

Es wird ein harter Kampf sein, die verschiedenen Akteure in Washington davon zu überzeugen, die in dem Bericht der Axworthy-Kommission vertretenen Ansätze zu akzeptieren. Selbst die Kernfrage der ehrenwerten Absicht könnte von einer Administration verwässert werden, die zwecks Billigung einer Intervention gegenüber dem Kongreß immer wieder an das schiere Eigeninteresse appellieren muß. Zur Zeit des Golfkriegs war die Frage, ob »unser Öl« oder der Schutz der US-Verbündeten das zugkräftigere Argument war. Im Endeffekt ist es natürlich die Mischung von noblem Altruismus und Eigeninteresse, die die größte Akzeptanz verspricht.

Von ebenso großer Bedeutung ist es, daß eine positivere Haltung der USA zum Multilateralismus die Vorbehalte anderer Staaten zum Konzept der humanitären Intervention tendenziell schwinden lassen würde. Historisch gesehen haben die Vereinigten Staaten noch nie besondere Skrupel hinsichtlich der Souveränität anderer Länder gekannt, wie schon die neueren Beispiele von Panama über Grenada bis hin zu Nicaragua zeigen. Während Washingtons Zugehen auf die Vereinten Nationen im Vorfeld der Angriffe gegen die Taliban eine

ausgesprochen positive Entwicklung darstellt, wird der Rückgriff auf Bombenflüge und die Sorglosigkeit bezüglich internationaler Übereinkommen, wie sie sich im Umgang mit den Taliban-Gefangenen in Guantánamo ausdrückt, wieder unter den Argumenten gegen künftige humanitäre Interventionen verbucht werden. Auch wird die Weigerung der USA, den Teststopp-Vertrag zu ratifizieren, und die Aufkündigung des ABM-Vertrags nicht dazu beitragen, die Weltöffentlichkeit von der amerikanischen Aufrichtigkeit zu überzeugen.

Wie dem auch sei, die Arbeit der Kommission ist so wertvoll wie der Veröffentlichungstermin ungünstig war. Der Bericht erschien kurz vor den Weihnachtstagen, als die Ereignisse in Afghanistan nach dem Fall des Taliban-Regimes die Medien beherrschten. Er bedarf der stärkeren Verbreitung, und seine Schlußfolgerungen verdienen weitere Diskussion, zuerst und vor allem in den Vereinigten Staaten. Dann kann er dazu beitragen, daß die in ihm beschriebene sich herausbildende »Verpflichtung, Schutz zu gewähren« vom Postulat zur allgemeinen Überzeugung wird.

Lernziel gesellschaftlicher Zusammenhalt

Neue Aufgaben für Staaten und internationale Organisationen

STEPHEN P. HEYNEMAN

»Keiner von uns wird intolerant gegenüber denen, die sich von uns unterscheiden, geboren. Intoleranz wird gelehrt und kann auch wieder aktiv verlernt werden – wenn auch oft nur unter großen Schwierigkeiten.« So Generalsekretär Kofi Annan Ende November letzten Jahres bei der Entgegennahme des ›Stephen-P.-Duggan-Preises für internationale Verständigung‹ des Instituts für internationale Erziehung in New York. Kurz zuvor hatte die Generalversammlung zum Abschluß des ›Jahres des Dialogs zwischen den Kulturen‹ 2001 mit ihrer Resolution 56/6 ihre ›Globale Agenda für den Dialog zwischen den Kulturen‹ verabschiedet. In ihr werden unter anderem die Ziele der »Herbeiführung eines besseren Verständnisses der gemeinsamen ethischen Normen und allgemeingültigen menschlichen Werte« und die »Stärkung der Achtung der kulturellen Vielfalt und des kulturellen Erbes« aufgestellt. Den Zusammenhang zwischen einer Erziehung zur Toleranz und der Gewährleistung friedlicher Verhältnisse hatte schon die UNESCO 1945 in ihrer Verfassung verdeutlicht, in der es eingangs heißt: »Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muß auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden.« Gegenseitiges Verstehen gilt es allerdings nicht nur zwischen den Völkern herzustellen, sondern auch innerhalb eines Staates zwischen Gruppen unterschiedlicher Orientierung oder Herkunft. Eine Erwartung an das Bildungswesen ist damit die Schaffung sozialer Kohäsion. Das traditionelle Interesse an der Mathematik, den Naturwissenschaften wie den Sprachen bleibt bestehen und gewinnt, wie unlängst die Diskussion in Deutschland über den Leistungsstand deutscher Schüler im internationalen Vergleich gezeigt hat, sogar neue Aktualität. Doch neben der Wissensvermittlung liegt heute das Hauptaugenmerk auf der staatsbürgerlichen Funktion der Bildung, auf dem Beitrag des Schulwesens zum gesellschaftlichen Zusammenhalt – und damit zu den Grundlagen einer stabilen Demokratie. Allerdings bieten die Mandate der internationalen Organisationen, ja sogar der nationalen Regierungen – jedenfalls in den föderal verfaßten Staaten – kaum eine Handhabe, sich im einzelnen mit der Bildungspolitik zu befassen. Denn Bildung und Erziehung werden meist der lokalen oder regionalen Kultur zugerechnet und unterliegen weithin der Bestimmung durch örtliche Träger und Aufsichtsgremien.

Die Ziele des staatlichen Bildungswesens

Jede Kultur hat ihre eigenen Mechanismen entwickelt, mit deren Hilfe sie das organisierte Wissen weitergibt. Der Schulbesuch für alle gehört indes noch nicht sehr lange dazu. Die Begründung dafür, warum man Kinder zur Schule schicken sollte, hat vor mehr als 400 Jahren Martin Luther geliefert, der sich auf die Notwendigkeit der Verbesserung der öffentlichen Moral berief:

»Ich halte dafür, daß die Obrigkeit es schuldig ist, die Untertanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu schicken. ... Wenn sie die Untertanen, die dazu in der Lage sind, zwingen kann, Spieß und Büchse zu tragen und Wachgänge auf den Mauern zu machen, wenn Krieg ist, dann kann und soll sie die Untertanen erst recht dazu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu schicken.«¹

Als einer der ersten politischen Führer, der – bereits 1559 – das staatliche Schulwesen förderte, gilt der Herzog von Württemberg. Doch erst im Jahre 1717 führte der preußische König Friedrich Wilhelm I. in den Städten die Schulpflicht ein und unterstützte finanziell solche Kinder, deren Familien sich die Ausgabe für den Schulbesuch nicht leisten konnten². Sein Sohn, Friedrich der Große, wird heute gemeinhin als der Vater des staatlichen Schulwesens bezeichnet. Er nahm Abschied von einer allgemeinverbindlichen kirchlichen Moral als der wesentlichen Grundlage der öffentlichen Schulbildung. Im Gefolge der preußischen Gebietserwerbe, die ihm protestantische wie auch katholische Untertanen beschert hatten, führte Friedrich II. in seinem ›Generallandschulreglement‹ von 1763 die Schulpflicht für Stadt und Land ein – was 1794 durch das ›Allgemeine Landrecht‹ bestätigt wurde –, richtete damit die staatliche Schulaufsicht gegenüber den privaten (in aller Regel kirchlichen) Betreibern von Schulen ein und setzte vor allem die Toleranz gegenüber den verschiedenen konfessionellen Loyalitäten anstelle einer einheitlichen religiösen Treuepflicht durch. Es gebe, so Friedrich im Jahre 1763, nur wenige Länder, in denen alle Bürger die gleiche Konfession hätten; daher stelle sich die Frage, ob eine solche Eintracht erzwungen werden sollte oder ob jeder nach seiner Fassung selig werden könne. Die Antwort sei, daß man unmöglich eine derartige Einheitlichkeit forcieren könne; allein umfassende Duldsamkeit gewährleiste die Wohlfahrt des Staates³.

Der philosophische Unterbau des staatlichen Schulwesens, wie wir

es heute kennen, stammt jedoch erst aus dem 19. Jahrhundert und geht in Frankreich auf François Guizot (1787-1874), in den Neuenglandstaaten im Osten der USA auf Horace Mann (1796-1859) und in den Niederlanden auf Petrus Hofstede de Groot (1802-1886) zurück. In allen diesen Fällen richteten sich die Bemühungen, das ganze Volk zu erreichen und aufzuklären, eher auf die Vermittlung von Grundhaltungen und Werten als auf die von Fertigkeiten wie Schreiben und Rechnen. Wie Charles Glenn bemerkt, diente die

»Volkserziehung nicht einfach und schon gar nicht in erster Linie der Vermittlung der Lesefähigkeit und anderer Fertigkeiten, sondern der Entwicklung gemeinsamer Grundhaltungen und Werte, die für eine Gesellschaft, in der immer breitere Bevölkerungsschichten sich am öffentlichen Leben zu beteiligen begannen, als unabdingbar erschienen.«⁴

Es ging darum, eine Nation zu schmieden, die nicht durch den Willen eines Tyrannen zusammengehalten wird, sondern erstmals auf der bewußten, verständigen Zustimmung der Regierten beruhen sollte. Und dies über die ganze Vielfalt der Konfessionen, Klassen, Sprachen und Volksgruppen hinweg, aus der heraus der heterogene moderne Staat entstanden war. Stiep Stuurman vermerkt mit Blick auf die Niederlande:

»Durch Bildung und die Verbreitung einer (gemeinsamen) Kultur in allen Gesellschaftsschichten könnten sich der Kreis der Staatsbürger wie die Grundlage des Staates erweitern..., eine homogene holländische Nation würde entstehen. Hier liegt der politische Kern der öffentlichen Schule; als Institution der Nationwerdung darf die Schule nicht in Konfessionsschulen zersplittern oder in den Händen nur einer politischen oder kirchlichen Partei liegen.«⁵

In gewissem Sinne ist der Erfolg der modernen niederländischen Gesellschaft, in der die katholischen und protestantischen Bevölkerungsteile zusammenwirken, dem Erfolg des staatlichen Unterrichtswesens und dem übergreifenden, vom Staat verordneten Ethos der Toleranz in den Lehrplänen der Einrichtungen beider Konfessionen geschuldet. In den Neuenglandstaaten jedoch gab es mehr unterschiedliche Bevölkerungsgruppen; die Herausforderungen galten damit als vielschichtiger. Hier schien eine Lösung in einem einzigen, vom Staat betriebenen und von konfessioneller Kontrolle unabhängigen Schulwesen zu liegen⁶. 1848 führte der Geistliche Dutton aus:

»Alle Kinder dieses Landes, gleich welcher Herkunft, sollten nicht zur Gänze, aber doch in bestimmtem Umfange gemeinsam erzogen werden – nicht als Baptisten oder Methodisten oder Angehörige der Episkopalkirche oder Presbyterianer, nicht römisch-katholisch oder protestantisch. Noch weniger als einander in Sprache oder Geist Fremde, sondern als Amerikaner, die aus einem Fleisch und Blut und Bürger desselben freien Landes sind – dazu erzogen, ein einziges harmonisches Volk zu sein. Das gemeinsame Schulsystem ist – weise und liberal angewandt – zumindest zum Teil vorzüglich dazu angetan, dies zu vollbringen. Es gibt nicht vor, eine Bildung für alle Lebensbereiche zu vermitteln, und läßt hinreichend Raum zur Unterrichtung und Anleitung in allerlei konfessionellen Eigenheiten. Aber es bringt die Kinder aller Konfessionen zusammen und schenkt ihnen in gewissem Maße ein gemeinsames Gut; und durch diese Erziehung, durch das Vermischen, das Anfreunden, die Kameradschaft der frühen Kindertage, in denen Vorurteile noch fremd sind und Eindrücke haften bleiben, vermögen sich die Kinder einander anzunähern und zu vereinen.«⁷

Viele Gedanken wurden darauf verwandt, wie die Schule Werte vermitteln kann, aber nirgends wird dieser Prozeß besser auf den Punkt gebracht als von Herbert Hyman und Charles Wright: »Kinder lernen, sich in eine andere Person zu versetzen.«⁸ Freilich stellt sich die Frage, ob sich diese Funktion der Bildung, die ihren Ursprung in der westlichen Welt hat, auch auf andere Weltregionen übertragen läßt. Bejaht wird dies von Stephen Bailey:

»Wenn es die Erziehung zur politischen Entfaltung gibt, dann beinhaltet sie die Bejahung dieser universellen Werte und die Bestrebungen der Menschen über Jahrhunderte hinweg, die Rechtsinstrumente, die Verwaltung und die Politik auszugestalten und zu vervollkommen, mit denen nicht der Leviathan, sondern die gute Gesellschaft geschaffen werden soll. Das bedeutet nicht, daß die (neuen) Staaten (westliches) Recht und (westliche) Verfassungen sklavisch nachzuahmen hätten. Es bedeutet vielmehr, daß ihr Recht, ihre Verfassung dem Wesen und der Ausübung der politischen Macht Grenzen setzen muß. ... Im Kern hält die lange politische Odyssee der Menschheit einige allgemeingültige Lehren bereit. Wie bei Homer begegnet der Mensch auf seiner politischen Odyssee Zyklopen, und es gibt eine Circe, es gibt Skylla und Charybdis. Im Laufe der Geschichte haben kluge politische Führer sich und ihr Gefolge immer wieder an den Mast des Rechts gekettet, um den Sirenenklängen der demagogischen Tyrannei nicht zu erliegen. ... Gewiß müssen

die (jungen) Nationen nicht all die leidvollen politischen Irrtümer der Geschichte wiederholen, ebenso wenig wie sie den mühevollen Fortschritt von den Werkzeugen der Steinzeit an nachvollziehen müssen, um sich die Wunder der modernen Technologie anzueignen. Geradezu absurd erscheint mir die Auffassung, daß Bildung zwar Nützliches mit Blick auf den Kampf gegen Krankheit, Armut und technische Rückständigkeit auszusagen hätte, aber nichts über politische Rückständigkeit. ... Das Bildungswesen in den (jungen) Staaten, das die letztere nicht angehen würde, hätte seine ureigene Aufgabe verfehlt.«⁹

Der Beitrag des Schulwesens zur sozialen Kohäsion

Alle Gesellschaften können sich auf vier Säulen stützen, auf denen der gesellschaftliche Zusammenhalt beruht:

- die Organisation des politischen Lebens (und damit die Seriosität und Transparenz von Judikative, Legislative und Exekutive);
- die soziale Organisation (gemeinsame moralische Prinzipien der Ethik, wie sie von kirchlichen Gruppen und freiwilligen Vereinigungen vertreten werden);
- die Organisation des Wirtschaftslebens (Qualität der Wirtschaftsführung, Beachtung rechtlicher Verfahren bei der Einstellung und Beförderung von Arbeitnehmern);
- die Organisation des Bildungswesens, der Schulen und Hochschulen.

Jede dieser Säulen verfügt über ihre eigene Tragkraft, aber nur alle gleichzeitig können das gesamte Bauwerk halten. Politische Organe bieten den Rahmen für die öffentliche Debatte und offerieren die Werkzeuge für die Gestaltung der öffentlichen Belange. Die Organe der Wirtschaft sind der Motor unternehmerischer Tätigkeit und erzeugen Einkommen. Gesellschaftliche Organe verpflichten den Bürger auf ethische Normen. Was ist nun mit den Schulen und Universitäten? Welche Funktion haben sie, und wie gehen sie dabei vor?

Fünf bedeutende Aufgaben werden von den Organen des Bildungswesens wahrgenommen. Zum einen lehren sie die Spielregeln – die zwischenmenschlichen, politischen, gesellschaftlichen und rechtlichen Grundlagen der Staatsbürgerschaft, die Pflichten der politischen Führungsschicht, das vom Bürger erwartete Verhalten und die sich aus einer Nichtbeachtung dieser Regeln ergebenden Folgen. Die Schulen können die Neugier des Schülers an historischen und globalen Ereignissen wecken und dadurch die Chance erhöhen, daß ein Schüler auch für andere Standpunkte als nur den eigenen offen wird. Durch die Vermittlung dieser Spielregeln fördert die Schule die Toleranz und legt den Grundstein für ein nicht auf Zwang beruhendes Verhalten, das mit den sozialen Normen im Einklang steht.

Zum zweiten erwartet man von den Schulen und Hochschulen, daß sie im Unterricht eine Erfahrung bieten, die einigermaßen den aufgeführten gesellschaftlichen Regeln entspricht und die im Ergebnis die Distanz zwischen Einzelpersonen verschiedener Herkunft verringert. Sowohl der formelle als auch der informelle Sozialvertrag erfordert ein gewisses gegenseitiges Vertrauen einander fremder Personen. Dieses erwerben sie durch die gemeinsame Sozialisation von Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft. Damit geht die Einsicht einher, daß ein nach sozialen Gruppen segregierter Unterricht dem Ziel, gesellschaftlichen Zusammenhalt zu schaffen, zuwiderläuft.

Drittens sollte das Schulwesen allen Schülern Chancengleichheit einräumen. Wenn in der Öffentlichkeit das Gefühl aufkommt, daß das Schulsystem unausgewogen oder unfair ist, wird das Vertrauen der Bürger in die staatlichen Institutionen insgesamt aufs Spiel gesetzt. So wird die Bereitschaft des Erwachsenen, seine Steuern zu zahlen und sich ganz allgemein an die Spielregeln zu halten, gering sein, wenn er schon während seiner Schulkarriere jegliche Fairneß vermissen mußte.

Viertens sollten sich die Interessen und Zielsetzungen der vielen unterschiedlichen Gruppen der Gesellschaft in der Institution Schule

wiederfinden, die ja zugleich versucht, ein gemeinsames Konzept des Staatsbürgers zu vermitteln. Über die Gewichtung der verschiedenen Zielsetzungen herrscht oftmals Uneinigkeit, die dann ihrerseits nach einem Ausgleich verlangt. Ein Erfolg der Förderung der sozialen Kohäsion läßt sich daran messen, wie gut ein Schulsystem ebendieses Ausgleich zwischen den gesellschaftlichen Gruppen in den Griff bekommt. Ein derartiger Ausgleich kann durch verschiedene Mechanismen gefördert werden: Schulbeiräte, professionelle Aufsichtsorgane oder Eltern-Lehrer-Vereinigungen. Von größter Bedeutung ist in jedem Fall die Erkenntnis, daß der Erfolg des Schulwesens zu einem wesentlichen Teil auf seiner Fähigkeit beruht, die Unterstützung und Zustimmung der Öffentlichkeit zu gewinnen; ist diese gegeben, kann auch der Ausgleich von Meinungsverschiedenheiten über die Bildungsziele gelingen.

Belege für den Erfolg und neue Herausforderungen

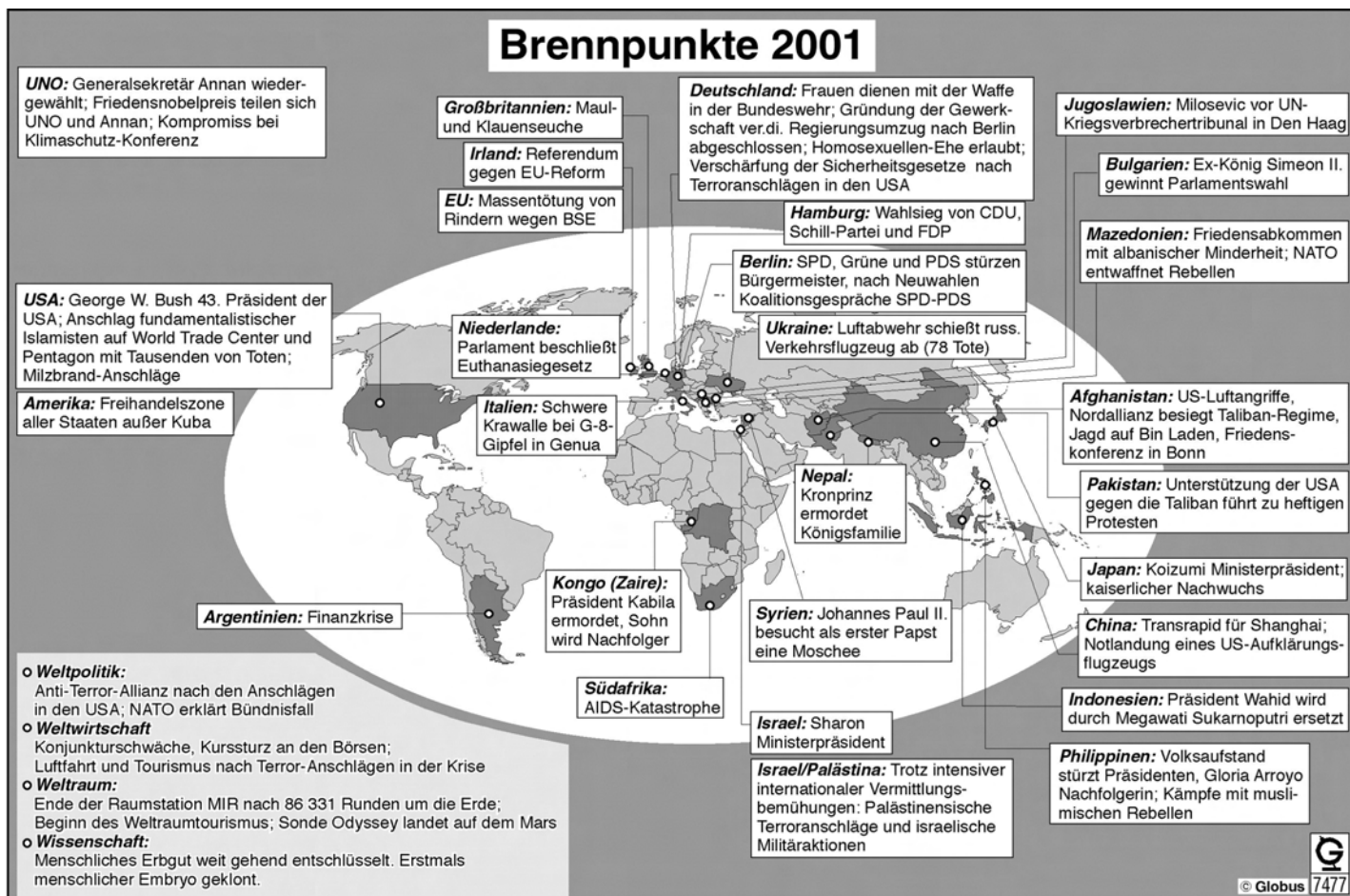
Ist das Unterrichtswesen bei der Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts erfolgreich gewesen? Es ist schwierig, eindeutige Belege dafür zu finden, denn der Einfluß der Bildung auf immaterielle Erträge läßt sich nur schwer von anderen Einflußfaktoren trennen. Doch trotz der Schwierigkeiten hat es einige Fortschritte gegeben. Neuere Forschungen haben sich unter anderem mit folgenden Themen auseinandergesetzt: mit der Rolle der Schulen bei der Erweiterung des eigenen Gesichtsfelds, der Förderung der Toleranz und des Bestrebens, am politischen Prozeß teilzuhaben; mit der Verbindung zwischen besserer Bildung und der demokratischen Stabilität eines Staates; mit der Beziehung zwischen Bildungsstrukturen und demokratischer Stabilität; mit dem Anwachsen der Bereitschaft zu politischer Partizipation auf Grund höherer Bildung; mit der Verbindung zwischen dem Bildungsstand und dem gesetzestreu und

generell guten staatsbürgerlichen Verhalten des einzelnen; und mit der Wechselwirkung zwischen der im Klassenzimmer erlebten Atmosphäre und bürgerschaftlichem Verhalten.

Vergleichsweise wenige Forschungsergebnisse wurden bisher zu dem Einfluß einzelner Lehrinhalte – etwa des Schulfachs Gemeinschaftskunde – auf das Wertesystem und das Verhalten veröffentlicht. Allerdings hebt Lawrence Cremin hervor, daß der Einfluß der Schulen, wenn er in seinen Zusammenhängen gesehen wird, erstaunlich kräftig ist: »Es ist nicht so, daß die Schule ohne jede Wirkung wäre, es ist vielmehr so, daß die Wirksamkeit der Schule im Verhältnis zur Wirkungsmacht anderer Erfahrungen gesehen werden muß.«¹⁰

Was die Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts angeht, so stehen die gegenwärtigen Schulsysteme vor bislang ungekannten Herausforderungen. Die Erwartungen an Wissensstand und Kenntnisse der Schüler definieren sich nicht allein nach ökonomischen Erfordernissen, sondern auch nach den Anforderungen der staatsbürgerlichen Verantwortlichkeit. So setzte die Teilnahme am politischen Diskurs im 18. Jahrhundert kein tieferes Verständnis der Naturwissenschaften oder gar der Statistik voraus. Im 21. Jahrhundert muß sich der Bürger ein Urteil über Argumente bilden können, die jeweils mit umfangreichem statistischem Material unterfüttert sind. So hat er gegensätzliche Aussagen über den Zusammenhang von Gesundheit und Umweltrisiken, über die Verwendung genmanipulierter Nahrungsmittel oder über das Sexualverhalten zu bewerten. Der Zeitgenosse sieht sich somit gestiegenen Anforderungen an seine Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit gegenüber.

Auch haben sich die Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenhalts verschoben. Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein galt die soziale Kohäsion als das Ergebnis des Verschmelzens von Menschen unterschiedlicher Religion, ethnischer Herkunft und sozialer Schichten zu einer Nation mit einer Sprache und gemeinsamen Werten. Das ist



heute anders geworden. Ein sich neuerdings herausbildendes Verständnis vom gesellschaftlichen Zusammenhalt macht sich zum Anwalt des Ausgleichs und nicht mehr nur der Angleichung. Kompromißbereitschaft und eine Neudefinition des »typischen Staatsbürgers« ist von allen gefordert, sowohl von der Mehrheit der Bevölkerung als auch von den Minderheiten.

In einigen Weltregionen sind indes die gestiegenen Anforderungen an den gesellschaftlichen Zusammenhalt nicht einfach die Folge zunehmender sozialer Vielfalt. Ganz anderer Art sind etwa Probleme wie die Gewalt auf den Straßen Rio de Janeiros, die Korruption im Öffentlichen Dienst in Asien, die Bereitstellung von Sozialdiensten durch Drogenbarone in Südamerika oder durch Mafiapaten in Italien und Rußland oder die egozentrische Konsumsucht der Mittelstandsjugend in den Speckgürteln der Großstädte. In solchen Fällen reicht das Mandat der staatlichen Schulen weit über die Förderung der Harmonie unter den ethnischen Gruppen hinaus.

Die gegenwärtigen Anforderungen an Bildung und Erziehung in Ost- und Ostmitteleuropa und in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion mögen sich mit denen im Europa und Nordamerika des 19. und frühen 20. Jahrhunderts vergleichen lassen: Junge Nationen müssen zusammengeschmiedet werden, mit Frieden nach innen und Toleranz nach außen – gegenüber oft sehr andersartigen Nachbarstaaten. Die Erfolgsbilanz ist bislang eher uneinheitlich.

Das überrascht nicht, denn in Wirklichkeit sind die Unterrichtssysteme im Hinblick auf die Zielrichtung des von ihnen ausgeübten Einflusses als neutral anzusehen. Sie sind einem scharfen Werkzeug vergleichbar; sie können Lebenshaltungen vermitteln, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt befördern – oder aber dessen Gegenteil. Für Sri Lanka läßt sich anhand der in den fünfziger Jahren im damaligen Ceylon verwendeten Unterrichtsmaterialien letzteres belegen¹¹. Das vorherrschende Geschichtsbild der Schulbücher zeichnete das singhalesische Volk als ruhmreich und stets zum Kampfe gerüstet, da es sich und seine buddhistische Tradition immer wieder gegen die tamilischen Invasoren verteidigen mußte. Die Tamilen wurden als Erbfeinde porträtiert. Zum Nationalhelden wurde erkorren, wer über die Tamilen gesiegt hatte. In den Unterrichtsmaterialien für die Tamilen in ihren segregierten Schulen wurden historische Figuren beschworen, die den Ausgleich und Kompromiß mit den Singhalesen befürwortet hatten. Die muttersprachlichen Texte waren großenteils monokulturell ausgerichtet und verwiesen fast nie in positiver Weise auf andere ethnische Gruppen.

Da die Lehrbücher im Ergebnis aufwieglerisch wirkten und es kaum wirksame Bemühungen gab, das von außerhalb der Klassenzimmer stammende Vorurteil durch positivere Erfahrungen zu korrigieren, kann den Bildungseinrichtungen Sri Lankas nur bescheinigt werden, daß sie die eigentlichen Ziele der Schule ins Gegenteil verkehrten. Anstatt die Fundamente für nationales Zusammenwirken und harmonische Beziehungen zu legen, halfen sie mit, die geistigen Grundlagen für Konflikt und Bürgerkrieg zu schaffen.

Beispiele aus neuerer Zeit liefert zuhauf das ehemalige Jugoslawien. Ein für zwölfjährige Schüler in Bosnien-Herzegowina konzipiertes Lehrbuch der Staatsbürgerkunde aus dem Jahre 1994 hält fest:

»Die schrecklichen Verbrechen, die von den serbisch-montenegrinischen Angreifern und den örtlichen Tschetniks an der nicht-serbischen Bevölkerung Bosnien-Herzegowinas begangen wurden, zielten auf die Schaffung eines ethnisch gesäuberten Gebiets ab, in dem ausschließlich Serben leben sollten. Um ihr monströses Vorhaben auszuführen, hatten sie vor, Hunderttausende Bosnier und Kroaten zu töten oder zu vertreiben. ... Die Verbrecher begannen, ihre Pläne in der grausamsten Weise umzusetzen. Der schiere Schrecken durchzog die Dörfer und Städte. ... Plünderungen, Vergewaltigungen, Schlächtereien... Tränen und Schreie der Menschen, die diesen grauenvollen Qualen ausgesetzt waren... Europa und der Rest der Welt rührten keinen Finger, um die Verbrecher an ihren Verheerungen und am Abschlachten unschuldiger Menschen zu hindern.«¹²

Ob diese Geschehnisse sich tatsächlich so zutragen, steht auf einem anderen Blatt als die Frage, ob dieser Text angemessen ist. Das Durchlaufen der staatlichen Schulen soll ein bestimmtes erwünsch-

tes Verhalten der künftigen Staatsbürger hervorbringen; daher ist es unabdingbar, daß Angehörige aller im Lande lebenden Gruppen mit den Lehrinhalten einverstanden sein können. Ist das bei einer der Gruppen nicht der Fall, dann hat – wie hier augenfällig – die Schule ihren öffentlichen Auftrag verfehlt. Bosnien-Herzegowina liefert aber gerade auch ein Beispiel für eine positive Wende im Umgang mit Bildungsinhalten. Das Büro der UNESCO in Sarajevo, die in Bonn ansässige Deutsche UNESCO-Kommission und das Braunschweiger Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung veranstalteten im April vergangenen Jahres ein Werkstattseminar unter Beteiligung von Sachverständigen aus allen Teilen des Landes. Neue Schulbücher sollen »frei (sein) von Formulierungen, die von einer der drei Seiten als Verständigungshindernis angesehen werden«¹³.

Eindeutiger könnten die zu ziehenden Lehren kaum ausfallen. Zahlreiche Organisationen zeigen aus ihrer Sorge um die möglichen Auswirkungen ethnischer und nationaler Spannungen heraus Interesse an den Problemen der Fächer Sozialkunde und Staatsbürgerkunde. Zu diesen Organisationen zählen neben der UNESCO beispielsweise das UNDP, die Europäische Union, der Europarat, das UNICEF oder die Soros-Stiftung.

Die Bedrohungen von Frieden und Stabilität sind so virulent, daß sogar Militärbündnisse und Regionalorganisationen sich für Fragen von Bildung und Erziehung zu interessieren beginnen, und zwar aus der Befürchtung heraus, daß ethnische Spannungen innerhalb eines Landes, die durch die Erziehung verschärft werden, sehr wohl ein Risiko für den Frieden in der gesamten Region darstellen können. Die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) etwa hat einen Hohen Kommissar für nationale Minderheiten mit Sitz im Haag eingesetzt. Dieser hat bereits Empfehlungen herausgegeben, die in die schulische Erziehung der griechischen Minderheit in Albanien und der albanischen Minderheit in Mazedonien, der Slowaken in Ungarn sowie der Ungarn in der Slowakei und in Rumänien einfließen sollen. 1996 erbat sich der Hohe Kommissar von der »Stiftung für interethnische Beziehungen«¹⁴ Hilfestellung für die Ausarbeitung eines Richtlinienwerks zu den Rechten der nationalen Minderheiten im Bildungswesen. Nach langwierigen Diskussionen und Beratungen wurden diese Richtlinien schließlich 1997 als die »Haager Empfehlungen« veröffentlicht und bereichern damit die zahlreichen anderen internationalen Übereinkünfte und Regelwerke, die versuchen, die Rechte von Kindern und verschiedenen Bevölkerungsgruppen im Bildungswesen zu benennen und zu verankern¹⁵.

Im allgemeinen befassen sich diese Konventionen und sonstigen Übereinkünfte mit den Problemen der Bevölkerungsteile, die Diskriminierungen und Vorurteilen ausgesetzt sind. Sie betreffen das Recht auf muttersprachlichen Schulunterricht, das Recht auf angemessenen Zugang zu weiterführender Schulbildung und Berufsausbildung, das Recht auf Freiheit von Diskriminierung und Vorurteilen. Tatsächlich sind dies wichtige Themen, die gleichwohl nur die Hälfte des Problems erfassen. Die andere Hälfte betrifft die Rechte der Mehrheit beziehungsweise der Titularnation: der Kasachen in Kasachstan, der Letten in Lettland oder der Rumänen in Rumänien. Ihre Anforderungen an die Schulbildung sind nicht minder zwingend. Wie läßt sich die Mehrheitsgesellschaft vor extremistischen Geschichtsversionen schützen, die sich in den von der Minderheit autonom aufgestellten Lehrplänen finden? Welche Rechte werden dem Staatsvolk zugestanden, damit ihm seitens der Minderheit historische Würde konzidiert und mit Toleranz begegnet wird? Welchen Schutz genießt es davor, daß eine Minderheit Loyalität nicht gegenüber dem Land, in dem sie lebt, sondern gegenüber dem Nachbarstaat empfindet, in dem die gleiche ethnische Gruppe dominiert? Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung hat vielfältige Wurzeln und erfordert daher vielgestaltige Lösungen. Nicht jede von ihnen läßt sich unter der Überschrift »Minderheitenrechte« subsumie-

ren. Diese Seite der Gleichung wird von keiner der bestehenden Übereinkünfte angesprochen.

Die Idee des staatlichen Unterrichtswesens entstand im 17. Jahrhundert, doch wäre es falsch anzunehmen, daß sich die Anforderungen an das Schulsystem mit denen der heutigen Zeit ohne weiteres vergleichen lassen. Die noch unfertigen Nationalstaaten des 17. Jahrhunderts verlangten nach gesellschaftlichem Zusammenhalt, aber sie nutzten oft ein zentralistisches autoritäres System, um ihn zu erwirken. Die Staatwerdung unserer Zeit in Afrika, Lateinamerika, Osteuropa und im ehemaligen Sowjetisch-Mittelasien folgte nicht denselben Regeln, doch in den meisten Fällen entwickelten sie sich aus einer Atmosphäre extremen Autoritarismus hinein in eine Phase größerer Toleranz gegenüber Verschiedenheit und den vor Ort anzutreffenden Überzeugungen. Dies verkompliziert die Angelegenheit erheblich. Die jungen Staaten müssen sich nicht nur mit der Aufgabe der Schaffung gesellschaftlichen Zusammenhalts an sich auseinandersetzen, sondern auch mit den vielfältigen Schwierigkeiten der Richtungsentscheidungen auf dem Weg dorthin¹⁶.

Im Vorgriff auf diese beispiellosen Herausforderungen hat es in jüngerer Zeit einige Anstrengungen seitens derer gegeben, die auf internationaler Ebene mit Fragen von Bildung und Erziehung befaßt sind; Ziel war ein Katalog von Bildungsstandards in Staatsbürgerkunde. Die durch ›Civitas International‹ – ein auf ein Treffen 1995 in Prag zurückgehendes, 1997 förmlich gegründetes und in Straßburg ansässiges Netzwerk von auf dem Gebiet der staatsbürgerlichen Bildung tätigen Organisationen und Personen – ausgearbeiteten und veröffentlichten Standards reden dem Kompromiß das Wort. Anstelle der Versuche, die Rechte und Privilegien von Bevölkerungsminoritäten festzuschreiben, versuchen sie, Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten für alle Teile der Gesellschaft, die Mehrheit ebenso wie die Minderheit, zu definieren.

Die vorgeschlagenen internationalen Richtlinien umfassen Standardsetzungen verschiedenster Art: so für die Lehrinhalte, indem beispielsweise unterschiedliche Darstellungen der Geschichte sowie Einschätzungen ihrer Relevanz für die Gegenwart präsentiert werden. Ferner wurde ein Begriffskatalog erarbeitet, nach dem sich die unterschiedlichen Ebenen kritischen Denkens einordnen lassen, etwa die Fähigkeit der Schüler, ein Konzept zu erkennen, zu beschreiben, zu erklären und zu evaluieren. Sie sollen das Pro und Contra herausarbeiten können. Weiterhin werden Standards für das Konzept ›Partizipation‹ im Fach Staatsbürgerkunde aufgestellt, so zum Beispiel im Blick auf die Fähigkeit, einen Konflikt zu bewältigen, Konsens zu finden oder den Standpunkt eines Dritten zu vertreten. Schließlich entstanden Normierungsvorschläge für die in der Staatsbürgerkunde zu verwendende Terminologie, so die Begriffe ›Zivilgesellschaft‹, ›verfassungsmäßige Rechte‹, ›Privatmeinung‹ und ›staatsbürgerliche Pflichten‹. In der Gesamtschau stellt dies einen Präzedenzfall dar, da zum ersten Male internationale Qualitätsstandards für das Fach Staatsbürgerkunde aufgestellt wurden.

Das Ziel derartiger weltweit anwendbarer Standards ist es, zu einem Katalog konkreter Prinzipien zu gelangen, an dem jedes Land und jede Schulbehörde die Inhalte des eigenen Staatsbürgerkunde-Unterrichts messen kann. Die Schulverwaltungen brauchen einen professionellen Vergleichsmaßstab, an dem sie die Lehrinhalte der örtlichen Bildungseinrichtungen messen können. Umgekehrt brauchen die örtlichen Träger und Minderheiten die internationale Meßlatte, um beurteilen zu können, inwieweit die Curricula der nationalen Schulbehörden in ihrer Darstellung der Geschichte, der Bürgerrechte und der Bürgerpflichten als unparteiisch und ausgewogen gelten können.

Der Unterschied in der Nationwerdung zwischen dem 17. und dem 21. Jahrhundert zeigt sich vor allem im Faktor Zeit: Die gegenwärtige Welt kann sich die Jahrhunderte der Entwicklung, die für Europa und Nordamerika nötig waren, schwerlich leisten. 1963 mahnte

David McClelland: »Das größte Problem unserer Welt ist, wie wir Frieden halten können. Das zweitgrößte Problem ist, wie wir alle zu Wohlstand kommen.« Das erste ist die Grundbedingung für das zweite.

Internationale Organisationen

Höchstwahrscheinlich hätte die frühzeitige Anprangerung eines Schulwesens, das das Thema des gesellschaftlichen Zusammenhalts völlig unzureichend angegangen war, die Tragödien im ehemaligen Jugoslawien oder in Rwanda nicht verhindert. Doch kann der Preis für das Nichtstun hoch sein. Läßt sich bei einem Bildungssystem die systematische Unterminierung des gesellschaftlichen Zusammenhalts – wie es im Ceylon der fünfziger Jahre der Fall war – nachweisen, dann läßt sich unschwer voraussagen, wo es später zu ethnischen Konflikten und vielleicht sogar zum Bürgerkrieg kommt.

Aber wie lassen sich von extremistischen Auffassungen geprägte Lehrpläne verhindern? Gibt es ein internationales Gericht, das von einer ethnischen Gruppe angerufen werden könnte, die ihre Kultur oder ihre Geschichte mißachtet sieht? Wäre dieses Gericht bereit, die Rechte und Vorrechte der Mehrheit der Bevölkerung ebenso zu achten wie die der Minderheit? Gibt es ein Organ, das regelmäßig überprüft, inwieweit die Schulsysteme ihre Funktion der Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts adäquat erfüllen? Gibt es eine Institution, die in der Lage wäre, aktuell zu reagieren und angemessen professionelle Hilfestellung zu leisten?

Die Antwort ist Nein. Das Mandat der meisten UN-Organisationen entstand vor einem halben Jahrhundert, zu einer Zeit, als die Probleme und Herausforderungen völlig anderer Natur waren. Während in Europa einige bilaterale Gremien zu erfolgreicher Kooperation fanden – besonders bemerkenswert ist das Beispiel der deutsch-französischen Zusammenarbeit und der deutsch-polnischen Schulbuchkommissionen –, war es im Falle Japans und seiner Nachbarn China und Korea ganz anders. Wenn dem Umgang mit der Geschichte in den Schulen nicht ähnliche Sorgfalt gewidmet wird wie in Europa, dürften die Lehrpläne in Asien auch weiterhin zur Verschärfung solcher Probleme führen, die schon vor Jahrzehnten hätten gelöst werden können.

Wäre eine Organisation des Verbandes der Vereinten Nationen, etwa die Weltbank, in der Lage, eine derartige Funktion zu erfüllen? Wahrscheinlich nicht. Die Mitgliedstaaten der Weltbank werden von den nationalen Regierungen vertreten, während die Zuständigkeiten in Bildungsfragen meist unterhalb der gesamtstaatlichen Ebene angesiedelt sind. Die UNESCO hat sich seit vielen Jahren intensiv mit den Fragen von Bildung und Kultur beschäftigt, und in vielen Ländern gibt es UNESCO-Projektschulen. Bei dieser in Paris ansässigen Sonderorganisation der Vereinten Nationen hat sich ein beträchtlicher Wissensstand angesammelt, der die Lehrpläne ebenso umfaßt wie die Rechte von Minderheiten, die Gleichstellung der Geschlechter und andere gesellschaftliche Formen der Diskriminierung sowie den Aufbau einer effektiven Schulverwaltung. Da die stimmberechtigten Mitglieder ihrer Generalkonferenz die Staaten sind, dürfte freilich selbst die UNESCO auf Schwierigkeiten stoßen, wenn es darum geht, auch unterhalb der gesamtstaatlichen Ebene oder aber in dem heiklen Fall eines Dissenses zwischen zwei Staaten über Lehrplaninhalte Remedur zu schaffen. Wie steht es mit Spezialorganen wie dem UNICEF, das schon seit langem für den Anspruch der Kinder auf Grundbildung und damit für pädagogische Belange eintritt? Doch auch das Kinderhilfswerk hätte es schwer, mögliche Erwartungen in diesem speziellen Zusammenhang zu erfüllen. Die meisten Aktivitäten des UNICEF hängen von freiwilligen Finanzzuwendungen ab, was womöglich der Unbefangenheit in den hier in Rede stehenden Fragen Abbruch tun könnte. Und der Ausschuß für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, dem die Vertragsstaaten des gleichnamigen Paktes auch über die Verwirklichung des Men-

schenrechts auf Bildung zu berichten haben, kennt wie die anderen Vertragsorgane des internationalen Menschenrechtsschutzes keine Durchsetzungsmechanismen.

Deshalb ist es an der Zeit, kreativ und zugleich realistisch über neue Organe oder vielleicht eher über neuartige Aufgaben für bestehende UN-Einrichtungen nachzusinnen. Offenkundig ist, daß die Welt eine auf höchstem professionellem Niveau tätige Agentur braucht, die in der Lage ist, die Probleme von Bildung und Erziehung in ihrer Verknüpfung mit der Frage des gesellschaftlichen Zusammenhalts zu bewerten. Wir brauchen eine Anlaufstelle, um die kurzfristigen Trends und die langfristigen Entwicklungen beobachten zu können. Eine Möglichkeit wäre, die Kapazitäten eines Netzwerks wie der ›Civitas International‹ dergestalt zu erweitern, daß es in die Lage versetzt wird, diese Funktionen auf der Grundlage verbindlicher Normen für die Mittler des Staatsbürgerkunde-Unterrichts zu erfüllen. In Westeuropa eröffnen sich vielleicht auch Möglichkeiten, die Rolle der Europäischen Union auf dieses Gebiet auszuweiten. Und sicherlich wäre es sinnvoll, wenn die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) der Industrieländer und das kürzlich eingerichtete UNESCO-Institut für Statistik aussagekräftige Daten über die Ergebnisse des Staatsbürgerkunde-Unterrichts vorlegen könnten. Die Welt braucht ein Frühwarnsystem auf dem in dieser Hinsicht bisher vernachlässigten Gebiet des Bildungswesens.

Auch in Zukunft müssen Bildung und Erziehung im wesentlichen der lokalen Verantwortlichkeit – und damit den örtlichen Gremien und Behörden – unterliegen. Doch zur gleichen Zeit muß uns bewußt werden, daß ihre Auswirkungen über die lokale Ebene hinausreichen. Wenngleich auch weiterhin die Gebietskörperschaften das Recht haben müssen, über die staatsbürgerliche Erziehung in der von ihnen gewünschten Weise zu bestimmen, so ist es doch auch wahr, daß die internationale Gemeinschaft ein Recht hat zu erfahren, wann und wo es Fälle gibt, in denen die Zielrichtung der örtlich verantworteten staatsbürgerlichen Bildung anderen Bürgern und erst recht den Nachbarländern Unbehagen bereitet und der Region zumindest potentiell Instabilität beschert.

- 1 Nach der Originalausgabe von Martin Luther, Eine Predigt, das man Kinder zur Schule halten solle, Wittenberg 1530.
- 2 Im Gegensatz zu den heutigen Entwicklungsländern wurden bei Einführung des staatlichen Schulwesens in Preußen, den Neuenglandstaaten und den Niederlanden die Schulen nicht ausgeweitet. Vielmehr wurden die verschiedenen bestehenden Schulsysteme in freier (meist kirchlicher) Trägerschaft reorganisiert und koordiniert.
- 3 Erik Helmreich, Christian Religious Education in German Schools: An Historical Approach, Cambridge/Mass. 1959, S. 29.
- 4 Charles L. Glenn, The Myth of the Common School, Amhurst 1988.
- 5 Stiep Stuurmann, Verzuiling, Kapitalisme, en Patriarchaat, Nijmegen 1983.
- 6 Der Unterschied zwischen dem staatlichen Unterrichtswesen in Europa (das Raum für konfessionelle Einrichtungen in seinem Rahmen läßt) und den Vereinigten Staaten (wo der Staat das Monopol hat) besteht bis zum heutigen Tag. Gleichwohl waren die Beweggründe für die Schaffung des staatlichen Unterrichtswesens anfangs sehr ähnlich.
- 7 Reverend W.S. Dutton, The Proposed Substitution of Secretarian for Public Schools, in: The Common School Journal, Vol. 10 No. 1 (June 1, 1848), S. 166-168.
- 8 Herbert H. Hyman / Charles R. Wright, Education's Lasting Influence on Values, Chicago 1979.
- 9 Stephen Bailey, The School and Political Development, in: Hobart W. Burnes (ed.), Education and the Development of Nations, New York 1963, S. 56-59.
- 10 Lawrence A. Cremin, Public Education, New York 1976.
- 11 Vgl. Elizabeth Nissan, Sri Lanka: A Bitter Harvest, London (Minority Rights Group) 1996.
- 12 Bosnien und Herzegowina, Ministerium für Erziehung, Kultur und Sport, Poznavanje Prirode i Društva (Natur und Gesellschaft), Sarajevo 1994.
- 13 Traugott Schöffthaler, Von ethno-nationalistischer Perspektive zur Multiperspektivität. Expertenseminar ›Lehrpläne für Geschichte in Bosnien-Herzegowina‹, in: UNESCO heute, Nr. 3/2001, S. 49.
- 14 Die im Haag ansässige ›Foundation on Inter-Ethnic Relations‹ unterstützt durch Forschungsarbeiten das Büro des Hohen Kommissars für nationale Minderheiten der OSZE.
- 15 Dazu gehören der Polnische Minderheitenvertrag (1919); die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948); die UNESCO-Konvention gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen (1960); die UN-Erklärung der Rechte des Kindes (1959); das daran anschließende Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1989); die Europäische Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (1950); die Rahmenkonvention des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten (1995); die Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte von Personen, die nationalen oder ethnischen, religiösen und sprachlichen Minderheiten angehören (1992); die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen des Europarats (1992); die Erklärung der UNESCO über Rasse und Rassenvorurteile (1978) und das Dokument des Kopenhagener Treffens der Konferenz über die menschliche Dimension (1990).
- 16 Siehe auch Stephen P. Heyneman, Transition from the Party/State to Open Democracy: The Role of Education, in: International Journal of Educational Development, Vol. 18 (1998), S. 21-40; ders., From the Party/State to Multi-Ethnic Democracy: Education and Social Cohesion in Europe and Central Asia, in: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 22 (2000), S. 173-191; Stephen P. Heyneman / Sanja Todoric-Bebic, A Renewed Sense for the Purposes of Schooling: Education and Social Cohesion in Africa, Latin America, Asia, and Europe and Central Asia, in: UNESCO Prospects, Vol. XXX (June 2000), S. 1-23.

Keine Zonen der Gleichgültigkeit mehr

Zur Verleihung des Friedensnobelpreises an Kofi Annan und die UN

JOHANNES RAU

Wie sehr habe ich mich gefreut, als ich von der Verleihung des Friedensnobelpreises an Kofi Annan und an die Vereinten Nationen erfuhr! Ich bin sicher, Ihnen ist es ähnlich ergangen. Sie werden zumindest mit der Entscheidung zufrieden gewesen sein. Nicht nur aus Sympathie für Kofi Annan und aus Achtung vor seiner Leistung, sondern auch deshalb, weil diese Entscheidung die Bedeutung der Vereinten Nationen für den Frieden in der Welt eindrucksvoll unterstrichen hat.

Die Vereinten Nationen sind unter dem Eindruck der Schrecken des Zweiten Weltkriegs mit dem Ziel geschaffen worden, den Frieden in der Welt zu sichern und gegen alle Aggressoren zu verteidigen. Es ist deshalb unser gemeinsames Verständnis: Nur unter dem Dach der Vereinten Nationen und auf der Grundlage von UN-Resolutionen ist es völkerrechtlich legitim, militärische Gewalt anzuwenden. Daneben tritt das Recht auf Selbstverteidigung, das auch in der UN-Charta verbrieft ist.

Die Rolle der Vereinten Nationen hat sich nicht gleichmäßig entwickelt. Große Zäsuren, wie das Ende des Kalten Krieges, haben ihnen neuen Auftrieb gegeben. Auch ein so tragisches Ereignis wie der 11. September kann einen positiven Schub bewirken. Daher wünsche ich mir, daß die Möglichkeiten der Vereinten Nationen und ihres Generalsekretärs jetzt weiter gestärkt werden. Dabei gilt die einfache Erkenntnis, daß die Ver-

einten Nationen nicht mehr erreichen können, als ihre Mitgliedstaaten beizutragen bereit sind. Es liegt also an uns selbst, das Richtige zu tun und die Gelegenheit entschlossen zu nutzen. Auf drei Bereiche, so meine ich, sollten verantwortliche Staatsmänner ihr Augenmerk richten.

Erstens: Die Vereinten Nationen müssen gesicherte finanzielle Grundlagen für ihre Aufgaben haben.

Zweitens: Die Verfahren und die Arbeitsweise der Vereinten Nationen müssen den Realitäten und Anforderungen unserer Zeit entsprechen.

Drittens: Um der weltweiten Glaubwürdigkeit willen gilt: Wir dürfen uns keine vergessenen Konflikte mehr leisten, keine Zonen der Gleichgültigkeit.

Hinzu kommt: Wir könnten die Wirksamkeit der Vereinten Nationen erhöhen, wenn sich die Mitgliedstaaten bereit erklärten, den Vereinten Nationen eigene Instrumente, ja Machtmittel zuzusagen, die dann im Konfliktfall vom Sicherheitsrat und dem Generalsekretär eingesetzt werden können.

Aus der Neujahrsansprache des Bundespräsidenten vor dem Diplomatischen Corps in Berlin am 11. Januar 2002