



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Pädagogik der Hoffnung.
Eine Annäherung auf Grundlage von und in Ergänzung zu
Friedhelm Zubkes „Pädagogik der Hoffnung“ unter
Berücksichtigung von E. Bloch, P. Freire, H. Schluß, bell hooks,
J. A. Comenius und C. R. Snyder.

verfasst von | submitted by
Samuel Bauer BA BTh

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Zusammenfassung

Während die Kategorie „Hoffnung“ in der Psychologie in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewann, findet sie in der Pädagogik bis heute kaum Beachtung. Die vorliegende Arbeit analysiert und kritisiert zunächst das Konzept einer „Pädagogik der Hoffnung“ bei Friedhelm Zubke und ergänzt und aktualisiert dieses anschließend im Bestreben eines Systematisierungsversuches, durch weitere exemplarische Entwürfe, wie sie von Ernst Bloch, Paulo Freire, Henning Schluß, bell hooks, Johann Amos Comenius und Charles Rick Snyder vorgelegt wurden. Dabei wird deutlich, dass die Mehrheit der Entwürfe nicht nur das Individuum, sondern auch die Gesellschaft adressiert. Der Pädagogik wird dabei das Potenzial zugeschrieben, Missstände zu korrigieren und sowohl gesellschaftliche als auch persönliche Bedingungen zu schaffen, um positive Zukunftserwartungen zu realisieren. Durch pessimistische Prognosen gesetzte Grenzen dürfen dabei nicht ignoriert werden. Doch gerade im „Dennoch“ angesichts widriger Umstände findet die Hoffnung ihren Ausdruck und ihre pädagogische Relevanz, besonders in Krisenzeiten.

Schlagworte: Pädagogik der Hoffnung, Systematisierung, Bildungstheorie, Zukunftserwartung, Krisenpädagogik, Friedhelm Zubke, Ernst Bloch, Paulo Freire, Henning Schluß, bell hooks, Johann Amos Comenius, Charles Rick Snyder.

Abstract

While the category of „hope“ has gained significance in psychology over recent decades, it has received little attention in pedagogy to this day. The following thesis analyzes and critiques the concept of a “Pedagogy of Hope” as presented by Friedhelm Zubke. Within the framework of an attempted systematization, this concept is subsequently expanded and updated through further exemplary models put forward by Ernst Bloch, Paulo Freire, Henning Schluß, bell hooks, Johann Amos Comenius, and Charles Rick Snyder. It becomes clear that the majority of these approaches address not only the individual but society. In this context, pedagogy is credited with the potential to correct social ills and to create both social and personal conditions for realizing positive future expectations. Boundaries set by pessimistic forecasts must not be ignored. Yet it is precisely in the “Dennoch” (“nevertheless”) in the face of adverse circumstances that hope finds its expression and its pedagogical relevance, particularly in times of crises.

Keywords: Pedagogy of Hope, Systematization, Educational Theory, Future Expectations, Crisis Pedagogy, Friedhelm Zubke, Ernst Bloch, Paulo Freire, Henning Schluß, bell hooks, Johann Amos Comenius, Charles Rick Snyder.

Vorwort

In Anbetracht der Corona-Krise (Frühjahr 2020) begann ich damit, mich mit Zukunftsvorstellungen zu befassen. In der Theologie spielen solche eine große Rolle und sind unter dem Begriff der „Eschatologie“ systematisiert. Auch für die Pädagogik spielen Zukunftsvorstellungen eine wichtige Rolle, da unterschiedlichen Bildungsvorstellungen Ziele zugrunde liegen, die im Rahmen zu erwartender Zukunftsentwicklungen realisiert werden sollen. Meine Grundannahme lautet, dass es eine positive Haltung in Bezug auf die Zukunft gibt, die pädagogische Prozesse begünstigt, sowohl hinsichtlich der Motivation Lehrender als auch hinsichtlich der Motivation Lernender – eine Haltung namens „Hoffnung“. Während dieser Begriff v.a. in religiösen und philosophischen Kontexten geläufig erscheint, ist er im pädagogischen Kontext eher ein beiläufiger Faktor der Motivation bzw. der Motivationsforschung, die sich aber gemäß meiner Ausgangsprämisse nicht synonym mit dem Hoffnungs-begriff verwenden lässt, obgleich es Überschneidungen gibt.

Im Rahmen meiner Recherchen war ich zunächst verwundert, dass Konzepte der Hoffnung, wie jene von Ernst Bloch, Paulo Freire und bell hooks, sich vorwiegend auf die Gesellschaft als Ganzes und weniger auf das Individuum konzentrieren. Ein Filmabend mit einem südkoreanischen Freund, half mir eine Antwort für dieses Phänomen zu finden: Im Anschluss an den Film „Parasite“ (2019) diskutierten wir über das darin erwähnte Zitat „Die sind nur nett, weil sie reich sind.“ Während mein südkoreanischer Freund die These bekräftigte, dass es einen gewissen Wohlstand benötigt, um „nett“ zu sein, stellte ich die Gegenfrage, ob nicht auch bestimmte Tugenden, wie Fleiß, Disziplin, Freundlichkeit (also auch „nett sein“), etc. zu Wohlstand führen können. Seine nüchterne Antwort: „Du denkst zu westlich.“ In Österreich leben wir in einem Sozialstaat, wo es Mechanismen gibt, um vor existenzbedrohende Risiken zu schützen und soziale Ungleichheit (zumindest teilweise) auszugleichen. Natürlich ist auch hier Vieles zu kritisieren, doch mein südkoreanischer Freund meinte, dass dies nicht mit der Lage in Südkorea zu vergleichen sei, wo sich die Existenzsicherung auf einem solchen Minimum befände, dass arme Menschen gar nicht die Möglichkeit hätten, „aufzusteigen“ oder bessere Lebensbedingungen zu erlangen, egal wie tugendhaft und bemüht sie agieren. In diesem Moment wurde mir bewusst, warum die unterschiedlichen Hoffnungsentwürfe zunächst einmal die Gesellschaft thematisieren. Damit Hoffnung für Einzelne realisiert werden kann, benötigt es eine Gesellschaft, in der Hoffnung nicht nur eine Illusion, ein Wunschtraum bleibt, sondern wo Erhofftes auch tatsächlich erlangt werden kann, weil die gesellschaftlichen Voraussetzungen dafür geschaffen wurden.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Methodischer Zugang	3
3	Theoretische Grundlagen.....	7
3.1	Definitionen des Hoffnungsbegriffs	7
3.2	Pädagogiken der Hoffnung auf gesellschaftlicher und individueller Ebene	9
4	Friedhelm Zubke – Pädagogik der Hoffnung	10
4.1	Ästhetik der Hoffnung	12
4.1.1	Hoffnung als Kategorie menschlichen Lebens.....	13
4.1.2	Hoffnung zwischen den Extremen Gelingen und Scheitern.....	14
4.1.3	Hoffnung als Gegenbegriff zu Furcht und Verzweiflung.....	14
4.1.4	Hoffnung in der eigenen Kultur neu entdecken	14
4.1.5	Hoffnungsmotiv in der Kunst.....	15
4.2	Philosophie der Hoffnung.....	15
4.2.1	Immanuel Kant	16
4.2.2	Gabriel Marcel.....	17
4.2.3	Ernst Bloch	19
4.2.4	Erich Fromm.....	26
4.3	Theologie der Hoffnung	30
4.3.1	Theologische Hoffnung unter dem Horizont des Reiches Gottes	33
4.3.2	Theologische Hoffnung unter dem Horizont von Eschatologie.....	37
4.4	Der Begriff der Utopie – Kategorien des Möglichen	39
4.5	Umsetzung einer Pädagogik der Hoffnung	51
4.5.1	Sisyphos als Symbol für pädagogische Arbeit	51
4.5.2	Prinzip Ethik als tragende Kategorie von Elternschaft.....	53
4.5.3	Freundschaft als sinnstiftende Kategorie von Menschlichkeit.....	54
5	Hoffnung und Pädagogik bei Ernst Bloch unter Berücksichtigung seiner Biographie	59
5.1	Erziehen und Erzieher (1947).....	61
5.2	Edle Bereitung, Humaniora, Sozialerziehung (1948).....	62
5.3	Marxistische Propädeutik und nochmals das Studium (1949)	64

5.4	Universität, Marxismus, Philosophie. Antrittsvorlesung in Leipzig (Mai 1949)	67
5.5	Parteilichkeit in Wissenschaft und Welt (1951)	70
5.6	Über den Begriff Weisheit (1953)	72
5.7	Spielwiese, Fachidiotie, uomo universale (1968).....	75
5.8	Fazit	77
6	Pädagogik der Hoffnung bei Paulo Freire	79
7	Henning Schluß – Pädagogik der Hoffnung im ausgehenden Anthropozän?	85
8	bell hooks‘ Pädagogik der Hoffnung	90
9	Johann Amos Comenius als Pädagoge der Hoffnung.....	92
9.1	Ein pädagogisches Portrait zum literarischen Wirken Comenius’	94
9.2	Die große Didaktik des Comenius	94
9.2.1	Hoffnung in Gegenwart und Jenseits	97
9.2.2	Die Hoffnung auf das Ewige als Notwendigkeit.....	99
9.2.3	Auswirkungen des Glaubens des Gegenwärtigen als Vorbereitung für das Zukünftige..	100
9.3	Comenius und Bloch	100
10	Pädagogik der Hoffnung und die Psychologie am Beispiel von Snyders Hope Theory.....	102
11	Fazit.....	108
12	Literaturverzeichnis.....	112

1 Einleitung

Dass das Konzept der „Hoffnung“ im pädagogischen Kontext bisher kaum thematisiert wurde, lässt bereits ein Blick, in ein aktuelles Wörterbuch der Pädagogik erkennen¹, das inzwischen in der 19. neuverf. Auflage erschienen ist, aber das Wort „Hoffnung“ nicht explizit enthält. Auch der Pädagoge Friedhelm Zubke stellt in seiner 1996 erschienenen „Pädagogik der Hoffnung“ fest: „das Stichwort ‚Hoffnung‘ sucht man vergebens in pädagogischen Lexika. Ebenso finden sich in Enzyklopädien und Handbüchern der Pädagogik keine Artikel zur Hoffnung.“².

Eine Suche nach „Hoffnung“ in der Ebook-Variante des Wörterbuches von Böhm und Seichter, macht deutlich, dass der Begriff zumindest indirekt Erwähnung findet (z.B. unter den Artikeln zu Bloch, Ernst; Bollnow, Otto Friedrich; Christliche Erziehung; Freire, Paulo)³. Systematisch bearbeitet wurde die Hoffnung in der Pädagogik bisher aber nur wenig, u.a. im erwähnten Buch „Pädagogik der Hoffnung“⁴ von Friedhelm Zubke und weiters von Paulo Freire, den Zubke als ersten Pädagogen „in neuester Zeit“ nennt, der sich mit diesem Begriff in pädagogischer Hinsicht auseinandersetzt⁵. Während Zubke einen wichtigen Beitrag, hinsichtlich einer Systematisierung einer Pädagogik der Hoffnung leistet, handelt es sich bei seiner Darstellung aber insgesamt eher um einen Überblick zur Thematik, während die Umsetzung einer Pädagogik der Hoffnung im Vergleich zu seinem Überblick zum Hoffnungs begriff aus philosophischer, theologischer und literarischer Sicht, äußerst knapp ausfällt.

Im Rahmen dieser Arbeit soll eine Annäherung an Pädagogiken der Hoffnung erfolgen auf Grundlage der bereits vorgenommenen Systematisierung durch Friedhelm Zubke. Seine Darstellung soll dabei rezipiert, analysiert und kritisiert, aber auch durch weitere und aktuellere Entwürfe ergänzt werden. Nach Darlegung des methodischen Zugangs (Kapitel 2) und einer Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen (Kapitel 3), folgt die Auseinandersetzung mit Friedhelms Zubkes „Pädagogik der Hoffnung“⁶ anhand der in seinem Buch vorgelegten Gliederung (Kapitel 4).

¹ Böhm/Seichter 2025.

² Zubke 1996, S.10.

³ Vgl. Böhm/Seichter 2025.

⁴ Vgl. Zubke 1996, S. 10.

⁵ Vgl. Ebd.

⁶ Vgl. Zubke 1996.

Anschließend setzt die Ergänzung durch Konzeptionen von Pädagogiken der Hoffnung ein, die bei Zubke nur teilweise erwähnt oder nicht erörtert wurden oder zu seiner Zeit noch nicht vorlagen. Eine ausführlichere und Zubke ergänzende Auseinandersetzung erfolgt im Hinblick auf den wohl wichtigsten Philosophen der Hoffnung, Ernst Bloch, wobei v.a. pädagogische Schriften Blochs im Lichte seiner Biografie rezipiert und analysiert werden (Kapitel 5).

Dem folgt die Auseinandersetzung mit Paulo Freire, den Zubke zwar erwähnt als einen der ersten, der sich in neuester Zeit mit Pädagogik der Hoffnung befasst hat⁷, dem er aber keinen eigenen Abschnitt widmet und auch sonst kaum erwähnt (Kapitel 6).

Als Erziehungswissenschaftler und Theologe in Wien, der sich in neuerer Zeit mit dem Thema befasst hat, wird anschließend ein Beitrag von Henning Schluß in den Blick genommen, der für eine „[...] Pädagogik der Hoffnung innerhalb der Grenzen der bloßen Prognosen“⁸ plädiert (Kapitel 7).

Anknüpfend an Schluß kommt schließlich auch die von ihm thematisierte bell hooks‘ (geb. als Gloria Watkins) zu Wort, die 2023 ein Buch mit dem Titel „Teaching Community. A Pedagogy of Hope“⁹ veröffentlicht hat (Kapitel 8).

Dem folgt die Betrachtung eines frühen Vertreters der Hoffnung aus dem 16. und 17. Jahrhundert, Johan Amos Comenius. Im Hinblick auf Zubke kann Comenius v.a. als Beispiel für eine Pädagogik dienen, die krisenhaften Zeiten entsprang und auf metaphysische Prämissen zurückgreift, die aber nicht von Weltflucht geprägt ist, sondern von dem Bestreben, positiv zur Gesellschaft beizutragen. Lohnend ist in diesem Zusammenhang auch eine kurze Gegenüberstellung zwischen Comenius und Bloch (Kapitel 9).

Ein Bereich, der bei Zubke nicht bzw. nur indirekt aufscheint, ist die Psychologie. Am Beispiel von Charles Rick Snyders Hope Theory¹⁰ soll die Relevanz der Psychologie im Hinblick auf eine Pädagogik der Hoffnung beleuchtet werden (Kapitel 10).

Das beschriebene Vorhaben kann keine Gesamtanalyse der Thematik „Hoffnung und Pädagogik“ leisten, soll aber, wie der Titel der Arbeit besagt, auf der Grundlage von Friedhelm Zubkes „Pädagogik der Hoffnung“¹¹ eine Annäherung, Ergänzung und Aktualisierung einer Pädagogik der Hoffnung darstellen und die Relevanz von solchen Pädagogiken für die Gegenwart aufzeigen.

⁷ Vgl. Zubke 1996, S. 10.

⁸ Vgl. Schluß 2023.

⁹ Vgl. Hooks 2023.

¹⁰ Vgl. Snyder 2000: Handbook of Hope.

¹¹ Vgl. Zubke 1996.

2 Methodischer Zugang

Auf die vorliegende Arbeit, die sich mit Pädagogik(en) der Hoffnung befasst, trifft die Formulierung „Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion“¹² zu, die der deutsche Pädagoge Heinz-Elmar Tenorth als Überschrift für seinen Beitrag im „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“¹³ verwendet.

Für Tenorth ist die „alltägliche wissenschaftliche Praxis [...] immer methodenorientiert und selbstverständlich immer, explizit oder implizit, theoriegeleitet.“¹⁴ Tenorth stellt aber auch fest, dass in „den Standardlehrbüchern zum erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozess“ der Theorie oft wenig Beachtung geschenkt wird und „es meist gleich zur Sache“, um „Handeln oder Bildung, nicht um Theorie“¹⁵ geht. Tenorth ist bemüht sich der Theorie zu nähern, „mit reflexivem Blick, z.B. mit der Frage nach den leitenden Begriffen und ihrer Funktion in der Argumentation oder im Blick auf die Praxis der Forschung und ihre Folgen.“¹⁶ Auch einer Thematik wie „Pädagogik der Hoffnung“ liegen unterschiedliche Theorien zugrunde, je nach Entwurf, Weltanschauung und Prämissen, mit denen das Thema erörtert wird. Bei der Arbeit mit der Theorie gibt es für Tenorth „zumindest drei Begriffe, mit denen sich aktuell die Arbeit an den Theorien charakterisieren lässt [...]: Kritik, Analyse und Konstruktion.“¹⁷

1. Kritik. Hinsichtlich der Kritik unterscheidet Tenorth zwischen 1) Kritik als positioneller Konfrontation, was für ihn bedeutet, dass andere Ordnungen auf Grundlage der eigenen Ordnung und Weltsicht beurteilt werden¹⁸, 2) begrifflicher und wissenschaftslogischer Kritik, die beansprucht „rein logisch argumentieren zu können, immanent, und damit den Fallstricken positioneller Kontroversen zu entgehen“¹⁹ und 3) Prüfung der empirischen Geltung von Theorien, also der Prüfung von Theorien anhand von Experimenten, aber auch auf Grundlage von Alltagswissen²⁰.

¹² Tenorth 2010, S. 89–100.

¹³ Friebertshäuser et al. 2010.

¹⁴ Tenorth 2010, S. 89.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Tenorth 2010., S. 90.

¹⁷ Vgl. Tenorth 2010. S. 91.

¹⁸ Vgl. Tenorth 2010. S. 91–92.

¹⁹ Tenorth 2010. S. 92.

²⁰ Vgl. Tenorth 2010. S. 93.

In der vorliegenden Arbeit dient Zubkes „Pädagogik der Hoffnung“ als Ausgangspunkt, wobei sich die Kritik einerseits aus der Analyse und andererseits aus der Gegenüberstellung mit anderen „Pädagogiken der Hoffnung“ ergibt, die dann z.B. ergänzend einfließen, wo bei Zubke ein Mangel vorliegt. Die begriffliche und wissenschaftslogische Kritik ergibt sich aus der Analyse des Inhaltes von Zubkes „Pädagogik der Hoffnung“ und der Frage, inwiefern dieser dem Anspruch der Überschrift gerecht wird, einen Überblick zum Thema zu geben. Eine empirische Überprüfung der Theorie kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden, allerdings sollen ergänzende Pädagogiken der Hoffnung berücksichtigt und Lücken, die bei Zubke festgestellt werden, durch aktuelle, aber auch ältere Entwürfe ergänzt werden.

2. Analyse. Auch bei der Analyse nimmt Tenorth drei Unterscheidungen vor: 1) die wissenschaftslogische Analyse, 2) die empirische Analyse mit Rücksicht auf die historische, sozialwissenschaftliche und statistische Dimension²¹ und 3) die „Konstruktion zusammen mit Dekonstruktion und Rekonstruktion“²². Die verschiedenen Formen der Analyse haben auch in der vorliegenden Arbeit Bedeutung, wobei die Grenzen, wie von Tenorth gezogen, nicht immer so klar abzugrenzen sind.

3. Konstruktion. Die Konstruktion ist bei Tenorth bereits Teil der Analyse, dennoch widmet er dieser noch einen eigenen Abschnitt und unterteilt sie nochmals in mehrere Abschnitte, darunter 1) Theorieimport und -rezeption, 2) Import von Konstrukten, 3) Kreuz-Befruchtung und Aktualisierung der eigenen Altbestände, 4) Innovation durch Negation, Umgewichtung, Dezentrierung, Induktion und 5) Rhetorik der Innovation.²³

Besonders die ersten beiden Aspekte des Theorieimports und des Imports von Konstrukten sind in der vorliegenden Arbeit von zentraler Bedeutung. Während es sich bei Friedhelm Zubke - dessen „Pädagogik der Hoffnung“ den Ausgangspunkt der Arbeit liefert - um einen Pädagogen handelt, greift Zubke auf unterschiedliche Felder außerhalb der Pädagogik zurück, darunter besonders auf die Philosophie²⁴ und die Theologie²⁵. Aus dem Theorieimport ergeben sich auch die von Tenorth genannten Kreuz-Befruchtungen. Die genannte „Aktualisierung der eigenen

²¹ Vgl. Tenorth 2010, S. 94–95.

²² Tenorth 2010, S. 95.

²³ Vgl. Tenorth 2010, S. 96–98.

²⁴ Vgl. Zubke 1996, S. 35–74.

²⁵ Vgl. Zubke 1996, S. 75–104.

Altbestände“²⁶ durch neuere Texte zu(r) Pädagogik(en) der Hoffnung, ist ebenfalls charakteristisch für diese Arbeit. So wird der psychologische Aspekt einer Pädagogik der Hoffnung bei Zubke nicht explizit thematisiert, soll aber im Bestreben der Aktualisierung mitaufgenommen werden.

Anknüpfend an Tenorths Formulierung einer „Kreuz-Befruchtung“²⁷ kann die vorliegende Arbeit auch charakterisiert werden anhand einer Methode aus der Psychologie, nämlich anhand des narrativen Literaturreviews²⁸, wie von den Psychologen Roy F. Baumeister und Mark R. Leary formuliert. Dieses zielt darauf ab, zentrale theoretische Positionen zusammenzuführen und kritisch einzuordnen. Baumeister und Leary stellen fest, dass narrative Literaturreviews eine bedeutende Rolle in der Psychologie spielen, indem sie empirische Beiträge, Thesen und Werke zusammenfassen. Dabei wurde dem Erlernen dieser Methode in der Vergangenheit aber kaum Aufmerksamkeit geschenkt, vielmehr sei der Fokus auf dem empirischen Arbeiten gelegen, weshalb häufig Kenntnisse des empirischen Arbeitens auf Literaturreviews angewandt wurden.²⁹ Den Autoren ist es wichtig, die Unterschiede zwischen narrativen Literaturreviews und empirischen Berichten aufzuzeigen. Literaturreviews sind für sie v.a. durch fünf Ziele gekennzeichnet, dazu zählen 1) Theorieentwicklung, also eine neue Theorie zu einer vorliegenden Veröffentlichung zu entwickeln, 2) Theorieevaluation, meint eine Literaturanalyse in Bezug auf bereits vorhandene Theorien, 3) Evaluation des aktuellen Wissensstandes zu einem Thema, 4) Problemidentifikation, also Probleme, Schwächen und Widersprüche zu einem Forschungsbereich aufzuzeigen, und 5) einen historischen Überblick zur Entwicklung einer Theorie bzw. der Forschung in einem Gebiet zu geben.³⁰

Für die vorliegende Arbeit ist v.a. Punkt 2) Theorieevaluation in Bezug auf Friedhelm Zubkes „Pädagogik der Hoffnung“ von Bedeutung und daran anknüpfend Punkt 3) Evaluation des aktuellen Wissensstandes zu Pädagogiken der Hoffnung. Lücken, die sich auf Grundlage der Evaluation des aktuellen Forschungsstandes zum Thema ergeben, sollen dann anknüpfend an Zubke ergänzt werden.

²⁶ Tenorth 2010, S. 97.

²⁷ Tenorth 2010, S. 97.

²⁸ Vgl. Baumeister/Leary 1997, S. 311–320.

²⁹ Vgl. Baumeister/Leary 1997, S. 311.

³⁰ Vgl. Baumeister/Leary 1997, S. 312.

Hoffnung ist aber noch mehr als ein theoretisches Konzept, das es wie von Zubke dargelegt, literarisch zu analysieren gilt, sondern Hoffnung ist auch eine existentielle Erfahrung, ein Phänomen, das sowohl in Bezug auf das Individuum als auch auf die Gesellschaft erforscht werden kann. Im Hinblick auf eine „Phänomenologie der Hoffnung“ stellt der deutsche Philosoph Klaus Held fest:

"Zum Thema ‚Hoffnung‘ gibt es in der Philosophie und christlichen Theologie des 20. Jahrhunderts zwar bekannt gewordene Schriften wie ‚Das Prinzip Hoffnung‘ von Ernst Bloch aus dem Jahre 1954 und die ‚Theologie der Hoffnung‘ von Jürgen Moltmann von 1964. Aber die großen Klassiker der Phänomenologie sind dem sehr schwer zu fassenden Phänomen der Hoffnung ausgewichen."³¹

Eine phänomenologische und empirische Auseinandersetzung mit Pädagogiken der Hoffnung wäre in diesem Zusammenhang ebenfalls sinnvoll, würde aber über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen.

³¹ Held 2006, S.126.

3 Theoretische Grundlagen

Zu Beginn soll hier eine theoretische Grundlegung zum Hoffnungsbegriff anhand einiger Definitionen klassischer deutscher Wörterbücher erfolgen. Anschließend folgt ein Abschnitt zur Thematisierung von Gesellschaft und Individuum in Hoffnungsentwürfen.

3.1 Definitionen des Hoffnungsbegriffs

Der Duden beschreibt das Hoffen 1. a) als „Vertrauen in die Zukunft; Zuversicht, Optimismus in Bezug auf das, was [jemandem] die Zukunft bringen wird“ b) als „positive Erwartung, die jemand in jemanden, etwas setzt“ und 2. als „jemand, in den große, ungewöhnliche Erwartungen gesetzt werden.“³² Die Hoffnung kann sich demnach sowohl auf eine Sache, als auch auf eine Person beziehen und steht mit positiven Zukunftserwartungen in Verbindung.

Noch ausführlicher wird der Hoffnungsbegriff im älteren Grimm'schen Wörterbuch charakterisiert. Der Verständlichkeit und des Umfangs wegen, im Folgenden eine Zusammenfassung und Modernisierung des Abschnittes zur Hoffnung:

- 1) Die Hoffnung kann eine Erwartung an etwas Künftiges ausdrücken und sie kann in Erwartung von Belohnung oder Bestrafung den Hoffenden in Zaum halten. Die Hoffnung kann weiters für einen rechtlichen Anspruch an etwas bereits Vorhandenes stehen, z.B. eine Erbschaft.
- 2) Die Hoffnung meint eine Aussicht und Erwartung auf etwas Förderndes und Angenehmes. In diesem Zusammenhang wird die Hoffnung gerne mit anderen Begriffen in Verbindung gesetzt, sowohl im Genetiv des Gehofften (z.B. Gottes Hoffnung, alle Hoffnung unseres Lebens, Hoffnung des ewigen Lebens), als auch im Dativ und Akkusativ mit der Hoffnung auf einen oder an etwas (z.B. Hoffnung auf den Herrn, Hoffnung auf eines anderen Hilfe, Hoffnung auf Gewinn, Hoffnung auf eine reiche Erbschaft, Hoffnung am Herrn). Aber auch Begriffe, die den Besitz der Hoffnung kennzeichnen, sind in der deutschen Sprache geläufig (z.B. Hoffnung haben, behalten, geben, machen, nähren). Umgekehrt gibt es aber auch Ausdrücke des Verlustes der Hoffnung (z.B. Hoffnung verlieren, aufgeben, rauben, Hoffnung erlischt).

Die Hoffnung kann weiters mit unterschiedlichen Adjektiven versehen werden (z.B. schöne, sichere, unsichere, begründete, geringe, eitle, fehlgeschlagene, falsche, leere

³² Vgl. Hoffnung (o.D.), in: Duden online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Hoffnung> [letzter Zugriff: 5.6.24].

Hoffnung). Möglich ist auch der Ausdruck „etwas auf Hoffnung machen“ (z.B. auf Hoffnung pflügen, Hoffnungskauf) und Hoffnung kann auch im Plural verwendet werden (z.B. törichte Hoffnungen, unsere liebsten Hoffnungen). Auch die Hoffnung in Verbindung mit Verben oder Adjektiven, die sonst auf Menschen angewendet werden, ist in der deutschen Literatur zu finden (die Hoffnung reist durchs Land, die Hoffnung hat uns nicht getäuscht).

- 3) Als 3. Punkt wird die Hoffnung als Person oder Gegenstand genannt, auf die man hofft (z.B. Ps 62,6: Meine Seele harret nur auf Gott, denn er ist meine Hoffnung; Kol 1,27: Welcher ist Christus in euch, der da ist die Hoffnung der Herrlichkeit). Hierbei werden ausschließlich biblische Bezüge genannt, die sich auf Gott bzw. Jesus beziehen.³³

Anhand der Grimm'schen Ausführungen zur Hoffnung wird deutlich, wie religiös und insbesondere wie christlich das Hoffnungsverständnis im deutschen Sprachgebrauch geprägt ist.

In Meyers großem Konversationslexikon, einem der bedeutendsten und umfangreichsten deutschsprachigen Nachschlagewerke des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, wird Hoffnung vor allem als Affekt charakterisiert, dessen Gegenteil die Furcht ist:

„**Hoffnung** (Spes), derjenige Affekt, der aus der Vorstellung eines zukünftigen Angenehmen, wie die Furcht (s. d.) aus jener eines zukünftigen Unangenehmen, entspringt. Die H. ist durch die Annehmlichkeit des Gehofften der Freude, durch dessen Abwesenheit der elegischen Gemütsstimmung (Wehmut) verwandt, von jener durch die Beimengung der Trauer über die Abwesenheit des Erfreulichen, von dieser als rückwärts gekehrtem Affekt durch den Umstand unterschieden, daß das Erfreuliche nicht hinter, sondern vor dem Hoffenden liegt. Da die Vorstellung eines Angenehmen den Wunsch danach erzeugt, so kommt der Affekt, der dessen Erreichung voraussieht, dem letztern entgegen; auf den Fittichen der Phantasie schwebt die H. dem Wunsche voraus, spornt den Geist zur Tätigkeit und erwärmt die sehende Brust zu mutigem Aufschwung. Wird die H. von der (wenn auch nur subjektiv) sichern Überzeugung begleitet und getragen, daß das erhoffte Angenehme sich verwirklichen wird, so geht sie in *Z u v e r s i c h t* über, wie die Furcht unter gleichen Umständen in *Tröstlosigkeit*. Während H. und Furcht als reine Affekte der logischen Begründung entbehren und sich deshalb auch sehr häufig als töricht erweisen (wenn auch eingeräumt werden muß daß ohne die Gabe der H. manches Gute und Große nicht unternommen werden würde, und durch die Gabe der Furcht manches Schlimme und Böse im Keim unterdrückt wird), so haben im Gegensatz dazu Zuversicht und Tröstlosigkeit einen logischen (verständigen) Charakter. H. tröstet zwar, aber nur für den Augenblick und nur wie ein willkommener Rausch, der schmeichelhafte Traumbilder heraufführt; nur die auf Gründe (philosophische, religiöse, empirische) bauende Zuversicht gewährt nachhaltigen Trost. Jene ward daher wohl als beflügelten Schrittes einhereilende Göttin mit leichtem, durchsichtigem Gewande, diese dagegen, die als »göttliche Tugend«, mit Glauben und Liebe vereinigt, auch H. heißt, wird als ruhende Gestalt, auf einen ehernen Anker gestützt, dargestellt. Vgl. Spes.“³⁴

³³ Vgl. Hoffnung, in: Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm, Bd. 10, Sp. 1673–1676, <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB&lemid=H10932> [letzter Zugriff: 5.6.24].

³⁴ Hoffnung (Spes), in: Meyers Großes Konversationslexikon, Bd. 9, S. 428, <https://www.woerterbuchnetz.de/Meyers> [letzter Zugriff: 5.6.24].

Dass die Furcht die negative Umkehrung der Hoffnung ist, wird später auch bei Ernst Bloch, dem wohl bedeutendsten Philosophen der Hoffnung, von Bedeutung sein.³⁵

3.2 Pädagogiken der Hoffnung auf gesellschaftlicher und individueller Ebene

In der Auseinandersetzung mit Konzepten der Hoffnung und Pädagogiken der Hoffnung, wird deutlich, dass häufig die Gesellschaft als Ganzes in den Blick genommen wird, während das Individuum nur indirekt bzw. weniger umfassend thematisiert wird. Dies ist auch, zumindest auf den ersten Blick, in den Entwürfen von Ernst Bloch, Paulo Freire und bell hooks erkennbar. Eine genauere Untersuchung der Entwürfe lässt sehr wohl auch die Bedeutung des Individuums zu Tage treten³⁶, aber vorwiegend geht es bei den genannten Entwürfen um die Gesellschaft als Ganzes, anders als meist in der Psychologie, wo der Fokus v.a. auf dem Individuum liegt.

Eine Erklärung, warum in vielen Hoffnungsentwürfen, die Gesellschaft insgesamt so große Bedeutung hat, könnte darin liegen, dass zunächst einmal gesellschaftlich die Bedingungen geschaffen werden müssen, bevor Hoffnung, z.B. auf ein besseres Leben, auf gute Bildung, auf eine bessere Zukunft, usw. für Einzelne realisiert werden kann. Dazu äußert sich auch Christopher Peterson im Vorwort des „Handbook of Hope“, das der Psychologie zuzuordnen ist und auf das an späterer Stelle noch umfassender eingegangen wird. Für Peterson kann die Abhängigkeit zwischen Gesellschaft und Individuum nicht ignoriert werden, obgleich die Psychologie den Schwerpunkt auf das Individuum setzt:

„Psychologists necessarily focus on individuals, [...]. Nonetheless, individuals operate within a social milieu, and hope at the individual level is only as valid as the hope that exists at the social level. It is doubtful that there has ever been a culture totally devoid of hope, but across times and places we can certainly discern degrees to which hope is prominent or not.“³⁷

Die Frage nach gesellschaftlicher und individueller Bedeutung der unterschiedlichen Pädagogiken der Hoffnung wird im Folgenden nicht näher erläutert, es soll mit diesem Abschnitt aber zumindest eine Sensibilisierung für diese Ebenen und auch ein Bewusstsein für deren Abhängigkeit voneinander, erreicht werden.

³⁵ Vgl. Bloch 1973, S. 1.

³⁶ Vgl. z.B. Bloch 1973, S. 102–103: Hier stellt Bloch fest, dass sich Tagträume des Egos sowohl um sich selbst, als auch um andere drehen können. Besser sei es, wenn das Ich durch den Tagtraum die Öffentlichkeit verbessern möchte.

³⁷ Peterson, in: Snyder 2000, S. xxii.

4 Friedhelm Zubke – Pädagogik der Hoffnung

Der deutsche Pädagoge Friedhelm Zubke, der bis 1998 als Dozent für Allgemeine Pädagogik an der Universität Göttingen und bis 2004 an der Universität Hannover lehrte, hat sich als einer der wenigen in neuerer Zeit mit seinem Werk „Pädagogik der Hoffnung“, der Thematik systematisch genähert und einen Überblick verschafft.

In der Einleitung setzt sich Zubke mit der deutschen Schriftstellerin Luise Rinser auseinander, welche Hoffnung mit Leben gleichsetzt. Das Gegenteil der Hoffnung sei demnach Verzweiflung, die wiederum mit dem Tod in Verbindung steht. Auf einen konkreten Gegenstand der Hoffnung legt sich Rinser nicht fest, sondern deutet diesen lediglich mit „ETWAS“ an.³⁸

Anthropologisch stellen sich der menschlichen Hoffnung nach Rinser folgende Fragen:

„Was wird mit Hoffnung ersehnt?

Wie wird erfüllte Hoffnung erlebt?

Wie wird erfüllte Hoffnung verarbeitet, wenn sie sich anders realisiert als erwartet?

Wie wird enttäuschte Hoffnung erfahren?

Wie erfolgt Befreiung von enttäuschter Hoffnung, in Form von Resignation, Hoffnungslosigkeit oder Verzweiflung?“³⁹

Hierbei handelt es sich um existentielle Fragen, die mit Erfahrungen einhergehen, die wohl den meisten Menschen vertraut sind, auch wenn sie nicht immer in dieser Form ausformuliert und reflektiert werden. Aber wenn es sich bei dem Erleben und Enttäuscht werden von Hoffnung um existentielle Erfahrungen handelt, die sowohl Kinder als auch ältere Menschen teilen, warum finden diese dann nicht mehr Beachtung in der Pädagogik?

Womöglich ist das Fehlen des Hoffnungsbegriffs in modernen pädagogischen Entwürfen – mit wenigen Ausnahmen – gerade auf das Fehlen der Hoffnung selbst zurückzuführen. Während die Hoffnung in einem christlichen Weltbild zentral ist, und im Neuen Testament in einem Dreiergespann aufscheint, gemeinsam mit Glaube und Liebe⁴⁰, scheint mit dem Bedeutungsverlust des Glaubens in aufgeklärten Gesellschaften, wie am Beispiel von Friedrich Nietzsches Rede vom Tod Gottes dargelegt⁴¹, auch etwas vom Fundament der Hoffnung verloren gegangen sein, das nach Jean-François Lyotard gesprochen in großen Erzählungen verwurzelt war, die zu einem Ende gekommen sind. Rein empirisch, abseits von metaphysischen Spekulationen, scheint es wenige Anhaltspunkte oder Argumente zu einer Hoffnung zu geben, die in Zeiten

³⁸ Vgl. Zubke 1996, S. 9.

³⁹ Zubke 1996, S. 9–10.

⁴⁰ Vgl. 1.Kor 13,13 (Bibel): „Für jetzt bleiben Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei; doch am größten unter ihnen ist die Liebe.“

⁴¹ Vgl. Nietzsche, 1882/2016, § 125.

von Krisen, düsteren Prognosen hinsichtlich des Klimawandels, gesellschaftlicher demokratiegefährdender Entwicklungen, zunehmender Bedrohung durch Kriege, unter dem Schatten von Weltuntergangsszenarien und in Anbetracht des zu erwartenden eigenen Todes, trägt.

Die von Luise Rinser aufgeworfenen Fragen haben also zentrale Bedeutung, wenn es um die Konzeption einer Pädagogik der Hoffnung in der Post- bzw. Metamoderne geht.

Relevant für eine Pädagogik der Hoffnung ist für Zubke in diesem Zusammenhang Ernst Blochs Rede von der Lernbarkeit des Hoffens⁴². Vorweg stellt Zubke jedoch ein grundlegendes Problem fest, wenn es um Hoffnung in der Pädagogik geht:

„Bei meiner Beschäftigung mit diesem Gegenstand [Hoffnung und Pädagogik] fiel mir eine Vernachlässigung der Hoffnungsthematik durch die Pädagogik auf. Hoffnung wird in der Pädagogik unterstellt, sie wird mitgedacht, aber nicht systematisch thematisiert. Obwohl Hoffnung keine besondere Beachtung durch die Pädagogik findet, sprechen pädagogische Theorie und pädagogische Praxis doch Momente an, die auf die Dimension Hoffnung verweisen. Erwähnt wird Hoffnung u.a. bei Otto Friedrich Bollnow und – indirekt – bei Herman Nohl. Aber das Stichwort „Hoffnung“ sucht man vergebens in pädagogischen Lexika. Ebenso finden sich in Enzyklopädien und Handbüchern der Pädagogik keine Artikel zur Hoffnung.“⁴³

An dieser Feststellung hat sich bis zum Abschluss dieser Arbeit im Frühjahr 2026 nicht viel geändert. Die Hoffnungsthematik scheint weiterhin, wenn überhaupt, ein Randthema in der Pädagogik darzustellen, aber kein systematisiertes Konzept.

Als jemand, der sich in neuerer Zeit mit Pädagogik und Hoffnung befasst hat nennt Zubke den brasilianischen Pädagogen Paulo Freire mit seinem Buch „Pädagogik der Hoffnung“. Die Hoffnung nennt Freire einher mit Aufklärung und Vernunft. „Offenheit und Ehrlichkeit“ brächten das Gute hervor.⁴⁴ Doch obwohl Paulo Freire einer der wenigen ist, der sich explizit mit dem Thema „Pädagogik der Hoffnung“ auseinandergesetzt hat, geht Zubke nicht näher auf ihn ein. Stattdessen befasst er sich in Folgekapiteln v.a. mit Philosophen wie Immanuel Kant, Gabriel Marcel, Ernst Bloch und Erich Fromm. Dies stellt eine Lücke in Zubkes Pädagogik der Hoffnung dar, weshalb Paulo Freire in dieser Arbeit ein eigenes Kapitel gewidmet werden soll (Kapitel 6).

Zubke stellt fest, dass andere Wissenschaften wie die Theologie und die Philosophie, anders als die Pädagogik, „eine Tradition des Nachdenkens über den Begriff Hoffnung entwickelt“⁴⁵ haben. Dabei sei doch gerade die Pädagogik in „Denken und Handeln auf die Kategorie Hoffnung

⁴² Vgl. Bloch 1967, S. 1.

⁴³ Zubke 1996, S. 10.

⁴⁴ Vgl. Zubke 1996, S. 10.

⁴⁵ Zubke 1996, S. 11.

angewiesen“⁴⁶, weil „pädagogisches Denken [...] stets über die eigene Gegenwart hinaus auf die zu gestaltende Zukunft“⁴⁷ weist.

Zubke wagt schließlich eine Formulierung, wie eine Pädagogik der Hoffnung aussehen könnte:

„Mit Hilfe des von der Philosophie entwickelten Begriffs Utopie fiele der Pädagogik die Aufgabe zu, veränderbar gedachte Zukunft reflexiv vorzubereiten. Ihrer eigenen Geschichte hätte die Pädagogik sich kritisch zu stellen und sich dabei auf Erhaltenswertes und auf Un-
eingelöstes, Unabgeholtes – im Sinne Ernst Blochs – zu besinnen. Die inhaltliche Dimension einer pädagogischen Utopie ist Hoffnung, denn der Mensch ist aus anthropologischer Sicht als ein hoffendes Wesen zu beschreiben. Hat der Mensch nämlich aufgehört zu hoffen, fehlt ihm ein wesentliches Element von dem, was sein Menschsein ausmacht. Das Motiv für die Gestaltung von Zukunft erhält die Pädagogik aus ihrer Auseinandersetzung mit dem Bestehenden. Zukunft meint aber insofern nicht ausschließlich Zukünftiges, weil Gegenwart stets vorweggenommene Zukunft ist.“⁴⁸

Zu seiner Methodik beschreibt Zubke folgendes Vorgehen:

1. Die Auseinandersetzung mit einer Ästhetik der Hoffnung, in dessen Zusammenhang er sich an Motiven der Hoffnung aus Lyrik, Prosa, Musik und Kunst orientiert.⁴⁹
2. Die Auseinandersetzung mit einer „Philosophie der Hoffnung an Schriften von Immanuel Kant, Gabriel Marcel, Ernst Bloch und Erich Fromm.“⁵⁰
3. Die Auseinandersetzung einer Theologie der Hoffnung, die durch Ernst Bloch inspiriert wurde und v.a. durch die Rede vom Reich Gottes gekennzeichnet ist.
4. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Utopie.
5. Die Umsetzung pädagogischer Hoffnung anhand von drei Themenbereichen „an Sisyphos als Symbol für pädagogische Arbeit, am Prinzip Ethik als tragender Kategorie von Elternschaft und an Freundschaft als sinnstiftender Kategorie von Menschlichkeit.“⁵¹

4.1 Ästhetik der Hoffnung

Sein erstes Kapitel betitelt Zubke als „Ästhetik der Hoffnung“⁵². Eine genauere Erklärung für die Verwendung des Begriffs der Ästhetik bleibt er aber schuldig, denn die Formulierung der Ästhetik findet in diesem Kapitel keine weitere Erwähnung. Lediglich in der Einleitung des Buches heißt es dazu:

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Zubke 1996, S. 11.

⁴⁹ Vgl. Zubke 1996, S. 11.

⁵⁰ Zubke 1996, S. 11.

⁵¹ Zubke 1996, S. 12.

⁵² Zubke 1996, S. 13–34.

„Eine Ästhetik der Hoffnung beschreibe ich im ersten Kapitel. Hoffnungsdenken hat Schriftsteller zu allen Zeiten herausgefordert. Eine an Motiven der Hoffnung und des Hoffens orientierte Auswahl aus Lyrik und Prosa vermittelt einen Eindruck von der Vielfalt sprachlicher Gestaltungsmöglichkeiten. Ergänzt wird diese Auswahl durch repräsentative Beispiele aus der Musik, die sich insofern anbieten, als Komponisten Themen der Dichtung zur Hoffnung aufgriffen. Ausschnitthaft gewährt ein Exkurs Einblick in die Beschäftigung der Kunst mit der Hoffnung.“⁵³

Dem Kapitel der Ästhetik ordnet Zubke fünf Abschnitte unter, die hier zusammengefasst dargestellt werden sollen:

4.1.1 Hoffnung als Kategorie menschlichen Lebens.

Den deutschen Schriftsteller Werner Heiduczek zitierend befindet Zubke die Hoffnung als anthropologisches Grundbedürfnis. Hoffnung sei lebensnotwendig und schaffe Brücken zwischen den Mitmenschen. Auch Theorien zur Gestaltung gesellschaftlicher Systeme, wie der Sozialismus, seien auf die Hoffnung angewiesen. Individualisierung der Gesellschaft würde an diesem Hoffnungsbedürfnis des Menschen nichts ändern. Hoffnung sei sowohl ein gesellschaftliches als auch privates Phänomen.⁵⁴ Unterschiedliche Schriftstellerinnen und Denker seien zu dem Schluss gekommen, dass Menschen ohne Hoffnung nicht leben könnten. Voraussetzung für das Entstehen von Hoffnung sei aber nicht einfach eine positive Umgebung, sondern gerade in ausweglosen Situationen würde sich Hoffnung häufig entfalten durch einen Impuls, „an einem Entwurf für etwas Besseres zu arbeiten“⁵⁵. Betreffend der Erwartungen an das, was die Hoffnung leisten kann, seien vor allem zwei Fragen entscheidend: „Ist Hoffnung begründbar und ist sie erlernbar?“⁵⁶ Herausgefordert werde die Hoffnung aus anthropologischer Sicht besonders vom Tod und man solle sich vor voreiligen oder billigen Antworten hüten, wie sie manchmal in Religionen gegeben würden. „Gesicherte Hoffnung“⁵⁷ sei trügerisch und Hoffen bleibe ein Wagnis.⁵⁸ Oft wären Menschen in ihrer Hoffnung enttäuscht worden und hätten sich dann auf dem „harten, unerbittlichen Boden der Tatsachen“⁵⁹ wiedergefunden, wenn sie z.B. Sagen vom schnellen Reichtum geglaubt hatten, wie anhand von Auswanderern nach Amerika illustriert. Hoffnung sehe für Arme anders aus als für Reiche. Während die Armen auf eine bessere Zukunft hoffen, hoffen die Reichen, „den gegenwärtigen Wohlstand über die Erben in die Zukunft

⁵³ Zubke 1996, S. 12.

⁵⁴ Vgl. Zubke 1996, S. 14–15.

⁵⁵ Zubke 1996, S. 16.

⁵⁶ Zubke 1996, S. 17.

⁵⁷ Zubke 1996., S. 17.

⁵⁸ Vgl. Zubke 1996., S. 17.

⁵⁹ Zubke 1996, S. 18.

hinüberzuretten“⁶⁰. Dies hat der Schriftsteller Elias Canetti so formuliert: „Was dem Armen die Hoffnung, ist dem Reichen der Erbe.“⁶¹

Aber nicht nur im Privaten, sei vor trügerischer Hoffnung zu warnen, sondern auch im politisch-gesellschaftlichen Leben solle man sich vor unrealistischen Hoffnungen hüten.⁶²

4.1.2 Hoffnung zwischen den Extremen Gelingen und Scheitern.

Zu Beginn dieses Abschnittes nimmt Zubke eine erneute Definition des Hoffnungsbegriffes vor: „Hoffen bedeutet Energie einsetzen, es bedeutet, Geduld aufbringen und abwarten können. Als mühevoll erweist es sich, vom vermeintlich Gesicherten abzusehen, das Wagnis einzugehen und das Risiko nicht zu scheuen.“⁶³ Zubke stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass Hoffen Kraft erfordert und dass sich Hoffnung beim Fehlen dieser auch erschöpfen kann.

4.1.3 Hoffnung als Gegenbegriff zu Furcht und Verzweiflung

In Bezug auf Elias Canetti befindet Zubke Verzweiflung und Angst als den Gegenpart der Hoffnung.⁶⁴ Ein möglicher Weg zur Wiedererlangung der Hoffnung kann darin bestehen, Furcht und Angst zu bannen. Dass dies aber nicht immer gelingt, macht Zubke anhand des Lebens von Franz Schubert fest, der sein Leben lang mit Hoffnungslosigkeit gerungen habe.⁶⁵

4.1.4 Hoffnung in der eigenen Kultur neu entdecken

In diesem Zusammenhang stellt Zubke in Anlehnung an Walter Neumann fest, dass es schwierig ist, Hoffnung anderer aufzugreifen und weiterzutragen.⁶⁶ Friedrich Schiller zitierend beschreibt Zubke den Menschen als jemanden, der immer auf Verbesserung hofft.⁶⁷ Das impliziert auch eine Definition der Hoffnung – nämlich Hoffnung als Erwartung, dass Dinge besser werden, dass der gegenwärtige Zustand sich verändern wird zu einem Zustand, der positiver wahrgenommen wird als der jetzige – ob der Ausgangspunkt bereits positiv erlebt wird oder miserabel, ist dabei nicht entscheidend. Entscheidend sei vielmehr die Entwicklung ins Positive. Aber auch das Aufgeben der Hoffnung wird in diesem Zusammenhang thematisiert. So bezieht sich Zubke auf Ruth Rehmann, die sich mit dem „Prozess des Abschied-nehmens von gehegten

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Ebd.

⁶² Vgl. Zubke 1996, S. 18–19.

⁶³ Zubke 1996, S. 19.

⁶⁴ Vgl. Zubke 1996, S. 21.

⁶⁵ Vgl. Zubke 1996, S. 24.

⁶⁶ Vgl. Zubke 1996, S. 26.

⁶⁷ Vgl. Zubke 1996, S. 27.

Hoffnungen“⁶⁸ im Zusammenhang mit der Aufgabe der Utopie des Kommunismus auseinandersetzt.⁶⁹

4.1.5 Hoffnungsmotiv in der Kunst

Anhand unterschiedlicher Kunstmotive wie Gemälden von Caspar David Friedrich nähert sich Zubke dem Hoffnungs-begriff in der Kunst und bezeichnet Hoffnung in diesem Zusammenhang als „dem Leben zugewandte Freude“⁷⁰. Ein noch bekannteres Beispiel für Hoffnung in der Kunst beschreibt Zubke mit dem Bild „Der Schrei“ von Edvard Munch, worin Zubke den Ausdruck von Furcht, dem Gegenbegriff zur Hoffnung sieht.⁷¹

4.2 Philosophie der Hoffnung

Das zweite Kapitel widmet Friedhelm Zubke dem Thema „Philosophie der Hoffnung“ und erörtert dabei Hoffnungsreflexionen der Philosophen Immanuel Kant, Gabriel Marcel, Ernst Bloch und Erich Fromm.

Bemerkenswert sind Zubkes einführende Beobachtungen zum „Monopol“ Ernst Blochs, wenn es um das Phänomen „Hoffnung“ in der Philosophie geht. Für Zubke ist das 1) auf Blochs umfassendes Werk „Prinzip Hoffnung“⁷² zurückzuführen, 2) auf Blochs Rezeption in der Theologie und 3) auf Blochs umfassende Rezeption unter Lyrikern.⁷³

Die „Philosophie der Hoffnung“ auf Bloch zu beschränken, würde der Auseinandersetzung mit der Hoffnungsthematik in der Philosophie aber nicht gerecht. Darüber hinaus ginge es im Denken Blochs um mehr als Hoffnung, auch wenn diese eine zentrale Rolle spielt.⁷⁴

⁶⁸ Zubke 1996, S. 27.

⁶⁹ Vgl. Zubke 1996, S. 26–28.

⁷⁰ Zubke 1996, S. 29.

⁷¹ Vgl. Zubke 1996, S. 32.

⁷² Vgl. Bloch 1973.

⁷³ Vgl. Zubke 1996, S. 35–36.

⁷⁴ Vgl. Zubke 1996, S. 36.

4.2.1 Immanuel Kant

Bei Immanuel Kant erkennt Zubke den Bezug zur Hoffnung v.a. in seiner Schrift über den „Streit der Fakultäten“⁷⁵. Kant befasst sich dabei mit der Frage, ob „der Mensch als Gattungswesen Gründe [hat], die es ihm gestatten, einen positiven Ausblick des Zukünftigen zu wagen?“⁷⁶ Im Blick auf den Menschen stellt Kant dabei die Fragen „Was kann ich wissen?“, „Was soll ich tun?“, „Was darf ich hoffen?“ und „Was ist der Mensch?“⁷⁷. In Reaktion auf Moses Mendelssohn, der ein pessimistisches Menschenbild vertritt, geht Kant davon aus, dass der Mensch beständig voranschreitet⁷⁸, „auch wenn dieses Fortschreiten ‚bisweilen unterbrochen, aber nie abgebrochen sein wird.‘“⁷⁹. Zurückzuführen sei diese positive Zukunftserwartung im Hinblick auf die menschliche Entwicklung auf die menschliche Vernunft.⁸⁰

In seiner Schrift „Über die Pädagogik“ von 1803 setzt Kant „großes Vertrauen in den Erziehungsprozess“⁸¹, zugleich weiß er aber auch um die Grenzen der Erziehung, denn noch entscheidender als die Erziehung sei, „wie der vernunftbegabte Mensch sich handelnd verwirklicht.“⁸²

Zusammenfassend meint Zubke zu Kants Menschenbild, es sei „angeordnet zwischen dem Gebrauch autonomer Vernunft und menschlicher Begrenztheit. Mit seinen unausgeschöpften Möglichkeiten, die in ihm angelegt sind, stößt der Mensch an Grenzen. Menschliches Fortschreiten wird sich so stets der Kategorie des Vorläufigen zu stellen haben. Etwas ‚ganz Gerades‘, so Zubke über Kant, kann aus so ‚krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist‘, nicht ‚gezimmert werden‘.“⁸³

Grund zur Hoffnung auf eine bessere Zukunft „stützt sich bei Kant auf sein unbedingtes Vertrauen auf die Vernunft-Natur des Menschen, die sich durchsetzen werde.“⁸⁴

⁷⁵ Immanuel Kant, Der Streit der Fakultäten in drei Abschnitten. 1798. In: Kant, Werke in zehn Bänden. Hrsg. Von Wilhelm Weischedel. Darmstadt 1975. Bd. 9: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt 1975, zit. n. Zubke 1996, S. 36.

⁷⁶ Kant, Streit der Fakultäten, zit. n. Zubke 1996, S. 36.

⁷⁷ Vgl. Zubke 1996, S. 37.

⁷⁸ Vgl. Zubke 1996, S. 37.

⁷⁹ Kant, Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Kant, Werke. Bd. 9, S. 167, zit. n. Zubke 1996, S. 38.

⁸⁰ Vgl. Zubke 1996, S. 38.

⁸¹ Vgl. Kant, Über Pädagogik. In: Kant, Werke, Bd. 10, S. 699, zit. n. Zubke 1996, S. 39.

⁸² Kant, Über Pädagogik. In: Kant, Werke, Bd. 10, S. 699, zit. n. Zubke 1996, S. 39.

⁸³ Zubke 1996, S. 39.

⁸⁴ Ebd.

4.2.2 Gabriel Marcel

Gabriel Marcel war ein französischer Philosoph. Während sein bekannterer Kollege Jean-Paul Sartre den Existentialismus auf dem Fundament des Sozialismus gründete, beruhte die Existenzphilosophie Marceles auf dem Fundament des Christentums.⁸⁵ „Den Hoffnungs begriff fügt Marcel in seine christlich fundierte Anthropologie ein.“⁸⁶ „Die Hoffnung stellt sich ganz in den Rahmen der Prüfung, der sie nicht bloß entspricht, sondern in der sie eine wirkliche Antwort des Seins darstellt.“⁸⁷ Nach Zubke bedeutet der Hoffnungs begriff bei Marcel „den Menschen aus der ‚Dunkelheit‘ herauszuführen, die ihn tatsächlich verschlungen hat, möge es nun die Dunkelheit der Krankheit, der Trennung, des Exils oder der Knechtschaft sein. Die biblische Verankerung seine Hoffnungs begriffs spricht Marcel ausdrücklich an.“⁸⁸

Der Hoffnung liegt bei Marcel zugrunde, dass diese „als Antwort des Geschöpfes auf das unendliche Wesen, dem es sich verpflichtet weiß für alles, was es ist, und dem es ohne Ärgernis keine wie immer auch geartete Bedingung stellen kann.“⁸⁹ Hierbei wird für Zubke deutlich, dass „dem Menschen die Rolle des bedingungslos abwartenden, sich einer Autorität ausliefern den Wesens zugewiesen [ist], dem kein Raum für bewußte Gestaltung von Zukünftigem bleibt.“⁹⁰

Der Hoffnung steht nach Marcel der Zweifel gegenüber. „Hoffnung könne es nur geben, ‚wo die Versuchung der Verzweiflung auftritt‘. Die Hoffnung sei ‚der Akt, durch den diese Verzweiflung aktiv oder siegreich überwunden wird, und zwar vielleicht ohne daß dieser Sieg unausweichlich mit dem Gefühl der Anstrengung verbunden sein müßte.“⁹¹⁹²

An die Einführung zu Gabriel Marcel folgt bei Zubke eine Gegenüberstellung dessen mit Ernst Bloch, dem er später noch einen umfassenderen Abschnitt widmet. Bei dieser Gegenüberstellung kann sich Zubke auf ein Gespräch zum Thema Hoffnung zwischen Bloch und Marcel beziehen, das am 12.5.1967 im Rahmen einer Fernsehsendung ausgestrahlt wurde. Von Interesse ist dieses Gespräch v.a. deshalb, weil Marcel in der Diskussion mit Bloch noch „prägnanter als in seinen veröffentlichten Schriften erklärt, wie er den Hoffnungs begriff versteht.“⁹³

⁸⁵ Vgl. Zubke 1996, S. 43–44.

⁸⁶ Zubke 1996, S. 44.

⁸⁷ Gabriel Marcel, Entwurf einer Phänomenologie und einer Metaphysik der Hoffnung. In: Ders., Philosophie der Hoffnung. München 1957, S. 31, zit. n. Zubke 1996, S. 44.

⁸⁸ Zubke 1996, S. 44.

⁸⁹ Marcel, Entwurf einer Phänomenologie, S. 52, zit. n. Zubke 1996, S. 44–45.

⁹⁰ Zubke 1996, S. 45.

⁹¹ Marcel, Entwurf einer Phänomenologie, S. 39, zit. n. Zubke 1996, S. 45.

⁹² Zubke 1996, S. 45.

⁹³ Vgl. Gespräch über die Hoffnung (Fernsehdiskussion 12.5.1976). Von Ernst Bloch und Gabriel Marcel. In: Bloch-Almanach, 1.Folge/1981. Ludwigshafen 1981, S. 117–128, zit. n. Zubke 1996, S. 46.

Sowohl Bloch als auch Marcel halten Hoffnung für eine „allgemein menschliche Eigenschaft“⁹⁴, begründen die Hoffnung aber unterschiedlich. Für Marcel bilden menschliche Grenzsituationen, wie die Erfahrung von Kriegsgefangenen im Zweiten Weltkrieg, den Ausgangspunkt für Hoffnungsdenken.⁹⁵ Bloch hingegen ordnet die Hoffnung kulturgeschichtlich ein „und fragt nach ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit.“⁹⁶ Konkreter formuliert ist für Bloch der Boden, auf dem Hoffnung gut gedeihen kann „aktiv werdende Unzufriedenheit“⁹⁷, die rebellisch werden kann. Während der Gegenbegriff der Hoffnung bei Marcel die Verzweiflung ist, ist der Gegenbegriff bei Bloch die Furcht: „Furcht ist Furcht vor etwas, so wie Hoffnung auf etwas bezogen ist.“⁹⁸

Einen weiteren Unterschied zwischen Bloch und Marcel sieht Zubke in der Beschaffenheit der Hoffnung. Während sie für Bloch ein Wagnis ist, das mittels der Erinnerung an Verschnittenes aus der Vergangenheit anknüpft, ist die Hoffnung für Marcel eher eine Gewissheit, eine aktive Erwartung, die Geduld voraussetzt.⁹⁹

Besonders tief werden die Gräben zwischen Marcel und Bloch am Schluss des Gesprächs, der hier wie von Zubke geschildert, in voller Länge zitiert werden soll:

„Als Marcel zum Schluß des Gesprächs äußert, ‚Für mich ist die Hoffnung die Hoffnung nach dem Heil.‘, fragt Bloch herausfordernd ‚Die Hoffnung nach ...?‘ Mit der Entgegnung Marcells ist der Bruch zwischen zwei sehr unterschiedlichen Philosophen vollzogen. Marcel sagte: ‚... und sie – ich würde ganz scharf definieren – ist Hoffnung nach der Auferstehung. Das heißt, daß für mich die Hoffnung wesentlich – ich sage nicht: kontingent; aber wesentlich, wesensmäßig jenseitig ist.‘“

Diese Aussage Marcells knüpft an frühere jenseitsorientiertere Perspektiven der Hoffnung in der Pädagogik, wie jene von Johann Amos Comenius an, ist aber im wissenschaftlichen Kontext der Neuzeit stark in den Hintergrund getreten.

⁹⁴ Gespräch über die Hoffnung, S. 119–120, zit. n. Zubke 1996, S. 46.

⁹⁵ Vgl. Zubke 1996, S. 46.

⁹⁶ Zubke 1996, S. 46.

⁹⁷ Bloch und Marcel 1981, zit. n. Zubke 1996, S. 46.

⁹⁸ Zubke 1996, S. 47.

⁹⁹ Vgl. Zubke 1996, S. 47.

4.2.3 Ernst Bloch

Schließlich widmet sich Zubke dem wohl bekanntesten Philosophen der Hoffnung, Ernst Bloch. Während Immanuel Kant gefragt hat „Was dürfen wir hoffen?“, leitet Ernst Bloch sein „Prinzip Hoffnung“ mit den Fragen ein: „Wer sind wir? Wo kommen wir her? Wohin gehen wir? Was erwarten wir? Was erwartet uns?“¹⁰⁰ Zubke beobachtet dazu, dass bei Blochs Frage „Was erwarten wir?“, nicht mehr wie bei Kant die „bewusste Vision eines Besseren“¹⁰¹ steht. Generell hält Zubke fest, dass die Bedeutung Kants für Bloch bisher nur wenig Beachtung fand. Eine Ausnahme dabei ist Hans-Ernst Schiller, der darlegt, inwiefern Bloch Kants Theorie aufgriff. Gemeinsam haben die beiden „das einheitsstiftende Prinzip des Bewußtseins“¹⁰². Während Kant den Fokus auf das Sein des Subjekts legt, fügt Bloch dem „Sein das ‚Noch-Nicht-Sein‘ hinzu.“¹⁰³ Kant beantwortet die Frage, was wir hoffen dürfen, mit seiner Postulatenlehre¹⁰⁴, die er v.a. in der „Kritik der praktischen Vernunft“ (1788) ausformuliert hat. Kants Postulatenlehre behandelt metaphysische Ideen, die zwar nicht theoretisch beweisbar, aber für die praktische Vernunft notwendig sind, damit sittliches Handeln möglich ist. Dazu zählen für Kant 1) die Freiheit des Willens, 2) die Unsterblichkeit der Seele, 3) das Dasein Gottes.¹⁰⁵ Wiederholt zitiert Bloch Immanuel Kant mit dem Satz „Parteilichkeit der Hoffnung“ aus dessen Schrift „Träume des Geistersehers“. Dieser Satz verweist für Bloch darauf, „daß schon der Kantische ‚Schluß vom Sollen aufs Sein‘ der Formel untersteht, mit der die begründende Funktion des Prinzips Hoffnung sich umschreiben läßt: die Möglichkeit des Gehofften ist verbürgt, weil wir hoffen und ohne Hoffnung das summum bonum nicht verwirklichen können.“¹⁰⁶

Nach Zubke schwingt in Blochs einleitenden Fragen „Was erwarten wir? Was erwartet uns?“ Hoffnung mit und er verbindet diese Fragen „mit der Ankunft des Menschen, der unterwegs ist: was erwartet ihn in der Welt, in der Zukunft und im Tod.“¹⁰⁷ Insgesamt scheint für Bloch das Mensch-Sein also verstanden zu werden „als ein Unterwegs-Sein, ein Auf-dem-Wege-Sein zu Etwas, dem Gewißheit und Sicherheit fremd sind.“¹⁰⁸

¹⁰⁰ Bloch 1973, S. 1.

¹⁰¹ Zubke 1996, S. 48.

¹⁰² Hans-Ernst Schiller, Kant in der Philosophie Blochs, S. 54, zit. n. Zubke 1996, S. 48.

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Vgl. Zubke 1996, S. 49.

¹⁰⁵ Vgl. Höffe 2011, S. 107–121.

¹⁰⁶ Schiller, Kant in der Philosophie Blochs, S. 79, zit. n. Zubke 1996, S. 49.

¹⁰⁷ Vgl. Bloch 1973, S. 1297–1304, zit. n. Zubke 1996, S. 51.

¹⁰⁸ Zubke 1996, S. 51.

Dies unterscheidet Bloch von einem christlichen Hoffnungsdenken, wie von Gabriel Marcel dargelegt. Bemerkenswert ist an Blochs Schriften jedoch, dass er Gedankengut aus Judentum und Christentum sehr wohl aufnimmt und mit Karl Marx erweitert. Dies führt Bloch dazu, nach der „Möglichkeit einer Aufhebung menschlichen Leids auf der Erde“¹⁰⁹ zu fragen. Auf diesem Weg unterscheidet Bloch zwischen dem „Nicht-Mehr-Bewußten“ und dem „Noch-Nicht-Bewußten“:

„Das Nicht-Mehr-Bewußte ist das in der Psychoanalyse durch Ausgrabungen und durch Regression aus dem Unbewußten Hervorgeholte. Auf Neues, das noch nicht da war, bezieht sich dagegen das Noch-Nicht-Bewußte. Es richtet sich auf ein geahnt Erfüllendes, das vielleicht nie kommt, das ich aber meinen kann, was die Tagträume, unsere Tagträume erfüllt, viel mehr als Nachtträume. Das Noch-Nicht-Bewußte fahndet nach dem Neuen, nicht nach dem Gewesenen, wobei gerade noch in dem Vergessenen, in dem Vergangenen, Erinnernten durchaus Noch-Nicht-Gewordenes sich verbergen und zutragen kann, selbst wenn es sich nicht hat – es ist niemals ein Neues ganz neu.“¹¹⁰

In diesem Spannungsfeld zwischen Nicht-Mehr-Bewußtem und Noch-Nicht-Bewußtem erlebt sich der Mensch als unfertig: „Der Mensch hat sich in seinen Möglichkeiten noch nicht: obwohl schon da, ist er noch unfertig. Blochs Menschenbild ist nicht statisch, es ist vielmehr offen: den Menschen sieht Bloch als ein Wesen an, dem etwas mangelt, dem aber viele Möglichkeiten offenstehen diesem Mangel abzuhelpen.“¹¹¹

Eng verbunden mit Blochs Hoffnungsverständnis ist die Dimension der Zeit, die für das Menschsein nach Bloch konstitutiv ist.¹¹² Im Subjekt tritt die Zukunft bereits in der Gegenwart im Hoffen in Erscheinung. Aber auch Vergangenes wird von der Zukunftsdimension nicht ausgeschlossen, dass sie hinein wirkt ins Gegenwärtige und auch darüber hinaus.¹¹³

Blochs Hoffnungsvorstellung ist aber nicht einfach eine Wunschvorstellung, die eine Utopie zur Grundlage hat, sondern Hoffnung ist für Bloch vielmehr etwas, das auch enttäuscht werden kann: „Die von Bloch geforderte Hoffnung drängt auf Realisierung des Gewünschten, obwohl alle ihre Anstrengungen sich als vergeblich erweisen können, so daß ihre Arbeit der des Sisyphos vergleichbar wäre: ‚[Hoffnung ist] ins Gelingen verliebt‘¹¹⁴, ‚[gleichwohl muß sie] enttäuschbar sein können.“¹¹⁵¹¹⁶ Die Hoffnung gründet nach Bloch nicht auf Zufall, sondern soll

¹⁰⁹ Zubke 1996, S. 50.

¹¹⁰ Bloch 1993, S. 12, zit. n. Zubke 1996, S. 50.

¹¹¹ Zubke 1996, S. 52.

¹¹² Vgl. Zubke 1996, S. 55.

¹¹³ Zubke 1996, S. 55.

¹¹⁴ Bloch 1973, S. 1.

¹¹⁵ Bloch 1977, Literarische Aufsätze, S. 387.

¹¹⁶ Zubke 1996, S. 55.

auf einem Boden des Realismus gegründet sein, der sich der Möglichkeit des Scheiterns bewusst ist, wie auch aus Zubkes Bloch-Interpretation hervorgeht:

„An eine Hoffnung, die ‚ins Gelingen verliebt‘ ist, werden große Erwartungen geknüpft. Sie bleibt trotzdem Wagnis, findet sie doch immer ihre Grenze im möglichen Scheitern. Hoffnung kann daher nicht mit Gelingen rechnen, sie hält aber an der Gewißheit fest, daß etwas nur gelingt, wenn es vom Subjekt emphatisch begleitet wird, weil sonst die Kategorie des Zufalls ins Spiel geriete. Diesen wird die Vernunft zwar immer wieder wirksam sehen, aber er liegt außerhalb dessen, was sich vernünftigerweise einleitet. Hoffnung muß sich der Unberechenbarkeit aller gesellschaftlichen Vorgänge, die ihr Scheitern zur Folge haben kann, stets bewußt bleiben.“¹¹⁷

Wie kann nun mit diesem Spannungsfeld aus Erwartung einerseits und Bewusstsein des möglichen Scheiterns andererseits umgegangen werden? Letztlich kann diese Spannung nicht aufgelöst werden, weshalb Bloch zurecht von Hoffnung als Wagnis spricht. Das Hoffen ist und bleibt ein Wagnis, das mit der Möglichkeit des Scheiterns einhergeht.¹¹⁸

Im Hinblick auf die Bildung ist nach Zubkes Blochinterpretation auch bedeutend, dass Bloch die Hoffnung mit der Vernunft in Bezug setzt: „Er [Bloch] lebte nach der Maxime: ‚Die Vernunft kann nicht blühen ohne Hoffnung, die Hoffnung nicht sprechen ohne Vernunft.‘“¹¹⁹ Im Sinne seines Denkens wird der Mensch erst zu dem, was ihn in seinem Menschsein auszeichnet durch Hoffnung, wie der Mensch umgekehrt ohne Hoffnung nicht zu seiner Form kommt. Nicht vorauszusetzen, sondern mühsam zu lernen ist die von Bloch geforderte Hoffnung. Verlangt wird Aktivität, die Bereitschaft, etwas zu bewegen, wohl wissend, daß sich der Einsatz nachträglich als Irrtum erweisen kann.“¹²⁰

Nach einem langen Diskurs über die Hoffnung im Allgemeinen bei Bloch, kommt Zubke schließlich auch zur Hoffnung in Bezug auf die Pädagogik zu sprechen: „Die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen sei ernstzunehmen. Orientiert Pädagogik sich am Denken Blochs, erscheine Bildung hiernach ‚im wesentlichen als ein Lernen, nicht im Sinne eines Reiz-Reaktions-Prozesses, sondern als ein Seiner-Selbst-Innewerden durch äußere Erfahrung und Anstöße, die allererst die ‚innere Kraft‘ des Menschen wecken müssen.“¹²¹“¹²²

Bildung wird demnach verstanden als ein Lernen, das darauf gerichtet ist, innere Kräfte des Zöglings zu wecken. Zu diesen inneren Kräften zählt demnach auch die Fähigkeit zu hoffen,

¹¹⁷ Zubke 1996, S. 55.

¹¹⁸ Vgl. Zubke 1996, S. 55.

¹¹⁹ Bloch 1973, S. 1618.

¹²⁰ Zubke 1996, S. 60.

¹²¹ Ernst Hojer, Die pädagogischen Schriften Ernst Blochs. Versuch einer kritischen Würdigung. In: Bloch-Almanach, 2. Folge/1982. Ludwigshafen 1982, S. 68f., zit. n. Zubke 1996, S. 60.

¹²² Zubke 1996, S. 60.

die dem Menschen auf bestimmte Art bereits innewohnt, aber dennoch erlernt werden und zur Entfaltung gebracht werden muss, mittels äußerer Erfahrungen und Anstöße.

Wie ist nun die Entwicklung einer Hoffnungshaltung beim Menschen nach Bloch zu verstehen? Für Bloch steht dies in enger Verbindung mit den Aussagen des „Noch-Nicht-Bewußten“, dass er synonym auch als „Noch-Nicht-Gewordenes“ bezeichnet:

„In der Einleitung zum ‚Prinzip Hoffnung‘ schreibt Bloch: ‚Das Noch-Nicht-Bewußte, Noch-Nicht-Gewordene, obwohl es den Sinn aller Menschen und den Horizont alles Seins erfüllt, ist nicht einmal als Wort, geschweige als Begriff durchdrungen. [...] Erwartung, Hoffnung, Intention auf noch ungewordene Möglichkeiten: das ist nicht nur ein Grundzug des menschlichen Bewußtseins, sondern konkret berechtigt und erfaßt, eine Grundbestimmung innerhalb der objektiven Wirklichkeit insgesamt.‘“¹²³

In anderen Worten gründet die Hoffnung auf Möglichkeiten, die gegenwärtig noch nicht in Erscheinung getreten sind, die noch nicht einmal ins Bewusstsein der Menschen gelangt sind. Aber inwiefern ist es dann überhaupt möglich, Hoffnung in so etwas Fernes Unsichtbares zu setzen? Durch den Blick in die Vergangenheit:

„Zunächst stellt Bloch fest, daß die Menschen noch kein richtiges Bewußtsein von sich und der Welt haben. Reflektierendes Wissen setzt bei Vergangenem an; das Ungewordene oder Nichtgewordene betrachtet es aus dem Blickwinkel des Gewordenen und läßt so nicht gewordene Möglichkeiten außer Betracht. Das ‚Unabgegoltene‘¹²⁴, das nicht Eingelöste, soll aber gerade zum Gegenstand der Betrachtung werden.“¹²⁵

Wohin die Hoffnung den Menschen schließlich führen soll, deutet Bloch mit dem Begriff „Heimat“ an. „Sein großes Werk ‚Prinzip Hoffnung‘ läßt Bloch ausklingen mit dem Substantiv Heimat: ‚Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat‘“¹²⁶.

Diese Heimat ist für Bloch aber keineswegs nur jenseitiges Konzept, oder eine Vorstellung einer rein zukünftigen Welt kommender Generationen, sondern sie komme bereits „im Hier und Jetzt zum ‚Vor-Schein‘. Die Welt, die noch im Verborgenen ist, schickt ihren ‚Schein‘ schon voraus. Dieser Schein ist nicht vage, denn er gründet immer auf etwas, das zwar noch

¹²³ Bloch, Prinzip Hoffnung, S. 4.-5, zit. n. Zubke 1996, S. 60–61.

¹²⁴ Hierbei handelt es sich um eine Wortschöpfung Blochs. Vgl. Zubke 1996, S. 61.

¹²⁵ Zubke 1996, S. 61.

¹²⁶ Bloch, Prinzip Hoffnung, S. 1628., zit. n. Zubke 1996, S. 61.

nicht da ist, aber gleichsam sein Licht vorausschickt. Beschreibbar wird dieser ‚Vor-Schein‘ in unseren Phantasien und Tagträumen, in denen wir uns glückliche Augenblicke ausmalen. Das sich bei uns einstellende Wunschgefühl nennt Bloch Hoffnung, eine Hoffnung, die bestrebt ist, die ausgemalten Momente unserer Phantasien und Träume Wirklichkeit werden zu lassen, so daß Heimat entsteht. Dieses Entwerfen von Zukunft nimmt zunächst in alltäglichen Tagträumen Gestalt an, um dann Stoff für Hoffnung im jüdischen und christlichen Denken, im Marxismus, in der Musik, in der Literatur, in der Philosophie und in Sozialutopien vorzuführen.“¹²⁷

Was Bloch als Heimat bezeichnet, erinnert an den theologischen Begriff des Gottesreiches, das im Neuen Testament und der Geschichte der christlichen Kirchen ebenso als bereits angebrochen, aber noch nicht vollendet verstanden wird, und als Ziel der Gläubigen verstanden wurde.¹²⁸

Die Hoffnung tritt nach Bloch in Form eines Wunschgefühls in Erscheinung, ausgelöst durch Phantasien und Tagträume. Die Hoffnung lediglich als Wunsch zu verstehen, käme für Bloch aber zu kurz:

„Das Wünschen alleine bewegt aber noch nichts: ‚Vom bloßen Wünschen ist noch keiner satt geworden. Es hilft nicht, ja schwächt, wenn kein scharfes Wollen hinzukommt. Und mit dem ein scharfer, umsichtiger Blick, der dem Wollen zeigt, was getan werden kann. All das aber tritt nicht zuletzt dadurch ins Freie, daß der einzelne, der bloß jeweilige sein sogenannt Je-Meiniges nicht so wichtig nimmt.‘^{129,130}

Hier wird deutlich, wie sehr der Hoffnungsbegriff Blochs mit dem Gemeinwohl und neo-marxistischem Gedankengut verwoben ist. Hoffnung realisiert sich für Bloch in der Gemeinschaft: „Trotz aller Enttäuschungen, die er selbst erfahren hat, setzt Bloch seine Hoffnung – eine Hoffnung, die eine menschlichere Gesellschaft einlätet – auf den Sozialismus.“¹³¹

Der Vorteil vom Sozialismus als Gegenstand der Hoffnung ist, dass er ohne metaphysische und jenseitsbezogene Vorstellungen auskommt, der Nachteil, dass sich sozialistische Vorstellungen selten als langfristige realisierbare Utopien verwirklichen haben lassen, bzw. auch wenn sich Aspekte von sozialistischen Idealen, z.B. in Form eines Wohlfahrtsstaates realisieren haben lassen, bleibt dennoch die Frage, inwiefern dies Menschen existentielle Hoffnung geben kann, die bereits in dieser Realität eines sozialistisch ausgerichteten Staates leben, v.a. Hoffnung im Blick auf existentielle Krisen, diverse Weltuntergangsszenarien oder im Angesicht des Todes.

¹²⁷ Zubke 1996, S. 61.

¹²⁸ RGG 4, Bd. 2, S. 202–218.

¹²⁹ Bloch, Prinzip Hoffnung, S. 1602, zit. n. Zubke 1996, S. 62.

¹³⁰ Zubke 1996, S. 62.

¹³¹ Zubke 1996, S. 62.

Der diesseitige Hoffnungsrealismus Blochs kommt also auch mit dem Preis, dass der Gegenstand der Hoffnung nur begrenzt Hoffnung in Einzelnen hervorrufen kann, nämlich für Menschen, die unter sozialer Ungerechtigkeit leiden und durch eine sozialistische Neuordnung der Gesellschaft profitieren, bessere Chancen und finanzielle Vorteile bekommen. Dies ist bedeutend und wichtig, aber kann nicht die Gesamtheit existentieller Bedürfnisse abdecken.

Nach Zubke liegt ein „unüberwindliche[r] Graben zwischen Bloch und Theologen: ‚Er meint, der Mensch werde im christlichen Glauben durch Gottes Vorsehung und durch Christi Sühnetod von der aktiven Hoffnung und Sorge um die Zukunft entlastet. Darum könne nur durch konsequenten Atheismus der Mensch mit dem Glück und der Gefahr seiner eigenen Geschichte belastet werden.‘¹³² Das erstrebte ‚Reich der Freiheit‘ muß demzufolge ein ‚Reich ohne Gott‘ sein.“¹³³

So sehr Bloch auch bemüht ist, eine Hoffnungskonzeption unabhängig religiöser oder metaphysischer Vorstellungen zu konzipieren, muss doch eingestanden werden, dass die Bloch'sche Hoffnungserwartung nicht leisten kann, Menschen unabhängig von Stand und Lebenssituation, besonders im Angesicht des Todes, Perspektive und Hoffnung zu geben, wie dies vielfach im religiösen Glauben erfahren wird. Ob es sich bei solchen religiösen und metaphysischen Vorstellungen um ledigliche Wunschvorstellungen, oder ‚Mythen mit Wahrheit‘¹³⁴ und Substanz handelt, ist eine Fragestellung für sich.

Nachdem Zubke eine Gegenüberstellung zwischen Bloch und einem christlichen Hoffnungsdenker, wie Gabriel Marcel vorgenommen hat, schließt Zubke das Kapitel zu Bloch mit einer Gegenüberstellung zwischen Bloch und Martin Buber, den mit Bloch eine Verankerung in Schriften des Judentums verbindet.¹³⁵

Bloch und Buber eint, dass sie die vorgefundene Wirklichkeit in eine menschlichere verwandeln wollen: „Fragt der eine [Bloch] – wie wir sahen – nach dem Unabgeholtenen in der Geschichte, aus dem er Stoff für Hoffnung zutage fördert, damit das Zukünftige entwerfend, ist der andere an einer Erneuerung des Dialogs interessiert: dem ‚fortschreitenden Niedergang des

¹³² Moltmann, *Theologie der Hoffnung*, S. 331, zit. n. Zubke 1996, S. 62.

¹³³ Zubke 1996, S. 62.

¹³⁴ Vgl. Hübner 1985.

¹³⁵ Vgl. Zubke 1996, S. 62–63.

Dialogs‘ sei entgegenzuwirken.¹³⁶ [...] Beide Denker sehen im Sozialismus Möglichkeiten zur Verwirklichung einer menschlicheren Welt, heben sich in ihrer Auffassung über das, was Sozialismus sei, jedoch grundlegend voneinander ab: Bloch knüpft unorthodox bei Marx an, führt dessen Sozialismus weiter.¹³⁷ Nicht so Buber: er setzt sich deutlich von Marx ab. Es komme, wie er meint, darauf an, daß die Kollektivität, in deren Hände die Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel übergeht, ihrer Struktur und ihren Anstalten nach wirkliches Gemeinschaftsleben der mannigfaltigen Gruppen ermögliche und fördere.‘ Die Urhoffnung der Geschichte sei gerichtet auf ‚eine echte, somit durchaus gemeinschaftshaltige Gemeinschaft des Menschengeschlechts‘.¹³⁸ Mitte dieser Gemeinschaft sei das Göttliche.¹³⁹

Eine weitere bemerkenswerte Parallele zwischen Bloch und Buber findet sich in Bezug auf Jesus, obgleich sich keiner der beiden als Christen versteht: „Gilt Jesus für Buber als der große Bruder, ist er für Bloch derjenige, der von den ‚Erniedrigten und Beleidigten‘¹⁴⁰ als einer der ihnen verstanden werde, dem zu vertrauen sei: ‚Die Armen hatte das nicht gestört, daß ein selber so Armer zu ihnen sprach. Er war auch dadurch einer der ihnen, nicht ein Herr, dem sie mißtraut hätten‘¹⁴¹.“¹⁴²

Zubke schließt mit dem Fazit, dass Bloch und Buber Probleme angeschnitten haben, „die für die Pädagogik ihre Gültigkeit behalten werden: Verantwortung gegenüber der Schöpfung durch Realisierung von Hoffnung der Menschheit und Erneuerung des Dialogs.“¹⁴³ Er bedauert aber auch, dass es keine Hinweise darauf gäbe, dass die beiden miteinander Kontakt gehabt hätten, worin Zubke eine gute Ergänzung gesehen hätte: „Ist man nicht dem Klischee verfallen, Bloch sei ausschließlich Marxist gewesen, ließe sich die These vertreten, Bloch und Buber hätten einander ergänzen können. Um so mehr ist zu bedauern, daß es nicht zu einem Dialog zwischen ihnen kam. Eine Erweiterung würde die Hoffnungsphilosophie Blochs nämlich durch Einbeziehung des dialogischen Prinzips erfahren, würde sie doch so der von Hans Mayer beklagten

¹³⁶ Vgl. Martin Buber. Hinweise. Gesammelte Essays. Zürich 1953, S. 320, zit. n. Zubke 1996, S. 64.

¹³⁷ Vgl. Karl Marx und die Menschlichkeit; Stoff der Hoffnung. In: Bloch, Prinzip Hoffnung, S. 1620–1622; Marx und Abtun der Entfremdung. In: Bloch, Atheismus im Christentum, S. 348–350.

¹³⁸ Buber, Nachlese, S. 74, zit. n. Zubke 1996, S. 64.

¹³⁹ Zubke 1996, S. 64.

¹⁴⁰ Vgl. u.a. Gespräch über die Kategorie Novum mit Bloch, Marsch und Moltmann, in: Jürgen Moltmann: Im Gespräch mit Ernst Bloch, S. 56. Die ‚Erniedrigten und Beleidigten‘ hat Bloch vom Titel des gleichnamigen Romans von Dostojewski übernommen, zit. n. Zubke 1996, S. 65.

¹⁴¹ Bloch, GA, Bd. 14, S. 212; vgl. auch GA, Bd. 4, S. 1488, zit. n. Zubke 1996, S. 65.

¹⁴² Zubke 1996, S. 65.

¹⁴³ Zubke 1996, S. 65.

Mißachtung des Individuums¹⁴⁴ entgegen. Daß aber auch ein dialogisches Prinzip auf Hoffnung verwiesen ist, läßt Buber selbst an etlichen Stellen seines Werkes¹⁴⁵ deutlich werden.“¹⁴⁶

4.2.4 Erich Fromm

Anschließend an Ernst Bloch befasst sich Zubke in seiner pädagogischen Auseinandersetzung mit Hoffnungsphilosophen, mit dem deutschen Psychoanalytiker und Philosophen Erich Fromm.

„Grundlegendes Element, das in alle menschlichen und gesellschaftlichen Bereiche hineinreicht“¹⁴⁷ ist für Erich Fromm die Liebe. Für Fromms Menschenbild ist die Hoffnung aber noch grundlegender als die Liebe. In seinem Buch „Revolution der Hoffnung“¹⁴⁸, nennt er unterschiedliche Definitionen mit denen der Mensch beschrieben wurde: „als homo faber, als Werkzeugmacher, als homo sapiens, als Wissender und Denker, [...] als homo ludens, als das spielende Wesen, [...] als homo negans, als Wesen, das ‚nein‘ sagen kann.“¹⁴⁹ Diesen Deutungen des Menschen fügt er „die des homo esperans, des hoffenden Menschen“ hinzu, die „Fromm für eine unabdingbare Voraussetzung“ hält, „ist doch das Hoffen eine wesentliche Bedingung des Menschseins.“¹⁵⁰ Wie sehr das Hoffen das Menschsein in seinem Verständnis ausmacht, wird an folgenden Aussagen deutlich: „Wenn der Mensch alle Hoffnung aufgegeben hat, ist er durch die Tore der Hölle geschritten, ob er es weiß oder nicht, und hat sein eigenes Mensch-Sein hinter sich gelassen.“¹⁵¹ Positiv formuliert ist für Fromm „Leben Prozeß und Progress, nicht bloß Gewordenes und Bekanntes, sondern vor allem Noch-nicht-Erwiesenes, Noch-nicht-Erforschtes, Noch-nicht-Versuchtes.“¹⁵² Zubke hält im Hinblick auf Fromm weiter fest: „Wird das ‚Hoffnungspotential‘ des Menschen ‚nicht gefördert, wird es gefährdet‘ und der Mensch ‚degeneriert‘.“¹⁵³ Verstehbar wird Fromms These aus seinem Hoffnungsbegriff und der aus dem Hoffnungsdenken begründeten anthropologischen Voraussetzung des Hoffens.“¹⁵⁴

¹⁴⁴ Hans Mayer, Außenseiter. Frankfurt/Main 1975, S. 10–11, zit. n. Zubke 1996, S. 65.

¹⁴⁵ Vgl. Martin Buber, Reden über Erziehung. 7. Aufl. Heidelberg 1986, S. 70f. 83 (erhoffen), 86; Ders., Hinweise, S. 22, 74; vgl. auch Rolf Rendtorff, Bubers Bibelübersetzung. In: Werner Licharz (Hrsg.), Dialog mit Martin Buber. Frankfurt/Main 1982, S. 305., zit. n. Zubke 1996, S. 66.

¹⁴⁶ Zubke 1996, S. 65–66.

¹⁴⁷ Zubke 1996, S. 68.

¹⁴⁸ Fromm (1968/2019)

¹⁴⁹ Erich Fromm, Die Revolution der Hoffnung, S. 303, zit. n. Zubke 1996, S. 68.

¹⁵⁰ Fromm, Die Revolution, S. 303, zit. n. Zubke 1996, S. 68.

¹⁵¹ Fromm, Die Revolution, S. 303, zit. n. Zubke 1996, S. 68.

¹⁵² Fromm, Die Revolution, S. 303, zit. n. Zubke 1996, S. 68.

¹⁵³ Hans Jürgen Schultz, Erich Fromm. „Der Mensch ist doch nicht das, was er werden kann.“ In: Ders., Partisanan der Humanität. Stuttgart 1984, S. 64–65, zit. n. Zubke 1996, S. 68.

¹⁵⁴ Zubke 1996, S. 68.

Ebenso wie bei Bloch spielt auch für Fromm die Verbindung zwischen Hoffnung und Gesellschaft eine wichtige Rolle: „Hoffnung ist ein entscheidendes Element eines jeden Versuchs, eine gesellschaftliche Veränderung in Richtung auf eine größere Lebendigkeit, größere Bewußtheit und mehr Vernunft herbeizuführen.“¹⁵⁵

Im Zusammenhang mit Fromms Beschreibung der Hoffnung, grenzt er den Hoffnungsbegriff auch von Haltungen ab, „die er als Nicht-Hoffnung kennzeichnet:

1. Hoffnung, die ihr Motiv aus der Befriedigung eigener ‚Begierden und Wünsche‘ bezieht [...].
2. Hoffnung kann in einer Vielfalt von Erwartungen auftreten. ‚Aber es handelt sich um Nicht-Hoffnung, wenn man damit ein Untätigsein meint, [...].
3. Dieser Art ‚der untätigen Hoffnung‘ eng verwandt ist eine Hoffnung in ‚einer allgemeinen Form‘, ‚die man als ein Hoffen auf (kommende Zeit definieren könnte.‘ [...] Man wartet nicht, daß im Jetzt etwas geschieht, man hofft auf den nächsten Augenblick, auf den nächsten Tag, auf das nächste Jahr oder auf eine andere Welt [...].¹⁵⁶
4. Eine nur ‚schwache Hoffnung‘ verändere nichts, sie ‚entscheidet sich für das Bequeme oder für die Gewalt‘.
5. Auch Gefühle des Menschen können der Hoffnung hinderlich sein. So gestehen die meisten Menschen sich selbst nicht ein, daß sie Gefühle von Angst, Langeweile, Einsamkeit und Hoffnungslosigkeit haben‘. Es gehe bei der Untersuchung von Hoffnung und Hoffnungslosigkeit ‚nicht primär darum, was die Menschen über Gefühle denken, sondern darum, was sie wirklich fühlen‘ [...].¹⁵⁷

Beim Durchspielen der Möglichkeiten, was Hoffnung nicht ist, kristallisiert sich nicht Furcht, sondern Hoffnungslosigkeit als Gegenbegriff von Hoffnung heraus.“¹⁵⁸ Anschließend gelangt Fromm zu einem positiven Hoffnungsbegriff: „Hoffnung für die er wirbt, hat sich als stark zu erweisen. Von ihr wird Tätig-Sein, ein Sich-Einbringen verlangt.¹⁵⁹ [...] ‚Hoffnung ist paradox. Sie ist weder ein untätiges Warten noch ein unrealistisches Herbeizwingenwollen von Umständen, die nicht eintreffen können. Sie gleicht einem kauernenden Tiger, der erst losspringt, wenn

¹⁵⁵ Vgl. Zubke 1996, S. 68.

¹⁵⁶ Fromm, Die Revolution der Hoffnung, S. 265–266, zit. n. Zubke 1996, S. 69.

¹⁵⁷ Vgl. hierzu Erich Fromm, Psychoanalyse. Geschichte und Selbstverständnis in der Psychoanalyse. (= GA, Bd. VIII). Stuttgart 1981 sowie Ders., Von der Kunst des Zuhörens. Therapeutische Aspekte der Psychoanalyse. (= Nachl., Bd. 5). Weinheim/Basel 1991, dort insbes. Kapitel II. – siehe auch Burckhard Bierhoff, Erich Fromm, Analytische Sozialpsychologie und visionäre Gesellschaftskritik. Berlin 1993, zit. n. Zubke 1996, S. 69.

¹⁵⁸ Zubke 1996, S. 69.

¹⁵⁹ Vgl. Fromm, Die Revolution der Hoffnung, S. 269, zit. n. Zubke 1996, S. 70.

der Augenblick zum Springen gekommen ist¹⁶⁰. Sie sei ‚eine psychische Begleiterscheinung von Leben und Wachstum.‘ Demnach ‚ist das Leben tatsächlich oder potentiell zu Ende‘, wenn ‚die Hoffnung aufhört‘¹⁶¹.¹⁶² Motiv der Hoffnung liegt für Fromm im „Glaube[n] an das Leben, an sich selbst, an andere. [Hoffnung] muß sich auf den harten Felsen der Realität gründen, das heißt, auf die Fähigkeit, Schlechtes dort zu sehen, wo es ist. Betrug, Destruktion und Selbstsucht nicht nur dann zu erkennen, wenn es ganz offensichtlich ist, sondern auch dann, wenn diese verkleidet und rationalisiert sind.“¹⁶³

Friedhelm Zubke nimmt in diesem Zusammenhang erneut eine Gegenüberstellung zwischen dem Hoffnungs-begriff von Erich Fromm und Ernst Bloch vor und stellt fest: „Der Hoffnungs-begriff Blochs und Fromms stimmt darin überein, daß er vom unfertigen Gattungswesen Mensch ausgeht. Die Begründung des Hoffnungsdenkens weicht allerdings voneinander ab. Obwohl Bloch die gesamte Kulturgeschichte einbezieht, bleibt sein Frageansatz ein philosophischer: ‚Denken heißt Überschreiten‘, nichts ist ‚menschlicher als zu überschreiten, was ist‘, lautet Blochs Motto. Läßt Bloch sich bei seinem Denken von der Philosophie leiten, findet Fromm seinen Bezug in der Psychoanalyse – in Weiterführung des Freud’schen Ansatzes. Bei der Untersuchung von Hoffnung und Hoffnungsdenken geht es, wie Fromm schreibt, ‚nicht primär darum, was die Menschen über Gefühle denken, sondern darum, was sie wirklich fühlen.‘“¹⁶⁴

Bloch selbst bezieht sich in den Schriften seiner Gesamtausgabe nicht auf Erich Fromm. Fromm verweist hingegen wiederholt auf Bloch.¹⁶⁵ Allerdings liegt ein undatiertes handschriftlich verfaßter Brief Blochs vor, geschrieben von Karola Bloch, die zuvor in einem anderen Brief vom 22.11.74 geschrieben hatte, dass sie fortan Korrespondenz für ihren Mann führen würde: „Im undatierten Brief spricht Bloch das gemeinsame Interesse (von ihm und Fromm) an Psychoanalyse und Marxismus an und drückt den Wunsch auf ein Wiedersehen aus [...]“¹⁶⁶

Nachdem Zubke sich mit der Verbindung zwischen Fromm und Bloch befasst hat, fragt er nach der pädagogischen Relevanz des Hoffnungs-begriffs der beiden und stellt fest: „Beide deuten

¹⁶⁰ Fromm, Die Revolution der Hoffnung, S. 267, zit. n. Zubke 1996, S. 70.

¹⁶¹ Fromm, Die Revolution der Hoffnung, S. 270, zit. n. Zubke 1996, S. 70.

¹⁶² Zubke 1996, S. 70.

¹⁶³ Zubke 1996, S. 70.

¹⁶⁴ Zubke 1996, S. 71.

¹⁶⁵ U.a. im Nachl., Bd. 8, S. 196 (Lob des Buches von Bloch „Atheismus im Christentum“) und GA, Bd. II, S. 368 (Bloch habe „die Frage atheistischer Religion“ tiefer und kühner als andere behandelt), zit. n. Zubke 1996, S. 71.

¹⁶⁶ Zubke 1996, S. 71.

den Bezug zur Pädagogik an. Bloch kommt über seine dezidierte Kritik am überkommenen Bildungswesen nicht hinaus, während Fromm Konsequenzen aus seiner Anthropologie zieht: Er unterscheidet zwischen zwei Arten von Glauben, dem ‚an die Vision als ein vernunftgemäßes Ziel‘ und dem, an ‚die Möglichkeiten anderer, unserer selbst und der Menschheit.‘ ‚Die elementarste Form dieses Glaubens‘ sei ‚der Glaube der Mutter an ihr neugeborenes Kind: der Glaube, daß es leben, wachsen, gehen und sprechen wird.‘ Anders verhalte es sich mit den Entwicklungsmöglichkeiten, die ausbleiben können: ‚die Möglichkeiten des Kindes zu lieben, glücklich zu sein, seine Vernunft zu gebrauchen, und spezifische Möglichkeiten, wie etwa künstlerische Begabungen.‘ Eine der wichtigsten Entwicklungsbedingungen sei es, ‚daß die im Leben des Kindes entscheidenden Menschen an diese Möglichkeit glauben. Das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein eines solchen Glaubens‘ bestimme ‚den Unterschied zwischen Erziehung und Manipulation. Erziehung ist identisch mit der Hilfe, die man dem Kind gibt, damit es seine Möglichkeiten verwirklichen kann. Das Gegenteil von Erziehung ist Manipulation. Ihr fehlt der Glaube an das Reifen der kindlichen Möglichkeiten‘¹⁶⁷. Wird die Position Blochs und Fromms geteilt, Hoffnung als eine wesentliche Bedingung des Mensch-Seins anzusehen, dann stellt sich der Pädagogik immer aufs Neue die schwierige Aufgabe, den Menschen zum Hoffen zu befähigen.“¹⁶⁸

¹⁶⁷ Erich Fromm, Psychoanalyse und Ethik. In: Ders., Analytische Charakterologie. (= GA, Bd II). Stuttgart 1980, S. 130–131, zit. n. Zubke 1996, S. 74.

¹⁶⁸ Zubke 1996, S. 73–74.

4.3 Theologie der Hoffnung

Im dritten Kapitel setzt sich Zubke mit dem Hoffnungsverständnis in der Theologie auseinander. Einleitend erkennt Zubke die Verwandtschaft zwischen Philosophie und Theologie folgendermaßen an: „Theologen griffen philosophische Fragen auf und Philosophen stellten sich theologischen Problemen.“¹⁶⁹ Auch die Pädagogik steht mit diesen Disziplinen in Verbindung: „Die wissenschaftliche Pädagogik hat sich aus Philosophie und Theologie abgespalten und entwickelt: Philosophen und Theologen wurden von ihrem Dienstherrn noch bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts verpflichtet, Vorlesungen zur Pädagogik zu halten.“¹⁷⁰ In diesem Sinne scheint im Zusammenhang mit einer Pädagogik der Hoffnung auch der Rückbezug auf theologische Aspekte von Bedeutung.

Zu Beginn greift Zubke das Hoffnungsverständnis eines evangelischen Theologen und Widerstandskämpfers im Dritten Reich auf, Dietrich Bonhoeffer. Bonhoeffer misst „den Begriff Hoffnung an Pessimismus und Optimismus“.¹⁷¹

Aus der Haft, in der ihm die Vollstreckung des Todesurteils durch die SS erwartete, schrieb Bonhoeffer:

„Optimismus ist in seinem Wesen keine Ansicht über die gegenwärtige Situation, sondern ist eine Lebenskraft, eine Kraft der Hoffnung, wo andere resignieren, eine Kraft, den Kopf hochzuhalten, wenn alles fehlzuschlagen scheint, eine Kraft, Rückschläge zu ertragen, eine Kraft, die die Zukunft niemals dem Gegner läßt, sondern sie für sich in Anspruch nimmt. Es gibt gewiß auch einen dummen, feigen Optimismus, der verpönt werden muß. Aber den Optimismus als Willen zur Zukunft soll niemand verächtlich machen, auch wenn er hundertmal irrt; er ist die Gesundheit des Lebens, die der Kranke nicht anstecken soll. Es gibt Menschen, die es für unernst, Christen, die es für unförmig halten, auf eine bessere irdische Zukunft zu hoffen und sich auf sie vorzubereiten. Sie glauben an das Chaos, die Unordnung, die Katastrophe als den Sinn des gegenwärtigen Geschehens und entziehen sich in Resignation oder frommer Weltflucht der Verantwortung für das Weiterleben, für den neuen Aufbau, für die kommenden Geschlechter. Mag sein, daß der jüngste Tag morgen anbricht, dann wollen wir gern die Arbeit für eine bessere Zukunft aus der Hand legen, vorher aber nicht.“¹⁷²

Beachtenswert ist in Bonhoeffers Hoffnungsverständnis, dass er als evangelischer Theologie den Gegenstand der Hoffnung, die sich im Optimismus und im Tätig werden für künftige Generationen, nicht einfach in eine bessere Zukunft im Jenseits verlagert, sondern dass er die Welt im hier und jetzt und auch die erforderliche Verantwortung dafür, ganz im Blick hat. Optimismus ist für ihn ‚Kraft der Hoffnung‘ und ‚Wille zur Zukunft‘. Dieser Optimismus ist nicht

¹⁶⁹ Zubke 1996, S. 75.

¹⁷⁰ Zubke 1996, S. 75.

¹⁷¹ Zubke 1996, S. 75.

¹⁷² Dietrich Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft. Hrsg. Von Eberhard Bethge. 11. Aufl. München 1962, S. 29f., zit. n. Zubke 1996, S. 76.

unfehlbar, sondern kann ‚hundertmal irr[en]‘. Aber nichts destotrotz gilt es daran festzuhalten und dem Gegenteil dessen, der Resignation zu widerstehen.¹⁷³

Von Zubke nicht erwähnt, aber im Zusammenhang mit Bonhoeffer und Hoffnung durchaus beachtenswert ist Bonhoeffers Unterscheidung des „Letzten“ und „Vorletzten“, erschienen in einem Band unter dem Titel „Ethik“, der von Bonhoeffers Schwager und Freund Eberhard Bethge herausgegeben wurde, aber auch im bereits zitierten Band „Widerstand und Ergebung“ mit Briefen aus der Haft Erwähnung findet. Während in dieser Arbeit nicht auf die Gesamtkonzeption des Letzten und Vorletzten in Bonhoeffers Verständnis – die christologisch zu verstehen ist – eingegangen werden kann, soll hier dennoch ein Beispiel genannt werden, im Hinblick auf den Umgang mit der Schöpfung. Dabei wird deutlich, wie Bonhoeffer das Aktivsein in der Gegenwart und die Hoffnung, die in metaphysischen Annahmen begründet ist, keineswegs als Widerspruch, sondern als voneinander abhängig versteht:

"[...] nur wenn man das Leben und die Erde so liebt, daß mit ihr alles verloren und zu Ende zu sein scheint, darf man an die Auferstehung der Toten und eine neue Welt glauben; [...] Man kann und darf das letzte Wort nicht vor dem vorletzten sprechen. Wir leben im Vorletzten und glauben an das Letzte."¹⁷⁴

Welche Relevanz kann dieses Denken nun für unsere Zeit und in Bezug auf die Hoffnung haben? Sowohl bei Bloch als auch bei Bonhoeffer ist Hoffnung ein Wagnis und Hoffnung kann irren. Aber während der Gegenstand der Hoffnung, wie bei Bloch, in einer besseren, gerechteren Gesellschaft mit gleichen Chancen für alle liegt, die sich zumindest theoretisch schon voll und ganz im Diesseits verwirklichen lässt, verlangt das Hoffnungsdenken Bonhoeffers ein Letztes, das über das diesseitig verstandene Vorletzte hinaus geht. Gemeinsam ist den beiden Entwürfen aber, dass unabhängig davon, ob das jeweils Erwartete so eintrifft oder nicht, die Hoffnung bzw. der Optimismus im Hinblick auf eine bessere Zukunft, das Aktivwerden in der Gegenwart, im hier und jetzt zur Folge haben kann und soll. Im Glauben und Fürwahrhalten von bestimmten Wirklichkeiten unterscheiden sich die Konzepte, aber in ihren Auswirkungen für die Gegenwart, finden sie eine gemeinsame Basis. In einer pluralistischen Gesellschaft scheint es insofern sinnvoll, das eine nicht gegen das andere auszuspielen und auch Hoffnungskonzeptionen, die in metaphysischen Vorstellungen verankert sind, nicht einfach pauschal zu verwerfen. Vielmehr gilt es an die Lebenswelt Einzelner anzuknüpfen, Gegenstände der Hoffnung, die

¹⁷³ Vgl. Dietrich Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft. Hrsg. Von Eberhard Bethge. 11. Aufl. München 1962, S. 29f., zit. n. Zubke 1996, S. 76.

¹⁷⁴ Bonhoeffer 1998, S. 226.

mit den jeweiligen Persönlichkeiten und Prägungen kompatibel sind zu entdecken oder zu wecken, sodass ein Aktivwerden in der Gegenwart mit dem Ziel und im Horizont einer möglichen besseren Zukunft, gefördert werden kann. Was eine ‚gute Zukunft‘ ist, ist natürlich eine Frage für sich, v.a. weil das Verständnis dessen, was ‚gut‘ ist subjektiv unterschiedlich verstanden werden kann.

Hinsichtlich Bonhoeffers Rede von Optimismus und Pessimismus stellt Zubke fest, dass Bonhoeffer Pessimismus als jene Haltung charakterisiert, „die kein Wagnis eingehen will, die gefeit sein will vor Enttäuschung, um vor Mitmenschen nicht als Blamierter dastehen zu müssen. Wer Sicherheit oder Gewißheit dort erwartet, wo das Wagnis-eingehen gefordert ist, lehnt Verantwortung für sich ebenso ab wie für andere. Er bleibt dem Überkommenen verhaftet, ohne Bereitschaft zur Mitgestaltung von Zukünftigem.“¹⁷⁵ Der Haltung des Pessimismus stellt Bonhoeffer die Haltung des Optimismus gegenüber, in der er nach Zubke eine Antriebsquelle sieht und „eine Kraft der Hoffnung [die dort motiviere], wo andere resignieren. [Sie sei] eine Kraft, den Kopf hochzuhalten, wenn alles fehlzuschlagen scheint, eine Kraft, Rückschläge zu ertragen, eine Kraft, die die Zukunft niemals dem Gegner überläßt, sondern sie für sich in Anspruch nimmt“.¹⁷⁶ In Bezug auf Bloch kann die Rede vom „Kopf hochhalten“ mit Blochs „aufrechtem Gang“¹⁷⁷ verglichen werden.

Beim Optimismus unterscheidet Bonhoeffer zwischen zwei Arten, nämlich zwischen einem feigen und einem „reflektierten, der sich als Wille zur Zukunft bewährt. [...] Bonhoeffer spricht sich entschieden gegen ‚Resignation und fromme Weltflucht‘ aus. Als mutiger, engagierter Mann setzt er noch in der Haft auf ‚Verantwortung für das Weiterleben, für den neuen Aufbau, für die kommenden Geschlechter. Ingo Baldermann erklärt – im Sinne Bonhoeffers –, christliche Hoffnung sei ‚eine Hoffnung, die diese Erde verwandelt.‘ Wie Bonhoeffer bekräftigt Baldermann Hoffnung in der Dimension von Diesseitigkeit: ‚Das ist etwas anderes als die Erwartung, ‚in den Himmel zu kommen‘.“¹⁷⁸

Wie zuvor thematisiert, hätte die Vorstellung „in den Himmel zu kommen“ bei Bonhoeffer durchaus seinen Platz in der Rede „vom Letzten“. Das gegenwärtige Leben aber habe es mit

¹⁷⁵ Zubke 1996, S. 76.

¹⁷⁶ Zubke 1996, S. 76.

¹⁷⁷ Ernst Bloch, Politische Messungen, Pestzeit, Vormärz (= GA, Bd. 11). Frankfurt/Main 1977, S. 13, zit. n. Zubke 1996, S. 76.

¹⁷⁸ Zubke 1996, S. 77.

dem Vorletzten zu tun, dem sich Einzelne nicht entziehen sollen unter dem Vorwand des Glaubens oder wie Bonhoeffer es formuliert: „Wir leben im Vorletzten und glauben an das Letzte.“¹⁷⁹

Das Hoffnungsdenken Bonhoeffers fasst Zubke schließlich folgendermaßen zusammen:

„Bonhoeffer tritt weder für schicksalsergebene Hinnahme menschlichen Lebens ein, noch für ein Anspruchsdenken. Hoffnung auf Leben wäre die falsch verstandene Art von Christlichkeit, die Verantwortung an eine Autorität abtritt, die andere für Mißstände verantwortlich macht. Anstelle der bequemerer Haltung des Sich-verweigerns ist von Bonhoeffer der sich einbringende und einmischende Mensch gefordert, der sich handelnd als Subjekt verwirklicht. Da Hoffnung Mut zum Wagnis bedeutet, betont Bonhoeffer die Bereitschaft, Enttäuschung zu ertragen: der Wille zur Mitgestaltung von Zukunft enthält stets das Risiko des Irrtums. Der Theologe Bonhoeffer weiß demnach. – wie der Philosoph Bloch –, daß Hoffnung nicht von der Möglichkeit des Scheiterns zu dispensieren ist.“¹⁸⁰

Zu den Unterschieden zwischen philosophischem und theologischem Hoffnungsdenken gilt für Zubke ganz allgemein: „Hoffnungsphilosophie gründet – trotz erheblicher Unterschiede in der theoretischen Ausführung – auf dem autonomen Subjekt. Theologische Hoffnung dagegen stützt sich auf die Urkunde der von ihr vertretenen Religion oder des von ihr bezeugten Bekenntnisses.“¹⁸¹

Im Hinblick auf theologische Hoffnung nimmt Zubke eine weitere Unterscheidung vor, nämlich zwischen einer christlichen Hoffnung, die „mit Eschatologie gleichgesetzt“¹⁸² ist, also der Lehre von den letzten Dingen und einer christlichen Hoffnung, die das „Reich Gottes“ zum Inhalt hat.¹⁸³

4.3.1 Theologische Hoffnung unter dem Horizont des Reiches Gottes

Im Hinblick auf die Hoffnungskategorie des Reiches Gottes bezieht sich Zubke auf Ingo Baldermann. Nach Baldermann ist das Reich Gottes der „Kern der Botschaft Jesu“.¹⁸⁴ In der religiösen Tradition wurden die biblischen Passagen zum Reich Gottes häufig „im Sinne einer Jenseitshoffnung verstanden“. Dies sei allerdings ein Missverständnis, zumal

„[...] das Wort [für] ‚Reich‘ in der griechischen, aramäischen und hebräischen Sprache ‚Herrschaft‘ bedeutet. Nicht ein klar abgegrenztes Territorium sei gemeint, sondern ein ‚Herrschaftsanspruch, der auf Durchsetzung bedacht ist und dadurch Konfliktzonen

¹⁷⁹ Bonhoeffer 1998, S. 226.

¹⁸⁰ Zubke 1996, S. 79.

¹⁸¹ Zubke 1996, S. 79.

¹⁸² Zubke 1996, S. 79.

¹⁸³ Vgl. Zubke 1996, S. 79.

¹⁸⁴ Baldermann, Reich Gottes, S. 13, zit. n. Zubke 1996, S. 79.

schaftt“.¹⁸⁵ Auch im Vaterunser sei mit der Bitte um Gottes Reich, wie im Himmel so auf Erden, „eine Hoffnung [gemeint], die diese Erde verwandelt.“¹⁸⁶

Hierbei beobachtet Zubke eine Nähe zu Ernst Bloch. Die Annahme einer Verwandlung der Erde durch das Kommen von Gottes Reich setzt nämlich einen Mangel voraus, der durch das Kommen des Reiches Gottes ausgeglichen werden soll. Auch für Bloch sind Welt und Mensch unfertig. Doch während die Hoffnung auf Verwandlung im Neuen Testament durch das erwartete Reich Gottes begründet wird, „fällt nach Bloch dem Menschen selbst die Aufgabe zu, die unfertige Schöpfung (Genesis) zu verwandeln“.¹⁸⁷ Jedoch kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass christliche Hoffnung selten in einem bloßen Warten auf Veränderung verharrte, sondern genauso ein aktives Element beinhaltet, wie ein Blick in die Geschichte zeigt, wie in der vorliegenden Arbeit am Beispiel von Johann Amos Comenius deutlich wird, dessen Hoffnungsdenken in Gegenwart und Jenseits gegründet war und der Menschen sowohl für die Gegenwart als auch für die Zukunft in der Ewigkeit bilden wollte. Zuweilen gab es aber auch gewaltsame Ausdrücke eines Aktivwerdens von christlicher Seite, wie z.B. anhand des Täuferreiches, unter Thomas Müntzer sichtbar wird.¹⁸⁸ Die neutestamentliche Hoffnung als rein jenseitsorientiertes Denken abzustempeln, würde der christlichen Überlieferung und der kirchengeschichtlichen Entwicklung also nicht gerecht werden, auch wenn die Hoffnung über den Tod hinaus, gegründet im Glauben an die Auferstehung Jesu und der Toten, eine wesentliche Rolle spielt.

Auch dem Religionspädagogen Ingo Baldermann ist bewusst, dass neutestamentliche Hoffnung, nicht einfach nur jenseitsorientiert angelegt ist und macht dies u.a. an der Bitte des Vaterunsers fest, „dein Reich komme, dein Wille geschehe, wie im Himmel so auf Erden.“ Diese Bitte impliziert, dass die gegenwärtige Welt noch nicht so ist, wie sie sein könnte und sollte und impliziert damit „die Vision einer Welt, die anders ist als die gegenwärtige“¹⁸⁹. Baldermann führt dann Beispiele dafür an, wie sich solche Visionen, vom neuen Testament inspiriert, auch für unsere Zeit abgeleitet haben, am Beispiel vom bereits erwähnten Dietrich Bonhoeffer, dessen Vision sich auf den „kommenden Tag [bezog], der das Wort Gottes so aussprechen lassen werde, daß sich die Welt darunter verändert und erneuert!“¹⁹⁰ Ein weiteres Beispiel ist Martin

¹⁸⁵ Baldermann, Reich Gottes, S. 13, zit. n. Zubke 1996, S. 80.

¹⁸⁶ Baldermann, Reich Gottes, S. 13, zit. n. Zubke 1996, S. 80.

¹⁸⁷ Zubke 1996, S. 80–81.

¹⁸⁸ Vgl. Goertz 2015.

¹⁸⁹ Baldermann, Reich Gottes, S. 16, zit. n. Zubke 1996, S. 81.

¹⁹⁰ Zubke 1996, S. 81.

Luther Kings Traum, der „die Söhne der früheren Sklaven und die Söhne der früheren Sklavenhalter sich zusammen an den Tisch der Brüderlichkeit setzen“¹⁹¹ lässt. Bei diesen Beispielen handelt es sich für Baldermann um Träume, „die die Wirklichkeit nicht fliehen, sondern verändern, so sehr, daß manchmal Szenen der politischen Wirklichkeit erscheinen wie Bilder eines Traumes.“¹⁹²

Ingo Baldermann nähert sich dem Thema der Hoffnung aber nicht nur theoretisch, sondern untersucht auch, „wie Kindern das theologische Anliegen vom Reich Gottes nahezubringen ist.“¹⁹³ Es stellt sich für ihn die Frage, „ob Kinder, die unter anderen Bedingungen leben, eine Sensibilität entwickeln können wie ihre Altersgenossen in Krisengebieten. Leben Kinder der ‚Wohlstandsgesellschaft‘ tatsächlich – wie es der Augenschein vermuten läßt – ‚in einer heilen Welt‘, isoliert von den Ereignissen in anderen Ländern? [...] Baldermann gibt zu bedenken, daß Kinder der Wohlstandsgesellschaft doch wahrnehmen, ‚was in der Welt geschieht: daß Kinder verhungern, Kriege nicht aufhören, Wälder sterben und Tiere gequält werden.‘ Kindern entgeht nicht, daß ‚die Erwachsenen selbst offenbar nicht imstande sind, daran etwas zu ändern. Die Kinder erleben von den Erwachsenen die Möglichkeiten der Verdrängung und üben sie auch selbst.“¹⁹⁴

In einer 3.Klasse schreibt Baldermann Aussagen Jesu aus der Bergpredigt auf die Tafel, die Baldermann als „Traum Jesu“ versteht, darunter „Weinende werden lachen, Hungernde werden satt, Sanftmütige werden die Erde besitzen, Traurige werden getröstet.“¹⁹⁵ Dabei wird anhand einer anschließend durch die Kindern angefertigten Kollage deutlich, dass die Kinder durchaus in der Lage sind Jesu Traum, darunter besonders die Aussage, dass Traurige getröstet werden, „aufzunehmen und in dieses Sprachmuster ihre eigenen Wünsche zu projizieren.“¹⁹⁶ Belegt wird diese Fähigkeit der Kinder für Baldermann u.a. dadurch, „daß es ihnen gelang, Gegenspieler zu den Sanftmütigen zu finden, [...] ‚die Rauhen‘ vervollständigten die Kinder mit ‚... werden vernichtet!“¹⁹⁷ Worauf ein Mädchen spontan äußert: „Das geht nicht, dann würden die Sanftmütigen ja selbst Raue“.¹⁹⁸ Für Baldermann beinhaltet dies die Erkenntnis, dass auch die Rauhen sanft werden sollten, was wiederum ein Einlassen auf das anthropologische Wagnis der

¹⁹¹ Zubke 1996, S. 81.

¹⁹² Baldermann, Reich Gottes, S. 16–17, zit. n. Zubke 1996, S. 81.

¹⁹³ Baldermann, Gottes Reich, S. 13, zit. n. Zubke 1996, S. 79.

¹⁹⁴ Baldermann, Reich Gottes, S. 20, zit. n. Zubke 1996, S. 83.

¹⁹⁵ Vgl. hierzu Lukas 6,21–22; Matth. 5,6; 5,5; 5,4, zit. n. Zubke 1996, S. 84.

¹⁹⁶ Zubke 1996, S. 84.

¹⁹⁷ Zubke 1996, S. 84.

¹⁹⁸ Zubke 1996, S. 84.

Seligpreisungen bedeute. Darin erkennt Baldermann ,die uralte biblische Hoffnung, daß die Rauen und Gewalttätigen nicht vernichtet, sondern überwunden und überzeugt werden und umkehren (Jes. 11).¹⁹⁹ Zubke interpretiert diese Schilderung als eine „Alphabetisierung in der Sprache der Hoffnung“²⁰⁰. „Der Wortschatz der Kinder sei in diesem Sinne „zu erweitern und ihre Grammatik anzureichen.“²⁰¹

Warum Träume der Kinder nach dem Verständnis Baldermanns ausgerechnet mit „dem Sprechen der Bibel über Hoffnung zu verknüpfen [sind, begründet dieser damit,] weil sonst die Vision der Kinder allzu schnell im Bereich von Märchen angesiedelt wird, so daß Träume dann als Schäume mißverstanden würden“.²⁰²

Ähnlich wie bei Ernst Bloch für den Träume im Hinblick auf die Hoffnung von großer Bedeutung sind, verhält es sich nach Zubke auch mit dem Hoffnungsverständnis in der Bibel:

„Die Hoffnung der Bibel hat eine lange Tradition. Seit dem Untergang des Nordreiches (722 v. Ch., 2. Kön 17) gehören Erlösung und Heimkehr der Gefangenen zu den wiederkehrenden Bildern der Hoffnung Israels. Der Traum geht aber nicht nur eine enge Bindung mit der Hoffnung ein, seine Beziehung ist auch eng zur Wirklichkeit. Das Verhältnis von Traum und Wirklichkeit kehrt sich um, wenn der Traum wahr wird. Darauf aber baut die Hoffnung: daß ihr Traum einmal wahr wird. Diese Dialektik zwischen Traum und Wirklichkeit findet sich nirgendwo so einfach ausgesprochen wie in Psalm 126: er kann helfen, die Hoffnung auf das Reich Gottes für die Kinder verständlich zu machen: ‚Wenn das Reich Gottes kommt, dann werden wir sein wie die Träumenden‘²⁰³“²⁰⁴

Zubke stellt im Hinblick auf Baldermann weiters fest: „Als christliche Urkunde, auf die sich das Christentum gründet, wäre das Neue Testament mit seiner Botschaft mißverstanden, wenn aus dem Sich-beziehen auf die Tradition eine passive Haltung abgeleitet würde [...].²⁰⁵ Vielmehr gelte vom neutestamentlichen Hoffnungsverständnis: „Das Reich Gottes kommt nicht von selbst für die, die da sitzen und warten, sowenig wie Fische selbst an Land kommen; ihr müßt die Netze auswerfen, so kommt das Reich Gottes! Glaubwürdig werde es für diejenigen, die selbst die Hand mit anlegen.“²⁰⁶

¹⁹⁹ Baldermann, Reich Gottes, S. 23, zit. n. Zubke 1996, S. 84–85.

²⁰⁰ Zubke 1996, S. 85.

²⁰¹ Zubke 1996, S. 85.

²⁰² Zubke 1996, S. 85.

²⁰³ Baldermann, Reich Gottes, S. 25, zit. n. Zubke 1996, S. 85–86.

²⁰⁴ Zubke 1996, S. 85–86.

²⁰⁵ Zubke 1996, S. 86.

²⁰⁶ Baldermann, Reich Gottes, S. 28, zit. n. Zubke 1996, S. 86.

4.3.2 Theologische Hoffnung unter dem Horizont von Eschatologie

Unter Eschatologie wird in der Theologie „die Lehre von den letzten Dingen“ verstanden. Häufig stand dies unter der Erwartung von Ereignissen, „die einmal am Ende der Zeit über die Welt, die Geschichte und die Menschen hereinbrechen werden. Dazu gehörte die Wiederkunft Christi [...], Weltgericht und Reichsvollendung, allgemeine Totenauferstehung und neue Schöpfung aller Dinge. Diese Endereignisse sollten von einem Jenseits der Geschichte ins Diesseits hereinbrechen und die Geschichte, in der sich hier alles regt und bewegt, beenden. Indem man aber diese Ereignisse auf den ‚jüngsten Tag‘ vertagte, verloren sie ihre weisende, aufrichtende und kritische Bedeutung für alle jene Tage, die man hier, diesseits des Endes, in der Geschichte zubrachte.“²⁰⁷ Eine solche Haltung, die lediglich das Eintreten von Veränderung in der Geschichte durch ein göttliches Eingreifen erwartet, birgt die Gefahr passiv zu werden. Von Anfang an hatte das Christentum aber nicht nur ein weltinterpretierendes, sondern auch weltgestaltendes Moment inne.

Wichtig wurde diesem Aspekt der Weltgestaltung auch dem Tübinger Theologen Jürgen Moltmann. Zubke beschreibt Moltmanns Theologie folgendermaßen: „Er versteht Eschatologie als ‚die Lehre von der christlichen Hoffnung, die sowohl das Erhoffte wie das von ihm bewegte Hoffen umfaßt. Das Christentum ist ganz und gar und nicht nur im Anhang Eschatologie, ist Hoffnung, Aussicht und Ausrichtung nach vorne, darum auch Aufbruch und Wandlung der Gegenwart.“²⁰⁸ Eine solche Lehre ist für Moltmann dabei nicht etwas, das aus Erfahrungen gewonnen werden kann, sondern eine Wirklichkeit im Sinne eines Logos, welches aber nicht auf die Zukunft bezogen werden könne, „‘es sei denn, daß die Zukunft die Fortsetzung oder regelmäßige Wiederkehr der Gegenwart ist. Sollte aber die Zukunft etwas überraschend Neues bringen, so läßt sich darüber nichts sagen und es kann darüber auch nichts Sinnvolles gesagt werden, denn nicht im Zufällig-Neuen, sondern nur im Bleibenden und regelmäßig Wiederkehrenden kann logosgemäße Wahrheit liegen.“²⁰⁹ Kirche, die am überlieferten Verständnis von Eschatologie festhält, verpaßt die mit Eschatologie vermittelte Hoffnungsdimension. So befürchtet Moltmann, daß „der christliche Glaube die ihn tragende Zukunftshoffnung aus seinem Leben ausschied und die Zukunft in ein Jenseits oder in die Ewigkeit transportierte.“^{210,211}

²⁰⁷ Zubke 1996, S. 87–88.

²⁰⁸ Moltmann, *Theologie der Hoffnung*, S. 11–12, zit. n. Zubke 1996, S. 88.

²⁰⁹ Moltmann, *Theologie der Hoffnung*, S. 12–13, zit. n. Zubke 1996, S. 88.

²¹⁰ Moltmann, *Theologie der Hoffnung*, S. 12–13., zit. n. Zubke 1996, S. 88.

²¹¹ Zubke 1996, S. 88.

Zubke kritisiert an Moltmann: „Da Hoffnung an Erwartung und Verheißung geknüpft wird und erst von dieser eingetretenen Zukunft sich Gegenwart verändern werde, ist zu befürchten, daß die von Moltmann vertretene Theologie der Hoffnung ohne greifbare Auswirkung auf gelebte und zu gestaltende reale Wirklichkeit bleiben wird.“²¹² Zubke gesteht Moltmanns Hoffnungs-
begriff aber durchaus zu, einen gesellschaftsverändernden Aspekt mit sich zu bringen, nichts-
destotrotz bleiben diesbezüglich Fragen offen.²¹³ Auf das vernachlässigte Problem Moltmanns
gehe Helmut Gollwitzer ein, u.a. mit seinem viel beachteten Buch „Krummes Holz – aufrechter
Gang“²¹⁴:

„Wie bei Moltmann hat christliche Hoffnung für Gollwitzer ihren Grund in der Eschatologie.
Trotz dieser Gemeinsamkeit haben beide Theologen ein unterschiedliches Verhältnis zur Zeit-
dimension der Hoffnung. Hoffnung führt Gollwitzer zurück auf Schöpfungsaussagen des Alten
Testamentes: ‚Die biblischen Schöpfungsaussagen stehen in einer Dimension, ohne deren Be-
achtung sie verhängnisvoll mißverstanden werden: sie blicken nach vorne, sie gehören in den
Zusammenhang der biblischen Eschatologie, der biblischen Hoffnung. Ihre wesentliche Di-
mension ist nicht die der Vergangenheit, sondern die der Zukunft, unter Einschluß der Gegen-
wart.‘²¹⁵“²¹⁶ Zubke fasst Gollwitzers Theologie weiter zusammen: „Fertig sei diese Schöpfung
noch nicht. Sie zu vollenden, zu vervollkommen ist dem Menschen, der sich biblischer Tradi-
tion stellt, aufgegeben. Obwohl die Argumente Gollwitzers denen Moltmanns ähneln, weiß
Gollwitzer ihre einzelnen Elemente miteinander zu verbinden, so daß keine unüberbrückbare
Kluft zwischen Zukunftshoffnung und mit Hoffnung erfüllter Gegenwart entsteht. Ebenso wie
die Schöpfung nicht abgeschlossen ist, sieht Gollwitzer die ‚Sinnggebung‘ als ‚nicht fertig‘ an.
Da die ‚eschatologische Dimension des christlichen Glaubens‘ Glauben zu Hoffnung macht,
wird Sinnverheißung ‚Befehl und Einladung zu Sinnhoffnung‘²¹⁷.²¹⁸

Nach Auffassung Zubkes löst Gollwitzer die Hürde, von der Zukunft zur Gegenwart zu gelan-
gen, besser als Moltmann: „Die Gemeinschaft mit Gott werde dem Menschen ‚jetzt schon zu-
geteilt‘. Durch die Verbindung mit Gott, wie sie jetzt schon durch die Verheißung und den sie
ernstnehmenden Glauben entsteht, sei ‚der einzelne unverlierbar mit dem Reiche Gottes ver-
bunden‘, er könne ‚nicht mehr verloren gehen‘.“²¹⁹ Diese Beobachtungen Zubkes mögen in

²¹² Zubke 1996, S. 89.

²¹³ Vgl. Zubke 1996, S. 91.

²¹⁴ Vgl. Zubke 1996, S. 92.

²¹⁵ Gollwitzer, Krummes Holz – aufrechter Gang, S. 220, zit. n. Zubke 1996, S. 93.

²¹⁶ Zubke 1996, S. 93.

²¹⁷ Gollwitzer, Krummes Holz – aufrechter Gang, S. 326, zit. n. Zubke 1996, S. 94.

²¹⁸ Zubke 1996, S. 94.

²¹⁹ Gollwitzer, Krummes Holz – aufrechter Gang, S. 329, zit. n. Zubke 1996, S. 95.

einer pluralistischen Gesellschaft für jene von Bedeutung sein, die den christlichen Glauben teilen, aber was ist mit den anderen? Eine breitere Zielgruppe adressiert Gollwitzer mit der Frage, was menschliches Glück ausmacht: „Es gehe um die Sinnfrage ‚nach einem Inhalt des Lebens, der sich nicht erschöpft, der alle Morgen neu ist, immer neuer Anlaß zu Freude und Quell des Glücks‘. Sie frage ‚auch nach einem neuen Menschen, der sich freuen und glücklich sein kann in ständiger Erneuerung, dem also Glück nicht zum Zustand, also zur Gewohnheit, also zur Langeweile wird‘²²⁰.“²²¹ Zubke merkt hierzu an, dass Pädagogik die Freude nicht thematisiere und stellt damit einher die Frage, ob die von ihr organisierten Erziehungs- und Bildungsprozesse freudlos seien.²²²

Zubke stellt fest, dass Bloch Theologen angeregt hat, sich mit der Hoffnungsthematik neu zu befassen. Das lag auch daran, „Daß ein Nicht-Theologe, ein Philosoph, den Begriff Hoffnung im Alten und Neuen Testament untersuchte. Einerseits fühlten sich Theologen durch Blochs Untersuchung auf theologischem Gebiet, ihrem eigentlichen Terrain, herausgefordert, andererseits reizte es sie, zu überprüfen, inwieweit sie Bloch folgen können und wo sie ihm widersprechen müssen.“²²³

Nach einer Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Theologen und ihrem Verhältnis zu Bloch, kommt Zubke zu folgendem Schluss: „Trotz strittiger Positionen sind die Gemeinsamkeiten zwischen Theologie und Bloch beachtlich. Moltmanns Eingeständnis mag für etliche andere Theologen stehen: ‚Mit den bisherigen Formen des Christentums, der Kirche und des Glaubens ist die Bibel nicht erschöpft, wahrlich nicht. Es liegt in ihr noch Unabgeholtenes, Verheißendes und Hoffnungsvolles, das auch im historischen Christentum praktisch noch nicht das Licht der Welt erblickt hat.‘²²⁴ Ihr hierfür die Augen geöffnet zu haben, verdankt die Theologie zweifellos Ernst Bloch.“²²⁵

4.4 Der Begriff der Utopie – Kategorien des Möglichen

Anschließend an die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Denkern der Hoffnung widmet sich Zubke dem Begriff der Utopie und geht dabei auf unterschiedliche Entwürfe und Kritiken

²²⁰ Gollwitzer, Krummes Holz – aufrechter Gang, S. 232, zit. n. Zubke 1996, S. 95–96.

²²¹ Zubke 1996, S. 95–96.

²²² Vgl. Zubke 1996, S. 95.

²²³ Zubke 1996, S. 97.

²²⁴ Jürgen Moltmann, Im Gespräch mit Ernst Bloch, S.71, zit. n. Zubke 1996, S. 104.

²²⁵ Zubke 1996, S. 104.

von Utopien ein.²²⁶ Ganz allgemein bringt Zubke Utopien mit Kategorien des Möglichen in Verbindung und versteht unter Utopien „ungenutzte, nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten“²²⁷, die inhaltlich von Hoffnung genährt sind.²²⁸ Abwertende Haltungen gegenüber dem Begriff der Utopie erklärt Zubke dadurch, dass „gescheiterte politische Systeme ihre Ideen, mitunter auch ihre Visionen, von einer humanen, bisher nicht erreichten Gesellschaft mit Utopie in Verbindung brachten“²²⁹. Das ist für Zubke aber kein Grund Utopien als Ganzes zu verwerfen. Vielmehr ginge es darum, die Ursachen gescheiterter Utopien zu analysieren.²³⁰ In Bezug auf den deutschen Schriftsteller Wolfgang Hilbig hält Zubke fest: „Die Nacht gescheiterter Experimente sei wieder wüst und leer wie vor der Schöpfung. Sie bedarf nüchterner, realistischer Utopien, nicht erneut phantastischer.“²³¹ Daraus geht bereits hervor, dass Utopie nicht bedeuten muss, dass eine solche unerreichbar oder unrealistisch ist. Vielmehr gehe es eben darum, nüchterne realistische Utopien zu konzipieren, welche die entmythologisierte Welt der Gegenwart berücksichtigen.²³² Das Träumen solle und müsse dabei aber nach wie vor Platz haben. Zubke zitiert in diesem Zusammenhang den Schweizer Schriftsteller, Dramatiker und Maler Friedrich Dürrenmatt der feststellt, dass Träumer in gewissen Systemen keinen Platz mehr hätten: „Um so weniger benötigt es eifernde Erbauer von Utopien, die mit ihren Träumen von einer besseren Zukunft Unruhe stiften. Der Begriff ‚real existierender Sozialismus‘, den sich diese Ära für sich selbst ausgedacht hat, deutet an, für wen darin kein Platz ist: für Träumer. [...] Durch den Menschen wird alles paradox, verwandelt sich der Sinn in Widersinn, Gerechtigkeit in Ungerechtigkeit, Freiheit in Unfreiheit, weil der Mensch selber ein Paradoxon ist, eine irrationale Rationalität“²³³

Gerade im Blick auf starre Systeme und totalitäre Staaten brauche es solche Träumenden von Utopien und Zubke hält dazu fest: „Trotz dieser im Menschen angelegten Grenzen, gehört es zu seinem Wesen, sich experimentierend seine Welt zu entwerfen, sie zu gestalten. Totalitäre Staaten werden den träumenden Utopisten fürchten, weil er kein verlässlicher Garant für den status quo ist. Er denkt über das Gegenwärtige hinaus nach Möglichkeiten der Veränderung.

²²⁶ Vgl. Zubke 1996, S. 105–125.

²²⁷ Vgl. Zubke 1996, S. 105.

²²⁸ Vgl. Ebd.

²²⁹ Vgl. Ebd.

²³⁰ Vgl. Ebd.

²³¹ Vgl. Wolfgang Hilbig, *Grünes Grab*. Frankfurt/Main 1993, S. 149, 135, 140, zit. n. Zubke 1996, S. 106.

²³² Vgl. Zubke 1996, S. 106.

²³³ Friedrich Dürrenmatt, *Die Schweiz – ein Gefängnis*. Rede auf Václav Havel zur Verleihung des Gottlieb-Duttweiler-Preises am 22. November 1990. In: Ders., *Kants Hoffnung Zwei politische Reden. Zwei Gedichte aus dem Nachlaß*. Zürich 1991, S. 14–15, zit. n. Zubke 1996, S. 106.

Die vom Utopisten in die Zukunft projizierte wünschenswerte Veränderung greift nämlich auf die Gegenwart zurück. Sie ist noch nicht abgeschlossene Vergangenheit und zugleich schon vorweggenommene Zukunft.²³⁴ Personen, die Mut haben zur Utopie können demnach wichtig sein, als Stimmen in der Gesellschaft, die neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. In Bezug auf Elias Canetti hält Zubke fest, dass Utopien die Aufgabe zufällt, „verschüttetes Denken – an Fragen der Gegenwart gemessen – zu prüfen, ob sie übersehene Lösungsansätze bieten: „Alle Utopien lesen, besonders die alten, um das damals Vergessene und Ausgelassene zu suchen, es mit unserem Vergessen zu vergleichen.“²³⁵²³⁶

Interessant ist bei diesem Verständnis, dass sich die Utopie nicht einfach auf zukünftige Möglichkeiten konzentriert, sondern dass sich die Zukunftsmöglichkeiten aus dem Blick in die Vergangenheit erschließen. Die Utopie ist aber oft nicht willkommen, sondern kann Ärgernis erregen. Der deutsche Schriftsteller Wolfgang Koeppen meint in diesem Zusammenhang: „Der Utopist ärgert seine Zeit. Dabei nährt er sie mit Hoffnung. [...] Auf das vergebliche Trotzdem wird er zu setzen haben.“²³⁷

Demnach braucht es Menschen mit Mut zur Utopie, also der Fähigkeit zu träumen, um neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, auch wenn das bedeutet, dass diese als Störfaktor für den Status quo auftreten.

Zubke nimmt dann einen historischen Rückblick zum Begriff der Utopie vor und geht dabei auf den Engländer Thomas Morus, auf Platons Politeia und das zunehmende Interesse an Utopien im 19. Jahrhundert ein.²³⁸ Zubke trifft weiters eine Unterscheidung zwischen positiven und negativen Utopien: „Stehen positive Utopien für wahre bzw. ernstzunehmende Konzeptionen, dann übernehmen Anti-Utopien den negativen Gegenpart.“²³⁹ Auf der einen Seite steht das Bewusstsein für das Scheitern jener Versuche, gesellschaftliche Systeme auf Utopien zu begründen, auf der anderen Seite stellt sich aber die Frage, ob dies zur Folge haben sollte ganz ohne Visionen in die Zukunft zu blicken?²⁴⁰ Zubke erinnert in diesem Zusammenhang an das Anliegen früher Sozialutopien, nämlich „[E]ine Veränderung von Unzulänglichkeiten vorgefundener

²³⁴ Zubke 1996, S. 107.

²³⁵ Elias Canetti, Die Provinz des Menschen. Aufzeichnungen 1942–1972. Frankfurt/Main 1976, S. 75, zit. n. Zubke 1996, S. 107.

²³⁶ Zubke 1996, S. 107.

²³⁷ Wolfgang Koeppen, Nachwort in: Erich Franzen, Aufklärungen. Essays. Frankfurt/Main 1964, S. 182, zit. n. Zubke 1996, S. 107.

²³⁸ Vgl. Zubke 1996, S. 108–111.

²³⁹ Zubke 1996, S. 111.

²⁴⁰ Vgl. Zubke 1996, S. 111.

Gesellschaften“²⁴¹ Unabhängig davon, wie sich Utopien dann verwirklichen ließen oder nicht, verband sie das „Eintreten für ein Ideal“²⁴². Das ist für Zubke auch der Minimalkonsens zwischen den unterschiedlichen Utopieentwürfen.

Beispiele für negative Utopien, oder sogenannten „Anti-Utopien“, sieht Zubke in George Orwells Roman „1984“, in dem er „die Schreckensherrschaft totalitärer politischer Systeme“²⁴³ schildert, inkl. lückenloser Überwachung. Auch in Aldous Huxleys „Schöne[r] neue[n] Welt“ sieht Zubke eine Anti-Utopie: „Die Vision einer genetischen Manipulation läßt sich von der Idee leiten, Herrenmenschen züchten ihnen ergebene Untermenschen. Diese Wahnidee, wäre sie politisch durchsetzbar, würde eine Barbarei nicht vorstellbaren Ausmaßes schaffen.“²⁴⁴ Zubke befasst sich anschließend auch mit Tendenzen der politischen Kultur seiner Zeit und nennt dabei „eine Sprache, die vorgibt, alles beherrschen zu können“, ein Sicherheitsbedürfnis, aber auch „eine Tendenz des Nicht-wahrhaben-Wollens, des Verantwortung-Abschiebens“ und „Gegenmodelle zur Wirklichkeit“²⁴⁵. Dabei zitiert er Günter Kunert, der meint, dass „wir durch das Fernsehen in ein Zeitalter der Schriftlosigkeit katapultiert werden“, dass die „Selbstreflexion des Menschen“ abnehme und dass damit einher „auch die Manipulierbarkeit derjenigen [wachse], die sich so ein Gerät überstülpen, sich Sand in die Augen streuen und sich dieses und jenes ins Ohr blasen lassen, bis sie gar nicht wissen, wer sie sind und angesichts dieser Überflutung auch nicht mehr zu sich kommen können.“²⁴⁶

Während bei Günter Kunert das Fernsehgerät die große Bedrohung darstellt, könnte die Bedrohung heute im Aufstieg der künstlichen Intelligenz und in Algorithmen gesehen werden, die Menschen zunehmend Entscheidungen abnehmen und eigene denkerische Leistungen überflüssig machen können. Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern überhaupt noch von einer Utopie und nicht bereits von einer Realität zu sprechen ist. Dazu passt die von Zubke aufgegriffene Beobachtung Detlef Gürtlers, für den sich Utopien immer wieder erfüllten: „Wissenschaftliche und ökonomische Utopien seien Wirklichkeit geworden. Verwiesen wird u.a. auf die Erfüllung des Traums vom Fliegen, den medizinischen Sieg über Pocken, Pest und Cholera.“²⁴⁷ In Bezug auf diese Erfüllungen meint Gürtler: „Die materiellen Bedingungen, unter denen wir leben,

²⁴¹ Zubke 1996, S. 111.

²⁴² Ebd.

²⁴³ Vgl. Zubke 1996, S. 112.

²⁴⁴ Huxley, Aldous (1981), *Schöne neue Welt*. Frankfurt/Main, zit. n. Zubke 1996, S. 112.

²⁴⁵ Vgl. Zubke 1996, S. 112–113.

²⁴⁶ Kunert, Günter (1994): *Der Dichter als Frühaufsteher*, S. 27, zit. n. Zubke 1996, S. 113.

²⁴⁷ Vgl. Zubke 1996, S. 113.

wären sowohl Goethe als auch Marx utopisch vorgekommen.“²⁴⁸ Nur weil sich vergangene Utopien erfüllt haben, macht das gegenwärtige Utopien aber nicht überflüssig. Natürlich stellt sich die Frage, wofür solche Utopien eintreten sollen. Anstatt ständig „weiteren Wohlstand zu propagieren“, sollte zum Beispiel „die ständig wachsende Zerstörung lebenswichtiger Ressourcen auf unserer Erde“²⁴⁹ diskutiert werden.

Gürtler bringt die Bedeutung und das Spannungsfeld der Utopie für die Gegenwart wie folgt auf den Punkt: „Den Utopisten einer besseren Welt, den Utopisten von morgen, wird nichts anderes übrigbleiben, als die Zukunft gegen die Utopisten einer besseren Gesellschaft zu erkämpfen – gegen die Utopisten von gestern.“²⁵⁰ Im Hinblick auf die vorher erwähnten positiven und negativen Utopien kann insofern auch festgestellt werden, dass positive Utopien, auch negative Konsequenzen mit sich bringen können, die wiederum utopische Gegenentwürfe von Folgegenerationen erfordern. Als Beispiel sei die utopische Idee einer wohlhabenden sozialistischen Gesellschaft genannt. Während der Wohlstand im Optimalfall Lebensqualität, Bildungsmöglichkeiten, Gesundheit, usw. verbessert, wächst mit zunehmendem Wohlstand Einzelner auch der ökologische Fußabdruck der Einzelnen und die Umweltbelastung durch die Gesellschaft. Insofern braucht es dann neue Utopien, die Zukunftsmöglichkeiten eröffnen um in Anbetracht von zunehmendem Wohlstand, Umweltbelastungen zu reduzieren und Negativtrends im Hinblick auf den Klimawandel umzukehren oder zumindest zu bremsen.

Zubke stellt fest, dass Utopien als Kategorien des Möglichen auch in der Philosophie wesentlich sind. Dabei geht Zubke auf Vertreter der Philosophie des 20. Jahrhunderts ein, wie Max Horkheimer, der von der „vorwärtstreibende[n] Hoffnung, von der das Tun geleitet wird“²⁵¹ spricht, auf Theodor Adorno, der vom Geistigen in einem Werk als „Statthalter der Utopie“²⁵² spricht, indem er über das Erreichte hinausweise.

Obgleich der Philosoph der Hoffnung, Ernst Bloch, einen Vortrag unter dem Titel „Abschied von der Utopie“²⁵³ hielt, hat er sich keineswegs davon verabschiedet, sondern er hält sie für notwendig, um über das Bestehende hinauszudenken. Auch Zubke thematisiert Bloch in diesem Zusammenhang erneut und sieht in seinem Werk eine „philosophische Weiterentwicklung des

²⁴⁸ Gürtler, Utopie in Not, S. 3., zit. n. Zubke 1996, S. 113.

²⁴⁹ Zubke 1996, S. 113.

²⁵⁰ Gürtler, Utopie in Not, S. 3., zit. n. Zubke 1996, S. 113.

²⁵¹ Horkheimer 1957, S. 262, zit. n. Zubke 1996, S. 114.

²⁵² Adorno 1984, S. 157. 238, zit. n. Zubke 1996, S. 114.

²⁵³ Bloch 1980, Abschied von der Utopie, zit. n. Zubke 1996, S. 115.

Utopiebegriffs“²⁵⁴. In Blochs Verständnis fragt Utopie nach dem „besten Zustand der Gesellschaft“.²⁵⁵ Das Richtige Verhältnis zwischen Freiheit und Ordnung ist für Bloch dabei entscheidend. Für Bloch bezieht sich die Utopie auf die „Kategorie Zukunft in der Vergangenheit“²⁵⁶. Dies verweist darauf, dass in der Geschichte neue Möglichkeitsräume für Gegenwart und Zukunft erforscht werden können. Utopisches Denken soll nach Bloch von „Aufrichtigkeit, Redlichkeit und Moral geleitet sein und „suchen sich nach Maßgabe der Möglichkeit zu verwirklichen.“²⁵⁷ Um die Rede von Utopien konkreter zu fassen bezieht sich Zubke auf den Philosophen und Kulturwissenschaftler Thomas H. Macho und den Philosophen und Bloch-Forscher Hajo Schmidt, die sich u.a. mit Friedensutopien befassen.²⁵⁸ In Blochs „Prinzip Hoffnung“ identifizieren sie lediglich fünf Seiten, die sich mit „Friedensutopien“²⁵⁹ befassen. „Die Utopie vom ewigen Frieden gilt ihm zwar als der ‚edelste Traum, den der Bürger pflegte‘. Seine Verwirklichung bewertet Bloch skeptisch, denn, die Mittel zu ihm waren seit je die untauglichsten, und Boden, worauf die Sache gedeihen sollte, war ein unabänderlicher Blutacker.“²⁶⁰²⁶¹ Kurz gesagt ist Bloch „mißtrauisch gegenüber einer Utopie des Friedens“²⁶², denn „[g]eschichtliche Erfahrungen lehren, daß die Utopie vom Frieden wohl die größte Herausforderung der Menschheit ist.“²⁶³

Neben Bloch ist in Zubkes Überblick zu Utopien auch noch dessen Erörterung des politischen Philosophen Isaiah Berlin bedeutend. Für Berlin hat „alles utopische Denken, ob christlichen oder heidnisch-antiken Ursprungs [...] ein gemeinsames Motiv, nämlich die Vorstellung, daß es irgendwann vor langer Zeit einen Zustand der Vollkommenheit gegeben habe und daß es danach zu einer gewaltigen Katastrophe gekommen sei: in der Bibel ist es die Sünde des Ungehorsams [...] oder die Menschen erbauten in ihrem Hochmut den Turm zu Babel und werden dafür bestraft.“²⁶⁴²⁶⁵ Aber nicht nur in der jüdischen und christlichen Religion, sondern auch

²⁵⁴ Zubke 1996, S. 114.

²⁵⁵ Holz, *Logos spermatikos*, S. 149, zit. n. Zubke 1996, S. 115.

²⁵⁶ Bloch, *Abschied von der Utopie*, S. 68, zit. n. Zubke 1996, S. 115.

²⁵⁷ Bloch, *Abschied von der Utopie*, S. 81f, zit. n. Zubke 1996, S. 115.

²⁵⁸ Vgl. Thomas H. Macho/Hajo Schmidt, *Begriff und Probleme des Friedens*. Beiträge der Philosophie. Fernuniversität – Gesamthochschule – in Hagen. 1993, S. 70, zit. n. Zubke 1996, S. 116.

²⁵⁹ Vgl. Bloch, *Prinzip Hoffnung*, S. 1039–1086; dort insbes. 1048–1053, zit. n. Zubke 1996, S. 116.

²⁶⁰ Vgl. Bloch, *Prinzip Hoffnung*, S. 1048, zit. n. Zubke 1996, S. 116.

²⁶¹ Zubke 1996, S. 116.

²⁶² Ebd.

²⁶³ Zubke 1996, S. 118.

²⁶⁴ Isaiah Berlin, *Das krumme Holz der Humanität*, Kapitel der Ideengeschichte. Frankfurt/Main 1992, S. 40, zit. n. Zubke 1996, S. 118.

²⁶⁵ Zubke 1996, S. 118.

in der griechischen Mythologie identifiziert Berlin den Zustand der ursprünglichen Vollkommenheit. Zubke fasst zusammen: „Als zentraler Strang abendländischen Denkens ist Utopie bezogen auf die Vorstellung von ‚der zerbrochenen Einheit und ihrer Wiederherstellung.‘²⁶⁶ Diesem Ziel ist die ‚Idee der vollkommenen Gesellschaft‘ verpflichtet. Lassen Utopien sich von der Annahme leiten, das von ihnen angestrebte Ideal sei nur auf einem Wege zu erreichen, dann sind sie in ihrer Struktur apodiktisch. Ein Problem ist darin zu sehen, daß in vielen, wenn nicht gar allen Utopien, Vielfalt als grundlegendes Prinzip unberücksichtigt bleibt.“²⁶⁷

Genau diese Annahme, dass Ideale nur auf einem Weg zu erreichen seien, stellt Isaiah Berlin in Frage und zeigt auf, dass dem „abendländischen Denken [...] der utopischen Idee drei Annahmen zugrunde [liegen]: 1. ‚Auf alle echten Fragen kann es nur eine richtige Antwort geben, während alle anderen Antworten unrichtig sind.‘²⁶⁸ [...] 2. ‚daß es eine Methode zur Aufdeckung dieser richtigen Antworten gibt.‘²⁶⁹ [...] 3. ‚daß alle richtigen Antworten miteinander vereinbar sein müssen.‘^{270,271}

Für Berlin ist diese Grundannahme fehlerhaft, nachdem „die Weiterentwicklung der Menschheit gerade von der Vielfalt lebt.“²⁷² Anzustreben sei also eine Position, „der zufolge es viele verschiedene Ziele gibt, nach denen die Menschen streben und dabei doch ganz und gar rationale Menschen bleiben können, die fähig sind, einander zu verstehen, Mitleid füreinander aufzubringen und voneinander Einsicht zu gewinnen.“²⁷³

Ein zeitgenössischer Entwurf, der mit Isaiah Berlins Analysen übereinstimmt, wurde vom Anthropologen David Graeber und dem Archäologen David Wengrow herausgegeben in ihrem Buch „The Dawn of Everything“ (2021)²⁷⁴. Graeber und Wengrow stellen fest, dass die Geschichte der Menschheit für viele Menschen nur wenig Bedeutung hat und häufig nur in Form linearer Narrative, wie jenem des Christentums von der Ursünde, oder in einer aktualisierten Form, wie von Jean-Jacques Rousseau dargelegt, der von einem ursprünglichen Zustand kindlicher Unschuld ausgeht, der durch die Zivilisation abgelöst wurde.²⁷⁵ Dem gegenüber steht das

²⁶⁶ Berlin 1992, S. 40, zit. n. Zubke 1996, S. 118.

²⁶⁷ Zubke 1996, S. 118.

²⁶⁸ Berlin 1992, S. 42, zit. n. Zubke 1996.

²⁶⁹ Ebd.

²⁷⁰ Ebd.

²⁷¹ Zubke 1996, S. 119.

²⁷² Vgl. Zubke 1996, S. 119.

²⁷³ Vgl. Berlin 1992, S. 25–26.

²⁷⁴ Auf Deutsch erschienen unter dem Titel: „Anfänge. Eine neue Geschichte der Menschheit“ (2022).

²⁷⁵ Vgl. Graeber/Wengrow 2022, S. 12.

Narrativ von Thomas Hobbes, der anders als Rousseau nicht von einem unschuldigen, sondern einem finsternen Urzustand ausgeht, aufgrund der Selbstsüchtigkeit des Menschen, die zu einem Kriegszustand führte. Den Ausweg sieht Hobbes in Institutionen wie „Regierungen, Gerichte[n], Bürokratien und Ordnungskräfte[n].“²⁷⁶ Während die Geschichte der Menschheit nach Rousseau als Abstieg charakterisiert werden kann, zeigt sie sich bei Hobbes als Aufstieg. Während die Institutionen und die Zivilisation bei Rousseau das Übel darstellen, sind sie bei Hobbes der Ausweg. Für Graeber und Wengrow entsprechen diese beiden Narrative nicht der historischen Wirklichkeit und seien „1. schlicht und einfach unwahr, 2. mit schlimmen politischen Konsequenzen verbunden und 3. dafür verantwortlich, dass die Vergangenheit langweiliger als nötig erscheint.“²⁷⁷ Ein großer Teil des Buches besteht dann darin, dass Graeber und Wengrow die Komplexität der Geschichte deutlich machen, z.B. durch den Einfluss indigener-amerikanischer Quellen auf Denker der europäischen Aufklärung²⁷⁸, wie im Hinblick auf den Mangel an Freiheit²⁷⁹ und die Besessenheit von Besitz²⁸⁰ in europäischen Gesellschaften. Weiters zeigen sie auf, dass frühe Gesellschaften oft nicht in einer festen Struktur gefangen waren, sondern z.B. saisonal zwischen autoritären und egalitären Regierungsformen abwechselten, z.B. eine Form der Sozialstruktur und politischer Freiheit in der Regenzeit und eine andere in der Trockenzeit.²⁸¹ Auf archäologischer Grundlage zeigen die Autoren u.a. auf, dass es Siedlungen gab, die scheinbar ohne zentrale Verwaltung auskamen.²⁸²

Aus ihrem Bestreben, die Geschichte der Menschheit in ihrer Komplexität darzustellen, indem auch im Mainstream vernachlässigte Aspekte, wie indigene Einflüsse und alternative Gesellschaftsformen, auf die archäologische Erkenntnisse schließen lassen, einzugehen, ergibt sich für Graeber und Wengrow also die Kritik an Gesellschaftsentwürfen und -narrativen, die lange als selbstverständlich angenommen wurden. Im letzten Kapitel halten die Autoren u.a. fest:

„Indem wir die wissenschaftlichen Mittel entwickeln, um unsere eigene Vergangenheit kennenzulernen, legen wir den mythischen Unterbau unserer ‚Sozialwissenschaften‘ frei. Axiome, die einst als unanfechtbar galten, als die festen Punkte, auf denen unsere Selbsterkenntnis baut, zerstieben wie ein Haufen Mäuse. Was ist der Zweck all dieses neuen Wissens, wenn nicht eine Neugestaltung der Vorstellungen, die wir von uns selbst und unserer künftigen Entwicklung haben? Oder anders ausgedrückt, die Wiederentdeckung unserer dritten Grundfreiheit: der Freiheit, neue und andere Formen sozialer Realität zu schaffen?“²⁸³

²⁷⁶ Graeber/Wengrow 2022, S. 14.

²⁷⁷ Graeber/Wengrow 2022, S. 15.

²⁷⁸ Vgl. Graeber/Wengrow 2022, S. 43.

²⁷⁹ Vgl. Graeber/Wengrow 2022, S. 59.

²⁸⁰ Vgl. Graeber/Wengrow 2022, S. 66.

²⁸¹ Vgl. Graeber/Wengrow 2022, S. 125.

²⁸² Vgl. Graeber/Wengrow 2022, S. 315–223.

²⁸³ Graeber/Wengrow 2022, S. 558.

Die Rede von der „Freiheit, neue Formen sozialer Realität zu schaffen“²⁸⁴, auf Grundlage neuer Erkenntnisse, passt zur zuvor genannten These Detlef Gürtlers:

„Den Utopisten einer besseren Welt, den Utopisten von morgen, wird nichts anderes übrigbleiben, als die Zukunft gegen die Utopisten einer besseren Gesellschaft zu erkämpfen – gegen die Utopisten von gestern.“²⁸⁵

Knapp geht Zubke schließlich noch auf die Utopie als Gesellschaftsentwurf ein, und lässt unterschiedliche Stimmen zu Wort kommen. Bedeutend erscheint dabei v.a. die Beobachtung des deutschen Politologen Richard Saage, der feststellt, dass sich utopische Entwürfe zunehmend ‚verwissenschaftlicht‘ haben: „Das Neue an utopischen Entwürfen der Aufklärung bestehe darin, daß sie angelegt seien auf Verwirklichung. Saage läßt sich von dem Gedanken leiten, daß ‚die Menschen selbst prinzipiell in der Lage sind, die Gesellschaft zu gestalten, in der sie ein gutes Leben führen können‘. Er setzt einen Utopiebegriff voraus, in dem sein ‚Gegenstand die Wunsch- und Furchtbilder von Gemeinwesen sind.“²⁸⁶²⁸⁷ Um für die Zukunft vorteilhaft zu sein, ist es dabei entscheidend, dass ein „Ausgleich zwischen den unverzichtbaren Rechten des Einzelnen und den unabweisbaren Ansprüchen eines solidarischen Ganzen im Medium der säkularisierten Vernunft“²⁸⁸ stattfindet, ohne die Spannungsfelder aufzuheben.

Utopie und Pädagogik

Das Verständnis einer pädagogischen Utopie entwirft Zubke ausgehend von Rousseaus Anfangssatz des „Emile“: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen.“²⁸⁹ Den Schöpfer deutet Zubke hier als eine Metapher für Ursprünglichkeit, während die Entartung als die „unendlich viele[n] Möglichkeiten“ verstanden werden, „die sich erst durch die Einwirkung einzelner Erzieher und pädagogischer Einrichtungen zum Negativen hin entwickeln“.²⁹⁰ Die Utopie wird hierbei also negativ verstanden, insofern Erziehung in diesem Verständnis nichts Positives leisten, sondern lediglich den als positiv verstandenen Urzustand verschlechtern kann. Für Zubke bleibt „Rousseaus These [...]“

²⁸⁴ Ebd.

²⁸⁵ Gürtler, Utopie in Not, S. 3., zit. n. Zubke 1996, S. 113.

²⁸⁶ Richard Saage, Politische Utopien der Neuzeit. Darmstadt 1991, S. 3–4, zit. n. Zubke 1996, S. 120–121.

²⁸⁷ Zubke 1996, S. 120–121.

²⁸⁸ Vgl. Saage 1992, S. 342, zit. n. Zubke 1996, S. 121.

²⁸⁹ Jean Jacques Rousseau, Emil oder Über die Erziehung. 6., unv. Aufl. Paderborn 1983, S. 9., zit. n. Zubke 1996, S. 122.

²⁹⁰ Zubke 1996, S. 122.

somit als nicht eingelöste und zugleich einer jeden Gesellschaft stets auf neue sich stellende Aufgabe Programm und Verpflichtung.“²⁹¹

Für den deutschen Pädagogen und Theologen Helmuth Peukert „bleibt pädagogische Theorie ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Situation verhaftet. Dieser Tatbestand ,muß aber nicht daran hindern, die utopischen Potentiale ihres Denkens zu erheben, die über diese Situation hinausweisen.“²⁹²“²⁹³

Ein positiveres Verständnis von Utopie in der Pädagogik ist bei dem niederländischen Pädagogen Martinus Langeveld zu finden.²⁹⁴ Bei Langeveld orientiert sich die Utopie am Kind selbst. Es brauche eine „‘realistische Utopie‘“²⁹⁵, deren Bemühen es sein müsse, das Kind zu ‚kennen‘ und zu ‚verstehen‘“²⁹⁶. Zubke fasst diesbezüglich zusammen: „die am Kinde orientierte ‚realistische Utopie‘ wird deshalb auf die Organisation von Lehr- und Lernprozesse, auf die Stellung der Schule zur Gesellschaft und die Kommunikation mit Eltern ausgeweitet.“²⁹⁷ In anderen Worten geht es Langeveld nicht in erster Linie um das Festhalten an einer gesellschaftlichen Utopie, sondern zunächst einmal geht es um das Kind selbst. Die Entwicklung und Zukunft des Kindes soll Gegenstand der Erziehung sein und die gegenwärtige Erziehung soll sich an dieser „Erziehungsutopie“ orientieren. Unterschiedliche Faktoren wie Schule, Gesellschaft und Eltern als Einflüsse in der Erziehung sollen also zusammenwirken um die Entwicklung des Kindes als realistische Utopie zu verwirklichen.²⁹⁸

In Bezug auf Langevelts realistische Utopie in der Erziehung, stellt sich die Frage nach deren Bedeutung für die pädagogische Praxis. Zubke greift diese Frage zwar auf, indem er nach der „Bedeutung utopischen Denkens für pädagogisches Alltagshandeln“²⁹⁹ fragt, geht aber nur knapp darauf ein. Er kritisiert, dass sich Rousseaus Annahme, dass der Mensch von Natur aus gut sei, zwar in der pädagogischen Theorie findet, dass aber in der Praxis immer noch davon

²⁹¹ Vgl. Zubke 1996, S. 122.

²⁹² Helmut Peukert, Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderung der Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft. 1992, S. 119, zit. n. Zubke 1996, S. 122.

²⁹³ Zubke 1996, S. 122.

²⁹⁴ Vgl. Martinus J. Langeveld, Die Schule als Weg des Kindes. Braunschweig 1963, S. 142, zit. n. Zubke 1996, S. 123.

²⁹⁵ Vgl. Ebd.

²⁹⁶ Langeveld 1963, S. 142, zit. n. Zubke 1996, S. 123.

²⁹⁷ Vgl. Zubke 1996, S. 123.

²⁹⁸ Vgl. Zubke 1996, S. 123.

²⁹⁹ Zubke 1996, S. 123.

ausgegangen werde, dass der Mensch von Natur aus böse sei.³⁰⁰ Dies dient ihm als ein Bild für konkrete Utopie (Mensch von Natur aus gut) und „Utopie des status quo“ (Mensch von Natur aus böse)³⁰¹:

„Konkrete Utopie hat sich abzugrenzen gegen eine ‚Utopie des status quo‘³⁰², für die Zukunft nur in der ständigen Wiederholung³⁰³ des Bisherigen besteht, die dem ‚ewig Gestrigen‘³⁰⁴ verhaftet bleibt. Die lange auf Anpassung an das Bestehende angelegte Erziehung wird in Zweifel zu ziehen sein. Angepaßtsein ist durch Unangepaßtsein zu ersetzen, wenn die Welt von morgen noch die Voraussetzungen für menschenwürdiges Leben schaffen soll.“³⁰⁵

Zubke spitzt dies weiter zu:

„Zu fragen ist, was ein in der Pädagogik angesiedelter Hoffnungsbegriff für Erziehungs- und Bildungsprozesse leistet, inwiefern er durch noch nicht durchgespielte Möglichkeiten auf didaktisches Handeln Einfluß nehmen kann. [...] Durch überkommenes Lernen erweist Zukunft sich nur als Fortsetzung der Gegenwart. Innovatives Lernen hingegen setzt nicht auf Sicherheit und Gewißheit, sondern auf die Kategorie der noch nicht ausgeschöpften Möglichkeit. Der Mensch ist als bedingt unfertiges Wesen zu sehen, dem etwas mangelt, dem aber zugleich viele Möglichkeiten offenstehen, diesem Mangel abzuhelpfen. Mit der Kategorie des Möglichen ist die Pädagogik auf das Prinzip Hoffnung verwiesen.“³⁰⁶

Zubkes Ausführungen können an dieser Stelle ergänzt werden durch ein Konzept von Hans Vaihinger, das erlaubt über Fragen der tatsächlichen Natur des Menschen – sei diese nun von Natur aus gut oder böse oder wesentlich komplexer –, nicht nur als Hypothesen, die sich als wahr oder falsch erweisen, sondern auch als Fiktionen nachzudenken, die einen praktischen Nutzen bringen können. Es handelt sich um die „Philosophie des Als-Ob“^{307, 308} Vaihingers Überlegungen sind aber nicht nur in Bezug auf Einzelfragen, wie die Natur des Menschen von Bedeutung, sondern können die Grundlage für eine Pädagogik der Hoffnung überhaupt liefern, zumal sich im Angesicht gegenwärtiger Entwicklungen mit Blick auf Weltpolitik und Klimawandel, die Frage stellt, inwiefern die Begriffe „Hoffnung“ und „Zukunft“ überhaupt noch zusammen gedacht werden können.

Vaihingers zentraler Gedanke ist, dass das menschliche Denken nicht die Wahrheit an sich abbildet, sondern vielmehr ein Werkzeug ist, um das Handeln in der Welt zu ermöglichen. Dies geschehe anhand des Hilfsmittels der Fiktion.³⁰⁹ Ein Beispiel dafür ist das „unendlich Kleine“

³⁰⁰ Vgl. Zubke 1996, S. 123–124.

³⁰¹ Vgl. Zubke 1996, S. 124.

³⁰² Jürgen Moltmann, *Umkehr zur Zukunft*. 2. Aufl. München 1977, S. 8., zit. n. Zubke 124.

³⁰³ Vgl. Bogdan Suchodolski, *Erziehung ohne Hoffnung. Gegenwärtige Lage der Erziehung im Lichte der Philosophie Ernst Blochs ‚Das Prinzip Hoffnung‘*. In: Wolfgang Mitter (Hrsg.), *Kann die Schule erziehen? Erfahrungen, Probleme und Tendenzen im europäischen Vergleich*. Köln 1983, S. 23, zit. n. Zubke 1996, S. 124.

³⁰⁴ Ernst Bloch, *Subjekt – Objekt. Erläuterungen zu Hegel* (=GA, Bd. 8). Frankfurt/Main 1977, S. 17, zit. n. Zubke 1996, S. 124.

³⁰⁵ Zubke 1996, S. 124.

³⁰⁶ Zubke 1996, S. 124.

³⁰⁷ Vgl. Vaihinger 1911/2015.

³⁰⁸ Dank an dieser Stelle an Henning Schluß, der diesen Hinweis eingebracht hat.

³⁰⁹ Vgl. Vaihinger 1911/2015, S. 153–155.

in der Mathematik, das es in der Natur zwar nicht gibt, das aber als Rechenoperation unentbehrlich ist.³¹⁰ Neben der Mathematik ist die „Philosophie des als ob“ auch für andere Bereiche, wie die Ethik und Religion bedeutend. Und zwar hinsichtlich der Annahme von Fiktionen, die anders als Hypothesen nicht wissenschaftlich verifizierbar, aber dennoch nützlich sein können³¹¹. Religiöse Begriffe wie „Gott“ sind für Vaihinger als Fiktion bedeutend³¹² sofern sie nützlich sind. Zur Berechtigung von Fiktionen im Hinblick auf ihre Nützlichkeit schreibt Vaihinger:

„Eine Fiktion kann nicht durch die Erfahrung bestätigt, aber sie kann gerechtfertigt werden durch die Dienste, welche sie der Wissenschaft leistet. Wenn ein fiktives Vorstellungsgelände in den Gedankenkreis der Wissenschaft eingeführt werden will, kann die Entschuldigung dafür und die Berechtigung dazu nur davon abgeleitet werden, dass dieses Gebilde wirklich hilfreiche Dienste leistet, dass es sich wirklich als ein nützliches Hilfsmittel des diskursiven Denkens erweist. Es muss sich als ein nützliches Glied der Gedankengesellschaft zeigen. Diese Rechtfertigung kann man die Justifizierung der Fiktion nennen: Fiktionen, welche sich nicht justifizieren lassen, d.h. welche sich nicht durch ihre Nützlichkeit Rechtfertigung erwerben, sind als wertlose Spielvorstellungen zu kassieren.“³¹³

Die „Philosophie des Als-Ob“, wie von Vaihinger formuliert, kann dieser Arbeit also als Rechtfertigung dienen, um im Angesicht zunehmend getrüberter Zukunftsaussichten, die Relevanz einer Pädagogik der Hoffnung zu begründen. Das Als-ob besteht darin, so über die Pädagogik und pädagogische Prozess im Zusammenhang mit der Hoffnung nachzudenken, als ob die Welt weitergeht wie bisher, als ob es sinnvoll ist, weiterhin Erziehung und Bildung zu priorisieren, obgleich auch vieles dagegen sprechen würde. Während eine Kritik darin bestehen könnte, solches Vorgehen als naiv oder gar ignorant zu bezeichnen, kann zu dessen Verteidigung gesagt werden, dass jeder Erziehungs- und Bildungsprozess letztlich auf eine Haltung der Hoffnung zurückgeht, nämlich die Hoffnung, dass es sinnvoll ist zu erziehen und zu bilden, weil dies positive Resultate zur Folge haben wird. Ob bewusst oder unbewusst, die „Philosophie des Als-Ob“ wurde in der Praxis schon lange vor Vaihinger gelebt. Also warum diese nicht auch bewusst nutzbar machen und in eine Pädagogik der Hoffnung integrieren, um eine solche Pädagogik zu kultivieren?

³¹⁰ Vgl. Vaihinger 1911/2015, S. 511–532.

³¹¹ Vgl. Vaihinger 1911/2015., S. 609.

³¹² Vgl. Vaihinger 1911/2015., S. 602.

³¹³ Vaihinger 1911/2015., S. 609–610.

4.5 Umsetzung einer Pädagogik der Hoffnung

Während Friedhelm Zubke einen umfassenden und informierten Überblick zum Thema Hoffnung und Utopie in unterschiedlichen Fachgebieten darlegt, erscheint die Umsetzung der Pädagogik der Hoffnung im Verhältnis dazu knapp und fragmenthaft. Weiters stellt sich die Frage inwiefern eine Verknüpfung zwischen den zuvor präsentierten Entwürfen und der Umsetzung hin zu einer Pädagogik vorliegt.

Jedenfalls unterteilt Zubke die Umsetzung der Pädagogik der Hoffnung in drei Bereiche: 1. Sisyphos als Symbol für pädagogische Arbeit, 2. Prinzip Ethik als tragende Kategorie von Elternschaft und 3. Freundschaft als sinnstiftende Kategorie von Menschlichkeit.³¹⁴

4.5.1 Sisyphos als Symbol für pädagogische Arbeit

Zubke beginnt damit, den Mythos des Sisyphos als Metapher für pädagogische Arbeit zu interpretieren. Zunächst gibt Zubke dabei einen Überblick über unterschiedliche metaphorische Interpretationen dieser Gestalt der griechischen Mythologie, die von den Göttern bestraft wurde „einen Felsblock unablässig auf einen Berg zu wälzen. Ist der Gipfel erreicht, stürzt sich der Stein regelmäßig wieder hinab. Keine Strafe, so wähnten die Götter wohl zu Recht, sei schrecklicher, als eine unnütze und aussichtslose Arbeit zu verrichten.“³¹⁵ Erst später wird deutlich, dass Zubke sich dabei auf den jüdisch-österreichischen Psychoanalytiker und Pädagogen Siegfried Bernfeld bezieht³¹⁶:

„Den griechischen Mythos aufgreifend, führt Bernfeld aus, ‚Pädagogiker‘ nehme er wahr als diejenigen, ‚die unentwegt den Felsblock der pädagogischen Mittel auf den Gipfel des Idealwegs wälzten‘. Sie erscheinen ihm ‚lächerlich und unnützlich: sisyphische Überhebung, von boshaften Göttern mit Mühsal und Erfolglosigkeit bestraft‘. Bernfeld wirft den Pädagogen nicht vor, daß sie ‚große und edle Ziele haben‘. Problematisch sei, daß ‚sie die Erziehung – ungeprüft – zur Vollstreckerin‘³¹⁷ der von ihnen angestrebten Ziele ausersehen haben.“³¹⁸

³¹⁴ Vgl. Zubke 1996, S. 126–185.

³¹⁵ Vgl. Homer, Ilias/Odysee. Übertr. v. J. H. Voß 1963, XI. Gesang, S. 599., zit. n. Zubke 1996, S. 126.

³¹⁶ Vgl. Siegfried Bernfeld, Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main 1976 [sic! Das Buch erschien 1967], zit. n. Zubke 1996, S. 129–131.

³¹⁷ Bernfeld 1967, S. 39–40, zit. n. Zubke 1996, S. 130.

³¹⁸ Zubke 1996, S. 130.

Hierbei handelt es sich um eine Schulkritik und Konfrontation mit Hoffnungslosigkeit im pädagogischen Umfeld, worin genau die Umsetzung einer Pädagogik der Hoffnung hierbei verortet werden kann, bleibt aber fraglich. Zwar führt Zubke noch weiter aus, dass „Bernfeld [...] pädagogische Mittel als Felsblock [interpretiert], mit deren Hilfe der Pädagoge sein Ziel, das Ideal, den Gipfel, zu erreichen sucht“, und dass er Bernfelds Ansicht teilt, „wenn er darauf verweist, daß auch ein hehres Ziel nicht zu verabsolutieren ist, daß es sich auch unter verändernden gesellschaftlichen Bedingungen einer Prüfung zu unterziehen habe“³¹⁹, einen positiven Hoffnungsentwurf bleibt Zubke an dieser Stelle aber zunächst schuldig. Erst nachdem Zubke auf weitere Sisyphosinterpretationen Bezug genommen hat, nimmt er schließlich eine pädagogische Kontextualisierung des Sisyphos-Mythos vor:

„Enttäuschungen über das Nicht-Gelingen pädagogischer Arbeit, über das Versagen in realen Alltagssituationen lassen den Pädagogen immer wieder nach dem Sinn seiner Arbeit fragen. Haftet seinen Bemühungen nicht der Hauch des Vergeblichen an? Läßt der Pädagoge sich von derartigen Zweifeln gefangen nehmen, verharrt er in der Wahrnehmung, alles sei sinnlos, gibt er seine Haltung der Hoffnungslosigkeit an die ihm Anvertrauten weiter. Der Pädagoge muß sich also aus Phasen der Resignation und Verzweiflung befreien. So wie Sisyphos im vermeintlich Sinnlosen nach Sinn sucht, muß der Pädagoge Phasen der Hoffnungslosigkeit überwinden, um seinem Leben einen Sinn zu geben. Dem Pädagogen wird die Bereitschaft abverlangt, zu führen, anzuleiten, ohne einzuengen. Grenze jeder pädagogischen Bemühung wird daher der sich artikulierende Eigenwille des Zu-erziehenden sein.“³²⁰

Pädagogik der Hoffnung bedeutet für Zubke in diesem Zusammenhang, die Enttäuschungen pädagogischer Arbeit anzuerkennen, ebenso wie Sisyphos seine Lage anerkennen muss, aber sich nicht von Sinnlosigkeit gefangen nehmen zu lassen, sondern seine Lage der Hoffnungslosigkeit zu überwinden durch Sinnfindung: „Der Pädagoge muß sich also aus Phasen der Resignation und Verzweiflung befreien. So wie Sisyphos im vermeintlich Sinnlosen nach Sinn sucht, muß der Pädagoge Phasen der Hoffnungslosigkeit überwinden, um seinem Leben einen Sinn zu geben.“³²¹

Zubke resümiert den Lerngewinn des Sisyphos-Abschnittes wie folgt:

„Am Mythos des Sisyphos ist das Prinzip des Dennoch zu lernen. Ein Dennoch, das Widerstand leistet, das sich wehrt, das sich nicht mit dem vermeintlich Unabänderlichen abfindet. Indem es nach Alternativen zum Herkömmlichen sucht, durchbricht es den Kreislauf der ständigen Wiederholung und damit Formen von Stagnation.“³²²

³¹⁹ Zubke 1996, S. 131.

³²⁰ Vgl. Zubke 1996, S. 136.

³²¹ Zubke 1996, S. 136.

³²² Zubke 1996, S. 137.

4.5.2 Prinzip Ethik als tragende Kategorie von Elternschaft

Nachdem Zubke dem „Prinzip Ethik als tragende[r] Kategorie von Elternschaft“ einen eigenen Abschnitt innerhalb seines Kapitels zur Umsetzung einer Pädagogik der Hoffnung widmet, ist anzunehmen, dass die Thematik für ihn in direktem Zusammenhang mit einer Pädagogik der Hoffnung steht. Allerdings fehlt eine Bezugnahme zur Pädagogik der Hoffnung oder Begründung, inwiefern diese Thematik zu einer Umsetzung derer beiträgt in diesem Abschnitt. Stattdessen befasst sich Zubke mit der Funktion von Vater und Mutter, auch im übertragenen Sinne, stellt fest wie wichtig die Elternbeziehung für die Entwicklung von Kindern ist und auch welche Rolle diese Beziehung in der Literatur spielt, z.B. bei Franz Kafka und dessen „Brief an den Vater“^{323, 324}

Über die Bedeutung der Elternschaft für die Pädagogik schreibt Zubke: „Weisen wir der Pädagogik die Aufgabe zu, dem Menschen zu einer unverwechselbaren Persönlichkeit zu verhelfen, dann ließe sich Elternschaft – aus pädagogischer Sicht – beschreiben als eine Hilfestellung, vielleicht der der Hebamme nicht ganz unähnlich, zur optimalen Entfaltung von Möglichkeiten, die im heranwachsenden Menschen angelegt sind.“³²⁵ In dieser Entfaltung der Möglichkeiten liegt vermutlich Zubkes Antwort darauf, warum „Elternschaft“ für die Umsetzung einer Pädagogik der Hoffnung wichtig ist. Dem folgend lässt sich Hoffnung also nicht in erster Linie realisieren aufgrund des Wunsches nach Entfaltung von Möglichkeiten, sondern es braucht Personen, die in ihrer pädagogischen Rolle die Funktion von Elternschaft einnehmen, um die hoffnungsvolle Entfaltung von Persönlichkeiten zu ermöglichen.

Anschließend widmet Zubke einen Abschnitt dem ethischen Vater und einen der ethischen Mutter. Den ethischen Vater thematisiert er v.a. anhand der Figur von Lessings „Nathan“³²⁶, welcher „der wünschenswerten Vater-Rolle in idealer Weise entspricht. Was macht diesen Nathan zum besonderen Vater, was zeichnet ihn vor anderen Vätern aus? Seiner an Kindes Statt angenommenen Tochter hört Nathan zu. Er nimmt sie ernst. Behutsam formuliert er Einwände, etwa dann, wenn er meint, sie auf Wahnideen hinweisen zu müssen. Das Zubedenkende formuliert Nathan nicht herablassend, es bleibt ein Angebot, das die Angesprochene aufgreifen kann.“³²⁷ Lessings Nathan ist für Zubke also ein Musterbeispiel dafür, wie die Umsetzung einer

³²³ Vgl. Franz Kafka, Brief an den Vater. Frankfurt/Main 1987, zit. n. Zubke 1996, S. 138.

³²⁴ Vgl. Zubke 1996, S. 137–138.

³²⁵ Zubke 1996, S. 138–139.

³²⁶ Gotthold Ephraim Lessing, Werke. Hrsg. Von Herbert G. Göpfert. München 1970, Bd. II: „Nathan der Weise“, „Miß Sara Sampson“, „Emilia Galotti“, zit. n. Zubke 1996, S. 139.

³²⁷ Zubke 1996, S. 139.

Pädagogik der Hoffnung von Seiten der Erziehenden gegenüber den Zöglingen gelingen kann. Doch auch hier nimmt Zubke nicht explizit Bezug auf die Hoffnung, sondern dies ist lediglich indirekt abzuleiten. Im Zusammenhang mit der ethischen Mutter thematisiert Zubke Bertolt Brechts Kaukasischen Kreidekreis, der große Ähnlichkeiten zum alttestamentlichen Salomonischen Urteil (1.Könige 3,16-28) aufweist und wo es darum geht, die jeweils wahre Mutter eines Kindes zu identifizieren. Beim Kaukasischen Kreidekreis wird jedoch jene als wahre Mutter erkannt, die das Kind nicht verletzen möchte, auch wenn diese nicht die leibliche Mutter, sondern lediglich die Magd ist, die sich um das Kind gekümmert hat.³²⁸

Zubke fasst schließlich anhand der literarischen Gestalten von Lessings Vater Nathan und Brechts Magd Grusche gemeinsame Kriterien für ethische Elternschaft zusammen. Dazu gehört, 1) dass Blut (also Herkunft) kein verlässliches Kriterium für verwandtschaftliche Bande ist und 2) dass Vater- und Mutterschaft sich an der Liebe zum Kind zu erweisen hat.³²⁹

Zubke möchte damit deutlich machen, dass nicht die leibliche Vater- oder Mutterschaft entscheidend ist, sondern es geht ihm um die Konzeption einer Pädagogik, bei der die Interessen des Kindes und nicht irgendwelcher Verwandtschafts-, Macht- oder Besitzverhältnisse im Zentrum stehen sollen. Dies scheint für Zubke eine weitere Voraussetzung für die Umsetzung einer Pädagogik der Hoffnung zu sein, auch wenn er dies wie zuvor erwähnt nicht in diesem Zusammenhang ausformuliert.

4.5.3 Freundschaft als sinnstiftende Kategorie von Menschlichkeit

Als dritten Aspekt der Umsetzung einer Pädagogik der Hoffnung befasst sich Zubke mit „Freundschaft als sinnstiftende[r] Kategorie von Menschlichkeit“³³⁰. Auch hier macht Zubke zunächst nicht deutlich, worin der Bezug zu einer Pädagogik der Hoffnung besteht, und beginnt sich allgemein mit dem Begriff der Freundschaft auseinanderzusetzen. So stellt er fest, dass sich unterschiedliche Disziplinen bisher nur wenig mit diesem Phänomen befassten.³³¹ In Folge thematisiert Zubke das Thema Freundschaft aus soziologischer und literarischer Perspektive,

³²⁸ Vgl. Zubke 1996, S. 153–158.

³²⁹ Vgl. Zubke 1996, S. 161–162.

³³⁰ Zubke 1996, S. 163.

³³¹ Vgl. Zubke 1996, S. 163–164.

beschäftigt sich mit Männerfreundschaften und Freundschaften unter Frauen und mit gesellschaftlicher Bindungsfähigkeit im Allgemeinen.³³² Auch Lessings Nathan findet erneut Aufmerksamkeit, indem er als Menschenfreund bezeichnet wird, dem es gelingt auch Feinde zu Freunden zu machen, indem „er ihnen den Grund ihrer feindseligen Einstellung nimmt. Nach offenem Gedankenaustausch mit Nathan müssen seine Kontrahenten erkennen, daß ihnen die Ursachen zur Kontroverse entzogen wurden, daß sie ihr Sündenbocksyndrom nicht aufrechterhalten können. Nathans Strategie, Feindschaft mit den Mitteln der Vernunft in Freundschaft zu überführen, ist darauf angewiesen, daß der Interaktionspartner dem rationalen Argument zugänglich ist, daß er sich der unerwarteten Gesprächsführung nicht verschließt.“³³³ Über viele Seiten setzt Zubke damit fort, Nathan als Freund in unterschiedlichen Kontexten zu charakterisieren³³⁴, bevor er dann beginnt einen pädagogischen Bezug herzustellen in Anlehnung an Martin Buber, Paulo Freire – der hier allerdings nur zusammen mit Buber erwähnt, aber später lediglich in einem kurzen Absatz zu Wort kommen lässt – und Janusz Korczak und zwar „im Hinblick auf den Gedanken, Erziehung könne in Freundschaft aufgehen“.³³⁵

Martin Bubers Werk ist nach Zubke v.a. durch den Begriff des Dialoges gekennzeichnet, welcher „den Schlüssel zu seinem Denken“³³⁶ bildet: „Nicht eine Lehre habe er, sagte Buber, er führe vielmehr ein Gespräch.“³³⁷ Durch die Anknüpfung an das Gespräch Gottes mit den Menschen hat das dialogische Prinzip seinen klaren Bezugspunkt, offen ist es dagegen, weil sein Inhalt stets aufs neue zu formulieren ist.“³³⁸ Pädagogik ist für Buber durch den Dialog gekennzeichnet: „Das erzieherische Verhältnis ist ein rein dialogisches“³³⁹ In Bezug auf Bubers Menschenbild hält Zubke fest: „Für Buber ist das Kind eine Wirklichkeit, Neugeborene sind für ihn ‚schon bestimmte und doch noch bestimmbare Menschen‘. Wirklichkeit unterscheidet Buber hinsichtlich ihrer ‚von der Fülle der Weltgeschichte ererbten Anlagen‘ und hinsichtlich ihrer hervorgebrachte[n] Situation‘. Das Kind breche in ‚die Schicht des Vorhandenen‘ als ‚das noch

³³² Vgl. Zubke 1996, S. 163–168.

³³³ Zubke 1996, S. 171.

³³⁴ Vgl. Zubke 1996, S. 169–175.

³³⁵ Zubke 1996, S. 176.

³³⁶ Ebd.

³³⁷ Vgl. Schlipp/Friedman (Hrsg.). Martin Buber 1963, S. 493, zit. n. Zubke 1996, S. 176.

³³⁸ Zubke 1996, S. 176.

³³⁹ Martin Buber, Reden über Erziehung. 7. Aufl. Heidelberg 1986, S. 40, zit. n. Zubke 1996, S. 176.

Ungewesene‘ ein. Für Buber eröffnen Kinder – trotz ihres Hineingeborens in das Vorgegebene – mit ihren ‚ungewordenen‘, aber ‚werdebereiten Seelen‘ neue Möglichkeiten durch ihre ‚Einzigkeit‘³⁴⁰, mit ihrer Einmaligkeit.“³⁴¹

Auch hier führt Zubke wie bereits an anderer Stelle nicht weiter aus, worin er genau den Bezug zur Pädagogik der Hoffnung sieht, allerdings lässt sich an dieser Schilderung von Bubers pädagogischem Denken erkennen, dass eine Pädagogik der Hoffnung vom Kind selbst ausgehen soll. Das Werkzeug der Pädagogik ist der Dialog und das Ziel der Erziehung, dem Kind zu verhelfen, in das noch Ungewesene vorzudringen. Dieses ist dabei kein starres System, das für alle gleichermaßen gilt, sondern die betonte Einzigartigkeit eines jeden Kindes verweist auch auf die individuelle Einzigartigkeit hinsichtlich der zur entfaltenden Zukunftsmöglichkeiten. Um diese Einzigartigkeit zu fördern ist der Dialog entscheidend. Nicht ein Lehren, welches von oben herab erfolgt, sondern ein sich-Einlassen auf die zu Erziehenden: „Gemeint ist, sich mit und durch den anderen in die konkrete Situation einbringen, sie ausfüllen, die Wirklichkeit erfassen, an ihr teilhaben.“³⁴² Im Blick auf die Erziehung ist für Buber also entscheidend, „sich dem Ziel unterzuordnen, der Unverwechselbarkeit des Zöglings zur Identität zu verhelfen.“³⁴³ Dies geschieht u.a. indem der „Erzieher [...] den Mut weckt, ‚das Leben wieder auf die eigenen Schultern zu nehmen.‘“³⁴⁴ Die Forderung nach Stärkung ‚der persönlichen Einheit‘ will Buber weder mißverstanden wissen als ‚Rückkehr‘ zum Individualismus, noch als ein Aufgehen des einzelnen in einem Kollektivismus, der dessen individuell getragene Verantwortung zu erdrücken droht.“³⁴⁵

Positiv formuliert kann Erziehung nach Buber

„in Freundschaft aufgehen. Der Erzieher erfahre ‚das Erzogenwerden des Zöglings, aber der kann das Erziehen des Erziehers nicht erfahren.‘ Wandelt sich diese einseitige ‚Umfassung‘ in eine gegenseitige, ‚würde das erzieherische Verhältnis zersprengt oder es wandelt sich zu Freundschaft.‘ Unter Freundschaft versteht Buber ‚die dritte Gestaltung des dialogischen Verhältnisses, auf die konkrete und gegenseitige Erfahrungserfahrung gründet.‘ Sie sei ‚das wahrhafte Einander-Umfassen der Menschenseelen.‘“³⁴⁶“³⁴⁷

³⁴⁰ Buber 1986, S. 11–12, zit. n. Zubke 1996, S. 177.

³⁴¹ Zubke 1996, S. 177.

³⁴² Zubke 1996, S. 178.

³⁴³ Ebd.

³⁴⁴ Buber 1986, S. 87, zit. n. Zubke 1996, S. 178.

³⁴⁵ Zubke 1996, S. 178.

³⁴⁶ Buber 1986, S. 44, zit. n. Zubke 1996, S. 179.

³⁴⁷ Zubke 1996, S. 179.

Während die Methode der Erziehung für Buber also der Dialog und die Freundschaft ist, soll das Ziel der Erziehung darin bestehen, „der Integration in die Gemeinschaft zu dienen und damit die Gemeinschaftsfähigkeit zu fördern.“³⁴⁸

Zubkes Analyse der pädagogischen Überlegungen Martin Bubers beinhaltet im Blick auf die Hoffnung also sowohl eine individuelle als auch eine gesellschaftliche Dimension. Auf individueller Ebene geht es um die Erziehung Einzelner auf Augenhöhe mittels Dialog und für die Gesellschaft geht es um Integration Einzelner in die Gemeinschaft. Dialogische Pädagogik mit dem Ziel der Gemeinschaftsförderung scheint also für Zubke der Umsetzung einer Pädagogik der Hoffnung zu entsprechen.

In einem kurzen Absatz bezieht sich Zubke schließlich doch noch auf Paulo Freire und stellt fest, dass dieser „das dialogische Prinzip Bubers auf[greift], um aus ihm Ansätze für eine Befreiung Unterdrückter in Ländern Lateinamerikas zu gewinnen.“³⁴⁹ Für Freire geht es dabei darum, dass

„Subjekte einander in Kooperation [begegnen], um die Welt zu verwandeln. Das antidialogische dominierende Ich verwandelt das beherrschte, eroberte Du in ein bloßes Es. Das dialogische Ich jedoch weiß, daß es eben das Du (das ‚Nicht-Ich‘) ist, das seine eigene Existenz ins Leben gerufen hat. Es weiß auch, daß das Du, das seine eigene Existenz ins Leben ruft, seinerseits ein Ich bildet, das in seinem Ich sein Du hat. Das Ich und das Du werden in der Dialektik dieser Beziehung zwei ‚Du‘, die zwei ‚Ich‘ werden. Zur dialogischen Aktionstheorie gehört nicht ein Subjekt, das aufgrund der Eroberung herrscht, und ein beherrschtes Objekt. Vielmehr gibt es hier Subjekte, die sich zusammenfinden, um die Welt zu benennen, um sie zu verändern. [...] Kooperation als Charakteristikum dialogischer Aktion ereignet sich nur zwischen Subjekten (die jedoch vielleicht unterschiedliche Funktionsebenen und damit auch Verantwortlichkeitsebenen haben können) und kann nur durch Kommunikation erreicht werden. Dialog, so wichtig wie Kommunikation, muß Grundlage jeder Kooperation sein.“³⁵⁰

Auch hier wird, wie zuvor anhand von Bubers pädagogischem Entwurf sichtbar, wie sehr Individuum und Gesellschaft miteinander verwoben sind, was auch für die Umsetzung einer Pädagogik der Hoffnung von Bedeutung ist.

Schließlich geht Zubke doch noch explizit auf die Hoffnung in der Pädagogik ein, diesmal auch auf die Hoffnung für das Kind, und zwar unter Bezugnahme auf Henryk Goldzmit, der unter dem Pseudonym Janusz Korczak bekannt wurde und „seine Karriere als Arzt auf[gab], um die

³⁴⁸ Ebd.

³⁴⁹ Vgl. Zubke 1996, S. 180.

³⁵⁰ Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek 1973, S. 143, zit. n. Zubke 1996, S. 180.

intensive Betreuung von Kindern zu seiner Lebensaufgabe zu machen. Korczaks Erziehung lebt von der Liebe zum Kind und der Achtung vor ihm. In jedem Kind sieht er einen Menschen mit seiner Unverwechselbarkeit. Dieses Wissen ist die Quelle seiner Demut vor Kindern.“³⁵¹

Ähnlich wie bereits bei Buber und Freire ist auch für Korczak entscheidend, das Kind nicht als Objekt der Erziehung, sondern als Gegenüber mit Mitspracherecht anzuerkennen. So schreibt Korczak: „Das Kind hat ein Recht darauf, daß seine Angelegenheit ernsthaft behandelt und gebührend bedacht wird. Bis jetzt hing alles vom guten Willen und von der guten oder schlechten Laune des Erziehers ab. Das Kind war nicht berechtigt, Einspruch zu erheben.“³⁵² Zubke hält dazu fest: „Wie Buber und Freire ist Korczaks Pädagogik angewiesen auf den Dialog.“³⁵³ Den ihm anvertrauten Waisenkindern, denen Korczak sich mit seiner ganzen Persönlichkeit annahm, gab er die Hoffnung auf ein menschenwürdiges Leben. Einmalig steht [...] sein Beispiel in der Geschichte der Pädagogik, daß ein nicht-leiblicher, ein ethischer Vater wie Lessings ‚Nathan‘, ‚seine Kinder‘ 1942 in den Tod in das Vernichtungslager Treblinka begleitete.“³⁵⁴

Freundschaft als Mittel der Umsetzung einer Pädagogik der Hoffnung besteht für Zubke also v.a. darin, Verantwortung für die Zöglinge zu übernehmen im Sinne einer Elternschaft, die eben nicht nur leiblich, sondern auch metaphorisch verstanden werden kann und dann mittels des Dialoges und nicht einfach eines Lehrens von oben herab, im Sinne einer Freundschaft kultiviert werden soll. Dies schafft die Bedingungen für Hoffnung auf ein menschenwürdiges Leben der Zöglinge.

³⁵¹ Zubke 1996, S. 180–181.

³⁵² Janusz Korczak, *Wie man ein Kind lieben soll*. 7. Aufl. Göttingen 1979, S. 304, zit. n. Zubke 1996, S. 181.

³⁵³ Vgl. Herwart Kemper, *Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates*. Weinheim 1990, zit. n. Zubke 1996, S. 181.

³⁵⁴ Zubke 1996, S. 181.

5 Hoffnung und Pädagogik bei Ernst Bloch unter Berücksichtigung seiner Biographie

Ernst Bloch kommt in der „Pädagogik der Hoffnung“ von Friedhelm Zubke maßgebliche Bedeutung zu. Im Inhaltsverzeichnis scheint Bloch zwar nur als ein Philosoph der Hoffnung neben anderen auf, und im Zusammenhang mit der Theologie als bedeutende Gestalt, allerdings werden im Laufe des Buches, wiederholt Bezüge zu Ernst Bloch hergestellt und unterschiedliche Hoffnungsansätze werden mit Bloch verglichen und an seinem Hoffnungsverständnis gemessen. Eine Textsuche im gescannten Buch Zubkes ergibt 525 Erwähnungen für „Bloch“. Zubkes Auseinandersetzung mit Ernst Bloch beginnt im ersten Kapitel zur „Ästhetik der Hoffnung“, wo Bloch als „Der Philosoph der Hoffnung“³⁵⁵ bezeichnet wird, setzt sich fort im zweiten Kapitel, wo Zubke gleich zu Beginn feststellt, dass „‘Philosophie der Hoffnung‘ und Ernst Bloch [...] als untrennbare Einheit“³⁵⁶ erscheinen. Auch in der Folge werden unterschiedliche Konzepte der Hoffnung mit jenen von Bloch verglichen³⁵⁷. Im 3. Kapitel stellt Zubke fest, dass Bloch „Theologen angeregt [hat], sich der Hoffnungsthematik zu stellen“³⁵⁸. Auch im 4. Kapitel, wo es um die Utopie geht, wird Bloch ausführlich thematisiert.³⁵⁹ Insgesamt fällt aber auf, dass Blochs Hoffnungsverständnis von Zubke ausführlich erörtert wird, aber nur selten die Hoffnung im Zusammenhang mit der Pädagogik thematisiert wird.³⁶⁰ Insofern lohnt sich an dieser Stelle eine intensivere Auseinandersetzung mit Ernst Blochs pädagogischen Reflexionen.

Während das Hauptwerk Ernst Blochs „Das Prinzip Hoffnung“ sich umfassend mit der Thematik der Hoffnung befasst, sind Bezüge zum Lernen und zur Bildung darin nur gelegentlich oder indirekt enthalten.³⁶¹ Allerdings äußert sich Bloch bereits im Vorwort des Prinzips Hoffnung pädagogisch, wenn er behauptet, dass das Hoffen lernbar sei. So meint Bloch:

„Es kommt darauf an, das Hoffen zu lernen. Seine Arbeit entsagt nicht, sie ist ins Gelingen verliebt statt ins Scheitern. Hoffen, über dem Fürchten gelegen, ist weder passiv wie dieses, noch gar in ein Nichts gesperrt. Der Affekt des Hoffens geht aus sich heraus, macht die Menschen weit, statt sie zu verengen, kann gar nicht genug von dem wissen, was sie inwendig gezielt macht, was ihnen auswendig verbündet sein mag. Die Arbeit dieses Affekts verlangt Menschen, die sich ins Werdende tätig hineinwerfen, zu dem sie selber gehören. [...] **Dieser andere Teil hat das Hoffen im Kern, und er ist lehrbar. Er kann aus dem unregelmäßigen Tagtraum wie aus dessen schlaudem Mißbrauch herausgeholt werden, ist ohne Dunst aktivierbar. Kein Mensch lebte je ohne Tagträume, es kommt aber darauf an,**

³⁵⁵ Zubke 1996, S. 13.

³⁵⁶ Zubke 1996, S. 35.

³⁵⁷ Vgl. Zubke 1996, S. 71: Hier stellt Zubke Erich Fromms Überlegungen jenen von Ernst Bloch gegenüber; S.

³⁵⁸ Zubke 1996, S. 97.

³⁵⁹ Vgl. Zubke 1996, S. 114–118.

³⁶⁰ Einer der wenigen Bezüge zwischen Bloch und Pädagogik findet sich unter Zubke 1996, S. 60–61.

³⁶¹ Ähnlich wie in Friedhelm Zubkes „Pädagogik der Hoffnung“.

sie immer weiter zu kennen und dadurch unbetrüglich, hilfreich, aufs Rechte gezielt zu halten. Möchten die Tagträume noch voller werden, denn das bedeutet, daß sie sich genau um den nüchternen Blick bereichern; nicht im Sinn der Verstockung, sondern des Hellwerdens.“³⁶²

Hoffnung ist für Bloch also etwas, das gelernt werden kann. Hoffen steht über dem Fürchten. Während das Fürchten passiv ist, verlangt das Hoffen Aktivität und Ehrgeiz, ein Verliebtsein ins Gelingen, ein aus sich herausgehen. Neben dem aktiven Angehen gegen Lebensangst, Furcht und die Urheber der Furcht, gehört zu diesem Lernen der Hoffnung auch ein Instrumentalisieren von Tagträumen. Während allen Menschen Tagträume vertraut sind, komme es darauf an, diese zu reflektieren und zu steuern. Das Instrumentalisieren von Tagträumen ist für Bloch also zentraler Bestandteil, wenn es darum geht, das Hoffen zu lehren und zu lernen. In der Auseinandersetzung mit Bloch ist zu beachten, dass sich sein Denken im Laufe der Zeit verändert hat. Deshalb ist es sinnvoll seine Schriften im Zusammenhang mit ihrer Entstehungszeit und dem Kontext von Blochs Biografie zu betrachten. Sein Hauptwerk,

„das Prinzip Hoffnung [schrieb Bloch] zwischen 1938 und 1947. Aus Aufsätzen, die Bloch in dieser Zeit veröffentlichte, und aus Äußerungen in Briefen wissen wir, dass sich Bloch damals trotz und im dezidierten Gegensatz zum Großteil der in der Diaspora lebenden Exildeutschen (und trotz niederschmetternder Nachrichten aus Moskau) zur offiziellen politischen Linie der Kommunistischen Partei bekannte und sie auch nur mit Stalin für widerstandsfähig genug hielt, gegenüber Faschismus, Nationalsozialismus und Kapitalismus zu bestehen. Bloch vertrat diese Position, obwohl ihn keine Parteimitgliedschaft in einer KP dazu verpflichtete. Dennoch bzw. zugleich war er von der Notwendigkeit seiner Philosophie und ihrer stützenden Funktion an der Seite des Marxismus zutiefst überzeugt.“³⁶³

Bloch befand sich also zur Abfassungszeit im Exil in den USA und verweilte dort von 1938 bis 1949, zuerst in New York, dann in New Hampshire.³⁶⁴ In dieser Zeit verteidigte Bloch Stalin und die Sowjetunion.³⁶⁵

Um den Philosophen der Hoffnung mit Hang zum Marxismus noch besser in seinem pädagogischen Denken zu verstehen, ist es hilfreich, sich nicht nur mit dem Hauptwerk, sondern auch mit jenen Schriften zu befassen, in denen er sich Gedanken macht zu Erziehung und Bildung. Eine Zusammenstellung einiger seiner pädagogischen Überlegungen findet sich im 1971 erschienenen Büchlein „Pädagogica“, das eine Auswahl von Blochs pädagogischen Aufsätzen aus der Zeit von 1947 bis 1968 umfasst³⁶⁶. Es knüpft somit chronologisch an sein Hauptwerk „Prinzip Hoffnung“ an.

³⁶² Bloch 1973, S. 1–2.

³⁶³ Müller-Schöll & Vidal 2017, S. 10.

³⁶⁴ Vgl. Zipes 2019, S. 12.

³⁶⁵ Vgl. Zipes 2019, S. 11.

³⁶⁶ Ernst Bloch 1971, Pädagogica. Suhrkamp.

Als einem der bedeutendsten Philosophen der Hoffnung zu diesem Thema scheint es im Rahmen einer Arbeit zur Pädagogik der Hoffnung angebracht, sich ausführlicher mit diesen pädagogischen Überlegungen zu befassen, zumal zu diesen auch weniger Sekundärliteratur vorliegt, als zu seinem Hauptwerk. Darüber hinaus wäre die Herausarbeitung pädagogischer Bezüge in seinem Hauptwerk für den Rahmen dieser Arbeit zu komplex. Im Hinblick auf die vorliegende Analyse von pädagogischen Texten Ernst Blochs, sei darauf hingewiesen, dass die vorliegenden Texte in einem bestimmten Kontext zu bestimmter Zeit von Ernst Bloch verfasst wurden und nicht als Abschluss seines Denkens missverstanden werden sollten.³⁶⁷ Anhand einer aktuellen Ernst Bloch Biografie von Jack Zipes³⁶⁸, soll eine grobe Kontextualisierung der Aufsätze erfolgen.

5.1 Erziehen und Erzieher (1947)

Was Bloch unter Erziehung versteht, wird besonders deutlich in seinem Aufsatz „Erziehen und Erzieher. Ein Versuch“, der neben anderen Texten Blochs mit pädagogischen Bezügen in dem Büchlein „Pädagogica“ enthalten ist. Zur Abfassungszeit (1947) befand sich Ernst Bloch noch in den USA und tendierte dazu, Stalin und die Sowjetunion zu verteidigen.³⁶⁹ Im Aufsatz vertritt Bloch: Das Kind müsse lernen mit seinen Trieben umzugehen und übermäßige Wünsche verhüllen. Die Erziehung hat zum Ziel den Zögling auf die Höhe der Zeit zu bringen, sodass dieser später innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft ein nützliches Mitglied werden kann.³⁷⁰

Bloch unterscheidet zwischen zwei bestehenden Klassen, zwischen der bürgerlichen Gesellschaft und der beherrschten Klasse. Bloch unterstellt der bürgerlichen Gesellschaft, die beherrschte Klasse bewusst intellektuell zu unterdrücken. Die beherrschte Klasse werde „auf den ‚unvermeidlichen‘ Triebverzicht vorbereitet, den die bürgerliche Gesellschaft von ihr verlangt.“³⁷¹ Eigenes Denken werde unterdrückt, indem die Lernenden in der Volksschule zu wenig und in der Mittelschule zu viel lernen würden, sodass sie durch Über- und Unterforderung die Fähigkeit selbst zu denken verlieren.

Besonders deutlich werde dies anhand amerikanischer Schulen, bei denen der Kapitalismus besonders fortgeschritten sei. Die Schule wäre dann keine Lernschule mehr, sondern eine Arbeitsschule.³⁷²

³⁶⁷ Dank an Henning Schluss, der im Rahmen der Masterarbeitsbetreuung darauf aufmerksam machte.

³⁶⁸ Vgl. Zipes (2019).

³⁶⁹ Vgl. Zipes 2019, S. 11–12.

³⁷⁰ Vgl. Bloch 1971, S. 7.

³⁷¹ Bloch 1971, S. 7.

³⁷² Vgl. Bloch 1971, S. 8.

Das Ideal einer Lehranstalt stellt in diesem Text die sozialistische Schule dar, die vom klassenlosen Menschen ausgeht, bei dem das Ich nicht ausgetilgt, sondern solidarisch gehalten wird, woraus echte Sacheinsicht folgen kann.³⁷³

Die Erziehung soll dabei auf drei Ebenen erfolgen: körperlich, sittlich und geistig. Zur körperlichen Erziehung gehöre Gewandtheit und Beherrschung des Körpers, was durch unterschiedliche Sportarten erlernt werden könne. Die sittliche Erziehung erfolge durch gute Lehren, lebende Vorbilder und Abschleifungen innerhalb der Gruppe. Es gehe darum, den selbstbezogenen Trieb umzuformen zu einem altruistischen. Zur intellektuellen Erziehung gehöre Genauigkeit, Lernen und Verarbeiten von Anschauungs- und Gedächtnisstoff, Fähigkeit zur Aussage, zur Kritik und zum Überblick.³⁷⁴

Bloch fordert das Bürgertum in diesem Text auf, zu seinen befreienden Anfängen zurückzukehren, sich wieder auf Rousseau, Pestalozzi und Herbart zu besinnen und den Menschen ganzheitlich zu bilden anstatt „arbeitsteilige Krüppel oder gehorsame Betriebsbestandteile“ hervorzubringen.³⁷⁵

5.2 Edle Bereitung, Humaniora, Sozialerziehung (1948)

Auch diesen Text verfasste Bloch während seiner Zeit in den USA, zu der er der Sowjetunion positiv gegenüber stand.³⁷⁶ In diesem Aufsatz mit dem Titel „Edle Bereitung, Humaniora, Sozialerziehung“ kritisiert Bloch zunächst die Selbstbezogenheit der Individuen innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft. Ursprünglich sei der Mensch ein gesellschaftliches Wesen im freundlichen und hilflustigen Sinn gewesen. Das individuelle Wirtschaften habe Elend für die Arbeiter und Fortschritt in der Produktion gebracht. In diesem Zusammenhang beschreibt Bloch pointiert, wie die kapitalistische Gesellschaft von ihren Befürwortern verstanden wird³⁷⁷:

„Die natürliche Wirtschaftsweise schien entdeckt, gegründet auf freien Egoismus, geregelt durch die Mechanik von Angebot und Nachfrage, gerechtfertigt durch das Glück der Konsumenten, den Segen für die Allgemeinheit. Gerade Menschenliebe verlangte gleichsam den wirtschaftlichen Egoismus und die Anleitung zur individuellen, zur Unternehmerfreiheit. Und wie die Erde sich zugleich um sich selbst und um die allgemeine Sonne dreht, so sollten auch Egoismus und Sympathie, freie Marktwirtschaft und öffentliche Wohlfahrt miteinander natürlich verbunden sein. Der Kapitalismus erschien so als der endlich gefundene Naturlaut in der Wirtschaft selber, als krisenfrei prästabilisierte Harmonie, wie alles in der Natur, sobald man sie nur ungestört walten lässt.“³⁷⁸

³⁷³ Vgl. Bloch 1971, S. 9.

³⁷⁴ Vgl. Bloch 1971, S. 9–11.

³⁷⁵ Vgl. Bloch 1971, S. 11–12.

³⁷⁶ Vgl. Zipes 2019, S. 12.

³⁷⁷ Vgl. Bloch 1971, S. 13.

³⁷⁸ Bloch 1971, S. 14.

Diesem System, welches individuelles Wirtschaften mit formell-demokratischem Humanismus vereint, wirft Bloch allerdings vor, kein edles Menschenbild befördert zu haben. Während Pädagogen wie Comenius, Locke, Rousseau und Pestalozzi durchaus eine Sozialerziehung suchten, mit dem Ziel Citoyens hervorzubringen, entpuppten sich diese schließlich als Bourgeois. Den Grund für das Scheitern des Citoyens sieht Bloch v.a. darin, dass ständisches Denken immer noch prägend für diese Pädagogen war. So solle nach Pestalozzi jeder in dem Stand bleiben, den Gott ihm bestimmt habe.³⁷⁹ Bloch wirft Pestalozzi Widersprüchlichkeit vor und beurteilt die bürgerlich-ideale Pädagogik als gescheitert: „Die gesamte bürgerlich-ideale Pädagogik litt und scheiterte an der unedlen Öffentlichkeit, zu der das erzogene Individuum emporblühen sollte.“³⁸⁰ Anders stehe es um die Erziehung der Jesuiten, die sich frei von Widersprüchen an Absolutismus und Kirche orientiere, allerdings zum Preis der Ignoranz des bürgerlichen Individuums und dem Verkommen zu einer Altertümlichkeit.³⁸¹

Bloch stellt fest, dass die Pädagogisierung an ihre Grenzen gekommen ist. Die Pädagogik sei nicht mehr in der Lage, die Probleme der Gesellschaft zu lösen, weil „die Probleme der neueren Pädagogik ganz offen die der bürgerlichen Gesellschaft selbst, also nur auf pädagogischem Boden unlösbar“³⁸² geworden seien. Das Problem liegt für Bloch im Paradox der Pädagogik, ein „selfish-system“ mit Gemeinschaft verbinden zu wollen.³⁸³ Die ursprünglich sozialistisch gedachte Pädagogik stellte sich, ob bewusst oder unbewusst, im Laufe der Zeit erneut in den Dienst der herrschenden Klasse. Diese ambivalente Entwicklung äußert sich für Bloch positiv in der allgemein gewordenen Volksschule auf der einen Seite, aber in der Aufteilung der Mittelschule in eine reale und eine humanistische auf der anderen Seite, wobei die Realschule der Absicht entspricht, nützliche Menschen auszubilden, während das humanistische Gymnasium in Blochs Worten, nach wie vor zum Ziel hat junge Griechen und Römer heranzubilden. Unter griechischer Bildung versteht Bloch das Schöne und das Gute, unter römischer Bildung Sittlichkeit und Nutzen.³⁸⁴

Bloch kritisiert, dass sich die höhere Schule im 19. Jahrhundert zu einer *zusammenhanglosen Vielwisserei* entwickelt hat, zu einem *Nebeneinander von Spezialistentum*. Positiv beurteilt Bloch die Forderung Herbarts, zusammenhängendes Wissen zu vermitteln, was aber inzwi-

³⁷⁹ Vgl. Bloch 1971, S. 14–16.

³⁸⁰ Bloch 1971, S. 17.

³⁸¹ Vgl. Bloch 1971, S. 17–18.

³⁸² Bloch 1971, S. 18.

³⁸³ Vgl. Bloch 1971, S. 18–19.

³⁸⁴ Vgl. Bloch 1971, S. 20–21.

schen nicht mehr der Fall sei. Auf die Universität würde nicht mehr umfassend vorbereitet werden.³⁸⁵ Die Auswirkungen der Vermittlung von spezialisiertem, aber zusammenhangslosem Wissen lassen sich nach Bloch mit einem Zitat Hegels beschreiben:

„Wir sehen einerseits Wissenschaftlichkeit und Wissenschaften ohne Interesse, andererseits Interesse ohne Wissenschaftlichkeit.“³⁸⁶

Nach Bloch ist eine dualistische Gesellschaft, die einerseits gespalten ist durch die Aufteilung der Mittelschule und andererseits durch Spezialisierungen, ohne zusammenhängendem Wissen innerhalb der höheren und universitären Bildung, nicht dazu in der Lage, Halt und Einheit zu spenden.³⁸⁷ Den deutschen Nationalsozialismus sieht Bloch als Ergebnis dieser fehlgeleiteten Entwicklung.³⁸⁸

5.3 Marxistische Propädeutik und nochmals das Studium (1949)

Im Jahr der Abfassung dieses Aufsatzes, 1949, nahm Bloch den Ruf an die Universität Leipzig wahr, der ihn 1948 erreicht hatte.³⁸⁹ Nach außen hatte Bloch inzwischen eine kritische Haltung zum Stalinismus eingenommen, v.a. im Hinblick auf dessen mechanische Basis-Überbau-Auffassung³⁹⁰ und im Hinblick auf die entscheidende Rolle, welche die Kultur bei der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse spielte, ebenso wie hinsichtlich der Dialektik zwischen Individuum und sozialer Freiheit.³⁹¹ Auf der anderen Seite, verteidigte Bloch die Sowjetunion und den Stalinismus weiterhin als real existierende sozialistische Formationen, welche die materiellen Voraussetzungen für die qualitative Entwicklung des Kommunismus schufen.³⁹² Worum geht es nun im besagten Aufsatz, der mit seiner Berufung nach Leipzig in Verbindung zu stehen scheint, insofern sich Bloch Gedanken macht über den Aufbau des Studiums und das in einer Zeit, als er erstmals universitär zu lehren beginnt?³⁹³

1. Wenn es um das Lernen geht, hat der junge Mensch häufig mit Überforderung zu kämpfen. Deshalb gehe es nicht nur darum, *die vielen Straßen zu kennen, sondern auch die Hauptstraße*

³⁸⁵ Vgl. Bloch 1971, S. 22–24.

³⁸⁶ G. W. F. Hegel, zit. n. Bloch 1971, S. 24.

³⁸⁷ Vgl. Bloch 1971, S. 25.

³⁸⁸ Vgl. Bloch 1971, S. 26.

³⁸⁹ Vgl. Zipes 2019, S. 12–13.

³⁹⁰ Während Stalin lehrte, dass die Ökonomie (Basis) das Denken und die Kultur (Überbau) fast automatisch bestimmt, beharrte Bloch darauf, dass die Kultur eine eigene utopische Kraft besitzt. Vgl. Bloch 1973, S. 172–180.

³⁹¹ Vgl. Zipes 2019, S. 13.

³⁹² Vgl. Ebd.

³⁹³ Vgl. Ebd.

einzuschlagen. „Richtig lernen heißt zuerst wie zuletzt Kenntnis der Wege, auf denen der Stoff behandelt worden ist und weiter behandelt werden kann.“³⁹⁴

2. Die Lehrkraft hat nicht zur Aufgabe ein Lehrbuch zu ersetzen, durch Lehren desselben, was im Lehrbuch gefunden werden könnte, sondern die Lehrkraft soll als lebendige Stimme das Interesse wecken, *das im Lehrbuch nicht mitgedruckt ist* und die Wissenschaft als entstehend aufzeigen. Der Kern des Lernens findet sich in der Wechselrede mit der Lehrkraft und dem Erlernen der Methode.³⁹⁵

3. Bloch kritisiert, dass die Hochschule seiner Zeit kein *allgemein vorausgesetztes Tor* habe, durch das Studierende eintreten, sondern dass alle bei ihrem gewählten Fach beginnen. Dieses für ihn notwendige Tor sieht er in einem Ökonomikum, in einer gesellschaftswissenschaftlichen Vorbildung. „Gesellschaftswissenschaftliche Kenntnis gehört hierher, sie hat die erste zu sein, die den Studenten empfängt, obligatorisch. Gesellschaftswissenschaftliche Kenntnis ist marxistische, es gibt keine akademische Bildung mehr ohne eingehende Kenntnis von Marx. Während der Arbeiter durch seine eigene Teilhabe schon Einsicht in die Produktionsverhältnisse mitbringt, sei diese für den Kleinbürger noch ausständig. Bloch kritisiert das mangelnde Interesse am Marxismus besonders in Amerika. Marxistische Bildung sei notwendig, damit *die Schuppen von den Augen fallen*. Für Bloch ist die Ökonomie die eigentliche Grundlage für Kritik und Ideologieforschung. Die Philosophie solle sich vor allem mit dem *Ökonomikum* beschäftigen, mit einem Schwerpunkt auf der Dialektik und dem Hegel-Marx-Kurs. Im zusätzlichen Hinzufügen einer *Universalgeschichte der Philosophie* erkennt Bloch sowohl bei Nietzsche als auch bei Hegel eine ablehnende Haltung mit folgenden Begründungen: Für Nietzsche sei es unnütz zahlreiche Systeme zu lehren, denen jeweils gleich viele Kritiken gegenübergestellt werden, was schließlich zu einer Frustration gegenüber der Philosophie führe. Hegel kritisiert eine unpointierte Darstellung der Philosophie, der keine spekulative Idee vorausgesetzt wird, die zur vergeblichen Mühe werden kann, wenn sie immer wieder von verschiedenen Seiten her neu einsetzt, anstatt auf jeweilige Vorgänger kontinuierlich aufzubauen. Für Bloch liegt die Lösung in der marxistischen Vorbereitung der Studierenden, die das Ideologie- und Philosophiestudium einbettet in den Kontext, den die Gesellschaft bietet³⁹⁶:

Dieser neue Baccalaureus also wird nun seine besonderen Wissenschaften nicht mehr studieren, als wären sie außer der Gesellschaft, als wären gar alle Humaniora freischwebende

³⁹⁴ Vgl. Bloch 1971, S. 31.

³⁹⁵ Vgl. Bloch 1971, S. 31–37.

³⁹⁶ Vgl. Bloch 1971, S. 37–45.

Ideologie und auch untereinander ohne Zusammenhang. Ökonomikum plus Ideologieforschung macht schließlich reif dazu, nach Maßgabe der Begabung, spezialistisches Bornelement [= Engstirnigkeit] wie bloße Professorenphilosophie allmählich aufzuheben.³⁹⁷

4. Mit der gesellschaftlichen Grundbildung (Ökonomikum) als Fundament können die Lernenden schließlich übergehen zum Schwerpunkt ihres Interesses, nun aber geschult und sensibel für die klassengemäße Ideologie innerhalb der jeweiligen Wissenschaft. Nach Bloch findet sich in jeder Wissenschaft ein klassengemäßer ideologischer Rest. Die drei oberen Fakultäten sind für Bloch die Medizin, die Jurisprudenz [= Rechtswissenschaft] und die Theologie. Die Medizin bleibt in einer klassenlosen Gesellschaft erhalten, die Jurisprudenz erfährt darin eine Anpassung. Besonders hart trifft es aber die Theologie.³⁹⁸ „In diesem Kampf um den marxistischen Sieg wird die Religion, indem sie Opium des Volks ist, unfehlbar zugrunde gehen.“³⁹⁹ Bloch kritisiert an der Religion, die er von der Theologie nicht zu unterscheiden scheint, den Fokus auf das Jenseits. Das alte Pfaffentum wirft er mit Okkultismus und Theosophie in den Topf des *Hohlraums der ehemaligen Gotthypostase* und beschreibt es als *Gespens, das den Rückweg zum Friedhof verloren hat*.⁴⁰⁰

Dem Autor der Arbeit stellt sich an dieser Stelle die Frage, inwiefern für Bloch die Gottesidee durch die marxistische Gesellschaftstheorie ersetzt worden ist. Innerhalb eines marxistisch geprägten Weltbildes ist verständlich, warum gerade die Religion Zielscheibe der Kritik geworden ist, weil die Klassenteilung der Gesellschaft ja gerade durch die scholastische Theologie, durch die Rede einer von Gott gewollten gesellschaftlichen Hierarchie und Ordnung, begründet worden ist. Nach Blochs Verständnis wird der Marxismus die Religion ablösen. Doch zurück zu Bloch.

Nachdem dieser sich mit dem Einfluss des Klasedenkens in die universitären Disziplinen auseinandergesetzt hat, definiert er schließlich die Aufgabe der Universität wie folgt:

Item, das gesamte Ziel des gelehrten Unterrichts ist jetzt die Kunst, materialistisch in Schärfe, Weite und Tiefe mitdenken zu können, ideologiefreie Materie zu denken, bewegte, mit allen ihren konkreten Horizonten. Die Universität ist, seit ihrer ersten Schichtung in Fakultäten, ein versuchtes Abbild der Welt, aber seit Hegel und Marx einer Welt, die sich ändert, berichtigt, ja sich erst noch als gute zu gewinnen hat. Die Wissenschaft selber ist hierzu die letzte Produktivitätskraft (weshalb die Nazis sie gedrosselt haben), sie ist die Vernichtung der Scheinprobleme, also auch die Rettung der echten, also die Einheit von Aufklärung und rotem Geheimnis. Und die Achtung vor Tradition, die der Universität, auch der revolutionärsten, wesentlich ist, ja im gesamten Arbeitskomplex des Erbes gerade ihr: diese Achtung bewährt sich nicht zuletzt darin, dass sie den ideologischen Schein auch in der Vergangenheit vernichtet, um gegebenenfalls noch unabgegoltene Ideen und Inhalte von der eigenen Front her zu erkennen und der Zukunft, berichtigt, zu überliefern. [...] Die heutige Epoche [...] ist

³⁹⁷ Bloch 1971, S. 45.

³⁹⁸ Vgl. Bloch 1971, S. 45–48.

³⁹⁹ Bloch 1971, S. 48.

⁴⁰⁰ Vgl. Bloch 1971, S. 49.

dafür geschichtsphilosophisch ein ausgezeichnete Standort; für Vernichtung und Umsetzung zugleich. Es gibt Vergangenheit (Tradition) in der Zukunft, weil und soweit es Zukunft (offene oder verhüllte Revolution) in der Vergangenheit gibt.⁴⁰¹

5.4 Universität, Marxismus, Philosophie. Antrittsvorlesung in Leipzig (Mai 1949)

Wie im Titel des Aufsatzes ersichtlich, handelt es sich hierbei um Blochs Antrittsvorlesung in Leipzig, wo er nach elf Jahren Aufenthalt in den USA, den Lehrstuhl für Philosophie angenommen hatte.⁴⁰²

In seiner Antrittsvorlesung befasst sich Bloch mit dem Verhältnis zwischen den Begriffen *Universität, Marxismus und Philosophie*, was für ihn ein *sehr nahes, immanentes Verhältnis*⁴⁰³ ist. Bloch beginnt seinen Vortrag damit, kritische Haltungen gegenüber dem Marxismus wahrzunehmen, für die er wenig Verständnis hat. Um Missverständnisse aufzulösen, müsse Marx ebenso studiert werden wie die Thermodynamik. Bloch identifiziert Hegel als Grundlage von Strömungen, die sich in weiterer Folge unterschiedlich entwickelt haben. Anders als bei den bürgerlichen Neukantianern brenne aber *nur noch im Marxismus das Licht der klassischen deutschen Philosophie*. Der Neuhegelianismus sei ein unfruchtbares, reaktionäres Gebilde, dass sich vom Marxismus abgegrenzt habe und dadurch *gegen den Fortgang der Wissenschaftlichkeit und Wahrheit immun gemacht* worden sei. Dort wo man nicht weiterkomme, werden zwar marxistische Begriffe entwendet und entstellt, aber auf eine Art, *als ob der Marxismus eine Klassensache wäre und nicht gerade der Weg zu einer Gesellschaft ohne Klassen*. Der Durchbruch zum Marxismus wäre für Bloch der Durchbruch zur Wahrheit und zum Wirklichen, dem sich der Westen aber verweigere. Die eigentliche Aufgabe der Philosophen kann nach Bloch wie folgt beschrieben werden⁴⁰⁴:

„Stattdessen ist es gerade der Beruf der Philosophie, zu zeigen und zu bewähren: Freiheit im aufrechten, aufrichtigen Sinn des Wortes gibt es nur, wo keinerlei Auftrag des Profitinteresses vorliegt und korrumpiert. Bewusst oder unbewusst korrumpiert. Forschung gibt es nur, wo die Vernunft nicht verhindert ist, auf der Höhe der Zeit zu stehen, sich konkret zur Gegenwart und zu den andrängenden Tendenzen der Wirklichkeit zu verhalten.“⁴⁰⁵

Für Bloch ist die Jugend zum Durchbruch im Stande. Sie müsse aus dem *Skeptizismus, Relativismus, Nihilismus und der unorientierten Haltlosigkeit* ausbrechen, welche Ursachen der Spätkapitalismus gebrachten kulturellen Öde seien.⁴⁰⁶

Bloch bezieht sich im Weiteren auf Immanuel Kant:

⁴⁰¹ Bloch 1971, S. 49–50.

⁴⁰² Vgl. Zipes 2019, S. 12–13.

⁴⁰³ Vgl. Bloch 1971, S. 70.

⁴⁰⁴ Vgl. Bloch 1971, S. 51–54.

⁴⁰⁵ Bloch 1971, S. 54.

⁴⁰⁶ Vgl. Bloch 1971, S. 55.

„Aufklärung, sagt Kant, ist Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit. Und der Zustand der Entfremdung, des Zur-Ware-Werdens aller Menschen und Dinge, den der Kapitalismus herbeigeführt hat, ergriff ja nicht nur das Proletariat, sondern – wenngleich lange in erträglicherer Form – ebenso die bürgerliche Klasse.“⁴⁰⁷

Bloch nimmt an dieser Stelle eine Beschreibung der Jugend vor, die Parallelen zu Schriften seines Prinzips Hoffnung erkennen lässt. Er schreibt der Jugend eine *eigene Affinität zum heraufkommend Besseren* zu.

Der junge Mensch ist selber derjenige, worin noch etwas steckt und heraufkommt, ein noch nicht Gewordenes, aber Keimendes und gärend Angelegtes. Dieses Noch-nicht Bewußte, Noch-nicht-deutlich-Gewußte, Noch-nicht-Gewordene verbindet Jugend mit der Wendezeit, in der wir uns befinden.⁴⁰⁸

Die gegenwärtige Zeit könne eine Zeit des Umbruchs werden, ebenso wie die Jugendzeit eine solche ist. „*Jugend ist oder kann sein ein Zustand der Morgendämmerung; so ist sie auch von dieser Seite her der Gegenwart nicht unverwandt, worin ein Neues, besseres in Geburt steht, in schwerer Geburt.*“⁴⁰⁹

Blochs Antrittsrede sprüht von Hoffnung, wie in Aussagen, wie der folgenden deutlich wird:

Vor uns liegt offene Fahrt, eine zu besserem Leben; sie ist so fällig und deutlich wie nirgends in der bisherigen Geschichte. [...] Hierzulande wird ein den Schlaf übersteigendes, aus ihm herausreißendes Licht begründet; hier wendet sich nicht jeder, wie der Schlafende, an seine eigene Welt, sondern nach dem wahren Wort Heraklits, die Welt der Wachenden ist gemeinsam.⁴¹⁰

Bloch wird dabei nicht müde, die Hoffnung in direkte Verbindung mit dem Marxismus zu setzen:

Und Marxismus pointiert gerade wirkliche Freiheit der Forschung: als eine, die wahrhaft ohne Einschränkung bis ans Ende geht, die radikal ist, indem sie die Sache an der radix, an der Wurzel faßt. Die auf Realitäten gerichtet ist und nicht in bloßen Ideologien stecken bleibt oder vor Illusionen abdankt.⁴¹¹

Der Kontext innerhalb dessen effizientes Lernen, gelungene akademische Forschung erfolgen und Hoffnung verwirklicht werden kann, ist für Bloch also der Marxismus. In diesem Zusammenhang wird auch Blochs Verständnis der Philosophie deutlich, dass er in seinem „Prinzip Hoffnung“ konsequent umsetzt:

Es ist das Amt dieser Philosophie, immer weitere und tiefere Gebiete des Daseins mit ihr zu durchdringen. Es ist ihre Aufgabe, das gesamte Kulturerbe wachsend anzutreten und, im Unterschied zum Historismus, aktiv lebendig zu halten. Es ist ihr Anspruch und Postulat, den Satz bewähren zu können: wer der Wahrheit nach will, muß in das mit Marx eröffnete Reich; es gibt sonst keine Wahrheit mehr, es gibt keine andere.⁴¹²

⁴⁰⁷ Bloch 1971, S. 55.

⁴⁰⁸ Bloch 1971, S. 55.

⁴⁰⁹ Bloch 1971, S. 56.

⁴¹⁰ Bloch 1971, S. 56–57.

⁴¹¹ Bloch 1971, S. 57

⁴¹² Bloch 1971, S. 57–58.

Marxismus ist für Bloch die Verwirklichung der Moral, von der die Sittenlehrer so lange nur geredet haben. Marxismus setzt das Philosophieren in die Praxis um. Philosophie und Praxis sollen nach Bloch eng miteinander verwoben sein.

Bloch benennt drei Grunderkenntnisse, die der Marxismus beigetragen hat und die dem Studium zugrunde gelegt werden sollten⁴¹³:

1. Grunderkenntnis von dem (Arbeiter) ausgepressten Mehrwert. Darunter versteht Bloch die Differenz zwischen dem Wert einer Ware, der durch die Arbeitsdauer der Herstellung bestimmt wird und dem Wert der Ware Arbeit, der im Lohn ausgezahlt wird. Der Kapitalist profitiert von der ungerechten Differenz und gleichzeitig hält diese Differenz die Profitgesellschaft am Laufen. In diesem System ist der Arbeiter selbst Ware: nicht seine Arbeitszeit wird bezahlt, sondern lediglich seine Arbeitskraft.
2. Grunderkenntnis der ökonomisch-dialektischen Geschichtsauffassung. Hierbei geht es um die Geschichte als eine von Klassenkämpfen bestimmte. Unterbrechungen dieses Kreislaufs erkennt Bloch u.a. in der französischen Revolution (1789) und in der russischen Revolution (1917). Zu dieser Grunderkenntnis gehört, der von Marx identifizierte Zusammenhang zwischen Unterbau und Überbau, was in diesem Kontext bedeutet, dass das gesellschaftliche Sein, das ideologische Bewusstsein bestimmt.
3. Grunderkenntnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Blochs Ausgangspunkt ist hierbei die durch Marx gewonnene Erkenntnis, dass die Philosophen die Welt bisher nur verschieden interpretiert hätten, es aber darauf ankomme, die Welt zu verändern. Es gehe aber nicht um irgendein Theorie-Praxisverhältnis, wie Pragmatismus der Amerikaner oder auch der Nazis, sondern um ein marxistisches Theorie-Praxisverhältnis, das Bloch wie folgt beschreibt:

Nicht deshalb ist etwas wahr, weil es nützlich ist, sondern immer wieder: weil und indem und sofern es wahr ist, ist es nützlich. Unwahres kann, als nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmend, überhaupt keinen konkreten Erfolg auf begründete Dauer bringen.⁴¹⁴

Diese Nützlichkeit, die darauf zurückzuführen ist, dass etwas wahr ist, macht das richtige Theorie-Praxis-Verhältnis nach Bloch aus. Es muss demzufolge nicht krampfhaft versucht werden, die Theorie in die Praxis umzusetzen, sondern die Praxis ergibt sich aus der wahren Theorie.

⁴¹³ Vgl. Bloch 1971, S. 60–69.

⁴¹⁴ Bloch 1971, S. 66.

Abschließend kehrt Bloch zurück zur Bedeutung der Philosophie. Er sieht sie aktiv an der Front von Umwandlungsprozessen. In diesem Zusammenhang stellt Bloch die Aussage von Leibniz, *dass die Gegenwart mit der Zukunft schwanger geht*, der Aussage von Marx gegenüber, *wonach Gewalt die Geburtshelferin der künftigen Gesellschaft ist, mit der die gegenwärtige schwanger geht*. Die Zukunft ist subjektiver wie objektiver Erwartungsmodus zugleich, der die unterschiedlichen Revolutionen mit Inhalt gefüllt hat. Daher waren für ihn auch alle Wendezeiten von einer Gesellschaft zur anderen von sozialen Erwartungsbüchern, von Wunschlandschaften einer besseren Welt besetzt, kurz, von sozialen Utopien.

An dieser Stelle wird deutlich, welche Rolle die Hoffnung im Bloch'schen Verständnis einnimmt. Sie entspringt dem Blick auf eine bessere Zukunft, die durch den Marxismus nicht länger nur bloße philosophische Wunschvorstellung ist, sondern nach Bloch auch tatsächlich verwirklicht werden kann.⁴¹⁵ Die Zukunft ist für Bloch nicht schematisch festgelegt, sondern sie entfaltet sich in einem abenteuerlichen Prozess, der Tapferkeit, Vernunft und Weisheit verlangt. Das Ziel ist für Bloch nach marxistischem Vorbild die klassenlose Gesellschaft. So verstanden kann Philosophie auch als *docta spes*, als gelernte Hoffnung beschrieben werden.⁴¹⁶

5.5 Parteilichkeit in Wissenschaft und Welt (1951)

Zur Zeit der Abfassung dieses Textes war Bloch nach wie vor an der Universität Leipzig tätig.⁴¹⁷

Denken ist für Bloch immer parteilich. Zu meinen, Wissenschaft könne neutral sein, ist für Bloch Selbsttäuschung. Wissenschaft ist immer eingebettet in die herrschenden Gedanken einer Zeit, die wiederum der jeweils herrschenden Klasse entsprechen. Besonders die bürgerliche Wissenschaft lebt im Glauben unparteiisch zu sein. Dies liegt u.a. daran, dass die herrschende Klasse die Klassenunterschiede nicht wahrhaben will und sich *als Vertreter eines neutralen Allgemeinwillens* gibt.⁴¹⁸ Als Beispiel für diese Scheinneutralität nennt Bloch u.a. Martin Spahn, der für *voraussetzungslose Wissenschaft* kämpfte, während er selbst keineswegs voraussetzungslos schrieb, sondern durchwegs politisierte.⁴¹⁹ Der Schein eines Anspruchs auf Neutralität ist nach Bloch einzig darauf zurückzuführen, dass noch ein Bewusstsein eigener Parteilichkeit vorlag. Ausführlich legt Bloch dar, warum auch die naturwissenschaftliche Arbeit und die Mathematik nicht von dieser Parteilichkeit ausgenommen sind. Zusammengefasst liegt dies

⁴¹⁵ Vgl. Bloch 1971, S. 71–73.

⁴¹⁶ Vgl. Bloch 1971, S. 76–77.

⁴¹⁷ Vgl. Zimmermann 2017, S. 6–7.

⁴¹⁸ Vgl. Bloch 1971, S. 78–79.

⁴¹⁹ Vgl. Bloch 1971, S. 80.

v.a. *am vorangehenden Ansatz, an der Richtung der Fragestellung und an der weitergehenden, weltbildhaften Verallgemeinerung.*⁴²⁰ Auch die Aufklärung sei nicht neutral gewesen, sondern als eine bürgerlich-revolutionäre Bewegung zu verstehen, die sich für *die allgemeine Stimme einer Vernunft* hielt.⁴²¹ Parteilichkeit ist an sich nicht verwerflich, sondern es kommt auf die Art der Parteilichkeit an. Unparteilichkeit gibt sich v.a. als Objektivismus, der für Bloch aber nichts als Schein ist und in seinem ständigen Abwägen zwischen mehreren Lösungsmöglichkeiten eines Problems letztendlich doch wieder in den Dienst einer bestimmten Weltanschauung tritt.⁴²² Häufig verliert sich dieses Streben nach Objektivismus in nebensächlichen Spezialfragen anstatt sich mit dem Wesentlichen und den tatsächlichen Problemen der Menschen zu befassen. Objektivismus und Objektivität sind nach Bloch voneinander zu unterscheiden. Der Objektivismus meint zwar Objektivität zu vertreten, in Wirklichkeit ist diese aber nur eine von ihm gewählte. Wahre Objektivität, Wissen das sowohl wahr als auch gesellschaftlich relevant ist, ist für Bloch im Marxismus zu finden⁴²³:

„Das jetzt fällige Wissen ist eines ums beförderte Werden, die Fahne des Verstandes ist rot. Die wieder lebendig gewordene Parteilichkeit in der Wissenschaft, die konkret gewordene Aufklärung heißt Marxismus. Er macht kein Hehl aus seinem gesellschaftlichen Auftrag und seinem Willen, ihm zu genügen. So unterscheidet sich marxistische Parteilichkeit schon deshalb von aller bisherigen als einer unreflektierten, wenn auch gegebenenfalls noch so progressiven. Sie ist als erste sich ihrer bewußt und faßt sich vor allem als erste mit gutem Gewissen, ja mit dem besten, im gleichzeitig moralischen und wissenschaftlichen Sinn.“⁴²⁴

Das Proletariat ist für Bloch jene Klasse, die dazu in der Lage ist, die gesamte Gesellschaft zu befreien. Möglich sei das, „*da das Proletariat kein Klasseninteresse zum Schaden, zur Ausbeutung einer anderen Klasse zu vertreten hat.*“⁴²⁵

Der Marxismus ist für Bloch gerade deshalb objektive Wirklichkeit, weil dieser „*in letzter Instanz, eine die Wirklichkeit abbildende, fortbildende und zum Realismus einzig berufene, weil eben die Wirklichkeit selber in einem dem Menschen angemessenen, der menschlichen Materie konformen Sinn Tendenz ist.*“⁴²⁶ Für Bloch äußert sich der Realismus des Marxismus auch in seinem Geschichtsverständnis: Der Lauf der Geschichte bringt die fortschreitende Entfesselung der Produktivkräfte, und das letzte Stadium mündet, wenn die Erde nicht ausgerottet wird, unweigerlich im Sozialismus, Kommunismus. Die große Errungenschaft Marx‘ sieht Bloch v.a. in seiner Entdeckung,

⁴²⁰ Vgl. Bloch 1971, S. 82.

⁴²¹ Vgl. Bloch 1971, S. 86.

⁴²² Vgl. Bloch 1971, S. 86–87.

⁴²³ Vgl. Bloch 1971, S. 87–89.

⁴²⁴ Bloch 1971, S. 89.

⁴²⁵ Bloch 1971, S. 89–90.

⁴²⁶ Bloch 1971, S. 92.

„dass er im Elend selber eine revolutionäre Kraft erkannte; dass er im Wirtschaftsprozess selber die Bedingungen zur Heraufkunft der besseren Welt als herangereift sah; dass er im Reich der Notwendigkeit selber die Züge zum Reich der Freiheit wahrnahm. Er hat damit den antizipierenden Raum vom besseren Leben, der so alt wie die Menschheit ist, nicht abgeschafft, [...], er hat ihn [...] in der Wirklichkeit als korrigiert und fundiert erkannt. So hat der Marxismus alle progressiven Tendenzen auf diesem Globus für sich; die schärfste Parteilichkeit ist fundiert in der realsten des Objektes.“⁴²⁷

Bewusste marxistische Parteilichkeit ist für Bloch also das Heilmittel, um freischwebender Forschung entgegenzuwirken.

5.6 Über den Begriff Weisheit (1953)

Auch dieser Text fällt in Blochs Leipziger Zeit. Ein Jahr später, 1954 und 1955 erschienen dann die ersten Bände von *Prinzip Hoffnung* in der DDR⁴²⁸, dessen Grundlage er aber bereits in den USA zwischen 1938 und 1947 geschrieben hatte.⁴²⁹

1. Ruhig werden. Bloch unterscheidet zwischen Klugheit und Weisheit. So kann auch ein Betrüger klug sein, aber nicht weise. Weisheit geht für Bloch einher mit Tugend. Ebenso wie der Begriff der Zeit, ist die Weisheit schwer fassbar. Man hat zwar eine Vorstellung davon, gleichzeitig kann es schwierig sein, diese Begriffe zu erläutern. Allerdings ist eine solche Erläuterung in Bezug auf die Weisheit für Bloch insofern möglich, als er sie als Menschenwerk versteht, das deshalb aus Ursprung und Zielsetzung heraus bestimmbar ist⁴³⁰: „*Sie ist ein Erbe, zu dem zahllose Geschlechter, grundverschiedene Gesellschaften das Ihre beigetragen haben; die Bestimmung der Weisheit geht daher durch ihre Geschichte.*“⁴³¹ Das Paradebeispiel dafür ist für Bloch die griechische Stoa, die sich der *Einübung zur Weisheit, der Anweisung zu deren Ruhe* verschrieben hat und dazu beigetragen hat, dass die Weisheit von einem zuvor östlichen zu *einem europäischen Lehrgegenstand* wurde. Mit der Weisheit geht der Affekt, die Erscheinung der Ruhe einher. Diese Ruhe versteht Bloch als *Meeresstille des Gemüts*.⁴³²

2. Formen der Weisheit.

Die Reife. Das Weisheit mit Alter einhergeht wird bereits anhand des Rates der Alten bei kriegerischen Stämmen und den Spartanern deutlich: „*Irrte er, so tat er das wenigstens nicht leichtfertig, und was er zur strittigen Frage sprach, war bedächtig.*“⁴³³ Auch das Handwerk wurde bereits bei den Griechen mit Weisheit in Verbindung gebracht: „*Der Weise ist hier ein Mann,*

⁴²⁷ Bloch 1971, S. 93–94.

⁴²⁸ Vgl. Zimmermann 2017, S. 5–6.

⁴²⁹ Vgl. Müller-Schöll & Vidal 2017, S. 10.

⁴³⁰ Vgl. Bloch 1971, S. 96–97.

⁴³¹ Bloch 1971, S. 97.

⁴³² Vgl. Bloch 1971, S. 98.

⁴³³ Bloch 1971, S. 99.

*der die Mittel im besten Verhältnis zur Herstellung des nützlichen Zwecks verwendet und gegebenenfalls darüber nachdenkt.*⁴³⁴

Die Besorgtheit. Als Vorbild hinsichtlich der Besorgtheit wird Sokrates genannt. Anders als manche losgelösten Individuen, die unter den Sophisten auftraten, ist Sokrates in seiner vom Orakel von Delphi gepriesenen Weisheit der Gemeinschaft zugewandt⁴³⁵:

„Das Sorgen um ‚die Stadt selbst‘ und um ‚die anderen Dinge in derselben Weise‘ ist der Ursprung der Sokratischen Weisheitsfrage nach dem ‚Was‘, dem ‚Wesentlichen‘, der von der Meinung unabhängigen Natur der Sache selbst. An der Gemeinschaftlichkeit des für den athenischen Bürger politisch Guten orientiert Sokrates allererst die Frage nach dem verbindlich bestimmbar Was jeder Sache.“⁴³⁶

Ein weiterer Wesenszug, den Bloch in der Weisheit des Sokrates erkennt, ist sein *bedachtsamer Sinn nach dem gemeinsam Nützlichen*, anstatt unersättlich neuem Wissen nachzujagen.⁴³⁷

Die Unerschütterlichkeit. Bloch stellt fest, dass äußere Erschütterungen oft zu einer Hinwendung nach Innen führten. Diese Innerlichkeit äußert sich auf unterschiedliche Art: *als skeptische Zurückhaltung bei Pyrrhon, als gelehrte Lustwahl und Befreiung von Furcht bei Epikur, als Unerschütterlichkeit in der Stoa.*⁴³⁸

Als Wesenszug der Weisheit ist für Bloch v.a. die Unerschütterlichkeit in der Stoa bedeutend. Die Stoa ist zwar gekennzeichnet von Dualismus, der sich u.a. durch *Triebverneinung* auf der einen und *Lebensbejahung* auf der anderen Seite äußert. Aber diese Widersprüche tun der Standhaftigkeit des stoischen Weisenbildes keinen Abbruch⁴³⁹:

„[...] wenn das Weltall geborsten einstürzt, werden die Trümmer einen Unerschrocken treffen [...]. Ruhe und Einklang durch die und mit der Vernunft, der Weltvernunft, das also sind die Bestimmtheiten, welche die Stoa zur Weisheit gebracht hat.“⁴⁴⁰

Tao und die Einfachheit. Bloch lobt den Osten dafür, dass weises Leben als Sitte mit dem gesamten Leben verbunden war, stärker und feiner als im Westen. Innerhalb der östlichen Weisheit unterscheidet Bloch zwischen der konfuzianischen Weisheit des urbanen Li und der Weisheit von Laotse, nämlich dem Tao, auf welches er den Fokus richtet. Die Weisheit Laotse beschreibt Bloch als *„eine kostbar-schlichte Einfachheit, die auf dem Einklang mit dem Unscheinbaren beruht. Das Unscheinbare am Tao ist dessen gänzliche Undynamik, dessen Ferne*

⁴³⁴ Bloch 1971, S. 99.

⁴³⁵ Vgl. Bloch 1971, S. 100.

⁴³⁶ Bloch 1971, S. 101–102.

⁴³⁷ Vgl. Bloch 1971, S. 102–103.

⁴³⁸ Vgl. Bloch 1971, S. 103–104.

⁴³⁹ Vgl. Bloch 1971, S. 104–107.

⁴⁴⁰ Bloch 1971, S. 106–107.

zum Lärm, dessen Nähe zum Mühelosen.“⁴⁴¹ Im Tao erkennt Bloch, die mütterliche Kraft, die zur Gelassenheit führt, die sich im Nicht-Handeln äußert, welches aber keiner Passivität entspricht, sondern ein Nicht-Handeln betreffend des Unwesentlichen darstellt. Dieser Weg des Taus (Tao, Dào bedeutet Weg) ist für Bloch weiterer Wesenszug der Weisheit, der sich konkret in Einfachheit äußert.⁴⁴²

Hoch hinaufgelegte, auch hypostasierte Sophia. Anhand griechischer Philosophen zeigt Bloch auf, dass sich die Weisheit weiterentwickeln kann zu einer Vollendung, die über das Menschenleben hinaus geht: „Die Erkenntnis des Göttlichen hat den allerhöchsten Gegenstand: so geht Sophia über zur Theoria, als jener letzthinnigen Schau des Göttlichen und Besten, die nach Aristoteles selber das Seligste und Beste ist.“⁴⁴³

Erst der *Pantheismus der Stoa* habe die Weisheit wieder in die Häuser der Menschen zurückgebracht. In späterer Zeit wurde in jüdischer Philosophie mit Philon von Alexandria und christlicher Philosophie mit Augustin erneut eine Trennung „zwischen niederer und höherer Vernunft“⁴⁴⁴ vorgenommen. Das Spätantike Judentum habe die Weisheit mit der Rede vom Logos in die Dimension des Göttlichen erhoben. Zu einer Umkehrung dieser Tendenz komme es mit dem *sapere aude* der Aufklärung, die dem Menschen zutraut die Weisheit durch die Vernunft zu ergreifen. Ohne die Spannung zwischen höherer und niederer Weisheit ganz aufzulösen, wählt Bloch einen Mittelweg⁴⁴⁵:

„Echte Weisheit bleibt Immanenz, sie bleibt es gerade auch bei Laotse, der keinen Gott kennt. Die Stoa will gelassen sein ohne Gnade, das Tao aber heißt: Über allen Wipfeln ist Ruhe, – als ein Darüber ohne Jenseits.“⁴⁴⁶

Weitere Wesenszüge der Weisheit. Neben den bereits genannten Aspekten befasst sich Bloch mit weiteren Wesenszügen der Weisheit unter den Überschriften *Unverworrene Idee*, *Übereinstimmung des Willens mit dem Endzweck*⁴⁴⁷, unter *Abzug der Neu-Stoa*, *Humor*⁴⁴⁸, unter *Weisheit in unserer Zeit*⁴⁴⁹, worin er v.a. eine Weisheit sieht, die die Welt mit Wissen und Tat verändert und mit objektiv-realen Möglichkeiten die Zukunft gestaltet⁴⁵⁰.

⁴⁴¹ Bloch 1971, S. 107-108.

⁴⁴² Vgl. Bloch 1971, S. 108-110.

⁴⁴³ Bloch 1971, S. 110-111.

⁴⁴⁴ Bloch 1971, S. 112.

⁴⁴⁵ Vgl. Bloch 1971, S. 110-113.

⁴⁴⁶ Bloch 1971, S. 114.

⁴⁴⁷ Vgl. Bloch 1971, S. 114.

⁴⁴⁸ Vgl. Bloch 1971, S. 123.

⁴⁴⁹ Vgl. Bloch 1971, S. 126.

⁴⁵⁰ Vgl. Bloch 1971, S. 130.

3.Stets Minerva. Nachdem sich Bloch mit den Wesenszügen der Weisheit befasst hat, schließt er seine Gedanken über die Weisheit mit dem dritten Abschnitt unter der Überschrift „Stets Minerva“. Bloch stellt fest, dass Vielwissen nicht mit Weisheit gleichgesetzt werden kann, dass Wissen der Weisheit aber sehr wohl dient. Dienlich ist dabei nicht so sehr spezialisiertes Wissen, sondern Überblickswissen, das um das Wesentliche weiß. Aber auch Überblickswissen ist kein Garant für Weisheit, wie anhand folgender Feststellung Blochs deutlich wird⁴⁵¹: *„Es gibt Philosophen, die keine Weisen waren, und Weise, die nie mit philosophischer Gründlichkeit, geschweige schulgerecht gedacht haben.“*⁴⁵² Deutlich wird diese Differenz zwischen Weisheit und Wissen v.a. durch Sokrates, dessen Weisheit *im Bewusstsein des Nichtwissens* erkannt wird. Erst im Marxismus vereint sich für Bloch das Wissen mit der Weisheit:

„Genau die marxistische Philosophie, als wahre, läßt philosophisches Zusammenhangs- und Wesenswissen mit der Weisheit sich treffen. So nur hat Philosophie die Konkordanz mit dem Wirklichen und ihre mit dem Wirklichen selber wachsenden Gewissheit, statt der unerfüllten Liebe, die Philosophie ohne Weisheit heißt.“⁴⁵³

Die Weisen sind für Bloch essentiell, wenn es um das Herbeiführen einer klassenlosen Gesellschaft geht. In diesen Überlegungen fällt auf, dass dem Marxismus nun die Ermöglichung rechter Weisheit zugeordnet wird, während die spätjüdische Antike die Weisheit bei Gott verortet hat. Der Marximus scheint nach Bloch nun die Stelle Gottes einzunehmen.⁴⁵⁴

5.7 Spielwiese, Fachidiotie, uomo universale (1968)

Zwischen dem vorhergegangenen Text und diesem liegt ein Abstand von etwa 15 Jahren. Einiges hat sich in dieser Zeit im Leben und Denken Blochs verändert. Als Bloch im Sommer 1961 in München auf Urlaub war, nachdem er einige Reden in Tübingen und Bayreuth gehalten hatte, erfuhr er über den Bau der Berliner Mauer, was ihn und seine Familie dazu veranlasste, in Westdeutschland zu bleiben. Im Osten wurde Bloch daraufhin vorgeworfen ein Verräter zu sein und im Westen wurde er verspottet, weil er seine Hoffnung in den Kommunismus gesetzt und Stalin, sowie die Sowjetunion verteidigt hatte. Aufgrund einzelner Unterstützer konnte Bloch aber schließlich im November 1961 eine Professur für Philosophie an der Universität Tübingen antreten. Seine Antrittsvorlesung hielt er am 17.November 1961 zum Thema „Kann Hoffnung

⁴⁵¹ Vgl. Bloch 1971, S. 133–135.

⁴⁵² Bloch 1971, S. 135.

⁴⁵³ Bloch 1971, S. 136–137.

⁴⁵⁴ Vgl. Bloch 1971, S. 136–145.

enttäuscht werden?“⁴⁵⁵. Bloch hielt dabei fest, dass dem so sei und dass selbst eine gut begründete Hoffnung enttäuscht werden könne, da diese sonst keine Hoffnung wäre. Hoffnung sei keine Garantie für etwas. Hoffnung könne aber lernen und klüger werden durch widrige Erfahrungen.⁴⁵⁶ In dieser Vorlesung brachte Bloch auch eine neue Haltung zum Stalinismus, zumindest in seiner späten Form zum Ausdruck. Und zwar unterschied er zwischen dem Ziel der Hoffnung als realem Humanismus und dem Gegenteil dessen, wie es unter Hitler, aber auch dem späten Stalin zum Vorschein kam.⁴⁵⁷ Zum Zeitpunkt der Abfassung des folgenden Textes, „Spielwiese, Fachidiotie, uomo universale (1968)“, lehrte Bloch noch in Tübingen, wo er bis zu seinem Tod am 4. August 1977 blieb.⁴⁵⁸

Im letzten Aufsatz Blochs, der in *Pädagogica* aufgenommen wurde, befasst sich Bloch mit dem Wissen. Bloch kritisiert fruchtlose Vielwisserei, die er als Fachidiotie versteht, die sich in „Weltfremdheit gegen jedes politische Engagement“⁴⁵⁹ zu erkennen gibt:

„Vielwisserei ist auch keineswegs dasselbe wie jene umfassende Bildung, in der einmal edle Naturen des aufsteigenden Bürgertums, gegen die Arbeitsteilung und Verdinglichung, noch ganze Menschen sein wollten.“⁴⁶⁰

Als Vorbild nennt Bloch das Bildungsideal der deutschen Klassik. Umfassende enzyklopädische Bildung ist durchaus zu befürworten, jedoch soll v.a. der „*enzyklopädische Zusammenhang in Sachen*“⁴⁶¹ vergewissert werden. Für Bloch geht es um ganzheitliche Bildung nach dem Vorbild Humboldts und Goethes. Ein Beispiel für ihn ist Engels, der sich bei Erlernung einer Sprache gleichzeitig mit der entsprechenden Nation vertraut machte. Er sieht in dieser Art von Bildung das Erbe eines *uomo universale*. Besonders bedeutend ist dieses umfassende Wissen für Bloch im Hinblick auf die Geschichte. So gebe es keine alleinstehende Rechtsgeschichte oder Religionsgeschichte, sondern eine Polyhistorie (= Vielgeschichte).⁴⁶²

„Die wahre, neue Polyhistorie ist vielmehr Abbildung der Vielgeschichte der einen Welt zum Zweck, diese Geschichte nicht nur gebildet, sondern auch bildend, weiterbildend zu beherrschen.“⁴⁶³

⁴⁵⁵ Vgl. Zipes 2019, S. 16.

⁴⁵⁶ Vgl. Zipes 2019, S. 16–17.

⁴⁵⁷ Vgl. Bloch 1961/1977, S. 389, zit. n. Zipes 2019, S. 17.

⁴⁵⁸ Vgl. Zipes 2019, S. 17.

⁴⁵⁹ Bloch 1971, S. 146.

⁴⁶⁰ Bloch 1971, S. 148–149.

⁴⁶¹ Bloch 1971, S. 149.

⁴⁶² Vgl. Bloch 1971, S. 148–150.

⁴⁶³ Bloch 1971, S. 150.

Dieses umfassende ganzheitliche Wissen setzt Bloch in Bezug mit Weltveränderung. Es gehe nicht nur darum, dass sich einzelne Wissenschaften weiterentwickeln, sondern dass die Wissenschaften zusammen zur Erklärung und Veränderung der Welt beitragen, indem sie Weitblick geben und Orientierung ermöglichen.⁴⁶⁴

Hier fällt auf, dass nicht mehr der Marxismus im Zentrum steht, sondern die ganzheitliche Bildung, wie sie im Bildungsideal der deutschen Klassik sichtbar wird. Ziel dieser Bildung ist dabei zur positiven Veränderung der Welt beizutragen. Das passt auch zu Blochs Antrittsvorlesung in Tübingen, wo er einen realen Humanismus als Ziel der Hoffnung beschreibt.⁴⁶⁵

5.8 Fazit

Anhand der Biografie Ernst Blochs ist ersichtlich, dass dieser, obwohl er den Marxismus als das zentrale theoretische Fundament seiner Philosophie verstand, viele Jahre seines Lebens – bedingt durch Exil und politische Emigration – in kapitalistisch geprägten Staaten, wie den USA und der BRD verbrachte. Dass der Marxismus in Blochs Denken eine zentrale Rolle spielt, wird besonders deutlich anhand der erörterten Aufsätze und Blochs pädagogischen Bezügen. Es ist aber auch zu erkennen, wie sich seine Haltung im Laufe der Zeit veränderte. Hatte Bloch den Stalinismus in den 1940er und 50er Jahren zumindest öffentlich weitgehend verteidigt, nahm er nach dem Bau der Berliner Mauer und dem Antritt seiner Professur in Tübingen eine zunehmend kritische Haltung dazu ein. Auch die Möglichkeit des Scheiterns der Hoffnung thematisierte er in der Tübinger Zeit zunehmend.

Zur Pädagogik kann auf Grundlage der analysierten Schriften also festgehalten werden, dass diese für Bloch nicht nur das Individuum im Blick haben solle, sondern Pädagogik bedeutet für Bloch Weltveränderung. Damit Weltveränderung nicht beliebig erfolgt und bisherige gesellschaftliche Probleme nicht lediglich reproduziert werden, braucht es für Bloch eine klare Richtung, die durch die Pädagogik bei den Wurzeln ansetzen soll. Diese Richtung ist nach Auffassung Blochs, zumindest bis zu seiner Leipziger Zeit, der Marxismus, dem allein Bloch zutraut, eine klassenlose Gesellschaft hervorzubringen, und innerhalb dessen Pädagogik, Bildung und Forschung zum Nutzen der Einzelnen und zum Nutzen der Gesellschaft betrieben werden können. Notwendig ist der Marxismus für Bloch dabei nicht nur weil er nützlich ist, sondern er ist nützlich, weil er wahr ist bzw. der Wahrheit am Nächsten kommt. Wie zuvor erwähnt wandelte sich Blochs Marxismus-Verständnis in seinen späten Jahren, in Richtung einer ontologischen Kategorie. Bloch gab den Marxismus zwar nicht auf, aber der Gegenstand der Hoffnung,

⁴⁶⁴ Vgl. Bloch 1971, S. 150.

⁴⁶⁵ Vgl. Bloch 1961/1977, S. 389, zit. n. Zipes 2019, S. 17.

scheint sich in seinem späten Denken, vom Marxismus hin zum Menschen selbst verlagert zu haben. Die Menschheit hätte noch nicht gelernt aufrecht zu gehen, sie müsse lernen, wie Gott zu werden und ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen.⁴⁶⁶ Dazu gehöre das Überwinden von Ausbeutung, Demütigung, Unterdrückung und Desillusionierung. Das Individuum könne dies aber nicht alleine bewerkstelligen, sondern dies sei nur möglich als kollektives Unterfangen.⁴⁶⁷

⁴⁶⁶ Vgl. Zipes 2019, S. 18.

⁴⁶⁷ Vgl. Zipes 2019, S. 19.

6 Pädagogik der Hoffnung bei Paulo Freire

In der Auseinandersetzung mit einer Pädagogik der Hoffnung ist neben Ernst Bloch auch die Beschäftigung mit Paulo Freire unerlässlich. Wie zuvor erwähnt, nennt Friedhelm Zubke den brasilianischen Pädagogen in der Einleitung als ersten, der sich in neuester Zeit mit der Thematik befasst hat⁴⁶⁸, widmet diesem aber nur einen kurzen Absatz gegen Ende seines Buches im Zusammenhang mit einer dialogischen Pädagogik. Vorwiegend adressiert Zubke in diesem Zusammenhang aber Martin Buber.⁴⁶⁹ Insofern erscheint es im Zusammenhang einer Systematisierung zur Pädagogik bzw. Pädagogiken der Hoffnung sinnvoll, Paulo Freire noch mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Der Erziehungswissenschaftler Heinz-Peter Gerhardt schreibt zum Kontext und den Voraussetzungen einflussreicher Schriften Paulo Freires:

„Seine frühen Hauptwerke ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ (Erstveröffentlichung 1970) und ‚Erziehung als Praxis der Freiheit‘ (Erstveröffentlichung 1976) sind vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Umbrüche in Brasilien und Lateinamerika Anfang der sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts zu verstehen. Sie wurden von Freire im chilenischen Exil (ab 1964) verfasst bzw. überarbeitet. Er schrieb sie auf der Grundlage seiner überreichen Praxiserfahrungen im brasilianischen und chilenischen Bildungswesen. Vom Kindergarten bis zur Universität sowie in der Erwachsenenbildung hat er auf allen Stufen in lehrender oder leitender Position gearbeitet. Die Erfahrungen radikal-katholischer, marxistischer und national-revolutionärer Theoretiker und Praktiker seiner Zeit [...] entwickelte er weiter und systematisierte sie zu einem Leitfaden befreiender Pädagogik in gesellschaftlichen Umbruchphasen.“⁴⁷⁰

Der Einfluss von Paulo Freire lässt sich also u.a. auf sein Ringen mit unterschiedlichen Strömungen seiner Zeit zurückführen, die er aufnimmt, ordnet und zu einem pädagogisch sinnvollen Konzept verarbeitet. Am bekanntesten wurde Freire für seine Alphabetisierungsmethode für Erwachsene. Ihn auf diese zu reduzieren, würde seinem Wirken aber nicht gerecht werden.⁴⁷¹ Paulo Freire lernt Bildungswesen unterschiedlicher Länder kennen und widmet sich v.a. pädagogischen Aufgaben in Brasilien, wo er „zusammen mit anderen das Bildungsprogramm der brasilianischen Arbeiterpartei“⁴⁷² entwirft. „Freire selbst kann von 1989 bis 1991 dieses Programm auf der Ebene einer Megastadt (Sao Paulo [...]) als politisch Verantwortlicher noch teilweise mit umsetzen. Zu Freires Veröffentlichungen dieser Zeit meint Gerhardt, dass sie „am spannendsten“ seien, weil „Freire die Erfahrungen seiner letzten 18 Lebensjahre verarbeitet“⁴⁷³.

⁴⁶⁸ Vgl. Zubke 1996, S. 10.

⁴⁶⁹ Vgl. Zubke 1996, S. 176–181.

⁴⁷⁰ Gerhardt 2007, S. 7–8.

⁴⁷¹ Vgl. Gerhardt 2007, S. 8.

⁴⁷² Gerhardt 2007, S. 8.

⁴⁷³ Ebd.

Sein letztes Werk „Pädagogik der Autonomie“ (Erstveröffentlichung 1996) erreicht nochmals „eine Synthetisierungs-dichte, die der in ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ um nichts nachsteht“⁴⁷⁴.

Obwohl das Interesse an Freire im Laufe der Zeit zunahm, taten sich „die an deutschen Hochschulen lehrenden Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen [zunächst damit] schwer“⁴⁷⁵. Das wachsende internationale Interesse an Freire wird auch daran deutlich, dass sein „letztes, noch zu seinen Lebzeiten veröffentlichte[s] Werk ‚Pädagogik der Autonomie‘[...] bereits in sieben Sprachen (Spanisch, Englisch, Valenzianisch, Katalanisch, Ukrainisch, Italienisch, Französisch) übersetzt“⁴⁷⁶ wurde.

Für die enorme Wirkungsgeschichte Freires nennt Heinz-Peter Gerhardt mehrere Gründe:

1. Freire geht von der Lebenswelt der Schüler aus. Die „Schule der Welt“ solle in Bildungsprozessen berücksichtigt werden.⁴⁷⁷
2. Die von Freire forcierte Methode des problemformulierenden Dialoges. Sowohl Lernende als auch Lehrende profitierten dadurch und gewinnen Erkenntnisse und werden durch den Dialog verändert.⁴⁷⁸
3. Machthabern („Herren der Welt“), die den Dialog verweigern und den Status quo aufrecht erhalten wollen, kann auf demokratische Art begegnet werden, indem den Herkunftswelten, gespeist von konkreten Utopien, Wahlwelten entgegengestellt werden. Das macht Bildung im befreiungspädagogischen Sinn aus, „wenn zwei Lernwillige aus unterschiedlichen sozialen Milieus in ihren jeweiligen sozialen Rollen [...] in den Dialog treten. [...] Im Verlaufe des dialogischen Bildungsprozesses vermindert sich der Abstand von Lehrer und Schüler in Wissen, Können und Handeln in Bezug auf die diskutierten Themen und Problemstellungen.“⁴⁷⁹
4. Anti-dialogische Bildungsmethoden, welche „die Menschen zum Objekt von Trainingseinheiten machen“ und sie als „leere Behälter“⁴⁸⁰ ansehen, werden abgelehnt, da sie lediglich „Anpassung nachfolgender Generationen an die gegebenen Verhältnisse“ und Machtstabilisierung zum Ziel haben.⁴⁸¹

⁴⁷⁴ Ebd.

⁴⁷⁵ Ebd.

⁴⁷⁶ Gerhardt 2007, S. 9.

⁴⁷⁷ Vgl. Gerhardt 2007, S. 9–10.

⁴⁷⁸ Vgl. Gerhardt 2007, S. 10.

⁴⁷⁹ Gerhardt 2007, S. 10–11.

⁴⁸⁰ Gerhardt 2007, S. 11.

⁴⁸¹ Vgl. Gerhardt 2007, S. 11.

5. Freire vermeidet Extremismus. Er wendet sich nicht nur gegen „überzogene Autoritätsansprüche einzelner“⁴⁸², sondern sieht auch „die Gefahren harmonisierender Gruppenansprüche und -zwänge, bzw. eines pädagogischen Laissez-faire.“⁴⁸³
6. Als Pädagoge mit christlichem Hintergrund ist „die vorausgewusste Zukunft in Gottes Reich [...] entscheidende[r] Baustein[e] für Freires Denken und Handeln.“⁴⁸⁴ Die Aufgabe des Menschen bestehe darin, „sich der Utopie des Reiches Gottes anzunähern. [...] Ein Scheitern an diesen Aufgaben ist immer wieder möglich.“ Freire kann vor dem Hintergrund des Reich-Gottes-Gedankens, das bereits Geschehene und noch Ausständige in einer Balance halten, ohne am noch Ausständigen zu verzweifeln oder dieses als Utopie zu verwerfen.⁴⁸⁵
7. „Der Begriff Befreiung erhält bei Freire eine theologische und eine anthropologische Dimension. Strukturen von Ungerechtigkeit und Ausbeutung können in diesem Grundverständnis nur als Umstände erkannt werden, welche die Menschen ihres Menschseins berauben. Befreiung ist dann die tätige Absage an Unterdrückung. Befreiung weist auf die Möglichkeit zu einem geschichtlich neuen Zustand hin, zu einer neuen Lebensform, zu einer neuen Weise des Lebens in Solidarität und Nächstenliebe.“⁴⁸⁶
8. Eine weitere Stärke in Freires Denken liegt im „Autonomiebegriff der befreienden Pädagogik“⁴⁸⁷ Dabei wird vom „Menschen als einem vernunftbegabten Wesen“⁴⁸⁸ ausgegangen, der Rückschläge wegstecken kann und „in Denken und Handeln zur Freiheit von inneren und äußeren Zwängen“⁴⁸⁹ gelangen kann. Freire geht es „um die gemeinschaftliche Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse, um die Auseinandersetzung mit den erwähnten gesellschaftlichen Einflüssen in [sic] Sinne eines politischen Projektes, das auch die Unterdrücker von ihrer Unterdrückungsarbeit befreit.“⁴⁹⁰

Im Hinblick auf die Hoffnung ist dabei erkennbar, dass es Freire v.a. um die Schaffung gesellschaftlicher Bedingungen geht, um Hoffnung für Einzelne, aber auch für die Gesellschaft als Ganzes, zu ermöglichen.

⁴⁸² Gerhardt 2007, S. 11.

⁴⁸³ Ebd.

⁴⁸⁴ Gerhardt 2007, S. 12.

⁴⁸⁵ Vgl. Gerhardt 2007, S. 12.

⁴⁸⁶ Gerhardt 2007, S. 13.

⁴⁸⁷ Ebd.

⁴⁸⁸ Ebd.

⁴⁸⁹ Ebd.

⁴⁹⁰ Gerhardt 2007, S. 14.

Freire befasst sich aber auch explizit mit der Thematik einer Pädagogik der Hoffnung, z.B. in einem (aus dem Portugiesischen übersetzten) Aufsatz, mit dem Titel „Erziehung und Hoffnung (1997)“⁴⁹¹. Die Hoffnung ist dabei mit der erzieherischen Praxis eng verwoben und ist „Form spezifisch menschlichen Handelns“⁴⁹², sowie „Grundcharakter der Erziehung“⁴⁹³. Hoffnung beginnt für Freire damit, sich seiner „Präsenz in der Welt“ bewusst zu sein und „bei der Bildung der eigenen Präsenz mitzuwirken.“⁴⁹⁴ Dies beinhaltet Verantwortung zu übernehmen, um die Welt zu gestalten:

„Als bewußte Präsenz in der Welt kann ich nicht der ethischen Verantwortung meines Lebensstils in der Welt entfliehen. Wenn ich reines Produkt der genetischen oder kulturellen Bestimmung, der Klasse oder der Rasse bin, bin ich nicht für meinen Lebenswandel in der Welt verantwortlich, und wenn es mir an Verantwortung fehlt, kann ich nicht von Ethik sprechen ebensowenig wie von Hoffnung. In einer Welt, in der alles vorherbestimmt wäre und die Freiheit fehlte, wäre es nicht möglich, von Hoffnung zu sprechen.“⁴⁹⁵

Hoffnung setzt also voraus, aus einer Opfermentalität auszubrechen und sich seiner Gestaltungsmöglichkeiten im eigenen Leben, aber auch der Gesellschaft bewusst zu sein. Für Freire ist dabei klar, dass die äußeren Bedingungen nicht einfach ignoriert oder bestritten werden können: „Dies soll nicht heißen, die genetischen, kulturellen, sozialen Bedingungen zu leugnen, denen wir unterworfen sind. Es heißt zu erkennen, daß wir bedingt, aber nicht bestimmt sind [...] daß die Geschichte eine Zeit ist, die Möglichkeiten enthält und nicht determiniert ist, daß die Zukunft problematisch, aber nicht unveränderbar ist.“⁴⁹⁶

Hoffnung bedeutet somit für Freire, sich seinen eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten, auf die Zukunft einzuwirken, bewusst sein, unter Anerkennung der gegebenen Bedingungen. Freire geht aber noch weiter und bezieht die Hoffnung auf den Prozess der Erziehung selbst:

„Die Matrix der Hoffnung ist die gleiche wie die der Erziehbarkeit des menschlichen Wesens: [...] Es wäre ein schreiender Widerspruch, wenn sich das menschliche Wesen, das sich in unfertigem Zustand befindet und sich dessen bewußt ist, nicht in einen permanenten Prozess hoffnungsvoller Suche einbrächte. Dieser Prozeß ist die Erziehung.“⁴⁹⁷

Erziehung, setzt also Hoffnung voraus. Um in eine bestimmte Richtung zu erziehen, braucht es auch eine Vorstellung, eine Möglichkeit, zu der hin erzogen werden soll. Diese Möglichkeit vor Augen zu haben und im Blick darauf Erziehungsschritte zu setzen, kann als Prozess der Hoffnung verstanden werden. Die Erziehung erfolgt auf die Hoffnung hin, dass die gesetzten

⁴⁹¹ Freire 1997, zit. n. Schreiner et. al. 2007, S. 116–122.

⁴⁹² Freire 1997, zit. n. Schreiner et. al. 2007, S. 116.

⁴⁹³ Freire 1997, zit. n. Schreiner et. al. 2007, S. 117.

⁴⁹⁴ Freire 1997, zit. n. Schreiner et. al. 2007, S. 118.

⁴⁹⁵ Ebd.

⁴⁹⁶ Freire 1997, zit. n. Schreiner et. al. 2007, S. 118–119.

⁴⁹⁷ Freire 1997, zit. n. Schreiner et. al. 2007, S. 119.

Schritte auch Resultate bringen werden. Es gibt zwar keine Garantie dafür, dass die Vorstellung sich mit der späteren Realität deckt, aber die Vorstellung ist erforderlich, um Bewegung in den Erziehungsprozess zu bringen und um Stagnation zu verhindern. Ein Einwand an dieser Stelle könnte lauten, dass Erziehung auch dann erfolgen kann, wenn keine konkrete Erziehungsvorstellung vor Augen ist, wenn einfach willkürlich und beliebig, nach Gefühl erzogen wird, so wie in der Tierwelt die Jungen dem Beispiel der Älteren folgen, oder sich vom Instinkt leiten lassen, ohne dass – zumindest soweit das von außen beurteilt werden kann – eine bewusst reflektierte Erziehungspraxis vorliegt. Doch so wie Zubke Erziehung versteht, geht es eben nicht darum, sich einfach nur innerhalb der vorgegebenen Bedingungen zu bewegen, sondern aus „vorherrschenden Einflüssen fatalistischer Geschichtsentwürfe, der Macht der neo-liberalen Ideologie, deren perverse Ethik sich in den Marktgesetzen gründet“⁴⁹⁸ auszubrechen und „in der erzieherischen Praxis den Sinn der Hoffnung herauszustellen. Von daher wird bei unterschiedlichen Grundlagen der Praxis von Erzieherinnen und Erziehern, ob sie nun progressiv oder konservativ sind, folgendes deutlich: Veränderung ist schwierig, aber möglich.“⁴⁹⁹

Das Ziel der Veränderung sieht Freire, sowohl für Progressive als auch für Konservative darin, „in die Welt einzugreifen – solange ich Präsenz in der Welt bin“⁵⁰⁰. Während Progressive die Welt verändern wollen, „um sie weniger häßlich und menschlicher, gerechter, anständiger zu machen“, wollen Konservative eingreifen mit dem Ziel, „mehr oder weniger zu erhalten, was ist.“ Bei Letzteren „hat die Hoffnung“ nach Freire „keinen Sinn“ und diesen wirft Freire vor, „die Geschichte stillzulegen“⁵⁰¹. Bekenntnishaft äußert Freire schließlich, dass er nicht bereit ist „eine Milliarde von Arbeitslosen, mit denen dieses Jahrhundert abschließt, als pures Schicksal dieses Moments“ hinzunehmen, denn „Solange ich Präsenz in der Geschichte und in der Welt bin, kämpfe ich voller Hoffnung für den Traum, für die Utopie, für die Hoffnung in der Perspektive einer Kritischen Pädagogik.“⁵⁰²

Eine Pädagogik der Hoffnung ist für Freire also eine kritische Pädagogik, die gesellschaftliche Missstände identifiziert und durch die Erziehung zur Veränderung beiträgt, um diese „weniger häßlich und menschlicher, gerechter, anständiger zu machen“⁵⁰³. Dies beginnt bei dem Bewusstsein der Veränderungsmöglichkeit durch die Verantwortlichen in der Pädagogik und

⁴⁹⁸ Ebd.

⁴⁹⁹ Freire 1997, zit. n. Schreiner et. al. 2007, S. 120.

⁵⁰⁰ Ebd.

⁵⁰¹ Ebd.

⁵⁰² Freire 1997, zit. n. Schreiner et. al. 2007, S. 121.

⁵⁰³ Freire 1997, zit. n. Schreiner et. al. 2007, S. 120.

wirkt sich in Folge direkt aus auf die Zu-Erziehenden. Auch wenn es noch vieles über Freire und dessen Pädagogik der Hoffnung zu schreiben gäbe, soll im Rahmen dieser Arbeit, mit diesem Kapitel zumindest ein kleiner Einblick in Freires Hoffnungsdenken im Hinblick auf die Pädagogik gegeben sein.

7 Henning Schluß – Pädagogik der Hoffnung im ausgehenden Anthropozän?

Um Friedhelm Zubkes Systematisierung für die Gegenwart zu aktualisieren, lohnt sich auch die Auseinandersetzung mit dem 2023 erschienen Artikel von Henning Schluß. Im wohl bewusst paradox gewählten Titel „Pädagogik der Hoffnung im ausgehenden Anthropozän? Plädoyer für eine Pädagogik der Hoffnung innerhalb der Grenzen der bloßen Prognosen.“⁵⁰⁴, befasst sich Henning Schluß als einer der wenigen gegenwärtigen Pädagogen, besonders im deutschsprachigen Raum, mit der Frage nach dem Phänomen bzw. dem Begriff „Hoffnung“ in der Pädagogik.

Prinzipiell definiert Schluß die Hoffnung als „Modus der Auseinandersetzung mit Zukunft“⁵⁰⁵. Dabei kommt ihr in Bildungsprozessen sowohl eine individuelle als auch eine gesellschaftliche Bedeutung zu. Die Zukunft bleibt dabei jeweils offen.⁵⁰⁶ „Dass Jenseitsvertröstung eine angemessene Variante von Hoffnung ist“⁵⁰⁷ bezweifelt Schluß und fragt, „ob eine angemessene Hoffnung nicht eher in irdischen Veränderungen zu suchen ist“⁵⁰⁸.

Schluß stellt weiters fest, „dass gegenwärtig die Konjunktur von Pädagogiken der Hoffnung oder des Hoffnungsthemas in der Pädagogik nicht sonderlich ausgeprägt ist.“⁵⁰⁹ und leitet daraus unterschiedliche Möglichkeiten ab: a) „Wenn das Hoffnungsthema in der Erziehungswissenschaft nicht sehr präsent ist, spricht dies dafür, dass die Situation als so schlecht nicht wahrgenommen wird.“⁵¹⁰, b) „Dass das Hoffnungsthema in der Erziehungswissenschaft nicht besonders präsent ist, spricht dafür, dass die Situation als so desolat wahrgenommen wird, dass für Hoffnung realistischerweise kein Raum mehr bleibt.“⁵¹¹ Oder c) „Es könnte auch sein, dass der Begriff oder sogar das gesamte Konzept von Hoffnung in der Erziehungswissenschaft aus der Mode gekommen ist [...], weil er/es durch Perspektiven ersetzt wurde, die mehr Wissenschaftlichkeit versprechen“.⁵¹²

⁵⁰⁴ Schluß 2023, S. 343–360.

⁵⁰⁵ Schluß 2023, S. 338.

⁵⁰⁶ Vgl. Schluß 2023, S. 338.

⁵⁰⁷ Ebd.

⁵⁰⁸ Ebd.

⁵⁰⁹ Ebd.

⁵¹⁰ Ebd.

⁵¹¹ Schluß 2023, S. 339.

⁵¹² Vgl. Seichter 2017, zit. n. Schluß 2023, S. 339.

Den wissenschaftlichen Zugang zur Zukunft erkennt Schluß nicht (mehr) in der Hoffnung, sondern in der Prognose, die „einen empiriegestützten Zugriff auf die Zukunft, die wissenschaftlich valide zumindest verschiedene Wenn-Dann-Szenarien berechnen kann“⁵¹³. Dabei stellt Schluß fest, dass sich Prognosen „derzeit vor allem [auf] krisenhafte Szenarien“⁵¹⁴ beziehen, darunter insbesondere den Klimawandel, der für die Menschheit zu zunehmend kritischen Bedingungen führt, was die Rede des ausgehenden Anthropozäns verständlich werden lässt.⁵¹⁵ Dies führt Schluß zu der Frage: „Ist angesichts dieser Prognosen überhaupt noch Platz für Hoffnung? Wird nicht jede Hoffnung angesichts dieser Prognosen zur Illusion? Zu einer Form der Vertröstung [...]?“⁵¹⁶ Nichtsdestotrotz hält Schluß an der These fest, „dass die Pädagogik ihrer Eigenlogik nach, eine hoffnungsinhärente Praxis ist, dass sie [...] das Hoffnungsproblem weder in ihrer Praxis noch in ihrer wissenschaftlichen Reflexionsform verabschieden kann.“⁵¹⁷

Dass die Pädagogik „hoffnungsinhärente Praxis“ ist, begründet Schluß damit, dass diese auf die Zukunft ausgerichtet ist. Dies umfasst zwei Dimensionen: 1. Die Pädagogik begleitet mit dem Ziel, „dass die Begleiteten und Unterrichteten sich zum einen später einmal in ihrer Welt zurechtfinden werden und dass die pädagogische Praxis denjenigen dabei hilft.“⁵¹⁸ 2. Es geht aber auch um die Hoffnung auf eine Welt, „in der die vermittelten Kompetenzen, die erworbenen Werthaltungen, Normen und Einstellungen, die im pädagogischen Prozess vermittelt und erworben wurden, noch Sinn ergeben (Arendt 2000)“.⁵¹⁹ Schluß verdeutlicht dies anhand eines Romans von Imre Kertész in dem ein Jugendlicher aus dem Gymnasium ins Konzentrationslager kommt und feststellt, dass die schulische Bildung ihm kaum für die Bedingungen im KZ und zum Überleben geholfen haben.⁵²⁰

So sehr unter dem Schlagwort „Erziehung nach Auschwitz“ darum gerungen wird, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“⁵²¹, „so kann Pädagogik doch nicht dystopische Varianten der Zukunft ausschließen, zumal diese durch die zitierten wissenschaftlichen Prognosen nicht un-

⁵¹³ Ebd.

⁵¹⁴ Schluß 2023, S. 339.

⁵¹⁵ Vgl. Schluß 2023, S. 339–343.

⁵¹⁶ Schluß 2023, S. 343.

⁵¹⁷ Schluß 2023, S. 344–345.

⁵¹⁸ Schluß 2023, S. 345.

⁵¹⁹ Ebd.

⁵²⁰ Vgl. Kertész 1996, zit. n. Schluß, S. 345.

⁵²¹ Adorno 1966/1970, S. 92, zit. n. Schluß, S. 345.

wahrscheinlicher werden und von einer ‚Allmacht der Pädagogik‘ (Schleiermacher 1983) weder bezogen auf die individuelle, noch auf die gesellschaftliche Seite ausgegangen werden kann.“⁵²²

Dieser Problemanalyse folgend kommt Schluß zu der Frage: „Wie also kann die Pädagogik ihre inhärente Hoffnungsoption behaupten, ohne Illusionen der Machbarkeit oder unverändert guter Zukunftsbedingungen zu erliegen?“⁵²³

Schluß befasst sich unter Bezug auf Immanuel Kant mit mehreren Umgangsformen, die der Pädagogik zur Verfügung stehen, wenn es darum geht, sich auf Prognosen zu beziehen.⁵²⁴ Das Ausblenden von Prognosen wie jener zur Erderwärmung oder zum Artensterben sei dabei keine Option, weil die Auswirkungen davon bereits sichtbar seien.⁵²⁵ Die Pädagogik als „Praxis, deren Gegenstand die Offenheit von Zukunft ist“⁵²⁶ muss sich der Tatsache stellen, „dass die Zukunft fundamental unsicherer wird [...] und muss] sich mit diesen Bedingungen ihrer Möglichkeit auseinandersetzen (vgl. Schinkel 2023).“⁵²⁷ Dabei solle nicht vergessen werden, dass, wie auch aus den Naturwissenschaften bekannt, „die Beobachtenden Einfluss auf das Beobachtete haben“⁵²⁸. Nach einer Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Prognosen und Zukunftserwartungen aus geisteswissenschaftlicher Perspektive, kommt Schluß zur Schlussfolgerung⁵²⁹: „Hoffnung als pädagogische Kategorie kann sich demnach nur innerhalb des Korridors belastbarer wissenschaftlicher Prognosen, nicht aber außerhalb oder jenseits dieses Korridors bewegen.“ Utopische Träumerei verliert somit ihr Mitspracherecht, wenn es um Hoffnung als pädagogische Kategorie geht. Zu Recht wendet Schluß ein, ob „eine solche limitierte Hoffnung nicht aber zu eingeschränkt und kraftlos [ist], um überhaupt noch pädagogische Praxis motivieren und pädagogische Reflexion freisetzen zu können?“⁵³⁰

Konzepte, die ohne Hoffnung auskommen wollen, sieht Schluß ambivalent. So interpretierte Friedrich Nietzsche die Hoffnung in der griechischen Überlieferung der Pandora als „Übel, weil

⁵²² Schluß 2023, S. 345.

⁵²³ Ebd.

⁵²⁴ Vgl. Schluß 2023, S. 346.

⁵²⁵ Vgl. Ebd.

⁵²⁶ Schluß 2023, S. 347.

⁵²⁷ Ebd.

⁵²⁸ Ebd.

⁵²⁹ Vgl. Schluß 2023, S. 347–348.

⁵³⁰ Schluß 2023, S. 348.

sie die Qual der Menschen verlängert.“⁵³¹ Schluß zeigt auf, „dass die Alternative ‚Hoffnungslosigkeit‘ Veränderungspotential lähmt.“⁵³² Das gilt auch im Blick auf den Klimawandel und diesbezügliche düstere Prognosen, die Hoffnungslosigkeit hervorrufen können, dass „nichts am Status quo zu ändern [sei], weil substanzielle Änderungen nicht mehr zu schaffen seien.“⁵³³ Negative Prognosen sollten aber nicht als Entschuldigung herangezogen werden, auf Hoffnung völlig zu verzichten und nichts mehr zu tun.

Schluß schließt den Artikel mit zwei positiven Perspektiven, die für den pädagogischen Kontext relevant sein können: Ernst Blochs „Prinzip Hoffnung“ und bell hooks „Pedagogy of Hope“. Das Objekt der Hoffnung bei Bloch ist die klassenlose Gesellschaft. Veränderung geschehe dabei nicht automatisch, sondern „Hoffnung auf eine gerechtere Welt vermag insbesondere die Unterdrückten zu motivieren, ihre Unterdrückung zu überwinden, indem sie die sie unterdrückenden Verhältnisse überwinden.“⁵³⁴ Kritik an solch historischen Hoffnungsvorstellungen, wie von Bloch präsentiert, stellt Schluß z.B. in Bezug auf Hans Jonas fest, „der darauf hinwies, dass der Versuch der Realisierung von idealen Gesellschaften und der Gewalt, die durch das höhere Ziel der gerechten Gesellschaft legitimiert scheint, immer konkretes Leid und Ungerechtigkeit in der Gegenwart erzeugt, während die Erreichung des vermeintlich höheren Ziels ebenso fraglich bleibt, wie die Güte dieses Zieles. Alternativ formulierte er ein ‚Prinzip Verantwortung‘ (Jonas 1984), das mittels einer Heuristik der Furcht Zukunftsszenarien nicht nach ihren Möglichkeiten, sondern nach ihren Gefahren bewertet und die Abwendung der größten Gefahren als handlungsleitend versteht.“⁵³⁵ Schluß nimmt die Kritik von Hans Jonas zur Kenntnis, hält aber fest, dass Hoffnung nichtsdestotrotz „eine erhebliche innerweltliche Triebkraft auf Veränderung von Gesellschaften hin sein kann.“⁵³⁶ In Bezug auf Reichenbach (2000) greift Schluß eine weitere Kritik auf, in der es grob gesagt darum geht, dass Hoffnungserwartungen von Individuen, in einer wie der gegenwärtigen Welt häufig nicht mehr realisierbar seien.⁵³⁷ Dennoch gelte es „Hoffnung aufrechtzuerhalten angesichts der geringer werdenden Handlungsoptionen. Die Hoffnung im Bloch’schen Sinne, die zum Handeln herausfordert, wissend,

⁵³¹ Nietzsche 1886, S. 71, zit. n. Schluß 2023, S. 349.

⁵³² Schluß 2023, S. 349.

⁵³³ Ebd.

⁵³⁴ Schluß 2023, S. 350.

⁵³⁵ Ebd.

⁵³⁶ Ebd.

⁵³⁷ Vgl. Schluß 2023, S. 351.

dass dieses Handeln scheitern kann, ja vielleicht im Bewusstsein der Situation, dass das Scheitern wahrscheinlicher als der Erfolg ist.“⁵³⁸ Eine Begründung, warum an solcher Hoffnung festgehalten werden soll, auch wenn sie womöglich unbegründet ist, wird an dieser Stelle nicht gegeben, stellt aber eine wichtige Frage dar, der noch nachgegangen werden kann.

Schließlich nimmt Schluß Bezug auf bell hooks „Pedagogy of Hope“ (2003). Dazu mehr im folgenden Kapitel.

Abschließend kommt Schluß zu einer Beschreibung davon, was „Pädagogik der Hoffnung“ heute bedeuten kann: „Pädagogik der Hoffnung bedeutet deshalb zuallererst [...], die latenten und manifesten Probleme wahrzunehmen, an denen unsere Welt durch menschliches Verschulden krankt und sodann von Hoffnung getragen die Kräfte zu stärken, die es braucht, um diesen fatalen Tendenzen jetzt als verantwortlich Handelnde Erwachsene (Arendt 2000) und als Pädagog_innen etwas entgegenzusetzen.“⁵³⁹

⁵³⁸ Schluß 2023, S. 351.

⁵³⁹ Schluß 2023, S. 352.

8 bell hooks' Pädagogik der Hoffnung

Als eine Pädagogin der Hoffnung nennt Henning Schluß die US-amerikanische Literaturwissenschaftlerin bell hooks⁵⁴⁰ (geb. als Gloria Watkins). Diese veröffentlichte 2003 ein Buch mit dem Titel „Teaching Community. A Pedagogy of Hope“.

Schluß fasst ihr Anliegen wie folgt zusammen: „Das Thema ihrer pädagogischen Reflexion und ihrer Praxis ist das Aufmerksam machen auf strukturelle Benachteiligungen insbesondere der people of color (PoC) in den USA aber darüber hinaus auch weiterer Dimensionen von Benachteiligungen, wie Armut, Bildungsferne, Geschlecht, die sich durch intersektionale Prozesse wechselseitig verstärken.“⁵⁴¹ Pädagogisch ist an hooks' Überlegungen, „dass sie Praktiken der Bekämpfung von Unterdrückung und Selbstermächtigung beschreibt.“⁵⁴²

Wiederholte Bezüge zu Paulo Freire⁵⁴³ in hooks Auseinandersetzung zum Thema Hoffnung, lassen eine Anknüpfung an bzw. Inspiration durch dessen Pädagogik der Hoffnung erkennen. Auch Bezüge zu J.A. Comenius – ob bewusst oder unbewusst – sind erkennbar, wenn hooks z.B. das Recht auf Bildung für alle fordert⁵⁴⁴. Die Hoffnung bezieht hooks v.a. auf den Kampf um Gerechtigkeit, wie in ihrer Einleitung deutlich wird: „*Hopefulness empowers us to continue our work for justice even as the forces of injustice may gain greater power for a time.*“⁵⁴⁵ Aber auch das Erziehen an sich ist für hooks in der Hoffnung verwurzelt. Die Hoffnung befähigt dazu, sich über Grenzen hinwegzusetzen und neue Schritte zu gehen⁵⁴⁶. Im Laufe ihres Buches berichtet hooks von zahlreichen persönlichen Erfahrungen als Feministin, Studentin⁵⁴⁷, als Person schwarzer Hautfarbe (wörtl. „black people“)⁵⁴⁸ und als Professorin⁵⁴⁹. Diese persönlichen Erfahrungen verbindet hooks mit akademischem Wissen und stellt die Forderung nach einer gerechteren Gesellschaft, die in der Hoffnung verwurzelt ist. Die Kapitel des Buches sind thematisch gegliedert und handeln u.a. von Rassenkonflikten, demokratischer Erziehung, Unter-

⁵⁴⁰ hooks schreibt ihren Namen klein.

⁵⁴¹ Schluß 2023, S. 351.

⁵⁴² Schluß 2023, S. 351–352.

⁵⁴³ z.B. im Eingangszitat (Hooks 2003, S.vi); im Vorwort (ebd., S.xiv), sowie im 4.u. 5.Kapitel (ebd., S.44 u. 57).

⁵⁴⁴ Vgl. Hooks 2003, S.xiii.

⁵⁴⁵ Vgl. Hooks 2003, S.xiv.

⁵⁴⁶ Vgl. Hooks 2003, S. xivf.

⁵⁴⁷ Vgl. Hooks 2003, S. 2.

⁵⁴⁸ Vgl. Hooks 2003, S. 3.

⁵⁴⁹ Vgl. Hooks 2003, S. 13.

richten in Gemeinschaften, Unterrichten mit Liebe, Pädagogik im Zusammenhang mit Sexismus, Spiritualität in der Erziehung und von praktischen Lebensweisheiten⁵⁵⁰. Ohne dem Buch an Bedeutung absprechen zu wollen, liest es sich, nach Wahrnehmung des Verfassers, wie eine reflektierte, durchaus gesellschaftsrelevante Biografie, aber weniger als eine systematische Erschließung einer Pädagogik der Hoffnung.⁵⁵¹ Dies mindert aber keineswegs den Wert der Überlegungen hooks. Das Fehlen einer Systematik scheint ein allgemeines Problem zu sein, wenn es um die Auseinandersetzung mit dem Thema der Hoffnung geht. Auch Blochs Hauptwerk „Prinzip Hoffnung“ liest sich oftmals eher wie ein Herumspringen zwischen unterschiedlichen Assoziationen zum Thema und weniger, wie eine systematisch oder chronologisch geordnete Analyse des Hoffnungsbegriffs.

⁵⁵⁰ Vgl. Hooks 2003, S. viii–vix.

⁵⁵¹ Vgl. als Beispiel für den biographischen Stil: Hooks 2003, S.10, 13, 15–24, 31, 38–39, 57–60, 76–78.

9 Johann Amos Comenius als Pädagoge der Hoffnung

Als ein früher Vertreter einer Pädagogik der Hoffnung, der bei Friedhelm Zubke keine Erwähnung findet, kann Johann Amos Comenius genannt werden. Dieser findet bis heute Beachtung, u.a. im Rahmen der Deutschen Comenius-Gesellschaft.⁵⁵² Auch Henning Schluß veröffentlichte 2025 einen Artikel zu Comenius unter dem Titel „Eine universale Pädagogik in Zeiten von Krieg, Krisen und Klimawandel. Eine Kontextanalyse des Werkes von Johann Amos Comenius“⁵⁵³. Darin verortet er Comenius als „mehrfach direktes Opfer des Dreißigjährigen Krieges“⁵⁵⁴, der dennoch „eine ganzheitliche Pädagogik“⁵⁵⁵ entwickelte⁵⁵⁶. Ausführlich beschreibt Schluß den Kontext der Zeit, in die Comenius hineingeboren wurde, die gekennzeichnet war von Krieg, Klimawandel – konkret einer kleinen Eiszeit – und Kapitalismus⁵⁵⁷. Nach einer Darstellung dieser Komponenten und einer Zeichnung der Biographie des Comenius widmet sich Schluß dessen Konzept einer ganzheitlichen Pädagogik und ordnet dessen literarisches Wirken in den gesellschaftlichen und biografischen Kontext ein.⁵⁵⁸

Eine ausführliche Biografie des Comenius findet sich auch bei Veit-Jakobus Dieterich (1999) in „Johann Amos Comenius mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten“. In der Einleitung charakterisiert er Comenius wie folgt:

„Denn Comenius war ein gelehrter Mann. Er fühlte sich nicht nur in der theologischen und philosophischen Tradition des Abendlandes zu Hause, sondern überblickte auch die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse seiner Zeit und förderte deren Weiterentwicklung durch ein eigenständiges, originelles Gedankensystem. Der Nachwelt blieb er als „Klassiker der Pädagogik“ in Erinnerung, als Begründer einer systematischen Pädagogik, der zudem als engagierter Lehrer und Schulreformer nicht nur für die Theorie, sondern auch für die Praxis der Erziehung bahnbrechend wurde.“⁵⁵⁹

Comenius wurde am 28. März 1592 unter dem Namen Jan Komenský geboren. Zur Latinisierung seines Namens entschied er sich erst im Mannesalter⁵⁶⁰. Ein theologisches Studium an der calvinistischen Hochschule in Herborn, welches der Vorbereitung auf ein geistliches Amt dienen sollte, veranlasste ihn dazu, den zusätzlichen Vornamen „Amos“ anzunehmen⁵⁶¹.

⁵⁵² Vgl. Deutsche Comenius-Gesellschaft e. V., <https://www.deutsche-comenius-gesellschaft.de> (abgerufen am 28.11.2025).

⁵⁵³ Schluß 2025.

⁵⁵⁴ Schluß 2025, S. 20.

⁵⁵⁵ Vgl. Schaller 2004; Fauth 2009.

⁵⁵⁶ Schluß 2025, S. 20.

⁵⁵⁷ Vgl. Schluß, S. 20–22.

⁵⁵⁸ Vgl. Schluß, S. 22–23.

⁵⁵⁹ Dieterich 1991, S. 7.

⁵⁶⁰ Vgl. Dieterich 1991, S. 17–18.

⁵⁶¹ Vgl. Dieterich 1991, S. 20.

Womöglich war es trotz oder gerade wegen zahlreicher tragischer Kindheitserfahrungen, dass sich in Comenius ein Denken entfaltete, das die Hoffnung auf eine bessere Zukunft reifen ließ, wie der Verlust seiner Eltern und zwei seiner Schwestern in jungen Jahren.⁵⁶²

Über den Einfluss seiner Herkunft schreibt Veit-Jakobus:

„Manche Erfahrungen seiner Kindheit und Jugend blieben für sein ganzes Leben bestimmend: die eher einfache Herkunft, die ihn dazu brachte, immer an alle Menschen, auch an die armen und schlichten, zu denken; die religiöse Einbettung in die Gemeinde der Brüder; die Kenntnis des praktischen, bäuerlichen und handwerklichen Lebens; die frühe Konfrontation mit Leid, Tod und Vertreibung, die in ihm bis ins hohe Alter die Sehnsucht nach einem ruhigen Leben in Frieden wachhielt [...].“⁵⁶³

Besonders geprägt wurde Komenský von der Unität der Böhmisches Brüder, einer protestantischen Strömung, die die Bibel und insbesondere das Neue Testament als höchste Autorität ihrer Theologie verstand. An der Bruderschule in Prerau war Comenius zunächst Schüler und später Lehrer und Rektor.⁵⁶⁴

Neben üblichen protestantischen Schwerpunkten, wie dem Glauben an die Rechtfertigung von Sündern durch Glauben, war die tätige christliche Nächstenliebe sowie die Erwartung auf die baldige Wiederkunft Christi von großer Bedeutung.⁵⁶⁵ Grundlegend ist die Prägung durch die Böhmisches Brüder auch in Bezug auf Komenský's pädagogisches Wirken:

„Besonders groß war der Einfluß der Unität in der Erziehung. Vom Evangelium her fanden die Brüder zu einer ganz neuen Wertung und Achtung des Kindes. [...] Daneben führte das Prinzip, jedes Gemeindemitglied müsse selbst die Bibel lesen können, zur Forderung nach Bildung.“⁵⁶⁶

Dieser Hintergrund ist fundamental, um Komenský's spätere Forderung zu verstehen „ubi omnes omnia omnino doceantur – wo alle alles mit Rücksicht auf das Ganze gelehrt werden soll“⁵⁶⁷.

Für eine umfangreichere chronologische Biographie des Comenius sei auf Dieterich (1991) verwiesen. Im Folgenden nur einige biographische Stationen, die für sein pädagogisches Wirken besonders bedeutend erscheinen.

⁵⁶² Vgl. Dieterich 1991, S. 18–19.

⁵⁶³ Dieterich 1991, S. 24.

⁵⁶⁴ Vgl. Dieterich 1991, S. 24.

⁵⁶⁵ Vgl. Dieterich 1991, S. 14–15.

⁵⁶⁶ Dieterich 1991, S. 17.

⁵⁶⁷ Vgl. Schaller 2004, S. 39.

Nachdem Comenius zum Priester ordiniert wird, heiratet er. In der protestantischen Brüderunität ist Priestertum und Ehe, anders als im katholischen Verständnis, kein Widerspruch. Als Geistlicher und Lehrer wirkt er schließlich im damals deutschsprachigen Fulnek, im heutigen Tschechien. Diese Stadt ist damals von starken Gegensätzen und Spannungen geprägt, sowohl zwischen arm und reich, als auch konfessionell. In diesem Umfeld setzt Comenius seine wissenschaftlichen Überlegungen fort und beginnt u.a. an einem enzyklopädischen Projekt zu arbeiten.⁵⁶⁸

„[...] Schauspiels der Gesamtheit der Dinge (Theatrum und Amphitheatrum). Das Interesse, das ihn leitete, war nicht, selbst zu forschen, sondern nur zu sammeln und zu ordnen und damit einen Überblick über den zeitgenössischen Wissensstand zu geben.“⁵⁶⁹

Die Thematisierung von Ungleichheiten in der Gesellschaft würde in späterer Zeit auch bei anderen Personen, die sich mit Hoffnung befassen von Bedeutung sein, so bei Ernst Bloch, Paulo Freire und bell hooks, wie bereits in vorangegangenen Kapiteln thematisiert.

9.1 Ein pädagogisches Portrait zum literarischen Wirken Comenius'

Klaus Schaller stellt einen umfassenden Überblick zum literarischen Wirken Comenius dar und berücksichtigt dabei den Kontext und biographische Daten, in die Comenius' Werke einzuordnen sind. Dabei beleuchtet Schaller besonders, inwiefern Comenius als Pädagoge verstanden werden kann. In seiner eigenen Wahrnehmung sah sich Comenius vorwiegend als Theologie, er sei aber in die Rolle des Pädagogen gedrängt worden.⁵⁷⁰ Am offensichtlichsten tritt Comenius in seiner *Didactica magna* (Große Unterrichtslehre) als Pädagoge auf. Für Schaller ist darin aber noch nicht die eigentliche Pädagogik Comenius' erkennbar.⁵⁷¹ Diese finde vielmehr ihren Ausgangspunkt in der Pansophia. Darin identifiziert Schaller auch die politische Dimension seiner Pädagogik.⁵⁷²

9.2 Die große Didaktik des Comenius

Den Hintergrund der *Didactica magna* erläutert Veit-Jakobus Dieterich folgendermaßen:

„Von 1628 bis 1632 verfaßt er eine Didaktik in tschechischer Sprache, die *Böhmische* oder *Tschechische Didaktik* (*Didactica*). Später überarbeitete er sie und übersetzte sie ins Lateinische. In dieser Form wurde sie unter dem Namen *Große Didaktik* (*Didactica magna*) bekannt und in zahlreichen Neuauflagen bis zur Gegenwart immer wieder veröffentlicht.“⁵⁷³

⁵⁶⁸ Vgl. Dieterich 1991, S. 24–26.

⁵⁶⁹ Dieterich 1991, S. 26.

⁵⁷⁰ Vgl. Schaller 2014, S. 12.

⁵⁷¹ Vgl. Ebd.

⁵⁷² Vgl. Schaller 2014, S. 19.

⁵⁷³ Dieterich 1991, S. 53–54.

Zur Motivation und Anthropologie der großen Didaktik hält Dieterich fest:

„Das hochgesteckte Ziel seiner Pädagogik nennt Comenius schon in der Überschrift: *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. In weitausholenden Gedankenbewegungen begründet er im ersten Teil, der allgemeinen Pädagogik, sowohl die Notwendigkeit als auch die Möglichkeit der Erziehung. Möglich ist Erziehung, da der Mensch von Natur aus die Anlage ... zu gelehrter Bildung, zur Sittlichkeit und zur Religiosität in sich trägt. Notwendig aber ist sie, da sich die natürlichen Anlagen, die durch den Sündenfall verdorben und durch Christus wiederhergestellt sind, im einzelnen Menschen nicht von selbst entwickeln.“⁵⁷⁴

Auch die Zielgruppe der großen Didaktik lässt sich klar benennen:

„In seiner Didaktik wendet sich Comenius ausschließlich an die Lehrenden der institutionalisierten Erziehung, der Schulen. Schulen sind notwendig, weil nur wenige Eltern die Zeit und die Fähigkeit haben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, und weil eine gemeinschaftliche Erziehung durch Gruppeneffekte wirkungsvoller ist als die Einzelerziehung: *Denn die Früchte der Arbeit und der Eifer sind größer, wenn man durch andere angeregt wird und sich an ihnen ein Beispiel nimmt*.“⁵⁷⁵

Inhaltlich geht es Comenius besonders um die Forderung, alle Menschen alles zu lehren. Auch wenn dies auf den ersten Blick nicht auf den Hoffnungsbegriff schließen lässt, ist es doch bezeichnend, dass auch die spätere Auseinandersetzung mit Hoffnung, wie bei Ernst Bloch, Paulo Freire und bell hooks, häufig einhergeht mit der Frage nach einer gerechten Gesellschaft und Bildungsmöglichkeiten für alle:

„Nicht nur die Kinder der Reichen und Vornehmen sollen zum Schulbesuch angehalten werden, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Nichtadlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Städten, Flecken, Dörfern und Gehöften. Zur Begründung dieser Aussage dient die Schöpfungstheologie. Alle Menschen sind von Gott erschaffen und als sein Ebenbild gestaltet. Um die Radikalität seiner Forderung nach Bildung für alle Menschen zu unterstreichen, führt Comenius nachdrücklich aus, daß auch die Benachteiligten, die sozial Schwachen, die weniger Begabten und die Mädchen in den Genuß einer ausreichenden Schulbildung kommen sollen. Dem widerspricht nicht, daß manche Menschen von Natur aus träge und dumm erscheinen. Gerade das empfiehlt und fordert eine solche Wartung der Geister nur noch mehr. Denn je träger und schwächer einer von Natur aus ist, um so mehr bedarf er der Hilfe, um von seiner schwerfälligen Stumpfheit und Dummheit so weit wie möglich befreit zu werden. Und man findet keine solche unglückliche Geistesanlage, daß sie durch Pflege nicht verbessert werden könnte.“⁵⁷⁶

Im Hinblick auf Comenius' Haltung zur Schule stellt Dieterich fest:

„Comenius zielt nicht auf Alleswisserei, sondern auf das Verstehen des Sinnzusammenhangs der Welt. Für die Schule kommt er zu einem Kanon mit folgenden fünf Fachbereichen: Wissenschaften, Künste, Sprachen, Sittenlehre und, am bedeutendsten, die Frömmigkeit. Äußerst heftig kritisiert Comenius die bisherige Schule. Sie wende *harte Methoden an, würde dadurch zum Kinderschreck und zur Geistesfolter* und bringe keine lebensstüchtigen, gebildeten und frommen Menschen hervor. Die Schulen müssen deshalb reformiert werden. Die neue Schule soll eine naturgemäße Methode vertreten. [...] Die von Comenius in ihrer Bedeutung hervorgehobenen naturkundlichen, realwissenschaftlichen Fächer sollen vom Prinzip der Anschauung geleitet sein. *Die Menschen müssen so viel wie möglich ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d.h. sie*

⁵⁷⁴ Vgl. Dieterich 1991, S. 54.

⁵⁷⁵ Dieterich 1991, S. 54.

⁵⁷⁶ Dieterich 1991, S. 54–55.

müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtung und Zeugnisse darüber...“⁵⁷⁷

Für Lehrkräfte finden sich bei Comenius praktische Anweisungen, die bis heute Relevanz haben können:

„Daher die goldene Regel für alle Lehrenden: Alles soll wo immer möglich den Sinnen vorgeführt werden, was sichtbar dem Gesicht, was hörbar dem Gehör, was riechbar dem Geruch, was schmeckbar dem Geschmack, was fühlbar dem Tastsinn. Denn wenn ich nur einmal Zucker gekostet, einmal ein Kamel gesehen, einmal den Gesang der Nachtigall gehört habe [...] so haftet all das fest in meinem Gedächtnis und kann mir nicht wieder entfallen. Der Sprachunterricht baut auf dieser Sachkenntnis durch Anschauung auf. Das Studium der Sprachen muß parallel zu dem der Sachen fortschreiten, besonders in der Jugend, damit wir sachlich ebensoviel verstehen wie sprachlich ausdrücken lernen. Wir bilden Menschen und nicht Papageien [...]. Für die Künste gilt das Prinzip der Selbsttätigkeit. Tätigkeit soll durch Tätigkeit erlernt werden. Zusammenfassend beschreibt eine in späteren Schriften weiter ausformte Bildlehre bzw. Bildungstheorie die Aufgabe der Sinne, des Verstandes, der Zunge und der Hand. Wissen heißt, etwas nachbilden können, sei es mit dem Verstand, der Hand oder der Sprache. Denn alles entsteht durch Nachbilden oder Abbilden, das heißt durch das Schaffen von Abbildern oder Bildnissen der wirklichen Dinge. Wenn ich nämlich ein Ding mit Hilfe der Sinne auffasse, drückst sich sein Abbild dem Gehirn ein. Wenn ich ein ähnliches Ding hervorbringe oder schaffe, mit Hilfe der Sprache benenne, drücke ich sein Abbild der Luft ein und vermittels der Luft dem Ohr, dem Gehirn und dem Verstand eines anderen. Damit die Menschen an diesem Prozeß des Abbildens und Nachbildens, also am Bildungsprozeß teilhaben können, müssen ihre Sinne, die Verstandestätigkeit bzw. das Verständnis, das Gedächtnis sowie die Sprachfähigkeit und die manuelle Tätigkeit geschult werden. Die Bildung des ganzen Menschen ist Aufgabe des Unterrichts.“⁵⁷⁸

Dabei wird immer wieder deutlich, dass Comenius v.a. als christlicher Theologe schreibt, z.B. in Aussagen wie diesen:

„Das erste Ziel dieser Erziehung ist, daß die Menschen ihr Leben der göttlichen Bestimmung gemäß führen. Das irdische Leben aber ist nur eine Vorbereitung auf das ewige Leben, das zweite und letzte Ziel der Bildung, Erziehung richtet sich so bei Comenius vor allem auf rechte Frömmigkeit.“⁵⁷⁹

Wie reflektiert Comenius an pädagogische Prozesse herangeht wird auch daran sichtbar, dass er eine Lehrstoffverteilung entsprechend unterschiedlicher Entwicklungsstufen fordert:

„Die Idee der Naturgemäßheit führt Comenius zu einem weiteren grundlegenden pädagogischen Prinzip, der Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Schüler und Schülerinnen. Aller Lehrstoff muß den Alterstufen gemäß so verteilt werden, daß nichts zu lernen aufgegeben wird, was das jeweilige Fassungsvermögen übersteigt. Innerhalb der Schule soll deshalb die nach Jahrgängen gestufte Klasseneinteilung herrschen, zur Zeit des Comenius keine Selbstverständlichkeit. In einer Klasse können dabei von einem Lehrer hundert Schüler unterrichtet werden. Die große Einteilung der Kindheit und Jugend in vier Stufen zu jeweils sechs Jahren führt zu einem viergliedrigen Schulsystem: I. Die Schule der Kindheit sei: der Mutterschoß. II. Die des Knabenalters: die Grund- oder öffentliche Muttersprachschule. III. Die der Jünglingszeit: die Lateinschule oder das Gymnasium. IV. Die des beginnenden Manesalters: Universität und Reisen. Den eigentlichen Inhalt der Großen Didaktik bilden die Phasen II und III, die Schulzeit im engeren Sinn.“⁵⁸⁰

⁵⁷⁷ Dieterich 1991, S.57–58.

⁵⁷⁸ Dieterich 1991, S. 58.

⁵⁷⁹ Ebd.

⁵⁸⁰ Dieterich 1991, S. 58–59.

Im Hinblick auf die Rezeptionsgeschichte der großen Didaktik von Comenius hält Dieterich fest:

„Die Große Didaktik fand nicht nur Anerkennung, sondern auch Ablehnung. Kritisiert wurde insbesondere die synkritische Methode, die ausführliche theologische und anthropologische Einleitung oder, genau umgekehrt, die Konzentrierung auf didaktische Regeln und die mangelnde Begründung in einer umfassenden Philosophie. An der philosophischen Grundlage seiner Gedanken weiterzuarbeiten wird zum wichtigsten Anliegen des Comenius in der zweiten Phase seines Aufenthalts in Lissa. Zwischen 1629 und 1632 verfaßt Comenius eine zweite Schrift für Erzieher, diesmal eine für Laienerzieherinnen, das Informatorium der Mutterschul (Informatorium skoly materske). Informatorium der Mutterschul, das ist ein richtiger und augenscheinlicher Bericht, wie fromme Eltern teils selbst, teils durch ihre Ammen, Kinderwärterin und andere Mitgehilfen ihr allerteuerstes Kleinod, die Kinder in den ersten sechs Jahren, ehe sie den Präzeptoren übergeben werden, recht vernünftiglich, Gott zu Ehren, ihnen selbst zu Trost, den Kindern aber zur Seligkeit auferziehen und üben sollen. Mit dieser Schrift einer Ausarbeitung des im 28. Kapitel der Großen Didaktik entworfenen Plans der Mutterschule, verfaßt Comenius die erste größere eigenständige Abhandlung über die Erziehung im Vorschulalter überhaupt.“⁵⁸¹

9.2.1 Hoffnung in Gegenwart und Jenseits

Nach einer biografischen und literarischen Einleitung, sowie pädagogischen Reflexionen des Comenius, im Folgenden eine Darstellung des Hoffnungsverständnisses in seiner großen Didaktik. Für Comenius ist die Hoffnung sowohl in der Gegenwart als auch im Jenseits begründet. Sein Ausgangspunkt ist der Mensch als Paradies der Freude für Gott.⁵⁸² Comenius geht aber auch von der theologischen Annahme eines Sündenfalls aus, der zum Verlust des Paradieses geführt hat.⁵⁸³ Zugleich hat die Wiederherstellung des Paradieses aber bereits durch Gottes Initiative begonnen. Die Hoffnung⁵⁸⁴ ist in der Fortsetzung und Vollendung dieser bereits begonnenen Wiederherstellung begründet.⁵⁸⁵ Ohne eine klare Abgrenzung vorzunehmen, geht Comenius von der Wiederherstellung des Paradieses über zur menschlichen Bestimmung für das ewige Leben⁵⁸⁶ und erläutert diese Unterscheidung als zweifachen Trost:

„Doch bleibt uns ein zweifacher Trost. Zum ersten, daß Gott für seine Erwählten ein ewiges Paradies bereitet, wo die Vollkommenheit zurückkehren wird, und zwar reicher und sicherer als jene erste war, die uns verlorenging. [...] Zweitens liegt darin ein Trost, daß Gott von Zeit zu Zeit das Paradies der Kirche erneuert und die Wüstenei wieder in einen Garten der Wonne verwandelt, wie die oben erwähnten göttlichen Verheißungen zeigen.“⁵⁸⁷

⁵⁸¹ Dieterich 1991, S. 59.

⁵⁸² Vgl. Flitner 1954, S. 10.

⁵⁸³ „Aber wehe uns Unglücklichen! Wir haben das Paradies der leiblichen Wonnen verloren, in dem wir waren – und mit ihm das Paradies der geistigen Wonnen, das wir waren“ (Flitner 1954, S. 10).

⁵⁸⁴ Zwar wird der Begriff „Hoffnung“ von Comenius hier nicht explizit genannt, allerdings ist der beschriebene Abschnitt bei Flitner mit „Hoffnung auf Wiederherstellung der Kirche“ betitelt (vgl. Flitner 1954, S. 9).

⁵⁸⁵ Vgl. Flitner 1954, S. 10–11.

⁵⁸⁶ Vgl. Flitner 1954, S. 12.

⁵⁸⁷ Flitner 1954, S. 13.

Dass sich die Wiederherstellung des gegenwärtigen Paradieses für Comenius durch die Kirche verwirklicht, ist insofern verständlich, als dieser als Theologe und Bischof schreibt. Das Hoffen auf die Wiederherstellung eines irdischen Paradieses und auf die Vollendung im Ewigen ist für Comenius nicht voneinander zu trennen. Das Bewusstsein für das Ewige beeinflusst für ihn das Verhalten des Menschen in der Gegenwart:

„Anstelle der klugen Vorsorge (prudentia), mit der wir uns unserer Bestimmung gemäß für das ewige Leben bereit machen sollten, herrscht eine solche Unbekümmertheit⁵⁸⁸ nicht nur in den Fragen des ewigen, sondern auch in denen des zeitlichen Lebens, dass die meisten Menschen sich den irdischen und vergänglichen Dingen und schließlich dem sicheren Tode hingeben.“⁵⁸⁹

Zu dieser Hoffnung auf Wiederherstellung gehört aber auch ein praktisches, vom Menschen beeinflussbares Element: „*die rechte Unterweisung (institutio) der Jugend*“⁵⁹⁰. Diese Unterweisung beeinflusst sowohl das gegenwärtige Leben⁵⁹¹, als auch die Ewigkeit⁵⁹². Hierin tritt Comenius als Pädagoge hervor:

„Wenn es für das verderbte Menschengeschlecht eine Heilung gibt, dann liegt sie vor allem in einer vorsichtigen und sorgfältigen Erziehung (educatio) der Jugend, genau wie zur Erneuerung eines Gartens neue Sträucher gepflanzt und die Setzlinge, damit sie wachsen und gedeihen, sorgfältig gepflegt werden müssen.“⁵⁹³

Die Erziehung hat für Comenius vor allem drei Aufgaben⁵⁹⁴:

- 1) vor schlechtem Einfluss zu schützen,
- 2) das Gute (Samen der Tugend) im Menschen durch Vorbildwirkung und Ermahnung zu fördern⁵⁹⁵,
- 3) Gotteserkenntnis, Selbstkenntnis und Kenntnis der Dinge zu vermitteln⁵⁹⁶.

Als größte Herausforderung sieht Comenius, den Mangel an geeigneten Lehrpersonen, um zur Tugend anzuleiten.⁵⁹⁷ Viele Eltern hätten dies nicht gelernt und sobald ein Lehrer dazu in der

⁵⁸⁸ Comenius bezieht sich dabei auf „eine solche Dummheit, daß die Leute in den wichtigsten Dingen unwissend sind wie das liebe Vieh“ (Flitner 1954, S. 12).

⁵⁸⁹ Flitner 1954, S. 12.

⁵⁹⁰ Flitner 1954, S. 13.

⁵⁹¹ Vgl. Pred. 12,13; Spr. 22,6 (Flitner 1954, S. 13).

⁵⁹² Vgl. Mark. 10,14; Math. 13,3 (Flitner 1954, S.13–14).

⁵⁹³ Flitner 1954, S. 15.

⁵⁹⁴ Vgl. Flitner 1954, S. 15–16.

⁵⁹⁵ „Die Jugend sorgfältig erziehen heißt dafür sorgen, daß ihr Sinn vor der Verderbnis der Welt bewahrt bleibe und daß der Same der Tugend, der in ihr liegt, durch dauernde lautere Beispiele und Ermahnungen zu glücklichem Aufkeimen angeregt werde.“ (Flitner 1954, S. 16).

⁵⁹⁶ „[...] ferner ihren Sinn zu durchtränken mit der wahren Erkenntnis Gottes, Kenntnis ihrer selbst und der mannigfaltigen Dinge, daß sie sich gewöhne, im Lichte Gottes das Licht zu sehen und den Vater des Lichts über alles zu lieben und zu verehren.“ (Flitner 1954, S. 16).

⁵⁹⁷ Vgl. Flitner 1954, S. 16–17.

Lage sei, werde dieser von der Öffentlichkeit weggeholt, um Kinder der Adligen zu unterrichten.⁵⁹⁸

9.2.2 Die Hoffnung auf das Ewige als Notwendigkeit

Für Comenius ist der Mensch dazu bestimmt an Gott Anteil zu haben.⁵⁹⁹ Das ist auch der Grund, warum er seine Bestimmung noch nicht in der gegenwärtigen Welt vollständig erfüllen kann.⁶⁰⁰ Dass das letzte Ziel noch nicht in diesem Leben erreicht wird, begründet Comenius über diese theologische Grundannahme hinaus anhand des menschlichen Strebens nach mehr:

„Denn in diesem Leben finden die Wünsche und Bestrebungen kein Ende. [...] Wohin einer sich auch wendet, wird er dies durch die Erfahrung bestätigt sehen. Liebt einer Schätze und Reichtum, so wird er nie genug finden, seinen Hunger zu stillen, und wenn er die ganze Welt besäße; das zeigt uns das Beispiel Alexanders. Wenn einer sich in Ruhmsucht verzehrt, so kann er nicht ruhen, auch wenn die ganze Welt ihn schon anbetet. Gibt einer sich seinen Lüsten hin, so wird ihm doch, wie sehr auch die Wonnegefühle alle seine Sinne durchströmen, alles einmal alltäglich, und sein Verlangen wird immer Neuem sich zuwenden. Und widmet sich einer dem Studium der Weisheit, so findet er kein Ende: denn je mehr jemand weiß, um so mehr sieht er, wieviel ihm noch fehlt.“⁶⁰¹

Comenius erkennt also die Gier nach mehr als menschliche Eigenschaft und beschreibt sie in Bezug auf mehrere Bereiche als einen nicht zu Ende kommenden Vorgang: 1) Reichtum, 2) Macht, 3) Ruhmsucht, 4) Lüste, 5) Weisheit. Das Streben des Menschen nach mehr kann insofern auch als eine unstillbare Sehnsucht beschrieben werden. Für Comenius ist gerade diese Sehnsucht als Teil des Menschen, Hinweis darauf, dass es auch eine Erfüllung dafür geben muss. Nachdem Comenius diese Erfüllung in der gegenwärtigen Welt aber nicht wahrnehmen kann, muss die Erfüllung und Vollendung des Menschen somit in dem „Leben danach“ liegen. Comenius spricht in diesem Zusammenhang von einem dreifachen Aufenthaltsort des Menschen: 1) Mutterleib, 2) Erde und 3) Himmel.⁶⁰² Der Übergang vom jeweils einen zum anderen ist mit Schmerzen verbunden. Ebenso wie für Comenius der Mutterleib als Vorbereitung für das Leben auf der Erde dient, dient das Leben auf der Erde als Vorbereitung für das Leben im

⁵⁹⁸ Vgl. Flitner 1954, S. 17.

⁵⁹⁹ „Daß ein so ausgezeichnetes Geschöpf zu Höherem bestimmt ist als alle anderen Geschöpfe, sagt uns schon die Vernunft: dazu nämlich, mit Gott dem Gipfel der Vollkommenheit, Herrlichkeit und Seligkeit vereint, an seiner vollkommenen Herrlichkeit und Seligkeit auf ewig teilzuhaben“ (Flitner 1954, S. 22).

⁶⁰⁰ „Unsere Beschaffenheit zeigt uns, dass die Wirklichkeit dieses Lebens unsere Bestimmung noch nicht erfüllt“ (Flitner 1954, S. 22).

⁶⁰¹ Flitner 1954, S. 23–24.

⁶⁰² Vgl. Flitner 1954, S. 25.

Himmel. Aber obwohl die Vollendung für ihn erst im Himmel erreicht wird⁶⁰³, findet bereits im Leben auf der Erde ein Prozess der stufenweisen Steigerung statt⁶⁰⁴.

9.2.3 Auswirkungen des Glaubens des Gegenwärtigen als Vorbereitung für das Zukünftige

Was bewirkt nun der Glaube, dass dieses Leben nur Vorbereitung auf das Zukünftige ist, im Verständnis von Comenius?⁶⁰⁵

- 1) Das gegenwärtige Leben bekommt dadurch einen Nutzen, der über dieses Leben hinaus geht.⁶⁰⁶ In anderen Worten: Zentral ist nicht das gegenwärtige Leben so angenehm wie möglich zu gestalten, sondern verantwortlich damit umzugehen.
- 2) Dieser Glaube schafft Raum für Hoffnung auf etwas Besseres.⁶⁰⁷ In Anbetracht dessen verlieren sowohl Freuden als auch Leiden des Lebens an Bedeutung. Was zählt ist der Umgang mit dem Vergänglichen, um schließlich das Unvergängliche zu erlangen.
- 3) Dieser Glaube kann verantwortliches Handeln begünstigen⁶⁰⁸ und ferner zur Besserung des Menschen und gesellschaftlicher Ungerechtigkeiten beitragen. Menschen, die in diesem Leben leiden, können auf ein besseres Leben danach hoffen, Menschen, die in diesem Leben Wohlstand genießen, werden sich dadurch bewusst, dass dieses Leben nicht sich selbst zum Zweck hat, sondern das Leben danach beeinflusst⁶⁰⁹.

9.3 Comenius und Bloch

In Anlehnung an Friedhelm Zubkes Vorgehen, unterschiedliche Hoffnungstheorien an Ernst Bloch zu messen, lohnt sich dieser Vergleich besonders im Hinblick auf Comenius, obgleich es chronologisch korrekter ist, Bloch an Comenius zu messen.

⁶⁰³ „Der dritte Aufenthalt aber bringt erst die Vollendung und den Nutzen der beiden vorigen“ (Flitner 1954, S. 25).

⁶⁰⁴ „Denn alles, was wir sind und tun, denken und sprechen, planen, erwerben und besitzen, bringt uns nur eine gewisse Steigerung: wir kommen zwar immer weiter voran, erklimmen stets höhere Stufen, aber erreichen doch die höchste nie“ (Flitner 1954, S. 23).

⁶⁰⁵ Für Comenius ist dieses Leben „nur ein Vorspiel zum wahren und ewigwährenden Leben“ (Flitner 1954, S. 25).

⁶⁰⁶ „In gleicher Weise ist dieses Leben unter der Sonne nichts anderes als eine Vorbereitung auf das ewige Leben, da nämlich ohne Zweifel die Seele sich durch den Dienst des Körpers das erwirbt, was sie für das künftige Leben braucht“ (Flitner 1954, S. 26).

⁶⁰⁷ „Denn ein neuer Himmel und eine neue Erde werden entstehen, in denen die Gerechtigkeit wohnt“ (Flitner 1954, S. 27).

⁶⁰⁸ „Glücklich der, welcher wohlgestaltete Glieder aus dem Mutterleibe mitgebracht hat; tausendmal glücklicher aber, wer eine reine Seele von hier mit fortnimmt“ (Flitner 1954, S. 28).

⁶⁰⁹ Vgl. Flitner 1954, S. 12.

Über das Woher der Hoffnung kann festgehalten werden, dass Comenius, als christlicher Denker, die irdische Hoffnung in der Kirche gegründet sieht, während Bloch seine Hoffnung für irdische Utopien in eine Form des Neo-Marxismus setzt.

Gemeinsam ist dem Denken beider, dass es geprägt wurde vom Einfluss der Kriege. Es ist nachvollziehbar, dass die Erschütterungen dieser Ereignisse den Wunsch nach besseren Zeiten reifen lassen. Dies setzt allerdings die innewohnende positive Grundhaltung (Hoffnung) voraus, dass Veränderung möglich ist. Diese scheint im Denken beider gegeben zu sein. Weiters verbindet Comenius mit Bloch der Wunsch, eine Bildung für alle Menschen gleichermaßen zu ermöglichen, unabhängig gesellschaftlicher Schichten oder Klassen.⁶¹⁰ Dazu passt, dass Comenius ebenso wie Bloch mit gesellschaftlicher Ungleichheit konfrontiert sind. Dabei genügt es Comenius nicht, bei theoretischen Überlegungen zu bleiben, sondern er weist auf die Notwendigkeit der Gleichheit unter den Menschen hin⁶¹¹ und mit seiner *Magna Didactica* und anderen Schriften setzt er sich für konkrete gesellschaftliche Veränderungen ein, die bei der Bildung ansetzen sollen. Auch Bloch erhofft sich gesellschaftliche Veränderung, die bei der Bildung ansetzt, wie die Einführung eines „Ökonomikums“ an den Hochschulen, das alle Studierenden vor ihren eigentlichen Studienrichtungen zu absolvieren haben, um marxistisch verstandene gesellschaftliche Grundbildung zu erlangen.⁶¹² Dazu passt, dass sich auch Comenius für die Armen und für mehr Gerechtigkeit einsetzt in einer zunehmend kapitalistischen Gesellschaft. Inwiefern Comenius als Sozialrevolutionär dargestellt werden kann, ist umstritten⁶¹³, aber es wird deutlich, dass es auch in diesem Bereich Überschneidungen gibt zwischen Comenius und Bloch.

⁶¹⁰ Zu Comenius vgl. Dieterich 1991, S. 18, zu Bloch vgl. Bloch 1971, S. 45–48.

⁶¹¹ Zu Comenius vgl. Dieterich 1991, S. 26–27.

⁶¹² Vgl. Bloch 1971, S. 37–45.

⁶¹³ Zu Comenius vgl. Dieterich 1991, S. 28–30.

10 Pädagogik der Hoffnung und die Psychologie am Beispiel von Snyders Hope Theory

Eine wichtiges Feld, das in Friedhelm Zubkes „Pädagogik der Hoffnung“ nicht thematisiert wird ist die Psychologie. Lediglich in zwei Fußnoten wird diese erwähnt, u.a. im Zusammenhang mit Erich Fromms Psychoanalyse.⁶¹⁴ Für eine Aktualisierung von Zubkes Systematisierung einer Pädagogik der Hoffnung, sollte die Psychologie nicht ignoriert werden, die in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung in der Pädagogik gewonnen hat.⁶¹⁵

Einer der wichtigsten Psychologen der Hoffnung neuerer Zeit ist Charles Rick Snyder mit der Hope-Theory-Forschung, die sich ausführlich mit der Hoffnung aus psychologischer Perspektive befasst.⁶¹⁶ Im „Oxford Handbook of Hope“ wird Snyder bereits in der Einleitung als Pionier gewürdigt und das gesamte Handbuch knüpft an Snyders Forschung an.⁶¹⁷

Im Vorwort des von C. R. Snyder herausgegebenen Sammelbandes „Handbook of Hope“ schreibt Christopher Peterson über Snyders Wirken, dass es sich bei „Hoffnung“ um ein Thema handelt, das in der Psychologie zunächst abgelehnt worden war. Hoffnung wurde einher mit Wunschdenken gesehen. Gesunde Menschen sollten sich demnach vielmehr mit bescheidenen Erwartungen an die Zukunft zufriedengeben. Dabei sei jedoch übersehen worden, dass Glaubenssätze über die Zukunft zu self-fulfilling prophecies werden können, welche die Zukunft beeinflussen. Schließlich sei die Psychologie doch an den Punkt gelangt, wo die Bedeutung positiver Zukunftserwartungen und damit auch die Bedeutung der Hoffnung gewürdigt wird, wie anhand umfassender Literatur zum Thema des positiven Denkens deutlich wird. C. R. Snyder sei für diese Entwicklung innerhalb der Psychologie besonders bedeutend gewesen.⁶¹⁸ Schließlich stellt Peterson fest, dass Hoffnung der Klebstoff sei, der den Rest des menschlichen Zustandes zusammenhalte, ebenso wie die Energie, die uns weiterbringt.⁶¹⁹

⁶¹⁴ Vgl. Zubke 1996, S. 69.

⁶¹⁵ Vgl. dazu Reichenbach et al (2002), Tenorth (2008).

⁶¹⁶ Snyder 2000: Handbook of Hope.

⁶¹⁷ Vgl. Gallagher et al. (2018).

⁶¹⁸ Vgl. Peterson, in: Snyder 2000, S. xxi.

⁶¹⁹ Vgl. Peterson, in: Snyder 2000, S. xxi.

Bereits im Vorwort wird klar, dass das Thema der Hoffnung in der Psychologie vor allem aus individueller Sicht betrachtet wird. Anders als dies z.B. bei Ernst Bloch oder Paulo Freire der Fall ist, die sich v.a. mit Hoffnung in der und für die Gesellschaft als Ganzes befassen. Die Abhängigkeit zwischen Hoffnung für die Gesellschaft und Hoffnung für das Individuum, bringt Christopher Peterson treffend auf den Punkt:

„Psychologists necessarily focus on individuals, and most of this Handbook of Hope fits such a characterization. Nonetheless, individuals operate within a social milieu, and hope at the individual level is only as valid as the hope that exists at the social level. It is doubtful that there has ever been a culture totally devoid of hope, but across times and places we can certainly discern degrees to which hope is prominent or not.”⁶²⁰

Bereits im 1.Kapitel stellt Snyder seine Hypothese auf, dass er von der Verfügbarkeit von Hoffnung ausgeht: „There is hope“⁶²¹. Ihm ist dabei bewusst, dass Hoffnung durch die Geschichte nicht immer positiv verstanden wurde. So kann der Mythos der Pandora so verstanden werden, dass die Hoffnung lediglich das Leid verlängere. Auch Sophokles versteht die Hoffnung als menschliche Schwäche, die das menschliche Leiden nur hinauszögert, ähnlich wie später Friedrich Nietzsche. Für Platon ist die Hoffnung ein dummer Ratgeber, für Euripides ein Fluch für die Menschheit, für Francis Bacon ist die Hoffnung, analog gesprochen, zwar ein gutes Frühstück, aber ein schlechtes Abendessen. Ähnlich warnte Benjamin Franklin, dass jene, die von Hoffnung leben, fastend sterben würden. Positiver gewertet wird die Hoffnung in der jüdischen und christlichen Tradition. So ist die Hoffnung bei Paulus, einher mit Glaube und Liebe, eine Tugend. Auf diese Tradition ist es wohl auch zurückzuführen, dass der Hoffnungs-begriff heute weitgehend als etwas Gutes verstanden wird.⁶²²

Paul Tillich bemüht sich schließlich, die positive mit der negativen Seite der Hoffnung zu versöhnen, indem er argumentiert: „Hope is easy for the foolish, but hard for the wise. Everybody can lose himself into foolish hope, but genuine hope is something rare and great“⁶²³. Snyder stellt fest, dass einzelne Psychologen in den späten 1950er Jahren begannen, sich mit dem Thema der Hoffnung auseinanderzusetzen und in der Prämisse übereinstimmten, „that hope was based on positive expectations for goal attainment“⁶²⁴. In den 1970er Jahren wurde zunehmend untersucht und festgestellt, inwiefern negative Gedanken und Gefühle, mit

⁶²⁰ Peterson, in: Snyder 2000, S. xxii.

⁶²¹ Snyder 2000, S. 3.

⁶²² Vgl. Snyder 2000, S. 3–4.

⁶²³ Tillich 1965, S. 17, zit. n. Snyder 2000, S. 4.

⁶²⁴ Snyder 2000, S. 4.

schlechterer Gesundheit und Genesung korrelieren. In diesem Zusammenhang gewann auch „Hoffnung“ an Bedeutung, welche als positiver Faktor, den negativen Emotionen und Gedanken entgegengesetzt wurde. In den 1970er und 80er Jahren entstanden unterschiedliche Theorien der Hoffnung⁶²⁵, die aber häufig nicht aufeinander Bezug nahmen oder voneinander wussten. Darauf bezugnehmend stellt Snyder den Anspruch, in seinem Buch jene Hoffnungstheorie zu thematisieren, die in den 1990er Jahren am meisten Aufmerksamkeit bekommen hat – damit meint er seine eigene.⁶²⁶

Ausgehend von Experimenten, in denen Snyder Personen bat, frei über Gedanken zu erzählen, die sie am entsprechenden Tag hatten, stellte Snyder fest, dass viel Zeit damit verbracht wurde, nachzudenken, wie bestimmte Ziele (goals) erreicht werden könnten. Dies beinhaltete sowohl die allgemeine Frage, ob ein Ziel erreicht werden könne, als auch die konkretere Frage, wie bestimmte Ziele erreicht werden können – letzteres bezeichnet Snyder als „pathways thoughts“.⁶²⁷ Dazu reflektierten die Befragten auch ihre Bereitschaft, die Wege (pathways) zu benutzen, um die gewünschten Ziele (goals) zu erreichen. Diesen Motivationsaspekt bezeichnet Snyder als „agency thinking“ (Handlungsfähigkeit).⁶²⁸ Dies führte Snyder schließlich zu unterschiedlichen Definitionen von Hoffnung, wie:

„Hope is the sum of perceived capabilities to produce routes to desired goals, along with the perceived motivation to use those routes.“⁶²⁹

Hoffnung also als die Summe wahrgenommener Fähigkeiten um Wege zu gewünschten Zielen zu generieren und die Motivation, um diese Wege zu benützen. Gemeinsam mit anderen nahm Snyder später noch weitere Definitionsversuche zur Hoffnung vor. Darunter:

Hope is „a positive motivational state that is based on an interactively derived sense of successful (a) agency (goal-directed energy) and (b) pathways (planning to meet goals)“⁶³⁰.

Hoffnung wird hier also als positiver Motivationszustand verstanden, der gegründet ist auf einem interaktiv erlangten Sinn erfolgreicher a) Handlungsfähigkeit (zielgerichteter Energie) und b) Wegen (damit meint Snyder die Planung um Ziele zu erreichen).

Eine weitere Definition Snyders lautet:

⁶²⁵ Vgl. Farran, Herth & Popvich 1995.

⁶²⁶ Vgl. Snyder 2000, S. 5.

⁶²⁷ Vgl. Snyder 2000, S. 8.

⁶²⁸ Vgl. Ebd.

⁶²⁹ Snyder 2000, S. 8.

⁶³⁰ Snyder, Irving, & Anderson 1991, S. 287.

Hope is „a cognitive set that is based on a reciprocally-derived sense of successful agency (goal-directed determination) and pathways (planning to meet goals)”⁶³¹.

Demnach ist Hoffnung ein kognitives System, das auf einem wechselseitig bedingten Gefühl erfolgreicher Handlungsfähigkeit (zielgerichteter Entschlossenheit) und Wegorientierung (Planung zur Zielerreichung) beruht.

In Snyders Hoffnungsverständnis sind drei Faktoren entscheidend: goals (Ziele), pathway thoughts (Wege-Denken) und agency (Handlungsfähigkeit). Goals (Ziele) sind für Snyder der Anker der Hoffnungstheorie. Und ein Gedicht von Samuel Coleridge⁶³² zitierend, hält Snyder fest: „Ohne Ziele gäbe es keine Hoffnung.“⁶³³ Entscheidend ist bei den Zielen für Snyder, dass diese wertvoll genug sind, um unsere bewussten Gedanken zu beschäftigen. Hoffnung spielt dabei besonders dann eine Rolle, wenn die Zielerreichung unsicher ist: Bei völlig sicheren Zielen (100% Wahrscheinlichkeit) ist keine Hoffnung nötig, während völlig unerreichbare Ziele (0% Wahrscheinlichkeit) eher schädlich sind. Die Forschung zeigt, dass Hoffnung vor allem dann entsteht, wenn die Wahrscheinlichkeit, ein Ziel zu erreichen, mittelmäßig ist – also weder sicher noch unmöglich. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch Snyders Verweis auf Dante, nach dem über dem Eingang der Hölle die Inschrift zu lesen war: „Gebt alle Hoffnung auf, die ihr hier eintretet.“ Ziele dürfen also nicht unerreichbar sein, damit Hoffnung möglich ist.⁶³⁴

Pathways Thoughts (Wege-Denken) bezeichnet für Snyder die selbst wahrgenommene Fähigkeit, plausible Wege zu einem gewünschten Ziel hervorzubringen und diese zu erreichen. Diese Fähigkeit ist zentral für hoffnungsvolles Denken. Das Gehirn ist darauf ausgerichtet, kausale Zusammenhänge zu verstehen und vorauszusehen.⁶³⁵ Im Rahmen der Hope Theory beschreibt Pathways Thinking also die Wahrnehmung des eigenen Ausgangspunktes (A) und des gewünschten Zieles (B), das als erreichbar wahrgenommen wird.⁶³⁶

Agency Thinking (Handlungsfähigkeit bzw. -motivation) beschreibt für Snyder die Motivationskomponente der Hoffnung – also die Willenskraft, die Menschen antreibt, ihre geplanten Wege (pathways) zu verfolgen um die Ziele (goals) zu erreichen. Snyder stellt in diesem

⁶³¹ Snyder, Harris, et al., 1991, S. 571.

⁶³² Coleridge 1912, S. 447.

⁶³³ Vgl. Snyder 2000, S. 9.

⁶³⁴ Vgl. Ebd.

⁶³⁵ Vgl. Craig 1943 und Pinker 1997.

⁶³⁶ Vgl. Snyder 2000, S. 9.

Zusammenhang eine Hoffnungsgleichung auf⁶³⁷: „Hope [Hoffnung] = Agency [Handlungsmotivation] + Pathways [Wege]“⁶³⁸. Hierbei interagieren und stärken sich die Komponenten der Handlungsmotivation und der Wege gegenseitig im Prozess, um das gewünschte Ziel zu erreichen.⁶³⁹

In diesem Prozess können aber auch Hindernisse (barriers) auftreten, Blockaden, die das Erreichen der Ziele verhindern wollen. Gemäß der Hope-Theory erkennen die meisten Menschen, dass sie zumindest einen Weg finden können, um ihre Ziele zu erreichen, in der Regel sehen sich Menschen aber auch in der Lage, unterschiedliche Wege zu den Zielen finden zu können (multiple pathways thinking), darunter auch solche, die Blockaden umgehen.

Snyder stellt fest, dass bei seiner Hope Theory die Gedanken wichtiger sind, als bei anderen emotionsbasierten Hoffnungsmodellen⁶⁴⁰, nachdem Emotionen das Folgeprodukt der individuellen Analyse (Gedanken) verfolgter Ziele sind. Positive Emotionen sind dabei das Resultat, wenn ein Ziel erreicht werden kann, während negative Emotionen der Zielverfehlung folgen. Aber nicht erst das Verfehlen eines Zieles, sondern bereits Blockaden auf dem Weg zur Zielerreichung, können negative Emotionen hervorbringen. Diese sind aber unterschiedlichen Ausmaßes, je nachdem wieviel Hoffnung eine Person am Anfang mitbringt. Menschen mit einem höheren „Hoffnungspegel“ können auch mit positiven Emotionen auf Hindernisse reagieren, weil sie zusätzliche Pfade generieren können, um diese Blockaden zu umgehen. Das führt zu der Erkenntnis, dass hoffnungsvolles Denken nicht voraussetzt, dass es keine Hindernisse auf dem Weg zum Ziel gibt, sondern gerade beim Überwinden von Hindernissen ist Hoffnung entscheidend.⁶⁴¹ Snyder beschreibt, wie dieses Modell einen Kreislauf darstellt, indem goals (Ziele), pathways (Wege) und agency (Handlungsfähigkeit) sowie die tatsächlichen erzielten Ergebnisse in einem wechselseitigen Verhältnis stehen und sich gegenseitig beeinflussen.⁶⁴²

⁶³⁷ Vgl. Snyder 2000, S. 10.

⁶³⁸ Snyder 2000, S. 10.

⁶³⁹ Vgl. Snyder 2000, S. 10.

⁶⁴⁰ Vgl. Farran et al., 1995.

⁶⁴¹ Vgl. Snyder 2000, S. 11.

⁶⁴² Snyder 2000, S. 12.

Anschließend nennt Snyder noch weitere Theorien zum Thema Hoffnung und Motivation, darunter „Optimism“ von Seligman⁶⁴³, „Optimism“ von Scheier und Carver⁶⁴⁴, „Self Efficacy“ (Selbstwirksamkeit) von Bandura⁶⁴⁵, verschiedene „Esteem Theories“ (Wertschätzungstheorien)⁶⁴⁶, „Problem Solving“ (Problemlösungstheorien)⁶⁴⁷ und Type A Behavior Pattern and Hostility.⁶⁴⁸

Welche Bedeutung kann das Hoffnungsverständnis nach Rick Snyder aus der Psychologie nun für die Pädagogik haben? Während die Hoffnungsthematik häufig mit einem Schwerpunkt auf die gesamte Gesellschaft betrachtet wurde, wie bei Ernst Bloch und Paulo Freire, leistet die psychologische Auseinandersetzung, Hoffnung stärker mit Blick auf das Individuum in den Blick zu nehmen. Es geht um Ziele, die sich Individuen setzen können, oder zu deren Ausformulierung sie in pädagogischen Prozessen angeleitet werden, um Kreativität, Wege zu finden, diese Ziele zu erreichen und darum auch im Angesicht von Widerstand die Motivation aufzubringen, bzw. in pädagogischen Prozessen dabei unterstützt zu werden, sich auf den Weg zu machen, um diese Ziele unter dem Horizont der Hoffnung zu erreichen. Die Psychologie kann in diesem Sinne eine wichtige Ergänzung für die Konzeption von Pädagogiken der Hoffnung leisten.

⁶⁴³ Vgl. Abramson, Seligman & Teasdale 1978.

⁶⁴⁴ Vgl. Scheier and Carver 1985.

⁶⁴⁵ Vgl. Bandura 1982, 1997.

⁶⁴⁶ Vgl. Hewitt 1998, Wells & Marvel 1976.

⁶⁴⁷ Vgl. Heppner & Hillerbrand 1991.

⁶⁴⁸ Friedman & Rosenman 1959, 1974.

11 Fazit

Ziel dieser Arbeit war eine Annäherung an Pädagogiken der Hoffnung auf Grundlage von Friedhelm Zubkes „Pädagogik der Hoffnung“⁶⁴⁹. Diese erschien 1996 und lieferte eine sinnvolle Auseinandersetzung zum Thema Hoffnung aus philosophischer, theologischer und literarischer Sicht. Die Umsetzung einer Pädagogik der Hoffnung fiel darin aber verhältnismäßig knapp aus und befasste sich lediglich mit a) dem Sisyphos als Symbol für pädagogische Arbeit, b) dem Prinzip Ethik als tragender Kategorie von Elternschaft und mit c) Freundschaft als sinnstiftende Kategorie von Menschlichkeit.⁶⁵⁰ Anhand dieser Abschnitte wurde deutlich, dass es sich bei Zubkes Konzeption um exemplarische Beispiele einer Hoffnungspädagogik handelt, dass die Umsetzung der Systematisierung einer Pädagogik der Hoffnung damit aber keineswegs abgeschlossen sein kann.

Nach einer Einleitung zum Thema (Kapitel 1), der Klärung des methodischen Zugangs (Kapitel 2) und einer theoretischen Grundlegung (Kapitel 3), erfolgte also eine Rezeption, Analyse und Kritik von Zubkes „Pädagogik der Hoffnung“ (Kapitel 4).

Um Zubkes Überlegungen zu Hoffnung und Pädagogik zu aktualisieren und zu vertiefen, erfolgten anschließend Ergänzungen durch weitere pädagogische Entwürfe im Zusammenhang mit der Hoffnung.

So wurde der wohl bekannteste Philosoph der Hoffnung, Ernst Bloch, nicht nur im Hinblick auf weitere pädagogische Schriften untersucht, sondern pädagogische Veröffentlichungen Blochs wurden auch im Kontext seiner Biographie eingeordnet. Dabei war zu erkennen, dass der Marxismus zunächst das zentrale theoretische Fundament von Blochs Philosophie legte und dass die Pädagogik für Bloch in diesem Zusammenhang Weltveränderung bedeutete. In seinen späteren Jahren kam es allerdings zu einer Veränderung in Blochs Denken und er sah den Marxismus nicht mehr in erster Linie als ein zu errichtendes gesellschaftliches System, sondern vor allem als eine ontologische Kategorie, die eine Weiterentwicklung der Menschheit meinte, inkl. Überwindung von Ausbeutung, Demütigung, Unterdrückung und Desillusionierung als kollektives Unterfangen (Kapitel 5).

Paulo Freire, der sich ebenfalls mit Hoffnung und Pädagogik befasste, wurde von Zubke zwar kurz erwähnt, aber nicht näher erschlossen. Insofern erfolgte eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem brasilianischen Pädagogen, die zum Vorschein brachte, dass es Freire

⁶⁴⁹ Vgl. Zubke 1996.

⁶⁵⁰ Vgl. Zubke 1996, S. 126–185.

vor allem um die Schaffung gesellschaftlicher Bedingungen ging, um Hoffnung für Einzelne, aber auch für Gesellschaften insgesamt zu ermöglichen. Dies könne unter Anerkennung der äußeren Bedingungen geschehen, die aber nicht determiniert, sondern veränderbar seien. Die Veränderung geschehe, indem sich Einzelne und besonders Verantwortliche in der Pädagogik, ihrer Möglichkeiten und Fähigkeiten auf die Zukunft einzuwirken, bewusst würden und entsprechend handelten (Kapitel 6).

Ein aktueller Beitrag zu einer Pädagogik der Hoffnung wurde 2023 von Henning Schluß veröffentlicht, der den wissenschaftlichen Zugang zur Zukunft vor allem in der Prognose erkennt und fragt, inwiefern angesichts pessimistischer gegenwärtiger Prognosen noch Platz für Hoffnung bleibt. Dafür argumentiert Schluß unter anderem dadurch, dass er die Pädagogik selbst als „hoffnungsinhärente Praxis“ beschreibt. „Hoffnung als pädagogische Kategorie“ müsse sich „innerhalb des Korridors belastbarer wissenschaftlicher Prognosen [...] bewegen.“⁶⁵¹ Konzepte, die versuchen ohne Hoffnung auszukommen, seien allerdings lähmend hinsichtlich ihres Veränderungspotentials. Als positive Hoffnungsperspektiven, die für den pädagogischen Kontext relevant sein können, nennt Schluß den bereits thematisierten Ernst Bloch und die US-amerikanische Literaturwissenschaftlerin bell hooks (Kapitel 7). Bell hooks ist bemüht auf strukturelle Benachteiligungen (insbesondere von people of color) aufmerksam zu machen und knüpft an Paulo Freire an, insofern sie zur Bekämpfung von Unterdrückung und zur Selbstermächtigung im pädagogischen Kontext aufruft (Kapitel 8). Als früher Vertreter einer Pädagogik der Hoffnung, wurde der von Zubke nicht genannte, aber von Henning Schluß in einem eigenen Artikel adressierte Johann Amos Comenius thematisiert, der als Beispiel für eine hoffnungsvolle Pädagogik in krisenhaften Zeiten dienen kann. Zwar ist seine Pädagogik auch durchzogen von metaphysischen Anleihen, wie die Hoffnung auf das Ewige, das er in Gott begründet sieht, ohne jedoch von einer Weltfluchtmentalität gekennzeichnet zu sein. Bekannt ist Comenius in der Pädagogik besonders für seine Forderung alle Menschen alles ganz zu lehren, also die Forderung einer standes- und geschlechterübergreifenden Pädagogik und das im 17. Jahrhundert. Im Vergleich mit Bloch ließen sich einige Gemeinsamkeiten erkennen, sowohl in ihrem Erleben von Kriegen, als auch im Wunsch einer Bildung, die gesellschaftliche Schichten und Klassen überschreitet, um zum Wohl der Gesellschaft beizutragen (Kapitel 9).

Abschließend erfolgte auch noch ein Blick in die Psychologie, die bei Zubke nur gestreift, nicht aber explizit thematisiert wurde. Exemplarisch kam dabei einer der wichtigsten

⁶⁵¹ Schluß 2023, S. 348.

Psychologen der Hoffnung neuerer Zeit zu Wort, Charles Rick Snyder, der vor allem für seine Hope-Theory-Forschung bekannt wurde. Ähnlich wie in der neueren Pädagogik fand das Thema Hoffnung in der Psychologie zuerst kaum Beachtung, was sich jedoch änderte, als in den 1970er Jahren zunehmend die Korrelation zwischen negativen Gedanken und schlechter Gesundheit untersucht wurde und die Hoffnung dabei als positiver Faktor entdeckt wurde.⁶⁵² Für Snyder ist Hoffnung ein kognitives System, das auf einem wechselseitig bedingten Gefühl erfolgreicher Handlungsfähigkeit und Wegorientierung beruht. Dafür sind drei Faktoren entscheidend: goals (Ziele), pathway thoughts (Wege-Denken) und agency (Handlungsfähigkeit).⁶⁵³ Besonders ist an diesem Modell, dass es für Individuen in der Therapie Bedeutung haben kann und dass es Hoffnung als etwas Lernbares greifbar macht (Kapitel 10).

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Pädagogiken der Hoffnung fällt auf, dass viele davon auf die Gesellschaft insgesamt bzw. die Veränderung der Gesellschaft gerichtet sind (wie bei Ernst Bloch, Paulo Freire und bell hooks). Gleichzeitig liegt in den Entwürfen aber auch ein Bewusstsein für die Rolle der Einzelnen vor, um gesellschaftliche Veränderung zu erzielen. Am stärksten auf das Individuum fokussiert ist die Psychologie, wie exemplarisch anhand von Snyders Hope Theory dargestellt wurde. Allerdings geht auch aus der Einleitung zu Snyder hervor, dass die Hoffnung von Individuen mit der Hoffnung auf sozialer Ebene korreliert.⁶⁵⁴

Der Pädagogik kommt hierbei besondere Bedeutung zu, zumal sie nicht nur gesellschaftliches Wissen, aber auch Fähigkeiten und Haltungen durch Individuen zu Individuen transferiert, die wiederum die Gesellschaft bilden.

Im Fazit einer Arbeit, die im Jahr 2026 erscheint, sollte auch die Bedeutung der Künstlichen Intelligenz nicht unerwähnt bleiben, die in Bildungsprozessen künftig eine größere Rolle spielen wird und die Bildungstätigkeit nicht mehr allein dem Menschen, sowohl als Subjekt als auch als Objekt überlässt, sondern diese zunehmend Algorithmen überträgt. Welche Rolle künstliche Intelligenz hinsichtlich einer Pädagogik der Hoffnung spielt, wäre eine Forschungsfrage für sich. Weiters sei angemerkt, dass die Analyse Zubkes sowie die ergänzend thematisierten Entwürfe lediglich eine Annäherung an die Materie darstellen und dass die genannten Konzepte noch keineswegs umfassend und in der Tiefe untersucht und mit einer Pädagogik der Hoffnung in Verbindung gebracht wurden. Dennoch ist es der Wunsch des

⁶⁵² Vgl. Snyder 2000, S. 4–5.

⁶⁵³ Vgl. Snyder 2000, S. 9.

⁶⁵⁴ Vgl. Peterson, in: Snyder 2000, S. xxii.

Verfassers dieser Arbeit, zumindest zu einer Annäherung an das Thema Hoffnung und Pädagogik beigetragen haben zu können und womöglich auch zu vertiefender Forschung in dieser Hinsicht anzuregen. Herzlichen Dank an dieser Stelle an Professor Henning Schluss für die sorgfältige Betreuung dieser Arbeit.

12 Literaturverzeichnis

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49–74.

Adorno, T. W. (1970). Erziehung nach Auschwitz. In G. Kadelbach (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969* (S. 92–109). Suhrkamp. (Original erschienen 1966)

Adorno, T. W. (1984). *Gesammelte Schriften: Bd. 11. Noten zur Literatur* (2. Aufl.). Suhrkamp.

Arendt, H. (2000). Die Krise in der Erziehung. In U. Ludz (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Texte 1954–1964* (S. 255–276). Piper. (Original erschienen 1958)

Arnhardt, G. & Reinert, G.-B. (Hrsg.). (1996). *Jan Amos Comenius. Über sich und die Erneuerung von Wissenschaft, Erziehung und christlicher Lebensordnung* (Bd. 1 & 2). Auer Verlag.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320.

Berlin, I. (1992). *Das krumme Holz der Humanität. Kapitel der Ideengeschichte*. S. Fischer.

Bernfeld, S. (1967). *Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp.

Blickhan, D. (2018). *Positive Psychologie: Ein Handbuch für die Praxis*. Junfermann.

Bloch, E. (1968). *Atheismus im Christentum: Zur Religionsgeschichte des Messianismus*. Suhrkamp.

Bloch, E. (1971). *Pädagogica*. Suhrkamp.

Bloch, E. (1973). *Das Prinzip Hoffnung* (3 Bände). Suhrkamp.

Bloch, E. (1977). Kann Hoffnung enttäuscht werden? In *Literarische Aufsätze* (Werkausgabe Band 9, S. 389–400). Suhrkamp. (Originalwerk veröffentlicht 1961).

Bloch, E. (1977). Subjekt – Objekt. Erläuterungen zu Hegel. In *Gesamtausgabe* (Bd. 8). Suhrkamp.

Bloch, E. (1980). *Abschied von der Utopie? Vorträge* (H. Gekle, Hrsg.). Suhrkamp.

Bloch, E. & Marcel, G. (1981). Gespräch über die Hoffnung (Fernsehdiskussion 12.5.1967). *Bloch-Almanach*, 1, 117–128.

- Bloch, E. (1985). Das Prinzip Hoffnung. In *Werkausgabe* (Bd. 5). Suhrkamp. (Original erschienen 1954)
- Bloch, E. (1993). *Hoffen ohne Glauben*. Bloch-Almanach.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2025). *Wörterbuch der Pädagogik* (19., aktualisierte und vollständig überarbeitete Aufl.). Ferdinand Schöningh.
- Bonhoeffer, D. (1998). *Widerstand und Ergebung: Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft* (Bd. 8). Gütersloher Verlagshaus.
- Buber, M. (1986). *Reden über Erziehung* (7. Aufl.). Lambert Schneider.
- Coleridge, S. T. (1919). Work without hope. In A. Quiller-Couch (Hrsg.), *The Oxford book of English verse* (S. 684). Oxford University Press. (Original erschienen 1825)
- Comenius, J. A. (1954). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren* (A. Flitner, Übers.). Klett-Cotta. (Original erschienen 1659)
- Craig, K. J. W. (1943). *The nature of explanation*. Cambridge University Press.
- Deutsche Comenius-Gesellschaft e. V. (o. D.). *Startseite*. <https://www.deutsche-comenius-gesellschaft.de/>
- Dieterich, V.-J. (1991). *Johann Amos Comenius: Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dieterich, V.-J. & Müller, W. (Hrsg.). (1991). *Johann Amos Comenius: Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt von Veit-Jakobus Dieterich*. Rowohlt.
- Duden. (o. D.). *Hoffnung*. In Duden online. Abgerufen am 5. Juni 2024, von [www.duden.de/rechtschreibung/Hoffnung].
- Dürrenmatt, F. (1991). Die Schweiz – ein Gefängnis. Rede auf Václav Havel zur Verleihung des Gottlieb-Duttweiler-Preises am 22. November 1990. In *Kants Hoffnung. Zwei politische Reden. Zwei Gedichte aus dem Nachlaß* (S. 14–15). Diogenes.
- Farran, C. J., Herth, A. K. & Popovich, J. M. (1995). *Hope and hopelessness: Critical clinical constructs*. Sage.
- Fauth, D. (2009). *Comenius – im Labyrinth seiner Welt*. Religion & Kultur Verlag.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt.
- Freire, P. (2007). Erziehung und Hoffnung. In P. Schreiner, N. Mette, D. Oesselmann, D. Kinkelbur & A. Bernhard (Hrsg.), *Paulo Freire. Bildung und Hoffnung*. Waxmann. (Original erschienen 1997)
- Friebertshäuser, B., Langer, A., & Prengel, A. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.). Juventa.

- Friedman, M. & Roseman, R. H. (1959). Association of specific overt behavior pattern with blood and cardiovascular findings. *Journal of the American Medical Association*, 169, 1286–1296.
- Friedman, M. & Rosenman, R. H. (1974). *Type A behavior and your heart*. Knopf.
- Fromm, E. (2019). Die Revolution der Hoffnung: Für eine Humanisierung der Technik. (L. Mickel & E. Mickel, Übers.). Psychosozial-Verlag (Originalwerk veröffentlicht 1968).
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Mohr Siebeck.
- Gallagher, M. W. & Lopez, S. J. (Hrsg.). (2018). *The Oxford handbook of hope*. Oxford University Press.
- Gerhardt, H.-P. (2007). Zum Geleit: Paulo Freire lesen. In P. Schreiner, N. Mette, D. Oesemann, D. Kinkelbur & A. Bernhard (Hrsg.), *Paulo Freire. Bildung und Hoffnung*. Waxmann.
- Goertz, H.-J. (2015). Thomas Müntzer: Revolutionär am Ende der Zeiten. Eine Biografie (völlig überarbeitete Neuauflage). C. H. Beck.
- Graeber, D., & Wengrow, D. (2022). *Anfänge: Eine neue Geschichte der Menschheit* (H. Dedekind, H. Dierlamm & A. Thomsen, Übers.). Klett-Cotta.
- Grimm, J. & Grimm, W. (o. D.). *Hoffnung*. In *Deutsches Wörterbuch*. Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities. Abgerufen am 21. Juli 2021, von <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB>
- Gürtler, D. (1993, 13. Januar). Utopie in Not. Die Zukunft von morgen gegen die Zukunft von gestern. *Wochenpost*, 3.
- Held, K. (2006). Idee einer Phänomenologie der Hoffnung. In D. Lohmar & D. Fonfara (Hrsg.), *Interdisziplinäre Perspektiven der Phänomenologie* (S. 126–141). Springer.
- Heppner, P. P. & Hillerbrand, E. T. (1991). Problem-solving training implications for remedial and preventive training. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Hrsg.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (S. 681–698). Pergamon.
- Hewitt, J. P. (1998). *The myth of self-esteem: Finding happiness and solving problems in America*. St. Martin's Press.
- Hilbig, W. (1993). *Grünes Grab*. Fischer.
- Höffe, O. (Hrsg.). (2011). *Immanuel Kant: Kritik der praktischen Vernunft*. Akademie Verlag.
- Holz, H.-H. (1975). *Logos spermatikos. Ernst Blochs Philosophie der unfertigen Welt*. Luchterhand.
- Homer. (1963). *Ilias / Odyssee* (J. H. Voß, Übers.). Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Hooks, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.
- Horkheimer, M. (1984). Zum Begriff des Menschen heute. In K. Ziegler (Hrsg.), *Wesen und Wirklichkeit des Menschen. Festschrift für Helmuth Plessner* (S. 262). Vandenhoeck & Ruprecht. (Original erschienen 1957)
- Hübner, K. (1985). *Die Wahrheit des Mythos*. C.H. Beck.
- Huxley, A. (1981). *Schöne neue Welt*. Fischer.
- Kant, I. (1975). Der Streit der Fakultäten in drei Abschnitten. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werke in zehn Bänden: Bd. 9. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (S. 261–393). Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Original erschienen 1798)
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Koeppen, W. (1964). Nachwort. In E. Franzen, *Aufklärungen. Essays* (S. 182). Suhrkamp.
- Kunert, G. (1994, 16. Juli). Der Dichter als Frühaufsteher [Interview durch K. Festner & G. Mix]. *Wochenpost*, 27.
- Langeveld, M. J. (1963). *Die Schule als Weg des Kindes*. Westermann.
- Lessing, G. E. (1970). Natan der Weise. In H. G. Göpfert (Hrsg.), *Werke* (Bd. 2). Hanser.
- Lüders, C. (2011). Hermeneutik. In A. Bohnsack, W. Marotzki & U. Meueler (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Springer VS.
- McLaren, P. & De Lissovoy, N. (2003). Paulo Freire. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik: Bd. 2. Von John Dewey bis Paulo Freire* (S. 217–226). C.H.Beck.
- Meyers Großes Konversationslexikon. (1909). *Hoffnung*. In *Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities*. Abgerufen am 5. Juni 2021, von <https://www.woerterbuchnetz.de/Meyers>.
- Moltmann, J. (1980). *Theologie der Hoffnung: Untersuchungen zur Begründung und zu den Konsequenzen einer christlichen Eschatologie* (11.Aufl.). Kaiser.
- Müller-Schöll, U. & Vidal, F. (2017). Ernst Blochs „neue Philosophie“ des „Neuen“: Zum Vorwort des Prinzips Hoffnung. In R. E. Zimmermann (Hrsg.), *Ernst Bloch: Das Prinzip Hoffnung* (S. 9-22). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110487442-002>.
- Nietzsche, F. (2016). *Die fröhliche Wissenschaft. La gaya scienza* (K.-M. Guth, Hrsg.). Hofenberg. (Original erschienen 1882).
- Nietzsche, F. (1978). *Menschliches, Allzumenschliches*. E. W. Fritzsche. (Original erschienen 1886)
- Oevermann, U. (2001). Die Methode der strukturalen Rekonstruktion. In W. Marotzki & D. v. Rosenberg (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung*. Leske + Budrich.

- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. Norton.
- Reichenbach, R. (2000). Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Zwischen Pathos und Ernüchterung* (S. 118–130). Universitätsverlag Freiburg. <http://egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/reichenbach/IroniePolitik.pdf>
- Reichenbach, R. & Oser, F. (Hrsg.). (2002). *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit, Fehldiagnose?* Juventa.
- Rousseau, J. J. (1983). *Emil oder Über die Erziehung* (6. Aufl.). Schöningh.
- Saage, R. (1991). *Politische Utopien der Neuzeit*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schaller, K. (2003). Johann Amos Comenius. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik: Bd. 1. Von Erasmus bis Helene Lange* (S. 45–59). C.H.Beck.
- Schaller, K. (2004). *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt*. Beltz.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219–247.
- Schiller, H.-E. (1985). Kant in der Philosophie Ernst Blochs. *Bloch-Almanach*, 5.
- Schilpp, P.-A. & Friedman, M. (Hrsg.). (1963). Martin Buber. In *Philosophen des 20. Jahrhunderts* (S. 493). Kohlhammer.
- Schinkel, A. (2023). Climate change and democratic education. In J. Culp, J. Drerup & D. Yacek (Hrsg.), *The Cambridge handbook of democratic education* (S. 574–593). Cambridge University Press.
- Schleiermacher, F. D. E. (1983). Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In *Ausgewählte pädagogische Schriften* (3. Aufl., S. 36–61). Schöningh.
- Schluß, H. (2023). Pädagogik der Hoffnung im ausgehenden Anthropozän? *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 99(3), 343–369. <https://doi.org/10.30965/25890581-09703104>
- Schluß, H. (2025). Eine universale Pädagogik in Zeiten von Krieg, Krisen und Klimawandel. Eine Kontextanalyse des Werkes von Johann Amos Comenius. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 48(3), 20–24. <https://doi.org/10.20377/zep-44>
- Seichter, S. (2017). Die pädagogische Beziehung als Balanceakt zwischen Nähe und Distanz. *Pädagogische Rundschau*, 71(6), 601–606.
- Snyder, C. R. (Hrsg.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, & applications*. Academic Press.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570–585.

Suchodolski, B. (1983). Erziehung ohne Hoffnung. Gegenwärtige Lage der Erziehung im Lichte der Philosophie Ernst Blochs ‚Das Prinzip Hoffnung‘. In W. Mitter (Hrsg.), *Kann die Schule erziehen? Erfahrungen, Probleme und Tendenzen im europäischen Vergleich*. Böhlau.

Tenorth, H.-E. (2008). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (4. Aufl.). Juventa.

Tenorth, H.-E. (2010). Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion. In Friebertshäuser, B., Langer, A., & Prengel, A. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.). Juventa.

Tillich, P. (1965). The right to hope. *The University of Chicago Magazine*, 58, 16–22.

Trier Center for Digital Humanities. (o. D.). *Goethe-Wörterbuch*. Wörterbuchnetz. Abgerufen am 21. Juli 2021, von <https://www.woerterbuchnetz.de/GWB>

Vaihinger, H. (2015). *Die Philosophie des Als-Ob: System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus* (Nachdruck der 1. Aufl. von 1911). Felix Meiner Verlag.

Wells, G. L. & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Sage.

Zimmermann, R. E. (2017). Einleitung: Wir fangen leer an. In R. E. Zimmermann (Hrsg.), *Ernst Bloch: Das Prinzip Hoffnung*. De Gruyter.

Zipes, J. (2019). Ernst Bloch: The pugnacious philosopher of hope. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21174-5>.

Zubke, F. (1996). *Pädagogik der Hoffnung*. Königshausen & Neumann.