

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 71 (1984)
Heft: 1

Artikel: Hoffen auf die Zukunft
Autor: Tröger, Walter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-525811>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Was meinen Sie dazu?

Hoffen auf die Zukunft

Hoffnung ist der Begriff für einen positiven Zukunftsbezug. Sie muss abgegrenzt werden von anderen Formen.

Hoffnung ist weder Erwartung noch Wunschdenken und Träumen. Die Erwartung rechnet sicher mit dem Kommenden; die Ankunft eines Zuges erhoffe ich nicht, sondern erwarte ich, jedenfalls unter normalen Bedingungen. «Ich hoffe, dass der Zug kommt», sagen wir nur dann, wenn die Ankunft unsicher ist, sei es durch plötzlichen Wintereinbruch, Erdbeben, Streik oder sonstige Hindernisse. Hoffnung ist, so gesehen, weniger als Erwartung, aber sie ist mehr als Wünschen. Im Wünschen bin ich ganz in mich versponnen, Hoffnung sieht die Realität. Sie kennt die Widrigkeiten der Welt und rechnet mit ihnen, aber sie vertraut darauf, dass trotzdem das Gute kommt.

Ein letztes Merkmal: Hoffnung ist nicht passiv wie die Erwartung, sondern etwas höchst Aktives. Ich muss mich aufraffen zur Hoffnung; Bequemlichkeit, Trägheit und Hoffnung schliessen sich aus. Andererseits ist sie aber auch nicht ein Planen, ein Entschluss, eine Absicht. Sie schliesst eigene Aktivität ein, weiss jedoch auch, dass sie nicht nur von uns abhängt. Wir haben sie nicht «im Griff», jeder gute Ausgang ist letzten Endes ein Geschenk. Vermutlich tut sich das moderne Denken, das ganz erfüllt ist vom Glauben an die unbeschränkte Macht des Menschen, eben deswegen so schwer mit der Hoffnung.

Hoffnung ist der realistische Mittelweg zwischen Selbstüberschätzung und Verzweiflung, zwischen Utopien und Superplänen, zwischen Wunschdenken und Resignation.

Wie kommt diese Einstellung zustande? Sie ist offenbar eine schwer zu erreichende Mi-

schung aus Vertrauen, Realismus und Klarheit über die eigenen Bedürfnisse, über die wirklichen, und das heisst vor allem bleibenden Bedürfnisse.

Erste Voraussetzung ist jedenfalls das Vertrauen. Von der Psychologie wissen wir, dass es in den ersten Lebensmonaten Grund gelegt werden muss. Das «Urvertrauen» hängt, wie Erikson es beschrieben hat, von der liebenden Zuwendung der Eltern ab, gleichzeitig aber auch von ihrem Vertrauen in die Welt, von ihrer Überzeugung, dass das, was sie tun, gut und sinnvoll ist. Damit fangen die Probleme schon an: Allseits verunsicherte Eltern können ihrem Kind wohl Verwöhnung, aber nicht Vertrauen vermitteln.

Das Vertrauen zu den Eltern ist der Anfang, aber dabei soll das Kind nicht stehenbleiben. Worauf kann sich das Vertrauen des Heranwachsenden stützen, wenn er, unausweichlicherweise, die Grenzen elterlicher Güte und Macht kennengelernt hat? Eine überzeugende und auf Dauer tragfähige Antwort gibt es nur in der religiösen Erziehung: Die Grundlage jedes Vertrauens, der Eltern wie der Kinder, ist Gottvertrauen, es gibt keine andere.

Nur von hier aus lässt sich auch die Verbindung von Realismus und Zukunftsdenken erreichen. Das Problem ist doch: Wie kann ich die Welt ganz ungeschminkt sehen, ohne alle Illusionen, mit allem Bösen und allem Übel, und trotzdem auf eine gute Zukunft vertrauen? Wie soll ich mich selbst realistisch sehen, auch meine Grenzen und Schwächen, und trotzdem auf meine Kraft vertrauen? Worauf soll ich dieses doppelte Trotzdem stützen?

Die Antwort kann nur sein: auf den Glauben. Im Glauben bin ich mir des guten Ausgangs aller Dinge gewiss, weil der Herr ihn voraus-

gesagt hat, im Glauben bin ich mir gewiss, dass er mit seiner Hilfe bei uns bleibt bis ans Ende aller Tage, weil er es versprochen hat. In diesem Glauben und nur in ihm finde ich eine Grundlage für meine Hoffnung, die von keinem äusseren Ereignis berührt werden kann, die meine Hoffnung so sicher macht, dass nur mehr ich selbst sie zerstören kann, die mich und meine Hoffnung in einem von keiner Emanzipationsideologie erreichbaren Ausmass unabhängig macht.

Zum Realismus, der Hoffnung von Wunschträumen unterscheidet, gehört auch die Klarheit über meine «Bedürfnisse». Ich muss wissen, was ich wirklich will. Es ist klar, solange ich mich mit meinen Wünschen im uferlosen Bereich der Äusserlichkeiten und Vergänglichkeiten aufhalte, komme ich aus

den Ängsten und Enttäuschungen und infolgedessen aus den Gefährdungen meiner Hoffnung nicht hinaus. Erst wenn ich meinen Wünschen auf den Grund gegangen bin und weiss, was ich end-gültig will d.h., welcher meiner Wünsche bis ans Ende und auch noch am Ende gilt, zu welchem ich bis ans Ende stehe, was mich also auf die Dauer befriedigt, erst dann hat meine Hoffnung festen Boden unter den Füßen. Nur wenn und soweit wir unseren Kindern helfen können, dieser Einsicht näher zu kommen, können wir ihnen helfen, der Zukunft mit Hoffnung entgegenzugehen.

Prof. Dr. Walter Tröger in:

Christ und Bildung 2/83 (Ausschnitt aus seinem Aufsatz «Erziehung zur Hoffnung», S. 5f).

Zur Wiederbelebung eigenständigen Lernens – über Voraussetzungen gelingender Lernprozesse

Rudolf Messner

Die Frage nach gelingenden Lernprozessen scheint, wenn man sie als Bildungsfrage versteht, danach zu verlangen, dass bewährte einzelwissenschaftliche Ansätze, z.B. aus der Lernpsychologie oder der kognitiven Theorie, auf schulischen Unterricht angewendet werden. So fruchtbar derartige Übertragungen auch sein mögen, bergen sie die Gefahr einer doppelten Verkürzung in sich.¹ Einzeltheorien vermögen zwar bestimmte Aspekte sehr scharf zu beleuchten, andere Züge von Lernen, insbesondere sein Gesamtzusammenhang, bleiben aber oft ausgeblendet; zudem erscheint es keineswegs zielführend, Lernprozesse nur unter Bedingungen des üblichen Schulunterrichts zu untersuchen. Im folgenden soll daher mit Hilfe der Beschreibung und Analyse von Fallbeispielen und unter der unterrichtsüberschreitenden Fragestellung seiner Eigenständigkeit eine pädagogische Bestimmung gelingenden Lernens versucht werden.

I. Beunruhigung über Intensitätsverluste schulischen Lernens

Auslösendes Moment für die folgenden Überlegungen ist eine Beunruhigung, die mich oft befällt, wenn ich die Praxis in der Schule² mit einer Vorstellung von sinnvollem Lernen vergleiche, die sich mir – wohl eigenen Erfahrungen mit produktiver Arbeit entsprungen – als Leitvorstellung eingewurzelt hat und nicht zu vertreiben ist. Es ist immer wieder zu beobachten, dass sich im Unterricht – und zwar querliegend zu Schulstufen oder zum oft beträchtlichen individuellen Engagement von Lehrern – in den letzten Jahren verstärkt Defizite zeigen, die sich als Verluste an Intensität des schulischen Lernens, als Mangel an seiner Tiefe, seiner Kontinuität, auch seiner Sinnlichkeit und Konkretheit, beschreiben lassen. Dabei scheint in der Schule alles leidlich zu funktionieren: noch nie sind die mittleren und höheren Jahrgangsstufen von einer