumentation, 1977.

- 12 Vgl. hierzu Reich et al, Die Vereinten Nationen im Schulbuch, Schule und Dritte Welt Nr. 42, 1973.
- 13 Detaillierte Ergebnisse, Auswertungsbögen und die Liste der analysierten Schulbücher bei Reich, Die Vereinten Nationen als Gegenstandsbereich einer kritischen Friedenserziehung im Unterricht, unveröffentlichte Diplom-Arbeit an der PH Berlin, Sommersemester 1976, und bei Reich, Die Vereinten Nationen in den Lehrplänen und Schulbüchern der Länder der Bundesrepublik — eine kritische Bilanz, erscheint im Herbst 1977 in dem von der Deutschen UNESCO-Kommission herausgegebenen Tagungsbericht Die Vereinten Nationen im Unterricht.
- 14 Vgl. hierzu Naumann, Medien-Märkte und Curriculumrevision in der BRD (vor allem Kapitel 3.2, Der Schulbuchmarkt — Die Nachfrageseite), 1974. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, daß der Katalog der für das Schuljahr 1976/77 an den Berliner Schulen zugelassenen Schulbücher für die Fächer Sozialkunde/Politische Wissenschaften UNESCO-Kommission herausgegebenen Tagungsbericht: Die Weltkunde zeigt, daß das Erscheinungsdatum von über 50 vH der (23 Bücher erschienen vor 1965, 50 zwischen 1966 und 1970 und 66 der zugelassenen Bücher erschienen nach 1971). Daraus kann geschlossen werden, daß viele der in der ersten Untersuchung ausgewählten Schulbücher noch heute in der Schule verwendet werden.
- 15 Vgl. hierzu vor allem die Unterrichtsmaterialien bei Meueler (Hrsg), Unterentwicklung Bd. 1, 1974.
- 16 Vgl. hierzu auch die Schülerarbeitshefte von Beyer, Metto, Reich, Krieg und Frieden in deiner Welt; Konflikte — Gewalt oder Zusammenarbeit?, 1977.

Im Weißen Saal des Neuen Schlosses in Stuttgart fand der Festakt anlässlich des 25jährigen Bestehens der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen am 3. Juni 1977 statt. Neben Mitgliedern der DGVN aus allen Teilen des Bundesgebiets nahmen zahlreiche Vertreter des öffentlichen Lebens an der Feierstunde teil. Unser Bild zeigt in der ersten Reihe v.r.n.l.: Robert Gleichauf (etwas verdeckt), Finanzminister des Landes Baden-Württemberg; Karl-Hans Kern (mit Brille), damaliger Vorsitzender der DGVN; Bischof D. Helmut Class, Vorsitzender des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland; Dr. Herbert Czaja, MdB; Frau Annemarie Renger, Vizepräsidentin des Deutschen Bundestages; Professor Dr. Karl Josef Partsch; Professor Dr. Martin Löffler; Dr. Walter Gorenflos, Vortragender Legationsrat I. Klasse, Auswärtiges Amt; Professor Dr. Helmut Debatin, Beigeordneter Generalsekretär der Vereinten Nationen; Dipl. rer. pol. Günther Häbich, Geschäftsführer des Landesverbandes Baden-Württemberg der DGVN.

