

Maïke Maria Domsel<sup>1</sup>

## Hannah Arendt zwischen Bewunderung und Verdammnis

Biografisches Lernen an starken Persönlichkeiten

### 1 Thematische Hinführung:

#### Warum Hannah Arendt?

Die Frage, warum auch über vierzig Jahre nach ihrem Tod noch immer über Hannah Arendt gesprochen werden sollte, ist leicht zu beantworten: Arendt gehört zu den einflussreichsten weiblichen Intellektuellen des 20. Jahrhunderts. Sie äußerte sich unter anderem über totale Herrschaft, Antisemitismus, den Zionismus, den Eichmann-Prozess und die Rassentrennung in den USA. Sie war Historikerin, Politologin und Publizistin<sup>2</sup> mit internationaler Reichweite.<sup>3</sup> Begriffe wie die *Banalität des Bösen*<sup>4</sup> sind zu Schlagworten geworden.

Keines ihrer Themen ist heute abgeschlossen. Arendts Sicht auf das 20. Jahrhundert bleibt aktuell. Nur wenige Frauen ihrer Zeit haben die Rolle der großen politischen Denkerin so souverän beansprucht wie sie: 1959 erhielt sie beispielsweise als erste Frau eine Gastprofessur in Princeton. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sie trotz dieser Tatsache der Frauenfrage keine große Bedeutung beizumessen schien und sich bezüglich des Feminismus meist desinteressiert oder gar ablehnend äußerte. Nein, Arendt lässt sich nicht in bestimmte Kategorien einordnen. Zeit ihres Lebens hat sie polarisiert und löst bis heute kontroverse Diskussionen über ihre Person und Wirkung aus.

Warum aber sollte ausgerechnet im Religionsunterricht über Hannah Arendt gesprochen werden? Etwa weil sie die Tochter (säkularer) jüdischer Eltern war?<sup>5</sup> Selbstverständlich reicht dies als Begründung nicht aus. Mit Blick auf diese markante Frau und unter Einbezug des Zielspektrums des Religionsunterrichtes, zu dem auch persönlichkeitsbildende und identitätsfördernde Elementen

sowie die Etablierung von Verantwortlichkeit gegenüber sich selbst und anderen, dem Glauben etc. gehören,<sup>6</sup> sollte vielmehr die Frage im Vordergrund stehen, was Schüler\_innen von starken und vielschichtigen Persönlichkeiten, auch und gerade von Frauen, zu lernen vermögen: Was können sie im Sinne eines biografischen Lernens durch eine Auseinandersetzung mit dem Leben und Wirken von Arendt für sich persönlich, für ihr eigenes Leben mitnehmen?

Bevor dieser Frage nachgegangen werden soll, ist zunächst zu klären, was mit den Schlagworten *Biografie*, *biografisches Lernen* und mit (*religiöser*) *Identität* gemeint ist.

### 2 Keine standardisierten Biografiemuster, aber modellhafte Identitäten!

Grundsätzlich knüpfen identitäre und religiöse Lernprozesse an konkreten Biografien an. In der zeitgenössischen pluralen Lebenswelt existieren jedoch kaum mehr standardisierte Biografiemuster, die jungen Menschen zur Orientierung dienen könnten. Zeitgenössische Biografie hat sich mittlerweile zu einem *offenen Curriculum*<sup>7</sup> entwickelt. Fest steht, dass jede Biografie einzigartig ist und immer einen äußerst komplexen Einzelfall darstellt.<sup>8</sup> In diesem Sinne ist mit biografischem Lernen viel mehr als nur die Nachahmung von beispielhaften Musterbiografien gemeint. Hier manifestiert sich ein modellhafter Charakter, der eben nicht lediglich die Kreierung von konkreten Vorgaben umfasst, denen einfach nachgeeffert werden kann, vielmehr enthält das Modellhafte etwas Prinzipielles, welches in unterschiedlichen Situa-

1 Dr. Maïke Maria Domsel ist derzeit Vertreterin des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Praktische Theologie an der Universität Duisburg-Essen und Habilitandin an der Universität zu Bonn.  
2 Vgl. Straßenberger, Grit (2015): Hannah Arendt zur Einführung, Hamburg, S. 9.  
3 Vgl. Dew, Rebecca (2020): Hannah Arendt. Between Ideologies (International Political Theorie), Cham (Schweiz), S. 1.  
4 Vgl. Ahrendt, Hannah (2011): Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen, München.

5 Vgl. Straßenberger, Grit (2015): Hannah Arendt zur Einführung, S. 9.  
6 Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Deutschen Bischöfe, Nr. 80, S. 30–34.  
7 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg (2010): Biographisches Lernen, in: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik, ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München, S. 374–386, S. 376.  
8 Vgl. ebd., S. 374.



tionen für verschiedene Zwecke herangezogen und fruchtbar gemacht werden kann.<sup>9</sup> Im Falle des Religionsunterrichtes für die Unterstützung identitärer Entwicklung von jungen Menschen, welche durch die Auseinandersetzung mit anderen biografischen Erzählungen bzw. durch die Befassung mit anderen Identitäten gefördert werden und somit Denkprozesse initiiert werden sollen.

Der Begriff *Biografie* (griech. *biographia*, zusammengesetzt aus *bios* = Leben und *grapho* = ritzen, malen, schreiben) meint vor allem die erzählte Biografie, in der Erlebnisse und Erfahrungen so kumuliert, verarbeitet und zusammengefügt werden, dass sie sich zu einer großen Erzählung verdichten.<sup>10</sup> Insofern kann reflektierte Biografie als *Identität* (von lateinisch *idem* = dasselbe, ergo die Selbigkeit, der Grundzug bzw. das bleibende Erkennungsmerkmal einer Sache)<sup>11</sup> bezeichnet werden, weil sie ein Unternehmen der Sinnkonstruktion im Zuge lebensgeschichtlicher Reflexion<sup>12</sup> in Beziehung zu anderen Biografien dar-

stellt: »Lebensbiographie meint [hier] die individuellen inneren und äußeren Eigenschaften, die in der eigenen Biographie habituell einverleibt sind.«<sup>13</sup> Bei der Glaubensbiografie wird zudem (vor dem Hintergrund der Lebensbiografie) Bezug genommen auf die eigene Religion und Religiosität.<sup>14</sup>

Doch nun zurück zur Ausgangsfrage: Was kann die Biografie Hannah Arendts, ihr Leben und Wirken, heutigen Schüler\_innen sagen?

### 3 Besondere Biografien: zur Person und Wirkung Hannah Arendts

Eine Befassung mit der Biografie Arendts stellt keine leichte Kost dar, nicht nur, weil sie so eine komplexe Persönlichkeit war und für viele Lebensbereiche steht – Arendt war Deutsche und Amerikanerin, Jüdin, Frau und Europäerin.<sup>15</sup> Hinzu kommt, dass sie oft missverstanden wurde. Seit ihrer Flucht aus ihrer Heimat Deutschland äußerte sie sich immer als öffentlich wirkende Intellektuelle zu zeitgenössischen Ereignissen und löste dabei durch ihre häufig scharfen Urteile heftige Kontroversen aus. Auf einige von ihnen soll im Folgenden eingegangen werden.<sup>16</sup>

Eine Debatte entzündete sich an Arendts Buch *The Origins of Totalitarianism*,<sup>17</sup> welches 1951 in den USA erschien. In ihm analysierte sie Ideologie und Terror als Elemente neuer Form von Herrschaft und trug so in erheblichem Maße zur heutigen Debatte über die Zusammenhänge von Kolonialismus und totaler Herrschaft bei. Für viele irritierend blieb jedoch Arendts Anleihe an den Roman *Herz der Finsternis*<sup>18</sup> von Joseph Conrad,

9 Vgl. ebd., S. 381.

10 Vgl. Englert, Rudolf (2014): Komposition des Differenten. Inwieweit ist so etwas wie eine »religiöse Identität« heute noch möglich?, in: Schlag, Thomas; Simojoki, Hendrik (Hg.): Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh, S. 128–139, S. 131.

11 Vgl. Kreuzer, Ansgar (2020): (Meta-)Identität des Christlichen in der pluralen Gesellschaft. Zu Aktualität und Relevanz einer kenotischen Theologie, in: Theologisch-praktische Quartalschrift, Bd. 168, S. 309–322, S. 314.

12 Vgl. Jakob, Gisela (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung, in: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim-München, S. 445–458.

13 Heil, Stefan; Riegger, Manfred (2017): Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg, S. 29.

14 Vgl. ebd.

der die Kolonisierten als schattenhafte Geisterwelt darstellte. Arendt war der Auffassung, dass Conrads Buch zur Darstellung des Erfahrungshintergrunds rassistischer Ideologien dienen könne. Tatsächlich wird sein Werk bis heute in diese Richtung interpretiert.<sup>19</sup>

Eine der heftigsten Diskussionen rief Arendt in den USA mit ihrer öffentlichen Meinung zum Thema Apartheid hervor. Nachdem der *Supreme Court* über die Aufhebung der Rassentrennung an öffentlichen Schulen entschieden hatte, kam es 1957 an der High School von *Little Rock* in Arkansas zu Ausschreitungen, weil schwarze Schüler\_innen von weißen daran gehindert wurden, das Schulgebäude zu betreten. Folglich entsandte die Regierung die Nationalgarde, was von einer breiten Öffentlichkeit befürwortet wurde, jedoch nicht von Hannah Arendt, die dezidiert vor einer staatlichen Einmischung in Schulfragen warnte. Ihr diesbezüglicher Essay *Reflections on Little Rock*<sup>20</sup> stieß

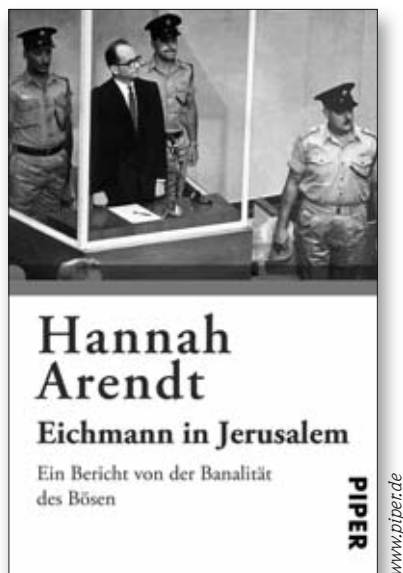


Reclam-Ausgabe  
vom Oktober 2021.

auf heftige Kritik, weil ihr neben zahlreichen Falschurteilen und sachlichen Fehlern auch Voreingenommenheit und gar Rassismus vorgeworfen wurde.<sup>21</sup> Diesbezüglich ist anzumerken, dass Arendt prinzipiell gegen die gesetzliche Rassentrennung war, es für sie aber eine ganz andere Frage darstellte, ob die Aufhebung der Segregation gegen den Willen der Bevölkerung erzwungen werden sollte. Den besagten Einsatz des Militärs stufte sie als Einschränkung des persönlichen Rechts ein, über die eigenen Kinder bestimmen zu können. Ihre Argumentation stützt sich auf ihre Unterscheidung zwischen rechtlicher, sozialer und privater Segregation. Gemäß Arendt stellt rechtliche Rassentrennung ein Unrecht dar; in der privaten und sozialen Sphäre sei das Prinzip der Gleichheit hingegen gefährlich, weil es Freiheitsrechte unterhöhlen könne und zur Gleichmacherei führe. Arendts Behauptung, dass Bildung eine soziale Aktivität sei, zu der Diskriminierung und Segregation eben hinzugehörten, bleibt bis heute umstritten.<sup>22</sup>

1961 reiste Arendt im Auftrag der Zeitschrift *The New Yorker* zum Prozess von Adolf Eichmann nach Jerusalem. Im Zuge dessen entstand ihr umstrittenstes Buch *Eichmann in Jerusalem*, ihr Bericht über die *Banalität des Bösen*, welcher zahlreiche, sehr polarisierende Diskussionen vor allem in Israel, den USA und England auslöste.<sup>23</sup> Der größte Kritikpunkt wurde darin gesehen, dass Arendt Eichmann bzw. Eichmanns Tun als banal bezeichnete und so zur Verharmlosung eines Massenmörders beigetragen habe. Allerdings beruhte Arendts Postulierung des Banalen auf ihrem Eindruck von Eichmann als einem typischen Spießbürger, unfähig zu großen Reflexionen.<sup>24</sup> Zudem

- 15 Vgl. Josefson, Jim (2019): *Hannah Arendt's Aesthetic Politics. Freedom and the Beautiful*, Cham (Schweiz), S. 2.
- 16 Vgl. Blume, Dorlis; Boll, Monika; Gross, Raphael (2020): Einleitung, in: Ders. (Hg.): *Hannah Arendt und das 20. Jahrhundert*, München, S. 9–16, S. 10.
- 17 Vgl. Ahrendt, Hannah. (1973): *The Origins of Totalitarianism*, New York.
- 18 Vgl. Conrad, Joseph (2001): *Herz der Finsternis*, Stuttgart.
- 19 Vgl. Blume, Dorlis; Boll, Monika; Gross, Raphael (2020): Einleitung, S. 11.
- 20 Vgl. Ahrendt, Hannah (1959): *Reflections on Little Rock*, Ort.
- 21 Vgl. Berkowitz, Roger (2020): Zur Kritik an Hannah Arendts »Reflections on Little Rock«, in: Blume, Dorlis; Boll, Monika; Gross, Raphael (Hg.): *Hannah Arendt und das 20. Jahrhundert*, München, S. 137–146, S. 138f.
- 22 Vgl. ebd., S. 141–143.



empfund sie es als unangemessen, mit Blick auf Hitler und anderen Nazis vom Dämonenhaften zu sprechen.<sup>25</sup> Dies wurde häufig missverstanden bzw. kritisiert. Obendrein löste Arendt bei vielen ihrer Zeitgenoss\_innen Unmut und Unverständnis aus, weil sie das Verhalten jüdischer Funktionäre im Kontext des Holocaust insofern stark anmahnte, dass ohne sie die Vernichtungsmaschinerie nicht dermaßen reibungslos und effektiv hätte funktionieren können.<sup>26</sup> Im Zuge dieser Äußerungen wurde ihr vorgeworfen, Opfer zu Tätern zu machen. Arendt habe zudem prinzipiell einen wenig sensiblen, gar rüden Umgang mit den Überlebenden des Holocaust und/oder deren Angehörigen gepflegt bzw. ihnen und ihrem Leiden keine gebührende Aufmerksamkeit geschenkt.<sup>27</sup>

An dieser Stelle könnten noch weitere Beispiele für kontroverse Diskussionen um Hannah Arendt angeführt werden. Fest steht aber bereits jetzt, dass der Deutungskampf um diese vielschichtige, polarisierende und nicht in bestimmte Kategorien einzuordnende Persönlichkeit auch bis heute noch anhält.<sup>28</sup>

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie genau dieses ebenso komplexe wie ambivalente Deutungspotential innerhalb des Religionsunterrichtes zum Tragen kommen und genutzt werden kann.

#### 4 Komplexitätserschließende Differenzierungen

Insbesondere durch die Arbeit an Wahrnehmungs- und Deutungsdifferenzen, die selbstverständlich auch zwischen den Schüler\_innen bestehen, kann religiöse Urteilskraft eingeübt und gefördert werden. Es ist notwendig, auf diese Unterschiede im Unterricht einzugehen und sie im Sinne einer Steigerung von Komplexität zum Gegenstand weiterführender Reflexionsgänge zu machen,<sup>30</sup> weil nur so Lernfortschritt erzielt werden kann: Schüler\_innen (und Lehrer\_innen) verfügen über gewisse Voreinstellungen, Überzeugungen und bereits existierende Lösungsstrategien für Probleme, die sich jedoch meist an einem bestimmten Punkt als lückenhaft bzw. unzureichend herausstellen und daher nach Neujustierung bzw. Erweiterung verlangen. An dieser Stelle ist die bewusste und wohl dosierte Steigerung von Komplexität durch die Lehrkraft gefragt<sup>31</sup>, durch die Schubladen-Denken vermieden und die Vielschichtigkeit des Biografischen möglichst erkannt werden soll. In diesem Kontext kommt das eingangs erörterte Prinzip des Modellhaften zum Tragen, welches zum Weiterdenken und zur Fortentwicklung anregen möchte.

Allerdings muss ein Mehr an Komplexität im Unterricht auch angemessen verarbeitet und müssen die Spannungen, die sich aufgrund der unter-

23 Vgl. Renz, Werner (2020): Hannah Arendt in Jerusalem und die Kontroverse um ihren Prozessbericht, in: Blume, Dorlis; Boll, Monika; Gross, Raphael (Hg.): Hannah Arendt und das 20. Jahrhundert, München, S. 165-174, S. 165f; Vgl. Nixon, John (2020): Hannah Arendt. The Promise of Education (Key Thinkers in Education), London, S. 8f.

24 Vgl. Renz, Werner (2020): Hannah Arendt, S. 172.

25 Vgl. Bernstein, Richard G. (2018): Why Read Hannah Arendt Now, Cambridge, S. 66.

26 Vgl. Renz, Werner (2020): Hannah Arendt, S. 170.

27 Vgl. ebd.

28 Vgl. Straßenberger, Grit (2015): Hannah Arendt zur Einführung, S. 14.

28 Vgl. Englert, Rudolf; Eck, Sebastian (2021): R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest, in: Religionspädagogische Bildungsforschung, Bd. 7, Bad Heilbrunn, S. 161.

30 Vgl. ebd., S. 19.

31 Vgl. ebd., S. 161.

schiedlichen Perspektiven ergeben, entweder erklärt oder aufgelöst werden.<sup>32</sup> Auf keinen Fall sollte die unterrichtliche Entwicklung bei dem Punkt stehenbleiben, an dem alle Beteiligten ihre Meinung kundgetan haben. Vielmehr geht es um eine Einübung der Fähigkeit, auf andere Ansichten auf tolerante und möglichst empathische Art und Weise eingehen zu können. Dieser Prozess verfolgt das Ziel, die Ansichten und Denkweisen anderer besser zu verstehen und diese kommunikativ zu würdigen. Zudem soll das emanzipative und kreative Potential differenzierter Ansichten zur Entdeckung neuer Facetten am Anderen, aber auch der eigenen Persönlichkeit möglichst entdeckt und nutzbar gemacht werden. In diesem Sinne findet im Religionsunterricht Identitätsarbeit statt, welche sich auch mit dem Ambivalenten auseinandersetzt und so der Komplexität von Biografien besser gerecht werden kann. So ist gerade heute mit Diskontinuitäten zu rechnen, deren Chancen- und erkenntnisreiches Potential im Religionsunterricht genutzt werden sollte.<sup>33</sup> Durch Identitätstheoretische Reflexionen wird entsprechend nicht zuletzt eine kritische Betrachtung der eigenen (spirituellen) Biografie bzw. die Auseinandersetzung mit der persönlichen Geschichte in all ihren Ambivalenzen, Widersprüchen und Brüchen beabsichtigt.

## 5 Und zum Schluss noch einmal: Warum Hannah Arendt?

Eine Befassung mit Hannah Arendt bietet sich hierfür geradezu an, weil sie mit der ebenso herausfordernden wie anspruchsvollen und wichtigen Aufgabe verbunden ist, im Unterricht Kom-



plexität wohl dosiert anzubringen und Widersprüchlichkeit wie dem Kontroversen auf fruchtbare und sensible Art und Weise zu begegnen. Ein solcher Habitus kann langfristig dazu führen, dass Barrieren im Denken reduziert oder gar überwunden werden können und Umwelt als Möglichkeitsraum betrachtet werden kann, in dem das eigene Leben nicht festgelegt ist, sondern neue Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten im Sinne einer *creatio continua* bietet.<sup>34</sup> Hierbei geht es dann keinesfalls um die Entwicklung von bestimmten Kategorien, sondern um ein *Denken ohne Geländer*,<sup>35</sup> welches dazu beitragen kann, dass Schüler\_innen ihre eigene sowie andere Biografien differenziert wahrnehmen, auf diese eingehen und diesbezügliche Ambiguitätstoleranz entwickeln können. In Anbetracht pluraler Lebenswelten sind solche Fähigkeiten unverzichtbar.

<sup>32</sup> Vgl. ebd., S. 217.

<sup>33</sup> Vgl. Kunstmann, Joachim (2007): Was ich geworden bin – was ich sein könnte. Identität als Grundfrage religiösen Lernens, in: Deeg, Alexander; Heuser, Stefan; Manzeschke, Arne (Hg.): Identität. Biblische und theologische Erkundungen, in: Biblisch-theologische Schwerpunkte, Bd. 30, Göttingen, S. 216.

<sup>34</sup> Vgl. Ziebertz, Hans-Georg (2010): Biographisches Lernen, S. 379.

<sup>35</sup> Vgl. Ahrendt, Hanna (2006): Denken ohne Geländer. Texte und Briefe, München.