

Schule ist kein Wunschkonzert der Polis

Eine Argumentationsanalyse zu Hannah Arendts Essay über Little Rock und das Menschenrecht auf (Schul-) Bildung heute

Rainer Hawlik¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1132>

Das Recht auf Bildung ist ein zentrales Menschenrecht gemäß Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948. Es gilt als ein zentrales Instrument, um die Verwirklichung anderer Menschenrechte zu fördern. Als solches thematisiert es die Umstände eines diskriminierungskritischen, freien Zugangs zu (Schul-)Bildung für Menschen, der unter Bedingungen geschehen soll, die der Chancengleichheit förderlich sind. Ausgehend von Hannah Arendts kontroversiell rezipierter Einschätzung über Assimilation und Diskriminierung im US-amerikanischen Schulsystem der späten 1950er Jahre anhand des Vorfalls von Little Rock bietet die vorliegende erziehungswissenschaftliche, topisch-strukturelle Argumentationsanalyse eine theoretische Diskussion zum Umgang mit Diversität in Schule als gesellschaftliches Ordnungskonzept. Ausgehend von Strukturen der Ungleichheit in der beschriebenen historischen Momentaufnahme im US-amerikanischen Bildungssystem wird ein Blick auf die gegenwärtige Situation in österreichischen Schulen im urbanen Raum gewährt.

Stichwörter: Pluralität, Gleichheit, Diskriminierung, Menschenrechte

1 Einleitung

„You’ve probably seen the photo: a young African-American girl walks to school, her eyes shielded by sunglasses. She is surrounded by a hateful crowd of angry white people, including a girl caught mid-jeer, her teeth bared and her face hardened with anger“, schreibt Blakemore über den 4. September 1957, dem ersten Schultag von Elizabeth Eckford an der Little Rock Central High School im US-amerikanischen Bundesstaat Arkansas (Blakemore, 2010). Drei Jah-

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

E-Mail: rainer.hawlik@phwien.ac.at

re nach dem Prozess Brown gegen das Board of Education ist die Aufhebung der so genannten *Rassentrennung* im Bundesstaat Arkansas beschlossene Sache und neun neue Schüler*innen wurden auserkoren, die vormals nur von weißen Schüler*innen besuchte Schule ab sofort gemeinsam mit ihnen zu besuchen. Die schulrechtlich verordnete Segregation ist aufgehoben. An diesem Septembertag kommt aber nur Elizabeth Eckford in die Schule, die anderen acht Schüler*innen konnten polizeilich rechtzeitig vorinformiert werden, dass die Situation zu eskalieren droht, da ein aufgehetzter Mob vor den Schultoren auf sie warte. Arendt nimmt dieses Foto als Ausgangspunkt ihrer argumentativen Überlegungen und bemerkt: „Auf mich wirkte dieses Bild wie eine Karikatur fortschrittlicher Erziehung, welche die Autorität von Erwachsenen abschafft und damit auch deren Verantwortlichkeit für die Welt, in welche sie ihre Kinder hineingeboren haben, leugnet und die Verpflichtung ablehnt, sie in diese Welt hineinzugeleiten“ (LR 346)¹. Arendts erster Vorwurf ist deutlich pädagogisch gehalten und erinnert an ihren in jener Zeit geschriebenen Essay „Krisen der Erziehung“ (1958). Pädagogik wird als Kunst der Führung von Kindern und Jugendlichen verstanden und im konkreten Fall von Elizabeth Eckford sind die Eltern (sowie erwachsene Mitbürger*innen und Vertreter*innen der NAACP) ihrer fürsorglichen Pflicht nicht nachgekommen. Sie haben ein Kind unbegleitet in diese Situation gebracht. Sie haben gemäß Arendts Verständnis der attischen Demokratie ein Kind dem öffentlichen Raum (polis) ungeschützt ausgesetzt. Die Polis ist ein Raum, der sich von dem privaten Raum (oikos) deutlich unterscheidet; es besteht bei Arendt „die Kluft zwischen dem gesicherten Oikos einerseits, vor allem dem Leben innerhalb der Familie“ (Reichenbach, 2022, S.91) und dem „erbarmungslosen Ausgesetztsein der Person innerhalb der Polis“ (Arendt, 1996, S. 45). In der Polis können keine Kinder aber nur Erwachsene² „als Menschen [agieren], die Politik nicht als Durchsetzung von Gruppeninteressen oder dergleichen begreifen; als Menschen, die wirklich unabhängig sind, also ‚frei‘ von Sorgen um das eigene Überleben“ (Grabau, 2022, S.58). Eine Schule, in der sich Kinder unabhängig von *race* einfinden, gehört aber für Arendt – die im Folgenden aus einer nicht näher definierten Bürgerrechtsvorlage zitiert – in die Sphäre des Oikos: „Das Recht zu heiraten, wen man will, ist ein elementares Menschenrecht, mit dem verglichen »das Recht, eine integrierte Schule zu besuchen, das Recht, im Bus zu sitzen, wo man will, das Recht, jedes Hotel, jeden Ferienort oder jede Vergnügungsstätte unabhängig von Hautfarbe und Rasse zu betreten«, tatsächlich weniger bedeutende Rechte sind“ (LR 345). Arendt spricht sich deutlich für eine segregierende Beschulung von Schüler*innen in den Südstaaten der USA aus, denn die Frage, wer welche Schule besuchen darf und wer nicht, ist für Arendt „kein politischer, sondern ein sozialer Sachverhalt“ (Grabau, 2022, S.57). In die Rolle der Mutter von Elizabeth Eckford schlüpfend, versteht Arendt nicht, warum man nicht „für eine Verbesserung der Schulen für N****-Kinder [kämpft] und für die sofortige Einrichtung von Sonderklassen für jene Kinder, die aufgrund ihrer schulischen Leistungen schon heute in weißen Schulen aufgenommen werden könnten?“ (LR 360). Little Rock ist für Arendt eher „der Versuch einer deprivilegierten Gruppe, gesellschaftlich aufzusteigen“ (Grabau, 2022, S.59), für das im vorliegenden Fall noch dazu Kinder instrumentalisiert wurden. Im analytischen Teil wird dieser Argumentation auf die Spur

gegangen: Arendt sieht den gesetzlichen Zwang zur sogenannten Integration für ebenso problematisch wie jenen zur Segregation, gibt aber bei den beschriebenen Verhältnissen der Segregation den Vorzug.

2 Forschungsdesign

2.1 Forschungsmethode

Als Methode wurde die strukturelle Argumentationsanalyse angewandt, die in vorliegender Analyse keinen expliziten Rekurs auf die Rhetoriktradition nimmt. Die Argumentationsanalyse erfüllt „im Kontext der Problematisierung jeweiliger Begründungszusammenhänge neben den Fragen des Status, der Struktur und Nutzung von Argumenten auch Fragen der Sinn- und Zusammenhangsbildung“ (Ricken, 2020, S.847). In folgender Argumentationsanalyse als interpretatives³ und intersubjektives Verfahren wird unter „Argument der einzelne (Redebeitrag) oder Text, mit Diskussion oder Diskurs der thematisch definierte Zusammenhang mehrerer Argumentationen“ (Wigger, 2018, S.352) verstanden. Argumente werden als Elemente einer Argumentation wahrgenommen; als Argumentationsindikatoren gelten u.a. ‚deshalb‘, ‚weil‘, ‚da‘, ‚also‘ oder ‚meine These ist so und so‘; ‚dafür habe ich folgenden Argumente‘. Argumentationsindikatoren zeigen an, (i.) dass es sich bei der zugehörigen Folge von Urteilen um eine Argumentation handelt, (ii.) welches dieser Urteile die These ist und (iii.) welche Urteile die Argumente sind“ (Lumer, 1990, S. 61). Es handelt sich bei vorliegender Argumentationsanalyse um eine topisch-strukturelle Analyse, die bei Beachtung der genannten argumentativen Operatoren auf die Struktur einer Argumentation fokussiert, „in der Aussagen verschiedene Funktionen erfüllen“ (Wigger, 2018, S. 354): „Die topische Analyse zielt auf die Erhebung und Systematisierung der faktisch genutzten Argumente pro und kontra einer bildungspolitischen Entscheidung“ (Wigger 2018, S.354).

2.2 Forschungsfrage und Textkorpus

Die Forschungsfrage der vorliegenden Argumentationsanalyse lautet: „Welche Argumente nutzt Arendt in Little Rock, um eine segregierende Beschulung von Schüler*innen im öffentlichen Schulsystem in Arkansas zu rechtfertigen?“

Der Textkorpus umfasst ausschließlich Arendts Text Little Rock. Paschen hat für strukturelle Argumentationsanalysen ein spezifisches Schema entwickelt, das sechs Prämissen enthält und auf das bei der nachfolgenden Analyse Bezug genommen wird: „(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit, (2) die Diagnose einer pädagogischen Ursache für dieses Defizit, (3) das Aufzeigen einer das Defizit vermeidende oder behebenden pädagogischen Alternative, (4) den Verweis auf beispielhafte praktische Modelle und die Realisierbarkeit der Lösung, (5) einen

Vergleich mit den Kosten anderer Lösungsmöglichkeiten und (6) die Reflexion auf die Erfolgsbedingungen“ (Paschen, 1991, S.325). Nach der Identifikation der Argumente und ihre Unterscheidungen von anderen Argumenten gilt es zur Beantwortung der Forschungsfrage die argumentativen Beziehungen bzw. Relationen in dieser topisch-strukturellen Analyse zu identifizieren.

3 Einblick und Interpretation der Ergebnisse

3.1 Topoi und Argumentationsindikatoren

Es zeigt sich, dass Arendt in ihrem Text drei als pädagogisch zu bezeichnende Topoi zentral diskutiert: Fragen zur (1) Gleichheit (und die damit verbundene Chancengleichheit) stehen im Kristallisationspunkt, von ihr relational abhängen (2) Fragen der Diskriminierung und die in Little Rock deutlich zu Tage getretene schultheoretische Frage nach der (3) Integrationsfunktion der Schule (Fend, 1980, S. 17), basierend auf der Vorstellung von so genannter Rassentrennung (verbunden mit Fragen der Menschenrechte).⁴

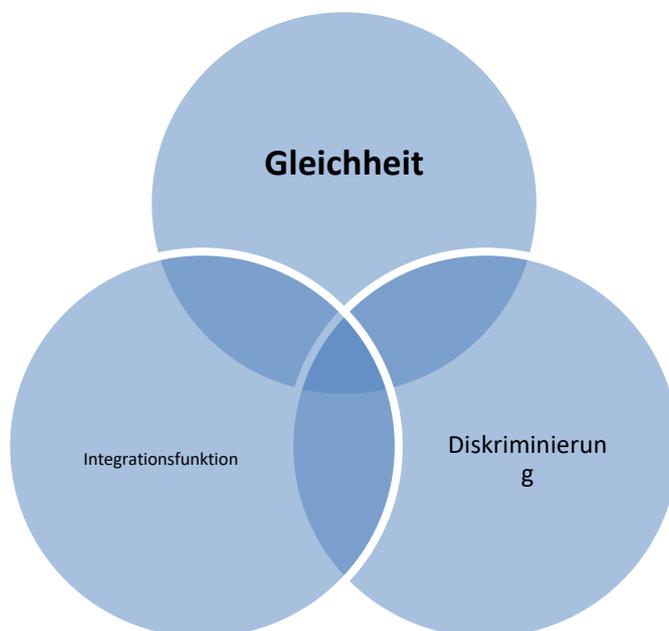


Abbildung 1: Darstellung des Ineinandergreifens der pädagogischen Topoi in Little Rock, in dessen Zentrum die Frage der Gleichheit steht

Nummer	Zitat mit Argumentationsindikator (ggf. fett gedruckt – Hervorhebung nicht im Original)	Topos	Strukturell: Zuordnung der Prämisse (Paschen, 1991, 325)
1	Die eigentliche Frage ist die nach der Gleichheit vor dem Gesetz dieses Landes, und diese Gleichheit wird durch Rassentrennungsgesetze verletzt, das heißt durch Gesetze, die die Rassentrennung erzwingen, und nicht durch gesellschaftliche Gepflogenheiten oder durch die Art und Weise der Kindererziehung. (LR 360)	Gleichheit, Chancengleichheit	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
2	Wenn es nur um eine gleich gute Ausbildung für meine Kinder ginge, um den Versuch, ihnen Chancengleichheit zu verschaffen, warum hat man mich dann nicht gebeten, für eine Verbesserung der Schulen für N****-Kinder zu kämpfen und für die sofortige Einrichtung von Sonderklassen für jene Kinder, die aufgrund ihrer schulischen Leistungen schon heute in weißen Schulen aufgenommen werden könnten? (LR 360)	Gleichheit, Chancengleichheit	(4) den Verweis auf beispielhafte praktische Modelle und die Realisierbarkeit der Lösung
3	Im politischen Leben einer Republik kommt der Gleichheit an sich eine größere Bedeutung zu als in irgendeinem anderen Regierungssystem. Zur Debatte steht deshalb nicht allein das Wohlergehen der N****bevölkerung, sondern, zumindest langfristig gesehen, auch das Überleben der Republik. (LR 341)	Gleichheit, Chancengleichheit	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
4	Das Gleichheitsprinzip ist nicht allmächtig, auch nicht in seiner amerikanischen Form; charakteristische Unterschiede natürlicher, äußerlicher Art kann es nicht ausgleichen. Diese Grenze ist erst dann erreicht, wenn die ungleichen Voraussetzungen in Wirtschaft und Erziehung ausgeräumt sind . (LR 341–342)	Gleichheit, Chancengleichheit	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
5	Weder kann [durch Rassentrennung] die Diskriminierung abgeschafft noch gesellschaftliche Gleichheit erzwungen werden, aber es kann und muß dadurch die Gleichheit innerhalb des politischen Gemeinwesens durchgesetzt werden. Denn Gleichheit entsteht nicht nur im politischen Gemeinwesen, ihre Gültigkeit ist auch auf den politischen Bereich beschränkt. (LR 346)	Gleichheit, Chancengleichheit	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
6	Konformismus ist jedoch nicht nur ein typisches Merkmal einer Massengesellschaft, sondern jeder Gesellschaft, insofern als nur diejenigen in eine bestimmte Gruppe aufgenommen werden, die den allgemeinen Unterscheidungsmerkmalen entsprechen, welche die Gruppe zusammenhalten. (LR 349)	Gleichheit, Chancengleichheit	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
7	Ich wäre damit einverstanden, daß die Regierung insofern bei der Erziehung meines Kindes mitzureden hat, als dieses Kind zu einem Staatsbürger heranwachsen soll, doch ich würde der Regierung jegliches Recht absprechen, mir zu sagen, in wessen Gesellschaft mein Kind unterwiesen werden sollte. (LR 361)	Gleichheit, Chancengleichheit	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit

8	Wenn ich eine N****-Mutter wäre, hätte ich darüber hinaus das Gefühl, daß der Versuch, mit der Aufhebung der Rassentrennung ausgerechnet bei der Erziehung und in den Schulen anzufangen, nicht allein unfaireweise die Last der Verantwortung von den Schultern der Erwachsenen auf die Schultern der Kinder verlagert hat. (LR 360)	Integrationsfunktion	(4) den Verweis auf beispielhafte praktische Modelle und die Realisierbarkeit der Lösung
9	Integrität, und man verliert [sie] nicht so sehr durch Verfolgung, sondern dadurch, daß man aus einer Gruppe heraus in eine andere hineindrängt oder, wie in diesem Fall, daß man zum Drängen gedrängt wird. (LR 359–360)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
10	Seit der Oberste Gerichtshof beschlossen hat, die Aufhebung der Rassentrennung an öffentlichen Schulen zu erzwingen, hat sich die allgemeine Situation im Süden verschlechtert . (LR 342)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
11	Einer Meinungsumfrage in Virginia zufolge standen 92 % der Bürger der Integration an den Schulen völlig ablehnend gegenüber, 65 % waren bereit, unter diesen Bedingungen auf öffentliche Schulen zu verzichten. (LR 343)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
12	Ich glaube, es war wiederum Faulkner, der gesagt hat, daß die per Gesetz erzwungene Integration um keinen Deut besser sei als die gesetzlich erzwungene Rassentrennung, und dies ist völlig richtig . (LR 344)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
13	Der entscheidende Punkt ist, wie erinnerlich, nicht , daß die Rassentrennung als tradierte gesellschaftliche Haltung verfassungswidrig wäre, sondern allein deren gesetzliche Erzwingung. (LR 344)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
14	Der bestürzendste Teil der ganzen Angelegenheit war jedoch die Entscheidung der Bundesregierung, mit der Rassenintegration ausgerechnet in den öffentlichen Schulen zu beginnen. Es war sicherlich nicht allzu viel Vorstellungskraft vonnöten, um zu erkennen, daß hier Kindern – schwarzen und weißen – die Bewältigung eines Problems aufgebürdet wurde, das Erwachsene eingestandenermaßen seit Generationen nicht hatten lösen können. (LR 345)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
15	Die Rassentrennung ist eine gesetzlich erzwungene Diskriminierung, und deshalb kann eine Aufhebung der Rassentrennung nur bedeuten, daß diese diskriminierenden Gesetze abgeschafft werden. (LR 346)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
16	»Gleich und gleich gesellt sich gern«, ein Wort , das das ganze Reich der Gesellschaft in ihrer unendlichen Vielfalt von Gruppen und Vereinigungen regiert . (LR 348)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
17	Es ist völlig richtig, und Südstaatler haben wiederholt darauf hingewiesen, daß die Verfassung sich zur Erziehung nicht äußert und daß das öffentliche Erziehungswesen juristisch und traditionell in die gesetzgeberische Kom-	Integrationsfunktion	(5) einen Vergleich mit den Kosten anderer Lösungsmöglichkeiten

	petenz der Einzelstaaten fällt. Das Gegenargument , daß alle öffentlichen Schulen heutzutage aus Bundesmitteln unterstützt würden, ist schwach, denn Bundesmittel sollen in diesen Fällen nur die lokalen Aufwendungen ergänzen, wodurch die Schulen nicht in Bundeseinrichtungen, wie etwa die Bezirksgerichte, verwandelt werden. (LR 355)		
18	Das Recht von Eltern, ihre Kinder so großzuziehen, wie es ihnen paßt, fällt unter den Schutz des Persönlichkeitsrechts und gehört zur Privatsphäre von Heim und Familie. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht wurde dieses Recht zwar nicht abgeschafft, aber doch seitdem immer wieder in Frage gestellt. (LR 356)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
19	Der Staat hat das unbestreitbare Recht, Minimalanforderungen für die Staatsbürgermündigkeit vorzuschreiben und darüber hinaus den Unterricht von Fächern und die Ausbildung von Berufen zu fördern und zu unterstützen, die für die Nation als Ganzes für wünschenswert und notwendig erachtet werden. Dies alles betrifft jedoch nur den Inhalt der Erziehung eines Kindes und nicht den Kontext, in welchem sich sein Umgang und sein gesellschaftliches Leben abspielen, etwas, das sich unweigerlich mit dem Schulbesuch entwickelt. (LR 356)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
20	Werden die Eltern gezwungen, ihre Kinder gegen ihren Willen in eine integrierte Schule zu schicken, dann sind sie der Rechte beraubt, die ihnen in allen freien Gesellschaften eindeutig zustehen – des persönlichen Rechts, über ihre Kinder zu entscheiden, und des gesellschaftlichen Rechts auf freie Vereinigung. (LR 357)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
21	Was die Kinder betrifft, so bedeutet erzwungene Integration für sie einen sehr ernststen Konflikt zwischen Zuhause und Schule, zwischen ihrem privaten und ihrem sozialen Leben. (LR 357)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
22	Der Konflikt zwischen Zuhause, wo es Rassentrennung gibt, und der Schule, wo diese aufgehoben ist, zwischen dem Vorurteil der Familie und den Forderungen der Schule, beseitigt auf einen Streich sowohl die Autorität der Lehrer als auch die der Eltern und ersetzt sie durch die öffentliche Meinung, die dann unter Kindern herrscht, welche weder die Fähigkeit noch das Recht besitzen, eine eigene öffentliche Meinung herzustellen. (LR 357–358)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
23	Es scheint daher äußerst fragwürdig zu sein, ob es klug war, mit der Durchsetzung von Bürgerrechten in einem Bereich zu beginnen, in dem kein fundamentales Menschenrecht und kein politisches Grundrecht auf dem Spiel steht und wo andere Rechte – soziale und persönliche –, die zu schützen nicht weniger	Integrationsfunktion, Menschenrechte	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit

	lebenswichtig ist, so leicht verletzt werden können. (LR 358)		
24	Nicht Diskriminierung und gesellschaftlich praktizierte Rassentrennung in allen möglichen Formen, sondern Rassengesetze stellen die Verlängerung des Verbrechens dar , das mit der Gründung dieses Landes einherging. (LR 363)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
25	Was Gleichheit für das politische Gemeinwesen ist – nämlich dessen innerstes Prinzip – ist Diskriminierung für die Gesellschaft. (LR 347)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
26	Um ihrer Identifizierbarkeit willen [werden] notwendigerweise andere Gruppen im gleichen Lebensbereich diskriminier[t]. (LR 348)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
27	Ohne irgendeine Form von Diskriminierung würde eine Gesellschaft einfach aufhören zu existieren, und es würden sehr wichtige Möglichkeiten der freien Vereinigung und des Zusammenschlusses von Gruppen verschwinden . (LR 348)	Diskriminierung	(3) das Aufzeigen einer das Defizit vermeidende oder behobenden pädagogischen Alternative
28	Eine Massengesellschaft, in der die Unterscheidungslinien verwischt und die Gruppenunterschiede eingeebnet werden, ist eine Gefahr für die Gesellschaft an sich und weniger eine Gefahr für die Integrität des einzelnen. (LR 348–349)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
29	Diskriminierung ist ein ebenso unabdingbares gesellschaftliches Recht, wie Gleichheit ein politisches ist. Es geht nicht darum, wie die Diskriminierung abgeschafft werden kann, sondern um die Frage , wie man sie auf den Bereich der Gesellschaft, wo sie legitim ist, beschränkt halten kann; wie man verhindern kann, daß sie auf die politische und persönliche Sphäre übergreift, wo sie sich verheerend auswirkt. (LR 349)	Diskriminierung	(6) die Reflexion auf die Erfolgsbedingungen
30	Homogenität und Klassenzugehörigkeit sichern gemeinsam an jedem beliebigen Ort eine »Gleichartigkeit« der Klientel, wie sie in Amerika nicht einmal durch Zugangsbeschränkung und Diskriminierung erreicht werden kann. (LR 350)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
31	Die Privatsphäre [...] wird weder von Gleichheit noch von Diskriminierung regiert , sondern von Abgeschlossenheit. (LR 351)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
32	Das ist kein Freibrief für das politische Gemeinwesen, den Schutz der Privatsphäre zu vergessen und sich keine Gedanken zu machen, daß diese Rechte gröblich verletzt werden, wann immer die Gesetzgebung damit anfängt, der gesellschaftlichen Diskriminierung Gesetzeskraft zu verleihen. (LR 352)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
33	In der gleichen Weise , wie die Regierung sicherstellen muß, daß Diskriminierung niemals die politische Gleichheit schmälert, muß sie auch das Recht jedes Individuums schützen, in seinen vier Wänden das tun zu können, was ihm beliebt. (LR 352–353)	Diskriminierung	(6) die Reflexion auf die Erfolgsbedingungen

34	Gesellschaftliche Diskriminierung wird in dem Augenblick, da sie per Gesetz erzwungen wird, zur Verfolgung, und dieses Verbrechens haben sich viele Südstaaten schuldig gemacht. (LR 352–353)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
35	In dem Augenblick, da die gesellschaftliche Diskriminierung per Gesetz abgeschafft wird, wird die Freiheit der Gesellschaft verletzt . (LR 352–353)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
36	In dem Maß, wie Eltern und Lehrer es als Autorität im Stich lassen, wird sich das Kind stärker an seine eigene Gruppe anpassen, und unter bestimmten Bedingungen wird die Altersgruppe zu seiner höchsten Autorität werden. (LR 357)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit

Tabelle 2: Nummerierte Argumentationsanalyse aus Zitaten mit Argumentationsindikatoren zu Little Rock, sortiert nach pädagogischen Topoi (gemäß Häufigkeit der Nennung) unter Beachtung der Zuordnung einer Prämisse (Paschen, 1991, S. 325)

3.2 Analyse

Es gibt gute Gründe, Arendts Essay ausschließlich auf die Situation der Südstaaten in den USA der 1950er zu beziehen. Bildung räumt Arendt in den USA der 1950er generell keinen großen gesellschaftlichen Stellenwert ein: „In der amerikanischen Gesellschaft schließen sich Menschen nach Beruf, Einkommen oder ethnischer Herkunft zusammen und diskriminieren konkurrierende Gruppierungen, während in Europa Klassenzugehörigkeit, Bildung und Umgangsformen die entsprechenden Faktoren sind“ (LR 348). Ihre Befürwortung eines segregativ geführten Schulwesens beruht auf ihrer Auffassung von Freiheit (siehe Argumente 20, 27, 35). Es ist eine Freiheit im strictu sensu der US-amerikanischen Verfassung. Arendts Beitrag, der vorwiegend strukturell Sachverhalte aufzählt, die als Defizite gewertet werden, trägt im Vorwort den Titel „Ketzerische Ansichten über die N****frage und equality“ und ihr durchaus 'ketzerisches' Argument über Gleichheit als equality im US-amerikanischen Sinn der Verfassung besteht darin, dass sie nicht mit dem anderen Pfeiler: der positiven Freiheit (der Einzelnen im Privatbereich) vereinbar ist (siehe Argumente 19,20,23,35). Die (US-amerikanische) Schule ist als gesellschaftliche Institution für Arendt Teil des Oikos. Sie kann somit nicht das leisten, was in der Polis unter Gleichheit verstanden wird. Schule bedeutet für Eltern und ihre Kinder in der Sphäre des Oikos, sich die Freiheit zu nehmen, unter sich bleiben zu wollen und dadurch notgedrungen, andere zu diskriminieren. Schule ist kein Wunschkonzert der Polis. Wenn im konkreten Fall von Little Rock eine Gesellschaft nicht so weit entwickelt ist, dass eine integrative Schule ‚normal‘ ist, ist es für Arendt verantwortungslos, wenn Eltern und ihren Kindern gemäß Vorstellungen der Polis legislativ vorgeschrieben wird, eine gemeinsame integrative Schule besuchen zu müssen.

Die Rassentrennung ist eine gesetzlich erzwungene Diskriminierung, und deshalb kann eine Aufhebung der Rassentrennung nur bedeuten, dass diese

diskriminierenden Gesetze abgeschafft werden; weder kann dadurch die Diskriminierung abgeschafft noch gesellschaftliche Gleichheit erzwungen werden, aber es kann und muss dadurch die Gleichheit innerhalb des politischen Gemeinwesens durchgesetzt werden. Denn Gleichheit entsteht nicht nur im politischen Gemeinwesen, ihre Gültigkeit ist auch auf den politischen Bereich beschränkt. (LR 346)

„Ketzerisch“ und zugleich zutiefst desillusionierend ist der Umstand, dass egal wie hehr und edel die Vorstellungen der Polis in Arendts Augen sind; – die Versuche für eine gemeinsame Schule sind doch letztendlich für Arendt als vergeblich zu werten. Eine aufoktroyierte Pflicht aber, eine gemeinsame Schule zu besuchen, behagt Arendt nicht, denn auch gemäß Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte haben die Eltern das Recht zu bestimmen, welche Art der Bildung ihren Kindern zuteilwird. Arendt hält es höchstens für legitim, integrative Schulformen mit „Freiwilligen“ zu erproben, um zu zeigen und andere zu überzeugen, dass das funktionieren kann:

Wenn ich jedoch tief davon überzeugt wäre, dass dem Zustand im Süden durch integrierte Schulen grundlegend abgeholfen werden könnte, dann würde ich – vielleicht mit Hilfe der Quäker oder irgendeiner anderen Körperschaft ähnlich gesonnener Bürger – versuchen, eine neue Schule für weiße und farbige Kinder einzurichten, und sie wie ein Pilotprojekt betreiben, das andere weiße Eltern zu einer Einstellungsänderung bewegen könnte. (LR 361)

Fend analysiert in seiner Schultheorie über die – damals so erzwungene – Integrationsfunktion im US-amerikanischen Bildungssystem:

N**** bekommen das Recht, weiße Schulen zu besuchen. Wenn man diese normative Verwendung des Begriffs Chancengleichheit die formal-rechtliche nennt, dann könnte man davon noch eine sozialpolitische unterscheiden. Dabei würde Chancengleichheit bedeuten, dass die Gesellschaft aktiv versucht – z.B. über die Schule – überkommene Benachteiligungen auszugleichen (Fend, 1980, S.35).

Argumentativ in Arendts Text ist es demnach zwar nachzuvollziehen, wenn sie meint, dass man „für eine Verbesserung der Schulen für N****-Kinder“ (LR 360) zu kämpfen hat, dennoch ist es merkwürdig, wenn Arendt in demselben Atemzug „für die sofortige Einrichtung von Sonderklassen für jene Kinder [plädiert], die aufgrund ihrer schulischen Leistungen schon heute in weißen Schulen aufgenommen werden könnten?“ (LR 360). Es ist nicht anzunehmen, dass im Pflichtschulbereich für US-amerikanischer Schüler*innen so genannter *unterschiedlicher Hautfarbe* unterschiedliche Lehrpläne erlassen wurden und der hier von Arendt angeführte Leistungsbegriff lässt hier eher an die vielerorts beschworene intrinsische Motivation der einzelnen

Schüler*innen denken, denn an das Verhältnis von Tätigkeitsdisposition (Elementen der Kenntnisse, Fertigkeiten und Motive) und Aneignungsdisposition. Die Aneignung des gesellschaftlichen Gefüges der Tätigkeitsdispositionen kann als Sozialisation bezeichnet werden, das Resultat dieser Aneignungen als Habitus. Durch jede vollzogene Aneignung einer Tätigkeitsdisposition verändert sie ihre Struktur und wächst an Umfang, Elastizität und Leistungskraft im Rahmen der eigenen Fähigkeiten (vgl. Sünkel 2011). Ohne Zuspruch und ohne Selbstvertrauen, kurzum ohne das behutsame und umsichtige Geleiten von Kindern und Jugendlichen in einem geeigneten Feld, wie es Arendt sich wünscht, werden sich Schüler*innen nicht entwickeln; und dennoch: die Norm der Leistung setzt letztlich die Polis durch das, was – bewusst nicht näher definiert – an „weißen Schulen“ (LR 360) *gekonnt* wird, egal wie stark die Institution Schule als solche von Arendt im Oikos (siehe Argumente 18, 31) verhaftet ist. Es ist bedenklich, dass Schüler*innen – nun Arendts Argumentation folgend – sich frei nach dem Motto „Gleich und gleich gesellt sich gern“ (Argument 16) zueinander finden sollen, aber sich dennoch an dem *Können* in „weißen Schulen“ (LR 360) zu messen haben. Arendt findet zwar diese beschriebenen Zustände unerträglich, berührt aber nicht die Frage, wie Kinder überhaupt in einer derart durch Rassismus strukturierten Gesellschaft pädagogisch verantwortungsvoll begleitet und geführt werden können. Rebentisch wertet Arendts Essay insgesamt als einen „gänzlich misslungenen Versuch, die [...] entwickelten Unterscheidungen zwischen privater, sozialer und politischer Sphäre auf eine zeitgenössische Problemstellung anzuwenden“ (Rebentisch, 2022, S.191) und erkennt, dass für Arendt „die Logik der sozialen Diskriminierung, wie sie sich in einer rassistisch segregierten Welt ausdrückt, ganz offenbar nicht geeignet [ist], eine der Gesellschaft zuträgliche Kultur der Pluralität zu fördern, weil sie deren öffentlichen Ausdruck im Gegenteil auf einen weißen Erscheinungsraum beschränkt“ (ebenda, S. 192).

4 Ausblick auf die Situation in Österreich

Betreten wir heute eine österreichische Schule im urbanen Raum, betreten wir keinesfalls einen Erscheinungsraum, in dem Schüler*innen offen rassistisch segregiert werden. Im Gegenteil, es ist deutlich wahrzunehmen, dass das Menschenrecht auf (Schul-)Bildung ungeachtet Markierungen intersektional wirkender Achsen der Ungerechtigkeit (Fraser, 1997) für alle zugänglich gemacht wird, selbst wenn sichtbar wird, was Arendt schon vorausahnend erkennt, „Je gleicher die Menschen in jeder Hinsicht geworden sind und je mehr die Gesamtstruktur einer Gesellschaft von Gleichheit geprägt ist, desto mehr werden die Unterschiede übelgenommen werden und desto mehr werden diejenigen auffallen, die sich sichtbar und von Natur aus von den anderen abheben.“ (LR 342). Selbst wenn sich Arendt hier bloß auf die Sehkraft bezieht, ist deutlich, dass auch im übertragenen Sinne Menschen unterschiedlich *sichtbar* gemacht werden. Wie Arendt festgestellt hat, schließen sich in der europäischen Gesellschaft Menschen nach Klassenzugehörigkeit, Bildung und Umgangsformen zusammen und diskriminieren konkurrierende Gruppierungen (LR 348). Bildung und auch Schulbildung als Basis sind

somit grundlegende Distinktionsstrategien, um sich abzuheben. In Wien zeigt sich, dass der derzeitige Ausbau ganztägiger Betreuung an elementar- und schulpädagogischen Einrichtungen als entgegenwirkende Maßnahme sicherlich dem Umstand geschuldet ist, dass struktureller Diskriminierung zuvorgekommen wird: Soziale Klasse muss bei der Bildung weniger ins Gewicht fallen (Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher, 2009; Lassnigg & Vogtenhuber, 2009; Wolhart, Böhm, Grillitsch, Oberwimmer et al, 2015; Suchan, Höller, & Wallner-Paschon, 2019), da z.B. konkret deutlich wurde, welche Folgen es haben kann, wenn das Anrecht auf ganztägige Betreuung der Kinder in Kindergarten und Primarschulen eigentlich nur an jene (Allein)-Erziehungsberechtigte vergeben wird, die nachweislich ganztägig berufstätig sind (Sturm, 2019). Weiters zeigt sich, dass der sozio-ökonomische Status der Familien aktuell weitgehend bestimmt, in welchen Teilen der Stadt die Familien wohnen (können) und damit auch, wo bzw. mit wem die Kinder zur Schule gehen. Kompositionseffekte, die die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft beschreiben, sind von großer Bedeutung für die individuellen Bildungsgänge der Einzelnen: Wie soll Förderung von Chancengleichheit durch Schulbildung gelingen, wenn bereits räumlich segregiert wird, in welchen urbanen Räumen häufig Schüler*innen mit einem bestimmten sozio-ökonomischen Status aufeinandertreffen? Wohnraumsegregation bestimmt, wer in welchen Teilen der Stadt wohnt und damit zur Schule geht (Hinz & Auspurg, 2017): Im Westen Wiens bedeutet das z.B. auf gleicher Höhe des Wienflusses als Demarkationslinie sozialer Klassen – Hietzing bleibt Hietzing und Penzing bleibt Penzing.

Einen weiteren Grund für Beunruhigung bietet der in Österreich geführte bildungspolitisch motivierte „Integration-durch-Sprache-Diskurs“ (Busch, 2013, S. 113), der für viele Schüler*innen, die der Normalisierungsgesellschaft nicht genügen, derzeit in so genannten Deutschförderklassen mündet. Höchst wünschenswert aber bizarr wirkende Segregationsformen abseits der schulpädagogischen „Deutsch-Obsession“ (Krumm, 2011, S. 20) wegen der institutionellen Zielsprache sind die in Wien von der Bildungsdirektion im September 2022 eingeführten „Klassen mit Schwerpunkt Deutsch und Ukrainisch“ (KSDU), die forcierte Schulstufen übergreifende Schulklassen darstellen. In diesen Klassen unterrichten eine Erstsprachenlehrkraft und eine DaZ-Lehrkraft altersheterogene Schüler*innen ab der ersten Schulstufe zu zweit in den Sprachen der Schüler*innen (Ukrainisch/Russisch – Deutsch), während andere Schüler*innen, die nach 2015 transmigratorisch zuzogen (geschweige die dritte Generation nach 1992 und die vierte Generation nach der so genannten Gastarbeitergeneration), sich tendenziell eher in Deutschförderklassen und in den Schulalltag integrierten Sprachfördergruppenkursen wiederfinden. Nicht an jedem Schulstandort Wiens ist ab der ersten Schulstufe mehrsprachige Alphabetisierung in den großen Migrationssprachen Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Arabisch für diese mehrsprachigen Schüler*innen vorgesehen. Vordringlich für diese Schüler*innen scheint eher die Frage zu sein, ob sie Sprachstandsfeststellungen (wie z.B. MIKA-D) bestehen und in Regelklassen aufsteigen. Es hat den Anschein, als würde Erstsprachenunterricht systemisch primär als bereichernde Maßnahme zur Verbesserung von Deutschkenntnissen seine Berechtigung haben. Zu erzielende Bilingualität mehrsprachig aufwachsender Schüler*innen ist aber das eigentliche Ziel des 2023/24 in Kraft tretenden neuen Lehrplans in Primar-

und Sekundarstufe. Das gilt nicht nur für Sprecher*innen von Prestigesprachen (Englisch, Französisch, Spanisch...), die ohnehin bereits Fächer des schulischen Primar- und Erstsprachenunterrichts darstellen.

Beim Vergleich der KSDU-Klassen mit Klassen, in denen mehrsprachige Schüler*innengenerationen mittlerweile seit Jahrzehnten ihr schulpflichtiges Dasein fristen, stellt sich schließlich die Frage, warum hier mit zweierlei Maß (Double Standard) gemessen wird und warum anscheinend bestimmte Schüler*innen ihr Menschenrecht auf die Aneignung ihrer Erstsprache im schulpädagogischen Kontext verwirkt haben? Liegt es an einer Bevorzugung von Klassenzugehörigkeit in der europäischen Gesellschaft oder zählen Sprecher*innen von Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Arabisch zu konkurrierenden Gruppierungen einer sich nicht näher definierenden Majoritätsgesellschaft? Eine der Gesellschaft zuträgliche Kultur der Pluralität sieht anders aus.

5 Fazit

Wie die Darstellung der ineinandergreifenden pädagogischen Topoi in den Tabellen illustriert, wirft Arendt in ihrem Essay ein Suchlicht auf die Frage, wie die segregative Beschulung von Schüler*innen mit Hinblick auf die gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens zu werten ist. Die Frage der Gleichheit ist eng verwoben mit der Frage nach der Integrationsfunktion der Schule und der damit in Zusammenhang stehenden Frage der Diskriminierung. Die Bemühungen des US-amerikanischen Bildungssystems im Bundesstaat Arkansas der 1950er entsprach der Vorstellung, dass der „Zugang zu Privilegien und Lebensmöglichkeiten nicht diskriminierend normiert“ (Fend, 1981, S. 35) sein soll. Arendt hält der Integrationsfunktion (Fend, 1981, S. 17) als Sozialisationseffekt systemstabilisierender Interpretationssysteme (Werte und Normen) aber den Spiegel vor: „Integrität [...] verliert [man] nicht so sehr durch Verfolgung, sondern dadurch, dass man aus einer Gruppe heraus in eine andere hineindrängt oder, wie in diesem Fall, dass man zum Drängen gedrängt wird (LR 359-360).“ Die Einführung von Deutschförderklassen und KSDU-Klassen im heutigen österreichischen Schulsystem entspricht im Vierspiegel den zum Drängen hinausgedrängten Schüler*innen, die im politischen System (noch) nicht den Normen und Werten einer Vorstellung von österreichischen Schüler*innen (one nation, one language?) entsprechen. Ungeachtet ihrer unterschiedlichen sozio-ökonomischen Status als soziale Herkunft sprechen diese Schüler*innen kein, wenig, aber auf jeden Fall nicht das gewünschte Repertoire Deutsch in unserer Mittelschichtsinstitution Schule und so werden sie segregiert beschult, damit ihnen geholfen werden kann: Sie müssen uns verstehen, damit wir sie verstehen. Ob Schüler*innen sich besser Deutsch aneignen, wenn sie ausschließlich mit Schüler*innen Lernzeit verbringen, die auch nur wenig Deutsch sprechen können, ist unterrichtstheoretisch – gelinde gesagt – äußerst umstritten (ÖDaF, 2019). Es geschieht aber in der Hoffnung, dass ihnen dadurch geholfen wird, denn die in Schulen praktizierte Begabungs- und Leistungsideologie dient mit ihrer Legitimationsfunktion dazu,

dass die Schule in allen Schüler*innen die Erwartung weckt, zu hohen Positionen, d.h. zu hohen Abschlüssen zu kommen. In diesem Fall ist der Degradierungsprozess, d.h. der Prozess der Identifikation mit niedrigen Positionen, ein konfliktgeladener, der sogar zum Legitimitätsentzug für das schulische System führen kann. Eine Passung zwischen subjektiven Erwartungen und objektiven Abschlussmöglichkeiten herzustellen, ist damit ein wichtiger Teil einer staatlichen Befriedigungsstrategie (Fend, 1981, S. 47).

Die in zur staatlichen Befriedigung in segregative Beschulungen (Willkommensklassen, Neu-in-Wien-Klassen, Deutschförderklassen, KSDU-Klassen) Gedrängten finden sich aber in Lernsettings positiver Diskriminierung wieder, wie beispielsweise der Einsatz von teils in DaZ ungeschulten Lehrkräften in Deutschförderklassen (Spiel, Popper, Holzer, 2022) widerspiegelt:

So sieht die Realität in den meisten OECD-Ländern aus: Schüler aus privilegierten sozialen Milieus haben bessere Chancen, vor beamteten und erfahrenen Lehrkräften zu sitzen, als die aus benachteiligten Milieus, die es häufiger mit Aushilfen und zeitlich befristeten Lehrkräften zu tun haben (Piketty, 2022, S. 199)

Unter den gegebenen Umständen kommt die Schule ihrer Qualifikationsfunktion zur künftigen gesellschaftlichen Teilhabe der heute segregativ beschulten Schüler*innen nicht nach. Es gilt segregative Beschulungen (Willkommensklassen, Neu-in-Wien-Klassen, Deutschförderklassen, KSDU-Klassen) aufzulösen und staatliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die es (mehrsprachigen) Schüler*innen tatsächlich ermöglichen, sich in der ihnen zustehenden (und nicht systemisch zugestandenen) Zeit eines derzeit hochgradig selektiven mehrgliedrigen Schulsystems (Herzog-Punzenberger, 2022) persönlich zu entwickeln. Schüler*innen haben ein Recht auf Qualifikation zur gesellschaftlichen Teilhabe und ein Recht darauf, ihre gesprochenen Sprachen weiterzuentwickeln und anzuwenden.

Textkorpus

Arendt, H. (1959/2000). Little Rock. In Hannah Arendt. *In der Gegenwart: Übungen zum politischen Denken II*. (S.336–S.365). München: Piper (Sigel LR)

Literatur

- Arendt, H. (1996): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB.
- Blakemore, E. (2021). The Story Behind the Famous Little Rock Nine ‘Scream Image’. In *History* vom 09.06.2020, <https://www.history.com/news/the-story-behind-the-famous-little-rock-nine-scream-image>
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fraser, Nancy (1997): *Justice interruptus. Critical reflections on the „postsocialist“ condition*. New York: Routledge.
- Grabau, C. (2022). Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ‚Autorität des Lehrers‘. In O. Ivanonva-Chessex, S. Shure, & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung – Re(Visionen) für die Migrationsgesellschaft*, S. 51–67. Weinheim: Beltz.
- Herzog-Punzenberger, B. & Unterwurzacher, A. (2009). Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In BIFIE (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunkt-themen, S.161–182. Graz: Leykam.
- Herzog-Punzenberger, B. (2022). Schuldebatte: Solange das Fundament passt? In *Der Standard*, <https://www.derstandard.at/story/2000133150752/schuldebatte-solange-das-fundament-passt>, abgerufen am 17.02.2023.
- Hinz, T. & Auspurg, K. (2017). Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt. In: A. Scherr und A. El-Ma-faalani, G. Yüksel (Hrsg.) *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S.387–406.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken*. Kohlhammer Stuttgart.
- Krumm, H.-J. (2011). Deutsch für die Integration – notwendig, aber nicht hinreichend. In B. Haider (Hrsg.), *Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene*, S. 9–26. Wien: Edition Volkshochschule.
- Lassnigg, L., & Vogtenhuber, S. (2009) Sozioökonomischer Hintergrund der Migrant/inn/en in Österreich. In BIFIE (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, S. 28–30. Graz: Leykam.
- Lumer, C. (1990). Der philosophische Beitrag zur Verbesserung des Argumentierens: die Entwicklung von Gütekriterien für Argumentationen. In Paschen, Harm/Wigger, Lothar (Hrsg.). *Über die Bedingungen der Verbesserung des Argumentierens. Tagesdokumentation*, S. 59–74. Bielefeld.
- ÖDaF (2019). *Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch), nach SCHUG § 4 Abs. 2a*, https://www.oedaf.at/dl/NpkNJ-KJmKMJqx4KJK/Stellungnahme_MIKA-D_NWSR_OeDaF_final.pdf, abgerufen am 17.02.2023.
- Paschen, H. (1991). Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens. In: Oelkers, Jürgen/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.) *Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik*. 27. Beiheft. Weinheim. S. 319–332.

- Piketty, T. (2022). *Eine kurze Geschichte der Gleichheit*. München: Beck.
- Rebentisch, J. (2022). *Der Streit um Pluralität. Auseinandersetzungen mit Hannah Arendt*. Berlin: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (2022). Der Raum vor der Kritik. Zur politischen Dimension des Lehrens. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure, & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung – Re(Visionen) für die Migrationsgesellschaft*, S.84–101. Weinheim: Beltz.
- Ricken, N. (2020). Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, S. 839–852.
- Spiel, C., Popper, V., Holzer, J. (2022). *Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells. Abschlussbericht*. BMBWF: Staatsverlag.
- Sturm, M. (2019). Konzepte und Modelle zur wertschätzenden Begleitung mehrsprachiger Kinder im Rahmen der Kindergarten- und Vorschulpädagogik. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/-resource/article/view/639>, abgerufen am 11. 11. 2022 von R & E Source.
- Suchan, B., Höller, I., & Wallner-Paschon, C. (2019). *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.
- Sünkel, W. (2011). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*. Weinheim: Juventa.
- Wigger, L. (2018). Argumentationsanalyse als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, S. 351–364. Weinheim/Basel: Juventa.
- Young-Bruehl, E. (1986): Hannah Arendt. Leben, Werk und Zeit. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wolhart, D., Böhm, J, Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2015). Die österreichische Volksschule. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsberricht Österreich 2015*, Band II, S. 17–58. Salzburg: BIFIE Verlag.

¹ Arendt, Hannah. Little Rock. In Hannah Arendt. In der Gegenwart: Übungen zum politischen Denken II. (S.336 – 365). München: Piper. S. 346 – Fortan Bezeichnung durch Sigle, hier (LR 346).

² Bei der Einschätzung des Lebensalters für Erwachsene war Arendt strikt: „Ihre Faustregel war ‚von achtzehn bis achtzig‘, und nur bei der oberen Grenze ließ sie mit sich handeln.“ (Young-Bruehl, 1986, S. 438).

³ Einschränkung muss festgehalten werden: „Soziale Wirklichkeit stellt für die interpretative Forschung [...] ein gesellschaftliches und diskursives Produkt dar, das in Prozessen symbolischer Interaktion und diskursiver Sinnzuschreibung mit Bedeutung versehen und dabei zugleich überhaupt erst als Wirklichkeit hervorgebracht wird [...]. Phänomene der sozialen Wirklichkeit [...] können [nach] dieser Auffassung nicht objektivierend bzw. quantitativ gemessen werden, sondern sind nur interpretativ zu erschließen, indem man diejenigen Konstruktionsprozesse rekonstruiert, in denen Phänomene der sozialen Wirklichkeit interaktiv oder diskursiv hervorgebracht werden.“ (Koller, 2012, S. 147)

⁴ Gleichheit: 21 Nennungen (LR 341, 341, 341, 341, 342, 346, 346, 346, 346, 347, 347, 347, 348, 349, 351, 352, 353, 360)