

1 Grundlegung

1.1 Fragestellungen & Gliederung

Die Annäherung an eine fremde, in der Vergangenheit zu verortende Biografie, der erste Kontakt mit dieser überhaupt, kann in der Intensität enorm variieren. Eine knappe, vermeintlich grundsätzliche und im öffentlichen Raum häufiger anzutreffende Form der Begegnung mit einem Menschen der Vergangenheit ist diese: Hermann Schafft, 1883–1959, evangelischer Theologe und Pädagoge. Diese Daten berichten wenig über ein gelebtes Leben. Sie können jedoch Hinweis und Zündfunktenegeber für weitere Begegnungen sein.

Hermann Schafft lässt sich in der Region Nordhessen an vielen Stellen ausfindig machen. Der wohl prominenteste Ort in Kassel ist das heute zur Volkshochschule gehörige „Hermann Schafft Haus“ an der Wilhelmshöher Allee. Zwei Schulen der näheren und fernerer Region, in Fuldabrück und in Homberg (Efze), tragen seinen Namen. Die Städte Baunatal und Vellmar benannten jeweils eine Straße nach ihm. Ebenso widmete die Stadt Kassel dem ‚Evangelischen Theologen und Pädagogen‘² einen Weg unterhalb des Bergparks Wilhelmshöhe.³ In der von Kassel circa 90 Kilometer entfernten, bei Eiterfeld angesiedelten ‚Akademie für berufliche und musisch-kulturelle Weiterbildung‘ auf Burg Fürsteneck ist der Name Schaffts ebenfalls zu finden. Dort gibt es einen ‚Hermann-Schafft-Raum‘.⁴ Es ist nicht zu übersehen, dass diese nach dem Pfarrer Schafft benannten Orte – die Straßennamen einmal ausgenommen – in einen pädagogischen Kontext einzuordnen sind. Auch das muss als ein Hinweis auf seine Biografie verstanden werden. Von dieser ‚Entdeckung‘ nimmt die vorliegende Arbeit ihren Ausgang.

Bei einem ersten vertiefenden Blick in Hermann Schaffts Biografie sind für den pädagogisch und biografietheoretisch vorgebildeten Betrachter zwei Aspekte augenfällig: Zum einen scheint man ihn über das Maß eines Zufalls hinaus in pädagogischen Kontexten finden zu können. Zum anderen zeichnet sich sein Leben offenbar von Beginn an durch eine starke Verortung innerhalb eines gelebten Protestantismus aus. Sein Werdegang trägt aber nicht von Beginn an beiden Aspekten gleichermaßen Rechnung. Besonders seine berufliche Bildung und seine studentischen Peers hätten einen Zeitgenossen Schaffts zu dem Schluss verleiten können, dass Hermann Schafft eine akademisch-theologische Laufbahn einschlagen wird. Etwa in seiner Lebensmitte jedoch scheint das Pädagogische in seiner Biografie an Bedeutung zu gewinnen. Zugespitzt könnte man deshalb als erste Arbeitshypothese formulieren, dass aus dem Theologen Schafft ein Pädagoge Schafft geworden ist. Dies zeigt sich nicht nur in seinem damaligen Handeln,

2 Einfache Anführungszeichen werden in der vorliegenden Arbeit außerhalb von Zitaten verwendet, um eine Distanzierung oder Relativierung auszudrücken. Zugleich kennzeichnen sie spezifische Begrifflichkeiten, die nicht mit direkten Zitaten verwechselt werden sollen. Beispiele dafür sind ‚Drittes Reich‘ oder auch ‚Neuwerk‘ als Abkürzung für die für Schaffts Biografie so bedeutsame Zeitschrift ‚Neuwerk – Ein Dienst am werdenden‘.

3 Vgl. auch die einleitende ‚Annäherung‘ von Martin Hein (1999): S. 175 und Garff (1987): S. 31.

4 Siehe Pressebilder auf: <http://www.burg-fuersteneck.de/presse/> (Stand: 07.05.2013).

sondern auch in der allgemeinen Wahrnehmung seiner Zeitgenossen und in den eben skizzierten Beobachtungen aus der Gegenwart. Dass Theologen in der Vergangenheit und Gegenwart in pädagogischen Tätigkeitsfeldern zu finden sind, ist keine Besonderheit.⁵ Gleichmaßen ist es jedoch ebenso wenig trivial. Es ist nur ein erster Schritt, Theologie und Pädagogik als verschwistert zu betrachten. Verstanden ist diese Nähe für den Einzelfall damit noch nicht. Unabhängig davon, ob aus dem Theologen Schafft ein Pädagoge Schafft wurde oder nicht – oder ob nicht doch eher von einer Konstanz der Theologie gesprochen werden muss –, macht diese Beobachtung Hermann Schafft zu einem Forschungsgegenstand der Pädagogik: 1. Die systematische Darstellung seiner pädagogischen Arbeit kann dazu beitragen, dem Mosaik des Wissens über die Vergangenheit ein weiteres Teil hinzuzufügen. Welchen Beitrag leistete Hermann Schafft für die Pädagogik in Hessen und Deutschland? 2. Die Frage nach den möglichen Gründen seines Schaffens kann helfen, pädagogische Zusammenhänge verstehbar zu machen. Gerade pädagogisches Handeln wird zwar häufig von äußeren Rahmenbedingungen mitbestimmt, der pädagogische Prozess innerhalb dieser Rahmenbedingungen selbst ist jedoch eng mit den handelnden Personen und deren Haltung verknüpft. Die vorliegende Arbeit interessiert sich für eben jene subjektive Sicht pädagogischer Zusammenhänge. Sie fragt deshalb nach dem möglichen Zusammenhang von Haltung und Handeln.

Der Begriff der Haltung ist Teil des alltäglichen Sprachgebrauchs.⁶ Auch im Reden und Schreiben Hermann Schaffts findet sich der Begriff der Haltung zuhauf. Umso bedeutsamer ist es, mit einer klaren Definition den Haltungsbegriff der vorliegenden Arbeit zu benennen, um so eine Vermischung der damals zeitgenössischen mit der dieser Arbeit zugrundeliegenden analytischen Verwendung zu verhindern. Der Gebrauch des Begriffs in pädagogischem Kontext ist nicht unüblich, jedoch wird er in seiner Bedeutung dabei selten reflektiert.⁷ Beispielhaft dafür kann eine Passage aus Immanuel Kants „Über Pädagogik“ herangezogen werden. Diese stammt allerdings nicht von Kant selbst, sondern von Friedrich Theodor Rink⁸, dem Herausgeber von „Über Pädagogik“. Er kommentiert in einer Fußnote eine Äußerung Kants bezüglich der Notwendigkeit von Konsequenz der Eltern gegenüber dem Kind. Eltern, die an der falschen Stelle nachgeben, so Rink, brächten aufgrund fehlenden Charakters Übel – in Form schlechten Charakters beim Kind – hervor. Rink weiter:

„Die Hauptaufgabe aller Pädagogik ist demnach die Bildung der Kinder zu einem Charakter nach Begriffen des Rechtes, nicht der Ehre, denn diese letztere schließen [sic] den Charakter aus. Die Grundlage dieser Bildung ist das Beispiel, und welches Beispiel kann hier wohl schädlicher wirken, als das des Mangels an eigner Haltung, an eignem Charakter, der auch dem Kin-

5 Vgl. Schweitzer (2003): S. 29–58.

6 Die Nennung von Beispielen wäre rein willkürlich. Es genügt die Eingabe des Begriffs in das News-Portal von Google, um zu verdeutlichen, wie der Begriff beinahe jeden Tag in der Öffentlichkeit Verwendung findet (Stand: August 2012).

7 Beispielhaft sei die Dissertation „Theodor Litts Haltung zum Nationalsozialismus“ von Heidi Bremer (2005) genannt. Darin wird der Haltungsbegriff ohne weitere Einführung als Teil der Ausgangsfrage verwendet. Bremer geht es in der Arbeit um das „Verhältnis von Erkenntnis und Verantwortung im Gesamtwerk des Pädagogen und Philosophen Theodor Litt“. [Ebd.: S. 9]

8 1770–1811. Philosoph und Theologe in Königsberg. Rink ist von 1786 bis 1789 Student bei Kant, zwischen 1792 und 1801 gehört er zudem häufig zu Kants Tischgästen. 1805, etwa ein Jahr nach Kants Tod, erscheint von Rink „Ansichten aus Immanuel Kants Leben“. [Vgl. Kühn (2004): S. 24]

de schon in der schwachen Nachgiebigkeit der Eltern einleuchtet? In dieser eben liegt die Quelle der Charakterlosigkeit der Kinder.“⁹

Friedrich Theodor Rink verwendet in diesem Zitat den Begriff der Haltung typisch. Eine Haltung zu haben heißt für ihn, Charakter zu haben. Beide Begriffe sind dabei äußerst positiv konnotiert. Charakter (Haltung) hat, wer fähig ist, ein *gutes* Beispiel zu geben. Haltung ist für Rink somit ein Teil des inneren Menschen, der sich im äußeren Verhalten – beispielsweise in vorbildhaftem Handeln – zeigt. Mit dieser Verwendung des Begriffs ist Rink nahe bei einem alltagssprachlichen Verständnis: Haltung ist ein innerer Zustand, dem eine gewisse Beständigkeit, Standhaftigkeit und Sittlichkeit zugesprochen wird und der den Menschen in einem positiven Sinne auszeichnet. Zugleich ist es ein Zustand, der so viel Bedeutung entfaltet, dass er Wirkung erzeugt.

In Dietrich Benners Monografie über die „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ findet die Haltung Erwähnung in Zusammenhang mit dem Pädagogen Alfred Petzelt (1886–1967),¹⁰ für dessen Denken Immanuel Kant ebenfalls ein bedeutender Referenzpunkt ist.

Petzelt's Haltungsbegriff bezieht sich auf das Kerngeschäft der Pädagogik: den Erziehungs- und Bildungsprozess. In seiner Pädagogik geht es ihm um die Frage nach der Einheit von Unterricht und Erziehung. Beiden kommt eine je unterschiedliche Aufgabe zu. Die zugehörigen Begriffe sind Wissen (Unterricht) und Haltung (Erziehung).¹¹

„Während man im Unterrichte angesichts des Lehrgutes vom Verstehen, von der Einsicht, von Lückenlosigkeit oder Lückenhaftigkeit spricht, wenn von richtigem oder falschem Wissen die Rede ist, bringt der Erziehungsgedanke Urteile über Fleiß und Faulheit, über Gleichgültigkeit und Sorglosigkeit u.a.m. zum Vorschein. Kurz: nicht der Inhalt des Lehrgutes wird gesehen, sondern *die Art, wie das Ich sich seiner in seinen Akten bemächtigt.*“¹²

Im Unterricht geht es um den Erwerb von Wissen. Dieses Bemühen um das Wissen ist letztlich ein Bemühen um Erkenntnis von Wahrheit. Bei Erziehung hingegen geht es um Charakter, Sitte und Werte. „Damit ist die Unterscheidung zwischen Unterricht und Erziehung nach ihrem Bereich zunächst gesichert. *Unterricht wendet sich an Erkenntniswerte, Erziehung hat es mit sittlicher Ordnung zu tun.*“¹³ Letzteres nennt Petzelt „Haltung“. Jedoch hängen Wissen und Haltung eng zusammen. Haltung ist bei Petzelt das Ergebnis der Verarbeitung von Wissen. Die Haltung beinhaltet jene Dinge, die im Leben ‚erlernt‘ wurden und sich schließlich im Verhalten zeigen. „Mit jedem Wissen eines Ich liegt zugleich immer auch eine ‚Haltung‘ vor, also eine Einstellung, die das Ich dem Wissen gegenüber etwa in Form von Gleichgültigkeit, Interesse, Sorgfalt, Nachlässigkeit...einnimmt.“¹⁴ Petzelt schreibt in „Wissen und Haltung“: „Haltung des Ich nimmt das Gegenstandswissen nicht mehr um seinetwillen, sondern als Anlaß.“¹⁵ Eine Haltung ist nach Petzelt demnach, so Peter Kauder, die „Grundeinstellung oder Gesinnung“, die

9 Kant (1968, Bd. 9): S. 480.

10 Vgl. Benner (2001): S. 227–237.

11 Vgl. Petzelt (2003): S. 13.

12 Ebd.: S. 17.

13 Ebd.

14 Kauder (1997): S. 89.

15 Petzelt (1963): S. 45.

„(sicht- oder wahrnehmbaren) Verhaltensweisen zugrundeliegt.“¹⁶ Für Petzelt gehören Haltung und Verhalten insofern zusammen, als für ihn „kein Verhalten denkbar ist, das nicht auf irgendeiner Haltung basierte, und umgekehrt ist keine Haltung vorstellbar, die sich nicht in irgendwelchem Verhalten äußerte.“¹⁷

In seiner Monografie „Grundzüge systematischer Pädagogik“ schreibt Petzelt: „Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß wir uns im Alltag unseres Tuns in Werten, man möchte sagen, ausschließlich in Werten bewegen.“¹⁸ Der Ort dieser eigenen Werte ist die Haltung. Werte allerdings können, so darf besonders mit Blick auf die alltägliche Verwendung des Begriffs nicht übersehen werden, auch zu unerwünschtem Verhalten führen. Das Sittengesetz eines Individuums, seine Handlungsmaximen, können durchaus Handlungen bedingen, die zu großem Unglück führen, die aus einer anderen Perspektive als verwerflich gelten können. Haltung ist deshalb nicht per Definition etwas Gutes.

In der Generation nach Petzelt ist es sein akademischer Schüler Wolfgang Fischer (1928–1998), der in den 1970er Jahren lexikalische Beiträge zum Begriff der Haltung schreibt. 1970 verfasst er den Eintrag „Haltung“ im „Lexikon Pädagogik“ des Herder Verlages. Im Jahr 1977 schreibt er im gleichen Verlag zur „Haltung“ im „Wörterbuch der Pädagogik“. Im „Lexikon Pädagogik“ definiert Fischer Haltung als

„die Bedingung des Verhaltens, in der es sich von innerer motivierender Begründung abhängig macht und in der es jeweilige Verwirklichung des Ich unterm Sollensanspruch ist. H. ermöglicht das unter der Aufgabe der Ich-Eindeutigkeit, der Gültigkeit, der Aktzusammengehörigkeit stehende Verhalten, das immer auch Motivieren zukünftigen Wollens und Handelns bedeutet. Darin erhält Verhalten sittliche Richtungsbestimmtheit.“¹⁹

Es geht demnach darum, nach jenen Prinzipien zu handeln, die das Ich als richtig und wahr erkannt hat und die eng mit den grundlegenden Anschauungen einer Person von Sittlichkeit und Welt verknüpft sind.

Auch in der Gegenwart ist der Begriff der Haltung Teil der pädagogischen Begriffswelt, wie das „Beltz Lexikon Pädagogik“ aus dem Jahr 2007 beispielhaft zeigt. Er wird jedoch weitaus mehr als in der Vergangenheit durch die beiden Begriffe *Habitus*²⁰ und *Sozialisa-*

16 Kauder (1997): S. 89.

17 Ebd.

18 Petzelt (1947): S. 142.

19 Fischer (1970): S. 183. Im „Wörterbuch der Pädagogik“ skizziert Fischer den Haltungsbegriff wie er bei Petzelt zu finden ist. [Vgl. Fischer (1977): S. 50]

20 Werner Fuchs-Heinritz und Alexandra König schreiben in ihrer Einführung zu Pierre Bourdieu, dass *Habitus* im „allgemeinsten Sinne [...] die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen“ meint. [Fuchs-Heinritz/König (2005): S. 112] Jedoch wird bei der weiteren Ausdifferenzierung des Begriffs deutlich, dass es beim Blick auf den *Habitus* um die Vergesellschaftungsprozesse des Individuums geht. Er dient Fragestellungen, bei denen zur Erklärung von Gesellschaft der Blick auf das Individuum mit aufgenommen werden kann. [Vgl. ebd.: S. 125] Der *Habitus*begriff ist demnach besonders für soziologische Studien geeignet. Allgemein ist der Begriff des *Habitus* in seiner heutigen Verwendung eng an den Namen Pierre Bourdieu gebunden und suggeriert Fragestellungen, die nach Charakteristika sozialer Gruppen fragen. *Habitus* wird bei Bourdieu zu einem Erkenntniswerkzeug, um Strukturen erkennbar zu machen. [Vgl. Jordan/Schlüter (2010): S. 119f.] Es geht nicht um den Einzelnen in der Geschichte, sondern gerade um das Gemeinsame bestimmter sozialer Gruppen, die sich dadurch beschreiben und spezifizieren lassen. [Vgl. Fuchs-Heinritz/König (2005): S. 130] Der Begriff des *Habitus* kann, so bemerken Fuchs-Heinritz und König, „zu einer Überbewertung der gesellschaftlichen Strukturen verleiten“. [Ebd.: S. 132] Bourdieu selbst

tion²¹ infrage gestellt. Beide Begriffe werden aufgrund des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit und des Quellenmaterials bewusst nicht verwendet.

Der Begriff der Haltung, wie er als Erkenntnis- und Analyseinstrument im weiteren Forschungsvorhaben zu verstehen ist, bezieht sich auf die Definition aus dem von Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt herausgegebenen „Beltz Lexikon Pädagogik“. Haltung ist demnach die

„verinnerlichte Einstellung einer Person, die unter Einflussnahme von Persönlichkeit, (Selbst-) Reflexion, kulturellen, beruflichen, milieubedingten, erzieherischen und anderen Erfahrungen erworben wurde. Sie äußert sich in allen Lebensbereichen, z.B. im sozialen Handeln, in persönlichen Beziehungen und im Bindungsverhalten, in politischen Orientierungen, im Erziehungsstil, im Bildungsverhalten, im Lebensentwurf, in psychischen und kognitiven Komponenten eines Individuums oder in seinen normativen Grundprinzipien. Die H. motiviert das Verhalten und Handeln einer Person und ist im Lebenslauf Anpassungen, Veränderungen und Entwicklungen aufgrund neuer Erfahrungen und Reflexionen unterworfen.“²²

Wenn mit dem Begriff der Haltung angenommen wird, dass Schaffts im folgenden Kapitel aufgezeigtes pädagogisches Handeln weitgehend nicht unbewusst und fremdbestimmt geschieht, sondern von ihm beabsichtigt ist – unabhängig davon, welche Determinanten dieses Wollen hervorbringen –, geht es in dieser Arbeit auch darum, innere Vorgänge nach außen sichtbar zu machen. Haltung ist das, was das Innere ausmacht und sich im Äußeren zeigt. Mit dem Blick auf den möglichen Zusammenhang von Haltung und Handeln interessiert sich die vorliegende Arbeit für die intentionalen Vorgänge Hermann Schaffts – jenes Verhalten, das nicht im Versehen, sondern beabsichtigt geschieht. Eine Intention bleibt erkenntnistheoretisch allerdings allein Sache des handelnden und denkenden Subjekts. Der Glaube an das Vorhandensein einer bestimmten Absicht ist somit hypothetisch.²³ Um nicht beim Spekulativen stehen zu bleiben, bedarf es Indikatoren,

macht „mithin deutlich, dass er den Habitus als das verinnerlichte Soziale auffasst“. [Klein (2009): S. 426] Natürlich ist auch Hermann Schafft ein gesellschaftliches und soziales Wesen, das einen Habitus besitzt, der ihn determiniert. [Vgl. Körtner (1999): S. 38f.] Danach – und das ist der entscheidende Punkt – wird in dieser Arbeit nicht explizit gefragt. Es geht um den Blick auf das Individuum Hermann Schafft. Sein Habitus wird dabei nicht übersehen, er steht jedoch nicht im Zentrum des Interesses.

- 21 In seiner umfassenden Einführung in den Begriff der „Sozialisation“ schreibt der Soziologe Matthias Grundmann: „In der Alltagssprache wird mit Sozialisation [...] die Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten von einer Generation an die nächste und die Eingliederung Heranwachsender in die Gesellschaft umschrieben.“ [Grundmann (2006): S. 17] Auch wenn der Begriff der Sozialisation auf verschiedene Weise erweitert worden ist, so bleibt dieser Blick der Integration des Individuums in die Gesellschaft oder die Wirkung der Gesellschaft auf das Individuum doch immer bestehen. [Vgl. ebd.: S. 18] Klaus Hurrelmann und Ullrich Bauer weisen darauf hin, dass die Sozialisationsforschung im Kern den „lebenslangen Prozess der Interaktion des Einzelnen mit seiner sozialen und gegenständlichen Umwelt“ behandelt. [Vgl. Bauer/Hurrelmann (2007): S. 672–675; Zitat auf S. 673] Fragen nach der Sozialisation sind im Kern also Fragen nach dem Lernweg eines Menschen, an dem das Individuum beteiligt wird (passiv) und sich selbst beteiligt (aktiv). Es geht dann darum, wie aus dem biologischen Menschen ein gesellschaftlicher Mensch ‚gemacht‘ wird. [Vgl. Jordan/Schlüter (2010): S. 270] Dass Hermann Schaffts Leben ebenfalls ein Sozialisationsprozess ist, ist unbestritten. Allerdings liegt der Faktor der Sozialisation ebenso wie die Frage nach dem Habitus nicht im Zentrum des Forschungsinteresses. Besonders Schaffts frühe und mittlere Jahre der Sozialisation lassen sich aufgrund des fehlenden Quellenmaterials kaum oder gar nicht mehr rekonstruieren.

22 Tenorth/Tippelt (2007): S. 304f.

23 Vgl. Lorenz (1997): S. 109.

denen zugeschrieben werden kann, dass sie äußere Zeichen eines inneren Vorgangs sind. Eines dieser äußeren Zeichen sind geäußerte ‚Denk- und Handlungsmaximen‘. Maximen²⁴ des Denkens und Handelns – also subjektive Regeln für das eigene Verhalten – lassen sich als Ausdruck einer inneren Haltung verstehen. Die Haltung gibt dem Subjekt Handlungsregeln vor, die in Form von geäußerten Maximen durch Sprache ‚erscheinen‘ können. Der Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke schreibt in seiner Autobiografie aus dem Jahr 2000: „Wer über sein Leben schreiben will, sucht wohl immer nach Kontinuitäten, nach Maximen, die den ständigen Wechselfällen Stabilität verliehen haben und deshalb das Vergangene nachträglich zu ordnen vermögen.“²⁵ Auch er sieht in den Maximen demnach Zeichen einer inneren Haltung. Für die vorliegende Arbeit sind geäußerte Maximen deshalb ein wichtiger Zugang zur Haltung Hermann Schaffts. Ob diese Haltung Schaffts allerdings sozialisatorisch, genetisch oder durch göttliche Offenbarung bedingt ist, darüber kann nicht letztendlich entschieden werden. Zum einen ermöglichen die vorhandenen Quellen diesen Zugang nicht, zum anderen kann die Ursache einer Haltung unzählige, dem Subjekt womöglich völlig unbekannt Gründe haben.

Die vorliegende Arbeit ist in vier Kapitel unterteilt. Sie haben jeweils einen eigenen Erkenntniswert, tragen aber zugleich zu einer Annäherung an eine Antwort auf die Frage nach dem möglichen Zusammenhang von innerer Haltung und Handeln bei.

Das *Kapitel 2* beinhaltet den *Lebensbericht* über Hermann Schafft. Der Titel des Kapitels ist zum einen angelehnt an Hermann Schaffts einzige autobiografische Skizze, die von dem Herausgeber des Bandes „Hermann Schafft – Ein Lebenswerk“ mit „Lebensbericht, von ihm selbst verfaßt“²⁶ überschrieben wurde. In Hermann Schaffts „Lebensbericht“ nimmt der Lebensbericht dieser Arbeit seinen Ausgang, ohne sich jedoch an dessen Vorgaben und Deutungen zu halten. Der Bericht vom Leben Hermann Schaffts wird so um ein Vielfaches erweitert – und zwar weitgehend mit bisher unbearbeitetem Quellenmaterial. Es handelt sich zum anderen auch deshalb um einen Lebensbericht – und nicht um eine Biografie Hermann Schaffts –, weil der Fokus des Kapitels auf der Darstellung von Handlungen liegt. Eine Deutung des Lebens wird in diesem Kapitel (noch) nicht oder nur angedeutet vorgenommen.²⁷

24 Der Arbeit liegt die Definition Immanuel Kants aus der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ zugrunde: „Maxime ist das subjektive Prinzip zu handeln [...]. Jene enthält die praktische Regel, die die Vernunft den Bedingungen des Subjekts gemäß (öfters der Unwissenheit oder auch den Neigungen desselben) bestimmt, und ist also der Grundsatz, nach welchem das Subjekt handelt“ (Kant (2000), Bd. VII: S. 51 Fußnote).

25 Giesecke (2000): S. 9.

26 H. Schafft „Lebensbericht, von ihm selbst verfaßt“ (1953). In: Kindt (1960). In den Fußnoten der vorliegenden Arbeit wird Hermann Schafft im Zusammenhang mit Quellen und Literatur mit „H. Schafft“ abgekürzt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden Hermann Schaffts Beiträge – und sämtliche Beiträge aller Autoren in „Neuwerk – Ein Dienst am werdenden“ – zudem nicht in der sonst üblichen Form „Name (Jahr): Seite“ abgekürzt, sondern unter Nennung des Titels des jeweiligen Beitrags oder der jeweiligen Literatur.

27 Dieser Gedanke ist angelehnt an Gerstenmaier (2010). Dieser unterscheidet in seinem Beitrag „Philosophische Bildungsforschung: Handlungstheorie“ angelehnt an Meulemann den Lebenslauf, der sich auf Handlungen bezieht, von der Biografie, die die Reflexion als wesentlichen Bestandteil aufweist (S. 173). Gleichmaßen kann ein Lebensbericht auf abschließende Deutungen verzichten.

Im Lebensbericht geht es um die „individuelle Welt“²⁸, also das Individuum Hermann Schafft und seine Welt. Der Fokus liegt auf dem ‚pädagogischen‘ Teil seines Lebens.²⁹ Auf einer ersten Ebene findet das Kapitel Motivation und Legitimation durch die Neugierde an der Frage: „Welchen Weg ist jemand gegangen, ehe er zu dem wurde, was er heute [respektive: am Ende seines Lebens; L.M.] ist?“³⁰ Es werden Informationen zu einem vormals wenig oder unbekanntem Menschen gesammelt und systematisch dargestellt. Das Kapitel verfolgt die Spuren eines Menschen, der noch nicht – wie es Alain Corbin für die Mehrzahl aller jemals gelebten Menschen der nahen und fernen Vergangenheit feststellt – für immer verschwunden ist, sondern der sich in begrenztem Maße ‚vergegenwärtigen‘ lässt.³¹ Dabei liegt der Fokus auf jenen Ereignissen, die für das Subjekt Hermann Schafft von Bedeutung waren. Die Geschichte, die entsteht, ist die durch eine bestimmte Fragestellung kanalisierte Geschichte Hermann Schaffts. Es geht in der Arbeit nicht darum zu beweisen, wo Schafft möglicherweise ‚falsch‘ handelte, wo sein Blick verzerrt war, wo er dem Zeitgeist wider- oder entsprach. Im Erkenntnisinteresse der Arbeit liegt das Leben Hermann Schaffts.

Theodor Schulze betont, dass zum Verstehen von Welt der Blick nicht allein auf die Strukturen und großen Zusammenhänge gelegt werden sollte. Er schreibt:

„Doch der Einfluß der Individuen auf die Entwicklung der Gesellschaft wird immer noch unterschätzt, die Veränderungen in der Biographie immer noch als abhängig von den Veränderungen in der Gesellschaft angesehen, nicht aber als Faktoren, die ihrerseits auch zur gesellschaftlichen Veränderung beitragen oder sie gar vorantreiben.“³²

Bei aller äußerlichen Beeinflussung des Lebens geht der Grundstein des Handelns, ob bewusst oder unbewusst, aus dem Subjekt hervor. Schulze bezeichnet es als bedingt durch die „Aufscheidung der Erfahrungen und die Transformationen der Überlieferung“³³. Lebenserfahrungen und Tradition werden mit dem weiteren Leben konfrontiert. So formt sich die individuelle Biografie. Man könnte auch sagen: So entsteht eine Haltung zum Leben, die zwar äußerlich mitbedingt ist, die aber schließlich durch das Subjekt wirkt. Denk- und Handlungsmaximen erscheinen in und aus einem Einzelnen.³⁴

Hermann Schafft legt dem Biografieforscher die methodische Hürde in den Weg, dass er bis auf wenige Ausnahmen von sich selbst und seiner Biografie geschwiegen hat.³⁵ „Mein Papierkorb ist sehr gross“³⁶, schreibt Schafft im November 1924 an eine Freundin

28 Kruse (1987): S. 121.

29 Diese erziehungswissenschaftliche Arbeit macht sich die Analyse des pädagogischen Schaffts zur Aufgabe.

30 Hoerning (1991): S. 17.

31 Vgl. Corbin (1999): S. 8f.

32 Schulze (1995): S. 28. Für die Macht des Individuums plädiert ebenfalls Joachim Fest in seiner Hitler-Biografie. Er weist darauf hin, dass es unwiderlegbar sei, „daß sich die Wirkungskraft Einzelner nicht gänzlich abtun und alles auf die Verhältnisse oder gar die Struktur verlagern läßt.“ [Fest (2007): S. 26]

33 Schulze (1995): S. 29. Auch Ingrid Miethe betont die Bedeutung von „Erfahrungsaufscheidungen“ für die Entwicklung einer Biografie. In ihrer Monografie „Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis“ überschreibt sie ein Unterkapitel mit dem Titel: „Biografien basieren auf sequenziellen Erfahrungsaufscheidungen“. [Miethe (2011): S. 14]

34 Auch Edith Glaser und Pia Schmid betonen die Beachtung der Subjektseite des Lebens. Sie sprechen von einer „Aufmerksamkeit für Innenperspektiven oder für die ‚Subjektseite‘“ und betonen dabei die hohe Bedeutung biografischen Materials. [Glaser/Schmid (2006): S. 370]

35 In Kap. 1.3 wird diese Problematik noch einmal thematisiert.

36 Brief H. Schafft an Erna Seiffert, 17.11.1924: LAK H Schafft A/8.

und deutet damit an, dass er vieles nicht aufhob und aufheben wollte. In der Forschung zu Immanuel Kant, die stets vor einem ähnlichen Problem steht, ist das von Francis Bacon übernommene Eröffnungszitat der „Kritik der reinen Vernunft“ dafür sprichwörtlich geworden: „De nobis ipsis silemus“ (Von uns selbst schweigen wir).³⁷ Kant wollte damit auf die rationale Nachvollziehbarkeit seiner Aussagen hinweisen, die nicht der Legitimation durch die Person oder Tradition des Autors bedürfe.³⁸ Der schweigende Schafft könnte in ähnlicher Weise gehofft haben, dass sein Handeln und Sprechen für sich selbst stehen wird. Das eigene Leben war nicht Thema seiner Diskussionen. Der Lebensbericht macht es sich trotzdem zur Aufgabe, sich ‚dem Leben‘ eines (auto-)biografisch Schweigenden anzunähern.

Das 2. Kapitel gliedert sich in elf Unterkapitel, die sich an benennbaren Stationen seines Lebens orientieren. In der Regel nehmen sie das Pädagogische direkt im Titel auf. Jedes Unterkapitel beginnt mit einem Zitat aus dem „Lebensbericht“ Schaffts, das den folgenden Inhalt bereits andeutet oder skizziert.

Der Lebensbericht ist dabei nicht ein Instrument der Würdigung oder eine Geschichte der Autonomie. Der Blick³⁹ richtet sich auch auf solche Bedingungen und Umstände, die Hermann Schafft in gewisser Weise unfreiwillig – getragen vielmehr durch nicht selbst gesteuerte Ereignisse oder einen dem Leben ausgelieferten Pragmatismus – in seinem Erwachsenenleben begegnet und widerfahren sind und ihn zu pädagogischem Engagement geführt haben. Die Gestaltung der Biografie ist nicht nur eine Angelegenheit des individuellen Biografieträgers. Der Lebensweg des Menschen spielt im soziokulturellen Raum und in einer historischen Zeit. Die Lebenserfahrungen entstehen in Auseinandersetzung mit dieser Umwelt. Das Individuum trifft seine Entscheidungen nur selten allein und unabhängig.⁴⁰ „Im Gegenteil viele lebensgeschichtlich bedeutsame Entscheidungen werden von anderen getroffen und müssen vom Ego hingenommen und mitvollzogen werden.“⁴¹

Es geraten auch jene Kreise und Personengruppen in den Blick, mit denen Hermann Schafft in bewusster oder unbewusster Form ein Denkkollektiv gebildet hat.⁴² Wenn Haltung auch in letzter Konsequenz die Sache einer Person ist, zeigt der Lebensbericht doch, dass Denken und Handeln nie ex nihilo geschieht, sondern in Diskurse eingebunden, durch verschiedene Determinanten⁴³ mitbestimmt wird.

Der Lebensbericht wird deshalb Hermann Schafft auch als einen Menschen bestimmter Gruppen vorstellen. Jeder Mensch ist zugleich wie alle Menschen – durch seine Biolo-

37 Siehe Kant (2000), Bd. III: S. 7.

38 Martin Kohli (1981: S. 431) befasst sich in einem Beitrag mit diesem vermeintlichen Schweigen von Wissenschaftlern. Wie wenig Kant doch von sich schweigt, wird in der Magisterarbeit von Möller (2008) mit Blick auf Kants Pädagogik zu belegen versucht.

39 Um Missverständnissen vorzubeugen: Die vorliegende Arbeit vergisst nicht die totale Einstellung – um das Vokabular von Film und Fotografie zu bemühen – auf das Leben Hermann Schaffts. Das Forschungsinteresse jedoch richtet sich auf die Welt, wie sie für Hermann Schafft war. Weitere Perspektiven sollen helfen, diesen Standpunkt zu erhellen.

40 Diese Dialektik innerhalb der Biografie wird in Kap. 1.2 noch einmal aufgegriffen.

41 Schulze (2006): S. 45.

42 Priem und Glaser (2002) haben auf die Bedeutung von Denkkollektiven für die Entwicklung von pädagogischem Denken hingewiesen.

43 „Denn wenn Menschen sprechen, zuhören, schreiben oder lesen, tun sie dies auf Arten und Weisen, die sozial determiniert sind und soziale Auswirkungen haben.“ [Landwehr (2009): S. 62]

gie –, wie einige Menschen – durch seine kulturelle Verortung – und wie kein anderer Mensch.⁴⁴ Jean-Paul Sartre hat diese Dialektik der verschiedenen ‚Wesenheiten‘ eines Individuums ebenfalls angesprochen: „Ein Mensch ist nämlich niemals ein Individuum; man sollte ihn besser ein *einzelnes Allgemeines* nennen: von seiner Epoche totalisiert und eben dadurch allgemein geworden, retotalisiert er sie, indem er sich in ihr als Einzelheit wiederhervorbringt.“⁴⁵ Einfacher formuliert: Jeder Mensch ist unhintergebar auch Kind seiner Zeit und Teil einer Epoche und Kultur. Ein Pionier der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, Jürgen Henningsen,⁴⁶ hat deshalb darauf hingewiesen, dass sich aus mehreren Autobiografien einer Epoche das Bild einer „historischen Generation und ihrer Bildung“⁴⁷ ergibt.

Hermann Schafft hat große Schnittmengen mit bedeutenden geschichtlichen und kulturellen Phänomenen seiner Zeit. Sehr viele Menschen seiner Generation erlebten den Ersten Weltkrieg ganz unmittelbar.⁴⁸ Zudem fallen die deutsche Jugendbewegung und die neu anschwellende pädagogische ‚Bewegung‘ in seine Lebensspanne. Besonders die Jugendbewegung des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts hat man als ein Phänomen einer bestimmten Generation in den Blick genommen.⁴⁹ Jürgen Reulecke spricht von einer „schöpferische[n] Anfangsgeneration der Jugendbewegung“ – gemeint sind die Jahrgänge der 1880er und 1890er Jahre –, die „das Ende ihrer Jugendzeit in den Schützengräben und Materialschlachten des Ersten Weltkriegs“⁵⁰ erlebten. Ob die Berichte der Jugendbewegung „nun als exemplarisch gelten“ können, fragt sich Ulrich Herrmann in seinem Vorwort zu den Essays von Brée, Kampffmeyer und Vogt (1998). Man müsse zumindest bestrebt sein, „das in ihnen Exemplarische zu vergegenwärtigen.“⁵¹ Hermann Schaffts enge Verbindung zu Jugendbewegung und Erwachsenenbildung legt den Schluss nahe, dass er Teil der angesprochenen pädagogischen Generation gewesen ist und in ihm Jugendbewegung und Erwachsenenbildung beispielhaft kumulierten. Die vorliegende Arbeit wird jedoch nur Hinweis auf diese Beispielhaftigkeit⁵² geben können. Eine systema-

44 Vgl. Zurhorst (1987): S. 97.

45 Sartre (1977): S. 7.

46 Er nennt seine Studie „Autobiographie und Erziehungswissenschaft“ selbst eine Grundlagenstudie der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. [Siehe Henningsen (1981)]

47 Ebd.: S. 9.

48 Klaudia Schultheis verleiht diese Erkenntnis zu der Aussage: „Wenn zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch den Ersten Weltkrieg für eine ganze Pädagogengeneration Erziehung zum Heil- und Rettungsmittel für die gesellschaftliche Not wird, bietet sich die biographische Perspektive geradezu an, um nach einer Antwort zu suchen.“ [Schultheis (1991): S. 9]

49 Vgl. z.B. Reulecke (1996), Brée/Kampffmeyer/Vogt (1998), Freudenstein (2007), auch Burmeister (1987). Letzterer spricht davon, wie in Bezug auf Wilhelm Flitner gezeigt werden konnte, „in welcher mächtiger Weise das Gespinnst ‚des Lebens‘“ in die „Stimmungen einer Generation“ eingewoben ist. [Burmeister (1987): S. 275]

50 Reulecke (1996): S. 11f.

51 Herrmann in Brée/Kampffmeyer/Vogt (1998): S. 16. Auch Freudenstein sucht in Berichten jugendbewegter Menschen „ein typisches Lebensgefühl der damaligen Jugendbewegung“ [Freudenstein (2007): S. 281] in autobiografischen Schriften.

52 Die Beispielhaftigkeit von Personen oder Personengruppen ist immer wieder Thema in biografischen Arbeiten. So berichtet Rüdiger Safranski, dass Nietzsche autobiografische Beiträge über sich schrieb, weil er sich als beispielhaft betrachtete. „Er fühlte sich als Exempel.“ [Safranski (2000): S. 18] Alain Corbin möchte „Auf den Spuren eines Unbekannten“ nicht nach einem Menschen suchen, der „exemplarische Spuren“ [Corbin (1999): S. 9] hinterlassen hat. Zugleich weist er damit aber darauf hin, dass es solche ge-

tische Analyse kann nicht geleistet werden. Der Bericht über Hermann Schaffts Leben, der aus seiner Perspektive berichtet und Netzwerke nur ergänzend hinzuzieht, sollte trotzdem auch als ein Beitrag zu einem kritischen Porträt seiner Generation verstanden werden.

Großen politischen Ereignissen, Übergängen und Brüchen wird in der Biografieforschung gemeinhin eine hohe Bedeutung beigemessen.⁵³ „Lebensereignisse steuern die Biographie. Durch das Auftreten von Lebensereignissen können sich einmal eingeschlagene Lebenswege verändern.“⁵⁴ Zudem eignen sich weltpolitische Ereignisse als Anhaltspunkt, um Geschichte und Biografien zu gliedern. „Einschnitte, Phasen, Umbrüche der Zeitgeschichte bilden in lebensgeschichtlichen Erzählungen Markierungspunkte, Hilfen bei der Periodisierung.“⁵⁵ Hermann Schafft erlebte vier politische Systeme. Er war eingesetzt im Ersten Weltkrieg und durchlebte die Zeiten des Zweiten. Es ist zu erwarten, dass sich solche Veränderungen in einer Biografie zeigen. Neben diesen weltgeschichtlichen Zäsuren wird der Blick in der Arbeit zudem auf die persönlichen Einschnitte und Veränderungen im Leben Hermann Schaffts gerichtet. Hoerning stellt die These auf, dass durch „die Einwirkungen von Lebensereignissen [...] das biographische Projekt in einen ‚anderen‘ Zustand transformiert“⁵⁶ werde. Brüche, Zäsuren und Veränderungen kommt deshalb im Leben eine besondere Aufmerksamkeit zu. In ihrer Gliederung nimmt die Arbeit zudem die benennbaren Veränderungen als Gliederungshilfe in Anspruch. Das gilt ebenso für Kapitel 3.

Kapitel 3 systematisiert die *persönliche Haltung* Hermann Schaffts. Das Kapitel ist in drei große Abschnitte unterteilt, die sich durch Lebensereignisse Hermann Schaffts begründen lassen. Der *erste Abschnitt* beginnt mit dem Jahr 1919. Schafft wird aus dem Kriegsdienst entlassen. Zwar ist Schafft zu diesem Zeitpunkt bereits 35 Jahre alt, die Quellen erlauben es jedoch erst ab diesem Datum, zuverlässig Auskunft über seine Haltung zu geben. Dies ist auch der wichtigste Grund, warum die Haltung selbst, nicht aber die möglichen Ursachen der Haltung, in dieser Arbeit in den Blick genommen wird. *Abschnitt zwei* beginnt mit dem Jahr 1930. Der Lebensbericht begründet auch diese Setzung. Schafft wechselt von der ‚klassischen‘ Arbeit als Gemeindepfarrer in ein institutionelles pädagogisches Amt an der Pädagogischen Akademie Kassel. Damit gewinnt seine Pädagogik eine neue Bedeutung. Diese Tätigkeit prägt zudem sein Leben im Nationalsozialismus ganz maßgeblich mit. Der Anfang des *dritten Abschnitts* wird durch die Befreiung Deutschlands 1945 markiert. Hermann Schafft kann aus der ‚inneren Emigration‘ zurückkehren und wieder öffentlich pädagogisch tätig werden. Jeder Abschnitt wird mit einem kurzen Überblick eingeleitet und ist in mehrere Unterkapitel gegliedert. Diese Gliederungspunkte orientieren sich nicht an der zeitlichen Dimension, sondern sind bestimmt von dem, was Hermann Schafft in seinen Texten als Themen vorgibt. Zudem werden jene Themen aufgegriffen, die bereits im Lebensbericht zur Sprache kommen. Kapitel 3 ist ein systematisches Kapitel, das die Haltung Hermann Schaffts erstmals geordnet darstellt und dadurch analysiert. Die Analyse hält sich dabei jedoch mit expliziten

ben muss. Als typisch für den Karriereverlauf von Pädagoginnen nach 1945 bezeichnet Christine Lost in ihrem Fazit die Biografien dreier Frauen. [Vgl. Lost (1993): S. 314f.]

53 Vgl. Kap. 1.2.

54 Hoerning (1987): S. 233.

55 Fuchs-Heinritz (2005): S. 65.

56 Hoerning (1987): S. 240.

Deutungen zurück. Die Haltung wird herausgearbeitet, indem Hermann Schafft möglichst häufig selbst zu Wort kommt. Seine eigenen Äußerungen werden so verdichtet, dass ein zusammenhängendes Bild seiner Haltung zu den ausgewählten Themen entsteht.

Die Frage nach jenen inneren und äußeren Vorgängen, die einer pädagogischen Handlung oder Theorie vorausgehen, ist schon länger Teil der erziehungswissenschaftlichen Reflexion. Max Frischeisen-Köhler, ein Pädagoge der Weimarer Jahre, schreibt 1921 in seiner Abhandlung „Bildung und Weltanschauung“,

„dass die pädagogischen Theorien, die geschichtlich hervorgetreten sind, in einem Masse, dessen sie sich vielleicht nicht immer bewusst waren, von Anschauungen abhängig sind, die als sittliche und religiös-metaphysische Ideen ihre Wurzeln in der Philosophie und den Weltanschauungen haben.“⁵⁷

„Die Frage, wie Leben und Werk miteinander verbunden sind, gehört seit jeher zum Ausgangspunkt geisteswissenschaftlicher Hermeneutik und biographischer Forschung“⁵⁸, schreibt Klaudia Schultheis. Klaus Prange hat in ähnlicher Weise – wenn auch, wie Schultheis, nicht zugespitzt auf den Begriff der Haltung – auf den Zusammenhang von vorgelagerter Erfahrung und pädagogischer Theoriebildung hingewiesen.⁵⁹ Die vorliegende Arbeit begibt sich auf die Suche nach einem ähnlichen Zusammenhang: jenem zwischen aus biografischer Erfahrung gewonnener Haltung und pädagogischem Handeln. Denkt man Prange in Bezug auf den Zusammenhang von erworbener Haltung und Handeln weiter, führt das zurück zu Frischeisen-Köhler:

„Das erziehliche Wirken ist zwar vielfältig bedingt, der pädagogische Enthusiasmus gewinnt aus vielen Quellen seine Nahrung, die geschichtliche Entwicklung des Bildungswesens hängt von dem Eingreifen vieler und wechselnder Faktoren ab. Aber wie überall der Mensch nicht nur bei dem Gewordenen, bei der einfachen Erhaltung und Wiederholung des Überlieferten stehen bleibt oder dem Spiel der jeweiligen Kräfte sich überlässt, sondern mit steigendem Bewusstsein zur freien Bestimmung der Zukunft, zum schöpferischen Entwurf von Idealen, zu deren Verwirklichung er sein Handeln einsetzt, emporsteigt, strebt er auch danach, dem erzieherlichen Tun einen Sinn und Gehalt zu verleihen, durch den es in eine lebendige Beziehung zu seinen höchsten Werten gesetzt wird.“⁶⁰

Die vorliegende Arbeit knüpft an diese Überlegungen und die Forschungstradition um Prange an, richtet jedoch die Fragestellung nicht auf vorgängige biografische Erfahrun-

57 Frischeisen-Köhler (1921): S. 181f.

58 Schultheis (1991): S. 31.

59 Vgl. z.B. Prange (1987), auch Priem (2000). Prange schreibt mit Blick auf das pädagogisch handelnde Subjekt: „Indem Erziehung, die auf das Ganze des Menschen geht, zum Maß auch der pädagogischen Reflexion wird, bleibt als letzte und gültige Instanz der Orientierung das individuell erfahrene Leben: die Biographie.“ [Prange (1987): S. 346] Der Pädagoge verwende die Erfahrungen des eigenen Lebens als Fundus – oder Argument –, um eigenes pädagogisches Denken und Handeln zu begründen, so Prange. Joachim Burmeister hat diese Erkenntnis in seiner Arbeit zu Wilhelm Flitner in Bezug auf die Pädagogik als Wissenschaft zu der Aussage bewegt, dass Flitners pädagogisch-wissenschaftliche Anschauung „nicht voraussetzungslos ist, sondern ‚aus vorwissenschaftlicher [im Originalzitat: vorwissenschaftlich erfahrener; L.M.] Wahrheit (entsteht), wie sie im handelnden Leben selbst gefunden und bewährt wird.“ [Burmeister (1987): S. 276; In diesem Zitat zitiert Burmeister Flitner (1957): S. 15]

60 Frischeisen-Köhler (1921): S. 7.

gen und nachgelagerte Theorie, sondern auf persönliche, individuelle Haltung und pädagogisches Handeln. Kapitel 3 legt dabei seinen Fokus auf die Darstellung der Haltung. Das 4. Kapitel – *Haltung und Handeln – Fazit* – vollzieht eine Synthese der beiden vorangegangenen Kapitel. Dort wird die Frage nach dem möglichen Zusammenhang von Haltung und Handeln im Leben Hermann Schafffts beantwortet. Auch dabei orientiert sich die vorliegende Untersuchung eng an dem aus den Ego-Dokumenten gewonnenen Material, zugleich werden einzelne Teile jedoch einer Bewertung unterzogen und zu einer Schlussfolgerung geführt. Kapitel 4 ist, wie die ihm vorangehenden Kapitel, ebenso als eine Annäherung an ‚das Leben‘ Hermann Schafffts zu verstehen.

Die Fokussierung auf das Pädagogische im Leben Hermann Schafffts sollte in allen Kapiteln jederzeit mitbedacht werden. „Die Absicht eines Historikers hängt von seiner Ansicht ab“⁶¹, so hat es Leopold von Ranke für die Geschichtswissenschaft zugespißt formuliert. Die vorliegende Arbeit über Hermann Schaffft untersucht ihren Gegenstand aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive. Sie möchte dazu beitragen, pädagogische Zusammenhänge und Prozesse aufzuklären und zu verstehen. Die Person Hermann Schaffft als Akteur „der zweiten und dritten Reihe“⁶² eignet sich dabei bestens, bereits vorhandene erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse durch neues Wissen „jenseits des Mainstreams“⁶³ der pädagogisch-biografischen Forschung zu erweitern, die sich traditionell auf ‚bedeutende‘ Persönlichkeiten (meist Männer) beschränkt.⁶⁴

Zu Hermann Schafffts Leben in allen seinen Facetten ist heute kein Zugang mehr möglich. Die Konzentration auf bestimmte Fragestellungen und Sachverhalte kann damit auch verhindern, die unbeantwortbare Frage nach einem Hermann Schaffft „an sich“⁶⁵ stellen zu wollen. Die überlieferten Überreste werden als Einblick in das Leben eines Menschen seiner Zeit befragt. Am Beispiel Hermann Schafffts soll es um eine Person gehen, die (auch) durch ihre Haltung – ihre Weltanschauung, ihren Lebenswandel, ihre Zugehörigkeit zu bestimmten Strömungen, Bewegungen und ‚Denkschulen‘ – zum pädagogischen Handeln aufgefordert wurde.

61 Ranke (1874): S. V.

62 Priem/Glaser (2002): S. 164.

63 Glaser (2010): S. 365: „Viel zu selten greifen Forschende aussagekräftige, aber jenseits des Mainstreams liegende Dokumente und Quellen auf.“

64 „Sowohl die Leserinnen und Leser von Biographien als auch die meisten Geistes- und Kulturwissenschaftler verstehen unter Biographie die Beschreibung des Lebens ‚bedeutender‘ Individuen, wobei ‚bedeutend‘ die Hervorbringung bedeutender Werke meint oder auch ein Leben, das bedeutende Handlungen hervorbrachte, die weitreichende politische und gesellschaftliche Konsequenzen besitzen.“ [Fetz (2009b): S. 5]

65 Angelehnt ist diese Formulierung an das „Ding an sich“, das nach Kant jenseits aller Erfahrung liegt und über das nur (unzureichend) spekuliert werden kann. „Ich dagegen sage: es sind uns Dinge als außer uns befindliche Gegenstände unserer Sinne gegeben, allein von dem, was sie an sich selbst sein mögen, wissen wir nichts, sondern kennen nur ihre Erscheinungen, d. i. die Vorstellungen, die sie in uns wirken, indem sie unsere Sinne affizieren.“ [Kant (2000), Bd. V: S. 152]

In Bezug auf die Bedeutung der Spekulation bei der Beschäftigung mit geschichtlichen Themen sollte man sich an der reichen Erfahrung von Walter Laqueur orientieren: „Kühne Erkenntnisse oder Prognosen sind hier nicht zu erwarten; ich habe in meinem Leben so viele Thesen gehört, dass ich eine gehörige Portion Skepsis gegenüber spekulativem Denken entwickelt habe.“ [Laqueur (2009): S. 10]

1.2 Biografiethoretische Bezüge

Die vorliegende biografiethoretische Arbeit über Hermann Schafft knüpft an verschiedene Vorarbeiten der (erziehungswissenschaftlichen) Biografieforschung an. Der folgende Einblick weist auf Überlegungen und Forschungsansätze hin, die der Konzeption dieser Arbeit vorausgehen. Sie bedingen das Vorgehen nicht zwangsläufig, zeigen aber auf, wie Biografieforschung auch in dieser Arbeit gedacht wird und welche Vorüberlegungen der Entscheidung für die gewählte Fragestellung vorausgehen.

Bereits angesprochen wurde der Aspekt der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen eigener pädagogischer Erfahrung und daraus folgenden Konsequenzen für das pädagogische Denken und Handeln.⁶⁶ Allgemeiner formuliert geht es in diesem Forschungszweig um die nachträgliche Reflexion über das Pädagogische und dessen Auswirkungen im Leben eines Einzelnen oder einer Gruppe. Dabei wird häufig auf die Bedeutung der eigenen Erziehung verwiesen. So schreibt Siegfried Bernfeld in seinem „Sisyphos“:

„Wer immer über Kindheit und Jugend denkt, steht unter einer psychischen Konstellation, die das reine Denkergebnis affektiv gefährden will. *Ein* Kind kennt er [der Erzieher; L.M.] mit unvermeidlicher Aufdringlichkeit und Lebendigkeit: sich selbst als Kind. Und diese Kindergestalt ist ein Apriori, das er jeder Erfahrung von anderen Kindern als gebieterisches Prokrustesbett voranhält, sie völlig zerstückelnd und zerstümmelnd.“⁶⁷

Weniger drastisch drückt es Klaudia Schultheis aus: „Erziehungsreflexion greift zurück auf die erlebte Kindheit und die eigene Erziehungserfahrung.“⁶⁸ Doch die Reflexion über die Bedeutung und Auswirkung des Pädagogischen in der Biografie dreht sich nicht ausschließlich um kindliche Erfahrungen. In ihrer Studie zu Eduard Spranger zeigt Karin Priem beispielsweise, dass dessen vorgängige Briefwechsel mit Frauen über pädagogische Themen einen Subdiskurs zum wissenschaftlichen Diskurs darstellten und somit ebenfalls das alltäglich Pädagogische in das (nachgelagerte) wissenschaftlich-öffentliche Pädagogische hineinreichte.⁶⁹ Erweitert man diese Gedanken zur Erziehung in der Kindheit um den Aspekt der weiteren Sozialisation in Schule und Studium und um den Aspekt eines lebenslangen Lernens und einer nicht abschließbaren Selbsterziehung, dann werden sie auch fruchtbar für eine Untersuchung, die sich nicht auf die Phasen der Kindheit und Jugend konzentriert. „Welche durch Lebenserfahrung gewonnenen Haltungen animierten, führten und provozierten zu daran orientierten eigenen pädagogischen Handlungen und Äußerungen?“, lautet eine daraus ableitbare Frage. Die nachträgliche Reflexion dieser Zusammenhänge kann ein hilfreicher Beitrag zum Verständnis eines Subjekts und dessen Denkens und Handelns sein.⁷⁰

66 Zum Beispiel Prange (1987), Burmeister (1987), auch Priem (2000) und Klika (2000).

67 Bernfeld (1979): S. 31f.

68 Schultheis (1991): S. 94.

69 Vgl. Priem (2000): S. 37.

70 Die Bedeutung und Notwendigkeit der Reflexion über Alltagserfahrungen hat Fritz Schütze ebenfalls betont. Nach seiner Deutung sind die Situationen, in denen wir uns bewegen, hochgradig symbolisch verdichtet. Den Aufbau dieser Symbolik und die komplexe Aufschichtung von Erfahrungen nehmen wir in der Regel aber nur vage wahr. Die soziale Realität, die Alltagsroutine, bleibt nur oberflächlich und unreflektiert. [Vgl. Schütze (2006): S. 206] Der Biografieforschung hilft durch die nachträgliche Reflexion, das Handeln und Leben besser zu verstehen.

Aus einem anderen, verwandten Blickwinkel wird die Biografie als eine Lerngeschichte des Individuums betrachtet. Löst man das Lernen aus der traditionellen Verortung in den früheren Phasen des Lebens heraus, betrifft diese Lerngeschichte das gesamte Leben.⁷¹ Theodor Schulze kommt so schließlich zu dem Schluss, die Biografie einen „sich selbst organisierende[n] Lernprozess“⁷² zu nennen. Dieser Prozess werde bestimmt durch die individuelle Lebenserfahrung, welche in der Auseinandersetzung des individuellen Subjekts mit der Welt entstehe. „Alles menschliche Leben ist Lerngeschichte“⁷³, so hat es Jürgen Henningsen einmal ausgedrückt. Um die Unausweichlichkeit dieses Prozesses zu beschreiben, spitzt er diese Erkenntnis wenige Seiten später zu dem Satz zu: „Lebenslauf ist Bildungsschicksal.“⁷⁴ Diese theoretischen Überlegungen haben ebenfalls Konsequenzen für die Arbeit mit der Biografie Hermann Schaffts: Die angesammelten (pädagogischen) Erfahrungen, die auch der Ort für die Ausbildung von Weltanschauungen, Alltagstheorien und einer Haltung zu bestimmten Themen ist, bestimmen – oft unbewusst – maßgeblich, so Schulze, die Erwartungen und Entscheidungen, die bestimmend sind für den biografischen Prozess.⁷⁵

Biografieforschung bedeutet auch, die (pädagogischen) Verhältnisse der Vergangenheit in den Blick zu nehmen. Sie ist auf historischem Feld nicht nur Individual-, sondern ebenso Disziplin-, Institutions- und allgemeine Geschichte. Theodor Schulze hat sie auch eine Geschichte von „unten“⁷⁶ genannt. Diese Bezeichnung verweist auf den Blickwinkel der Akteure innerhalb einer Epoche, Disziplin, Institution usw. Biografieforschung ist in der Erziehungswissenschaft – so stellt Schulze die Bedeutung dieses historischen Feldes heraus – meist in der historischen Bildungsforschung angesiedelt. „Es zielt auf die Rekonstruktion von pädagogischen Verhältnissen und Einrichtungen in der Vergangenheit, die einer direkten Untersuchung nicht mehr zugänglich sind.“⁷⁷ Auch der Soziologe Martin Kohli konstatiert, dass Lebensgeschichten eine der Quellen für die Rekonstruktion vergangener Ereignisse seien. Er verweist – analog zur Sicht ‚von unten‘ – auf die Sicht ‚von innen‘.⁷⁸

Aus psychologischer Sicht befasst sich die Biografieforschung, auch in der Erziehungswissenschaft, mit der Frage der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung. Die Biografie kann sich dabei darauf konzentrieren, die Individualität einer Person zu charakterisieren. Dann, so erläutert Ulrich Herrmann mit einem Zitat Friedrich Schlegels, sei sie ein Zeugnis der Lebenskunstlehre.⁷⁹ Darüber hinausgehend untersucht die Forschung zur „subjektiven Theorie“ die Bedeutung von Alltagstheorien über das Funktionieren von Welt für die Ausprägung individuellen Handelns und Denkens. „Hier wird davon ausgegangen, dass Individuen im Alltag – ähnlich wie Wissenschaftler – Theorien über das Funktionieren der Welt und ihr Handeln entwickeln, diese im Rahmen ihres Handelns

71 Nietzsche hat über die Menschen gesagt: „Eine andre gute Fähigkeit ist es, alles was uns trifft als ein Bildungselement zu erkennen und an sich zu verwerthen“. [Nietzsche (1994): S. 344]

72 Schulze (2006): S. 39.

73 Henningsen (1981): S. 7.

74 Ebd.: S. 11.

75 Vgl. Schulze (2006): S. 40.

76 Vgl. Schulze (1995): S. 13.

77 Schulze (1991): S. 162.

78 Vgl. Kohli (1981): S. 429; auch Glaser/Schmid (2006).

79 Vgl. Herrmann in Brée/Kampffmeyer/Vogt (1998): S. 16.

anwenden und überprüfen und – wenn nötig – revidieren.“⁸⁰ Der Blick auf die Subjektseite der Biografie kann aber auch über den Begriff der Identität beleuchtet werden.⁸¹ Persönlichkeit und Identität können – nun wieder mit Blick auf Schafft – als Ort gesehen werden, an dem jene Aspekte des Selbst zu finden sind, die als Haltung bezeichnet werden können.

Die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung ist neben dieser starken Sicht auf das Innere des Einzelnen nicht unbeeinflusst durch eine die übergeordneten Verhältnisse stark berücksichtigende Herangehensweise – eine soziologische Betrachtung bekommt in diesem Blickwinkel eine gewisse Bedeutung. Pierre Bourdieu schreibt:

„Den Versuch zu unternehmen, ein Leben als eine einzigartige und für sich selbst ausreichende Abfolge aufeinander folgender Ereignisse zu begreifen, ohne andere Bindung als die an ein Subjekt, dessen Konstanz zweifellos lediglich in der des Eigennamens besteht, ist beinahe genauso absurd wie zu versuchen, eine Metro-Strecke zu erklären, ohne das Streckennetz in Rechnung zu stellen, also die Matrix der objektiven Beziehung zwischen den verschiedenen Stationen.“⁸²

Die angesprochene und in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung weitgehend überwundene Problematik, dass die formende und prägende Wirkung der gesellschaftlichen Kräfte und die strukturellen ‚Regeln‘ innerhalb einer Biografie⁸³ vergessen werden könnten, hat Thorsten Fuchs in einem zusammenfassenden Abschnitt beispielhaft aufzulösen versucht:

„Biographisches Arbeiten in der Erziehungswissenschaft richtet zum einen den Blick auf die rekonstruierte Darstellung des jeweiligen gelebten Lebens und zum anderen auf die objektiven gesellschaftlichen Strukturen, die diese Lebensentwürfe beeinflussen. Für die erziehungswissenschaftliche Reflexion ist Biographie daher an der Schnittstelle von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität angesiedelt.“⁸⁴

Das Erkenntnisinteresse entscheidet, so lässt sich an Bourdieus Analogie anknüpfend sagen, ob man seinen Blick auf die Bewegung einzelner Wagen der Metro richtet und das Netz im Hintergrund mitbedenkt, oder ob das Metronetz selbst im Zentrum der Arbeit steht.

Ein weiterer Punkt, der in diesem Einblick genannt werden soll und der ebenso wie die anderen Aspekte einen Teil der Vorüberlegungen zur Konzeption der Analyse der Biografie Hermann Schaffts bildet, ist die Untersuchung von Lebensereignissen, biographischen bzw. geschichtlichen Brüchen und deren Bedeutung für den Lebensverlauf.⁸⁵

Die Frage, welche Faktoren bei der Ausgestaltung einer Biografie eine Rolle – besser: die wesentlichere Rolle – spielen, ist von einer großen Zahl von Forscherinnen und Forschern mit teils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung bearbeitet worden.⁸⁶ Dabei tritt in

80 Flick (2005): S. 37.

81 Vgl. z.B. Zurhorst (1987): S. 98ff.

82 Bourdieu (1990): S. 80.

83 Vgl. Hoerning (1991): S. 16.

84 Fuchs (2009): S. 388.

85 Vgl. beispielsweise Schemikau (2009): S. 23f. Dort spricht er von der Bedeutung der „maßgeblichen geistesgeschichtlichen Wendepunkte, Kontinuitätslinien und Bruchstellen“ für seine weitere Analyse.

86 Beispielhaft sei hier Karin Priem genannt, die im Vorwort zu ihrer Arbeit über Eduard Spranger einen wichtigen und ehrlichen Hinweis gibt. Welches sind die biographischen Elemente, die als bedeutend für

der Regel das Dialektische einer Biografie hervor: Zum einen gibt es offensichtlich wahrnehmbare Ereignisse und Brüche im Leben eines Subjekts,⁸⁷ denen man Wirkungsmacht unterstellt, gleichzeitig werden diese ‚Brüche‘ mit dem gelebten Leben – der Lebenserfahrung – des Subjekts konfrontiert. Diese Lebenserfahrung kann dafür sorgen, dass das Subjekt möglicherweise gegen bestimmte Ereignisse und Entwicklungen ‚resistent‘ ist, sich demnach durch diese Brüche keine Bruchstelle in der Biografie ergibt. Es gilt diese Beobachtung zu durchdenken: Das Individuum zeichnet sich aus durch eine gewisse Kontinuität und gleichzeitig ist sein Leben geprägt von Brüchen und Ereignissen.⁸⁸ Mit welchen Überlegungen man auf diese Dialektik reagiert hat, soll im Folgenden an einigen Beispielen dargestellt werden. Für die Analyse der Biografie Hermann Schaffts kann es nicht ohne Bedeutung sein, diesen vermeintlichen Widerspruch – der aber offensichtlich keine Antinomie ist – in die Überlegungen mit einzubeziehen. Lothar Steinbach stellt die Frage, „ob es eine besondere Qualität von Erfahrungen gibt, die uns so tief prägen, daß sie in unserem Langzeitgedächtnis verankert bleiben. Erfahrungen vielleicht, die wie Risse unsere Lebensgeschichte markieren?“⁸⁹ Erika Hoerning hebt die große Bedeutung solcher Lebensereignisse hervor, wenn sie schreibt: „Wir gehen davon aus, daß durch die Einwirkungen⁹⁰ von Lebensereignissen das biographische Projekt umstrukturiert beziehungsweise neu justiert werden muß.“⁹¹ Jedes Lebensalter sei gekennzeichnet durch Lebensereignisse – neue Aufgaben, Verluste, die man verschmerzen müsse oder Zugewinne.⁹² Auch Günter Zurhorst beschreibt die Unausweichlichkeit des Eintretens von Lebensereignissen und ihrer Wirkmacht:

„Lebensgeschichtliche Ereignisse sind unableitbar, kontingent, nicht-antizipierbar und nicht-prognostizierbar. Das geht zum einen auf die subjektive Seite: die Spontaneität, Kreativität, Phantasie und Einbildungskraft zurück, zum anderen auf die objektive Seite: das plötzliche Hereinbrechen von Ereignissen, qualitative Sprünge und Brüche, das ursprüngliche Auftreten oder Anfangen von Entwicklungsprozessen etc. All dies sind wichtige Momente der Einzigartigkeit einer Biographie.“⁹³

Ebenso weist Theodor Schulze auf die Bedeutung gewisser Ereignisse einer Biographie hin. Sie markierten „Schnittpunkte“ und „Bruchstellen“:

„Schnittpunkte['] in dem Sinne, daß sich hier Allgemeines und Individuelles, Vergangenheit und Zukunft kreuzen, indem individuelle Bedürfnisse und Intentionen auf gesellschaftliche Anforderungen, Zwänge und Verführungen stoßen und gesicherte Gewohnheiten und Erfahrungen sich an neuartigen Erscheinungen, gegenwärtigen Entwürfen und vorausgreifenden Wünschen

die fachlichen Ausformungen – in Sprangers Fall – eingestuft werden können? Die Kindheit, der Beruf der Eltern, Freunde usw.? In solchen Rekonstruktionen muss immer interpretiert werden und so wird dem Subjekt möglicherweise eine Form von Gewalt angetan. Dem Misstrauen gegen diese Form der (Re-)Konstruktion muss sich jeder Wissenschaftler stellen. [Vgl. Priem (2000): Vorwort]

87 Diese müssen nicht immer passiv ‚empfangen‘ werden, sondern das Subjekt kann solche Brüche natürlich selbst erzeugen.

88 Nimmt man aus den Lebensereignissen einmal die selbst initiierten heraus, gilt es auch die Formel mitzudenken: Das Selbst formt sich in der Welt und wird zugleich von der Welt geformt.

89 Steinbach (1985): S. 291.

90 Sie verwendet hier ein Substantiv, das das Subjekt in eine eher passive Rolle befördert.

91 Hoerning (1987): S. 240.

92 Vgl. ebd.: S. 231.

93 Zurhorst (1987): S. 102.

reiben. ‚Bruchstellen‘ in dem Sinne, daß sich hier etwas auftut, ein unter der Oberfläche verborgenes hervortritt – ein Widerspruch, ein Problem, eine Idee –, etwas, das in die Zukunft weisend die Lebensperspektive bestimmt, sei es, daß in der Öffnung des Bruchs Energien und Phantasien freigesetzt, sei es, daß in dem vergeblichen Versuch, den Spalt zu schließen, Kräfte gebunden und Vorstellungen fixiert werden. ‚Bruchstellen‘ auch in dem Sinne, daß die sich abzeichnende Bruchlinie, die Wirkung divergierender Kräfte und sich überlagernder Kraftfelder im gesellschaftlichen Umfeld erkennen läßt.⁹⁴

Diesem Blick auf die Lebensereignisse steht – wenn auch nicht unversöhnlich – der Blick auf das Individuum gegenüber. Das Subjekt, so macht Schulze selber deutlich, ist als lernendes Subjekt nämlich nicht nur reaktiv, sondern auch aktiv.⁹⁵ Dadurch rückt die Frage nach Kontinuität im Denken und Handeln in den Vordergrund. Timo Hoyer hat in seiner umfassenden Arbeit über den Psychoanalytiker Alexander Mitscherlich auf „den weichen Kern oder das relativ kontinuierliche Moment einer Biografie“ – die Identität – hingewiesen.⁹⁶ Unterstützung holt sich Hoyer dabei von Mitscherlich selbst, der nach eigenen Aussagen der Meinung war, „es sei sinnvoll, von einer durchgehenden Identität durch ein Menschenleben zu sprechen, auch wenn darin erhebliche ‚Brüche‘ enthalten sein sollten.“⁹⁷ Mitscherlichs Äußerung eröffnet die Frage nach der Vereinbarkeit von Brüchen und Kontinuitäten innerhalb einer Biografie. „Wie Ereignisse wahrgenommen und verarbeitet werden“, so Hoerning, „ist davon abhängig, welche sozialen Deutungsmuster für den Bearbeitungsprozeß mobilisiert werden.“⁹⁸ Nicht jeder ‚Bruch‘ verursacht demnach eine Bruchstelle. Es ist abhängig von Vorerfahrungen – den Erinnerungen, Einstellungen, unbewussten Mechanismen – eines Individuums,

„denn wie jede historische Veränderung die Spuren der Vergangenheit in sich trägt, ja sogar auf historisch früheren Stufen aufbaut, so ist auch aus Lebensgeschichten diese historische Dimensionierung als lebensgeschichtliche Erfahrung⁹⁹ nicht wegzudenken. Sie sind die Hypotheken der Vergangenheit, die in das zukünftige biographische Projekt hineinwirken.“¹⁰⁰

Theodor Schulze benennt die „Hypotheken“, indem er davon spricht, dass ein Individuum mehr lerne, als zur Bewältigung der gesellschaftlichen Aufgaben notwendig sei. Aus „diesen Lernüberschüssen bilden sich Potentiale“, die wiederum in bestimmten Situationen eines Lebens wirksam zur Verfügung stehen (können).¹⁰¹ Es sind die „biographischen Potentiale“. Die angesammelten und aufgeschichteten Erfahrungen

„bilden, auf vielfältige Weise mit Emotionen, Motivationen, Orientierungen und Deutungsmustern verknüpft, eine Art Reservoir [sic] von Kräften und Impulsen. Sie werden zusammen mit Erwartungen, Interessen, Vorbildern und Kenntnissen von Hilfsquellen, Schwierigkeiten oder Gefahren mobilisiert, wenn ein Individuum lebensbedeutsame oder folgenreiche Entscheidungen

94 Schulze (1991): S. 177.

95 Vgl. Schulze (1995): S. 28.

96 Hoyer (2008): S. 11.

97 Zitiert nach Hoyer (2008): S. 11.

98 Hoerning (1987): S. 234.

99 Hoerning nennt es auch „Ablagerungen in der biographischen Erinnerung“. [Ebd.: S. 240]

100 Ebd.: S. 235.

101 Vgl. Schulze (1995): S. 29.

gen zu treffen hat oder unerwartet in eine aussichtsreiche und verlockende oder schwer zu bewältigende Lage gerät.“¹⁰²

Diese „Ansammlung und Aufschichtung von vielen einzelnen Erfahrungen“¹⁰³ ist für jedes Individuum verschieden. Es gibt, so Schulze, „so etwas wie Leitlinien und Leitthemen, zentrale Kraftfelder und Interessen, wiederkehrende Beziehungskonstellationen“¹⁰⁴, die singulären Ereignissen, Brüchen und „Stör-Erfahrungen“¹⁰⁵ entgegenstehen. Nur wenn man diese aufgeschichteten Erfahrungen, die Kontinuitätslinien, entschlüsseln kann, wird das Ausmaß im Wechselspiel von Kontinuitäten und Brüchen deutlich.

Die Literatur selbst kann für den einzelnen Fall keine Präferenz für das Momentane oder das Kontinuierliche aussprechen. Die Frage nach Kontinuitäten und Brüchen, nach der Beständigkeit von Haltung oder ihrer Wandlung, ist auch bei Hermann Schafft aufs Neue zu stellen und zu beantworten.

Nicht nur der Umgang mit der Frage nach Kontinuitäten und Brüchen im Leben eines Individuums stellt eine hohe Anforderung an das Reflexions- und Interpretationsvermögen des Biografieforschers oder der Biografieforscherin dar. Eine weitere Schwierigkeit kann darin gesehen werden, das Leben eines Subjekts, die Subjektivität des Individuums überhaupt, als ein objektivierbares Phänomen darstellen zu wollen.¹⁰⁶ Pierre Bourdieu hat diesen Versuch sehr plastisch „die biographische Illusion“ genannt.

„Eine Lebensgeschichte zu produzieren, das Leben als eine Geschichte zu behandeln, also als eine kohärente Erzählung einer bedeutungsvollen und gerichteten Abfolge von Ereignissen, bedeutet vielleicht, sich einer rhetorischen Illusion zu unterwerfen, einer trivialen Vorstellung von der Existenz, die eine ganze literarische Tradition nicht aufgehört hat und nicht aufhört zu unterstützen.“¹⁰⁷

Die Wirklichkeit, so beschreibt es Bourdieu mithilfe eines Zitates von Robbe-Grillet, setze sich zusammen aus nebeneinander existierenden Elementen, die keine gemeinsame Kontinuität aufwiesen, selten steuerbar und in ihrem Zusammentreffen meist zufällig seien.¹⁰⁸

„Eine Biographie hat einen Anfang, eine Mitte und ein Ende; und in ihr wird gewöhnlich der Versuch unternommen, Ereignissen einen Sinn abzugewinnen oder Gründe für sie anzugeben, die möglicherweise nur aufeinander folgten, ohne irgendwie miteinander zusammenzuhängen.“¹⁰⁹

Diesem Dilemma folge, so Bourdieu, eine Art Pakt zwischen Biografieforscher bzw. Biografieforscherin und biografischem Subjekt:

„Das Subjekt und das Objekt der Biographie (der Fragende und der Untersuchte) haben in gewisser Weise das gleiche Interesse, das Postulat der Sinnhaftigkeit der berichteten Existenz (und, implizit, der gesamten Existenz) zu akzeptieren. Man ist zweifellos berechtigt zu unter-

102 Schulze (2006): S. 43.

103 Ebd.: S. 40.

104 Ebd.: S. 44.

105 Schulze (2006) bezieht sich auf S. 40 seines Textes auf diesen Begriff von Peter Sloterdijk (1978): S. 113.

106 Vgl. Schulze (2006): S. 52.

107 Bourdieu (1990): S. 76.

108 Vgl. ebd.: S. 77.

109 Kühn (2004): S. 38.

stellen, daß die autobiographische Erzählung sich immer, mindestens teilweise, von dem Ziel anregen läßt, Sinn zu machen, zu begründen, eine gleichzeitig retrospektive und prospektive Logik zu entwickeln, Konsistenz und Konstanz darzustellen, indem sie einsehbare Beziehungen wie die der Folgewirkung von einem verursachenden oder letzten Grund zwischen aufeinanderfolgenden Zuständen herstellt, die so zu Etappen einer notwendigen Entwicklung gemacht werden.“¹¹⁰

Ähnlich skeptisch und mahnend gegenüber der biografischen Erzählung äußert sich Martin Kohli. Die (auto)biografische Form erzeuge durch ihre Rekonstruktivität einen gewissen Druck zur Kontinuität: „[D]ie Verführung ist groß, die berichtete Folge von Ereignissen nicht nur zeitlich im Heute kulminieren zu lassen, sondern sie als eine einsinnige Entwicklungslinie zu deuten, die von Anfang an teleologisch auf das Heute gezielt hat.“¹¹¹

Dieser Skepsis gegenüber der biografischen Rekonstruktion, nicht nur bei der Frage der Wirkungsfaktoren, muss sich der und die biografisch Arbeitende stellen. Doch die Bewusstmachung dieses Problems kann als erster Schritt der Behebung angesehen werden. Zu wissen, dass die „biographische Illusion“ lauert bzw. dass nicht in jedem Bruch gleich ein Wendepunkt zu suchen ist, kann zu einer ausgewogenen und reflektierten Analyse der Biografie Schaffts beitragen.¹¹²

1.3 Quellen und Forschungsstand

Der Historiker Reinhart Koselleck hat auf den Umstand aufmerksam gemacht, dass alles, was nicht dauerhaft in einem Zeichensystem fixiert wurde, für die Geschichtsschreibung und damit für die Geschichte allgemein verloren ist.¹¹³ Für die Biografieforschung gilt: „Wie alle historische Forschung steht und fällt auch die biographische Forschung in der Historischen Pädagogik mit ihren Quellen und mit ihrer Quellenkritik.“¹¹⁴ Ebenso weist Karin Priem darauf hin, dass die Qualität einer biografischen Analyse stark von der Materialbasis abhängig ist. Erkenntnistheoretisch könnte man die Quellen und ihre Auswahl die „Bedingung der Möglichkeit“ (Kant) von Erkenntnis in der historischen Biografie-

110 Bourdieu (1990): S. 76.

111 Kohli (1981): S. 452.

112 Die Ablehnung eines ‚roten Fadens‘ im Leben eines Menschen scheint im Übrigen nicht weniger beweisbar als die Behauptung, es würde einen solchen geben. Möglicherweise ist die Angst vor der ‚biographischen Illusion‘ auch eine quasi-relativistische Reaktion auf eine Welt, die (eine allgemeine) Sinnhaftigkeit verloren zu haben scheint. In der Generation Hermann Schaffts gab es diese empfundene Sinnhaftigkeit (subjektiv) noch. „Vielleicht aber erscheint das Leben absurd im Verhältnis zu einem Sinn, den es einmal hatte oder gehabt haben soll“, so Terry Eagleton in seinem Buch über den „Sinn des Lebens“. „Vertreter der Moderne wie Tschechow befassen sich auch deshalb so oft mit der Frage der Sinnlosigkeit, weil die Moderne alt genug ist, um sich an eine Zeit zu erinnern, als es noch Sinn in Hülle und Fülle gab oder zumindest gegeben haben soll. Es hatte ihn so kurz vorher noch gegeben, dass Tschechow, Conrad, Kafka [wie Schafft Jahrgang 1883; L.M.], Beckett und ihre Kollegen über sein Schwenden bestürzt und entgeistert waren.“ [Eagleton (2010): S. 85] Eagleton versucht zu verdeutlichen, dass es einst sehr wohl die Wirkung erzeugende Vorstellung davon gegeben hat, dass Leben Sinn ergibt und einer inneren Logik folgen kann.

113 Vgl. Landwehr (2009): S. 23.

114 Glaser/Schmid (2006): S. 364.

forschung nennen. Die Frage nach der Qualität der Quellen ist – bei aller Fragwürdigkeit des Ausdrucks – ebenso ein entscheidender Faktor für die Biografiewürdigkeit einer historischen Person: „Für die Frage der ‚Biographiewürdigkeit‘ ist auch die Quellenlage ausschlaggebend. Um als biographisches Objekt infrage zu kommen, müssen Quellen vorhanden sein, eine Person muss Spuren in den Archiven hinterlassen.“¹¹⁵

Der Quellenbestand der vorliegenden Arbeit, der weiter unten vorgestellt wird, sollte wie die Quellen vieler biografischer Arbeiten als „Überreste“ bezeichnet werden – in der Regel schriftliche Überreste.¹¹⁶ Gemeint sind damit vor allem Dokumente, die für einen bestimmten Zeitraum und für bestimmte Ereignisse produziert wurden. Wolfgang Klafki hat in einer methodischen Reflexion ebenfalls auf die Momenthaftigkeit vieler pädagogischer Texte hingewiesen: „Pädagogische Texte entstehen häufig als Stellungnahmen im Zusammenhang mit Kontroversen, sie ergreifen Partei, sind Ausdruck eines praktischen Engagements, nicht eines rein theoretischen Erkenntnisstrebens.“¹¹⁷ Der Quellenbestand zu Hermann Schafft zeichnet sich in besonderer Weise dadurch aus, dass eine gegenwärtige Situation ‚Co-Autorin‘ eines Schriftstücks gewesen ist. Der Begriff „Überreste“ macht zudem auf einen weiteren, bereits angesprochenen Sachverhalt aufmerksam: „Von Quellen zu sprechen, heißt von Lücken zu sprechen. Von Überlieferung zu sprechen, heißt von lückenhafter Überlieferung zu sprechen. Von Erinnerung zu sprechen, heißt vom Vergessen zu sprechen.“¹¹⁸ Ernst Cloer spricht auch deshalb von der Unsicherheit, mit der sich biografisches Material in der Forschung verwenden lässt.¹¹⁹

Im Zeitalter der exakten Wissenschaften muss der Fokus darauf liegen, die Quellen als empirische Basis des eigenen Forschungsprozesses nachvollziehbar zu legitimieren.¹²⁰ Deshalb rät Edith Glaser: „Diese ausführliche Beschäftigung mit dem Entstehungszusammenhang und der Überlieferungsabsicht dient vor allem dazu, Quellen als empirische Basis wissenschaftlicher Analyse transparent und die Ergebnisse überprüfbar zu machen.“¹²¹ Die Quellenkritik¹²² und die Legitimierung der Quellenauswahl rücken in den Vordergrund. Trotzdem, so Hayden White, bleibe die Vorstrukturierung von Quellen (auch) ein poetischer Akt.¹²³ Diese Beobachtung Whites sollte bei allem Verständnis für

115 Schweiger (2009): S. 34.

116 Vgl. Glaser (2010): S. 370; Borowsky/Vogel/Wunder (1978): S. 125.

117 Klafki (2001): S. 140. Es handelt sich um eine Reflexion über hermeneutische Methoden aus dem Jahre 1971, die in Christian Rittelmeyers und Michael Parmentiers Einführungsband zur pädagogischen Hermeneutik [Rittelmeyer/Parmentier (2001)] erneut abgedruckt vorliegt.

118 Fetz (2009a): S. 106.

119 Vgl. Cloer (2006): S. 179. Cloer bezieht sich in seinen Äußerungen noch stärker auf einen anderen Sachverhalt: Biografisches Material ist subjektiv und wird bei der Generierung selten in seinem Entstehungszusammenhang reflektiert. „Für eine sozialgeschichtliche Forschung, die die sozialstrukturelle Bedingungskonfiguration als konstitutives Moment des Biographisierungsprozesses betrachtet, ist das biographisch generierte Material stets unzureichend (weil die schreibenden, erzählenden, malenden Subjekte eben diese sie mitbedingende Konfiguration in den seltensten Fällen analytisch zum Thema machen)“.
[Ebd.: S. 178; vgl. auch Schulze (1995): S. 12]

120 Vgl. Borowsky/Vogel/Wunder (1978): S. 123.

121 Glaser (2010): S. 371.

122 „Eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Texten ist die Quellen- bzw. Textkritik.“ [Klafki (2001): S. 136]

123 “In order to figure ‘what really happened’ in the past, therefore, the historian must first prefigure as a possible object of knowledge the whole set of events reported in the documents. This prefigurative act is poetic inasmuch as it is precognitive and precritical in the economy of the historian’s own consciousness. It

den Wunsch nach einem intersubjektiven Konsens bezüglich der Bestimmung, was als objektiv zu gelten habe, ebenfalls genannt werden. Jedoch kann diese Äußerung wiederum nicht als Freibrief dafür dienen, nachlässig jeden Fund als gleichwertig zu betrachten. Am Ende zählt auch hier das (intersubjektiv) besser nachvollziehbare und glaubwürdigere Argument.

Das Zentrum des in dieser Arbeit verwendeten Datenmaterials bilden „Ego-Dokumente“¹²⁴, die Winfried Schulze im Titel zur gleichnamigen Arbeit als Mittel der „Annäherungen an den Menschen in der Geschichte“ bezeichnet. Der Begriff des Ego-Dokuments stammt aus der Geschichtswissenschaft und ist verschieden streng ausgedeutet worden.

Gemeinhin wird unter dem Begriff des (Auto-)Biografischen verstanden, dass jemand explizit über sein Leben oder das eines anderen berichtet. „Mit anderen Worten: die Person des Verfassers bzw. der Verfasserin tritt in ihrem Text selbst handelnd oder leidend in Erscheinung oder nimmt darin explizit auf sich selbst Bezug.“¹²⁵ Die Historikerin Benigna von Krusenstjern sieht Schwierigkeiten bei allen Begrifflichkeiten, die das Auto-biografische im Namen tragen, weil dadurch verschiedenste Beiträge ausgeschlossen würden. Sie spricht sich für die Verwendung des Begriffs „Selbstzeugnisse“ aus, da „zwar alle Autobiographien Selbstzeugnisse, nicht aber alle Selbstzeugnisse im Sinne des Wortes autobiographisch sind.“¹²⁶ Das Selbstzeugnis beinhaltet auch Materialien, die nur implizit über die Biografie eines Menschen Auskunft geben. Aus ähnlichen Überlegungen ist Theodor Schulze auf den Begriff des „biographischen Materials“¹²⁷ gekommen. Er unterscheidet zwischen manifestem biografischem Material, worunter er alle Arten des schriftlichen Materials – Tagebücher, Briefe, Kalendereinträge, Schulhefte usw. – fasst und latentem biografischem Material. Letzteres meint Erzählungen über das Leben, beiläufige Bemerkungen in einer Geschichte, die manifest werden, wenn sie beispielsweise in einem Interview aufgezeichnet werden.¹²⁸ Beiden Vorstellungen liegt die Idee zugrunde, dass sich im Kern der Quelle eine deutlich benennbare, möglicherweise unbeabsichtigte (Selbst-)Äußerung zur Biografie des Subjekts finden lassen muss.

Der Begriff des Ego-Dokuments – und dies ist besonders wichtig für das auffindbare Material zur Biografie Hermann Schaffts – geht über diese vorgenommene Abgrenzung noch hinaus. Von Krusenstjern meint: „So wie die Autobiographie Bestandteil der Quellengruppe Selbstzeugnisse [oder auch der biografischen Materialien; L.M.] ist, so könn-

is also poetic insofar as it is constitutive of the structure that will subsequently be imaged in the verbal model offered by the historian as a representation and explanation of ‘what *really* happened’ in the past.” [White (1975): S. 30f.] (In der deutschen Übersetzung von 1991: „Um darstellen zu können, was in der Vergangenheit ‚wirklich geschehen‘ ist, muß der Historiker den ganzen Ereigniskomplex, den die Dokumente darbieten, als ein mögliches Erkenntnisobjekt *vor*strukturieren. Dabei handelt es sich um einen *poetischen* Akt, da er im Bewußtsein des Historikers selbst einen präkognitiven und vorkritischen Wert hat. Er ist auch insofern poetisch, als er konstitutiv für die danach im sprachlichen Modell verbildlichten, als Darstellung und Erklärung der *wirklichen* Ereignisse geltenden Strukturen ist.“ [White (1991): S. 50]).

124 Schulze (1996). Zu Ego-Dokumenten als Quelle historischer Forschung siehe ebenfalls Rutz (2002).

125 Krusenstjern (1994): S. 463.

126 Ebd.: S. 467.

127 Schulze (1991); vgl. auch Schulze (1979).

128 Vgl. Schulze (1991): S. 149.

ten diese als Bestandteil der umfassenderen Quellengruppe Ego-Dokumente angesehen werden.¹²⁹ Winfried Schulze definiert den Begriff des Ego-Dokuments wie folgt:

„Unter Ego-Dokumenten versteht die neuere, vorwiegend westeuropäische Frühneuzeitforschung in Anlehnung an die niederländische Diskussion der 70er Jahre und einige Beiträge des niederländischen Historikers Rudolf Dekker solche Quellen, die Auskunft über die Selbstsicht eines Menschen geben, vorwiegend und zunächst einmal also autobiographische Texte.“¹³⁰

In erweiterter Form können

„darunter alle jene Quellen verstanden werden, in der ein Mensch Auskunft über sich selbst gibt, unabhängig davon, ob dies freiwillig – also etwa in einem persönlichen Brief, einem Tagebuch, einer Traumniederschrift oder einem autobiographischen Versuch – oder durch andere Umstände bedingt geschieht.“¹³¹

Diese Definition, die sich nahe an der von von Krusenstjern ausgegebenen Begriffsbestimmung der Selbstzeugnisse bewegt, erweitert Schulze, mit Bezug auf den niederländischen Historiker Jacob Presser, um jene Dokumente, in denen „ein ego sich absichtlich oder unabsichtlich enthüllt oder verbirgt.“¹³² Dieser Erweiterung liegt die Idee zugrunde, dass jeder, der sich über Dinge äußert, sich auch über sich selbst äußert.

„Jeder der schreibt, schreibt auch über sich selbst. Scheinen die zur Darstellung gebrachten Sachverhalte, Begebenheiten, Gefühle und Gedanken keine biographischen Rückschlüsse zu erlauben, so bringt sich das schreibende Ich doch durch die Auswahl der Themen und deren Verarbeitung, durch die Form der Darstellung und den Stil des Dargestellten selbst zur Geltung.“¹³³

In diesem umfassenden Begriffsverständnis verwendet die vorliegende Arbeit Ego-Dokumente Hermann Schaffits. Diese Definition ist auch deshalb sinnvoll, da diese Arbeit von der Idee ausgeht, dass das Denken und Handeln – so auch das Schreiben – nicht von der Biografie losgelöst werden kann, durch sie bestimmt wird und deshalb auch etwas über den Biografieträger oder die -trägerin aussagt.

Ego-Dokumente und andere Quellen besitzen keinen universalen Aussagegehalt. Sie bedürfen der Interpretation und der Einbettung, und ihre Verwendung und Verwendbarkeit ist in hohem Maße vom forschersichen Vorhaben abhängig. „Quellen sprechen nicht für sich“, so Edith Glaser. „Sie sind die empirische Basis für die Erforschung von Vergangem und Gegenwärtigem. Sie müssen eingebettet werden in den Zusammenhang von Fragestellungen und Hypothesenbildung.“¹³⁴ Eine Quelle für sich gibt keine Antwort. Sie enthält Daten, die als ein Anhaltspunkt für mögliche Antworten verwendet werden können.¹³⁵ Für Ego-Dokumente gilt meist in besonderem Maße, dass „sie in unterschiedlichen Situationen und für ganz unterschiedliche Zwecke entstanden sind, und als Textsorten in unterschiedlichen Traditionen stehen; dies zu reflektieren ist Aufgabe der Analyse historischen wie biographischen Materials.“¹³⁶ Bei dieser gewissenhaften Beschäftigung

129 Krusenstjern (1994): S. 470.

130 Schulze (1996): S. 14.

131 Ebd.: S. 21.

132 Presser zitiert nach Schulze (1996): S. 14f.

133 Bärbel Götz u.a. zitiert nach von Krusenstjern (1994): S. 463.

134 Glaser (2010): S. 371.

135 Vgl. auch Borowsky/Vogel/Wunder (1978): S. 124.

136 Glaser (2010): S. 371.

mit einer Quelle sollte der oder die Forschende zudem versuchen, über den Grad an Bewusstheit des oder der Produzierenden hinaus zu den Voraussetzungen und Entstehungszusammenhängen einer Quelle zu gelangen.

„Es ist grundsätzlich immer möglich, daß die Auffassungen, Zielsetzungen, Thesen, Argumentationen, die in einem Text bzw. in einigen Texten von einem Autor geäußert werden, entscheidend durch die gesellschaftliche Situation oder Position, in der sich dieser Autor befindet, bestimmt sind, m.a.W.: durch seine gesellschaftlichen Interessen, ohne daß sich der Autor dieses Zusammenhanges überhaupt oder in vollem Umfang bewußt ist.“¹³⁷

Eine Quelle sollte aber nicht als ein Verschiedenes zur eigentlichen ‚Wirklichkeit‘ behandelt werden, an die sie nun angegliedert werden müsste. In den verfassten Texten zeigt sich vielmehr die soziale Wirklichkeit des Autors oder der Autorin.¹³⁸ Die Quelle gibt einen Blick auf die Welt frei, wie sie der Autor oder die Autorin gesehen hat – unabhängig davon, ob die Aussage der Quelle einer als objektiv anders empfundenen ‚Wirklichkeit‘ gegenübersteht. Sie ist somit Teil einer allgemeinen Geschichte, die der oder die Schreibende mitkonstruiert. Eine andere als diese überlieferte, von Individuen in Texten (und anderen Produkten) fixierte Geschichte haben wir nicht.

„Es gibt keine Wirklichkeit, die nicht immer schon diskursiv gedeutet wäre, weil eine Wirklichkeit, die für uns nicht sprachlich zugänglich ist, überhaupt nicht zugänglich ist. Im Gespräch mit den Toten, das sich die Geschichtswissenschaften zur Aufgabe gemacht haben, ist man also auf die mediale Vermittlung angewiesen.“¹³⁹

Für die dieser Arbeit zugrundeliegende Frage ist die subjektive Wahrheit Schaffts weit- aus bedeutender als die möglicherweise davon abweichende objektive ‚Wahrheit‘. Ein Gegenstand dieser medialen Vermittlung von Wirklichkeit in Quellen sind Briefe. Besonders die unmittelbare Welt und Gefühlslage der untersuchten Person rückt darin in den Mittelpunkt. Der Brief als Ego-Dokument gibt besonders Auskunft über „die Subjektivität der Schreiber, ihr wissenschaftliches bzw. privates Leben“.¹⁴⁰ Dabei werden sie üblicherweise als authentischere Dokumente¹⁴¹ eines Individuums als eine Autobiografie angesehen, da diese in der Regel in einem späteren Lebensabschnitt nachgereicht wird.¹⁴² Dorle Klika betont: „Der private Brief ist Kind des Augenblicks, sein Zweck mit dem Lesen des Empfängers erfüllt.“ Jedoch zeigt sich, „dass Briefe jenseits des individuellen Ausdrucks geprägt sind von der Situation und der historisch-gesellschaftlichen Lage.“¹⁴³ Zudem sind Briefe Orte, in denen „Gefühle, Eindrücke und Stimmungen“¹⁴⁴ festgehalten werden. In ihrem Beitrag zur „Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik“ betonen Karin Priem und Edith Glaser für die untersuchten Erzie-

137 Klafki (2001): S. 147.

138 Stephan Habscheid schreibt dazu: „Durch Texte bringen wir unsere soziale Wirklichkeit hervor.“ [Habscheid (2009): S. 8]

139 Landwehr (2009): S. 26; vgl. auch Jordan (2009): S. 42.

140 Glaser/Schmid (2006): S. 375.

141 Es ist durchaus möglich, dass auch ein Brief speziell für ein kleineres oder größeres öffentliches Publikum geschrieben wird und damit gleichermaßen konstruiert wird, wie andere nicht für den Privatbereich gedachte schriftliche Dokumente.

142 Vgl. Glaser/Schmid (2006): S. 397. Im gleichen Beitrag: „Briefe und Tagebücher werden gemeinhin als authentischere Zeugnisse als Autobiographien angesehen.“ [Ebd.: S. 376]

143 Klika (2002): S. 152.

144 Glaser (2010): S. 365.

hungswissenschaftler, dass man mit Hilfe der Briefanalyse die Schreibenden in vielschichtiger Weise kennenlerne: „als Interpretierende, als Reflektierende, als biographische Konstrukteure in Kommunikation mit Anderen“.¹⁴⁵ Und Eckhart Franz versichert: „Gerade private Korrespondenzen mit nahen Verwandten oder Freunden zählen zu den lebendigsten und unmittelbarsten Quellen des Historikers.“¹⁴⁶

Dem Forschenden kommt nun die Aufgabe zu, die Quellen sachkundig und redlich für sein Forschungsprojekt nutzbar zu machen. „Anhand dieser Quellen beginnt der Historiker, sich ein ‚Bild‘ von der Geschichte zu machen. Er kann also nicht feststellen, wie die Vergangenheit tatsächlich war, sondern er entwickelt eine Vorstellung, wie sie gewesen sein könnte.“¹⁴⁷ Dem oder der Forschenden kommt dabei eine große Verantwortung zu: Er oder sie hat einen Wissensvorsprung gegenüber den Lesern und der forschenden Gemeinschaft. Deshalb ist der oder die historisch Forschende nachdrücklich dazu aufgefordert, die Leistungsfähigkeit der Daten zu benennen und Lücken bzw. Unsagbares und Unsicheres nicht zu verschweigen. „Die wissenschaftliche Arbeit mit Quellen und Dokumenten muss nachvollziehbar gestaltet sein.“¹⁴⁸ Eine hohe Transparenz muss daher jeder Auswertung und damit der Ergebnisgewinnung vorgelagert sein.

Im Zentrum der hier zur Analyse herangezogenen Daten stehen die Ego-Dokumente von und über Hermann Schafft. Es ist dabei nicht möglich, sich auf ein gesammeltes Werk oder einen zentral zusammengezogenen Nachlass zu konzentrieren. Nachlässe Schaffts befinden sich im Wesentlichen im Hessischen Staatsarchiv in Marburg, dem Archiv der Deutschen Jugendbewegung auf Burg Ludwigstein und dem Landeskirchlichen Archiv der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck in Kassel. Zumeist handelt es sich um Korrespondenzen aus verschiedensten Wirkungsfeldern, Redemanuskripte, Tagungsberichte und vergleichbare Dokumente. Private Unterlagen – in einem engeren Sinne – befinden sich in den Archiven so gut wie keine. Neben diesen Dokumenten kann auf Daten aus verschiedensten anderen Archiven, so z.B. dem amerikanischen Paul-Tillich-Archiv in Harvard oder verschiedenen Stadtarchiven zurückgegriffen werden. Auch stehen Dokumente aus den privaten Unterlagen einer Tochter Hermann Schaffts zur Verfügung. Diese Unterlagen sind eine wertvolle Quelle zur Rekonstruktion der frühen Jahre Schaffts und der Familiengeschichte.¹⁴⁹

Der Nachlass Hermann Schaffts als wichtigste Quelle dieser Arbeit zur Rekonstruktion seiner Biografie ergibt keine lückenlose Chronologie seines Lebens. Häufig kommt es zu gewissen Ballungen des Materials zu bestimmten Sachverhalten, während andere Zeiträume und Ereignisse gar nicht oder nur spärlich behandelt werden.

Zentrales Datenmaterial mit Blick auf seine Haltung in den 1920er und 1930er Jahren ist die Zeitschrift „Neuwerk – Ein Dienst am Werdenden“. Schafft war von 1923 bis 1935 an dieser Zeitschrift maßgeblich beteiligt, ab 1931 verantwortete er die Schriftleitung. Schafft offenbart sich dort mit öffentlicher Stimme im Kreis eines religiös-sozialistisch

145 Priem/Glaser (2002): S. 173. In seinem Beitrag im „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ geht Ernst Cloer auf die Arbeit von Klika, Priem und Glaser ein und fordert: „Die Pilotarbeiten von Klika, Priem und Glaser sollten zu einer weiteren Erschließung dieses Quellenmaterials ermutigen.“ [Cloer (2006): S. 185]

146 Franz (2007): S. 68.

147 Jordan (2009): S. 17.

148 Glaser (2010): S. 369.

149 Eine vollständige Auflistung der verwendeten Archivalien findet sich im Literaturverzeichnis.

orientierten Publikums.¹⁵⁰ Auch Beiträge in anderen Zeitschriften kommen als Ego-Dokumente Schaffts zur Geltung. Für Kapitel 3 bilden die Zeitschriftenbeiträge die bedeutendste Quelle.

Als weitere Quellen für die Rekonstruktion der Biografie Schaffts können (auto)biografische Materialien von Personen herangezogen werden – Autobiografien, Monografien, Nachlässe – die sich in ähnlichen oder gleichen Kreisen wie Schafft bewegten, die seine Weltanschauung teilten, die sich mit der Lebens- und Gedankenwelt Schaffts, auch ohne sich bewusst auf ihn zu beziehen, auseinandergesetzt haben.

Hermann Schafft war nicht darum bemüht, sein Leben und Werk für die Nachwelt festzuhalten. Autobiografische Skizzen gibt es nur in geringem Umfang. In weiteren Publikationen tauchen kurze Beschreibungen Hermann Schaffts auf.¹⁵¹ Das bekannteste autobiografische Material ist jenes in dem posthum erschienenen Sammelband „Hermann Schafft – Ein Lebenswerk“¹⁵², das ein Freundeskreis um Werner Kindt¹⁵³ 1960 herausgegeben hat. Auf etwas weniger als fünf Seiten gibt Schafft eine eher nüchterne und technische Darstellung seines Lebenslaufs. Das Dokument stammt nach eigenen Angaben aus dem Jahr 1953. Weitere Dokumente dieser Art finden sich im Hessischen Staatsarchiv Marburg. Sie wurden offenbar als Anlage zu Personalfragebögen verfasst.¹⁵⁴

Das Buch von 1960 ist die auffälligste Veröffentlichung zu Hermann Schaffts Leben. Es ist als eine Gedenkschrift angelegt. Darin finden sich Berichte von unterschiedlichen Weggefährtinnen und Weggefährten, Freundinnen und Freunden Schaffts über ihre Be-

150 Wie groß dieses ‚Publikum‘ tatsächlich ist, lässt sich nicht rekonstruieren. Auf die ungefähre Größenordnung verweist eine Liste aus dem November 1923, die 1388 auszuliefernde Exemplare der Zeitschrift ausweist. Zehn Jahre später sind es knapp 700 weniger. [Vgl. Verhandlungen über eine Verlagsübernahme „Neuwerks“ bzw. die Liste der „Neuwerkbezieher“ vom 15.11.1923: LAK H Schafft A/4]

151 Zum Beispiel Dehn (1962); Blum (1973b).

152 Kindt (1960).

153 1898–1981. 1909 wird Werner Kindt Teil des Altwandervogels in Hamburg. Der studierte Pädagoge und Volkswirt engagiert sich nach einjähriger Kriegsteilnahme in der Zeit der Weimarer Republik weiterhin in verschiedensten jugendbewegten Bünden und Gruppen. Häufig in seinem Leben ist Kindt freischaffend oder in kurzen Anstellungen als Journalist tätig. Dies lässt sich nicht nur mit seinem Talent als Schreiber begründen, sondern auch damit, dass er ein Leben lang seine Aufgabe darin sieht, für die und in der Jugendbewegung tätig zu sein. Der Zusammenschluss jugendbewegter Gruppen zu Großbünden ist eines seiner großen Anliegen in den 1920er Jahren. „Werner Kindt hat das Ziel des einen Bundes von Anfang an vor Augen gehabt. Er hat immer nach dem gefragt, was alle vereinte“. [Steinbrinker (1981): S. 148] Für Kindt hat die Jugendbewegung stets eine gesellschaftspolitische Bedeutung, die sich auch in seinem Willen nach Vereinigung der Bünde zeigt. Nach 1945, Kindt wirkt in der „Vereinigung Jugendburg Ludwigstein“ und im Freideutschen Kreis mit [siehe Kap. 2.9], bemüht er sich mit Schafft darum, die Jugendbewegung nicht als exklusivistische, elitäre Auswahl vermeintlich besonders geeigneter Menschen erscheinen zu lassen. „Er hat von Anfang an den Gedanken einer großen Sammlungsbewegung vertreten.“ [Steinbrinker (1981): S. 151] Die Jugendbewegung soll nach dieser Idee (theoretisch) ein Ort für alle Menschen sein. Dass er bei dieser Sammlungsbemühung wenig (selbst)kritisch auf das politisch rechte Lager innerhalb der Jugendbewegung schaut, macht ihn durchaus zu einem typischen Vertreter der Verantwortungsträger der institutionellen deutschen Jugendbewegung nach 1945. Aus gegenwärtiger Perspektive ist Werner Kindt für die Jugendbewegung besonders wegen der Herausgabe ‚seiner‘ eindrucksvollen dreibändigen, heute aufgrund der selektiven Quellenauswahl durchaus umstrittenen „Dokumentation der Jugendbewegung“ [Kindt (1963/1968/1974)] von Bedeutung. [Zu Kindts Biografie allgemein und zu den biografischen Schnittstellen mit Hermann Schafft siehe Kindt (1960): S. 282; Kindt (1960a); Kindt (1963): S. 568f.; würdigend zudem Steinbrinker (1981); aus kritischer Perspektive schreibt Niemeyer (2005)]

154 Vgl. HStAM: Bestand 401,2 Nr. 545 – Personalakte des Regierungsdirektors Prof. Hermann Schafft.

gegnung mit dem Verstorbenen auf ihrem jeweiligen Tätigkeitsfeld. Außerdem beinhaltet das 300 Seiten starke Werk eine Zusammenstellung von Schaffts selbst verfassten Schriften, Predigten und Ansprachen. Als Gesamtschau des Lebens Hermann Schaffts ist es von großem Wert für die Systematisierung der teils versprengt aufgefundenen Ego-Dokumente. Es gibt die Sicht verschiedener Personen auf bestimmte Bereiche des Lebens Schaffts frei. Eine Schwierigkeit dieses Buches für eine wissenschaftliche Betrachtung der Biografie liegt allerdings in seiner Intention: Die meist unter dem Eindruck des Todes Schaffts und zum Gedenken verfassten Texte sparen nicht mit Lob und Anerkennung, klammern dabei aber mögliche Widersprüche und Konflikte in Schaffts Leben weitgehend aus. In der Einleitung heißt es: „Möge das Buch das Lebenswerk Hermann Schaffts lebendig erhalten, möge es den jungen Menschen unserer Zeit etwas von dem Geist vermitteln, den Hermann Schafft ausströmte und durch den er eine so starke Wirkung hatte.“¹⁵⁵ Dieses als eine Art Fürbitte formulierte Bekenntnis verdeutlicht, dass diese Schrift nicht die kritische Auseinandersetzung mit der Person Hermann Schafft sucht – dazu ist sie auch nicht verpflichtet. Ohne dieses Buch wäre eine systematische Rekonstruktion eines Lebensberichts Hermann Schaffts aber kaum denkbar. Äußerst wertvoll sind zudem die zum Teil nur dort zu findenden Beiträge Hermann Schaffts im zweiten Teil des Buches.

Schafft selbst hat in seinem Leben nur ein Buch veröffentlicht. Es trägt den Titel „Vom Kampf gegen die Kirche für die Kirche“.¹⁵⁶ Hinter diesem programmatischen Titel verbirgt sich eine Zusammenstellung verschiedener Texte Schaffts zu kirchlichen und theologischen Themen. Als feste Grundlage für eine pädagogische Biografie Schaffts ist dieses Buch nicht geeignet. Es ist jedoch ein Ort, an dem seine Haltung erscheint.

Der Bischof der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und Honorarprofessor für Kirchengeschichte an der Universität Kassel, Martin Hein, hat im Jahr 1997 einen Beitrag im „Deutschen Pfarrerblatt“ über Hermann Schafft verfasst.¹⁵⁷ Darin versucht er, die Auswirkungen eines „wechselseitigen Zusammenhang[s] von Biographie und Theologie auf Schaffts *Haltung* [Hervorhebung L.M.] gegenüber dem Nationalsozialismus insgesamt und zum ‚Kirchenkampf‘ im besonderen“¹⁵⁸ aufzuzeigen. Anhand von vier Prägungen – der theologischen, der durch die Jugendbewegung verursachten, der durch den Weltkrieg verursachten und der politischen Prägung – zeigt Hein Quellen der Schafft’schen Geisteshaltung auf. Insgesamt wendet sich der Text dem Theologen Schafft zu und geht dabei besonders auf seine Haltung zur Bekennenden Kirche und seine Korrespondenz mit Paul Tillich¹⁵⁹ ein. Hein stellt die personalen Eigenschaften Her-

155 Hoch (1960): S. 8.

156 H. Schafft „Vom Kampf gegen die Kirche für die Kirche“, 1925.

157 Vgl. Hein (1997); ebenfalls abgedruckt in Hein (2009): S. 81–94.

158 Hein (1997): S. 18f.

159 Paul Tillichs (1886–1965) Biografie, die auf vielfältige Weise mit der von Hermann Schafft verknüpft ist, soll an dieser Stelle nicht in Einzelheiten erläutert werden. In verschiedenen Kapiteln der vorliegenden Arbeit kommen jene Teile, die mit Hermann Schafft in Verbindung stehen, ausreichend zur Geltung [vgl. besonders Kap. 2.2]. Neben der Literatur zu Paul Tillich, die im Verlauf der Arbeit zur Klärung und Erläuterung herangezogen wird, gibt die vierte Auflage des Handwörterbuchs „Religion in Geschichte und Gegenwart“ (zukünftig abgekürzt mit „RGG4“) einen kompetenten und kurzen Überblick über Leben, Werk und Wirken des einflussreichen evangelischen Theologen. [Vgl. RGG4, Bd. 8: S. 410–412]

mann Schaffits sehr gut heraus, bedient aber weniger den pädagogisch interessierten Leser.¹⁶⁰

Im Jahr 1973 promoviert die Theologin und spätere Vizepräsidentin des Bundestages Antje Vollmer über „Die Neuwerkbewegung“.¹⁶¹ Darin widmet sie ein Unterkapitel dem Wirken und der Person Hermann Schaffits. Sie stellt dort in gebündelter Form Schaffits Einfluss auf die Neuwerkbewegung und seine Interpretation der Jugendbewegung heraus. Der Name Schaffits findet sich daneben in weiteren Veröffentlichungen zur Neuwerkbewegung. So beispielsweise in Emil Blums „Die Neuwerk-Bewegung 1922–1933“¹⁶² und Stephan Wehowskys „Religiöse Interpretation politischer Erfahrung – Eberhard Arnold und die Neuwerkbewegung als Exponenten des religiösen Sozialismus zur Zeit der Weimarer Republik“.¹⁶³ Blum kannte Hermann Schaffit sehr gut persönlich, Wehowsky befasst sich mit ihm, um Zusammenhänge in Neuwerk zu erklären. Von einer Forschung zur Biografie Hermann Schaffits kann in beiden Fällen nicht gesprochen werden.

„Die Sozialisten sollen die Bibel, die Christen Karl Marx lesen! – Hermann Schaffit (1883–1959)“ ist der Titel eines mehrseitigen Textes in dem von der Volkshochschule Kassel herausgegebenen Lese- und Bilderbuch „Bildung hat Zukunft“.¹⁶⁴ Darin fragt Karl-Hartmut Garff, ein Schwiegersohn Hermann Schaffits: „Woher kam die Faszination, die dieser Mensch auf so viele ausgeübt haben muß?“¹⁶⁵ Als mögliche Antworten stellt er den Pragmatismus und die kämpferische Haltung Schaffits heraus und würdigt durch Aufzählung seiner pädagogischen Lebensstationen sein weitreichendes Engagement.

Im Rahmen der biografischen Forschung zu Paul Tillich taucht der Name Schaffits aufgrund deren enger Freundschaft auf.¹⁶⁶ Von einer intensiven Beschäftigung mit Hermann Schaffit kann jedoch in keinem Fall gesprochen werden.¹⁶⁷ Im sechsten Band der gesammelten Werke Tillichs, „Briefwechsel und Streitschriften“¹⁶⁸, sind sieben Briefe (1934–1936) zwischen Tillich und Schaffit veröffentlicht und mit einer kurzen Einführung versehen. Besonders Schaffits ambivalent erscheinendes Verhältnis zum erstarkenden Natio-

160 Hein hat ebenfalls in der Chronik der Stadt Baunatal von 1999 einen mehrseitigen Beitrag zum Leben Hermann Schaffits verfasst. Dort spricht auch er von einer „Annäherung“ an Schaffit [siehe Hein (1999): S. 175].

161 Vollmer (1973). Inhaltliche Informationen zum ‚Neuwerkkreis‘ finden sich in der vorliegenden Arbeit vor allem in Kap. 2.5.

162 Blum (1973a).

163 Wehowsky (1980).

164 Volkshochschule Kassel (1987).

165 Garff (1987): S. 31.

166 Zum Beispiel Jaspert/Ratschow (1987) oder Albrecht/Schübler (1986). In den mehrheitlich von Werner Schübler verfassten elf Beiträgen taucht der Name Hermann Schaffits dreimal auf. Einmal im Kapitel „Die Jahre zur Habilitation“ und zweimal in „Die Jahre in New York I“ (beide Schübler). Er wird dort stets unpräzisiert als „Freund Hermann Schaffit“ bezeichnet. Zu einer Beschreibung oder Charakterisierung Schaffits kommt es nicht. Die Publikation von Jaspert und Ratschow ist in Kassel erschienen und stellt in der Einleitung die Bedeutung Hermann Schaffits für das (theologische) Denken Tillichs heraus.

167 Das für die biografische Forschung über Paul Tillich aktuellste Werk von Werner Schübler und Erdmann Sturm (2007) über „Leben – Werk – Wirkung“ Paul Tillichs führt den „dicksten Freund“ [Brief Tillich an Schaffit, 17.10.1927: LAK H Schaffit D/30] Tillichs, Hermann Schaffit, im Namensregister nicht. Auch in seinem Beitrag in der Beck’schen Reihe Denker zu „Paul Tillich“ kommt Werner Schübler (1997) ohne einen Verweis auf Hermann Schaffit aus.

168 Tillich (1983).

nalsozialismus und seine Position zur Bekennenden Kirche werden durch diese Briefwechsel beleuchtet.

In anderen Schriften kommt es ebenfalls zur Erwähnung des Namens nebst gelegentlicher kurzer Beschreibungen Hermann Schaffts.¹⁶⁹ Von einer Hermann-Schafft-Forschung zu sprechen wäre allerdings irreführend. Neben Martin Hein, Antje Vollmer, Stephan Wehowsky und der Veröffentlichung von Werner Kindt muss man von Zufallsnennungen sprechen, die aus der Notwendigkeit erwachsen, einen anderen Sachverhalt klären zu wollen. Aus der Beschreibung des Forschungsstandes über Schafft geht deutlich hervor, dass Hermann Schafft bisher nur wenig wissenschaftliches Interesse erwecken konnte und dass ein umfassender wissenschaftlicher Beitrag zu seinem Werk und Wesen bisher fehlt.

Die bisher bekannten Quellen und Daten zu Hermann Schafft, die oft als anekdotische Fragmente erscheinen, sollen um die große Zahl der bisher unbeachteten Ego-Dokumente aus verschiedenen Beständen erweitert und somit neu bewertet werden, um so eine Annäherung an die Antwort auf die Frage nach dem Zusammenhang von persönlicher Haltung und pädagogischem Handeln Hermann Schaffts zu ermöglichen.

1.4 Methodischer Ansatz und Erkenntnisweg

Der Kern biografiethoretischer Arbeiten ist die Rekonstruktion eines bereits gelebten Lebens. Bildungshistorischen Studien, wie der vorliegenden, steht dabei kein eigener Methodenkanon zur Verfügung,

„sondern [sie] bedienen sich der Arbeitsweisen der Geschichtswissenschaft, der empirischen Sozialforschung, der Philologien, der Ethnologie und der Bildwissenschaft. Die Differenz zu diesen Bezugsdisziplinen liegt im Erkenntnisinteresse und in der pädagogischen Fragestellung, die die Forschungsskizze strukturiert“.¹⁷⁰

Diese Arbeit bedient sich zur Rekonstruktion des Lebensberichts und zur Beantwortung der Ausgangsfrage hermeneutischer Verfahren der Textbearbeitung und -interpretation. Dabei werden Überlegungen verschiedener Ansätze miteinander zu einem Erkenntnisweg kombiniert.¹⁷¹ Auf eine strenge Schematisierung der Analyse, orientiert an einer bestimmten Methode, wird verzichtet.¹⁷² Neben der Reflexion des Quellenbestandes (Kap. 1.3), des Aufzeigens von Forschungstraditionen, an denen sich diese Arbeit orientiert (Kap. 1.1 und 1.2), und der Beachtung der Regeln der Quellenkritik¹⁷³ setzt sich der eingeschlagene Erkenntnisweg aus folgenden Aspekten zusammen:

169 Vgl. z.B. Lorenz (2004): S. 324–326, Heimann/Walter (1993). Weitere Publikationen werden in der vorliegenden Arbeit an entsprechender Stelle genannt.

170 Glaser (2010): S. 366.

171 In der geisteswissenschaftlichen Forschung ist diese Vorgehensweise auch als „mixed methods“ [Flick (2004): S. 9] und „Triangulation“ [Ebd.: S. 12] bezeichnet worden. Allerdings beziehen sich diese Formulierungen eher auf die Kombination fester Methodenschemata.

172 In Bezug auf die Biografieforschung schreibt Ulrich Herrmann: „Allzuleicht werden Forschungsprogramme und Interpretationsregeln die ‚Brille‘, die zu Wahrnehmungsverzerrungen führt.“ [Herrmann in Brée/Kampffmeyer/Vogt (1998): S. 16]

173 Zum Beispiel Jordan (2009); Borowsky/Vogel/Wunder (1978).

A) *Grenzen des Forschenden*: Hermann Schaffit begegnen wir nur noch in Fragmenten seines Lebens. In der Regel handelt es sich um Texte. Aus diesen Texten wird das Leben Hermann Schaffits rekonstruiert. Der oder die Rekonstruierende ist jedoch nicht Teil der Gegenwart des schon gelebten Lebens, sondern lebt in seiner/ihrer eigenen Gegenwart. Diese „unüberbrückbare Distanz“¹⁷⁴ ist eine Realität des Forschungsvorgangs, sei es in der Rekonstruktion oder der Textinterpretation.¹⁷⁵ „Der Leser muß den Sinn des Textes in jedem Falle aus den Elementen seines eigenen Wissens und Erlebens *rekonstruieren*. Es sind ja nur gedruckte Zeichen auf Papier, die er wahrnimmt!“¹⁷⁶ Der Historiker Wolfgang Mommsen bezeichnet das ‚Verstehen‘ einer Sache deshalb als „determiniert durch die historische Situation des jeweiligen Interpreten und demgemäß selbst dem historischen Wandel unterworfen“.¹⁷⁷ Deswegen gelangten Interpretationen zu verschiedenen historischen Zeitpunkten auch zu verschiedenen Deutungen desselben Textes.¹⁷⁸ Wolfgang Schernikau hat diese Erkenntnis dazu geführt, seiner Untersuchung über Adolf Reichweins Schule in Tiefensee die seiner Ansicht nach für die Studie wesentlichen Determinanten seiner eigenen Biografie voranzustellen – er nennt es „Zur Vorgeschichte in biographischer Perspektive“.¹⁷⁹ Dieses Vorgehen kann jedoch das Problem der zeitlichen Gebundenheit nur bedingt lindern.¹⁸⁰ Das Faktum von Biografieforschung als „Deutungsarbeit der Vergangenheit im Lichte gegenwärtiger Lebenserfahrungen“¹⁸¹ bleibt bestehen. Der oder die Forschende nimmt zeitbedingte Setzungen vor, denen er oder sie sich nicht erwehren kann. Jürgen Henningsen weist zudem darauf hin, dass ‚das Pädagogische‘ stets auch im Auge des Betrachters liegt. Er schreibt zur „pädagogische[n] Tatsache“: Handlungen, Worte, Verhalten und anderes werden zu pädagogischen Tatsachen „erst dadurch, daß der Auswerter dieses Materials seine pädagogischen Kategorien an die stummen Daten heranträgt. Ein pädagogisches Faktum ist nicht abtrennbar von der Subjektleistung des Beobachters.“¹⁸²

Da diese Momente des Forschens nicht umgangen werden können, müssen sie benannt werden. Sie werden benannt, indem die eigene Fragestellung und die theoretische Fundierung der Arbeit offengelegt werden.¹⁸³

„Textinterpretation erfolgt immer unter bestimmten Fragestellungen, und in der Fragestellung drückt sich ein bestimmtes Vorverständnis des zu untersuchenden Zusammenhangs aus. Der

174 Corbin (1999): S. 13.

175 Auch aufgrund dieses Sachverhalts handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine „biografische Annäherung“ an Hermann Schaffit.

176 Aebli (1983): S. 122.

177 Mommsen (1988): S. 224.

178 Vgl. ebd.: S. 223.

179 Vgl. Schernikau (2009): S. 11–15.

180 Welche Aspekte der eigenen Biografie betont man, welche lässt man weg? Wie kommt diese Auswahl zustande? Hätte Schernikau an einem anderen Tag, zu einer anderen Zeit andere Merkmale für sein Interesse geltend gemacht? Würde ein Schernikau-Biograf zu einem ähnlichen Ergebnis kommen? usw. Das Problem der Subjektsicht der/des Schreibenden wird so erst einmal nur verlagert.

181 Hermann in Brée/Kampffmeyer/Vogt (1998): S. 10.

182 Henningsen (1981): S. 23.

183 So schreibt Jörg Schlee: „Wissenschaftliche Forschung hat keinen voraussetzungsfreien Zugang zu ihrem Gegenstand; sie kann ihn nicht einfach als solchen erfassen und dann ‚unverfälscht‘ darstellen, obwohl das bisweilen immer noch in der Forschungspraxis unterstellt wird. Vielmehr läßt sich ein Gegenstand nur vermittelt über das Instrument der jeweils benutzten Methode erkennen.“ [Schlee (1988): S. 11]

Interpret verfährt unreflektiert, wenn er sich das in seiner Fragestellung steckende Vorverständnis nicht bewußt macht.¹⁸⁴

Die kritische Reflexion dieser Vorannahmen eröffnet einen Zugang zu dem Blickwinkel des oder der Forschenden. Der Leser oder die Leserin muss dann entscheiden, ob sie dem weiteren Argumentationsgang folgen kann oder ob die Grundannahmen für eine glaubwürdige Rekonstruktion aus der eigenen Sicht nicht gegeben sind.¹⁸⁵

B) Hermeneutische Rekonstruktion: Bei aller Vieldeutigkeit des Begriffs handelt es sich im Kern um eine hermeneutische, also nachvollziehende, verstehende, interpretierende, argumentativ verdichtende Arbeit.¹⁸⁶ „Der Analyse von Quellen und Dokumenten dienen vorrangig hermeneutische Verfahren.“¹⁸⁷ Besonders biografische Fragestellungen, die im Kern auch das Innere eines Menschen zu fassen versuchen, kommen nicht aus ohne „beschreiben, deuten und werten“.¹⁸⁸ Bei allen Netzwerken, Akteuren, Diskurssträngen, Disziplinen, die in dieser Arbeit auftauchen, geht es im Hinblick auf die Fragestellung dieses Forschungsvorhabens doch um die Person Hermann Schafft – um seine Haltung, seine Innenperspektive, wie sie sich außen zeigt. „Wir nennen“, so Dilthey in seiner „Entstehung der Hermeneutik“, „den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: *Verstehen*.“¹⁸⁹ Dem Optimismus Diltheys, eine andere Person tatsächlich total ‚verstehen‘ zu können und in ihr Inneres vorzudringen, „das Erlebnis des Autors ‚neu zu schaffen‘, ausgehend von seinen Ausdrücken“¹⁹⁰, wurde bereits entsprechende „unüberbrückbare Distanz“¹⁹¹ entgegengehalten. Es geht in der vorliegenden Arbeit vielmehr darum, sich mithilfe einer Fragestellung und einer theoretischen Reflexion einem gelebten Leben und dem nach außen gezeigten Inneren des Biografieträgers anzunähern.¹⁹² Das Verstehen eines Textes, das Erkennen von Mustern im Denken, beruht auf der sich im Forschungsprozess stets steigenden Kenntnis über die Person, die Umstände und die spezifischen Themen Hermann Schaffts. Dieses zunehmende (vorläufige) Wissen führt zu einer Verdichtung von Argumenten zugunsten bestimmter Aspekte der Biografie Hermann Schaffts. Beobachten, „die Belege häufen“¹⁹³, dokumentieren und daraus Schlüsse ziehen, das sind seit jeher Grundprinzipien wissenschaftlichen Arbeitens. Die Analyse der Haltung, der Denk- und Handlungsmaximen Schaffts wird so zu einer Art ‚Indizienbeweisführung‘.¹⁹⁴ Dabei ist –

184 Klafki (2001): S. 134.

185 Es gehört zum Kern hermeneutischen Arbeitens, dass das eigene Vorverständnis im Laufe der Analyse durchaus in Frage gestellt und korrigiert werden kann. Die Bereitschaft dazu sollte beim Forschenden in jedem Fall vorhanden sein. [Vgl. Hoyer (2002): S. 21]

186 Vgl. Klafki (2001): S. 127.

187 Glaser (2010): S. 372.

188 Ebd.

189 Dilthey (1924): S. 318; zitiert aus Grondin (2009): S. 27.

190 Grondin (2009): S. 27.

191 Corbin (1999): S. 13.

192 Auch Helmut Danner spricht in seinen „Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik“ im Zusammenhang mit den Begriffen Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik von „Annäherungswege[n]“. [Danner (2006): S. 11]

193 Henningsen (1981): S. 10.

194 Edith Glaser bedient sich ebenfalls der Sprache der Kriminalistik, wenn sie mit Carlo Ginzburg vom „Historiker als ‚Sherlock Holmes‘“ spricht und damit auf die Notwendigkeit eines „kriminalistische[n]

im Sinne des hermeneutischen Zirkels – nicht ausgeschlossen, dass jederzeit auch andere Gesichtspunkte in den Vordergrund rücken können. „Entscheidend ist die Offenheit des Interpretieren dem Text gegenüber.“¹⁹⁵ Ein Vorgehen nach den Maßgaben der historischen Textkritik¹⁹⁶ hilft zudem, die Ego-Dokumente als Gegenstände ihrer jeweiligen Zeit zu betrachten.

Zwei Aspekte des Interpretierens der Quellen zu Hermann Schafft – das Theodor Schulze „so etwas wie ein Gespräch mit einem Text“¹⁹⁷ genannt hat – sollen noch einmal gesondert hervorgehoben werden. Der Historiker oder die Historikerin kann nicht mit Gewissheit sagen, „daß mit derartigen rationalen Erklärungen das wahre Motiv des anderen ans Licht kommt.“¹⁹⁸ Als ein „abgebrochenes oder nie begonnenes Gespräch“¹⁹⁹ umschreibt Bernhard Fetz die Biografie. Bei diesem „Gespräch“ mit der oder dem Nichtmehr-Seienden kommt bei der Suche nach Motiven der „Selbstdeutung der Träger dieses pädagogischen Geschehens“²⁰⁰ eine wichtige Rolle zu. So diese vorhanden ist, das betont auch Klaudia Schultheis, sollten jene Aspekte als „biographisch ‚wirksam‘ angesehen werden“, die der Autor „selber direkt oder indirekt referiert“.²⁰¹ Sie beruft sich dabei auf das sogenannte Thomas-Theorem, das besagt, dass es subjektive Vorstellungen von ‚Wahrheit‘ sind, die die soziale Realität bestimmen, also auch für Handlungen verantwortlich sind.²⁰²

Des Weiteren soll das „Prinzip der wohlwollenden Interpretation“²⁰³ berücksichtigt werden. Die Aussagen Schaffts müssen zuerst in der vorliegenden Form als wahr und so gemeint angenommen werden. Die Interpretation eines anderen ‚eigentlich‘ gemeinten Subtextes darf nur vorgenommen werden, wenn dies sich ausgiebig begründen lässt. „Unterlässt man dies [das Prinzip der wohlwollenden Interpretation; L.M.], besteht die Gefahr, dass man anstelle der vom betreffenden Autor vertretenen Position tatsächlich nur einen ‚Pappkameraden‘, eine bloße Karikatur seiner Position, kritisiert.“²⁰⁴

C) Diskurstheoretische Perspektive: Diskurstheoretische Arbeiten haben diskurstheoretische Fragestellungen. Die vorliegende Arbeit fragt nicht diskurstheoretisch.²⁰⁵ Trotzdem

Gespür[s]“ bei Bildungshistoriker/innen hinweist [vgl. Glaser (2010): S. 365; siehe ebenfalls Saupe (2009)].

195 Hoyer (2002): S. 21.

196 Vgl. z.B. Borowsky/Vogel/Wunder (1978): S. 157ff.; auch Glaser (2010): S. 369–371.

197 Schulze (1995): S. 25.

198 Lorenz (1997): S. 103. Lorenz skizziert an dieser Stelle eine Position des Historikers William Dray.

199 Fetz (2009a): S. 107.

200 Henningsen (1981): S. 25.

201 Schultheis (1991): S. 32.

202 Vgl. ebd. Das Thomas-Theorem lautet: „If men define situations as real, they are real in their consequences.“ [Thomas/Thomas 1928: S. 572]

203 Vgl. Brun/Hirsch Hadorn (2009): S. 12f.

204 Ebd.: S. 13.

205 Eine diskurstheoretische Arbeit über Hermann Schafft würde danach fragen, unter welchen Umständen für Hermann Schafft eine Wahrheit entsteht. Diese Arbeit fragt aber danach – um bei diesem Beispiel zu bleiben – welche ‚Wahrheiten‘ es sind, die Hermann Schafft zu pädagogischem Engagement bewegen. Diskursanalyse und Ideengeschichte liegen zwar das gleiche Material zugrunde, so Landwehr mit Bezug auf Foucault, die Diskursanalyse suche aber nicht nach den Absichten des sich äußernden Subjekts, sondern nach dem Charakter der Aussagen, wie sie zu einem bestimmten Zeitpunkt erscheinen. [Vgl. Landwehr (2009): S. 71]

kann in einigen Aspekten die „theoretische, vielleicht sogar philosophische Haltung“²⁰⁶ der Diskurstheorie und -analyse den Blick auf gewisse Aspekte erweitern. Die rekonstruktivistische Perspektive der Diskursanalyse ist für eine hermeneutisch-orientierte Arbeit besonders dann von Nutzen, wenn es um das Denken und Handeln eines Einzelnen in Gruppen und anderen Kollektiven geht. „Aussagen“, so Achim Landwehr, „die sich hinsichtlich eines bestimmten Themas systematisch organisieren und durch eine gleichförmige (nicht identische) Wiederholung auszeichnen, formieren einen Diskurs.“²⁰⁷ Wenn Hermann Schafft im Kontext von Strömungen, Bewegungen, Gemeinschaften spricht und schreibt, dann stehen diese Aussagen immer im Zusammenhang mit eben jenen anderen Protagonisten. Der diskurstheoretische Blick sorgt dafür, dass diese Kontextgebundenheit von Aussagen nicht vergessen wird. Sie fragt danach, wie Äußerungen und Beiträge zustande kommen – und was ungesagt bleibt. Denn „Diskurse regeln also das Sagbare, Denkbare und Machbare. Sie organisieren Wirklichkeit.“ Diese Wirklichkeit „unterliegt gewissen Regeln, die es den Beteiligten ermöglichen, im Rahmen eines Diskurses korrekt zu sprechen, zu denken und zu handeln.“²⁰⁸

Das Wissen um solche Regeln kann helfen, die Frage nach der Haltung Schaffts im jeweiligen Zusammenhang zu sehen. Hermann Schafft als Teil von ‚Bewegungen‘, als Theologe, Pädagoge, Mensch einer bestimmten Generation usw. war auch immer durch die Selbstverständlichkeiten und das „Sagbare, Denkbare und Machbare“ dieser Gruppen begrenzt. Seine ‚Wahrheit‘ konstruierte sich in diesen Kontexten aus diesen Kontexten.

Die Vielfalt der Perspektiven soll der Arbeit helfen, trotz der angesprochenen Vorbehalte gegen eine als ‚wahr‘ zu geltende Rekonstruktion, eine überzeugende Annäherung an das Leben Hermann Schaffts zu erreichen. Friedrich Nietzsche schreibt in „Zur Genealogie der Moral“: „[J]e mehr Affekte wir über eine Sache zu Wort kommen lassen, je mehr Augen, verschiedene Augen wir uns für dieselbe Sache einzusetzen wissen, um so vollständiger wird unser ‚Begriff‘ dieser Sache, unsre ‚Objektivität‘ sein.“²⁰⁹

Mit der Darlegung der Fragestellungen, einer theoretischen Reflexion, der Beschreibung der Quellen und des Aufzeigens des eingeschlagenen Erkenntniswegs, ist die forschersche Grundhaltung zur Rekonstruktion und Bearbeitung der Biografie Hermann Schaffts ausgewiesen. Jean-Paul Sartre hat in einer seiner biografischen Studien über die Konstruktion einer Biografie geschrieben: „Die Wahrheit dieser Rekonstruktion kann nicht bewiesen werden; ihre Wahrscheinlichkeit ist nicht meßbar.“²¹⁰ In einem positiven Sinne ist in der vorliegenden Arbeit eine offene und Widersprüche erlaubende Überzeugungsarbeit nötig. Argumente sollen sich verdichten zu einer fundierten Hypothese über das, was wir retrospektiv als ‚das Leben‘ Hermann Schaffts bezeichnen können. Das Vorgehen, die Sachverhalte, die Argumentationsstruktur und die Ergebnisse müssen dabei so formuliert und dargestellt werden, dass die Analyse des Autors oder der Autorin „diskutiert und mit dem Urteil anderer Personen konfrontiert werden kann.“²¹¹

206 Sarasin (2003): S. 8.

207 Landwehr (2009): S. 92f.

208 Ebd.: S. 21.

209 Nietzsche (1968): S. 383.

210 Sartre (1977): S. 56.

211 Brun/Hirsch Hadorn (2009): S. 10.