

Watanabe, Alice

Universität und Demokratie. Hochschuldidaktik im Dialog mit Hannah Arendts politischer Tätigkeit des Handelns

Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 14 (2026) 14, S. 77-97



Quellenangabe/ Reference:

Watanabe, Alice: Universität und Demokratie. Hochschuldidaktik im Dialog mit Hannah Arendts politischer Tätigkeit des Handelns - In: Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 14 (2026) 14, S. 77-97 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-365089 - DOI: 10.25656/01:36508; 10.35468/jfad-14-2026-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-365089>

<https://doi.org/10.25656/01:36508>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Universität und Demokratie

Hochschuldidaktik im Dialog mit Hannah Arendts politischer Tätigkeit des Handelns

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht aus bildungsphilosophischer Perspektive, wie ideengeschichtliche Überlegungen als Impulse dienen können, um über die Beziehung von Demokratie und (Hochschul-)Bildung nachzudenken und normative Erkenntnisse abzuleiten. Im Zentrum der Untersuchung stehen die Überlegungen der Denkerin Hannah Arendt zur politischen Tätigkeit des Handelns mit dem Ziel, zunächst Merkmale und Voraussetzungen für politisch-demokratisches Agieren zu identifizieren. Auf dieser Grundlage werden die zentralen Aspekte von Arendts Handlungsbegriff in einen bildungsphilosophischen Diskurs eingebettet und analysiert. Dabei wird insbesondere untersucht, inwiefern sich Arendts Überlegungen in Bildungsidealen und Wertvorstellungen widerspiegeln und welche Erkenntnisse sich daraus für eine demokratieorientierte Hochschuldidaktik ableiten lassen. Die zentralen Erkenntnisse des Beitrags sind, dass sich Arendts Überlegungen zum Handeln auf viele bildungsphilosophische Ansätze beziehen lassen und dass vor allem ihre Überlegungen zur Urteilskraft sowie zu den Praktiken des Versprechens und Verzeihens interessante Perspektiven auf die Beziehung von Demokratie und Hochschuldidaktik werfen.

Schlüsselwörter: Hochschulbildung und Demokratie, Hannah Arendt, politisches Handeln, Pluralität, Selbstzweck, Urteilskraft, Versprechen und Verzeihen

University and Democracy

Higher Education in Dialogue with Hannah Arendt's Political Activity of Acting

Abstract

This paper examines how theoretical reflections can serve as an impetus for reflection on the relationship between democracy and (higher) education, and how they can provide normative insights, from the perspective of the philosophy of education. Focusing on the philosopher Hannah Arendt's reflections on political action, the paper aims to identify the characteristics and prerequisites for political-democratic action. Based on this, the central aspects of Arendt's concept of action are embedded in a discourse on the philosophy of education. Thus, the study explores the extent to which Arendt's ideas are reflected in educational ideals and values, and the implications for a democracy-oriented university pedagogy. The paper's key findings are that Arendt's reflections on action can be related to many approaches in the philosophy of education, and that her reflections on the power of judgement, as well as on the practices of promise and forgiveness, offer interesting perspectives on the relationship between democracy and higher education.

Keywords: Higher Education and Democracy, Hannah Arendt, Political Action, Plurality, End in Itself, Judgment, Promise and Forgiveness

1 Einleitung

Die Verknüpfung von Demokratie und Bildung besitzt eine lange bildungsphilosophische Tradition und zeigt sich in verschiedenen (meist humanistisch geprägten) Bildungsidealen, etwa in den Überlegungen zur Mündigkeit bei Immanuel Kant (1784/1999) und Wilhelm von Humboldt (1809/1903), in denen kritisches und selbstständiges Denken sowie Vernunft als Grundlage demokratischen und verantwortungsvollen gesellschaftlichen Handelns verstanden werden, und wird auch von verschiedenen zeitgenössischen Theoretiker:innen immer wieder thematisiert (z. B. Dewey 1930; Nussbaum, 1997; Biesta, 2015). Die Forderung, eine demokratische Grundhaltung in Bildungskontexten zu fördern, ist nicht neu, gewinnt angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen wie dem Erstarken des Rechtspopulismus, der zunehmenden gesellschaftlichen Polarisierung oder steigenden Ökonomisierungstendenzen jedoch an Bedeutung. Vor allem im Bereich der Hochschuldidaktik zeigt sich ein wachsendes Interesse an der Frage nach dem Verhältnis von universitärer Bildung und Demokratie, beispielsweise anhand von Tagungen wie den Zukunftslaboren der Universität Münster und der Stiftung für Innovation in der Hochschullehre „Demokratiebildung als Aufgabe der Hochschulen?“ oder wissenschaftlichen Publikationen zu diesem Themenbereich (z. B. Behm, Kohler & Pasternack, 2025). Wie zu erwarten, werden in diesen Zusammenhängen vor allem bildungswissenschaftliche Untersuchungen mit konzeptionellem und empirischem Charakter durchgeführt, um die Beziehung von Demokratie und Hochschule zu erforschen bzw. zu vermitteln und konkrete Kenntnisse für die Praxis zu erlangen (z. B. Behm, 2025; De Angelis & Rettkowitz, 2025).

In diesem Beitrag möchte ich einen alternativen Ansatz verfolgen und aus der Perspektive der politischen Theorie der Frage nachgehen, wie ideengeschichtliche Überlegungen als Impulse dienen können, um über die Beziehung von Demokratie und Bildung nachzudenken und normative Erkenntnisse abzuleiten. Im Mittelpunkt meiner bildungsphilosophischen Erörterung¹ stehen die Überlegungen der politischen Denkerin Hannah Arendt über die politische Tätigkeit des Handelns, welche die Theoretikerin vor allem in ihrem Hauptwerk *Vita Activa* herausarbeitet (Arendt, 2013a). Arendts theoretische Erkenntnisse über die Tätigkeit des Handels benutze ich als eine theoretische „Brille“ (Neuweg, 2022), um auf einer grundlegenden Ebene zu verstehen, durch welche

1 Bildungsphilosophische Forschung kann verstanden werden als „jede wissenschaftlich qualifizierte Form der theoretischen (begrifflich-analytischen, hermeneutischen, geschichts-, gesellschafts-, sprach- oder sonst wie theoretisch inspirierten) Beschäftigung mit Fragen, Themen, Problemen, Gestaltungsaufgaben und Konflikten im Bereich von Erziehung, Bildung und Unterricht“ (Terhart, 2006, S. 10).

Merkmale und Voraussetzungen sich ein positiver Politikbegriff im demokratischen Sinne auszeichnet. Aufbauend auf dieser Rekonstruktion diskutiere ich anschließend die zentralen Begriffe des Handelns aus bildungsphilosophischer Perspektive und untersuche, inwiefern sich Arendts Überlegungen in Bildungsidealen und Wertvorstellungen widerspiegeln und welche Erkenntnisse sich daraus für didaktische Erwägungen ableiten lassen. Ziel der Analyse ist es zu erörtern, inwiefern Arendts Überlegungen zum politischen Handeln Anregungen für eine demokratieorientierte Didaktik bieten.

In meinem Vorhaben arbeite ich bewusst fragmentarisch (Watanabe, 2024), das heißt, ich löse Arendts Überlegungen aus ihrem grundlegenden Kontext und verwende sie gezielt, um neue theoretische Erkenntnisse über die Beziehung von demokratischen Momenten und Didaktik zu gewinnen. Die Gründe für die Wahl Arendts liegen einerseits darin, dass sich der Handlungsbegriff der politischen Denkerin sehr gut als idealtypisches Modell verwenden lässt (Sederstrom, 2011), um politisch-demokratisches Handeln ideengeschichtlich zu erfassen. Andererseits erfährt die politische Denkerin seit einigen Jahren zunehmendes Interesse in den Bereichen der Pädagogik und allgemeinen Didaktik (z. B. Veck & Gunter, 2022, Rojahn & Köhler, 2025; Nixon, 2021) sowie der Hochschulbildung/ und -forschung (z. B. Watanabe, 2023; Jahn, 2017), was die Auswahl aus bildungsphilosophischer Perspektive rechtfertigt und die Kompatibilität von Arendt im Bildungskontext unterstreicht. Dabei konzentriere ich mich bewusst nur auf die Tätigkeit des Handelns bei Arendt und gehe auf andere menschliche Tätigkeiten oder Begriffe nicht ein bzw. greife sie ggf. kurz auf oder beziehe mich nur indirekt auf sie. Diese Entscheidung gründet darauf, dass so in einem relativ kurzen Essay eine stärkere theoretische Fokussierung ermöglicht wird, die es mir erlaubt, die Tätigkeit des Handelns bei Hannah Arendt präziser herauszuarbeiten und gezielt im Hinblick auf didaktische Fragestellungen zur Demokratiebildung zu analysieren. Demzufolge ist nicht nur mein methodisches Vorgehen als fragmentarisch zu beschreiben, sondern der Beitrag selbst stellt ein Fragment dar, um sich mit einem bestimmten Aspekt von Arendts Ansätzen zur politischen Theorie auseinanderzusetzen.

Den Fokus meiner Untersuchung lege ich auf den Hochschulkontext, wobei ich auch auf allgemeine bildungsphilosophische Auseinandersetzungen (z. B. von Gert Biesta, 2015) und grundsätzliche Wertvorstellungen eingehe, die sich auf andere Bildungskontexte übertragen lassen und die Untersuchung für die Allgemeine Didaktik relevant machen. Die Gründe für diese Entscheidung liegen einerseits darin, dass Arendt grundsätzlich die Erziehung vom politischen Bereich trennt und dieses Themenfeld im Sozialen verortet (Abrecht, 2021), wie die Theoretikerin in ihrem Text *Die Krise der Erziehung* verdeutlicht: Im

Bereich des Politischen „kann Erziehung keine Rolle spielen, weil wir es im Politischen immer mit bereits Erzogenen zu tun haben. Wer erwachsene Menschen erziehen will, will sie in Wahrheit bevormunden“ (Arendt, 2012, S. 258). Universitäten nehmen in diesem Zusammenhang eine Sonderstellung ein, da sie zwar der Weiterbildung junger Erwachsener dienen, ihr Fokus jedoch nicht mehr auf Erziehung, sondern auf der Vermittlung und kritischen Auseinandersetzung mit Wissen liegt (Arendt, 2012, S. 276). Vor diesem Hintergrund verfügt die Bildungsinstitution Universität eher über das Potenzial, demokratisches Handeln zu ermöglichen, als andere Bildungsbereiche. Andererseits wurde der Bereich der Hochschulbildung ausgewählt, da demokratische Bildung in hochschulpolitischen Zielsetzungen als zentrale Aufgabe des Studiums verstanden wird (Wissenschaftsrat, 2015, S. 9, S. 40 f.), wobei das Verhältnis von Demokratie und Universität nur begrenzt Gegenstand aktueller wissenschaftlicher Auseinandersetzungen ist, insbesondere aus bildungsphilosophischer Perspektive (Behm, Kohler & Pasternack, 2025). Dies spiegelt sich auch in neueren Arbeiten zu Arendt und politischer Bildung wider, in denen universitäre Lehr- und Lernprozesse unberücksichtigt bleiben (Oeftering, Meints-Stender & Lange, 2020).

Der Beitrag gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil arbeite ich Arendts grundlegende Überlegungen zu ihrem demokratischen Politikverständnis heraus und gehe auf zentrale Begriffe des Handelns ein. Darauf aufbauend diskutiere ich im zweiten Teil die verschiedenen Begriffe Arendts im Hinblick auf bildungsphilosophische Überlegungen und skizziere auf dieser Grundlage, inwiefern Arendts politisches Handeln Impulse für eine demokratieorientierte (Hochschul-)Didaktik geben kann, wobei ich verschiedene bildungsphilosophische Überlegungen und Theoretiker aufgreife und einen besonderen Fokus auf Gert Biestas (2015) Untersuchungen lege. Im dritten Teil erörtere ich die theoretischen Erkenntnisse und setze sie in Bezug zu aktuellen (hochschulpolitischen) Entwicklungen.

2 Hannah Arendts Politik- und Demokratieverständnis

Hannah Arendt beschreibt sich selbst als theoretische Denkerin (Arendt & Gaus, 1964) und gilt als Klassikerin der modernen Ideengeschichte (Weißpflug, 2018, S. 9). Ihre Phänomenologie der menschlichen Tätigkeiten, die sie in ihrem Werk *Vita Activa* vorstellt, gilt als besonders wichtige Arbeit, in der die Denkerin das Politische revitalisiert und idealtypisch neu bestimmt (Arendt, 2013a). In Arendts Terminologie ist das Handeln die politische Tätigkeit *par excellence* (Arendt, 2013a, S. 35, 249), welches die Denkerin anhand der

antiken griechischen Demokratie definiert und welches mit einer „Sorge um die Welt“ (Arendt, 2003, S. 24) einhergeht. Die Tätigkeit des Handelns wird dabei mit Freiheit gleichgesetzt (Arendt, 2012, S. 206), weswegen nach Arendt „Menschen nur in Bezug aufeinander [frei sein können], also nur im Bereich des Politischen und des Handelns; nur dort erfahren sie, was Freiheit positiv ist und daß sie mehr ist als ein Nicht-gezwungen-Werden“ (Arendt, 2012, S. 201). Im Gegensatz zur modernen, allgemeinen Auffassung von Freiheit, die vor allem mit dem privaten Leben verbunden wird (Zerilli, 2011, S. 278 f.) und als „Gedankenfreiheit oder Willensfreiheit“ (Arendt, 2012, S. 208) verstanden wird, basieren Arendts Vorstellungen vom Begriff der Freiheit auf dem Verständnis der antiken griechischen Polis (Arendt, 2012, S. 207): Die Bürger des antiken Athens erfahren Freiheit im Handeln, wenn sie sich in der Öffentlichkeit versammeln, um gemeinsam über das Politische, also ihre gemeinsame Welt, zu sprechen, und beginnen miteinander zu agieren (Arendt, 2012, S. 207 ff.). Bei Arendt sind somit Handeln und Sprechen stark miteinander verknüpft und werden teilweise gleichgesetzt (Arendt, 2013a, S. 167; Weißpflug & Förster, 2011).

Arendts Überlegungen zum Handeln ziehen sich durch ihre verschiedenen Bücher und Essays und zeigen die verschiedenen Suchbewegungen der Theoretikerin. Um eine kompakte und übersichtliche Darstellung von Arendts Handlungsbegriff zu ermöglichen, werde ich in diesem Text das Handeln anhand von ausgewählten Merkmalen und Voraussetzungen skizzieren, wobei ich eine idealtypische Darstellung vornehme und die damit verbundene Komplexität bewusst reduziere.

2.1 Merkmale

Das Handeln zeichnet sich bei Arendt durch seinen selbstzweckhaften Charakter (Arendt, 2013a, S. 293) aus. Zudem impliziert es die Fähigkeit des Neubeginns (Arendt, 2013a, S. 215 ff.) und verläuft in einem nicht berechenbaren Prozess (Arendt, 2013a, S. 225 f., 293 ff.).

Selbstzweck. Laut Arendt kann die Tätigkeit des Handelns nicht mit dem Ziel der Zweckerreichung ausgeführt werden, weswegen sie niemals als Mittel zur Erreichung eines Zwecks dienen kann (Arendt, 2013a, S. 293). Das Handeln unterliegt keiner Notwendigkeit und der gemeinsame Austausch über verschiedene Perspektiven in der Welt steht im Mittelpunkt. Der Arendt-Experte Karl-Heinz Breier beschreibt den Selbstzweck im politischen Raum treffend: „Der politische Mensch, der eine weltorientierte Existenz lebt, weiß, dass diese Lebensweise ihren Sinn und ihre Bedeutung in sich selbst trägt. Sie erfüllt, sie macht Spaß“ (Breier, 2008, S. 48).

Die Fähigkeit des Neubeginns und der unberechenbare, prozesshafte Charakter des Handelns. Diese beiden Merkmale werden gemeinsam beschrieben, da sie als zwei Phasen des Handelns dargestellt werden können: Die erste Phase ist der Moment des Neubeginns: Wenn Menschen mit der Tätigkeit des Handelns beginnen, ergreifen sie die Initiative. Sie mischen sich in den Verlauf der Welt ein und verändern ihn gemeinsam (Arendt, 2013a, S. 215; Arendt, 2012, S. 218). Damit setzen sie „Neues in Bewegung“ (Arendt, 2013a, S. 215). Dieses Neue tritt „unerwartet und unberechenbar in die Welt [...]“. Der Neuanfang steht stets im Widerspruch zu statistisch erfaßbaren Wahrscheinlichkeiten“ (Arendt, 2013a, S. 216).

Nachdem die Menschen einen Neuanfang in die Welt gesetzt haben, entwickelt sich ein unabsehbarer Prozess des Handelns (Arendt, 2013a, S. 295). Dieser Prozess kann als zweite Phase beschrieben werden. Der Begriff des Prozesses führt in Bezug auf das Handeln allerdings in die Irre. Dies liegt daran, dass dieses Wort immer mehr in ökonomischen, berechenbaren und logischen Zusammenhängen verwendet wird. Der Ausdruck „Gewebe menschlicher Bezüge“ (Arendt, 2013a, S. 225) erklärt besser, was Arendt mit dem prozesshaften Charakter des Handelns meint. Das Handeln eines Menschen kann wie ein Faden verstanden werden, der in das bereits vorhandene Gewebe eingearbeitet wird und es dadurch verändert. Die Muster, die durch das Einwirken der Handelnden entstehen, sind nicht vorhersehbar. Denn die Menschen weben ihre ganz eigene individuelle Position und Sichtweise in das Geflecht der menschlichen Bezüge (Arendt, 2013a, S. 225 f.). Dadurch kommt es zwangsläufig zu Widersprüchen und Fehlern beim Handeln, welche es unmöglich machen, ein klares Ziel zu verfolgen (Arendt, 2013a, S. 226).

Wer mit der Tätigkeit des Handelns beginnt, muss somit in der Lage sein, die Unkontrollierbarkeit dieser Tätigkeit auszuhalten. Die Tatsache, dass das Handeln Ergebnisse hervorruft, die nicht mehr rückgängig zu machen sind, führt dazu, dass die Handelnden außerdem die Fähigkeiten des Versprechens und des Verzeihens benötigen (Arendt, 2013a, S. 296; 302 ff.), wie die Arendt-Expertin Marie L. Knott (2011, S. 327) pointiert begründet: „Gäbe es nicht das Verzeihen und das Vergessen, wäre laut Arendt alles Getane unwiderrufbar und die Gegenwart würde von der Vergangenheit beherrscht. Gäbe es nicht das Versprechen, wäre alles Zukünftige unabsehbar und die Gegenwart würde von allen Ungewissheiten der Zukunft beherrscht.“ Ein weiterer Ausweg, um die entstandenen Fehler zu akzeptieren, ist, erneut mit dem Handeln zu beginnen. Die zwei Phasen des Handelns verlaufen somit zirkulär und gehen ineinander über.

2.2 Voraussetzungen

Die Voraussetzungen, um zu handeln, können anhand der menschlichen Pluralität (Arendt, 2013a, S. 213), des Zugangs zu einem öffentlichen Raum (Arendt, 2013a, S. 71 ff.) und der Begegnung der Menschen als freie und gleiche Individuen (Arendt, 2013a, S. 42) umrissen werden.

Pluralität. Die Tätigkeit des Handelns können Menschen nur gemeinsam beginnen. Sie brauchen andere Individuen, um mit ihnen gemeinsam in der „Menschengesellschaft“ (Arendt, 2013a, S. 33) politisch zu agieren. Nur wer mit anderen handelt, steht mit der Welt in einer Verbindung (Arendt, 2013a, S. 215; Breier 2008, S. 47). Die menschliche Pluralität zeichnet sich durch die Gleichheit und die Verschiedenheit der Menschen aus, wobei das Merkmal der Gleichheit sehr allgemein zu verstehen ist. Arendt gibt als Beispiel hierfür an, dass eine Gleichheit zwischen allen Menschen besteht, weil sie lebende Personen sind. Diese Überlegung ist sehr unspezifisch und kann in diesem Kontext nicht als ein großer Erkenntnisgewinn für Arendts theoretische Überlegungen des Handelns gewertet werden.

Hingegen ist das Kriterium der Verschiedenheit ein wichtiger Aspekt, um menschliche Pluralität zu bestimmen (Arendt, 2013a, S. 213 f.). Durch ihre Verschiedenheit nehmen die Menschen „jeweils verschiedene Plätze [...] ein [...]“. Das von Anderen Gesehen- und Gehörtwerden erhält seine Bedeutsamkeit von der Tatsache, daß ein jeder von einer anderen Position aus sieht und hört“ (Arendt, 2013a, S. 71). Die Verschiedenheit der Menschen drückt sich darin aus, dass jeder Mensch eine eigene Perspektive auf die Welt hat, die er bei der Tätigkeit des Handelns mit anderen Menschen austauscht (Arendt, 2013a, S. 213 f.). In ihrer Summe ergeben die einzigartigen, verschiedenen Positionen der Menschen die menschliche Pluralität (Arendt, 2013a, S. 214).

Öffentlicher Raum und freies und gleiches Miteinander. Im öffentlichen Raum erhalten die Menschen einen Platz, an dem sie sich frei und gleich begegnen können. In ihm können sie unterschiedliche Meinungen präsentieren, andere anhören und begreifen. Ohne den öffentlichen Raum gäbe es keinen Platz, an dem Menschen ihre Pluralität zum Ausdruck bringen können (Arendt, 2013a, S. 71 ff.; Arendt, 2012, S. 201). Der Begriff „öffentlich“ bedeutet für Arendt, „daß alles, was vor der Allgemeinheit erscheint, für jedermann sichtbar und hörbar ist, wodurch ihm die größtmögliche Öffentlichkeit zukommt: Daß etwas erscheint und von anderen genau wie von uns selbst als solches wahrgenommen werden kann, bedeutet innerhalb der Menschenwelt, daß ihm Wirklichkeit zukommt“ (Arendt, 2013a, S. 62).

Ein freies Miteinander zeichnet sich einerseits dadurch aus, dass die Menschen keiner Notwendigkeit unterliegen (Arendt, 2013a, S. 42). Andererseits bedeuten „Freisein [und Gleichsein] [...] weder Herrschen noch Beherrschtwerden“ (Arendt, 2013a, S. 43). Der öffentliche Raum kann nur entstehen, wenn sich die Menschen in ihm als frei und gleich ansehen. Allerdings können Menschen im privaten Bereich keine Freiheit und Gleichheit nach Arendts Auffassung erleben (Arendt, 2013a, S. 42; Arendt 2012, S. 201), weswegen sich die beiden Voraussetzungen gegenseitig bedingen.

3 Hannah Arendts Politikverständnis als Impuls für Hochschuldidaktik?

Nachdem ich im letzten Kapitel die zentralen Merkmale und Voraussetzungen des Handelns skizziert habe, möchte ich in diesem Kapitel untersuchen, inwiefern die von Hannah Arendt skizzierten Voraussetzungen und Merkmale des Handelns in einen bildungsphilosophischen Kontext gestellt werden können und welche Impulse sich daraus für die Hochschuldidaktik im Hinblick auf die Stärkung demokratischer Elemente im Studium ergeben können.

Die Übersetzung von Arendts Überlegungen zum Handeln auf den Hochschulbereich birgt dabei ein grundsätzliches Problem, das ich an dieser Stelle kurz thematisieren möchte. Das Problem ergibt sich daraus, dass Arendt das Handeln eindeutig im politischen Bereich verortet und es damit von anderen Orten des menschlichen Tuns ausschließt (Weißpflug & Förster, 2011). Für die Theoretikerin wäre es demnach nicht denkbar, dass Momente des Handelns außerhalb des Politischen stattfinden, auch nicht im Bereich der Hochschulbildung. Ich übersetze Arendts Überlegungen bewusst in einen anderen Kontext. Meine Verteidigung für dieses Vorgehen liegt darin, dass ich dies nicht tue, um die Tätigkeit des Handelns für den Bildungs- bzw. den Universitätskontext brauchbar zu machen, unkritisch zu übernehmen oder gleichzusetzen, sondern um eine Grundlage zu erhalten, um aus alternativer Perspektive über das Verhältnis von Universität und Demokratie nachzudenken und so zu theoretisch-normativen Erkenntnissen zu gelangen.

3.1 Voraussetzungen des Handelns und Hochschuldidaktik

Wie im vorherigen Kapitel gezeigt, ist Pluralität ein grundlegendes Merkmal von Menschen, weswegen sich hier vor allem die Frage stellt, inwiefern Universitäten Studierende dabei unterstützen können, ihre eigene, individuelle Position auf die Welt zu festigen. Eine mögliche Antwort auf diese Frage liegt

in der allgemein anerkannten Vorstellung, dass Studierende im Rahmen ihrer universitären Ausbildung nicht nur Fachwissen erwerben und auf das spätere Berufsleben vorbereitet werden sollen, sondern auch ihre Persönlichkeit weiterentwickeln sollen (Wissenschaftsrat, 2015, S. 9; 40 f., siehe auch Huber, 1983). Unter Persönlichkeitsentwicklung wird hierbei u. a. die Entwicklung einer fachlichen Identität, verbunden mit einem wissenschaftlichen und beruflichen Ethos, verstanden, welche Studierende dazu befähigt, verantwortungsvoll berufliche sowie gesellschaftliche Kontexte aktiv mitzugestalten. Eine ähnliche Einschätzung finden wir beim deutschen Ethikrat, der das oberste Ziel von Bildung darin sieht, „den Menschen zu einer mündigen und freien, das heißt einer zur Verantwortung fähigen Person heranzubilden“ (Ethikrat, 2023, S. 221). Auf Grundlage dieser normativen Forderungen sollen Universitäten Orte sein, an denen junge Menschen ihre Position in der Welt festigen, verändern und kritisch hinterfragen: Universitäten stellen nach dieser Idealvorstellung einen Raum dar, in dem sich Studierende mit ihrer je eigenen Position zur Welt auseinandersetzen und individuelle Standpunkte entwickeln, nach denen sie handeln und sich ihren Mitmenschen präsentieren. In Bezug auf die menschliche Pluralität sind diese Entwicklungen vor allem deshalb wichtig, weil Hochschulbildung jungen Menschen dabei hilft, wahrhaftiger zu werden, und dazu beiträgt, dass sie eigene Haltungen, Meinungen und Perspektiven auf die Welt einnehmen. Denn nur, wer seine eigene Position entwickelt hat und kennt, kann diese vor anderen präsentieren, für sie einstehen und sie zur Diskussion stellen, um so demokratische Prozesse in gesellschaftlichen Kontexten mitzugestalten (Arendt, 2017, S. 49).

Überlegungen zur Persönlichkeitsausbildung in universitären Lehr-Lern-Kontexten sind keinesfalls neu und lassen sich in direkten Zusammenhang mit humanistischen Bildungsidealen bringen, bei dem die freie Entfaltung des Individuums im Mittelpunkt steht (Humboldt, 1809/1903), wie z. B. folgendes Zitat des Philosophen John Stuart Mill veranschaulicht: „Universitäten sind nicht da, um ein Wissen zu lehren, welches erforderlich ist, um zu einer bestimmten Art des Broderwerbs zu befähigen. Ihre Aufgabe ist es nicht, geschickte Rechtsgelehrte oder Aerzte oder Ingenieure zu bilden, sondern tüchtige und veredelte menschliche Wesen“ (Mill, 1873, S. 206).

Insofern erscheinen die Überlegungen zur Persönlichkeitsentwicklung auf den ersten Blick wie bildungsphilosophische Binsenweisheiten und bringen trotz ihrer nicht zu leugnenden Wichtigkeit keine neuen Erkenntnisse. Die aktuelle Fokussierung auf Outputorientierung sowie auf Effizienz- und Innovationssteigerungen im tertiären Bildungssektor (z. B. Wissenschaftsrat, 2026; Liessmann, 2006; Münch, 2009) macht allerdings deutlich, dass Persönlichkeitsentwick-

lung und die damit verbundene Positionierung in der Welt zunehmend in den Hintergrund von universitärer Lehre und hochschulpolitischen Zielsetzungen geraten, weswegen eine Aufgabe demokratisch orientierter Hochschuldidaktik darin gesehen werden kann, die Persönlichkeitsentwicklung wieder mehr in den Mittelpunkt universitären Lehrens und Lernens zu stellen.

Eine neue Perspektive eröffnet sich, wenn nicht allein die Bedeutung individueller Sichtweisen für die Pluralität betrachtet wird, sondern die menschliche Pluralität selbst zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht wird. Wie im vorherigen Kapitel gezeigt, entsteht für Arendt Wirklichkeit und die damit verbundene gemeinsame Welt stets aus einer Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven. Diese Tatsache macht es erforderlich, dass Menschen nicht nur ihre eigene Perspektive auf die Welt kennen und bereit sind, diese öffentlich zu vertreten, sondern auch die Fähigkeit besitzen, die Sichtweisen anderer mitzudenken und diese bei der Urteilsbildung zu berücksichtigen. Menschliche Pluralität steht demzufolge in einer direkten Verbindung zu einer reflektierenden Urteilsfähigkeit (Meints-Stender & Lange, 2020), durch die Menschen mithilfe ihrer Einbildungskraft in der Lage sind, sich in die Position anderer hineinzusetzen und unparteilich als Zuschauer über konkrete Ereignisse zu urteilen (Arendt, 2013c, S. 87 f.; Arendt, 2012, S. 342 f.). Arendt beschreibt dieses Vorgehen in Rückgriff auf Kant als „erweiterte Denkungsart“, auf deren Grundlage sich ein Gemeinsinn entwickeln kann und Menschen die Position eines Weltbürgers einnehmen können (Arendt, 2013c, S. 91 f.). Einbildungskraft und darauf aufbauende Urteilsfähigkeit sind ein grundlegendes Fundament dafür, dass Menschen mögliche Vorurteile hinterfragen, den Gültigkeitsanspruch eigener Positionen überprüfen und gleichberechtigt mit anderen politisch aktiv werden können (Meints-Stender & Lange, 2020).

Unter diesem Aspekt wäre es nicht nur Funktion von Hochschulbildung, die individuelle Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, sondern Studierende aktiv dabei zu unterstützen, sich in dem Einnehmen einer *erweiterten Denkungsart* zu üben, in der sie ihre und die Perspektive der anderen als unparteiliche Zuschauende bewerten und basierend darauf ein fundiertes Urteil fällen. Hochschuldidaktik hätte in diesem Zusammenhang die Aufgabe, Wege zu finden, die Urteilstkraft als Haltung und Praxis des Weltbezugs zu vermitteln, bei der die menschliche Pluralität sowie die verschiedenen Positionen und ihre Beurteilung im Mittelpunkt stehen. Mit Hilfe von Arendt lässt sich eine neue Perspektive für die Entwicklung von Urteilsbildung im Studium aufzeigen, in der diese nicht wie z. B. in der aktuellen Futurs-Skill-Debatte (Ehlers, 2020, S.78f., 96) als eine Kompetenz zu verstehen ist, die von Studierenden erworben und dann mechanisch angewendet werden kann, sondern in der menschliche Pluralität

und Einbildungskraft fokussiert werden. In diesem Sinne gilt für Universitäten die gleiche Aufforderung, welche Waldtraut Meints-Stender und Dirk Lange (2020, S. 38) in Bezug auf die allgemeine Politische Bildung äußern: „Das Bewusstsein dieser Bürger*innen [hier Studierenden, d. Ver.] ist [...] zu aktivieren, herauszufordern und mit Vorstellungen Anderer zu kontrastieren.“

Anders als bei der Frage, inwiefern menschliche Pluralität und universitäre Bildung zusammengedacht werden können, bei der sich eine deutliche Schnittmenge erkennen lässt, gelten Universitäten im allgemeinen Verständnis nicht als öffentliche Räume im Sinne Arendts, in denen sich Menschen als Freie und Gleiche begegnen. Dies ist schon allein der Tatsache geschuldet, dass es eine grundsätzliche Hierarchie zwischen Lehrenden und Studierenden mit gewissen Abhängigkeitsverhältnissen gibt (z. B. Misamer & Thies, 2019) und dass an Universitäten nur in ausgewählten Orten und Situationen, wie beispielsweise im Seminarkontext, Lernende und Lehrende in Erscheinung treten können. Aufgrund dieser Begebenheiten erscheint es auf den ersten Blick unmöglich, Universitäten als öffentliche Räume zu verstehen, in denen alle Personen gleich und frei agieren können.

Mithilfe der theoretischen Überlegungen des Bildungsphilosophen Gert Biesta kann jedoch eine Möglichkeit skizziert werden, wie auf einer bestimmten Ebene zwischen Lehrenden und Lernenden Gleichheit und Freiheit hergestellt werden kann. Biesta sieht sowohl Lehrende als auch Lernende unter Rückgriff auf den Bildungsphilosophen Paulo Freire als Subjekte, die gemeinsam in Verbindung miteinander und der Welt treten und trotz ihrer unterschiedlichen und ungleichen Rollen frei diskutieren, handeln und sich zur Welt verhalten können. Die Aufgabe der Lehrenden ist es dabei, über den Dialog und reflektierende Momente eine Beziehung zwischen ihnen, den Lernenden und der Welt herzustellen, ihre Studierenden ernst zu nehmen und so Momente der Gleichheit und Freiheit in Lehr-Lern-Kontexten entstehen zu lassen (Biesta, 2015, S. 56 f.; 71 f.). In ihren Rollen sind sich Lehrende und Lernende allerdings weiterhin ungleich, und Lehrenden wird eine besondere Verantwortung zugesprochen, wie das folgende Zitat verdeutlicht: „This is a story where teachers [...] have something to give, where they do not shy away from difficult questions and inconvenient truths, and where they work actively and consistently on the distinction between what is desired and what is desirable“ (Biesta, 2015, S. 57).

Wie diese Art des in gewisser Weise freien und gleichen Austauschs an Universitäten aussehen kann, hat Arendt selbst vorgelebt, wie aus dem Text „In Hannah Arendts Seminar“ von Jerome Kohn hervorgeht. In diesem beschreibt ihr damaliger Student und Forschungsassistent die Seminare mit Arendt als

genau die Art des Lehrens und Lernens, welche Biesta theoretisch skizziert: „Unter der Führung von Hannah Arendts Fragen entstand bei diesem Aufspüren einer neuen Vergangenheit [...] eine Erotik des Lernens, eine gemeinsame Anstrengung unter möglichen Freunden, die keine Epigonen waren und deren Mut und gegenseitiges Vertrauen eine Aura von Schönheit erzeugte“ (Kohn, 2017, S. 88; siehe zu Vertiefung auch Young-Bruehl & Kohn, 2020).

Für die Hochschuldidaktik ließe sich daraus die Aufgabe ableiten, Lehr-Lern-Settings so zu gestalten, dass Lehrende und Studierende einander ernst nehmen und gemeinsam Verantwortung für die inhaltliche Ausgestaltung des Lehr-Lern-Kontextes tragen. Dabei geht es allerdings nicht darum, eine vollständige Gleichheit zwischen Lehrenden und Lernenden herzustellen, in der Lehrende ihre Verantwortung abgeben und sich mit den Studierenden auf eine Stufe stellen oder sich im Hintergrund halten, sondern darum, dass sie Orientierung geben und auf Grundlage ihrer Leitung Momente eines Austauschs auf Augenhöhe entstehen. Auch würde die Lehrperson in dieser Art des Lehrens und Lernens ihre Position auf die Welt präsentieren und eine aktive Rolle im Lehr-Lern-Kontext einnehmen. Die aktuelle Fokussierung auf das Lernen, wie wir sie z. B. durch die Forderung „Shift from teaching to learning“ kennen, ist mit dieser Betrachtung kaum vereinbar und müsste durch Formate und Konzepte ergänzt werden (siehe zur Vertiefung Biesta, 2015, S. 62–64), in denen Didaktiker:innen und Lehrpersonen Lehren als gezielten, verantwortlichen Akt verstehen, der ein genauso wichtiges Element wie das Lernen darstellt.

3.2 Merkmale des Handelns und Hochschuldidaktik

Hannah Arendts Überlegungen zu den Merkmalen des Handelns weisen einige Parallelen zu bildungsphilosophischen Ansätzen auf. Diese zeigen sich am offensichtlichsten in Bezug auf die Selbstzweckhaftigkeit. So findet sich die Idee des Selbstzwecks in universitären Bildungsidealen bereits bei Klassikern wie von Humboldt (1809/1903), Newman (2010) oder Jaspers (1946) und wird auch von zeitgenössischen Bildungswissenschaftler:innen und Philosoph:innen immer wieder revitalisiert (z. B. Barnett, 1990; 1997; Biesta, 2015). Dass Hochschulbildung selbstzweckhafter Momente bedarf, kann als anerkannter Grundsatz in bildungsphilosophischen Debatten angesehen werden, der eine wichtige Säule für die universitäre Ausbildung darstellt. Aktuelle Entwicklungen zeigen jedoch, ähnlich wie im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung im Studium, dass selbstzweckhafte Momente in universitären Lehr-Lern-Kontexten immer weniger Aufmerksamkeit erfahren. Durch die verstärkte Forderung nach Effizienzsteigerung und Output-Fokussierung wird

ein stärker instrumentell geprägtes Lernen gefördert, in dem selbstzweckhafte Momente kaum Platz finden (z. B. Olssen, 2015; Leineweber & Wunder, 2021; Knox, Williamson & Bayne, 2020). Für die Hochschuldidaktik ließe sich aus diesen Überlegungen grundsätzlich die Forderung ableiten, selbstzweckhafte Momente im Studium wieder stärker in den Mittelpunkt zu stellen bzw. zumindest Lernräume zu schaffen, in denen Studierende erfahren können, was es bedeutet, etwas um seiner selbst willen zu lernen, ohne dieses Lernen in Zweck-Mittel-Logiken einzuordnen.

Im Hinblick auf die hier zu untersuchende Frage stellt sich jedoch die kritische Anschlussfrage, inwiefern diese Erfahrung von Selbstzweckhaftigkeit im universitären Kontext dazu beitragen kann, selbstzweckorientiertes demokratisches Handeln auch außerhalb der Hochschule zu ermöglichen: Denn die Erfahrung des Selbstzwecks in einem bestimmten Bereich lässt sich nicht auf einen anderen Bereich übertragen. Auf den ersten Blick erscheint es unsinnig, selbstzweckhafte Momente im Studium als eine Grundlage zu verwenden, um demokratisches Handeln bei Studierenden und Absolvent:innen zu fördern.

Das Studium kann jedoch als charakterbildende Phase junger Menschen ein Ort sein (siehe Kapitel 3.1), an dem Studierende mit selbstzweckhaften Erlebnissen in Berührung kommen und den Wert von Autotelie und intrinsischer Motivation entdecken. Diese Erfahrungen können dazu führen, dass Absolvent:innen sich auch in anderen Bereichen, beispielsweise im Rahmen von ehrenamtlichem Engagement für die Gesellschaft oder politischen Tätigkeiten, auf selbstzweckhafte Momente einlassen. Folglich kann das Erleben von Selbstzweckhaftigkeit im Studium einen grundlegenden Pfeiler darstellen, um sich in anderen Lebensbereichen von einem unmittelbaren Zweck-Mittel-Denken zu befreien und sich für selbstzweckhafte Tätigkeiten zu begeistern, wobei eine Garantie für diese Entwicklung nicht gegeben ist.

Auch die Fähigkeit des Neubeginns und der unberechenbare, prozesshafte Charakter finden sich in verschiedenen bildungsphilosophischen Überlegungen wieder, in denen es vor allem darum geht, (universitäre) Bildung nicht als einen planbaren Prozess der reinen Wissensvermittlung zu verstehen, sondern als Erfahrungs- und Weltbezug, in dem der gemeinsame Austausch, das Erleben von Irritation und das Einbringen der eigenen Position im Mittelpunkt stehen (z. B. Klafki, 1996; Koller, 2023).

So skizziert beispielsweise Jürgen Habermas Universitäten als Orte des Neubeginns, die durch den gemeinsamen Austausch Spontaneität und Unberechenbarkeit in sich tragen, und schreibt, „daß es die kommunikativen Formen der wissenschaftlichen Argumentation sind, wodurch die universitären Lernpro-

zesse in ihren verschiedenen Funktionen letztlich [sic!] zusammengehalten werden [...]. Wissenschaftliche Lernprozesse [...] leben von der Anregungs- und Produktivkraft eines diskursiven Streites, der die promissory note des überraschenden Argumentes mit sich führt. Die Türen stehen offen, in jedem Augenblick kann ein neues Gesicht auftauchen, ein neuer Gedanke unerwartet eintreten“ (Habermas, 1986, S. 716 f.).

Der Gedanke des Neubeginns sowie der Unberechenbarkeit des Handelns werden darüber hinaus explizit von Gert Biesta, unter Rückgriff auf Hannah Arendt, als wichtige Eckfeiler in Bildungskontexten übersetzt (Biesta, 2006; 2015). Biesta plädiert in diesem Zusammenhang für offene Bildungsprozesse, in denen Menschen in Beziehung zueinander und zur Welt treten, ohne dass der Ausgang dieser Prozesse vollständig kontrollierbar oder vorhersehbar wäre. Diese Offenheit sowie das damit verbundene Risiko betrachtet er als konstitutive Bedingungen von Bildung überhaupt. Lehren und Lernen erscheinen bei Biesta als ein zwischenmenschliches Geschehen, in dem Lehrende und Lernende über sich hinauswachsen können, indem sie irritiert und mit dem Fremden konfrontiert werden, bestehende Routinen verlassen und ihre bisherigen Perspektiven überschreiten. Biesta beschreibt das damit verbundene Risiko als ‚beautiful‘, da es gerade jene Unverfügbarkeit markiert, die es ermöglicht, dass Menschen als freie Subjekte in die Welt kommen, statt als bloß angepasste oder fügsame Objekte geformt zu werden. Bildungsprozesse geben Lehrenden und Lernenden aus dieser Perspektive den Raum, um Neubeginne in der Welt hervorzubringen und freie Interaktion mit anderen zu erfahren, (Biesta, 2006; 2015, S. 5 ff.; 57; 139 f.) womit Biesta Arendts Überlegungen zur Natalität und Freiheit in einen bildungsphilosophischen Zusammenhang überträgt.

Sowohl Arendt als auch Biesta sind sich dabei bewusst, dass Unberechenbarkeit sowohl im Politischen als auch in Bildungskontexten herausfordernd sein kann. So fällt es Menschen im Allgemeinen schwer, die vorhandenen Unsicherheiten und die damit einhergehenden Konflikte, die häufig als negative Momente wahrgenommen werden, auszuhalten. Arendt geht in diesem Zusammenhang auf die menschlichen Fähigkeiten des Verzeihens und des Versprechens ein: „Die Fähigkeiten, zu verzeihen und zu versprechen, sind in dem Vermögen des Handelns verwurzelt; sie sind die Modi, durch die der Handelnde von einer Vergangenheit, die ihn auf immer festlegen will, befreit wird und sich in einer Zukunft, deren Unabsehbarkeit ihn bedroht, halbwegs versichern kann“ (Arendt, 2013a, S. 232). Für Arendt sind das Verzeihen und das Versprechen zwei stabilisierende und korrigierende Instanzen, um die Schrankenlosigkeit und Unberechenbarkeit auszuhalten und weitere Neuanfänge im Handeln

zu ermöglichen. Dabei richten sich das Verzeihen und das Versprechen immer nur auf eine Person und nicht auf die Sache selbst (Weißpflug & Förster, 2011; Gess, 2011).

Diese Überlegung ist insbesondere im Hinblick auf bildungsphilosophische Untersuchungen im Rahmen der (Hochschul-)Didaktik interessant, da Verzeihen und Versprechen sowohl in der Ideengeschichte als auch im Bereich der universitären Bildung bisher wenig Aufmerksamkeit erfahren haben. Zwar gibt es erste Überlegungen, wie diese beiden Praktiken im Kontext des *Scholarship of Teaching and Learning* angewendet werden können (Watanabe, 2025), jedoch fehlt es bislang an systematischen bildungsphilosophischen Auseinandersetzungen. Für eine demokratiefördernde Didaktik können Versprechen und Verzeihen – insbesondere im Zusammenhang mit den Fragen, wie Lehrende und Lernende Räume der Freiheit und Gleichheit schaffen und die Unberechenbarkeit des Handelns aushalten können – wertvolle Perspektiven eröffnen. Als Voraussetzung für eine Übertragung dieser Praktiken in Bildungskontexte wäre es notwendig, das Zwischenmenschliche zwischen Lehrenden und Studierenden sowie auch zwischen Mitstudierenden und Tutor:innen stärker in den Blick zu nehmen und Bildung weniger von formalen institutionellen Vorgaben her zu denken. Denn Versprechen und insbesondere Verzeihen sind Praktiken, die Menschen nur gegenseitig vollziehen können und die auf intersubjektive Beziehungen angewiesen sind.

Darüber hinaus wird durch Biestas Überlegungen deutlich, dass sich eine demokratisch orientierte Hochschulbildung und eine damit verbundene Didaktik vor allem dadurch auszeichnen müssten, das Risiko des Lernens anzuerkennen und wertzuschätzen, gemeinschaftliches Lehren und Lernen zu fördern sowie Fehler, Scheitern und die damit verbundenen Möglichkeiten des Neuanfangs nicht nur zu dulden, sondern als konstitutive Bestandteile von Bildungsprozessen zu begreifen, wie folgendes Zitat zum Ausdruck bringt: „To engage with the openness and unpredictability of education, to be orientated toward an event that may or may not happen, to take communication seriously, to acknowledge that the power of the teacher is structurally limited, to see that emancipation and democracy cannot be produced in a machine-like manner [...] means to take this risk seriously” (Biesta, 2015, S. 140).

4 Diskussion und Fazit

Eine zentrale Erkenntnis der bildungstheoretischen Analyse ist, dass sich zahlreiche Überlegungen und insbesondere verschiedene, im Humanismus verankerte Wertvorstellungen mit den von Hannah Arendt beschriebenen Merk-

malen und Voraussetzungen politischen Handelns in Verbindung bringen lassen und eine hohe Kompatibilität zu ihrem Politikverständnis aufweisen. Insbesondere die Ansätze von Gert Biesta ermöglichen es, überzeugende bildungstheoretische Brücken zum politischen Handeln zu bauen. Aus bildungsphilosophischer Perspektive liegt somit bereits eine tragfähige normative Wertebasis vor, um Studierende im Rahmen ihrer universitären Ausbildung auf eine demokratische Politik im Sinne Arendts vorzubereiten und Entwicklungen bei ihnen anzustoßen, die aus theoretischer Perspektive positive Auswirkungen auf ihre demokratische Haltung haben können.

Ungleich stärker als diese normativen Eckpfeiler in der (Hochschul-)Bildung erweisen sich seit einigen Jahren allerdings andere Logiken in der universitären Bildung (sowie auch in anderen Bildungskontexten), welche u. a. Output, Effizienz, Messbarkeit, Kontrolle und den Wunsch nach Innovation (z. B. Wissenschaftsrat, 2026; Liessmann, 2006; Münch, 2009; Leineweber und Wunder, 2021) in den Vordergrund stellen. Ziel dieser verhältnismäßig neuen Entwicklungen ist, überspitzt formuliert, ein effizientes, reibungsloses Studium, in dem Studierende möglichst schnell und möglichst ohne Umwege zum Abschluss kommen und in die Berufswelt einsteigen können. Ein Beispiel für diesen Trend zeigt sich in dem von vielen Lehrenden, Bildungswissenschaftlern und Hochschuldidaktiker:innen geäußerten Wunsch nach personalisiertem Lehren und Lernen, bei dem durch neue technische Möglichkeiten (z. B. Learning Analytics oder Künstliche Intelligenz) auf statistischen Berechnungen basierend Studierende passgenaue und individualisierte Lernpläne, Aufgaben oder Beratung erhalten (z. B. Vincent-Lancrin, & van der Vlies, 2020).

Diese Art des Output-orientierten und optimierenden Lehrens und Lernens steht in einem eklatanten Widerspruch zu bildungsphilosophischen Wertvorstellungen, welche die Unberechenbarkeit von Lehren und Lernen, den Selbstzweck und menschliche Pluralität in den Mittelpunkt ihrer Vorstellung von „guter“ Bildung stellen, und verdeutlicht, dass normative Wertvorstellungen aktuell wenig Einfluss auf die Universitätsrealität haben.

Die Aufgabe der Hochschuldidaktik könnte es hier sein, die bereits bestehende Wertebasis wieder bewusster aufzugreifen und zu revitalisieren. Ein erster Schritt wäre, die aktuell marginalisierte philosophische Bildungsforschung (Reimann, et al., 2025) wieder stärker in aktuelle Überlegungen und Themen der Hochschuldidaktik einfließen zu lassen und sich nicht nur primär auf die empirische Bildungsforschung zu fokussieren. Darauf aufbauend wäre es in einem zweiten Schritt wichtig, die theoretisch-normativen Erkenntnisse als Grundlage für empirische Forschungsvorhaben in der Hochschulbildung zu verwenden, um die theoretischen Grundlagen zu überprüfen und hiervon

ausgehend didaktische Interventionen zu gestalten. In diesem konkreten Kontext würde es darum gehen, empirisch zu erforschen, inwiefern das Schärfen der eigenen Persönlichkeit und das Hineinsetzen in andere Perspektiven, das Erleben von Selbstzweck und offenen Bildungsstrukturen, in denen Unvorhergesehenes entsteht, zu einer demokratischen Haltung und zum Handeln von Studierenden und/oder Absoventin:innen beitragen. Gleiche Überlegungen ließen sich auch auf die Allgemeine Didaktik übertragen, in der theoretisch normative Forschung ebenfalls wenig Aufmerksamkeit erfährt (Bellmann & Ricken, 2020).

In diesem Zusammenhang könnte eine weiterführende Aufgabe der Hochschuldidaktik darin gesehen werden, gegenüber aktuellen hochschulpolitischen Zielsetzungen und ökonomischen Interessen Stellung zu beziehen, bestimmte Werte und Ideale zu verteidigen sowie die damit verbundenen Spannungen und mögliche Unvereinbarkeiten sichtbar zu machen. Im Kontext einer demokratieorientierten Hochschuldidaktik würde dies bedeuten, die Dominanz von Beschleunigungs-, Optimierungs- und Personalisierungslogiken in Lehr-Lern-Prozessen kritisch zu hinterfragen und darauf hinzuweisen, dass die Entwicklung demokratischer Haltung Zeit benötigt, von Offenheit und Unvorhersehbarkeit geprägt ist und sich nur begrenzt planen, kontrollieren oder messen lässt. Zwar ist universitäre Lehre grundsätzlich durch unterschiedliche Spannungsfelder gekennzeichnet, die im Rahmen hochschuldidaktischer Reflexionen sichtbar gemacht, diskutiert und immer wieder neu ausbalanciert werden müssen (Huber, 1983). Gleichwohl erscheint es ebenso wichtig, deutlich zu benennen, dass bestimmte demokratieorientierte Werte kaum mit hochschulpolitischen Forderungen nach Outputorientierung, Effizienzsteigerung und einer weitreichenden Individualisierung von Lernprozessen vereinbar sind.

Neben dieser eher grundsätzlichen Diskussion wird durch die Untersuchung auch deutlich, dass insbesondere Arendts Überlegungen zur erweiterten Denkungsart und der damit verbundenen Urteilskraft sowie die Praktiken des Versprechens und Verzeihens interessante Anknüpfungspunkte und Impulse für die Hochschuldidaktik bieten. Mithilfe von Arendts Überlegungen zur Urteilskraft sowie zum Verzeihen und Versprechen wird der Fokus vom einzelnen Studierenden auf soziale und politische Erfahrungsräume gelegt, in denen nicht die individuellen Lernenden und Lehrenden, sondern das Zwischenmenschliche und der damit verbundene Austausch im Mittelpunkt stehen. In weiterführenden Untersuchungen ginge es nun darum, die Begriffe (ähnlich wie den Handlungsbegriff) von Arendt zu rekonstruieren und auf dieser Basis systematisch zu untersuchen, inwiefern diese sich für eine demokratieorientierte Hochschuldidaktik im Besonderen und für die Didaktik im Allgemeinen als fruchtbar erweisen.

Literatur

- Arendt, H. (2003). *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass* (U. Ludz, Hrsg.). Piper.
- Arendt, H. (2012). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I* (U. Ludz, Hrsg.). Piper.
- Arendt, H. (2013a). *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (11. Aufl.). Piper.
- Arendt, H. (2013b). *Macht und Gewalt* (23. Aufl.). Piper.
- Arendt, H. (2013c). *Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. Dritter Teil zu „Vom Leben des Geistes“* (2. Aufl.). Piper.
- Arendt, H. (2017). *Sokrates. Apologie der Pluralität*. Fröhliche Wissenschaft.
- Arendt, H. & Gaus, G. (1964, 28. Oktober). *Zu Person: Was bleibt? Es bleibt die Muttersprache*. RBB. http://www.rbbonline.de/zurperson/interview_archiv/arendt_hannah.html
- Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. McGraw-Hill Education.
- Behm, B. (2025). Demokratisierung durch Studium? Einleitende Sondierung des Forschungsfeldes. In B. Behm, U. Kohler & P. Pasternack (Hrsg.), *Schafft Wissen Demokratie? Gesellschaftlich-demokratische Teilhabe als Dimension des Studienerfolgs* (S. 1–37). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48981-6_1
- Behm, B., Kohler, U. & Pasternack, P. (Hrsg.). (2025). *Schafft Wissen Demokratie? Gesellschaftlich-demokratische Teilhabe als Dimension des Studienerfolgs*. Springer.
- Bellmann, J. & Ricken, N. (2020). Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds: Einleitung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 783–787. <https://doi.org/10.3262/ZP2006783>
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2015). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Breier, K.-H. (2008). Hannah Arendts politische Wissenschaft als Wissenschaft von der Welt. In L. Fritze (Hrsg.), *Hannah Arendt weitergedacht. Ein Symposium* (S. 39–54). Vandenhoeck & Ruprecht.
- De Angelis, M. & Rettkowitz, M. (2025). Die Rolle der Hochschule in der Politisierung: Chancen und Herausforderungen. In B. Behm, U. Kohler & P. Pasternack (Hrsg.), *Schafft Wissen Demokratie?* (S. 165–206). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48981-6_5
- Deutscher Ethikrat. (2023). *Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz*. <https://www.ethikrat.org/publikationen/stellungnahmen/mensch-und-maschine/>
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (Vol. 8). Macmillan.
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gess, B. (2011). Verzeihen. In W. Heuer et al. (Hrsg.), *Arendt-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 330–331). Metzler.
- Habermas, J. (1986). Die Idee der Universität. Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(5), 703–718. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144116
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, S. 114–138). Klett-Cotta.
- Humboldt, W. v. (1903). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In B. Gebhardt (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldts politische Denkschriften* (Bd. 1, S. 250–260). B. Behr. (Originalarbeit veröffentlicht 1809)

- Jahn, D. (2017). Entwicklungsforschung aus einer handlungstheoretischen Perspektive: Was Design Based Research von Hannah Arendt lernen könnte. *EDeR – Educational Design Research*, 1(2), 1–17.
- Jaspers, K. (1946). Die Idee der Universität. Springer.
- Kant, I. (1999). *Was ist Aufklärung?* In H. D. Brandt (Hrsg.), *Ausgewählte kleine Schriften* (Philosophische Bibliothek, Bd. 512). Felix Meiner.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Auflage). Beltz.
- Knott, M. L. (2011). Versprechen. In W. Heuer et al. (Hrsg.), *Arendt-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 327–328). Metzler.
- Knox, J., Williamson, B. & Bayne, S. (2020). Machine behaviourism: Future visions of learnification and datafication across humans and digital technologies. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1623251>
- Kohn, J. (2017). In Hannah Arendts Seminar. In H. Arendt, *Sokrates. Apologie der Pluralität* (S. 86–95). Fröhliche Wissenschaft.
- Köhler, L. & Rojahn, P. (2025). Bildungstheoretische Perspektiven auf Hannah Arendts Werk. *Pädagogische Rundschau*, 79(4), 389–392.
- Koller, H. C. (2023). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Leineweber, C. & Wunder, M. (2021). Zum optimierenden Geist der digitalen Bildung: Bemerkungen zu adaptiven Lernsystemen als sozio-technische Gefüge. *MedienPädagogik*, 42, 22–46.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Zsolnay.
- Meints-Stender, W. & Lange, D. (2020). Politische Bildung als Bildung politischer Urteilskraft: Arendts Perspektive. In *Hannah Arendt: Lektüren zur politischen Bildung* (S. 31–40). Springer VS.
- Mill, J. S. (1869). Rektoratsrede an der Universität St. Andrews (1867). In *Gesammelte Werke* (Bd. 1). Leipzig.
- Misamer, M. & Thies, B. (2019). Macht- und statussensible Hochschullehre. In *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 497–514). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Suhrkamp.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissenschaft und Können*. Waxmann.
- Newman, J. H. (2010). *The idea of a university*. Ignatius Press.
- Nixon, J. (2020). *Hannah Arendt: The promise of education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37573-7>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Oefftering, T., Meints-Stender, W. & Lange, D. (Hrsg.). *Hannah Arendt. Lektüren zur politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Olssen, M. (2016). Neoliberal competition in higher education today: research, accountability and impact. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 129–148. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1100530>
- Reinmann, G., Watanabe, A., Herzberg, D. & Simon, J. (2025). Selbstbestimmtes Handeln mit KI in der Hochschule: Forschungsdefizit und -perspektiven. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(SH-KI-1), 33–50. <https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-KI-1/0>
- Sederström, H. (2011). Zeitgenössische Bezüge: Verflechtungen und Differenzen. Karl Jaspers. In W. Heuer et al. (Hrsg.), *Arendt-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 242–246). Metzler.
- Terhart, E. (2006). Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis? In L. Pongratz, M. Wimmer, & W. Niek (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 9–36). Janus.

- Veck, W. & Gunter, H. M. (2020). *Hannah Arendt on educational thinking and practice in dark times: Education for a world in crisis*. Bloomsbury Academic.
- Vincent-Lancrin, S. & van der Vlies, R. (2020). *Trustworthy Artificial Intelligence (AI) in Education: Promises and Challenges*. OECD Education Working Papers No. 218. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a6c90fa9-en>
- Vollrath, E. (1979). Hannah Arendt und die Methode des politischen Denkens. In A. Reif (Hrsg.), *Hannah Arendt. Materialien zu ihrem Werk* (S. 59–84). Europaverlag.
- Watanabe, A. (2023). Exploring totalitarian elements of artificial intelligence in higher education with Hannah Arendt. *International Journal of Technoethics*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.4018/IJT.329239>
- Watanabe, A. (2024). *Forschen in Fragmenten: Eine bildungsphilosophische Untersuchung des KI-Einsatzes in der Hochschulbildung* (Dissertation). Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg.
- Watanabe, A. (2025). Plurality, promise, and forgiveness as philosophical foundations for SoTL projects in educational technology contexts. In L. Hays, B. McCollum & J. Miller-Young (Hrsg.), *Educational technology and the scholarship of teaching and learning: Asking questions about our practices*. Athabasca University Press.
- Weißpflug, M. (2019). *Hannah Arendt: Die Kunst, politisch zu denken*. Matthes & Seitz.
- Weißpflug, M. & Förster, J. (2011). The Human Condition/Vita activa oder Vom tätigen Leben. In W. Heuer et al. (Hrsg.), *Arendt-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 61–69). Metzler.
- Wissenschaftsrat. (2012). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020* (DrS. 2359-12). <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2359-12.html>
- Wissenschaftsrat. (2026). *Wissenschaft in Deutschland – Perspektiven bis 2040*. <https://doi.org/10.57674/npvj-9804>
- Young-Bruehl, E. & Kohn, J. (2020). *Was und wie wir von Hannah Arendt gelernt haben: Ein Briefwechsel*. In H. Arendt: *Lektüren zur politischen Bildung* (S. 1–30). Springer.
- Zerilli, L. M. G. (2011). Freiheit. In W. Heuer et al. (Hrsg.), *Arendt-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 278–279). Metzler.

Autorin

Watanabe, Alice, Dr. | Universität Hamburg |
 Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) |
 Jungiusstraße 9 | 20355 Hamburg |
 E-Mail: alice.watanabe@uni-hamburg.de |
 ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0000-0731-0579>