

Hannah Arendts Begriff der „Banalität des Bösen“ im DaF-Unterricht

Abramović, Pavao

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:352481>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Pavao Abramović

Hannah Arendts Begriff der „Banalität des Bösen“
im DaF-Unterricht

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, srpanj 2022.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. CLIL	3
3. Hannah Arendt und die „Banalität des Bösen“	5
3.1. Hannah Arendts Leben	5
3.2. Die „Banalität des Bösen“	8
4. Autorität und Gehorsam	10
4.1. Stanley Milgrams Experiment	12
4.2. Böse oder nur gehorsam?	14
6. Unterrichtsentwurf	17
7. Fazit	24
Anhang	25
Literaturverzeichnis	27
Zusammenfassung	29

1. Einleitung

Wir alle haben eine Vorstellung von „Gut“ und „Böse“ und machen uns dementsprechend ein Bild von einer „bösen“ Person mit konkreten Charakteristiken, die sich nicht nur auf die Persönlichkeit beziehen, sondern auch auf das Physische bzw. Äußere. Die durch die Kultur geprägte Sichtweise beeinträchtigt unsere Auffassung von diesen zwei Begriffen. Durch den gesellschaftlichen Druck beeinflussen wir einander, spezifische Merkmale des Aussehens mit der Idee von „Gut“ und „Böse“ zu verbinden. So hat schon Plato gesagt, dass das „Schöne“ und „Gute“ eine starke Verbindung haben. In vielen Märchen lebt diese Auffassung weiter, indem etwa schöne Prinzessinnen „gut“ sind und hässliche Hexen nur „Böses“ tun. Eine schwarzweiße Perspektive, die eine strenge Grenze zwischen den beiden Seiten festlegt, führt zu der Konklusion, dass „gute“ Menschen nur „Gutes“ tun und „schlechte“ Menschen ausschließlich „Schlechtes“. Dazu gehört auch die Freiwilligkeit, die man erwartet, wenn es um „böse“ Taten geht.

Hannah Arendt hatte auch so eine Erwartung, als sie über den Gerichtsprozess von Adolf Eichmann einen Bericht schreiben wollte, wobei sie dachte, dass es ein Bericht über das „radikale Böse“ sein würde (Gleichauf: 91). Zu ihrer Überraschung stößt sie auf eine Situation, die man als komisch bzw. merkwürdig beschreiben kann. Der „Bösewicht“, den sie erwartet, zeigt sich als ein einfacher Mensch und kein leibhaftiges Monster. Diese Begegnung macht ihr klar, dass es hinter den Grauentaten weiter nichts gibt als Gehorsam und Gedankenlosigkeit.

Somit konstruiert sie den Begriff der „Banalität des Bösen“, bei welchem man die Grenze zwischen den „guten“ und „bösen“ Menschen nicht mehr so unvorsichtig betrachten darf. Sie wird sich dessen bewusst, dass die gesellschaftlichen Umstände und der Mangel an Denkvermögen wie auch der blinde Gehorsam eines Menschen gegenüber einer Autorität ausschlaggebend für unkritisches und lebensbedrohendes Handeln ist.

Der US-amerikanische Psychologe Stanley Milgram führt nach Eichmanns Verurteilung ein Experiment durch. In diesem möchte er mit Bezug auf Arendts Einsicht in die menschliche Lage überprüfen, ob Menschen wirklich in der Verfassung sind, anderen Leid anzutun. Dieses Unterfangen untersucht den Gehorsam gegenüber Autoritäten und hat mehrere Variationen, die das Resultat eindeutiger machen.

In dieser Diplomarbeit erläutere ich zunächst den CLIL-Bildungsansatz, mit dem ich den Lernpersonen die „Banalität des Bösen“ in Zusammenhang mit Stanley Milgrams Experiment zum Gehorsam näherbringe. Das Ziel ist dabei, die Sprachkompetenz der Lernpersonen im DaF Unterricht zu fördern und das mittels eines philosophischen Themas zu unternehmen, zu welchem die Lernpersonen Stellung beziehen und eine Diskussion führen.

Zuerst werde ich erläutern, was CLIL bedeutet und ob es sowohl die Sprache als auch die Fachkenntnisse verbessern kann bzw. ob der monolinguale Unterricht besser zur Wissensübertragung dient als der bilinguale Ansatz. Danach erkläre ich den Zusammenhang zwischen Hannah Arendt als Person und dem von ihr konstruierten Begriff. Im nächsten Abschnitt erkläre ich Stanley Milgrams Experiment und verbinde es anschließend mit dem Konzept der „Banalität des Bösen“. Im fünften Kapitel versuche ich eine Antwort zu geben, die sich auf den Gehorsam und das dazugehörige „Böse“ bezieht. Zuletzt erstelle ich einen Unterrichtsentwurf, bei dem eine kritische Stellung der Lernpersonen zu der menschlichen Natur bzw. „Gut“ und „Böse“ im Kontext des Gehorsams gegenüber Autoritäten im Vordergrund steht.

2. CLIL

CLIL ist eine Abkürzung für *Content and Language Integrated Learning* bzw. das integrierte Sprachen- und Fachlernen, das als Dachterminus für „schulisch-institutionelle Bildungszusammenhänge“ steht (Haataja: 2). Dabei wird eine andere Sprache anstatt der üblichen Unterrichtssprache benutzt, um die Inhalte eines Faches zu übermitteln. In dieser Diplomarbeit wird der Philosophieunterricht beispielhaft auf Deutsch und nicht auf Kroatisch stattfinden, wobei die Schüler und Schülerinnen gewisse Ausdrücke aus der deutschen Sprache einüben, um über einen Lehrinhalt im Schulfach Philosophie diskutieren zu können.

In Europa werden verschiedene Ausdrücke als Synonym für CLIL benutzt, wie z. B. in Deutschland, wo vom bilingualen Sachfachunterricht gesprochen wird, in Österreich von Fremdsprache als Arbeitssprache und in der Schweiz von Sprachimmersion (ebd.: 2). Bei allen Ausdrücken gibt es die Gemeinsamkeit, dass die gleichen Grundprinzipien für das integrierte Sprachen- und Fachlernen ihren Ausgang nehmen, und deswegen ist es nicht leicht, eine klare Differenzierung zwischen diesen Ausdrücken ausfindig zu machen (ebd.: 3).

Trotz dieser Schwierigkeit ist das Ziel dieser Herangehensweise klar – die nicht-mütterliche Sprache durch den Inhalt eines Faches einzuüben und ein höheres sprachliches Niveau zu erreichen. CLIL ist keine Unterrichtsmethode, sondern ein Bildungsansatz, bei dem lernerzentrierte Unterrichtsmethoden im Vordergrund stehen (ebd.). Lehrpersonen erweitern in der durch diesen Bildungsansatz gestalteten Lernumgebung die Kenntnisse und Fertigkeiten über die Grenzen des jeweiligen Faches und dass mit den favorisierten Sozialformen im CLIL (ebd.). Das bedeutet, dass das neuerworbene Wissen und soziale Kompetenzen die

Möglichkeiten eines monolingualen Unterrichts übersteigen. Dementsprechend wird die sprachliche und fachliche Kompetenz bei den Lernenden parallel und nicht getrennt gesteigert.

CLIL ist Teil der europäischen Sprachpolitik, deren Ziel es ist, Kenntnisse in mehr als einer Sprache zu promovieren, um neue Arbeitsgelegenheiten zu schaffen (Bosenius: 15). Bei dem CLIL-Bildungsansatz werden den Schülern und Schülerinnen im Unterricht Kenntnisse einer Sprache vermittelt, die den Rahmen der Kenntnisse im monolingualen Unterricht überschreiten. Spezifische Themen, die man z. B. im Philosophieunterricht durchnimmt, bereichern den Wortschatz der Lernpersonen und der Grund dafür sind die Besonderheiten jedes Faches an sich, wie z. B. Ausdrücke, die man bei den jeweiligen PhilosophInnen finden kann. Fachspezifische Unterrichtsmethoden, sowohl in den Naturwissenschaften als auch in den Humanwissenschaften, lehnen sich an das Vermögen an, verschiedene Texte in verschiedenen Sprachen zu verstehen (ebd.: 18).

Politische Bildung, mit der das Thema dieser Diplomarbeit zusammenhängt, ist eine grundlegende Aufgabe des bilingualen Unterrichts (Wegner: 29). Für das bessere Verstehen eines Themas oder Faches ist es von Wichtigkeit, einander durch die betreffende Sprache kennenzulernen. Das Miteinanderauskommen ist ein politisches Ziel, das sich als pädagogische Grundfrage damit befasst, wie Menschen ihr Zusammenlernen mit anderen lernen bzw. entwickeln können (ebd.: 29). Toleranz zu fördern ist explizites wie auch implizites Ziel von CLIL, und zwar durch eine sprachliche Immersion in ein Fach. Als implizites Ziel meine ich hier, dass in Fächern, in denen zwischenmenschliche Beziehungen nicht im Vordergrund stehen, die Nutzung einer anderen Sprache Toleranz an sich fördern kann.

Bilingualer Unterricht stellt „eine der wohl tragfähigsten und Erfolg versprechendsten Möglichkeiten [dar], schulisch gesteuertes fremdsprachliches Lernen zu intensivieren und dabei zugleich fachbezogene, differenzierte fremdsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzubauen“ (Helbig: 1). Mit diesem Bildungsansatz wird eine Einheit von Fach und Sprache erzielt, wobei vor allem durch Diskussionen und Spiele die Lernpersonen mit dem Interesse am Fach auch die Sprache entspannter lernen können, d.h. die Benutzung der Sprache ist aktiv, doch sie liegt im Hintergrund und ist implizit.

Es gibt auch Skeptizismus gegenüber CLIL, bei dem die Frage gestellt wird, ob der zu lernende Wissenskorpus eines Faches wie Geschichte, Biologie oder Geografie effizient mit einer L2 übermittelt werden kann (Stohler; Kiss: 60). Zu dieser Position gibt es Forschungen, wie z. B. die von Stohler und Kiss geschilderte Untersuchung, in der keine großen Unterschiede zwischen monolingualem und bilinguaalem Lernen im Unterricht festgestellt werden konnten (ebd.: 72). Obwohl viele Eltern und Pädagogen dem CLIL-Bildungsansatz mit Skepsis

begegnen, sind Gründe wie die genannte Toleranzentwicklung vorhanden, um den bilingualen Unterricht weiter zu fördern.

3. Hannah Arendt und die „Banalität des Bösen“

Hannah Arendts Konzept der „Banalität des Bösen“ ist stark von ihrer Biografie geprägt. Diesen Begriff konstruiert und verwendet sie während der Verfolgung des Gerichtsprozesses von Adolf Eichmann. Im nächsten Teil der Diplomarbeit wird über ihr Leben gesprochen, damit die Bedeutung dieses Begriffs und seine Verbindung zum nachfolgenden Teil klargestellt werden. Die „Banalität des Bösen“ hatte einen großen Einfluss auf Hannah Arendts persönliches und akademisches Leben, wie auch auf die späteren Untersuchungen zur menschlichen Natur, wie das Stanley-Milgram-Experiment zum Gehorsam gegenüber Autoritäten.

3.1. Hannah Arendts Leben

Hannah Arendt wurde am 14. Oktober 1906 in Linden geboren. Nach der Flucht vor dem Nationalsozialismus in Deutschland wird sie in der politischen Theorie eine Person von Wichtigkeit. In einer kleinen weltoffenen Familie wächst sie auf und noch als Kind bekommt sie eine Idee vom Tod, weil sie mehr als fünf Jahre lang miterleben musste, wie sich der gesundheitliche Zustand ihres Vaters wegen Syphiliserkrankung zunehmend verschlechterte (Gleichauf: 9). Die frühe Begegnung mit dem Tod ist wichtig, weil sie später im Studium Martin Heidegger trifft und seine existenzialistische Philosophie, in der der Mensch ein Sein-zum-Tode ist, kennenlernt.

Hannah Arendt wird mit zwölf Jahren als aufgeschlossen, wissensdurstig und dialogbereit beschrieben, sie liest schon mit vierzehn Jahren Kant, Kierkegaard, Jaspers und Literatur aus der Epoche der Romantik, und infolge der Bekanntschaft ihrer Mutter hat sie auch Rosa Luxemburg kennengelernt (ebd.: 11f.). Mit dem antisemitischen Klima hat sie sich schon in der Schule auseinandersetzen müssen. Wenn eine Lehrperson etwas Schlechtes über Juden aussagte, hatte sie die Elternerlaubnis nach Hause zu gehen und ihnen dies zu berichten, aber haben andere Kinder etwa schlecht vom Judentum gesprochen, musste sie sich selbst damit befassen (ebd.: 14f.).

So schreibt sie in einem Brief an Heidegger im Jahr 1950, dass sie sich nie als deutsche Frau gefühlt habe und seit Langem aufgehört habe, sich als jüdische Frau zu fühlen – sie sagte, sie

fühle sich als das Mädchen aus der Fremde (ebd.: 14). Dieses „Mädchen aus der Fremde“ war die ehemalige Geliebte ihres Philosophieprofessors an der Universität Marburg, Martin Heidegger, der sich im Jahr 1933 zu dem Nationalsozialismus bekannte (ebd.: 8, 37). Da Heidegger verheiratet war, hatte Hannah Arendt den Studienplatz gewechselt und so auch bei Edmund Husserl und Karl Jaspers studiert, wobei sie eine lebenslange Freundschaft zu ihrem Kollegen und späteren Philosophen Hans Jonas aufgebaut hat (ebd.: 20, 22).

Seit Hitlers Machtergreifung 1933 lebte sie bis 1941 in Paris, wo sie für verschiedene jüdische Organisationen arbeitete. Danach emigrierte sie nach Amerika, wo sie zehn Jahre später 1951 die Staatsbürgerschaft erhielt. Dort lebte sie mit ihrem zweiten Mann, Heinrich Blücher, den sie 1940 heiratete, drei Jahre nach der Scheidung mit Günther Stern. Blücher hat Hannah Arendt stets in ihrer intellektuellen Arbeit unterstützt. In New York ist sie eine einflussreiche Intellektuelle, Dozentin an der Chicago-Universität und einigen anderen.

Die Einflüsse an der Universität, während sie studierte, erwiesen sich als wichtig für den späteren Begriff der „Banalität des Bösen“, den Hannah Arendt konstruiert. Es war vor allem Karl Jaspers, der ihre philosophische Anschauung geprägt hat, weil er meinte, dass Denken ohne Kommunikation bzw. Gespräche mit anderen nicht möglich sei (ebd.: 22). Dieser Standpunkt zum Denken ist vollkommen anders als der von Heidegger, der auf das selbstständige Denken ohne andere Menschen Wert legte. So kann man die Wichtigkeit von Karl Jaspers in Hannah Arendts Leben in ihrer späteren publizistischen Aktivität erkennen, und zwar vor allem in dem literarischen Engagement während des Gerichtsprozesses gegen Adolf Eichmann in Jerusalem im Jahr 1961.

Wie sich Hannah Arendt fühlt, kann man an ihrem Interesse an Rahel Varnhagen (1771-1833) bemerken, die als wichtige Person in der Salonkultur Berlins galt. So beschreibt Ingeborg Gleichauf, dass sich Arendt und Varnhagen in einer ähnlichen Situation angesichts ihrer jüdischen Herkunft und intellektueller Lebensweisen befanden und dass demzufolge Hannah Arendt in ihr eine „Freundin“ suchte (ebd.: 33). Was sie noch mehr miteinander „befeundet“, ist die Situation, in der beide in einer Zeit lebten, in der antisemitische Denkweisen zum Vorschein kamen. Doch konträr zu Rahel Varnhagen ist Hannah Arendt sicher, dass die Auseinandersetzung mit dem Judentum eine gesellschaftliche und nicht nur eine persönliche Frage ist (ebd.: 35f.).

Verbindet man diese Anschauung mit Jaspers Einfluss, kann man die Denkweise Arendts, die im Zwischenmenschlichen stattfindet, mit ihrem späteren Engagement im politischen Leben verstehen. So reist Hannah Arendt nach Jerusalem und verfolgt für die „New Yorker“ Zeitung den Gerichtsprozess, in dem man Eichmann verurteilte (ebd.: 91). Hinsichtlich ihrer Gedanken

über die passive Position der Juden in der Kriegszeit wird sie auch von „ihrem Volk“ kritisiert. Hannah Arendts Standpunkt ist, dass die Juden nicht defätistisch sein dürfen, sie sollen sich organisieren und abwehren, nicht als eine Rasse, sondern als europäisches Volk (ebd.: 55).

So schildert Arendt, dass die Transportlisten der zu deportierenden Juden vom Judenrat erstellt wurden, dass die jüdischen Funktionäre verschiedene Listen mit nützlichen Informationen für die Nationalsozialisten angefertigt haben und dass sie sogar den Polizeikräften geholfen haben, Juden festzunehmen, um sie nach Deutschland zu deportieren (Arendt 1999: 154). Wegen solcher Worte wurde sie angegriffen und auch von vielen Juden als Verräterin ihres Volkes angesehen, weil sie schockiert waren, dass man die Vermutung äußern konnte, sie seien selbst teilweise verantwortlich für das Ausmaß der Lebensverluste. Hannah Arendt wollte jedoch nur zeigen, dass die theoretische Ansicht des Täter- und Opferkollektivs nicht bei der Bewältigung der Vergangenheit behilflich sein kann (Gleichauf: 102).

Nach ihrem Eichmannbericht ist sie politisch aktiver und hegt erneut Kontakte mit alten Freunden wie z. B. Karl Jaspers. 1969 stirbt Jaspers und im Jahr danach auch ihr Ehemann Heinrich Blücher (ebd.: 125f.). Auf den Eichmannprozess zurückschauend setzt sich Arendt mit anderen Ideen auseinander und orientiert sich stark an Sokrates, danach hat sie den Begriff des Willens im Fokus, wobei sie für Johannes Duns Scotus' und Augustinus' Philosophie Interesse zeigt (ebd.: 134, 137f.). In der ersten Hälfte der Siebzigerjahre stellt sich Arendt Fragen zu manchen politischen Geschehnissen, wie z. B. bei Richard Nixons Watergate-Affäre, wieso Menschen nicht aktiv handeln, um die politische Welt zu ändern (ebd.: 139f.). Später erlitt Arendt einen Herzinfarkt, erholte sich aber relativ schnell und gab sich danach mehr Zeit für soziale Kontakte, welche sie zum Teil aufgrund des heiklen Eichmannprozesses verloren hatte (ebd.: 141).

1975 erhält Hannah Arendt den Sonning-Preis von der dänischen Regierung für ihre „Verdienste um die europäische Zivilisation“ (ebd.). Im selben Jahr unternimmt sie eine Reise nach Deutschland, und nach der Rückkehr nach New York lebt sie meist einsam, versucht aber immer soziale Kontakte zu pflegen (ebd.: 144). Am Abend des 4. Dezembers 1975 hat sie Freunde zu Besuch, wird ohnmächtig und stirbt an einem Herzschlag (ebd.).

3.2. Die „Banalität des Bösen“

Hannah Arendt reist 1961 als Berichterstatterin für die „New Yorker“ Zeitung nach Jerusalem, wobei sie persönlich als ins Exil getriebene Person am Eichmannprozess beteiligt bzw. interessiert ist, aber nicht aus Liebe zu ihrem Volk, denn sie erklärt, sie könne nur einen Menschen und kein Kollektiv lieben, sondern aus Neugier für die Person eines der Organisatoren des Holocausts (ebd.: 93).

Was erwartet Hannah Arendt in Jerusalem? Wie die meisten Menschen, die von den Untaten Eichmanns gehört haben, stellt sie sich ein Monster vor. Sie hat sich vorgenommen, einen Bericht über das „radikale Böse“ zu schreiben, allerdings wird sie von der Situation und dem Mann im Gerichtssaal überrascht (ebd.: 91).

Adolf Eichmann, 1906 in Deutschland geboren, arbeitete sich im Kontakt mit der NSDAP vom Freiwilligen in der SS bis zur Stelle des Organisators der „Judenaussiedlung“ hinauf. Somit ist er eine der verantwortlichsten Personen für den Holocaust. Gabriel Motzkin beschreibt seine Position folgender Weise:

„Er war (...) wie Charon, jener Fährmann, der die Toten in die Unterwelt transportiert. Er war verantwortlich für den Transport der Juden, ihren Transport von ihrem Zuhause zu den Orten, wo sie ermordet werden würden. Im Unterschied zu Charon beförderte Eichmann die Lebenden, nicht die Toten, und anders als Charon konnte er entscheiden, wer leben durfte und wer sterben musste.“ (Motzkin: 191)

Von 1950 an lebt er in Argentinien unter dem Namen Ricardo Klement, bis er 1960 vom geheimen israelischen Sicherheitskommando entführt und nach Israel gebracht wird.

1961 beschreibt Hannah Arendt in einem Brief an Heinrich Blücher, Eichmann als „stinknormal und unbeschreiblich minderwertig und widerwärtig“ (Gleichauf: 92). Das Monster, das sie sich vorgestellt hatte, war ein einfacher Mann, der zur Zeit des Gerichtsprozesses einen Schnupfen hatte. Diese Diskrepanz zwischen dem erwarteten Bösewicht und dem „stinknormalen“ Mann mit Schnupfen fasziniert Hannah Arendt, wobei sie Eichmanns Person verstehen will und nicht Dinge in seine Person hineinzudeuteln versucht, die es nicht gibt (ebd.: 93).

Die Art und Weise, wie Adolf Eichmann gesprochen hat, findet Hannah Arendt oft zum Lachen. Sie meint, er hat Probleme mit der Syntax, benutzt viele Klischees und Redensarten, sodass das Gesagte nicht einmal makaber klingt, weil er unfähig war, Dinge aus der Perspektive eines anderen Menschen zu betrachten (ebd.: 98f.). Was Hannah Arendt hier als belustigend empfindet, ist die Banalität von Eichmanns Person. Einerseits ist er organisatorisch für den

Holocaust verantwortlich und andererseits sieht er wie eine unbedeutende „normale“ Person aus, die sich administrativ und logistisch der Taten bekennt, als ob er einen Bericht auf einer Sitzung vorlesen würde. Dazu erkennt sich Eichmann als Teil einer Hierarchie, in welcher ihm andere vorgegeben haben, was er denken sollte, und so hatte er keine Vorstellung davon, was er eigentlich machte (ebd.: 99).

Dementsprechend macht Hannah Arendt einen starken Punkt darüber, wie man sich das „Böse“ oder „böse“ Menschen vorstellt. Wer Böses tut, sieht von außen gleich aus wie jemand, der Gutes macht. Die „Lektion“, die man in Jerusalem lernen konnte, so Hannah Arendt, war diejenige, dass eine Realitätsferne und ein gedankenloser Stand mehr Unheil in einem anrichten können als alle bösen Triebe im Menschen zusammen (Arendt 1999: 16).

Passende Bemerkungen Eichmanns, die seine Taten banalisieren, lauten: „Amtssprache ist meine einzige Sprache“, „Reue ist etwas für kleine Kinder“, „Nichts wird so heiß gegessen, wie es gekocht wurde“ und als guter Vorsatz zum Verstehen der banalen Situation sind seine nächsten Worte: „Meine Lebensnorm, die man mich früh schon lehrte, war das Wollen und Streben nach Verwirklichung ethischer Werte“, doch weiter sagt Eichmann: „Aus der Einheit der Ethik musste ich in eine der Vielheiten der Moral umsteigen. Ich hatte mich der staatlicherseits vorgeschriebenen Umkehrung der Werte zu beugen gehabt.“ (Gleichauf: 100)

Diese Aussagen erklären, was Hannah Arendt meint, wenn sie den Begriff der „Banalität des Bösen“ benutzt. Eichmann scheint ein einfacher Beamter zu sein, der seine Wertvorstellungen umwerten musste, um dementsprechend in Adolf Hitlers Staat bzw. Reich weiterleben zu können. Diese Spaltung zwischen inneren Werten und äußeren Handlungen bringt Menschenleben in Gefahr. So entspricht die „Banalität des Bösen“ einer Vorgehensweise, in der man nicht selbstständig denkt und handelt, sondern man übergibt sich den Befehlen anderer, und somit hat man das Gefühl, man sei nicht verantwortlich für die eigenen Taten. Erst das Nachdenken bietet die Möglichkeit, selbstständig urteilen und handeln zu können (ebd.: 130).

Denkt man nicht nach, ist man keine autarke politische oder moralische Person. Eichmann ist in Arendts Sicht kein dummer, sondern ein gedankenloser Mensch (ebd.). Der Höhepunkt dieser Situation ist die Unwissenheit darüber, was man macht. Weil man Teil einer hierarchischen und bürokratischen Struktur ist, in der man nicht weiß, was das Ziel der Handlungen ist und man nur ein Fragment des Ganzen schafft, kann man kein Urteil fällen. Eine Parallele ist die industrielle Produktion, in der man nur Teilchen produziert, von denen Waffen oder Haushaltsgeräte gemacht werden können, wobei die ArbeiterInnen nichts vermuten können und ohne Ahnung weiterarbeiten, was man teilweise mit Karl Marx' Alienation im neuen Kontext des politischen Lebens zusammenführen kann. Dementsprechend

geschieht eine politische und moralische Alienation, wenn Befehle mit absolutem Gehorsam ausgeführt werden.

Arendt versteht Eichmanns Lage im Sinne eines Vollstreckers, der nicht Antisemitismus als Anschauung und somit auch nicht als Motiv gehabt hätte. So stellen Margalit und Motzkin fest: „Während das Jerusalemer Gericht Eichmann als Anstifter behandelte, war Arendt bestrebt, ihn als Vollstrecker, als Vollzugsbeamten zu entlarven, der dennoch für seine Taten verantwortlich war.“ (Margalit; Motzkin: 206). Die Schuld wird somit nicht geringer, sondern er zeigt sich als eine repräsentative Person für die Gesellschaft, die ohne Eigengedanken der Autorität gehorcht.

Kurt Sontheimer beschreibt Hannah Arendts Originalität im politischen Denken, die sich nicht im Sein, sondern im Handeln offenbart, als politische Anthropologie, die eine Analyse des menschlichen Handelns im Kontext der zeitlichen und räumlichen Bestimmung zum Ziel hat (Sontheimer: 107f).

Die zeitliche und räumliche Bestimmung der Zeit des Nationalsozialismus ist gegenüber dem menschlichen Leben rücksichtslos. Von so einer Periode kann man dementsprechend nicht viel „Gutes“ erwarten, aber man darf nicht von jedem Menschen aus dieser Zeit ein Dämonenbild im Kopf haben. So wird Eichmanns Person auch im Kontext des Raumes und der Zeit gewissermaßen erklärt: „Wo das Regime verbrecherisch ist, sind Motive und die Annahme eines dämonischen Charakters überflüssig: Notwendig sind nur Verlogenheit und Gesetzeskonformität. Daher das „Paradoxon“ eines banalen Täters, in dessen Taten sich das extreme Böse manifestiert hat.“ (Villa: 247). Hierbei ist wieder die Spaltung vom Denken und Handeln zu bemerken. Dieses Zitat beschreibt Eichmann als banal, doch das extreme Böse ist in den Untaten zu verorten, was bedeutet, dass nicht die Person an sich böse ist. Vielmehr ist hier von einem Mangel an kritischer Urteilskraft die Rede, wobei jemand fast unbewusst zu einem Monster werden kann.

4. Autorität und Gehorsam

Was ist eine Autorität? Das Wörterbuch „Duden“ bietet zwei Bedeutungen dieses Wortes. Diese Bedeutungen lauten: „auf Leistung oder Tradition beruhender Einfluss einer Person oder Institution und daraus erwachsendes Ansehen“ und daneben eine „Persönlichkeit mit maßgeblichem Einfluss und hohem [fachlichem] Ansehen“.¹ Dementsprechend sind Autoritäten respektierte Menschen, die diesen Respekt aufgrund von Leistung, Tradition,

¹ *Duden online. Stichwort: Autorität.* <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Autoritaet>> (Stand: 27.04.2022)

Institution oder hohem Ansehen, welches meist mit Institutionen in Beziehung steht, genießen. Im Alltag gibt es für Autoritäten viele Beispiele, ob es sich um Elternteile, Priester, Lehrpersonen, PolitikerInnen oder PolizistInnen handelt, sind Autoritäten jeweils Teil unseres Lebens.

Aufgrund dieser Position, in der zu erwarten ist, Autoritäten zu respektieren, kommt es verständlicherweise auch zum Gehorsam gegenüber diesen Personen. Mit der Vorstellung von einer Person, die mehr Erfahrung und/oder Wissen hat, kommt es leicht dazu, dass man sich diesen Personen mit Mangel an kritischer Stellungnahme unterwirft. Die Kultur und die dazugehörige Erziehung verlangen es von uns sogar.

Zwischen den Begriffen „der Gehorsam“ und „die Gehorsamkeit“ gibt es einen Unterschied. Der Gehorsam richtet sich an die „Unterordnung unter den Willen einer Autorität“, wie z. B. im Militärdienst.² Andererseits bezieht sich „die Gehorsamkeit“ auf „gehorsames Verhalten“, welches mehr dem Benehmen von Kindern und Tieren entspricht, wobei dasselbe als „brav“ empfunden wird.³

Genau wie im Fall von Adolf Eichmann können Autoritäten an uns Macht ausüben, wenn wir ihnen gehorchen. Gehorsam ohne Rücksicht auf die eigene Meinung und das Gefühl des moralisch „richtigen“ erweist sich als „Ver-un-menschlichung“ oder „Ver-un-mündigung“ des eigenen Selbst. Richtet man sich nach Immanuel Kants Definition der Unmündigkeit, die er als Definition für die Aufklärung formuliert hat, dann erweist sich ein für den Menschen herabwürdigendes Weltbild. Kant definiert Unmündigkeit im Essay „Was ist Aufklärung?“ auf folgende Weise:

„Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen.“ (Kant: 5)

Nach Kants Worten ist jede Person, die sich seines eigenen Verstandes nicht bedient, unmündig. Somit kommt es dazu, dass wir nicht nur durch die unkritische Stellung anderen Menschen, ohne es zu wissen, potenziell Schaden zufügen können, sondern wir annullieren unsere Position als moralisches Subjekt und werden selbst zum Objekt, was unsere Menschlichkeit gefährdet.

² Duden online. Stichwort: Gehorsam. <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Gehorsam>> (Stand: 24.05.2022)

³ Duden online. Stichwort: Gehorsamkeit. <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Gehorsamkeit>> (Stand: 24.05.2022)

4.1. Stanley Milgrams Experiment

In Bezug auf den Gerichtsprozess von Adolf Eichmann entscheidet sich Stanley Milgram ein Experiment durchzuführen, um zu sehen, wie stark der Einfluss einer Autorität auf den durchschnittlichen Menschen ist. Das Experiment bezieht sich auf den Gehorsam gegenüber Autoritäten. Die Durchführung beginnt 1962, im Jahr der Verurteilung Eichmanns und endet im Jahr 1963. Milgram interessiert, wie weit Menschen beim Ausführen einer Anweisung gehen würden, wenn diese als Voraussetzung hat, einem Menschen zu schaden, um so zu erforschen, wie einfache Menschen beeinflusst werden können, Unmenschliches zu tun.

Mit einer Zeitungsanzeige findet Milgram Versuchspersonen, um sie unter dem tarnenden Experimenttitel „Untersuchung über Gedächtnisleistung und Lernvermögen“ durch ein kleines Honorar motiviert zu testen (Milgram: 32). Die Experimentteilnehmer treffen noch eine angebliche Versuchsperson, die aber Milgrams Mitarbeiter war. Der Mitarbeiter nahm immer die Rolle des „Schülers“ und die Testperson die Rolle der „Lehrperson“ ein. Die Aufgabe war, den „Schüler“ Wortkombinationen abzufragen, die er auswendig lernen musste. Wenn der „Schüler“ einen Fehler machte, wurde der „Lehrperson“ befohlen, ihm einen Elektroschock zu verabreichen, der aber vorgetäuscht worden war. Da die zwei Personen, die Teil des Experimentes sind, in verschiedenen Räumen waren, konnte man nicht wissen, dass die Elektroschocks nicht wirklich verabreicht wurden. Mit jeder falschen Antwort sollte die „Lehrperson“ die Stärke des Schocks erhöhen. Dafür gab es ein Pult, das per Schalter den Schock um 15 Volt steigerte, bis hin zu 450 Volt (ebd.: 34f.).

Die Teilnehmer konnten bei 75 Volt schmerzliche Laute vom „Schüler“ hören, bei 120 Volt wurde über Schmerzen geklagt und bei 150 Volt drückte der „Schüler“ klar aus, dass er nicht mehr mitmachen will. Die Person, die im Raum mit der „Lehrperson“ war und die die Befehle erteilte, forderte die Versuchsperson auf weiterzumachen. Beim Elektroschock der Stärke von 270 Volt hörte man qualvolles Schreien und bei 300 Volt weigerte sich der „Schüler“ Antworten zu geben, was als falsche Antwort galt und zu weiteren Schocks führte. Ab 330 Volt gab es keinerlei Anzeichen für die „Lehrperson“, dass der „Schüler“ noch am Leben sei (ebd.: 40). Fast zwei Drittel der „Lehrpersonen“ erreichten das Ende der Skala, d. h. das Maximum von 450 Volt (ebd.: 51, 79, 81f.). Die Versuchspersonen protestierten und spürten ein moralisches Dilemma, versetzten aber trotzdem, der Autorität neben ihnen gehorchend, dem „Schüler“ weiter Elektroschocks (ebd.: 20f., 38, 58f.). In einer Voruntersuchung, bei der die „Lehrperson“ keine Reaktion des „Schülers“ hören konnte, erreichten beinahe alle den Höchstwert von 450 Volt, später führte man für das Experiment Tonbandaufnahmen ein (ebd.: 39).

Die Autorität hat jeweils die „Lehrperson“ angetrieben, weiterzumachen mit Anweisungen wie: „Bitte, fahren Sie fort“, „Das Experiment erfordert, dass Sie fortfahren“, „Es ist absolut notwendig, dass Sie fortfahren“ und „Sie haben keine andere Wahl, außer weiterzumachen.“ (McLeod: 2).⁴ Um die Resultate zu überprüfen, führte Milgram mehrere Variationen dieses Experimentes durch. In einer Variation hat die Autorität keine Uniform, d. h. keinen Laborkittel an. Die uniformierte Autorität verlässt den Raum und eine alltäglich gekleidete Person macht mit der Versuchsperson weiter. Das Resultat ist, dass der Gehorsam um 20 Prozent gefallen ist (ebd.: 3). Dies führt zum Schluss, dass die Erscheinung einer Autorität große Auswirkung auf die Gehorsamkeit der Menschen hat. Eine Uniform als autoritäres Symbol hat die Macht, Menschen unterwürfiger zu machen. Im Beispiel mit einer normal gekleideten Person, die auf die Stelle der Autorität kommt, kann man bemerken, dass man gegenüber Menschen auf demselben „Niveau“ kritischer ist. Der Respekt, den man für eine Selbstverständlichkeit hält, ist nicht nur mit einer Uniform zu verbinden.

In einer zweiten Variation des Experimentes wurde der Standort geändert. Anstatt an der Yale Universität, wo das Experiment ursprünglich stattgefunden hatte, wurde dasselbe in heruntergekommenen Büros ausgeführt. Das Resultat ist ein Abstieg vom Gehorsam um 47.5 Prozent (ebd.: 3f.). Die Verbindung mit einer Institution, das bezieht sich sowohl auf eine uniformierte Autorität als auch auf den Standort, zeigt sich als stark beeinflussend. Der Respekt der normalen Personen, den sie Institutionen gegenüber erweisen, hat einen so großen Einfluss, dass die Mehrheit der Versuchspersonen ihren Gewissenskonflikt überwinden kann und somit bereit ist, Menschen das Leben zu nehmen, weil sie glauben, andere wüssten es besser.

Wenn das Experiment so gestaltet ist, dass die Versuchsperson einen Assistenten bekommt, der anstatt der Versuchsperson die Elektroschocks abgibt, kommt man zu 92.5 Prozent der Versuchspersonen, die den Befehl für den Elektroschock bis zum Maximum von 450 Volt gesteigert haben (ebd.: 4). Das bedeutet, dass die Versuchspersonen indirekt bzw. über eine andere Person die „Schüler“ elektroschockiert haben. Somit fühlen sich die Versuchspersonen weniger verantwortlich, weil sie sich nicht persönlich der Schalter für die Elektroschocks bedienen.

Bei einer anderen Variation des Experimentes mussten die „Lehrpersonen“ die Hand des „Schülers“ selber auf die Schockplatte zwingen, wenn die „Schüler“ nach 150 Volt nicht mehr weitermachen wollten. Dabei ist der Gehorsam der Versuchspersonen auf 30 Prozent gefallen

⁴ McLeod, S. A. (2007): The Milgram Experiment. Zu beziehen bei: www.simplypsychology.org/milgram.html (Stand: 17.04.2022). Übersetzung aus dem Original Pavao Abramović: „Please continue.“, „The experiment requires that you continue.“, „It is absolutely essential that you continue.“, „You have no other choice, you must go on.“

(ebd.: 3). Sind die Versuchspersonen direkt im Kontakt mit dem „Schüler“ und müssen ihn zu unangenehmen Elektroschocks zwingen, haben sie nicht mehr die Distanz, die ihnen in Bezug auf die anderen Variationen, in denen sie in verschiedenen Räumen waren, die Abgabe der Elektroschocks erleichterte.

Wenn sich aber, wie das in einer Variation mit zwei „Lehrpersonen“ der Fall war, jemand weigert, über 150 Volt bzw. über 210 Volt weiterzumachen, dann wollen andere auch nicht diese Grenze überschreiten. Nur 10 Prozent gehorchen der Autorität und steigern die Stärke der Elektroschocks (ebd.: 4). Zwei Personen, die in der Gruppe als moralische Vertikale nicht mehr das Experiment weiterführen wollten, hatten großen Einfluss auf das moralische Dilemma derjenigen, die nicht das Experiment beenden wollten, aber auch nicht anderen Leid bringen wollten.

In der letzten Variation, auf die ich mich beziehe, wurden die Befehle der Versuchsperson per Telefon gegeben. Viele der „Lehrpersonen“ haben, weil die Autorität nicht in demselben Raum war, einen schwächeren Elektroschock verabreicht, als es befohlen wurde. Der Prozentsatz derjenigen Versuchspersonen, die die Befehle ausgeführt haben, liegt bei 20.5 Prozent (ebd.). Mit diesem Prozentsatz als Beleg kann man sagen, dass die Präsenz der Autorität ausschlaggebend für das Gehorchen ist.

4.2. Böse oder nur gehorsam?

Obwohl Stanley Milgrams Experiment begrenzt ist, wie im Beispiel der Versuchspersonen, die alle männlich waren, kann man trotzdem gewisse Dinge schlussfolgern. Spätere Forschungen haben gezeigt, dass Gender in Bezug auf den Gehorsam gegenüber Autoritäten nicht ausschlaggebend ist (vgl. Blass 2000). Eine Autorität, der aufgrund der Kulturnormen Respekt nicht verweigert werden darf, hat eine einschüchternde Macht über andere Personen. Die Uniform, der Standort, die direkte oder indirekte Zuführung von Qualen, direkte physische Auseinandersetzung, eine moralische Vertikale bzw. Verweigerung der Befehlsausführung bei anderen und die physische Anwesenheit der Autorität spielen eine enorme Rolle bei den Entscheidungen durchschnittlicher Personen im Kontakt mit einer Autorität. Die schwarzweiße Perspektive, die es als selbstverständlich annimmt, dass „gute“ Menschen „Gutes“ tun und „böse“ Menschen „Böses“, ist nicht nur falsch, sondern auch gefährlich.

Hannah Arendt hat, ohne eine ausführliche Untersuchung mit großer Stichprobe zu machen, korrekt am Beispiel von Adolf Eichmann festgestellt, dass unsere Entscheidungen gesellschaftlich oder konkreter in diesem Fall durch Autoritäten beeinflusst sind. Stanley

Milgrams Experiment mit den dazugehörenden Variationen beweist lediglich, was Arendt nach Eichmanns Gerichtsprozess geschildert hat. Dementsprechend ist es nötig hervorzuheben, dass Menschen, obwohl sie ein moralisches Dilemma haben können, mit der Unterstützung oder Forderung von Autoritäten Taten vollbringen können, die man als grausam beschreiben kann.

Diejenigen Menschen, die das Maximum von 450 Volt im Experiment erreicht haben und damit auch potenzielle Mörder hätten sein können, kann man nicht als „böse“ bezeichnen. Sie sind beeinflussbar und dieser Verfassung nach auch bereit, aus blindem Gehorsam Leben zu nehmen. Doch die Umstände müssen akzentuiert werden, denn die Mehrheit weigerte sich weiterzumachen, als sie im direkten Kontakt mit der zu elektroschockenden Person waren, wie auch als sie dachten, dass die Autorität nicht ihr Handeln überwachen konnte.

Somit ist es wichtig, das Wort „Banalität“ zu erwähnen, weil die Grenze zwischen „Gut“ und „Böse“ verschwommen ist und jede Person sowohl „Gutes“ als auch „Böses“ tun kann. Das Banale ist die Schwäche der Menschen, wenn sie einer Autorität direkt gegenüberstehen, wobei es ihnen bewusst sein muss, dass sie anderen Menschen tödlichen Schaden zufügen können, doch die Distanz zwischen dem, der schockiert und dem, der geschockt wird, erleichtert die eigenen Entscheidungen, weil man administrativ vorgeht und nicht sieht, was man macht. Milgram stellt mithilfe der neuerworbenen Resultate fest:

„Dies ist vielleicht die fundamentalste Erkenntnis aus unserer Untersuchung: Ganz gewöhnliche Menschen, die nur schlicht ihre Aufgabe erfüllen und keinerlei persönliche Feindseligkeit empfinden, können zu Handlungen in einem grausigen Vernichtungsprozess veranlasst werden.“ (Milgram: 22)

Demnach sind Menschen nicht an sich „gut“ und „böse“, sondern immer an der Grenze, und durch den Gehorsam, der als Machtprodukt einer Autorität zu verstehen ist, kann diese Grenze verschoben werden.

5. Was ist zu verändern?

Aus der Schlussfolgerung von Hannah Arendts Bericht über den Eichmannprozess und der „Banalität des Bösen“ kann man nachlesen, was zu verändern ist. Mit ihrer intellektuellen Arbeit, wobei die Betonung auf dem eigenen Urteil und nicht auf gesellschaftlicher Bequemlichkeit ist, hat sie es geschafft, obgleich das nicht das Ziel war, die Nationalsozialisten zu entdämonisieren (Gleichauf: 104). Durch ihr objektives und selbstständiges Denken öffnet Hannah Arendt eine neue und neutrale Perspektive in Hinsicht auf die Grausamkeiten des Zweiten Weltkrieges. Denken bedeutet für Hannah Arendt, sich mit dem „Abwesenden“

auseinanderzusetzen bzw. sich aus der sinnlichen Welt zurückzuziehen (ebd.: 7). Nur so konnte sie ohne emotionale und persönliche Voreingenommenheit beide Seiten durch die Tatsachen, die sie sammelte, beobachten. So ist einzusehen, dass nicht alle mit dem Nationalsozialismus einverstanden waren, obwohl sie gekämpft haben und/oder in Deutschland während des Krieges gelebt haben.

Dass nicht alle mit dem nationalsozialistischen Regime einverstanden waren, aber trotzdem mitgehandelt haben, lässt sich mit Stanley Milgrams Experiment erläutern. Es war zu dieser Zeit nicht nur die Autorität, die es geschafft hat, Menschen zu Grausamkeiten anzutreiben, sondern es war auch die Einschüchterung mit lebensgefährdenden Drohungen an diejenigen, die nicht teilnehmen wollten.

Hannah Arendt erkennt, dass Freiheit nach dem Totalitarismus keine absolute Sicherheit bieten kann, sondern dass man immer neu handeln muss (Hannah Arendt Newsletter (1): Wolfgang Heuer). Weil der Krieg vorbei ist, darf man nicht glauben, dass er nie wieder passieren könnte, oder noch weniger, dass die „bösen“ Menschen Vergangenheit sind. Die Aufgabe jeder Person, die sich der „Banalität des Bösen“ bewusst ist, ist stets zu beobachten, wie sich die Gesellschaft entwickelt und welche neue Autorität die Menschen zur Unterordnung zu zwingen droht. Was man verändern muss, ist unkritisch gehorsam gegenüber Autoritäten zu sein. Gerade dass man das „Böse“ nicht in einer materiellen Repräsentation erkennen kann, macht das Problem des Gehorsams noch komplexer.

Wie bei der Variation von Milgrams Experiment, in der sich zwei Menschen geweigert haben, eine Grenze der Stärke des Elektroschocks zu überschreiten, müssen Menschen immer auf Widerstand stoßen, um sich nicht unkritisch oder schwachen Willens der gesellschaftlichen Bequemlichkeit zu überlassen. Hannah Arendt hat deswegen auch die Juden wegen ihrer passiven, defätistischen und sogar dem Reich dienenden Taten in der Zeit von Hitlers Machtübergriff kritisiert. Diese Kritik, retrospektiv durch die Resultate von Stanley Milgrams Experiment gesehen, war heikel, doch vollkommen gerechtfertigt.

Dementsprechend ist es notwendig, die Worte und Taten aller Menschen, die Autoritäten sind, kritisch zu erwägen, wobei man ihrem Anschein und der dazugehörenden Uniform keine Wichtigkeit beimessen sollte. Ein solches Vorgehen ist anstrengend, weil man jede Person einzeln „entschlüsseln“ muss und sich nicht dem Komfort der Vorurteile oder des Gehorsams überlassen darf. Das bedeutet aber nicht, dass man jede Autorität stürzen sollte. Vielmehr ist das eine bekannte Idee des politischen Mitwirkens der Öffentlichkeit. In Hannah Arendts politischer Grundvoraussetzung heißt es, „daß keiner glücklich genannt werden kann, der nicht an öffentlichen Angelegenheiten teilnimmt, daß niemand frei ist, der nicht aus Erfahrung weiß,

was öffentliche Freiheit ist, und daß niemand frei oder glücklich ist, der keine Macht hat, nämlich keinen Anteil an öffentlicher Macht“ (Arendt 1994: 326f.).

Die Bedeutung der Teilnahme am öffentlichen Leben ist bestens in Hannah Arendts Bericht über Eichmanns Gerichtsprozess einzusehen. Der Mensch soll sich als politisches Wesen am Öffentlichen beteiligen und somit auch die ihm rechtlich zustehende Macht ergreifen.

Das Denken ist demzufolge die Grundlage verantwortlichen Handelns, wofür alle Menschen Potenzial haben. Diese Möglichkeit sollte man auch ergreifen, doch das ist nicht bei allen der Fall und wer sich „verweigert“ zu denken, gilt für Hannah Arendt als Schlafwandler (Gleichauf: 134). Wer nicht denkt, wird von einer universalen Sinnlosigkeit bestimmt (ebd.). Diese Sinnlosigkeit ist subtil, Menschen spüren dieses Gefühl nicht und beschäftigen sich mit Trivialitäten, während sie im politischen Leben schlafwandeln. Ein solches Leben ist sinnlos und ebenso die Erwartung, dass jemand Verantwortung für die gemachten Taten übernimmt, die man nur als Befehle erfüllt hat.

Ohne das Bewusstsein, dass, obwohl jemand „über uns“ steht, wir für Handlungen verantwortlich sind, kann man ungewiss Teil des „Bösen“ sein. So ist es auch heute wichtig, in Konfliktsituationen nicht alle aus einer Gruppe als „böse“ zu bezeichnen. Obwohl eine solche Vorgehensweise viel Energie erfordert, muss man jeden Menschen für sich einschätzen, denn anders kommen wir nicht über Chauvinismus und Konflikte hinweg und auch demzufolge von Stereotypen wie „gut“ und „böse“.

6. Unterrichtsentwurf

Lernergruppe: 4. Jahr des Gymnasiums, 12. Lernjahr (Deutsch als 1. Fremdsprache)

Ausgangslage:

In der vierten Klasse des Gymnasiums haben die Lernpersonen das Fach Philosophie. Das Ziel dieses Schulfaches und dabei auch das Ziel meiner Stunde ist es, die SchülerInnen zu selbstständigem und kritischem Denken anzuregen, indem sie sich mit bestimmten philosophischen Problemen auseinandersetzen. Da das Thema der „Banalität des Bösen“ eng mit dem Holocaust zusammenhängt, werden die Lernpersonen über Vorkenntnisse aus dem Geschichtsunterricht verfügen, mit denen sie sich auf das neue Thema werden referieren können. Die Lernpersonen werden auch die Vorkenntnisse aus dem Psychologie- und Soziologieunterricht mit diesem für sie neuen Thema verbinden können.

Die kritische Analyse bezieht sich auf Hannah Arendts Begriff der „Banalität des Bösen“, wobei wir über die Termini „Gut“ und „Böse“ diskutieren werden und konkrete Beispiele „guter“ und „böser“ Taten ansprechen werden. Hilfreich wäre dabei auch, dass ich von den Lernenden ein stereotypes Bild von einem Menschen bekomme, den sie als „gut“ oder „böse“ bezeichnen würden. Ich frage sie auch, ob sie denken, dass manche von Natur aus „böse“ sind und ob man jemanden zwingen könnte, anderen Leid zuzufügen oder ihnen das Leben zu nehmen.

Die Lernpersonen sollen sich auch zur Frage äußern, ob alles in die Kategorien von „Gut“ und „Böse“ sortiert werden kann oder ob es einen Zwischenraum gibt. Danach sage ich ihnen, sie sollen aufstehen, sich wieder setzen, sich einen Knopf auf dem Tisch vorstellen und drücken. Zuletzt frage ich sie, ob sie ein Paket für mich ausliefern würden.

Mit der Erwartung, dass die Mehrheit alles machen würde, was ich von ihnen verlangt habe, frage ich sie, ob sie etwas „Gutes“ oder „Böses“ gemacht haben. Wenn in dem Paket eine Bombe wäre, erwarte ich, dass sie sich bekennen, ob sie sich dafür verantwortlich fühlen würden. Die Lernpersonen bekommen Redemittel für die Meinungsäußerung und Argumentation, derer sie sich bei dem Unterrichtsgespräch bedienen sollen.

Ich frage dabei auch die Schüler und Schülerinnen, ob sie mir gehorcht haben, weil ich eine Autorität bin. Dann mache ich sie aufmerksam auf den imaginären Knopf, welchen sie gedrückt haben und frage sie, was sie mit dem Knopf hätten auslösen können.

Nach dieser Einführung, bei der wir auch besprechen, was eine Autorität ist, führen wir ein Klassengespräch darüber, wie es zum Holocaust kommen konnte bzw. ob alle Personen, die Befehle ausgeführt haben, auch „böse“ waren. Danach zeige ich ihnen einige Ausschnitte aus dem Gerichtsprozess von Adolf Eichmann, wo er sich nur als Befehle ausführender Mensch kennzeichnet.

Dabei will ich wissen, wie sie, falls sie Eichmann noch nie gesehen haben, ihn sich vorstellen – wie er aussieht, wie er spricht, wie er sich benimmt. So komme ich mithilfe ihrer Antworten zu Hannah Arendt und ihrem Begriff der „Banalität des Bösen“. Ich erkundige mich darüber, was sie von dieser Stellung zum „Bösen“ halten und ob sie glauben, dass man wirklich so stur und mechanisch seine Arbeit ausführen kann, ohne darauf Rücksicht zu nehmen, was man eigentlich damit verursacht. Mit den Antworten der Schüler und Schülerinnen setzen wir mit dem Experiment von Stanley Milgram und den Experimentvariationen fort. Danach mache ich sie wieder auf den imaginären Knopf und das Paket aufmerksam. Ich runde die zwei Stunden mit Immanuel Kants Definition der Mündigkeit ab.

Unterrichtsverlaufsplan: Erste Stunde

Lernphasen Dauer	Schüleraktivitäten	Sozialform(en) Medien Materialien Hilfsmittel	Lehreraktivitäten	Didaktischer Kommentar
Einstieg: 10 Minuten	Die Schüler und Schülerinnen antworten auf die von der LP gestellten Fragen. Dabei versuchen sie selbstständig „Gut“ und „Böse“ zu definieren, wobei sie sich eine Vorstellung von beiden Typen dieser Personen aus persönlicher Erfahrung machen (d. h. sie beschreiben Merkmale von Personen, die sie als „gut“ und „böse“ betrachten – sie veranschaulichen „Gut“ und „Böse“).	Unterrichtsgespräch (UG)	Die Lehrperson begrüßt die Schüler und Schülerinnen. Die LP fragt: <i>Wie geht es euch?</i> <i>Ist euch in letzter Zeit etwas Gutes passiert? Was versteht ihr unter „Gut“?</i> <i>Wie würdet ihr eine gute Person bezeichnen?</i> <i>Wie stellt ihr euch eine gute Person vor und wie eine böse?</i> <i>Sind Menschen an sich gut und böse?</i> <i>Gibt es einen Zwischenraum oder ist man entweder gut oder böse?</i>	Mit diesen Fragen kommt es zur Selbstreflexion über Dinge, die sie mit „Gut“ und „Böse“ in Verbindung setzten.
Hauptteil: 20 Minuten	Die Schüler und Schülerinnen hören der LP zu und machen, was sie von ihnen verlangt. Sie antworten auf die Fragen der LP. Danach suchen sie sich Redemittel aus, die sie gleich benutzen werden. Die Schüler und Schülerinnen führen eine kurze Diskussion aufgrund der ihnen gestellten Fragen und beantworten diese.	Unterrichtsgespräch (UG) Klassengespräch (KG) Arbeitsblatt mit Diskussionsredemitteln („Anhang 1“)	Die Lehrperson sagt, die Schüler und Schülerinnen sollen aufstehen und sich wieder setzen. Danach sagt die LP, sie sollen sich einen Knopf vorstellen, wobei sie keine Vorstellung von der Auswirkung davon haben, und sie sollen den Knopf drücken. Die LP fragt: <i>Würdet ihr mir helfen?</i> <i>Würdet ihr für mich ein Paket ausliefern?</i> <i>Würden diejenigen, die das Paket ausliefern würden, sagen, dass sie</i>	Die Schüler und Schülerinnen zweifeln an dem konformistischen Verstehen von Gut und Böse. Ihr Fokus steht auf den alltäglichen Handlungen, anstatt anderen unbedenklichen Beispielen von „Böse“, wie z. B. Mord. Durch die Diskussion üben sie Redemittel ein.

<p>Schlussteil: 15 Minuten</p>	<p>Die Schüler und Schülerinnen teilen ihre Meinung über Adolf Eichmann und sehen sich Videoausschnitte an. Sie beschreiben ihn anhand der Videoausschnitte und der Fragen. Sie beantworten die Fragen, die zu den Videoausschnitten im Voraus gestellt wurden. Nach manchen Videoausschnitten diskutieren sie kurz (z. B. ist das benutzte Diminutiv passend).</p>	<p>Unterrichtsgespräch (UG)</p> <p>Videoausschnitte („Anhang 2“)</p>	<p><i>schuldig wären, wenn im Paket eine Bombe wäre?</i> Die LP gibt den Schülern und Schülerinnen eine Liste mit Redemitteln für eine Diskussion, wobei sie sich mindestens zwei Redemittel, die sie zuerst einüben werden, aus jeder Gruppe auswählen sollen. Dann sollen die Schüler und Schülerinnen als Klasse eine kurze Diskussion halten, ob sie etwas Gutes oder Böses gemacht hätten und ob sie mitschuldig seien.</p> <p>Dann beschreibt die LP Eichmanns Position im Holocaust und spielt Videoausschnitte über Adolf Eichmann ab. Zuerst fragt die LP: <i>Wie stellt ihr euch Eichmann vor?</i> Vor dem ersten Videoausschnitt fragt die LP: <i>Wo hat sich Eichmann versteckt? Unter welchem Namen hat er dort gelebt?</i></p> <p>Die LP sagt, sie sollen gut zuhören und spielt das erste Video ab („Anhang 2“; 1. Video: 1:00-1:40)</p> <p>Die LP fragt: <i>Wie bezeichnet der Ermittler die Begegnung mit Eichmann?</i></p> <p>Dann spielt die LP noch einen Videoausschnitt ab („Anhang 2“; 1. Video: 3:13-3:50)</p>	<p>Beim Versuch der Beschreibung von Adolf Eichmann überqueren sie Grenzen in der Auffassung von „Gut“ und „Böse“.</p>
---	---	--	--	--

			<p>Die LP fragt: <i>Wie hat sich Eichmann verteidigt? Hat er gesagt, er sei schuldig? Beobachtet, wie er aussieht und spricht.</i></p> <p>Die LP spielt das erste Video ab („Anhang 2“; 1. Video: 5:30-6:55)</p> <p>Die LP fragt: <i>Wie würdet ihr Eichmanns Person bezeichnen? Sieht er böse aus? Hört er sich böse an?</i></p> <p>Dann sagt die LP: <i>Hat Eichmann seinen Worten nach jemanden geschlagen?</i></p> <p>Die LP spielt das zweite Video ab („Anhang 2“; 2. Video: 1:33-2:35)</p> <p>Die LP fragt: <i>Welches Diminutiv benutzt Eichmann und in welchem Kontext?</i></p> <p>Die LP spielt das zweite Video ab („Anhang 2“; 2. Video: 27:25-28:37)</p> <p>Die LP fragt: <i>Ist dieses Diminutiv passend?</i></p> <p>Die LP fragt: <i>Was beschreibt Eichmann im nächsten Videoausschnitt? Wie hat er sich dabei gefühlt?</i></p> <p>Die LP spielt das dritte Video ab („Anhang 2“; 3. Video: 10:37-12:10)</p>	
--	--	--	--	--

Unterrichtsverlaufsplan: Zweite Stunde

Lernphasen Dauer	Schüleraktivitäten	Sozialform(en) Medien Materialien Hilfsmittel	Lehreraktivitäten	Didaktischer Kommentar
Einstieg: 10 Minuten	Die Schüler und Schülerinnen beantworten die Frage der Lehrperson. Sie machen sich Notizen über den Begriff der „Banalität des Bösen“ und stellen Fragen, wenn etwas nicht klar ist.	Unterrichtsgespräch (UG)	Die Lehrperson steuert die Schüler und Schülerinnen zum Begriff der „Banalität“. Dabei wird das Thema „Hannah Arendts Begriff der Banalität des Bösen“ an die Tafel geschrieben. Dann fragt die LP: <i>Wie hat Eichmann seine Position im Holocaust beschrieben?</i> Die LP erklärt den Begriff der „Banalität des Bösen“.	Die Schüler und Schülerinnen verstehen den Begriff der „Banalität des Bösen“ und können diesen der schwarzweißen Perspektive von „Gut“ und „Böse“ entgegensetzen.
Hauptteil: 25 Minuten	Die Schüler und Schülerinnen beantworten die Fragen der LP und äußern sich zum Thema. Sie verbinden den Begriff der „Banalität des Bösen“ mit Situationen, die ihnen bekannt sind.	Unterrichtsgespräch (UG)	Die Lehrperson fragt, ob die Schüler und Schülerinnen Hannah Arendt zustimmen. Danach fragt die LP: <i>Glaubt ihr, dass etwas, wie der Holocaust wieder passieren könnte? Würdet ihr sagen, dass Menschen unkritisch gegenüber Autoritäten sind? Was sagen diejenigen, die den imaginären Knopf vorher gedrückt haben oder das Paket ausgeliefert hätten?</i> Dann erklärt die LP das Experiment von Stanley Milgram. Die LP fordert	Die Schüler und Schülerinnen üben Kritik an undurchdachten Handlungen.

<p>Schlussteil: 10 Minuten</p>	<p>Die Schüler und Schülerinnen versuchen eine Mitte zwischen absolutem Gehorsam und absoluter Ungehorsamkeit gegenüber Autoritäten zu finden. Sie sagen, was sie über Kants Definition von Mündigkeit dazu denken und ob das eine Antwort auf das Problem sein könnte.</p>	<p>Unterrichtsgespräch (UG)</p>	<p>die Schüler und Schülerinnen auf, ihre Meinungen dazu zu äußern und eine Parallele zu Eichmann und zu alltäglichen Situationen zu ziehen. Die LP fragt: <i>Was kann man daraus schließen?</i></p> <p>Die Lehrperson fragt: <i>Bedeutet das, dass wir Autoritäten nie gehorchen sollten?</i> <i>Was sollte man in solchen Situationen machen?</i> Dann stellt die LP Kants Definition von Mündigkeit vor und fragt, ob sie damit einverstanden wären. Die LP verabschiedet sich.</p>	<p>Die Schüler und Schülerinnen können selbstständig einschätzen, ob sie mündig im Sinne ihres Denkprozesses sind. Diese Einschätzung und Beispiele von Eichmann und Milgram dienen auch als Ermutigung, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen.</p>
---	---	---------------------------------	--	--

7. Fazit

Mit dem Thema des Begriffes der „Banalität des Bösen“ von Hannah Arendt ist mein Ziel, den Schülern und Schülerinnen zu zeigen, dass sie sich nicht auf die allgemeine Meinung, die eine schwarzweiße Perspektive zu „Gut“ und „Böse“ vertritt, verlassen sollten. Die Lernpersonen sollen sich kritisch gegenüber undurchdachtem Gehorsam stellen. So sollen die Schüler und Schülerinnen als praktisches Ziel in ihrem Alltag undurchdachten Gehorsam erkennen und dabei selbst reflektieren, ob der Befehl und die Aufforderung einer Autorität zu guten Ergebnissen führen oder ob sie Schaden verursachen können. Dabei üben die Lernpersonen in deutscher Sprache zu diskutieren und argumentieren.

Als implizites Ziel sollte die Persönlichkeit Hannah Arendts eine Grundlage für das riskante, aber selbstständige Denken sein. Kants Definition der Mündigkeit soll dabei als Provokation dienen, damit die Lernpersonen Mündigkeit im Sinne des reifen Verstandes als erwünschtes Ziel setzen. Zuletzt wird Stanley Milgrams Experiment ein prägendes Bild über einfache Manipulation mit Menschen hinterlassen und auch als Teil des allgemeinen Wissens dienen.

Anhang

Anhang 1: Redemittel für die Diskussion

Sich zu Wort melden:

Dürfte ich etwas dazu sagen?

Entschuldigung, ich würde gern etwas dazu sagen.

Zu diesem Punkt möchte gern Folgendes anmerken: ...

Jemanden unterbrechen:

Da muss ich aber jetzt doch kurz einhaken.

Entschuldigung, darf ich dich/euch kurz unterbrechen?

Tut mir leid, wenn ich dich/euch unterbreche, aber ...

Nachfragen:

Du denkst/ihr denkt also, dass ...

Könntest du/könntet ihr das Letzte vielleicht noch einmal mit anderen Worten wiederholen?

Könntest du/könntet ihr mir kurz erklären, was du/ihr unter ... verstehst/versteht?

Sich korrigieren:

Darf ich kurz etwas richtigstellen?

Ich habe mich eben vielleicht nicht ganz klar ausgedrückt, lass/lasst es mich noch einmal anders formulieren: ...

Sich gegen eine Unterbrechung wehren:

Bitte lass/lasst mich kurz noch meinen Gedanken zu Ende führen.

Einen Moment Geduld bitte, ich bin gleich fertig.

Könntest du/könntet ihr mich bitte aussprechen lassen?

Einer Meinung zustimmen:

Ich bin da ganz deiner/eurer Meinung.

Dem kann ich nur voll zustimmen.

Das sehe ich ganz genauso.

Einwände oder Zweifel äußern:

Du hast/ihr habt zwar Recht, aber ich meine trotzdem, dass ...

Das stimmt zwar, aber ...

Man sollte jedoch bedenken, dass ...

Widersprechen:

Könnte es nicht vielleicht eher so sein, dass ...

Da habe ich doch so meine Bedenken.

Das finde ich nun gar nicht, denn ...

Auf etwas Gesagtes zurückkommen:

Darf ich noch einmal auf ... zurückkommen?

Ich würde gerne noch einmal den Gedanken von vorhin aufgreifen: ...

Ich möchte noch einmal auf das zurückkommen, was du/ihr eingangs gesagt hast/habt.

Sich gegen unfaire Angriffe wehren:

Das war nun aber wirklich unter die Gürtellinie.

Könntest du/könntet ihr bitte die persönlichen Angriffe unterlassen?

Ich verbitte mir diese Unterstellungen.

Quelle: Institut für Internationale Kommunikation Düsseldorf

<https://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehmaterialien/redemittel-diskussion-c1-kurzfassung.pdf>

(letzter Aufruf: 7.5.2022)

Anhang 2: Videolinks

1. Der Spiegel: <https://www.youtube.com/watch?v=RKErBvvEDDM>

Ausschnitte: 1:00-1:40 / 3:13-3:50 / 5:30-6:55

2. Eichmanns Rede im Gerichtshof: <https://www.youtube.com/watch?v=oB1icdkuux4>

Ausschnitte: 1:33-2:35 / 27:25-28:37

3. Eichmanns Verhör: <https://www.youtube.com/watch?v=VkAtCIY3gVc>

Ausschnitte: 10:37-12:10

Literaturverzeichnis

Arendt, Hannah (1994): *Über die Revolution*. München: Serie Piper 1746.

Arendt, Hannah (1999): *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. München: Serie Piper 308.

Blass, Thomas (2000): *Obedience to authority: Current perspectives on the Milgram paradigm*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bosenius, Petra (2009): *Content and Language Integrated Learning: A Model for Multiliteracy?*, In: Ditze, Stephan-Alexander/Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Band 9. S 15-25.

Gleichauf, Ingeborg (2000): *Hannah Arendt*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Hannah Arendt Newsletter. Hannover 1999ff. Zu beziehen bei: Institut für Politische Wissenschaft. Universität Hannover.

Helbig, Beate (2001): *Das bilinguale Sachfach Geschichte: Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten*. Tübingen: Stauffenburg.

Kant, Immanuel (2004): *Was ist Aufklärung?* In: UTOPIE kreativ, H. 159, S. 5-10.

Köhler, Lotte (Hrsg.) (1996): *Hannah Arendt – Heinrich Blücher. Briefe 1936-1968*. München: Piper Verlag.

Margalit, Avishai; Motzkin, Gabriel (2000): *Anstifter und Vollstrecker: Hannah Arendts Authentizitätsbegriff als Kriterium zur Beurteilung Adolf Eichmanns*. In: Smith, Gary (Hrsg.): *Hannah Arendt Revisited: „Eichmann in Jerusalem“ und die Folgen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Milgram, Stanley (1982): *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Motzkin, Gabriel (2000): *Hannah Arendt: Von ethnischer Minderheit zu universeller Humanität*. In: Smith, Gary (Hrsg.): *Hannah Arendt Revisited: „Eichmann in Jerusalem“ und die Folgen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Sontheimer, Kurt (2005): *Hannah Arendt. Der Weg einer großen Denkerin*. München: Piper Verlag.

Stohler, Ursula; Kiss, Boldizsar (2009): *The Acquisition of Knowledge in CLIL: an Empirical Study on the Role of Language in Content Learning*. In: Ditze, Stephan-Alexander/Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Band 9. S 59-74.

Villa, Dana R. (2000): *Das Gewissen, die Banalität des Bösen und der Gedanke eines repräsentativen Täters*. In: Smith, Gary (Hrsg.): *Hannah Arendt Revisited: „Eichmann in Jerusalem“ und die Folgen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Wegner, Anke (2009): *Politische Bildung im bilingualen Unterricht – ein fachübergreifender Blick auf Schlüsselqualifikationen*. In: Caspari, Daniela/Hallet, Wolfgang/Wegner, Anke/Zydati, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. 2., durchgesehene Auflage. S. 29-40.

Onlinequellen

<https://www.duden.de/>

Haataja, Kim (2013): *Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) - Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch)*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 1-14. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Haataja.pdf>.

McLeod, S. A. (2007): *The Milgram Experiment*. Zu beziehen bei: www.simplypsychology.org/milgram.html

Zusammenfassung

Anhand der selbstverständigen kulturgeprägten Perspektive, dass „Gut“ und „Böse“ existieren und den dementsprechenden Vorstellungen über die „guten“ und die „bösen“ Menschen wird in dieser Diplomarbeit das erwünschte Ziel gesetzt, den Lernpersonen im Gymnasium durch den CLIL-Bildungsansatz innerhalb von zwei DaF Stunden zu zeigen, dass die Schwarzweißperspektive nicht der Realität entspricht. Hannah Arendts Ansicht der „Banalität des Bösen“ zusätzlich mit dem Experiment von Stanley Milgram zeigt, dass jede Person im Stande ist, „Böses“ zu tun, wenn sie unkritisch gegenüber einer Autorität gehorsam ist. Die Lernpersonen erkennen die „Banalität des Bösen“ in Eichmanns Beispiel und Milgrams Experiment, wobei sie mit dem neuen Vokabular und Redemitteln gleichzeitig ihre Kompetenzen im Deutsch verbessern.

Schlüsselwörter: CLIL, Hannah Arendt, Stanley Milgram, DaF, Banalität des Bösen, Autorität, Gehorsam

Zusammenfassung auf Englisch

Based on the independent, culturally influenced perspective that "good" and "evil" exist and the corresponding ideas about "good" and "bad" people, this master thesis sets the desired goal of teaching learners in high school through the CLIL educational approach within two DaF (german as foreign language) hours to show that the black and white perspective does not correspond to reality. Hannah Arendt's view of the "banality of evil" along with Stanley Milgram's experiment shows that any person is capable of doing "evil" if they are uncritically obedient to authority. The learners recognize the "banality of evil" in Eichmann's example and Milgram's experiment, while at the same time improving their German skills with the new vocabulary and expressions.

Keywords: CLIL, Hannah Arendt, Stanley Milgram, DaF, Banality of Evil, Authority, Obedience