

# Baumgartens Weg zu den ‚Neuen Bahnen‘ als religionsdidaktischem Emanzipationsprogramm

Von Peter C. Bloth

Nach Otto Baumgartens Selbstzeugnis in der ‚Lebensgeschichte‘ (Tübingen 1929) war es „erst der Kampf um den Kleinen Katechismus“, der dem 1901 mit 43 Jahren noch immer jungen Kieler Ordinarius für Praktische Theologie „einen Stoß in die Publizistik gab“ (108). Diesem für seine literarische Biographie wichtigen Satz fügte Baumgarten jedoch sofort die folgenden hinzu: „Als Ertrag meiner mich allwöchentlich ärgern den Beobachtungen über die herrschende Methode des Religionsunterrichtes ließ ich 1903 meine Programmschrift ausgehen: ‚Neue Bahnen. Der Unterricht in der christlichen Religion im Geiste der modernen Theologie‘. Sie ist neben meinen ‚Predigten aus der Gegenwart‘ und der kleinen Schrift: ‚Über Kindererziehung‘ meine gelesenste Veröffentlichung“ (ebd.).

Der erwähnte „Kampf“ war von Baumgarten selbst gesucht und eröffnet worden. Dem Rückblick der ‚Lebensgeschichte‘ zufolge bewog ihn dazu „die innere Not, in die mich die allwöchentliche Behandlung des Kleinen Lutherischen Katechismus in den katechetischen Übungen versetzte“; sie „zwang mir Mai 1901 die Feder in die Hand zur eingehenden Erörterung der Katechismusauslegung Kaftans“ (144). In seinem erst 1900 begründeten ‚Schleswig-Holsteinischen Kirchenblatt‘, das dem ‚Verein der Freunde evangelischer Freiheit‘ „dienen“ sollte (140), schrieb Baumgarten eine Artikelserie über „Kaftans Auslegung des Kleinen Katechismus“ und nahm damit das soeben in seiner ‚Monatsschrift für die kirchliche Praxis‘ auf „kurze Form“ gebrachte Thema „Befreiung von der Knechtung unter das Urchristentum und die Reformationstheologie“ (142) für ein Arbeitsfeld der Praktischen Theologie in Angriff. Nicht also Theodor Kaftan selbst (1847–1932), seit 1886 Generalsuperintendent für Schleswig, und seiner erst 1905 als Buch veröffentlichten „Modernen Theologie des alten Glaubens“ galt Baumgartens Kampf; er meinte vielmehr, „mit gutem Gewissen“ sagen zu können, „die Gegensätze haben sich nach Gottes Willen, den wir in der tatsächlichen Entwicklung zu ehren haben, nun einmal in der protestantischen Kultur so entwickelt, daß eine freiere, auf weitergehende Offenbarung trauende Richtung gleiche Berechtigung innerhalb der Kirche fordert mit der konservativen, wesentlich die im Urchristentum und in der Reformationszeit abgeschlossene Offenbarung treu bewahrenden Richtung“ (141). Und eben dieser Gleichberechtigung

gung zweier Richtungen innerhalb der „protestantischen Kultur“ stand der „Inhalt des Katechismus, dieses ‚Kleinods der Lutherischen Kirche‘“ als „Zentrum des kirchlichen Unterrichtswesens“ (144 f.) im Wege. Kaftans überaus erfolgreiche und wirkungsstarke ‚Auslegung des lutherischen Katechismus‘ (1892, <sup>5</sup>1910, <sup>7</sup>1926) rückte also aus Gründen eines übergreifenden theologischen und kirchenpolitischen ‚Richtungs‘-Kampfes und zugleich aus den „allwöchentlichen“ Erfahrungen ins Visier „eines Mannes, dem die Erziehung der Geistlichkeit zum kirchlichen Unterricht anbefohlen ist“ (145).

Es ist nicht ganz einfach zu verstehen, daß seine „allwöchentlichen“ katechetischen Übungen es waren, die Baumgarten zu diesem Kampf herausforderten. Wenn er später in der ‚Lebensgeschichte‘ schrieb, „daß der Abschied von keinem Zweig meiner akademischen Aufgaben mir so leicht gefallen ist als der von diesen Übungen“ (107), dürfte das nur die verbreitete Beschwer damaliger Universitätslehrer ausdrücken. Offenbar saß aber der Schaden tiefer. Denn einerseits war es die „herrschende Methode des Religionsunterrichtes“, die in den Übungen, also an den Studenten beobachten zu müssen Baumgarten „allwöchentlich“ ärgerte (108); andererseits war es die „Behandlung des Katechismus“, durch die er sich bei eben den katechetischen Übungen persönlich „in innere Not versetzt“ fühlte (144). Man wüßte gern, welche Nötigung dem Erzieher „der Geistlichkeit zum kirchlichen Unterricht“, als den Baumgarten sich doch verstand (145), die nach seiner späteren Notiz augenscheinlich mindestens überwiegende „Behandlung des Kleinen Lutherischen Katechismus“ in seinen Übungen abverlangte. Gewiß, man erfährt aus der ‚Lebensgeschichte‘ einiges wenige und im Blick auf den akademischen Unterricht jener Zeit Lehrreiche über die „Situation bei diesen Übungen“ (106 f.); wer aber für die dort (!) „herrschende Methode des Religionsunterrichtes“ verantwortlich war oder ob sich darin lediglich die passive Schulerfahrung auch der „besten und tüchtigsten Studenten“ zu eigener Blamage (107) reproduzierte: auch über dies beides sucht man im Selbstbericht von „den katechetischen, den Religionsunterrichtsübungen“ (106) vergeblich Auskunft. Hätte Baumgarten nicht damals, d. h. bevor neben ihm und übrigens nicht ohne seine Zustimmung – mit den Worten des Preußischen Kultusministers Studt am 3. April 1903 im Herrenhaus ausgedrückt: – „eine tüchtige und positive theologische Kraft engagiert“ wurde (149), sowohl dem „allwöchentlichen“ Ärger durch Lehre neuerer und besserer Methoden des „Religionsunterrichts“ steuern als auch die eigene, aus der „allwöchentlichen Behandlung des Katechismus“ resultierende „innere Not“ durch Wahl anderer katechetischer Gegenstände abbauen können?

Um die ‚Neuen Bahnen‘ im Sinne ihres Verfassers als „Programmschrift“ für diese Situation würdigen zu können, scheint es aber vor allem wichtig zu sein, die Nötigung, die sie entstehen ließ, mit dem übergreifenden Thema „Befreiung von der Knechtung unter das Urchristentum und die Reformationstheologie“ (142) zusammenzusehen. Baumgarten hat 1929 davon berichtet, „Kaftan erkannte alsbald die programmatische Entschiedenheit dieser Forderung“; er setzte dann jedoch gegenüber der Kaftanschen Antwort einer „bloß in den Aus-

drucks- und Denkformen sich der modernen Entwicklung des Geisteslebens anpassenden Theologie“ mit einem eben 1929 bezeichnenden Tempuswechsel hinzu: „Uns geht es um weit mehr: um die Anerkennung einer über die urchristliche und Reformationsstufe hinausführenden Offenbarung. Gott hat nicht bloß zu den Vätern geredet, er redet auch zu unserem Geschlecht von seinem verborgenen Wesen und von seiner Bestimmung des Menschengeschlechtes“ (ebd.). Noch und gerade 1929 – zur Einschätzung der seit dem Ersten Weltkrieg eingetretenen theologischen Gesamtlage und der von Baumgarten in ihr praktizierten Selbstbescheidung gibt die ‚Lebensgeschichte‘ (z. B. 112, 127) einigen Aufschluß – hat der Autor den Kampf um „diese weitergehende Offenbarung Gottes in der Wirklichkeit“ (142) als sein gleichsam ‚präsentisches‘, noch immer nicht voll eingelöstes Programm empfunden. Dies war und blieb also schon seit 1901 sein Thema. Deshalb wohl konnte Baumgarten bereits 1903 im Untertitel seiner ‚Neuen Bahnen‘ die berühmten Buchtitel Calvins (*Institutio Religionis Christianae*) wie A. Ritschls (*Unterricht in der christlichen Religion*, 1875, <sup>2</sup>1881) anklingen lassen. Von dieser umfassenderen Perspektive aus gewinnt aber das Buch zugleich den Charakter der ersten und vielleicht einzigen „Programm“-Schrift seines Verfassers, und das keineswegs nur in jenem engeren, religionspädagogisch-methodisch abgezielten Sinne, den allein ihm die jüngere Forschung nahezu einhellig zuerkennt (vgl. z. B. G. Bockwoldt, Richard Kabisch, Berlin 1976, 78 ff.; ders., *Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte*, Urban-TB 183, Stuttgart 1977, 57 ff. sowie die in beiden Schriften verzeichnete Literatur). Die ‚Neuen Bahnen‘ wollten „im Geist der modernen Theologie“ einen Beitrag zur „Befreiung von der Knechtung unter das Urchristentum und die Reformationstheologie“ leisten; wenn vollends ihre zweite und letzte Auflage von 1909 die zumal von Bremen und Sachsen aus sich formierende Front gegen den Religionsunterricht verstärkte, so geschah auch dies vor allem aus der theologischen und deshalb (!) – modern ausgedrückt – emanzipatorischen Überzeugung heraus, die Baumgarten sich aufgrund seiner akademischen Unterrichtserfahrung *und* seiner Einsicht in die theologisch-kirchenpolitische Aufgabe der „protestantischen Kultur“ um die Jahrhundertwende gebildet hatte.

Den Auftakt zur religionspädagogisch abzielenden Arbeit am genannten Thema setzte Baumgarten jedoch mit einer Thesenreihe „Wider die Reformwünsche für den Religions-Unterricht auf dem Obergymnasium“, die er für die Versammlung der ‚Freunde der Christlichen Welt‘ in Eisenach am 2. Oktober 1900 verfaßte (ChW 14, Nr. 36 vom 6. 9. 1900, 858 f.). Ausgelöst wurde sie durch die Beschlüsse und Leitsätze einer Tagung der ‚Eisenacher Kirchenkonferenz‘, d. h. der beratenden Zusammenkunft von Vertretern aller deutschen Kirchenleitungen im Juni 1900 (Auszüge in ChW 1900, 855 ff.) sowie durch die sie aufnehmenden ‚Reformwünsche‘ in einer Artikelserie des ‚Reichsboten‘ vom 21. Juni bis 1. Juli 1900. Baumgarten hat seine Thesen trotz ihrer gewiß nicht nur tagespolitischen Aktualität weder in den ‚Neuen Bahnen‘ noch in der ‚Lebensgeschichte‘ ausdrücklich erwähnt; dabei stellt diese frühe Publikation bereits

wesentliche Weichen gerade für die ‚Neuen Bahnen‘ als „Programm“-Schrift im dargelegten umfassenden Sinne.

Er entwickelte die Reihe seiner insgesamt elf Thesen in stringentem Aufbau und Ablauf aus den Hauptmotiven der „Reformwünsche“ (Thesen 1–3). Dabei konnte er nicht nur deren „Voraussetzung“, „als ob die Bedeutung des Religionsunterrichts auf dem Gymnasium im Rückgang begriffen sei“, nicht zugeben; im Gegenteil: „die Einrichtung der Religionsoberlehrer mit Fakultas für andere Hauptfächer und Ordinariat einer Klasse“ hat nach seinem Urteil die „Wertschätzung“ samt der „methodischen Ausbildung dieses Faches“ sogar gesteigert. Dem Haupttenor der Kritik, nämlich dem „Seufzen über die mangelnden Früchte dieses Unterrichts im Vermissen einer gesteigerten religiösen Positivität“, hielt Baumgarten die „psychologische Eigenart der betr. Altersgruppe“ entgegen, die „jetzt wie immer“ zumal den „von traditionellen Familien- oder Gesellschaftsanschauungen“ bestimmten „direkten Gemüts- und religiösen Anregungen wenig zugänglich“ sei. Deswegen dürfte eine „Vermehrung der Religionsstunden, gar noch“ die Examensrelevanz dieses Faches eher schaden als nützen. Denn Religionsunterricht sei eine „Sache persönlichen Lebens“; „zu vieles Reden über diese innerlichsten Lebenserfahrungen“ gefährde „die heilige Scheu vor ihnen“.

An diesen damals bis in das Vokabular hinein geläufigen Gedanken hat Baumgarten bereits sein ‚religiöses‘ Interesse am Religionsunterricht wie seine zunächst im psychologischen Sinne emanzipatorische Einsicht deutlich gemacht. Im Fortgang (Thesen 4–6) stellte er nun eine doppelte „Aufgabe“ des Faches heraus, nämlich die „Vorbereitung“ der „Erweckung von Religiosität“ und das Wegschieben jener „Riegel“, die ihr „nach der gemütlich unbedürftigen und unergiebigem Übergangszeit“ hinderlich sind; „Erweckung des sachlichen Interesses für die Erscheinungen und Wirkungen der Religion als geschichtlicher Macht“ und dadurch „wahre Apologie des Christentums“ gegen den „Verdacht mangelnder intellektueller Redlichkeit“ werden zu didaktisch zentralen Zielen. Um ihretwillen kann auf dem Gymnasium „in keiner Weise kirchliche Erziehung beabsichtigt werden, da der normale Emanzipationsdrang der Individualität und des Intellekts gerade der Verkirchlichung, der Vergesellschaftung des religiösen Lebens sich entgegensetzt“ (These 6). Mit der als „Vergesellschaftung“ begriffenen „Verkirchlichung“ würde das persönliche „religiöse Leben“ um seine „spätere Entwicklung“ gebracht; es würde „gegen eine nachfolgende Kritik“ der „Idealisierungen testamentarischer und reformatorischer Erscheinungen“ schutzlos werden.

Seine Vorstellungen über die Stoffe des gymnasialen Religionsunterrichts (Thesen 8–10) arbeitete Baumgarten damals in Diskussion der Gedanken von A. Bonus aus; dieser hatte seinen Aufsatz „Zu den Bildungsproblemen“ (ChW 14, 1900, 755 ff.; vgl. ders., Vom Kulturwert der deutschen Schule, Jena 1904) zur Bitte einer Schonung der Dichtung im Gymnasium zugespitzt, weil diese Literatur sonst im Deutsch-Unterricht bald ebenso „vom Schulekel trieft“ wie – Luthers Katechismus im Fach Religion. Diesem Argument muß Baumgarten, wie

wir oben sahen, aus Erfahrung zugestimmt haben; in der Konsequenz jedoch konnte er Bonus nicht folgen, die Religion überhaupt aus der Schule zu entfernen. Damit würde nach seiner Sicht die „fast einzige Gelegenheit versäumt, durch Einführung in die historisch-kritische Forschung der Gegenwart die gefährliche Gleichsetzung von Theologie und Religion, von Dogma und religiöser Erfahrung, von Bibel und Gotteswort aufzulösen, welche jeder wirklichen Ausöhnung von moderner Bildung und Christentum im Wege steht“ (These 10). Wenn aber diese für Baumgartens ‚Befreiungs‘-Programm zentrale theologische Intention eben um des ‚religiösen‘ Zieles willen in die religionsdidaktische Aufgabe hineingehörte, dann mußte „der Religionsunterricht sich begnügen, den objektiven Stoff der christlichen Religionsgeschichte in seiner geschichtlichen Macht und ideellen Bedeutung darzustellen“ (These 9).

Mit zwei Überlegungen (Thesen 7 und 11) legte Baumgarten schließlich einen Rahmen um seine dem Unterrichtsstoff geltenden Thesen und führte so zugleich die eigene Antithese gegen den entscheidenden Leitsatz der ‚Eisenacher Kirchenkonferenz‘ und einen selbstformulierten ‚Reformwunsch‘ aus. Auf der Konferenz war verlangt worden, „daß die Religionslehrer sich nicht bloß als Angehörige der Schule, sondern zugleich als Diener der Kirche anzusehen haben“ und sich dadurch „in ihrem amtlichen Wirken bestimmen lassen“ sollen (ChW 1900, 857). Für Baumgarten drohte eine solche „Verstärkung der kirchlichen Beeinflussung, Beauftragung, Beaufsichtigung der Religionslehrer . . . den Kredit ihres Unterrichts als eines subjektiv freien und wahren Zeugnisses von Erfahrungsstoffen, die den anderen wissenschaftlichen Stoffen gleichwertig sind“, zu untergraben (These 7). Seinem Bild vom Religionslehrer dagegen genügte „nur ein Theologe, der ebenso vorurteilsfrei, dialektisch gewandt, kritisch abgeschlossen wie religiös lebendig, von subjektiver Gewißheit und evangelischer Freudigkeit getragen ist“ (These 11).

Es verblüfft, wie nahe sich die letzten Sätze über den Religionslehrer mit Baumgartens Vorstellung vom Pfarrer berühren und wie deutlich beide dennoch um der verschiedenen Arbeitsfelder willen unterschieden sind. In seinem Artikel ‚Praktische Theologie‘ (RGG IV, 1913, 1722 ff.; Zitate nach G. Krause, Praktische Theologie, WdF 264, 1972, 273 ff.) hat Baumgarten aufgrund inzwischen intensiver Bekanntschaft mit der amerikanischen Religionspsychologie die „Bedeutung“ seiner eigenen theologisch-wissenschaftlichen Disziplin „in der Durchbildung des religiösen Praktikers zu einem charaktervollen Vertreter einer klar erfaßten religiösen Grundstellung“ gesehen. Nicht „Techniker der Tradition“, nicht „Routinier der Erweckung“ muß „der praktische Theologe einer protestantischen Gemeinde“ sein, sondern „ein theologischer, intellektueller und praktischer Charakter, der die Radian vom Zentrum des christlichen Lebens nach allen Punkten der Peripherie des Weltlebens zu ziehen und in allen Einzelhandlungen der Grundrichtung zu verwirklichen vermag . . . gleichweit entfernt von Knechtung der Gegenwart unter die anders orientierte Theologie des Urchristentums und der Reformationszeit wie von amerikanischer Überschätzung des bloß Modernen als Maßstabes aller Werte“ (276 f.). So klin-

gen denn schon in den ‚Thesen‘ von 1900 und noch 1913 die ‚religiösen‘ und ‚emanzipatorischen‘ Grundvorstellungen an, mit denen Baumgarten sein Thema „Befreiung von der Knechtung unter das Urchristentum und die Reformationstheologie“ auf Lehrer *und* Pfarrer konkretisierte. Warum und daß er als akademischer Lehrer der Praktischen Theologie von seinen Erfahrungen und von diesen Gedanken aus sein ‚Befreiungs‘-Thema gerade in einem Buch über den „Unterricht in der christlichen Religion“ ausführte, ist der Schlüssel zu Baumgartens ‚Neuen Bahnen‘.

Nun wird aber auch jenes in der Forschung allermeist übersehene Charakteristikum verständlich, daß er nicht etwa oder gar nur einen religionspädagogischen Leitfaden, also ein entsprechend der damals beginnenden wissenschaftlichen Fachdebatte auf die Zwecke der Schule orientiertes Programm entwarf; dazu hatte er bereits in seinen ‚Thesen für Eisenach‘, wenn auch begrenzt auf die Fragen des „Obergymnasiums“ Stellung genommen. Auch bei einem Konzept im Sinne der zeitgenössischen praktisch-theologischen ‚Katechetik‘, die gemeinhin den kirchlichen wie den schulischen Unterricht unter gleichen Prämissen ins Auge faßte, konnte er es mit seiner Sicht der Dinge nicht bewenden lassen (vgl. *Neue Bahnen*, 3 f.; Zitate stets nach der 1. Aufl.). Der Zweck der ‚Neuen Bahnen‘ war vielmehr umfassender und eingreifender zugleich. Mit seinem „Unterricht in der christlichen Religion“ ging es Baumgarten um nichts Geringeres als um einen Gesamtentwurf für das Lehren und Lernen, wie es ihm eben gemäß den Ansprüchen und „in der christlichen Religion“ der neuzeitlichen „protestantischen Kultur“ für und das heißt zugunsten der Menschen *aller* Altersstufen und Schichten als „Unterricht“ geboten schien; Baumgartens ‚Neue Bahnen‘ werden so zum ersten ausgearbeiteten Programm einer protestantischen *Religionsdidaktik* (vgl. zu diesem Begriff meine Ableitung und Darstellung in: G. Strecker (Hg.), *Theologie im 20. Jahrhundert*, UTB 1238, Tübingen 1983, 401 f., 469 ff.).

Von hier aus erklärt sich die angesichts der damaligen Lage der Praktischen Theologie höchst bemerkenswerte Gliederung des Buches in einen „Kritischen Teil“ (I, 6–26), einen „Positiven Teil: Der notwendige Inhalt des Unterrichts“ (II, 26–48) und einen „Methodischen Teil: Die Verteilung des Stoffes auf die Stufen der Entwicklung“ (III, 48–107). Der kritische Teil stellt gerafft die „Anklagen der Pädagogik“ (7–16) und die „Anklagen des Wahrheitssinnes“ (16–26) dar, wie sie um die Jahrhundertwende und lange darüber hinaus gegen den Religionsunterricht erhoben wurden. Man erkennt deutlich Baumgartens Argumentation von Eisenach und aus dem Katechismusstreit, aber auch aus der ‚Lebensgeschichte‘ wieder, wenn er schreibt, die herrschende Herbartische Formalstufen-Methodik samt den sog. konzentrischen Kreisen in der Stoffanordnung könne nicht zuletzt durch ihre Betonung der Katechismus-Lehre weder den Bedingungen der psychosozialen Entwicklung des Menschen noch den Notwendigkeiten der „objektiven und subjektiven Wahrheit“ in „intellektueller Redlichkeit“ (21 ff.) entsprechen. Mit dem positiven Teil legt Baumgarten dann ein straffes Summarium zum „Wesen des Christentums“ (27–39) und seinen ethischen „Konsequen-

zen“ (39–48) vor, die er beide (!) für den „Unterricht“ zur Entkräftung der „Anklagen“ als inhaltlich „notwendig“ erachtet. Gerade in diesem Teil zeigt sich der auch systematisch-theologisch programmatische Ansatz, der keineswegs nur zur ‚modern-positiven‘ Theologie Kaftans in Differenz steht, sondern um des „Sozialismus des Heils“ willen auch in einem gewissen Abstand zu Harnacks „Wesen des Christentums“ bleibt (29 ff.). Der dritte, der methodische Teil schließlich trägt auf dieser Basis von „christlicher Religion“ nun jenes Konzept von „Unterricht“ vor, das man in solchem Sinne als religionsdidaktisches Programm werten muß. Den „Stufen der Entwicklung“ folgend unterscheidet Baumgarten den „Mutterunterricht“ (50–59), den „Schulunterricht“ (60–80), den „spezifisch kirchlichen oder Konfirmanden-Unterricht“ (81–85), den „religiösen Fortbildungsunterricht“ (85–95) und den „Unterricht der Erwachsenen“ (95–107). Das Neue an diesem didaktischen Konzept liegt nicht allein in der Folgerichtigkeit seiner Entwicklungs- und Sozial- bzw. Schichten-Orientierung (vgl. z. B. 43 ff., 104 ff.); bedeutsamer noch, und zwar wiederum als Anstoß für die gesamte Praktische Theologie bis heute dürfte es sein, daß und wie Baumgarten die Grenzen der Unterdisziplinen des Faches jeweils handlungsbezogen relativiert. Eben für Baumgartens ‚religiös‘-, ‚emanzipatorischen‘ Grundgedanken liegt dabei das Gewicht eindeutig auf dem „Unterricht“, so daß er z. B. fordern kann, „auch die Predigt ist in den Dienst des Unterrichts in der christlichen Religion zu stellen“ (96 ff.; es würde lohnen, die Linien und Unterschiede etwa zu F. Niebergalls ‚Praktischer Theologie‘ als „Lehre von der kirchlichen Gemeindeerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage“, Bd. I 1918, II 1919, gründlicher zu untersuchen). Neben allen Formen „außerkirchlicher, öffentlicher Vorträge über religiöse Fragen“ (99 ff.) betont Baumgarten „ernstlich, daß der Unterricht in der christlichen Religion auf der wirklich protestantischen Stufe der Selbstbildung nur durch eigenes Studium und eigenes Suchen zu Ende zu bringen ist“ (103). Und erst auf diesem Grunde kann er die selbstgefertigte „Inhaltsübersicht“ des Buches mit den folgenden Worten schließen: „Frischer Mut für die Zukunft unserer freien, modernen und psychologischen Form der Verkündigung“ (120).

Die vorliegende Studie versuchte, die ‚Neuen Bahnen‘ als programmatisches Teilstück eines Weges zu interpretieren, den ihr Verfasser schon 1900, also vor seinem Katechismuskampf antrat und drei Jahrzehnte lang bis zu seiner ‚Lebensgeschichte‘ von 1929 nicht verlassen hat. Ich muß in diesem Rahmen darauf verzichten, meine Thesen an Baumgartens späteren Schriften ausführlicher zu erproben; dazu wären neben den genannten Veröffentlichungen vor allem „Die religiöse Erziehung in Deutschland“ (1910), „Erziehungsaufgaben des Neuen Deutschland“ (1917), „Die religiöse Erziehung im neuen Deutschland“ (1922), aber auch „Der Aufbau der Volkskirche“ (1920) zu berücksichtigen. Für den Zweck einer Gedenkschrift scheint es mir aber vordringlicher zu sein, mit den ersten beiden Paragraphen der ‚Neuen Bahnen‘ (1–4) diesen Buchtitel selbst noch kurz zu beleuchten.

Baumgarten sah sein Buch in Übereinstimmung mit einer „wesentlichen Einsicht der Neuzeit, die sich immer mehr Bahn bricht“, daß nämlich „der Unterricht im Christentum nicht abschließen darf mit der sog. Mündigkeit, die bei der Konfirmation resp. der Schulentlassung erreicht wird“ (3). Diese ‚bahnbrechende‘ Einsicht trägt Baumgartens „längst gefestigte Überzeugung, daß im Unterricht des Christentums neue Bahnen einzuschlagen sind“ (2). Von dem „herkömmlichen“ Unterricht weiß sich Baumgartens „Versuch“ (3) in „drei wesentlichen Beziehungen“ unterschieden: er bewegt sich „nicht in den Geleisen einer uns fremd gewordenen religiösen und theologischen Denkart“; er bietet „nicht ein objektives System von kirchlich approbierten Lehren“; er will nicht „ein vielverwobenes Ganzes eines mit der Konfirmation abgeschlossenen Lehrgebäudes erzielen“ (2). Jedoch Baumgarten erkennt scharfsichtig die „großen Schwierigkeiten“ der „neuen Bahnen“ nicht bloß in der mit ihnen einhergehenden „Steigerung der kirchlichen Gegensätze“, „sondern vielmehr in den neuen Wegen selbst“. Der „moderne Subjektivismus“ kann nach seinem Urteil die ‚Fremdheit‘ der herkömmlichen „religiösen und theologischen Denkart“ nur durch ein „ungemein starkes Eigenleben der lehrenden Persönlichkeit“ (ebd.) überwinden; mit dem „Verzicht auf ein objektives System kirchlicher Lehre“ als Dogmatik darf der Unterricht gleichwohl nicht „auf zufällige Einfälle selbstbewußter Neuerer, die ihre eigene Autorität an Stelle der Autorität der Kirche setzen“, basiert werden; will man dem „vielverwobenen“, aber mit der Konfirmation planmäßig abschließenden „kirchlichen Lehrgebäude“ ein elementares und offenes Curriculum – Baumgarten nennt es „die Einfachheit und Unabgeschlossenheit des Religionsunterrichts“ – „entgegenstellen“, so kann der hier drohenden ‚Flachheit‘ nur durch „tiefen Ernst beim Unterricht“ gewehrt werden. Das waren damals und es sind bis heute angesichts gerade eines institutionell, pädagogisch-methodisch und theologisch entschränkten Konzepts von „Unterricht in der christlichen Religion“ hohe und uneingeholte Postulate. Baumgarten wollte sein emanzipatorisches Thema dadurch fördern, daß er „die neuen Bahnen eines unserem neuzeitlichen Denken und religiösen Erleben entsprechenden Unterrichts“ skizzierte, „ohne den großen Schwierigkeiten zu erliegen, die in diesen neuen Bahnen selbst, nicht bloß in der erbitterten Gegenwehr von der altgläubigen Position aus zu suchen sind“ (3). Es hat den Anschein, als seien die ‚Neuen Bahnen‘ noch in keiner dieser Hinsichten am Ziel.